

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
COORDINACIÓN DEL POSGRADO DE PEDAGOGÍA**

**EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO Y LA PRÁCTICA DEL DOCENTE
ESTUDIO EXPLORATORIO EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MARÍA IDOLINA CERVERA PALMA

DIRECTOR DE TESIS

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI

MEXICO, D. F. JUNIO 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*Aunque la nobleza vive
de la parte del que da,
el agradecerle está
de parte del que recibe;
y pues ya dar he sabido,
ya tengo con nombre honroso
en nombre de generoso;
déjame el de agradecido,
pues le puedo conseguir
siendo agradecido cuanto
liberal, pues honra tanto
el dar como el recibir*
Calderón de la Barca

Muchos son los motivos para agradecer y muchos a quienes agradecer:

A Guillermo mi esposo, mi hija Marcela, mi hijo Memo y Alma su esposa que le dan razón de ser y significado a mi vida.

A mi familia.

Al Dr. Marco Antonio Rigo Lemini por su generosa dirección y apoyo en la realización de este trabajo.

A la Mtra. Luz del Carmen Dávalos Murillo quien es un ejemplo vivo de generosidad.

A Claudia Bataller Sala por su generoso acompañamiento y apoyo al inicio de este esfuerzo.

A mis compañeros y amigos que me enriquecen en el día a día.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
Capítulo 1	
La cultura universitaria y la cultura docente: un proceso de transformación.....	10
1.1 Cultura universitaria.....	15
1.2 La institución universitaria: una organización compleja.....	22
1.3 La dimensión organizativa de la práctica docente universitaria.....	28
1.4 Tendencias futuras respecto a la cultura docente universitaria.....	34
Capítulo 2	
Didáctica universitaria: atando teoría y práctica en la labor docente.....	41
2.1 Diferentes enfoques de la enseñanza.....	45
2.2 Función docente y aula universitaria.....	49
2.3 La planificación de la enseñanza en la práctica docente universitaria.....	49
Capítulo 3	
Pensamiento pedagógico y práctica educativa del docente universitario.....	64
3.1 El docente: sujeto social e histórico.....	65
3.2 El pensamiento del profesor: una forma de investigación sobre la docencia.....	72
3.3 La planificación didáctica del docente.....	80
3.4 Pensamiento pedagógico y contexto psicológico de la actividad de enseñanza.....	83
Capítulo 4	
Contexto institucional.....	89
Capítulo 5	
Metodología.....	100
Esquema general.....	100
5.1 Consideraciones previas.....	101
5.2 Objetivos generales.....	101
5.3 Preguntas de investigación.....	102
5.4 Núcleos centrales de la investigación.....	103
5.5. Investigación documental.....	105
5.6 Diseño para la investigación en el escenario institucional.....	106
5.7 Procedimiento.....	106
5.8 Análisis de resultados.....	110
Capítulo 6	
En busca del sentido de la práctica docente de tres profesores universitarios: análisis de datos.....	113
6.1 Análisis del contexto institucional.....	127
6.2 Análisis sobre las características generales de la programación didáctica.....	147
6.3 La complejidad psicodidáctica.....	157
6.4 Dimensión ética.....	201
Conclusiones generales.....	205
Referencias.....	216
ANEXOS	
Anexo 1.....	224
Anexo 2.....	226

INTRODUCCIÓN

Hablar de la docencia universitaria, es un tema recurrente en la literatura didáctica de nuestro tiempo. La complejidad de su contenido no carente de aspectos contradictorios y ambiguos, nos envolvió y sirvió de inspiración y aspiración a rescatar una posición comprometida con determinados valores de quienes practican la docencia del día a día, en las instituciones universitarias.

En un principio, la intención que dio origen a esta investigación se orientó a analizar cuál era el pensamiento docente en general y el pensamiento docente proactivo de algunos profesores universitarios, buscando identificar comportamientos instruccionales más o menos fijos y especificables tanto en su etapa preactiva como en la interactiva.

Hoy comprendemos que la vida del docente no puede entenderse como la estricta integración de elementos formales y mecánicos. Por el contrario, la docencia es una cadena construida en el largo proceso de socialización, que obliga a tomar en cuenta que el docente universitario interpreta y atribuye sentido a las características y situaciones concretas de enseñanza; que planifica y realiza el proceso a partir de esas interpretaciones; que orienta sus comportamientos a la luz de la acción diversificada, flexible y contextualizada de su acción en el aula.

El trabajo se propone ser una evidencia de que el docente es una persona con una historia de vida; de ahí la importancia de partir en su análisis desde lo cotidiano, para identificar cómo comprenden su experiencia docente los profesores universitarios.

Cada docente reflexiona sobre su propio quehacer desde la perspectiva particular que le imprime ser un sujeto histórico; por ello, su labor educativa se vuelve un entramado complejo donde intervienen múltiples determinaciones personales,

institucionales, interpersonales sociales, y didácticas. Así, la docencia se convierte en una práctica social compleja, matizada además por referentes teóricos desde los cuales se orienta y evalúa su función.

Se consideraba en una primera etapa de esta investigación, que la calidad de la enseñanza exigía del docente principios teóricos y procedimientos prácticos mediante los cuales planificara, desarrollara, evaluara y ajustara su propia acción educativa. Sin embargo, nos vimos rebasados por ese enfoque. Fuimos descubriendo paso a paso la enorme complejidad de la práctica docente y su inserción en una dinámica mucho más global de la situación educativa en general y de las particularidades de la misma en el contexto universitario.

Descubrimos a través del análisis que el profesor enseña en un medio psicosocial vivo y en continua transformación, definido por múltiples factores y condiciones internas y externas al aula. Situaciones que lo obligan a replantear casi de manera permanente su actuación.

La práctica docente es una tarea de reflexión - enseñanza, a través de la cual el profesor desarrolla su propio proceso de conocimiento, su propia historia de vida. Esta historia personal tiene una marcada incidencia en su quehacer docente y en su propia representación, expresada de una manera verbal mediante los relatos sobre su propia vida personal, en las aulas, y en los espacios académicos, que en general se convierten en metaretratos cargados de subjetividad.

Obligados a reconocer que la intencionalidad del enfoque empleado en este trabajo había rebasado la orientación específicamente instruccional, lo más sensato fue admitir que el análisis de algunas dimensiones de la práctica docente universitaria obligaban a transitar por el difícil camino de la interrelación entre lo personal, institucional, interpersonal, social y didáctico del quehacer docente y del contexto en que dichos factores interaccionan.

Redefinido el tema por: *El pensamiento pedagógico y la práctica del docente: estudio exploratorio en una universidad privada*, éste se convirtió en un estudio cualitativo sobre tres docentes; cada uno de ellos con sus propias raíces históricas y su personal forma de pensar y actuar ante la tarea docente. El análisis busca constatar cómo cada maestro reflexiona sobre su propio quehacer desde la perspectiva particular, que se expresa en la forma en que enlaza su historia personal con su trayectoria profesional; su vida cotidiana con su trabajo en la escuela; sobre quién es él en el salón de clase y más allá del mismo; sobre qué representa el trabajo docente en su vida profesional y de qué manera ésta se manifiesta en su ámbito académico.

El estudio ha permitido identificar las circunstancias que llevan a un egresado de alguna de las carreras del nivel superior a elegir la docencia universitaria como actividad profesional de tiempo completo; los ideales y proyectos que se ha trazado en su vida profesional, y cómo estos quizá han cambiado con el paso del tiempo por distintas circunstancias de vida.

En cuanto a su proceso docente, cabe considerar que éste comienza con la visión que el profesor sostiene de la disciplina que enseña, con los propósitos u objetivos que persigue, con las expectativas sobre los estudiantes y el contexto en el que desarrolla la enseñanza, y continúa con la acción para transformar su propio conocimiento en representaciones que puedan ser comprendidas y asimiladas por los estudiantes; donde la efectividad y calidad docente dependen no sólo del conocimiento que tiene de la materia, sino también de la interpretación que hace del contexto y de la adaptación didáctica que se hace a partir de estos dos últimos referentes.

El estudio, también busca reconocer la importancia que en la práctica docente tienen los pensamientos que constantemente se generan en los profesores, y las acciones que van emprendiendo momento a momento en esta tarea. Por ello, una de las intenciones fundamentales de esta investigación ha sido identificar a la

planeación como un conjunto de decisiones y acciones que se presentan antes, durante y al final del evento didáctico, considerando la posibilidad de acercarnos con especial énfasis a la labor docente desde las acciones preactivas (pensamiento docente) que los maestros realizan, y no sólo desde los formatos que tienen que llenar, a lo que comúnmente nos referimos cuando hablamos de planeación.

Ver a la planeación desde lo cotidiano, permite abrir la mirada para identificar y describir los distintos matices que toma la acción de planear en las diversas prácticas. Es identificar esta acción desde el punto de vista de los procesos de pensamiento docente y considerar la posibilidad e importancia del análisis de las acciones que los profesores realizan. Es dejar ver cómo entran en juego esas decisiones para llevar a *buen término* el proceso enseñanza – aprendizaje de acuerdo a cómo cada uno de los docentes lo interpreta.

Con relación a los procesos de pensamiento docente consideramos de gran valor identificar a través de la práctica de los profesores universitarios, el tipo de pensamiento que los ocupa en los diferentes momentos del quehacer docente, de tal manera que se pueda observar que hay condiciones antecedentes que los profesores toman en cuenta acerca de las actividades que van a llevar a la práctica durante sus clases. Así como identificar qué y cómo integran la información que tienen sobre los estudiantes, el tema, el entorno de la clase, la escuela de adscripción, y la institución; factores sobre los que basa su acción pedagógica y didáctica.

Para respaldar teóricamente el análisis de esta investigación, el **primer capítulo** se orienta, por un lado, a conocer y analizar qué tipo de demandas se hacen a la institución universitaria actual, considerando principalmente aquellas que suponen un cambio cualitativo en la acción docente. En un segundo momento se identificaron los planteamientos y exigencias que definen una nueva cultura universitaria y docente que resulta pertinente a los nuevos contextos universitarios. Se buscó también, caracterizar cómo la institución universitaria

permea la acción de cada docente, condicionando determinadas prácticas de enseñanza, haciendo énfasis sobre la forma en que las pautas de gestión y organización escolar inciden en el trabajo de cada maestro modelando su cultura docente.

El **segundo capítulo** está orientado al análisis del papel de la didáctica, considerando un breve acercamiento teórico y crítico sobre el valor fundamental de esta disciplina y sus implicaciones para analizar la práctica de la enseñanza en el ámbito universitario. Es decir, los procesos de planificación y de intervención didáctica.

En el **tercer capítulo**, se tomaron en cuenta las teorías que sobre pensamiento docente se han desarrollado en el campo de la psicología cognitiva y algunas dimensiones que sobre el tema sirven para comprender la práctica docente universitaria, con el fin de dar evidencias sobre los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad docente. Análisis tiene como propósito comprender lo que significa para los profesores de este nivel educativo, transitar por el difícil camino de la integración entre lo personal, institucional, interpersonal, social y didáctico del quehacer docente y de las condiciones en que dichos factores interaccionan.

El **cuarto capítulo** se refiere al contexto institucional. En él se hace un análisis de tallado con base en los documentos de la propia universidad, objeto de estudio de esta investigación, de su marco curricular, organizativo, administrativo, académico y docente.

El planteamiento sobre la estructura metodológica de investigación se concentra en el **quinto capítulo**. Se mencionan en él los aspectos formales del proyecto, así como lo relativo a la investigación de campo con que se culminó este trabajo.

El **sexto capítulo** titulado *En busca del sentido de la práctica docente de tres profesores universitarios*, concluye el trabajo, haciendo una investigación de campo sobre un contexto universitario específico, que dio sustento y sentido a dicha indagación, esto es una universidad privada ubicada en el Municipio de Hixquilucan, Edo. de México.

A través de entrevistas personales, observación en el salón de clase, y revisión de documentos, se identificaron algunos elementos sobre lo que hacen y lo que piensan tres docentes de esa institución, que imparten clase en tres escuelas distintas: La Escuela de Ingeniería, la Facultad de Derecho y la Escuela de Economía y Negocios, respectivamente.

Con relación al párrafo anterior sólo me resta hacer patente mi más profundo agradecimiento a los tres profesores que con su generosa participación hicieron posible la realización de este trabajo. Protagonistas reales del acontecer cotidiano del aula universitaria.

RESUMEN

“El pensamiento pedagógico y la práctica del docente: estudio exploratorio en una universidad privada”, es un estudio descriptivo de tres docentes universitarios, cada uno de ellos con sus propias raíces históricas y su propia percepción y acción ante la tarea de enseñar. Orienta esta investigación la intención de identificar algunas concepciones que sobre su identidad profesional y docente han construido tres profesores de una universidad privada. Se comparan los procesos de planeación que ante un episodio didáctico concreto aplican y su relación con los lineamientos curriculares establecidos institucionalmente. Se especifican las estrategias metodológicas que aplican los docentes durante el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula. Se valora la influencia del pensamiento pedagógico sobre la práctica didáctica de los tres docentes seleccionados.

Nos guía en el análisis la intención de dar testimonio de la complejidad de la práctica docente universitaria, y de rescatar a través de los docentes seleccionados, el sentido de los ideales y proyectos que han trazado a través de su vida personal, profesional y docente a través del relato vivo. De ahí la justificación de contrastar el acontecer de la práctica docente universitaria, desde una perspectiva teórica y contextual, sobre los factores no sólo didácticos, sino también culturales, institucionales, organizativos, así como intra e intersubjetivos, que contribuyen a comprender y concebir la práctica docente universitaria desde sus contextos específicos y ricos en posibilidades reales.

1. CULTURA UNIVERSITARIA Y CULTURA DOCENTE: UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN.

**¡Cambian los tiempos!
¿Cambian las instituciones
educativas?
¿Cambia el docente?**

En la actualidad se asiste a un periodo de turbulencias y cambios drásticos a nivel planetario que están dando lugar al surgimiento de una nueva época caracterizada por la incertidumbre sobre el futuro. Cambia la situación internacional, cambian las demandas de la sociedad y de las personas; se proponen nuevas reglas del juego; cambia el rol de los agentes permanentes y surgen nuevos actores sociales. En otras palabras, esta sociedad de la primera década del siglo XXI, apenas se parece a la de hace 30 años.

Basta recordar que cada vez es preciso menos tiempo para duplicar el conocimiento acumulado por la humanidad; considerar el auge de la tecnología, sobre todo de los grandes medios de comunicación e información; reflexionar sobre la crítica al método científico tradicional y la consecuente transformación sobre el concepto de ciencia; pensar sobre la especialización continua de la ciencia social; la crítica al neoliberalismo; la incesante demanda de formación continua de los individuos; el debate sobre qué debe enseñarse; el influjo de los nuevos medios formativos. Todos estos factores representan sólo algunos de los aspectos que influyen sobremanera en las instituciones universitarias.

Ante los factores mencionados, es innegable que la formación de los seres humanos se hace cada vez más compleja, en consecuencia, la profesión docente universitaria lo está siendo también. Complejidad que se ve reflejada

en el incremento por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas, que son a su vez, en el sentido más amplio, las que dan apoyo y razón de ser al carácter institucional del sistema educativo universitario.

Dos indicadores sobre la formación de estudiantes universitarios requieren de un análisis cuidadoso. Por un lado, un cambio en la formación que ya no se considera patrimonio exclusivo de los docentes sino de toda la comunidad y de los medios de que ésta dispone, estableciendo nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la educación. Por otro lado, hay una creciente presencia en el sistema social y educativo en general y universitario en particular, de aspectos como las ideas y prácticas neoliberales, que se ven reflejadas hoy en la demanda y aplicación de principios gerencialistas a las instituciones educativas, basadas en criterios de rendimiento y de mercado.

Dicho en otros términos, este mundo postmoderno rápido, comprimido, complejo e inseguro, está planteando problemas y retos inmensos a los centros escolares y a los profesores que en ellas trabajan. Sin lugar a dudas los docentes y los alumnos son los más visibles, pero también participan otros personajes como los administradores, los expertos y otros agentes.

En gran parte, en el interjuego y la participación de esos actores se ubica el futuro de la enseñanza superior, ya que de ellos depende en gran medida cómo se afronten y resuelvan los problemas que de esos ámbitos emergen.

Cabe mencionar que la cultura institucional de toda organización como lo afirma Fernández (1998), incluye un conjunto de imágenes sobre la institución misma, expresadas a través de sus lenguajes, sus tareas, sus distintos roles funcionales; las modalidades técnicas que se requieren para el cumplimiento de las acciones vinculadas a su producción y mantenimiento; la particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo, el espacio,

los recursos y las relaciones con el ambiente. Es decir, toda una serie organizada de maneras de ordenar las relaciones de los individuos entre sí y con relación a las tareas y al gobierno institucional en general.

De acuerdo al párrafo anterior y tal vez de una manera simplista, cabe afirmar con relación a los docentes y su participación en la estructura institucional de la enseñanza, que la institución determina lo que los docentes hacen. Es necesario reconocer este interjuego que se establece entre estos dos ámbitos y considerar que lo que los docentes hacen, refleja el compromiso y el conflicto entre sus ideas, sus valores y la presión que sobre ellos ejerce la institución y la cultura escolar en la que están inmersos.

Dicho en otros términos, la enseñanza es el resultado del interjuego, por un lado, del complejo conjunto de variables que tienen que ver con los fines y objetivos curriculares, los programas, los modelos de rol, las metodologías de enseñanza y evaluación, los materiales, los principios en cuanto a ritmo y rendimiento esperados, las imágenes operantes sobre el alumno, la tarea, la situación, lo esperado, lo permitido y lo prohibido. Pasa además por la estructura y dinámica del grupo de alumnos que tienen que ver con la situación de enseñanza-aprendizaje, el apoyo técnico, la seguridad afectiva y las características reales e imaginarias de la trama de relaciones de los propios estudiantes, y continuar con la imagen de sí mismo del docente, su nivel de aspiración, su capacidad de identificación, su deseo de enseñar, su eficiencia técnica, las posibilidades de gratificarse con la tarea y su condición social.

Además de ese complejo entramado de factores psicoeducativos y didácticos, hay que considerar la propia institución universitaria que permea la acción de cada docente, condicionando determinadas prácticas de enseñanza, formas de contacto con sus colegas, costumbres, ritos y estilos de relación, así como los modelos de gestión directiva sobre los que se establecen las pautas de

organización escolar. Factores que inciden en el trabajo de cada maestro, modelando su cultura profesional.

Un ejemplo de este interjuego entre lo psicoeducativo y lo institucional lo podemos constatar con lo mencionado por Casey y Apple (Citado en: De la Rosa, 1996: 17) quienes hacen referencia al interés y atención que ha adquirido el tema de la docencia desde la década de los noventa del reciente siglo pasado a la fecha y de cómo esta actividad se ve sometida al análisis público constante. En ese mismo orden de ideas cabe hacer notar el especial interés que se le ha otorgado a la formación y evaluación del profesorado. Sin embargo, los mismos autores argumentan que los profesores se han sentido acosados y expresan sentir los efectos de una vigilancia creciente e incluso hostil.

Este análisis de Casey y Apple cobra relevancia en la actualidad cuando la acción docente es evaluada desde el ámbito institucional a través de:

- La implantación de estrategias e ideologías gerenciales.
- El pago por méritos.
- El otorgar incentivos económicos por formación.
- Los modelos institucionales que imponen planes de formación estándar a todo el colectivo docente.

Los autores mencionados afirman que considerar estas acciones y concepciones en lugar de beneficiar a la profesión docente pueden fragmentarla y estratificarla.

También es necesario tomar en cuenta las tendencias que apuntan a considerar que el profesorado debe asumir como condicionantes de su práctica profesional, los siguientes aspectos:

- La predisposición a la revisión crítica de la propia práctica como exigencia de una relación educativa en constante renovación.

- La búsqueda del significado y de la importancia del conocimiento docente en el contexto histórico en el cual se enseña con el fin de que sea capaz de resolver su enseñanza en términos de objetivos, de enmarcar y definir una situación docente particular y de abordarla según los métodos más adecuados, de aplicarlos, de juzgar los resultados en relación con los objetivos iniciales y reconsiderarlos.
- La definición de principios y la elaboración de proyectos docentes que prevean el uso de actividades más adecuadas.

Frente a estas apreciaciones cabe la necesidad de reconocer que para comprender la acción docente hay que ir más allá de considerarla como una actividad eminentemente procesual y metodológica.

Es frecuente encontrar en la literatura sobre el tema que para caracterizar la cultura profesional del docente, se haga hincapié en los procesos didácticos y su relación con los procesos educativos y metodológicos, en la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, de comunicación, de toma de decisiones, o en el análisis de la interacción humana en el proceso educativo. Acción docente orientada más al saber técnico-metodológico, que a saber pensar la realidad de la enseñanza.

En contraposición al carácter sustancialmente metodológico y procesual de la acción docente, tomamos las afirmaciones de Zemelman (1988) quien ha mencionado desde hace ya casi dos décadas con relación a la realidad de la enseñanza que es más difícil leer esta realidad que leer un libro. Porque la realidad no tiene compiladores, no tiene sintetizadores, no hay índice de la realidad; de ahí que haya que pensarla más que saberla. Esto implica de manera reiterativa, la necesidad de dejar de entender a la docencia como la transmisión del conocimiento cerrado, acabado. No es suficiente disponer de los recursos técnicos y didácticos que les permitan una supuesta innovación

en la docencia. Es necesario ir más allá de los contenidos muy estructurados y de un tipo de discurso académico acabado.

Al respecto Fullan (Citado en: De la Rosa, 1996: 20) hace hincapié en que el conocimiento sobre la acción docente necesita pasar por el análisis del mundo subjetivo del profesor. Aspecto ampliamente desarrollado en las investigaciones sobre "el pensamiento docente". De ahí la justificación de explorar el acontecer de la práctica docente universitaria, desde la perspectiva teórica, sobre los factores no sólo didácticos, sino también culturales, institucionales, organizativos, así como intra e intersubjetivos, que permitan concebir y comprender la práctica docente universitaria desde sus contextos específicos y ricos en posibilidades reales.

1.1 Cultura Universitaria.

Para incursionar en el análisis de la práctica docente universitaria, se hace necesario aclarar algunos conceptos con relación al término "cultura".

Para la Antropología, la cultura es el sustantivo común "que indica una forma particular de vida, de gente, de un período, o de un grupo humano"(Geertz, 1987: 50). El concepto antropológico de cultura está ligado a la apreciación y análisis de elementos tales como valores, costumbres, normas, estilos de vida, organización social, formas o implementos materiales, etc. Este concepto antropológico nos permite apreciar variedades de culturas particulares como: la cultura de una región, la cultura del poblado, del campesino, la cultura de crianza, de la mujer, de los jóvenes, *la cultura universitaria*, las culturas étnicas, etc.

Se entiende a la cultura, siguiendo a Geertz, como la red o trama de sentidos con que le damos significado a los fenómenos o eventos de la vida cotidiana.

El autor afirma que lo importante es comprender a la cultura como la producción de sentidos; de manera que también se puede entender a ésta como el sentido que tienen los fenómenos y eventos de la vida cotidiana para un grupo humano determinado.

En ese orden de ideas, si se busca conocer la cultura de los docentes universitarios, en realidad habría que preguntarse qué sentido tiene la vida universitaria para los profesores de este nivel educativo.

El mismo autor entiende por sentido un entramado de significados vividos y actuados dentro de una comunidad determinada. Al entender este término como un conjunto de significados, es posible entonces, comprender que la cultura universitaria como sentido se refiere a un conjunto de significados que cobran vida en el docente, en sus vivencias y relaciones con las demás personas y con su ambiente.

Al mismo tiempo ese conjunto de significados involucra un orden o jerarquía de significados; vélgase el siguiente ejemplo: en una institución universitaria, el rector está a la cabeza, luego los directores de carreras, profesores, etc. Sin embargo, ese orden de significados, no siempre es el que aparece explícitamente en una institución universitaria o en su organigrama. Se puede dar el caso de que los coordinadores de carreras puedan tener mayor significado mental para el estudiante o el profesor que el rector o director que nunca ven. Este orden de los significados es el que cada grupo humano le da a sus significantes.

Como estos conjuntos de significados no se dan en el vacío ni espontáneamente, surge así, la importancia de considerar el contexto, como un elemento de gran valor en el estudio de una cultura en particular, afirma Geertz.

Si se parte del concepto etimológico de la palabra contexto (Fuentes, 1991) vale decir: con + texto (con: junto a texto), deriva de la palabra latina texere, luego text, que significa entramado, trama, tejido). La palabra *contexto* se refiere al entramado o tejido de significados provenientes del medioambiente o *entorno*, que impresionan el intelecto o campo de conocimientos. Algunos prefieren llamarle sistema cognitivo y lo consideran como parte integrante de su cultura y su visión del mundo o cosmovisión.

Dicho en otros términos, el contexto cultural es todo aquello que forma parte del medioambiente o entorno y resulta significativo en la formación y desarrollo de la cultura de un grupo humano específico. Por lo que vale precisar lo siguiente: el entorno es todo aquello que envuelve a un individuo o a un grupo humano, por el solo hecho de estar allí, pero sin examinar el grado de significado que sus componentes o elementos tengan para esos individuos o grupos humanos; es simplemente lo que lo rodea (esta allí, pero no dice nada).

En contraposición, Geertz afirma que el **contexto** es el entorno, más la significación cognitiva para el grupo social. Por ello es que la palabra contexto es usada para referirse al medioambiente pero con un sentido comunicacional.

El entorno carece de "alma" o "espíritu" cultural en forma de elementos y sistemas simbólicos compartidos, mientras que el contexto incorpora todo lo simbólico o que *representa algo para alguien bajo cierta circunstancia*. Ese alguien es capaz de interpretarlo y exteriorizar sus significados a través de su cultura.

Se suele usar la palabra medioambiente, cuando se hace referencia sólo a los elementos naturales, interrelacionados. Cuando se incluye al grupo humano

que lo habita es preferible hablar de contexto, porque incluye la cultura y la comunicación humana.

Otra manera de conceptualizar el término contexto lo encontramos en el siguiente apartado:

....es el entorno ambiental, social y humano que condiciona el hecho de la comunicación... El contexto no es un molde estático de representaciones culturales sino que es una "arena" activa en la cual el individuo construye su comprensión del mundo que está conformada tanto por los contenidos culturales tradicionales, como por las necesidades y expectativas individuales y colectivas que surgen del contacto con la sociedad más amplia. (Geertz, 1987: 51)

Vale decir entonces que el contexto en que viven y se desenvuelven los seres humanos proporciona conjuntos de significados que se usan constante y cotidianamente, pero asociándolos a la forma en que les permite a los sujetos comunicarse mejor y de esa manera, como comparten los mismos contextos significantes, pueden entender lo que dicen los demás. Contrariamente, cuando se intenta comunicar o interactuar con otras personas con las que no se comparten los mismos contextos significantes, se crean malentendidos, confusiones y hasta conflictos.

Austin (2000) destaca que la identidad cultural es la cultura *contextuada*, que un grupo humano no es idéntico a otro, por similar, próximo o parecido que sea. En realidad, la cultura de un grupo humano es como su huella dactilar, no hay dos grupos humanos que tengan la misma cultura. En ese sentido, se entiende a la identidad cultural como todos aquellos rasgos culturales que hacen que las personas pertenecientes a un grupo humano y a un nivel cultural, se sientan culturalmente iguales.

Cada uno de los elementos del contexto cultural entregan su aporte al significado común de las cosas en la vida cotidiana, estableciendo lo que se valora y con ello las normas de convivencia; es decir, lo que se debe y lo que no se debe hacer, de manera que cada grupo tiene una identidad cultural que no es similar a ninguna otra, aunque pueda haber similitud entre ellas.

En suma, la cultura es un entramado de significados compartidos. Significados que obtienen su connotación del contexto como se definió anteriormente, pero que habita en la mente de los individuos dándoles una identidad cultural específica. Justificándose así, el argumento teórico que señala que la cultura está tanto en la mente de los individuos como en el ambiente en que ellos viven.

1.1.1 La cultura institucional de la enseñanza universitaria.

Toda universidad es una institución peculiar. Santos (2000) siguiendo a diversos autores menciona que la identidad organizativa de toda institución escolar se sitúa en el cruce de tres dimensiones complementarias. La primera está constituida por aquellas características que comparten todas las organizaciones. La segunda se refiere a las peculiaridades que la escuela tiene como institución y que la hacen diferente a cualquier otra organización. La tercera hace referencia al contexto organizativo y a la forma irreplicable de encarnar todas aquellas características que la conforman. En el caso de la institución universitaria, se puede hacer referencia a la propia universidad en su conjunto y a cada una de sus escuelas o facultades en particular.

Se hace imprescindible definir la identidad institucional de la universidad en general para poder comprender la naturaleza, estructura y funcionamiento de cada una de sus instancias en particular.

No es poco frecuente comparar a la institución escolar con la empresa y en consecuencia tratar de trasladar las características de la misma a las escuelas, buscando transferir a éstas las exigencias del buen funcionamiento de aquellas. Es menester mencionar que ni los fines, ni la estructura, ni el personal, ni el funcionamiento de una escuela es la de una empresa. En una postura contraria, Santos Guerra propone por qué no hacerlo al revés, trasladar las características de la escuela a las empresas para exigir de ellas relaciones más personales, más educativas, más respetuosas, más enriquecedoras, más liberadoras.

Rescatando lo que se mencionaba en la primera parte de este capítulo, se puede afirmar que la cultura universitaria y la cultura docente se encuentran actualmente en un proceso de transformación que les comporta conflictos en su interior y en relación al papel que han de jugar en la sociedad.

Parsons, Merton y Schein (Citado en: Tomás, 1999: 10) afirman que la cultura de una institución, en general lo que hace es dar respuesta a los problemas básicos de la organización respecto a su supervivencia y adaptación al medio que le rodea, integrando sus procesos internos para determinar y consolidar sus capacidades. Consecuentemente el estudio de la cultura en la docencia universitaria cobra el máximo sentido si queremos encontrar algunas respuestas a la pregunta ¿Cuáles son los ámbitos más significativos de la cultura universitaria de una institución educativa en particular?

Dos aspectos interesan de manera fundamental en este estudio con relación a la institución universitaria y que han sido recurrentes en la literatura sobre el tema, a partir de la década de los noventa del siglo pasado y lo que va de éste. Estos son *la función docente y la gestión de la enseñanza universitaria*.

La cultura de una organización educativa como es la universidad puede encontrarse en un proceso de transformación tan importante que le comporta

conflictos en su interior y en relación al papel que juega y ha de jugar en la sociedad. Así, la universidad puede estar sometida a procesos de cambio que requieren de una cultura universitaria muy diferente a la actual. Por eso, Glatter plantea la importancia de analizar:

Cómo se vive el cambio de modelo curricular de una institución educativa, cuando el modelo institucional no se modifica. Porque cabe señalar que el cambio tal y como se entiende convencionalmente en la educación, implica alteraciones deliberadas y planificadas, que pueden afectar de manera significativa, los métodos, las relaciones de trabajo, y los conceptos que tienen de ellos los mismos individuos y grupos (Citado en: Tomás: 1999: 10)

En el mismo documento de Tomás (1999: 11), Drucker, Faure, y Escudero, mencionan que es fundamental tener en cuenta la configuración de la organización y en ella la variable humana.

Cada vez son más los expertos que insisten en la necesidad de integrar esa dimensión humana cuando se busca comprender la práctica educativa, ya que el comportamiento de las personas que trabajan en la organización constituye el elemento más delicado del proceso. En ese sentido, es preciso considerar los procesos de participación de los diversos involucrados (administrativos, directivos, profesorado, estudiantes, comunidad escolar); la manera en que conciben a la propia institución universitaria; la forma en que cada integrante define el papel que juega, las funciones que desarrolla, las necesidades a las que ha de dar respuesta, los métodos de trabajo que aplica, etc.

Por su parte Blanco (1993) denomina cultura de la enseñanza, al conjunto de estructuras organizativas, de ideas pedagógicas, psicológicas, sociológicas, que configuran los ámbitos de pensamiento y acción en el que los profesores se socializan y trabajan. Sin embargo, ni esa cultura ni las condiciones

institucionales en que la enseñanza se desarrolla determinan por completo lo que ocurre en las aulas, ni las decisiones que los profesores toman, siempre individuales a pesar de la existencia de múltiples similitudes y puntos en común.

Esta afirmación sobre las acciones individuales de los sujetos, nos obliga a realizar un análisis más profundo sobre la institución universitaria y su organización, del que daremos cuenta en el siguiente inciso.

1.2 La institución universitaria: una organización compleja.

La universidad es una institución formativa y esta formación no es algo que acontece entre muros, ni limitada a tiempos y espacios concretos; la institución educativa como escenario formativo tiene que ver con la *organización*. Al respecto se menciona:

Nadie puede entender adecuadamente lo que sucede en las universidades y mucho menos puede pretender hacer propuestas válidas para su mejora sin considerar cómo están organizadas y funcionan. (Zabalza, 2002: 67)

Algunas características que condicionan la dimensión organizativa de las universidades, aunque sin negar que en cada una puede tener un sentido diferente, son las siguientes:

- a) La estructura y la dinámica.
- b) La democracia, autonomía, participación e identidad institucional.
- c) La particular cultura organizacional.

Analicemos brevemente cada una de ellas.

- a) *Estructura y dinámica*: Algunas características generales de las organizaciones, aplicables a la universidad son las siguientes:

- Toda universidad en tanto que organización es un sistema abierto que se encuentra en constante interacción con el entorno. Al mismo tiempo, las universidades pueden ser entidades muy cerradas (con sus ritos, su propia cultura, con fronteras muy marcadas entre el dentro y el fuera, entre ser miembro y no serlo. Con poca apertura a la cultura del entorno y a sus demandas.
- El conjunto de factores personales y sociales que actúan a nivel individual y grupal: Una de las características básicas de la organización es cómo se definen, se regulan y se producen las relaciones entre los individuos y la propia organización.
- Los individuos constituyen el principal patrimonio de la universidad. De cada uno de ellos, de su aptitud intelectual, creatividad, capacidad de búsqueda e investigación, producciones científicas o artísticas, etc. depende lo que la universidad es y lo que puede aportar a la sociedad. Lo que la institución tiene de instituido y de instituyente, de tensiones y de acuerdos, los patrones de distribución de poder y de relaciones entre personas y funciones, etc. En definitiva, lo que constituye la *cultura* de cada institución.

Toda organización, privada o pública se caracteriza por la presencia de juegos relacionales específicos que evolucionan o cambian en el tiempo al abrigo de la evolución de las situaciones externas e internas. Anolli, señala que:

...en no pocas ocasiones tales juegos comportan momentos conflictivos, tensiones, escisiones y lucha de facciones, con la constitución de alianzas abiertas y de coaliciones entre grupos o entre personas. (Citado en: Zabalza, 2002: 70)

Por otra parte, se hace necesario mencionar que en las instituciones universitarias existe un nivel bidimensional de referentes constitutivos, a saber:

- El componente formal, estructural y prescriptivo (organigrama). Caracterizado por otorgar, al menos en el papel, una determinada posición y capacidad de actuación a cada una de las instancias.
- El componente dinámico, vivo, real, histórico, que está caracterizado por los "juegos relacionales" y que habría que entender tanto en términos de relación personal como en términos de distribución del poder. En cada institución concreta sea más formal o más dinámica, las personas operan en contextos específicos que configuran un universo complejo de variables que se estructuran en diversos niveles (explícitos o implícitos) que van evolucionando y adquiriendo diversas configuraciones en función de las interacciones internas y con el exterior.

b) *Democracia y estructura de participación*: Democratización, autonomía y participación constituyen elementos esenciales para poder entender qué son las universidades, cómo funcionan y en qué se diferencian de otro tipo de organizaciones. No son transferibles de manera simplista a la dinámica universitaria los procesos pensados para otro tipo de organizaciones. Eso ha sucedido con los planes estratégicos, los estilos de liderazgo, los sistemas de calidad total, la rendición de cuentas. Filosofías o tecnologías que funcionan mejor en organizaciones menos democráticas o más dependientes.

1.2.1 La institución universitaria y su estructura organizativa.

La organización de la institución universitaria está determinada por la construcción ideológica y social que tiene que ver con imperativos sociales, curriculares, pedagógico, técnico, incluso ético. La forma en que se organiza un centro desde la concepción del tiempo y el espacio hasta los procesos de intercambio y participación, expresan una visión tanto de la calidad de vida y

convivencia, como de la cultura organizacional. Por eso las instituciones escolares son extraordinariamente complejas, diversas y contradictorias.

La cultura docente en cada institución, requiere de procesos de adaptación y actualización condicionados por los cambios que acontecen a la sociedad en general y a la universidad en particular. Existen distintos focos de análisis de la cultura universitaria, entre ellos destacan el alumnado, el profesorado y la organización del currículum.

❖ El alumno:

Se detectan características e intereses del alumnado universitario notablemente diferentes respecto a diez o quince años atrás. Algunas de las principales características actuales son:

- a) El alumnado universitario busca conseguir resultados inmediatos con menor esfuerzo.
- b) Vive en la era del microondas. Apelativo que describe el actual ritmo de vida trepidante.
- c) Se enfrenta a propuestas curriculares más diversificadas que le permiten elegir créditos para configurar un currículum más acorde con sus intereses y expectativas.
- d) La información la capta, produce y transmite a través de nuevos canales. Tal es el uso que hace de la computadora, los lenguajes multimedia y la navegación por internet. Sin embargo, la captación de información a partir de lenguajes verbales, narrativos y descriptivos, actualmente siguen teniendo significativa presencia y valor en las aulas universitarias.
- e) El cambio de valores acontecido en los últimos años requiere un replanteamiento de la finalidad de la educación. Problemas como la democracia, la corrupción, la desigualdad social, la falta de oportunidades personales y nacionales, requerirían ser abordados en el aula.

❖ El docente:

El papel del profesor y su relación con el alumnado se están redefiniendo.

a) Si anteriormente el maestro era concebido como transmisor de conocimientos, el docente universitario actual debe poner a los alumnos en contacto con la disciplina o ciencia, no sólo para transmitirla sino para crear conocimiento. Por lo que se espera de él que reconvierta su metodología didáctica para:

- Diseñar y gestionar mejores actividades y entornos de aprendizaje.
- Orientar los aprendizajes y el desarrollo de las capacidades de los alumnos hacia el aprendizaje autónomo.
- Motivar, provocar curiosidad intelectual y entusiasmo, dinamizar los grupos.
- Ser fuente de información (pero menos que en épocas anteriores).
- Transmitir su experiencia.
- Evaluar los recursos y ser usuario de los mismos.
- Diseñar y desarrollar nuevos recursos de enseñanza-aprendizaje.
- Co-aprender con los estudiantes, promoviendo un descubrimiento guiado.
- Tutorizar.
- Investigar para reflexionar sobre la práctica y colaborar con otros docentes.
- Actualizar los contenidos de la asignatura, revisar los planes de estudio.

b) Las relaciones del profesorado con la institución universitaria en general y con la escuela o facultad de adscripción en particular también requieren cambios. El profesor ya no puede actuar aisladamente y al margen de los intereses institucionales. Cada vez más, se exige una mayor coordinación y una predisposición al intercambio de experiencias

y trabajo en equipo, por lo que se requiere promover una cultura de colaboración.

- c) También está cambiando la relación profesor-alumno, en particular, en lo que se refiere a la función de tutoría. Cada vez con mayor presencia en las instituciones universitarias.
- d) La evaluación docente tiende a generalizarse. La tendencia actual apunta a evaluar la práctica docente para comprobar el desempeño de los mismos. Pero ésta debe ser integral y no parcializada.

❖ El currículum y su organización:

Lo mismo sucede con la conformación y organización de nuevas propuestas curriculares que buscan estar acordes con los tiempos actuales en lo referente a contenidos, metodologías y evaluación. Por este motivo, se considera necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos de cambio:

- a) La organización del currículum universitario ha cambiado. Tal es el caso de las propuestas curriculares llamadas “flexibles” que están permitiendo al alumno en cierta medida diseñar su carrera. Por otro lado, y a diferencia de los currícula más rígidos que requerían cursar asignaturas presenciales y de una única universidad, se va haciendo cada día más frecuente cursar algunos créditos de otras universidades, gracias a las nuevas tecnologías de educación a distancia, de forma virtual, vía internet, o videoconferencia, o por el incremento de oportunidades de intercambio con universidades nacionales o extranjeras.
- b) En algunos planes de estudios, las prácticas de los alumnos han pasado a tener mayor importancia. Ello hace preciso una planificación, gestión y evaluación más compleja y estructurada. Por otra parte es un

indicador del cambio conceptual de los estudios universitarios que se valore tanto la teoría como la práctica.

Como puede observarse en las líneas anteriores, un nuevo enfoque de la relación pedagógica demanda de ellas el equilibrio entre el eje de la organización institucional y el eje de la unidad que promueva la integración, la pluralidad y la diversidad de los sujetos y los procesos.

1.3. La dimensión organizativa de la práctica docente universitaria.

Siguiendo a Gimeno Sacristán, puede afirmarse que la investigación dominante en el ámbito educativo ha tendido más bien hacia un corte individualista. Este autor afirma que:

El conjunto profesor-materia-alumno-medios didácticos, ha sido como el cuadro de referencia para hablar de enseñanza. Con menos frecuencia se ha destacado la importancia de la intersección entre los elementos que anidan dentro del sistema de enseñanza y en cada centro de forma singularizada. Rescatar esas dimensiones es fundamental como medio de entender los procesos pedagógicos, sobre todo al enfrentarnos a los problemas del cambio educativo y la transformación de la práctica escolar. (Citado en: Ezpeleta, 1992: 68)

A continuación haremos referencia a tres dimensiones específicas de la enseñanza y su relación con la organización institucional: *el profesionalismo del docente, la dimensión curricular y la práctica docente en el aula.*

Es necesario puntualizar al respecto, que el currículo escolar real, el que recibe el alumno y el que promueven los centros escolares, no se agota ni en las declaraciones explícitas sobre los fines y objetivos de la educación, es decir las expectativas curriculares, como afirma Gimeno Sacristán (2000), ni

en el contenido intelectual plasmado en la suma de las diferentes asignaturas, materias o áreas de conocimiento que se plasman en los programas escolares.

Dicho en otros términos, la suma de aprendizajes circunscritos a las materias del currículo, tal como generalmente se desarrollan en la práctica escolar, no agotan por ejemplo, qué entendemos por un “ciudadano educado”; no colman el significado de lo que es la educación. Incluso desde el análisis de lo que cada materia o asignatura puede hacer por esa educación, pueden o no especificarse aspectos formativos como la capacidad de expresión, el fomento de la independencia crítica, el saber encontrar autónomamente información, el relacionar el conocimiento académico con la vida social y cotidiana exterior a la escuela, etc. Estos aspectos transcurren que aunque no son competencias exclusivas de ningún profesor en particular, pueden sin embargo ser pretendidos y estimulados con la oportuna coordinación metodológica del trabajo en aula de un profesor.

De igual manera, y parafraseando a Gimeno Sacristán, es igualmente obvio resaltar que los efectos reales de la escolaridad de los alumnos, lo que ellos extraen de su estancia en la institución universitaria no se agota en las materias escolares ni en la suma de las influencias individuales de sus profesores. Los efectos del currículo real tienen mucho que ver con las normas de funcionamiento explícitas o tácitas de la institución como un todo. Dicho en otros términos, la organización universitaria, más allá de los individuos concretos, definen el sentido de la enseñanza y de la educación en la organización institucionalizada de sus prácticas.

Apple y King, afirman que:

La forma concreta en que se regula el tiempo, el espacio, el comportamiento dentro de ellos; el uso de los materiales escolares, el orden, la relación entre los iguales (los alumnos) y

con otros adultos; la relación con los profesores; el tiempo de ocio en relación con el tiempo de trabajo; el condicionamiento de la vida fuera del centro a partir de las actividades dentro de él; la resolución de los problemas de disciplina, etcétera, son influencias sutiles derivadas de la forma de funcionamiento colectivo de la comunidad escolar. (Citados en: Gimeno Sacristán, 2000: 70)

Se puede considerar que esas sutiles influencias condicionan los momentos pre, inter y post del quehacer docente.

1.3.2 La organización escolar y el profesionalismo del docente.

Cabe mencionar, en este apartado, que no se puede comprender el comportamiento de los docentes de una institución universitaria, ni favorecer el cambio de los mismos sin entender que sus papeles profesionales son respuestas personales a patrones de comportamiento dirigido no sólo por la cultura, la sociedad y la política educativa externa, sino de forma más inmediata por las regulaciones colectivas de la práctica, establecidas en los centros escolares y difundidas como una especie de estilo profesional por el sistema escolar, creando lo que es la cultura profesional como un conjunto de rutinas prácticas. Imágenes que dan sentido a las acciones, valores de referencia y racionalización de la práctica. Es decir, el profesionalismo de cada docente habla siempre de la importancia de la socialización profesional en el marco escolar.

Gimeno Sacristán, menciona que a lo largo de la historia se han plasmado diversas imágenes sobre la función docente, que podemos expresar en los siguientes términos:

- ❖ Desde una concepción espiritualista e idealista se centra su valor en cualidades ideales.
- ❖ La visión tecnicista-conductual reduce su profesionalismo a un cúmulo de destrezas.
- ❖ Ideas más resientes, lo consideran como un agente que toma decisiones racionales en la práctica, guiado por un cierto procesamiento de información, o por la imagen de un artista artesano que tiene que redescubrir su técnica para moldear cada situación irrepetible.
- ❖ En menor medida se ha explicado su profesionalismo en relación con las coordenadas del puesto de trabajo real que desempeña en las instituciones escolares, cuando esas condiciones laborales marcan la práctica cotidiana de su hacer pedagógico. Las condiciones de trabajo y las oportunidades profesionales afectan el grado y la forma en que los profesores se implican activamente en sus clases. Esas circunstancias y los trabajos/aprendizajes en las aulas están inextricablemente relacionados.

Puede deducirse de lo antes expuesto, lo que en reiterados momento de este trabajo se ha sostenido, que los profesores no son técnicos que derivan sus conocimientos sólo de demandas con supuesto carácter científico; que la práctica educativa es anterior al conocimiento sobre lo educativo y se determina por otros factores y mecanismos que suponen componentes y dimensiones diversas como:

- Reglas colectivas de comportamiento común a todos los profesores que las comparten como normas de cultura profesional, que no son ajenas a las acciones individuales.
- Normas de comunicación profesional de los profesores entre sí, que dependen de la organización interna del trabajo en los centros, de la formación del profesorado, del sistema de control o supervisión.

- Reglas de comunicación interpersonal con los alumnos a su cargo, diferenciadas según sexo, grupo social, entre otros factores, que dependen de la idiosincrasia personal de los docentes y directivos, así como de la cultura externa que asigna un cierto valor y estatus al alumno, en este caso universitario.
- Una selección del conocimiento y de las opciones sobre la forma de organizarlo y presentarlo a través de un currículo que establece contenidos, destinatarios, y formas de organización didáctica, que supone apropiadas a las condiciones de enseñanza...

Todo lo anterior se expresa a través de prácticas pedagógicas concretas que tienen que ver en cada centro específico con la estructura del sistema, el currículo, las técnicas pedagógicas, las prácticas de evaluación, la distribución de funciones entre los profesores, las relaciones con la comunidad, etcétera. Estableciendo reglas de juego, regulando los espacios de autonomía para cada ámbito y agente participante.

Es posible considerar por lo tanto, que la especificidad del comportamiento profesional está en función de variables idiosincrásicas de los individuos que se expresan en ellas, que dependen menos de determinaciones u orientaciones de los conocimientos sobre los fenómenos educativos y se explica mucho más por la absorción de toda una cultura regulada por las instituciones escolares y sobre las políticas institucionales sobre lo curricular.

1.3.3 La práctica docente y la gestión escolar.

En contraposición a lo expuesto en los incisos anteriores, y desde el discurso sobre la práctica docente es fácil advertir una fuerte influencia de principios y planteamientos sobre el profesionalismo docente, orientada por los enfoques didácticos con relación a modelos de enseñanza, organización de contenidos, elección de materiales; regulaciones técnicas del currículo, es decir, el qué y

el cómo de la enseñanza, la evaluación de los alumnos y la organización del espacio y el tiempo.

Un primer reto que menciona este discurso para lograr coherencia educativa en estos términos, es que la institución universitaria debe contar con un proyecto claro, explícito y asumido por las instancias académicas y administrativas; que no puede estar sujeta por meros formulismos o exigencias burocráticas, sino con la expresión de un plan que resulte operativo porque se ha elaborado para seguirlo en las instancias académicas, y no para exponerlo ante exigencias administrativas.

Sin embargo, para lograr dichos propósitos, se requiere que los docentes dispongan de márgenes de autonomía. Sólo se desarrolla la responsabilidad moral y la reflexión intelectual en aquello sobre lo que se decide y de lo que es preciso responder. Por ello, toda institución universitaria requiere un liderazgo educativo que con una visión global, dinamice la vida del centro y vertebral la participación de todos los sectores; que contribuya al desarrollo profesional de su cuerpo docente, en un clima favorable; que logre vertebral las individualidades de los profesores con las necesidades de formación de los alumnos; que considerados los primeros como profesionales activos recreen propuestas y enriquezcan el modelo curricular propuesto.

En síntesis, para comprender en algún sentido la complejidad del quehacer docente, el análisis debe realizarse por lo menos en tres instancias: sobre el dominio metodológico y didáctico; sobre el dominio de la identidad personal, profesional y gremial del propio docente; sobre el contexto institucional y organizativo.

1.4 La cultura docente universitaria.

Como se menciona en la primera parte de este capítulo, cada institución tiene por un lado su propia cultura, expresada a través de conocimientos, valores, creencias, símbolos y rituales, tradiciones y expectativas; por otra parte, tiene su propia estructura y dinámica de funcionamiento.

Cabe hacer notar que la génesis y evolución de cada institución incide en la resistencia o la apertura al cambio cultural y estructural, así como con la relación que estas guardan con las presiones y tensiones internas y externas.

Por otro lado, los referentes documentales con los que cuenta una institución, como el proyecto educativo, los reglamentos de régimen interno, entre otros documentos, son testimonio también de esos referentes en que se basa la tradición y la rutina de la cultura informal.

La institución universitaria, en la medida en que es una organización en la que interactúan diversos elementos materiales, personales y funcionales, puede ser considerada como un ecosistema. Es decir, las distintas piezas del engranaje escolar están interrelacionadas y sólo tienen sentido en sus interconexiones.

De manera constante se cuestiona a la institución universitaria sobre si realmente responde a las exigencias de una institución moderna; sobre su potencial real para llevar adelante las múltiples y crecientes tareas que se le encomiendan; sobre su liderazgo para llevar a cabo los procesos de reforma o cambio educativo. Otros análisis se plantean qué tan claro tiene la institución la determinación de sus objetivos culturales y estructurales, de si existen o no ineficiencia en el funcionamiento, la dirección y la estructura organizativa. Sin embargo, la medicina que generalmente se prescribe es siempre la misma:

reforzar el control mediante mayor regulación y uniformidad administrativa y curricular.

Santos (2000) afirma que una parte del funcionamiento de la institución escolar está en buena medida, condicionada por la administración educativa que regula la distribución del profesorado, establece el tiempo lectivo, fija el currículo básico, asigna los medios materiales, regula la participación, fija la ratio, etc. Agrega que a mayor regulación y más estrecho el control, es fácil que aumente la pasividad y la dependencia y que, paralelamente disminuya la iniciativa y la responsabilidad. En consecuencia, afirma el mismo autor, que la falta de autonomía de la comunidad escolar y la del docente para planificar y llevar a la práctica su proyecto, lo convierte en el ejecutor de lo que otros establecen, y en un instrumento mecanizado de repetición. Postman lo describe así:

Es como si fuéramos una nación de técnicos expertos, sumamente capacitados para hacer algo, pero aterrorizados ante la perspectiva de preguntarnos la razón de hacerlo. (Santos, 2000: 49)

Como puede percibirse, es muy variada la magnitud de cuestiones y problemas que condicionan la vida organizativa de una institución universitaria; que son diversas las tensiones y los conflictos entre los individuos y el grupo; la confrontación de los intereses individuales con los generales; el proceso de diálogo y negociación entre el profesorado y el alumnado; la confrontación y los cambios de roles, de significado y el peso de las rutinas en las situaciones de cambio; las formas visibles e invisibles de poder y control; la dialéctica entre libertad y autoridad; la construcción de la autonomía y la cooperación, o los mecanismos de participación real o ficticia.

De los párrafos anteriores se puede deducir que la configuración y organización del currículum y sus posibilidades de ajuste a los tiempos

actuales en lo referente a demandas estructurales, contenidos relevantes y metodologías, son factores definitorios para una docencia de calidad que considere las necesidades de formación de los alumnos.

Los docentes saben que la suya es una función pública, con consecuencias también públicas. Ello implica riesgos y se sienten vulnerables e inseguros como la pieza visible del sistema. Los docentes que se incorporan a una institución no sólo tienen que aprender la cultura general de ésta, sino también la subcultura propia de su área o asignatura.

Se ponen de manifiesto así, profundas implicaciones sociales y culturales que se expresan tanto en el ámbito estructural de la institución como en el ámbito del pensamiento y el lenguaje a través del que los docentes pueden pensar y hablar sobre la enseñanza. Ambos contribuyen a producir esa cultura de la enseñanza centrada en el aula y caracterizada por el individualismo, el conservadurismo y una preocupación muy acuciada por los problemas técnicos de la docencia.

La cultura de la enseñanza da sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. A pesar de que es muy común ver a los profesores solos en sus aulas sin la presencia de otros colegas, psicológicamente nunca están solos. Tanto lo que hacen en términos de estilos y estrategias en el aula, como las perspectivas e influencia de lo que hacen los otros compañeros con los que comparte espacios académicos o han colaborado en el pasado, se convierten en la referencia constante que guía sus acciones.

La cultura de los profesores y las relaciones entre ellos constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar.

Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella. (Hargreaves, 1996: 190).

El mismo Hargraves menciona que la cultura de la enseñanza tiene dos dimensiones importantes: contenido y forma.

El contenido se refiere a la cultura de los profesores y ésta consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general. Podemos ver el contenido de la cultura de los profesores a través de lo que éstos piensan, dicen y hacen.

La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas. Al respecto, podemos mencionar tres formas distintas de cultura docente: individualismo, colaboración y colegialidad. En nuestro medio escolar universitario podemos considerar que sigue prevaleciendo el primero.

Dicho en otros términos, el individualismo es común en el medio escolar universitario; los profesores siguen enseñando solos, tras las puertas cerradas, en un ambiente insular y aislado de sus propias aulas. Espacios segregados que separan a los maestros entre sí, de manera que escasamente pueden ver y comprender lo que hacen sus colegas.

Los autores que se ocupan del tema, mencionan que existen dos intenciones determinantes que explican el individualismo de los profesores. La primera interpretación y más tradicional es un individualismo psicológico que se asocia a la falta de confianza en sí mismo, a la defensividad y a la ansiedad, con los fallos y fracasos de los profesores, que en parte son naturales y en parte son el resultado de las incertidumbres de su trabajo.

La incertidumbre y ansiedad de los profesores menciona Lortie,
...los llevan con frecuencia a basarse en doctrinas ortodoxas y en
sus propias experiencias antecedentes como alumnos para
configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza".
(Citado en: Hargreaves, 1996: 192)

La incertidumbre experimentada por los profesores se puede apreciar por esa preferencia por no ser observados y aún menos evaluados, porque temen a la crítica que pueda acompañar dicha evaluación. Otro ejemplo de este individualismo expresado por los profesores se descubre en el hecho de que es raro que entre ellos se ayuden, en todo caso no suele ir más allá de la puesta en común de ideas sobre el uso de recursos o materiales. No suele practicarse la planificación y la resolución de problemas con los compañeros; estos mismos maestros aislados prefieren reservarse para ellos los problemas de disciplina e interacción grupal.

Sin embargo, cabe señalar que el individualismo del profesor también tiene que ver con la arquitectura tradicional de los espacios físicos de las instituciones universitarias, con los modelos de organización celular en aulas separadas y con la organización curricular por asignaturas.

Este modo de centrarse y aislarse en el aula, no la vive por lo general el docente como aislamiento sino por el contrario como espacios de autonomía. Pero aún con esa ilusión, la ambigüedad, la frustración y las contradicciones están latentes, y a menudo son patentes.

Vale considerar lo que Hargreaves menciona sobre la cultura de una organización educativa, como es el caso de las universidades, al afirmar que las instituciones se encuentran en un proceso de transformación casi constante, que les comporta conflictos en su interior, en relación al papel que juegan y han de jugar dichas instituciones en la sociedad.

Como hemos constatado en líneas anteriores hoy, las universidades se encuentran sometidas a procesos de cambio que requieren de una cultura universitaria muy diferente a la tradicional. Por tanto cabe hacerse algunos cuestionamientos sobre este aspecto: ¿puede cambiar el modelo curricular de una universidad, aún cuando el modelo institucional no se modifique? En este sentido, vale considerar lo que afirma Glaser:

Un cambio de modelo curricular, tal y como se entiende convencionalmente, implica alteraciones deliberadas y planificadas que pueden afectar de manera significativa, los métodos, las relaciones de trabajo y los conceptos que tienen de ellos mismos los individuos y los grupos. (Citado en: Gimeno Sacristán, 2001: 393)

Por su parte, Escudero (Citado en: Marcelo, 1987: 163) señala que es fundamental tener en cuenta en toda configuración de una organización, la variable humana, ya que es la que se modifica más lentamente.

Cada vez son más los expertos que insisten en la necesidad de considerar esta dimensión humana, ya que se acepta que el comportamiento de las personas que trabajan en la organización constituye el elemento más delicado en la fase de organización y funcionamiento.

Dicho en otros términos, cuando en una institución escolar se habla de cambio de modelo curricular, es preciso considerar por un lado, los procesos de participación de los diversos involucrados (administración educativa, directivos, profesorado, estudiantes, comunidad escolar); por otro lado, una nueva concepción de la universidad, que permita definir el papel que ha de jugar, las funciones que ha de desarrollar, las necesidades a las que ha de dar respuesta, los métodos de trabajo que ha de cambiar, etc.

En definitiva, el cambio en una universidad ha de provocar y facilitar tanto el perfeccionamiento de la institución como el desarrollo individual, mediante la transformación de la cultura universitaria y de la cultura experiencial de los agentes implicados.

Un primer reto para lograr coherencia educativa en estos términos, es que la institución universitaria debe contar con un proyecto claro, explícito y asumido por las instancias académicas y administrativas. Un proyecto que no puede estar sujeto por meros formulismos o exigencias burocráticas, sino con la expresión de un plan que resulte operativo porque se ha elaborado para seguirlo en las instancias académicas y no para exponerlo ante exigencias administrativas.

Para lograr lo antes dicho, se requiere que los docentes dispongan de márgenes de autonomía. Sólo se desarrolla la responsabilidad moral y la reflexión intelectual en aquello sobre lo que se decide y de lo que es preciso responder. Por ello, toda institución universitaria requiere de una organización educativa que con una visión global, dinamice la vida del centro y vertebral la participación de todos los sectores; que contribuya al desarrollo profesional de su cuerpo docente, en un clima favorable; que logre vertebral las individualidades de los profesores con las necesidades de formación de los alumnos; que considerados los primeros como profesionales activos recreen propuestas y enriquezcan el modelo curricular propuesto.

2. DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: ATANDO TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA LABOR DOCENTE.

Cualquier proyecto educativo acaba concretándose en la aspiración de conseguir algunos efectos en los sujetos que se educan.

J. Gimeno Sacristán

La discusión teórica se ha orientado desde hace más de tres décadas, a considerar que para cumplir sus tareas académicas la institución universitaria requiere de profesores que no sólo sepan el contenido científico de su materia o asignatura, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad. Que los docentes sobre todo hoy en día deben ocuparse de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas y no sólo a acumular conocimiento.

Por lo antes expuesto este segundo capítulo tiene como propósito principal realizar una reivindicación del papel de la didáctica y su función en el ámbito universitario considerando un acercamiento histórico, teórico y crítico sobre el valor fundamental de esta disciplina y sus implicaciones para caracterizar la práctica de la enseñanza en este nivel educativo; considerando los procesos metodológicos, de planificación y de intervención en el aula.

El debate puede ubicarse entre dos cuestionamientos ¿es la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza -aprendizaje la que asegura mejores condiciones profesionales de docencia y garantiza la excelencia del aprendizaje? o ¿es la calidad de los propios profesores, su sentido de responsabilidad y nivel de comprensión, la naturaleza de su compromiso para cambiar, su tarea para proporcionar de manera efectiva mejores experiencias educativas, lo que determina la calidad de la enseñanza? Las siguientes líneas

tienen como principal propósito hacer algunos acercamientos teóricos sobre estas cuestiones.

En primera instancia, frente a la irrupción anglosajona del concepto de currículo y las teorías curriculares, que han desvanecido la rica tradición didáctica, consideramos necesario hacer énfasis en la reivindicación del valioso significado latino de ésta, rescatando su contenido en los siguientes términos:

La didáctica es una disciplina y un campo de conocimiento que se construye desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencionadas, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumnado. (Citado en: Enciclopedia General de la Educación: 684)

En ese mismo tenor y siguiendo a Contreras Domingo (1990), cabe señalar que el cometido de la didáctica debe ser establecer teorías sobre la práctica educativa y sus problemas, que faciliten la construcción personal del conocimiento profesional; pero en ningún momento, afirma este autor, se puede considerar que la enseñanza sea el producto de la ejecución de especificaciones técnicas formuladas por especialistas.

La didáctica debe tener una función reflexiva porque es parte del entramado de la enseñanza y no sólo una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares. Esta necesidad autorreflexiva queda acentuada por el compromiso moral de la propia docencia, que debe identificar si la forma en que se relaciona la práctica de la enseñanza con la práctica social refuerza o debilita la realización de los valores que pretende.

En no pocas ocasiones, los estudios sobre la acción docente, o sobre el problema de los campos disciplinares y las posibilidades de comprensión de los mismos, se han hecho desde enfoques de la psicología que identifica a estos como campos

cristalizados o reificados, separados de la historia en la que el saber fue construido.

Al respecto Popkewitz sostiene que:

El tratamiento aislado del saber disciplinario como la representación de un contenido estable, supone dejar de lado la construcción y las relaciones sociales en las que los individuos se colocan a sí mismos y sitúan su mundo, rechazando así la responsabilidad y la autonomía histórica. (Citado en: Litwin 1997: 42)

Lo anterior lleva a discurrir sobre la necesidad de que las investigaciones de la psicología cognitiva que tienen por objeto generar derivaciones para transformar la tarea docente en el aula, consideren también los procesos sociales e históricos en los modos de razonamiento humano de los profesores y en el análisis de los contextos donde se lleva a cabo la tarea educativa. Es necesario indagar desde una perspectiva didáctica más vasta, y no sólo desde las investigaciones conformadas por microanálisis que crean la ilusión de una clase ideal separada de su entorno social, o aquellas que desde una macroperspectiva, son ajenas a la comprensión y atención de los problemas de la enseñanza, y particularmente de la realidad concreta del aula.

En otro orden de ideas, cabe rescatar las aportaciones de Susana Barco quien habla de la necesidad de entender a la didáctica:

...no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas.

-continúa la autora mencionando- Si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes puede generar una actitud creadora, no enajenante ni mecánica, se habrá

dado un paso adelante en este terreno. – Es decir, en la comprensión del ejercicio profesional de la docencia- (Citado en: Litwin, 1997: 43)

Litwin, cita a Camilloni quien afirma que la didáctica puede constituirse en una disciplina científica en contraposición a la perspectiva positivista del conductismo que la interpreta como tecnología. Dicho autor define a la didáctica, al menos potencialmente, como una ciencia social, estructurada en torno a algunos supuestos básicos, y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y de acción, es decir **la enseñanza**; proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren alguno tipo de conocimiento sin calificar, sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado.

La misma Edith Litwin (1997) menciona que no es posible en la investigación acerca de la enseñanza, aislar el salón de clase de las determinaciones sociales de cada una de las situaciones de enseñanza; en consecuencia, investigar esta actividad implica, en primer término reconocer el significado que tienen dichas prácticas para quienes las llevan a cabo. Sostiene la autora que la enseñanza como actividad práctica se realiza siempre a la luz de algunas concepciones sobre lo deseable (teoría) y lo posible (práctica).

Por otra parte, Contreras Domingo conceptualiza el proceso didáctico como el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje.

Con relación a los párrafos anteriores, cabe hacer mención que en la complejidad del aula universitaria y parafraseando a Litwin, son posibles las más diversas condiciones de práctica, desde la clase que arranca el aplauso de los alumnos, a aquella tal vez más silenciosa pero donde el alumno exclama “me dejó pensando”. Clases que asombran por su por su calidad narrativa o creatividad; prácticas de

enseñanza que no sólo dan sentido a la disciplina, sino a la decisión del alumno por estudiarla.

Clases donde se construye el entramado entre el ser y el deber ser de estudiantes y docentes, entre la teoría y la práctica, entre lo cognitivo, lo afectivo y lo social del acontecer didáctico.

2.1 Diferentes enfoques de la enseñanza.

Siguiendo las aportaciones de A. Pérez Gómez (2000) es necesario considerar tres modelos o perspectivas que con diversos enfoques teóricos conciben la enseñanza y orientan la práctica. Modelos de enseñanza que siguen teniendo presencia en las aulas universitarias.

❖ La enseñanza como transmisión cultural.

Desde este enfoque, la función de la práctica docente del maestro es transmitir el cuerpo de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura. Denominado también enfoque tradicional, se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o intereses de los alumnos; y que ante la ausencia de habilidades para la comprensión significativa, dado que el alumno carece de los esquemas requeridos para la comprensión de los cuerpos teóricos de la disciplina a aprender, no puede sino incorporarlos de manera arbitraria, memorística, superficial o fragmentaria. Este conocimiento adquirido por el alumno, como afirma Pérez Gómez, es difícilmente aplicable a la práctica y por lo mismo fácilmente olvidable.

❖ La enseñanza como entrenamiento de habilidades.

Tomando como factores el vertiginoso ritmo de producción de nuevos conocimientos característicos del mundo actual, el surgimiento de la psicología cognitiva, de la psicología del procesamiento de la información, la inteligencia artificial para estudiar el cerebro y sus posibles aplicaciones en el desarrollo

humano en general y en la educación en particular, así como, el desarrollo de nuevas tecnologías con sus enfoques computacionales para el análisis de la información, se ha vuelto la mirada hacia el estudiante, y la necesidad de su entrenamiento sobre diversas habilidades y capacidades formales, que van desde las más simples como la lectura, la escritura y el cálculo, hasta las más complejas y de orden superior como la capacidad de reflexión, de planificación, de solución de problemas, entre otras.

No desconocemos el valor y la significativa presencia de algunas estrategias para promover la adquisición de esas destrezas en las aulas universitarias, que fomentadas desde la perspectiva positivista, obsesionada por la eficiencia se han convertido en una pretendida renovación de la escuela. Sin embargo, se puede afirmar, que estas habilidades se han enseñado descarnadas de contenido y significado, fuera del contexto cultural, carentes de aplicación práctica, y han terminado siendo tan desmotivadoras como el aprendizaje de contenidos disciplinares, alejados de los esquemas de comprensión y significación del estudiante.

❖ **La enseñanza como producción de cambios conceptuales.**

Para este enfoque el aprendizaje es un proceso de transformación más que una acumulación de contenidos. Pérez Gómez afirma que:

El alumno es un activo procesador de la información que asimila, y el docente un investigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del estudiante. La enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas; estimulando también su experimentación en la realidad. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2000: 81)

De lo dicho anteriormente se desprende el valor educativo de comprender que el aprendizaje de los alumnos y en consecuencia la enseñanza del profesor tienen lugar en grupos sociales donde las relaciones son permeadas por los intercambios físicos, afectivos e intelectuales, constituyendo la vida del grupo y condicionando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En otro orden de ideas, Contreras Domingo (1999) plantea en primera instancia que la enseñanza es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza o a quien tiene iniciativas con respecto a ella. Es una actividad en la que unas personas ejercen influencia sobre otras, y que expresa una intencionalidad educativa.

Dicho en otros términos, a través de la docencia se busca alcanzar fines deseables. En consecuencia, no se puede ser indiferente ante el tipo de interacción que se establece entre docente y alumno, ni ante lo que se pretende enseñar y cómo. Por lo tanto, la didáctica no puede preocuparse sólo por comprender el proceso enseñanza – aprendizaje, sino que también queda atrapada en ese compromiso moral. Por su parte, Apple (Citado en: Contreras Domingo, 1999:17) señala al respecto, que el compromiso con la práctica educativa es lo que le da sentido a la didáctica como disciplina, y este es un compromiso moral y ético.

Lo que ocurre en las aulas no depende sólo de sus protagonistas, también tiene relación con la estructura organizativa y administrativa de la institución y con los recursos físicos y sociales disponibles. Dicho en otras palabras, lo que ocurre en clase no depende sólo de las categorías de comprensión y acción que docentes y alumnos posean, sino también de la estructura organizativa del aula, la cual puede ser o no apreciada por docentes y alumnos.

Parafraseando a Contreras Domingo, cabe afirmar que la enseñanza no es el producto de la ejecución de especificaciones técnicas formuladas por los especialistas, porque ésta no es una dinámica autónoma y orientada sólo por el saber hacer didáctico; que a diferencia de la práctica médica que se orienta en gran medida por las prescripciones científicas de la medicina, la enseñanza no es una práctica orientada sólo por la didáctica. La práctica docente participa también del flujo de acciones administrativas, económicas, culturales y políticas.

La didáctica más que un entramado para describir o prescribir el evento educativo, debe tener una alta dosis de autorreflexión acentuada aún más desde el compromiso moral, ya que tiene que estudiar si la forma en que se relaciona la práctica docente con la práctica social de la enseñanza, refuerza o debilita la realización de los valores que pretende. A la didáctica le interesa algo más que la relación de acciones instructivas por parte del profesor y la relación de efectos de aprendizaje en los alumnos, le interesa especialmente el entramado de acciones y efectos recíprocos que se generan en las situaciones instructivas. Al respecto Apple sostiene que:

Uno puede observar las escuelas y nuestro trabajo en ellas desde dos ángulos: uno como forma de mejorar y replantear los problemas, a través de la cual ayudamos a los estudiantes individualmente para que salgan adelante; y dos, a escala mucho mayor, para ver los tipos de personas que logran salir y los efectos sutiles de la institución.
(Citado en: Contreras Domingo, 1999: 23)

Por eso, más allá de los logros académicos, el profesor está obligado con todos sus alumnos en su desarrollo como personas, aun sabiendo que eso le puede ocasionar tensiones y dilemas. Dado ese compromiso moral la preocupación del verdadero docente va más allá de buscar el comportamiento correcto, para orientarse a lo que es importante y valioso. Es decir la docencia no tiene que ver sólo con los aspectos curriculares

donde se manifiestan intenciones más de tipo intelectual, sino también en los aspectos relacionales, que suponen una posición moral.

2.2 Función docente y aula universitaria.

Teóricamente hablando, la docencia debería ser la función más importante puesto que en ella se concentra la tarea formativa de cualquier universidad. Sin embargo, a la fecha no es un hecho que ésta sea una prioridad en las instituciones ni aún de los propios docentes.

Ampliando lo expresado en el inciso anterior, la dimensión educadora de la actividad docente universitaria tiene que ver con una doble vía de actuación, una orientada hacia la formación del estudiante en su sentido más personal, y otra sobre la formación a través del tipo de contenidos que se seleccionan. Particularmente, de la forma en que se abordan, es decir, de las metodologías que se utilizan.

Efectivamente, la planificación de la enseñanza, la selección de los contenidos y su metodología didáctica, son factores fundamentales para analizar la función docente en el proceso de enseñanza. En las siguientes líneas nos ocuparemos de esta segunda dimensión.

2.3 La planificación de la enseñanza en la práctica docente universitaria.

El qué, a quién y cómo se enseña en la institución universitaria son respuestas realmente complejas, porque el saber (los contenidos) y el saber hacer, el cómo (lo metodológico) no pueden circunscribirse a la racionalidad instrumental, de la eficacia de los medios, es necesario orientarlos hacia los fines que persiguen.

❖ Planes y programas de estudio

Un punto inicial de referencia lo conforman los planes y programas de estudio y la interacción entre lo institucional y lo didáctico, ubicado en el campo de la docencia universitaria.

El hecho de que el docente esté ubicado en la institución escolar confiere a su labor ciertas características que se derivan de las condiciones concretas de su trabajo y que le plantean ciertas exigencias, restricciones, limitaciones e incertidumbres que son ineludibles. Dentro del ámbito de esas condiciones, el maestro planea, realiza y evalúa su acción docente.

En ese mismo ámbito el maestro tiene la posibilidad de reflexionar sobre su labor, de generar y hacer explícito un saber que le es propio y que se manifiesta en el diario quehacer de enseñar.

En primera instancia analizaremos algunos postulados teóricos sobre la existencia y función de los planes y programas.

Sobre este aspecto, se hace necesario recurrir a los estudios que sobre el tema ha realizado Ángel Díaz Barriga por más de dos décadas, en diversas publicaciones nacionales e internacionales. Este reconocido especialista en el campo, afirma que a través de los planes y programas de estudio una institución escolar, en este caso la universitaria, orientan un proyecto educativo como un espacio de autonomía relativa a un proceso social.

En otro orden de ideas y siguiendo a Egleston (1980), cabe también afirmar que cada currículo supone un proceso de selección del saber, comprensión, valores y habilidades que se eligen para ser incluidos en él.

Dicho en otros términos, cabe afirmar que todo plan de estudios que representa el criterio rector de la actividad académica de una institución, es al mismo tiempo una forma social de organización del conocimiento.

Los planes y programas en la institución escolar están sujetos generalmente a un doble juego de tensiones. Desde la propia institución, estos instrumentos representan las grandes orientaciones del trabajo pedagógico y le sirven para planificar su operación desde una perspectiva administrativa: cuántos cursos se tendrán que abrir, cuántos profesores se requieren, qué secuencia llevan las asignaturas, qué periodos lectivos, etc. Sin embargo, en no pocas ocasiones tanto los planes de estudio como los programas de asignatura son elaborados por instancias ajenas al docente.

Desde la perspectiva docente el programa no puede ser una guía a seguir de manera acrítica; por el contrario se requiere adecuar las orientaciones del mismo a un grupo particular y a un proceso intelectual preciso (el del docente y el de sus alumnos).

Dicho en otras palabras, la actividad de diseñar el programa se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades del nivel escolar correspondiente.

García-Valcárcel (2001) al igual que múltiples autores, a la planificación de la enseñanza le denomina proyecto o diseño curricular y puede entenderse como el proceso de toma de decisiones previo a su desarrollo, que configura flexiblemente el espacio instructivo, donde se pondrá en práctica mediante un proceso de enseñanza- aprendizaje el programa; entendido éste como la visión anticipada del proceso.

De lo antes expuesto podemos derivar que la planificación de la enseñanza es la expresión de tres momentos:

- a) Un proceso de toma de decisiones: es decir, planear es más que la aplicación lineal de ciertos principios y reglas; es darle solución a los problemas que la particularidad del proceso en situaciones específicas, demanda.
- b) La anticipación a la puesta en práctica del programa: es prever lo que se quiere conseguir a través del proceso de enseñanza.
- c) La configuración del espacio de enseñanza-aprendizaje: es prever cómo se quiere conseguir dicho proceso, en forma clara pero también flexible.

Cabe destacar que la planificación de la asignatura es con frecuencia una actividad difusa y poco sistemática. En ocasiones se piensa que es una práctica que todo docente domina o cree dominar al menos en la parte formal. Sin embargo, la repetición semestral del proceso, con frecuencia se convierte en una práctica rutinaria, orientada principalmente a cumplir con las exigencias administrativas.

Hernández (Citado en: García-Valcárcel, 2001:14) distingue cuatro elementos básicos de los que debería partirse en los procesos de planificación de un curso, especialmente en el ámbito de la docencia universitaria:

- a. Principios psicoeducativos: distinguiendo como factor fundamental el reto de la comunicabilidad informativa.
- b. La organización de los contenidos: la manera y orden en que se dispone la información que se pretende enseñar influye en la comunicabilidad y motivación.
- c. Estrategias y actividades metodológicas: se refiere a las acciones llevadas a cabo por el docente y los alumnos en un tiempo determinado.
- d. Contexto y recursos: hace referencia a los medios e instrumentos en que se apoya el docente para llevar a cabo la enseñanza.

Los elementos antes mencionados tendrían que orientar las metas a lograr en función del proyecto educativo institucional. Estas metas representan los indicadores hacia los que se intenta caminar con relación a los resultados de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, en las institución universitaria, con frecuencia se exige que se detallen los programas con mayor precisión, no tanto en función de la definición y logro de las metas, sino buscando cumplir con las normas preestablecidas desde las instancias académico-administrativas.

❖ **Los contenidos y métodos.**

Sobre los contenidos y métodos, cabe mencionar desde la perspectiva de la didáctica, la abundancia de investigaciones que ha habido sobre estos temas que algunos autores llaman hoy clásicos. Nos referimos a la visión instrumental de la didáctica, que tiene por objeto generar normativas para la tarea docente, y que ha estado muy presente en el ámbito escolar incluyendo el universitario.

Respondiendo a una racionalidad técnica, estas propuestas, consideran el espacio de la práctica educativa como un campo de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas, sustentadas en conocimientos científicos, orientados por una visión de procesos eficientes y neutrales, cuyas entradas y salidas pueden ser controladas por un saber instrumental. Considerando que la selección, secuenciación y organización del contenido es condición clave en el programa de una asignatura.

En contraposición, Gimeno Sacristán define los contenidos como:

Todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización. (Citado en: García Valcárcel, 2001: 58)

Desde esta perspectiva puede percibirse que la concepción del contenido es amplia, a veces borrosa y siempre selectiva, en la medida que son mucho más los conocimientos, destrezas y actitudes existentes que los que pueden explicitarse

en un proyecto educativo concreto. Hay que reconocer que la selección previa de contenidos le proporciona al alumno una visión anticipada de lo que se le va a enseñar. Sin embargo, la importancia, la duración, la exigencia, la dificultad en la práctica de aplicación concreta, etcétera, transmite a los alumnos, de manera no explícita, los valores, concepciones, teorías implícitas, que los profesores tienen en relación con la materia, y que van más allá de los procesos instrumentales.

Más concretamente se puede afirmar que a través del currículo oculto¹ de las instituciones universitarias, es posible conocer en la práctica la forma como el proyecto de acción se convierte en práctica de enseñanza. Cabe aquí referirse a las ideas de Jackson (1999), que pueden parecer poco novedosas hoy en día, pero no por ello han dejado de existir en las aulas. Nos referimos a aquellos componentes tales como transmisión de valores y normas, formación de actitudes, prácticas de convivencia, etcétera, enmarcados en las peculiaridades de lo que sucede en el aula tales como la multidimensionalidad y simultaneidad de acontecimientos, la inmediatez e imprevisibilidad de las acciones, y el carácter público e historicidad de la clase.

Otros tópicos también han sido agregados al campo de investigación didáctica con relación a los contenidos y la metodología, como son, la comunicación en el aula, los procesos de negociación de significados en la construcción del conocimiento, o el sentido de la transferencia al aprender. Sin embargo, hay temas que han sido menos estudiados, en especial en el contexto universitario mexicano, como por ejemplo el pensamiento de los profesores o sus procesos de aprender a enseñar,

¹ Es conveniente considerar que el curriculum ha sido dividido para su estudio en curriculum formal, real y oculto. Casarini (1999: 7-8) entiende por currículo formal y real lo siguiente: *currículo formal es la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Lo específico del currículo formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica. El curriculum real (o vivido) es la puesta en práctica del curriculum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula. En contraposición, el curriculum oculto... no surge de los planes de estudio ni de la normatividad imperante en el sistema, sino que es una derivación de ciertas prácticas institucionales que son tal vez más efectivas para la producción de conductas y actitudes...*(Ornelas, 1999: 50)

y mucho menos aquellos orientados al estudio de la influencia de la cultura escolar en la enseñanza y los aprendizajes escolares.

Dado que la actividad cognitiva –esto es el pensar- implica un conjunto de representaciones o conocimientos, afectos, motivaciones acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo, es necesario estudiarlas en las situaciones en las que se produce a través de la actividad docente.

Los entornos áulicos son estructuras mediadoras que organizan y restringen la actividad, incluyen elementos del medio físico, pero también a las personas en sus relaciones sociales, y a las herramientas y representaciones simbólicas, tales como los planes de estudio, los programas de asignatura, los planes de clase, etc.

Por otra parte, y con relación al desarrollo del conocimiento, cabe mencionar que tanto en la vida cotidiana como en los distintos campos del conocimiento, a partir de una masa de hechos y circunstancias, existe una manera de conocer relativamente compacta, propia de cada campo específico, relativamente estable, distribuida sólo entre ciertas personas, y referida especialmente a actividades complejas del pensar, a un conocimiento de nivel superior más explicativo, hipotético e interpretativo de un campo particular. Por ello consideramos que hay dos posibles riesgos en la enseñanza convencional: generar prácticas no auténticas respecto de sus objetivos. Es decir, que los alumnos no utilicen bien sus mentes, que no logren un pensamiento de nivel superior o de alto nivel, y el riesgo de que carezcan de valor los aprendizajes, más allá del éxito escolar.

Para soslayar ese riesgo, Newman y Wehlage (Citados en Litwin, 1997: 82), plantean con relación a la enseñanza la necesidad de conectarla con los problemas del mundo real y público, construyendo conversaciones sustantivas que promuevan comprensiones colectivas de los temas. Los autores sugieren que más allá de la eficiencia instrumental, los docentes pueden brindar apoyo social a los

alumnos, en tanto éstos asumen riesgos, y manejan desafíos académicos, en un clima de respeto mutuo.

❖ **La comunicación didáctica**

En concordancia con los párrafos anteriores, y dentro de las preocupaciones didácticas cabe reconocer el carácter impredecible de las auténticas prácticas reflexivas, pero con ellas, la necesidad de considerar el valor de brindar al alumno una conexión con el mundo más allá de las instituciones escolares. Así mismo de tomar en cuenta los riesgos que entrañan las prácticas que no consideran estos factores.

Por su parte, la teoría del aprendizaje que sustenta la postura funcionalista, considera que se puede enseñar al alumno habilidades cognitivas generales (lectura, escritura, matemáticas, lógica, pensamiento crítico), aún cuando tales habilidades estén descontextualizadas, respecto de su uso cotidiano. De hecho, la misma descontextualización de la actividad y del conocimiento es condición necesaria para que sean aplicables a cualquier situación. Así puede entenderse desde la racionalidad funcionalista que la actuación docente puede concebirse como una actividad técnica cuyo proceso de decisión y actuación puede estar permeado por reglas técnicas que garantizan el logro de resultados previstos de antemano.

Sin embargo, en todo proceso de actuación hay aspectos de la práctica que tienen que ver con lo imprevisto, la incertidumbre, los dilemas y las situaciones conflictivas. En contraposición a estas posturas, se hace necesario entender la práctica docente fundamentalmente como una práctica reflexiva. Con ese propósito, Litwin propone reconstruir el análisis acerca del conocimiento en el aula desde tres perspectivas:

- ❖ la clase que promueve la reflexión;
- ❖ la comunicación didáctica en la clase reflexiva;
- ❖ la perspectiva moral en la comunicación didáctica de una clase reflexiva.

Estas tres dimensiones, aparecen entrelazadas, y se puede considerar que es posible reconocerlas a partir de las observaciones realizadas en las clases universitarias. A continuación haremos un breve análisis de las mismas.

❖ **La clase reflexiva.**

Diversas investigaciones han señalado principios orientadores o propuestas para la vida del aula que han tenido como propósito generar reflexiones con relación a la construcción, adquisición, o apropiación del conocimiento. Estas investigaciones tienen un escenario común desde el cual consideran que puede pensarse las prácticas de la enseñanza, y se plantean en ellas cinco principios para fomentar la comprensión:

- Comenzar a enseñar a partir de los conocimientos de los estudiantes.
- Promover el pensamiento activo.
- Usar representaciones apropiadas.
- Utilizar simulaciones.
- Proveer de entornos de apoyo.

Desde la perspectiva universitaria, estos principios deberían, fundamentalmente, considerar la relación entre aquello que el estudiante aprende en las aulas con las situaciones que debe enfrentar en el mundo del trabajo.

Collins, Brown y Newman, (Citados en: Litwin: 1997: 85) desde la perspectiva de la investigación cognitiva, proponen que a la hora de hablar de métodos para la enseñanza, es necesario plantear seis propuestas, que cuando se implementan juntas recuperan su esencia desde la perspectiva de la psicología cognitiva, éstas son:

- Mostrar a los estudiantes los procesos de pensar característicos de las actuaciones expertas.
- Favorecer el reconocimiento de los problemas que surgen cuando ellos resuelven las tareas.
- Generar soportes o andamios para ayudarlos a resolver las situaciones.

- Poner especial cuidado en retirar los soportes cuando ya pueden trabajar independientemente.
- Tratar de que los estudiantes verbalicen sus formas de resolución (metacognición), comparando entre ellos dichos procesos, con los modelos, si los hubo, o con la actuación experta.
- Estimular no sólo a que resuelvan problemas sino a que se los planteen.

Puede identificarse en estos principios una cultura de la práctica de la enseñanza que privilegia el pensar en el aula, e implica la utilización de un lenguaje de pensamiento durante la clase. Expectativas puestas en la reflexión del alumno que acompañan el proceso de reflexión del docente, la generación de hábitos en relación con la capacidad de interrogarse, y una disposición del pensamiento en término de actitudes y valores.

La enseñanza para la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico es la que crea en los contextos de práctica docente las condiciones para este tipo de pensamiento. No es posible pensar que se pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar.

Estrategias cognitivas que no pueden enseñarse fuera de los contextos de las actuaciones compartidas en la escuela, y que tampoco pueden imprimirse en el currículo como un punto que anticipe u otorgue la resolución del pensamiento crítico. Por ejemplo, en el desarrollo de la clase del aula universitaria, el docente se remite a la normativa del ejercicio de la profesión cuando hace referencia a la necesidad de analizar teorías, lo que es necesario hacer...., o incluye pistas para favorecer la comprensión, cuando dice tengan en cuenta que...., al hacer o citar analogías, al tomar partido, al adherirse a un autor o una corriente, al utilizar pistas para favorecer la comprensión, mencionar fuentes consultadas, y leer fragmentos de dichos textos.

Según Contreras Domingo (1990), la enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien. Esto supone, dice el autor, que los fines no se pueden anticipar sino que se construyen cooperativamente, en los contextos de la práctica y entre todos los implicados.

❖ **La comunicación didáctica en la clase reflexiva.**

En la actualidad son numerosas las investigaciones que focalizan el estudio de las prácticas docentes analizando el discurso en el aula. Si consideramos que las instituciones educativas cumplen sus propósitos a través de la comunicación lingüística, será necesario reconocer que estos estudios son decisivos a la hora de querer entender las prácticas de la enseñanza, pues es posible suponer que determinados aspectos del funcionamiento mental humano están ligados fundamentalmente a los procesos comunicativos.

A pesar de ser innumerables las dimensiones de análisis que pueden considerarse dentro de un marco comunicacional, para los propósitos de esta investigación nos interesan fundamentalmente dos, los tipos de explicaciones que genera el docente y las preguntas que formula.

Muchas de las explicaciones que plantea un docente en el marco de una clase son producto de su conocimiento del campo y de su experiencia como docente. Otras las construye improvisadamente en función de las intervenciones de los alumnos que le van aportando datos respecto de las distorsiones, las lagunas, los estereotipos, los prejuicios, las incertidumbres, los vacíos, las contradicciones.

En una buena explicación didáctica intervienen formas coloquiales que le permiten dar fuerza a algunas ideas, sistematizarlas y fundamentarlas, exponer sus propios puntos de vista y mostrar puntos o temas sobre los que se carece de buenas justificaciones. Los tipos de explicación son múltiples, pueden diferenciarse según se relacionen con la vida cotidiana, con representaciones difundidas en los medios

de comunicación, con la vida profesional, con otras de la misma u otra disciplina; o las que surgen en contraposición a otra explicación.

Las explicaciones para la enseñanza sirven para clarificar conceptos, hechos, procedimientos, ideas y tipos de problemas, que favorecen la comprensión, que suelen ser redundantes y reflejan las concepciones pedagógicas del docente.

Identificar el tipo de explicaciones y analizar las creencias de los docentes al respecto favorecen la interpretación de las acciones comunicativas en el aula.

La pregunta es el método favorito de los docentes. Las preguntas que se plantean en un salón de clases pueden ser un estímulo para la reflexión o un simple mecanismo de repetición que le asigna el alumno como respuesta. Al respecto vale mencionar esta frase:

Desde la pregunta socrática que tenía como propósito enseñar a pensar, hasta la pregunta freiriana que favorece los procesos de emancipación del hombre, podríamos reconocer múltiples propósitos y estilos que darían cuenta de las implicancias didácticas de la cuestión. (Litwin, 1997: 91)

Con los elementos y factores analizados hasta este momento, es necesario reafirmar que el sentido de la práctica en el aula universitaria, no sólo es informativa y técnica, sino eminentemente reflexiva y educativa.

Las actividades como la enseñanza, se caracterizan por actuar sobre situaciones que son inciertas, inestables, singulares y en las que hay conflictos de valor. Práctica cotidiana que se asienta en un conocimiento tácito, implícito. Comprensiones de las cosas o competencias que se han interiorizado de tal forma que le sería difícil al docente describir el conocimiento que implícitamente revelan estas acciones. Muchas veces ni siquiera somos concientes de haberlas

aprendido, simplemente nos descubrimos haciéndolas. Schön refuerza estas ideas cuando afirma al respecto:

No hay nada que nos haga sospechar que nuestro “saber cómo” consista en un conjunto de reglas estructuradas previamente a la acción y las cuales ponemos en funcionamiento como aplicación de decisiones. En este sentido, el conocimiento no se aplica a la acción, sino que está tácitamente encarnado en ella. Por eso es un conocimiento en la acción. Sin embargo, es necesario reconocer que en muchas ocasiones, provocado por alguna sorpresa que nos saca de la situación habitual, pensemos sobre lo que hacemos, o incluso que pensemos mientras estamos haciendo algo a lo que le llamo reflexión en la acción. (Citado en: Contreras Domingo, 1990: 77)

Fenstermacher señala que una buena práctica docente tiene tanto fuerza epistemológica como moral y lo explica en los siguientes términos:

“En el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios epistemológicos y morales. Preguntarse qué es una buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”. (Citado en: Litwin, 1997: 93)

Las ideas anteriores nos llevan a plantear que el desarrollo del pensamiento reflexivo pero también crítico en el aula, implica la búsqueda de conocimientos, pero también de acuerdos reconocidos como válidos en una comunidad educativa.

¿Cómo podrán los docentes conocer lo que hay que hacer? La respuesta no puede estar solamente dada por las instrucciones en forma de currículo y de especificaciones sobre los métodos pedagógicos. La educación es un aprendizaje en el contexto de una búsqueda de la verdad. Alcanzar la verdad a través de la

educación es un asunto de juicio profesional en cada situación concreta. Práctica profesional que se realiza en un contexto social.

Cuando las instituciones y las prácticas sociales son objeto de debate o de transformación, los docentes no pueden estar al margen de dicho debate, sino que lo asumen en su propia discusión y en todo caso lo interiorizan como conflicto no resuelto.

Dicho en otros términos, los conflictos sociales sobre la enseñanza y su sentido, son inevitablemente conflictos que se interiorizan en la profesión. Retomado a Schön se puede afirmar lo siguiente:

Al establecer las relaciones entre la práctica reflexiva de la enseñanza en el aula, y la participación en los contextos sociales que afectan su actuación, el docente reflexivo extiende su deliberación profesional a la situación social más amplia, colaborando a que se genere en los alumnos una conversación social y pública que pueda ser más reflexiva. (Citado en: Contreras Domingo, 1999: 96).

Las líneas anteriores dan constancia de que una práctica educativa se abre no sólo a la solución de problemas según fines definidos, sino a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines, cuál el significado concreto en situaciones complejas y en ocasiones, conflictivas. Reflexiones que tienden a hacer emerger no sólo los presupuestos y las técnicas didácticas, sino también los valores y propósitos presentes en el conocimiento organizacional.

Propósitos educativos que amplían los horizontes de la práctica docente más allá del repertorio técnico disponible, para dar paso a un profesional que supera la visión reduccionista de metas fijadas al margen de la práctica y de su propia definición valorativa.

Práctica profesional reflexiva guiada por valores profesionales que cobran auténtico significado no como un conjunto de objetivos terminales que deben conseguirse como producto de una acción eficiente, sino como aquellos criterios normativos que deben estar presentes y realizarse en el propio desempeño profesional de un docente inmerso en la vida cotidiana del aula, caracterizada por una compleja red de relaciones, interdependencias y sentimientos que le dan sentido a su ser y hacer docente.

3. PENSAMIENTO PEDAGÓGICO Y PRÁCTICA EDUCATIVA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.

¿Aprender a enseñar
o
desaprender para
enseñar?

Mario Zaccagnini

Este tercer capítulo tiene como principal objetivo analizar algunas dimensiones de la práctica docente universitaria y las teorías sobre pensamiento docente que desde los años sesenta del siglo pasado se han generado, con el fin de indagar sobre los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional. Análisis que tiene como propósito comprender lo que significa para los profesores de este nivel educativo, transitar por el difícil camino de la integración entre lo personal, interpersonal, institucional, social y didáctico del quehacer docente y de las condiciones en que dichos factores interaccionan.

Para la mayor comprensión de la interacción de estos factores, se requiere analizar diversos elementos. Algunos de los más significativos pueden ser la condición histórica de la docencia, la identidad del docente que se explica a partir del por qué, cómo y cuándo se incorporan a esta actividad académica; considerar que el ejercicio de la docencia es una actividad personal y socialmente compleja; comprender que la práctica docente en las instituciones universitarias es un espacio ocupacional para muchos intelectuales convertidos en sus docentes. Por último es abordar desde el paradigma llamado “pensamiento del profesor”, los modos de razonamiento que guían la práctica y las actividades de los profesores en los momentos de planificación y en la toma de decisiones durante la enseñanza.

3.1 El docente: sujeto social e histórico.

Es necesario considerar como punto de partida que el profesor universitario antes que nada es persona. Un sujeto con ideales, motivos, proyectos, y circunstancias de vida personal que imprimen determinada orientación a su vida profesional.

Desde esa la visión personal, cada ser humano lleva una vida que le es única y por lo tanto propia y es a partir de ella, donde se abre un campo de realidades. Correa (1999) reafirma lo antes dicho cuando menciona que la cognición social es el proceso mental mediante el cual el ser humano conoce el mundo social, se conoce a sí mismo, conoce a los otros, lleva a cabo sus relaciones interpersonales y participa en la creación del mundo de las asociaciones humanas.

En ese sentido, el docente desarrolla su proceso cognitivo en los diferentes contextos donde realiza sus actividades personales y colectivas. En ello juega un papel sustancial la percepción social; formación de impresiones que de alguna manera en el desarrollo de su propia vida van dejando una impronta en su conciencia.

Cada docente reflexiona sobre el propio quehacer desde la perspectiva particular que cada uno le imprime como sujeto histórico, y que se expresan en la forma en que enlaza su historia personal con su trayectoria profesional, su vida cotidiana con su trabajo en la escuela, sobre quién es él más allá del salón de clases, sobre qué representa su trabajo en su vida privada y de qué manera ésta se manifiesta en el aula. Recordar las circunstancias que lo llevaron a elegir la docencia universitaria como actividad profesional de tiempo completo. Los ideales y proyectos que se ha trazado en su vida profesional, y cómo estos han cambiado con el paso del tiempo por sus distintas circunstancias de vida. (Fierro, et. al. (1999: 29).

Es de considerar entonces, que la vida del docente no debe entenderse como la simple conjunción de elementos aislados y mecánicos. Por el contrario, es una cadena construida en el largo proceso de socialización, que posteriormente orienta los comportamientos individuales y colectivos del mismo.

3.1.1 El ejercicio de la docencia: una actividad personal y socialmente compleja.

El ejercicio de la docencia es una actividad de relación interpersonal que puede ser una fuente de desarrollo y realización personal, y en ese sentido puede dar razón de ser a toda una vida.

Pero también es innegable que el ejercicio de la docencia puede ser una fuente de tensiones casi permanentes; los efectos de esas tensiones pueden en ocasiones ir desde el desaliento y el pesimismo, pasando por diferentes grados de ansiedad.

Más aun, en la base de todas esas fuentes de tensión a las que está expuesto el docente, pueden presentarse actitudes ambivalentes que van desde el profesor que afronta su tarea de manera participativa, viva y personal de su trabajo, y que a pesar de esas tensiones desea mantener y conservar esa participación activa en el trabajo, lo que le permite una verdadera relación educativa. Otros educadores por el contrario, echan mano de otros mecanismos que les permitan ignorar las dificultades como pueden ser la pedantería, el automatismo o la rutina, utilizados como mecanismos de defensa. Dicho en otros términos, el docente es una persona con una historia de vida inmersa en el acontecer cotidiano.

De lo anteriormente expuesto surge el valor de analizar desde lo cotidiano cómo los profesores comprenden su experiencia, cómo cada uno reflexiona sobre su propio quehacer desde la perspectiva particular que le imprime su propio devenir histórico, y la forma como enlaza su historia personal con su vida profesional y docente. Así la docencia se convierte en una práctica social compleja, que

requiere un análisis teórico y contextual desde el cual se comprenda, oriente y evalúe su desarrollo.

Ahondando sobre el tema vale decir que el docente universitario enseña en un medio psicosocial vivo y en continua transformación, definido por múltiples factores y condiciones internas y externas al aula. Situaciones que lo obligan a replantear casi de manera permanente su papel. Si entendemos que la práctica docente es una tarea de reflexión - enseñanza, y el profesor es un intelectual, podemos comprender que desarrolla su propio proceso de conocimiento a la luz de su propia historia de vida, la cual tiene una marcada incidencia en su quehacer docente y en su propia representación expresada de una manera verbal, mediante los relatos sobre su propia vida personal, en las aulas, y en los espacios académicos, que en general se convierten en metaretratos cargados de subjetividad.

Siguiendo a Jackson (1999) se puede mencionar que dentro de las múltiples circunstancias que rodean el quehacer del docente, en él se presentan muchas condiciones que afectan directamente las relaciones del profesor con su saber y quehacer. Una de ellas es la percepción y concepción que ha construido sobre su identidad como maestro.

Sobre ese punto de la identidad docente puede afirmarse que en no pocos casos el profesor universitario se enfrenta a la crisis e inseguridad acerca del ser maestro y del quehacer del mismo. La crisis se desata cuando la actividad de enseñar que lo compromete a interactuar en una determinada institución educativa, en el aula de clases, y en la relación dialógica con sus alumnos, es cuestionada fuertemente por él mismo o por las instancias institucionales. Es posible que cuestione la ubicación de su propia disciplina dentro del plan de estudios, sus propios saberes, su ubicación en el contexto institucional y su didáctica de enseñanza. Pero también es él quien puede reelaborar las

condiciones particulares del espacio escolar, para orientar su saber disciplinar con cierta especificidad.

Realizar con objetividad este tipo de ejercicio mental, provoca en el docente algunas ambigüedades si no tiene el suficiente dominio, claridad y autonomía. Al respecto cabe mencionar que una actitud saludable ante la presión de la actividad de enseñar, requiere de una relación general equilibrada frente al mundo, que le permita a la persona del docente creer en sí misma, y en sus actividades de una forma realista y positiva.

Mientras su trabajo y su situación en la vida faciliten y apoyen este sentimiento de adecuación, seguridad interna y significado de su existencia, serán indicadores que permitan suponer el aprecio que siente por esta profesión así como el grado de satisfacción que experimenta cuando mira su trayectoria docente. En consecuencia, uno de los retos y de posibilidad real de cambio o transformación de la práctica docente en el mundo universitario contemporáneo, depende en gran parte de la visión que cada profesor tiene de su labor y su objetivo docente. Sin embargo, muchas de las cuestiones que tiene que enfrentar el profesor para transformar su tarea, quizá sean de difícil solución y fuera de su alcance particularmente si se hace desde una actuación individual y aislada.

Con mucha frecuencia, el docente se enfrenta a las críticas y demandas sociales respecto su tarea educativa. En no pocas ocasiones se le considera, prácticamente como el único responsable de los problemas de la enseñanza. A pesar de ello, las reacciones de los profesores ante su tarea docente, difieren de unos a otros; de ahí la importancia de identificar en contextos escolares específicos algunos de los rasgos personales que caracterizan a los docentes en la búsqueda del sentido de su práctica.

3.1.2 Ingreso a la docencia.

Tener una idea más clara de quiénes son los docentes universitarios, requiere formular algunos cuestionamientos sobre ellos, por ejemplo ¿cómo y cuándo se incorporaron a la docencia?; ¿por qué razón la consideran atractiva?; si la combinan con otra actividad profesional, o la realizan como actividad central; ¿cuáles son y en dónde adquirieron sus grados académicos?; ¿de qué manera se vinculan a las tres funciones sustantivas del quehacer universitario (docencia, difusión y extensión)?; ¿cómo se han desarrollado personalmente y qué rasgos los caracterizan? Ante estos cuestionamientos vale realizar un acercamiento y encontrar algunas respuestas en contextos específicos.

3.1.3 La práctica docente.

La universidad, entendida como un espacio ocupacional, se transforma en la meta de vastas capas de intelectuales convertidos en sus docentes. Sin embargo, resulta sorprendente lo poco que sabemos al respecto de este personaje universitario.

Dentro de las múltiples circunstancias que rodean el quehacer del docente se presentan diversas condiciones que afectan directamente las relaciones del profesor con su saber y quehacer. Algunas de ellas son:

- a) La percepción y concepción que ha construido sobre su identidad como maestro.
- b) El grado de conciencia y reflexión crítica sobre su saber pedagógico.
- c) El tiempo: entendido éste como desarrollo en la vida académica del docente.
- d) La rutinización de la actividad docente.
- e) Los obstáculos frente a los retos de la producción intelectual.

Analizamos en las siguientes líneas algunos de los argumentos antes mencionados.

a) Percepción y concepción sobre su identidad como maestro: Sobre este punto puede afirmarse que en no pocos casos el docente se enfrenta a la crisis e inseguridad acerca del ser maestro y del quehacer del mismo. El maestro es quien debe reelaborar las condiciones necesarias del espacio escolar, para poder orientar su saber disciplinar con cierta especificidad. Realizar con objetividad este tipo de ejercicio mental, provoca algunas ambigüedades si no se tiene el suficiente dominio, claridad y autonomía. Al respecto cabe mencionar que la salud ante la presión de la actividad docente, no consiste en la liberación de frustraciones específicas, sino:

En una relación general equilibrada frente al mundo, que le permita a la persona del docente creer en sí misma, y en sus actividades de una forma realista y positiva. Mientras su trabajo y su situación en la vida faciliten y apoyen este sentimiento de adecuación, seguridad interna y significado de su existencia, se puede suponer que su salud mental será adecuada. (Jolis, 2000: 28)

b) Grado de conciencia y reflexión crítica sobre su saber pedagógico: El docente se encuentra con frecuencia vinculado a la permanente crítica que se hace a la institución universitaria por estar de espaldas a la realidad social. Se le exige una profunda reflexión sobre su quehacer, sobre la construcción o reconstrucción de su saber disciplinar y pedagógico, que se convierte en un problema central del docente con relación a su identidad, y su vinculación al eje de las políticas actuales sobre su profesionalización.

c) Tiempo y desarrollo de la tarea docente en la vida académica del profesor: Una de las quejas que frecuentemente expresan los docentes se refiere a la falta de tiempo con relación a la tarea docente. Esta percepción del tiempo afecta la forma de enseñar. Entre preparar clase, revisar trabajos y tareas,

evaluar, y transmitir conocimientos, el docente gasta la mayor parte de su tiempo, teniendo que dejar en lugar secundario la investigación y transformación de su saber científico y disciplinar objeto de su docencia.

En este proceso, es importante reconocer las peculiaridades sociales, culturales y pedagógicas de la institución educativa. Cabe destacar al respecto que cada institución tiene sus propias características.

d) Rutinización de la actividad docente: La rutina se ha convertido en uno de los rasgos ocupacionales más preocupantes de los últimos tiempos: Las mismas asignaturas, los mismos contenidos, los mismos espacios didácticos, la misma enseñanza, matizado esto por los calendarios, cronogramas, ciclos escolares, reuniones, etc.

f) Obstáculos frente a los retos de la producción intelectual: El perfil ideal del personal académico de carrera en una universidad es que estén comprometidos con el desarrollo de las tres funciones sustantivas a saber, docencia, investigación y difusión. Es decir, se espera que un docente que participe con calidad en la docencia, le implica cubrir aspectos como transmisión de contenidos; formación de habilidades y actitudes en los estudiantes; promoción de acciones para vincular teoría-práctica; dirigir trabajos de tesis; elaborar material didáctico; plantear y llevar a cabo proyectos de investigación de alto impacto; presentar conferencias y elaborar productos escritos o electrónicos; contribuir a la difusión de la cultura científica y/o tecnológica, etc. En la realidad esto es prácticamente inalcanzable. No será posible pedirle a todo docente de una institución de enseñanza superior que realice con éxito todas las tareas universitarias, y menos si esto lo unimos a las propias condiciones y restricciones institucionales.

Como puede observarse, son múltiples las implicaciones y acciones que se demandan al docente universitario en los diversos contextos institucionales; cabe por ello realizar un acercamiento a lo que los docentes piensan sobre su propia acción docente.

3.2 El pensamiento del profesor: una forma de investigación sobre la docencia.

Desde la corriente de la Psicología Cognocitivista y desde las décadas de los 60' y 70' del siglo pasado se han desarrollado numerosas investigaciones sobre los procesos de pensamiento de los docentes y los modos de razonamiento que guían la práctica y las actividades de los profesores en los momentos de planificación y en la toma de decisiones en la enseñanza.

El factor que diferencia la investigación sobre los pensamientos del profesor de otros enfoques sobre el mismo tema, es la preocupación que se tiene por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad docente. Clark y Yinger, Shavelson y Stern lo expresan en los siguientes términos:

.... en primer lugar, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. En segundo lugar se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. (Citados en: Marcelo, 1989: 16)

Desde el paradigma llamado *Pensamiento del profesor*, se concibe al buen docente como:

Un profesional activo, inteligente, cuya actividad incluye el establecimiento de objetivos; la búsqueda de información acerca de los alumnos y el currículo en el contexto de los objetivos; la formulación de hipótesis sobre la base de esta información; su propia disposición a la enseñanza y el ambiente; y la selección entre diversos métodos de enseñanza, del más apropiado... (Marcelo, 1989: 13)

Esta es una forma cualitativamente distinta de concebir al profesor, la enseñanza y la investigación sobre los mismos, donde se plantea que los procesos de pensamiento de los profesores no se producen en el vacío, sino que hacen referencia a un contexto psicológico donde se ponen en juego teorías implícitas, valores, creencias; donde se hace referencia también a un contexto ecológico condicionado por los recursos, las circunstancias externas, y las limitaciones administrativas, entre otros factores. De ahí el valor de describir la complejidad de las tareas del docente, orientando su análisis a la importancia del pensamiento y la planificación de los maestros como ámbitos fundamentales para comprender los procesos del aula.

Marcelo (1989) ha empleado en los estudios sobre los procesos de pensamiento, dos enfoques: el modelo de toma de decisiones y el modelo de procesamiento de la información,

En el primer modelo, se concibe al profesor como alguien que está constantemente tomando decisiones, valorando situaciones, procesando información sobre esas situaciones y observando los efectos de las acciones en los alumnos. Desde este enfoque lo que interesa saber es una vez dada una situación específica, cómo decide el profesor lo que debe hacer.

El segundo modelo denominado procesamiento de la información y más recientemente llamado pensamiento interactivo del profesor, concibe al profesor como una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo; que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros. Desde este enfoque se pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta su conducta.

En la actualidad podría considerarse que se busca realizar también estudios con perspectivas de integración en los que se mezcle el análisis de las decisiones

docentes y los procesos cognitivos que las determinan con las teorías implícitas, creencias personales e incluso el conocimiento práctico de los profesores.

Los primeros enfoques que predominaron en esta línea de investigación respondieron fundamentalmente al enfoque proceso-producto, centrados en la eficacia de la enseñanza, y entendiendo este tipo de proceso como una determinación lineal entre la conducta del docente en el aula, la conducta de los alumnos y el rendimiento de los mismos.

Estudios más recientes responden a un nuevo paradigma basado en los trabajos sobre los procesos de pensamiento, considerando los límites que tienen las actividades del docente relacionados con el ambiente físico, la dinámica institucional, el plan de estudios, etc. El valor que se puede atribuir a este tipo de estudios sobre el pensamiento del profesor es el rescate de la singularidad de las situaciones educativas. Al respecto Pérez Gómez afirma:

Lo que en realidad se enseña y se aprende en cada aula, así como el flujo de significados que se generan, intercambian y asimilan en el aula, en gran medida son de naturaleza situacional. Cada aula consiste en una única combinación de personalidades, construcciones y oportunidades. (Citado en: Marcelo, 1989: 18)

Ésta de por sí difícil acción docente, se hace más compleja, si se toma en cuenta que la actividad demanda una constante toma de decisiones. Para caracterizar esa condición, Marcelo (1989) toma como muestra una gran variedad de metáforas acuñadas por diversos autores y expresa dicha complejidad en algunas ideas como las siguientes:

- Un profesor en su trabajo diario es en gran medida un sujeto que *toma decisiones* en una situación de constante intercambio social, en donde la incapacidad para tomar una decisión en el momento adecuado puede tener fácilmente efectos adversos.

- Los profesores toman una gran cantidad de *decisiones* a lo largo de un día de clase. De hecho cualquier acto de enseñanza es el resultado de una decisión – unas veces consciente pero a menudo inconsciente—que el profesor toma después de un complejo procesamiento cognitivo de la información disponible.
- Se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información acerca de esas situaciones, *tomando decisiones* sobre qué hacer a continuación, guiando sus acciones sobre la base de estas decisiones y observando el efecto de esas acciones en los alumnos.
- La enseñanza es una actividad altamente cognitiva que requiere un extraordinario nivel de competencia para *tomar decisiones* en ambientes dinámicos y complejos.
- La enseñanza se convierte en profesión sólo cuando la información extraída de un conocimiento fundamentado, el conocimiento de los estudiantes, y el conocimiento de las limitaciones del presente y del futuro se sintetizan en *decisiones pedagógicas*.

En suma, las decisiones docentes configuran un elemento importante de la actividad del profesor, como se ha podido resaltar en líneas anteriores.

3.2.1 Pensamiento docente y toma de decisiones durante la planificación de la enseñanza.

Jackson (1999) establece la división sobre los procesos de pensamiento de los profesores en dos momentos de la enseñanza: la fase preactiva, más o menos deliberativa y la fase interactiva, más o menos espontánea. En la relación entre

estos dos tipos de conductas, estriba la calidad de la actividad intelectual en que se implica el profesor.

La enseñanza preactiva llamada también *planificación del profesor*, incluye cualquier acción del docente que tiene que ver con las actividades previas relativas a la escuela, los alumnos, otros profesores, el asesoramiento, las autoridades, etc. Se entiende también como el conjunto de procesos de pensamiento que el docente lleva a cabo antes de la interacción de clase.

La planificación le proporciona al docente un marco para organizar la tarea docente a la vez que contribuye a reducir su incertidumbre e inseguridad cuando se enfrenta con el grupo. Planeación que conlleva cierta dosis de predicción acerca de los posibles resultados sobre las actividades seleccionadas; sobre la adecuación del contenido, del tiempo dedicado a cada contenido, de la disponibilidad de los alumnos, entre otros aspectos. En síntesis, es un proceso como le llaman Clark y Yinger (Citados en: Marcelo, 1989: 44) en el que se mezclan elementos de pensamiento, juicios y toma de decisiones.

Mediante la fase de planificación, los docentes transforman el currículo, añadiendo, eliminando, o transformando contenidos o actividades, en función del propio conocimiento práctico adquirido. De la misma manera, distribuyen el tiempo en función de los contenidos y organizan el horario.

Con relación a los alumnos, se considera que algunos de los factores que determinan o condicionan las decisiones en torno a la planificación que el docente realiza, hacen referencia a la idiosincrasia particular del profesor, su propio conocimiento práctico, sus creencias con relación a lo que es para él la educación y la enseñanza.

En cuanto a los contenidos, las decisiones que toman los profesores pueden estar influidas por las estimaciones que estos hacen sobre las aptitudes de los alumnos,

por la disponibilidad de materiales y recursos en la escuela, por las presiones que reciben por parte de los ámbitos administrativos o por factores externos.

Es importante considerar la necesidad de precisar, sin ser de manera exhaustiva, por lo menos dos modelos teóricos de planificación de la enseñanza:

El modelo tecnológico: en general y en particular, este modelo enfatiza el diseño por objetivos, éstos deberán estar definidos de forma clara y precisa, y reforzados de forma minuciosa para adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables. Este modelo se orienta a la transmisión parcelada de saberes mediante adiestramiento.

Modelo que ha sido objeto de numerosas críticas por considerársele excesivamente restringido y estrecho, apoyado en la racionalidad de un campo educativo mecánico, simple y lineal.

“Una racionalidad donde no cabe la complejidad, ambigüedad y el carácter imprevisible y problemático del comportamiento del hombre”
(Pérez Gómez, 1988: 56).

Pero que en los hechos, sigue teniendo una significativa presencia en los medios educativos; considerando incluso las instituciones universitarias, donde se incardinan a la fecha, diversas propuestas de formación y actualización docente.

Modelo constructivista: Paradigma educativo que prácticamente permea hoy en nuestro país toda una intención de actualización curricular. Inspirados en Piaget, quien sienta las bases del constructivismo, hasta en teóricos como Vygotsky, Ausubel y Bruner se ha producido y publicado una amplia gama de propuestas curriculares y didácticas fundamentando diversas prácticas educativas.

Cabe mencionar que no existe un modelo constructivista único y dominante; sin embargo todos coinciden en una base común sobre el proceso de conocer. Para

este grupo de propuestas, el conocimiento es una representación de la experiencia cognoscitiva del sujeto. El conocimiento existe si tiene algún valor para el sujeto que lo conoce a través de su propia experiencia, y el aprendizaje es entendido como un proceso constructivo en el cual, el que aprende forma sus propias representaciones mediante la experiencia consciente y las consecuencias que de ella se deriven.

Desde dichas perspectivas teóricas, la función principal del docente es ayudar al que aprende a construir conocimientos nuevos con base en los que ya posee. Para ello se requiere que el profesor seleccione y adapte situaciones que permitan al alumno construir aprendizajes significativos, tomando en cuenta sus capacidades, ayudándolo a dirigir sus propios procesos y a reformular sus conocimientos, y ofreciendo condiciones para que los contenidos educativos sean vistos como problemas propios a investigar.

Considerar los postulados anteriores requiere pasar de una planeación didáctica centrada en los objetivos desde lo previsto, lo rígido, lo específico, lo medible, lo autoritario y lo repetitivo, a una planeación orientada a los procesos, lo imprevisible, lo flexible, lo opcional, lo incierto, lo compartido, lo autoevaluable, lo comprensible. Desde esta perspectiva, las investigaciones realizadas por Taylor, Clark, Yinger, Zahorik, y otros más, con base en las teorías sobre el pensamiento del profesor, han buscado principalmente identificar las decisiones que toman los docentes en el momento de planificar.

Independientemente de la complejidad metodológica de estos estudios fundamentalmente de tipo descriptivo, cabe destacar que los mismos se han centrado en el análisis de cómo planifican los docentes, qué elementos toman en cuenta cuando planifican, cuáles son los factores externos que influyen y determinan la planificación, así como el análisis de las relaciones existentes entre la planificación y la enseñanza de los profesores. Sin embargo, los resultados de estos estudios están muy lejos de comprobar que los docentes planifiquen siguiendo modelos de diseño curricular específicos.

Cuando Marcelo pregunta ¿qué factores influyen en la planificación del profesor para seleccionar un contenido u otro, elegir entre una estrategia de aprendizaje y otra, seleccionar un tipo de dinámica grupal u otra? El autor menciona que en primer lugar influyen los factores que denomina *internos*, es decir, propios del profesor, de sus características personales, antecedentes, creencias, conocimiento práctico, etc.

Estos factores internos o personales influyen en cualquier acto de enseñanza y en concreto en la planificación, donde el profesor determina qué, cuánto y cómo se enseña. Algunos de estos factores que condicionan su conducta y están dirigidos por sus pensamientos pueden ser los siguientes: valores, concepciones acerca del contenido, conocimiento de la materia, entre otros.

Pero están también los factores *externos* al profesor, que van desde los alumnos y la situación de clase, a los compañeros, las autoridades, el marco institucional, etc. Al respecto, Mason (Citado en Marcelo, 1989: 60) menciona que tres de los factores de gran influencia que condicionan la toma de decisiones a la hora de planificar son: en primera instancia los *alumnos*, caracterizados por sus intereses, necesidades, experiencias, actitudes, conocimiento, destrezas, etc. El otro factor está representado por las *limitaciones administrativas* (disponibilidad de recursos, tiempo, disposiciones y restricciones establecidas en los reglamentos institucionales). Un tercer factor se refiere a las *influencias personales* condicionadas por otros profesores, los directores, otras autoridades y las propuestas curriculares.

Es un hecho que la planificación que organice y estructure el docente universitario, condicionan la enseñanza de clase, y que el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones constituyen una parte sustancial del contexto psicosocial de la enseñanza. Evidencias de una imagen del maestro como profesional se expresan cuando el docente diagnostica formas específicas de aprendizaje o de sus

posibles dificultades; prescribe remedios concretos; se hace responsable de integrar y comprender una importante variedad de fuentes de información sobre cada alumno en particular y la clase en general; extrae principios empíricos o teóricos sobre educación; combina toda esta información con su propia experiencia; formula juicios, reflexiona y toma decisiones; y por último reúne todo lo anterior para volver a empezar.

Estudios más recientes sobre este campo de investigación incluyen el análisis de las actividades del docente relacionados con el ambiente físico, la dinámica institucional, el plan de estudios y las oportunidades de cambio.

3.3 La planificación didáctica del docente.

Partimos del hecho de que la planificación didáctica es una tarea compleja que abarca procesos psicológicos y actividades prácticas. Durante este proceso de planificación, el plan de estudios básico sufre transformaciones ya que el docente realiza supresiones, añadiduras, cambia el orden y la importancia de los temas, interpreta y le da significado a los contenidos. De igual manera, asigna tiempos a los temas, a los alumnos y al grupo en general, así como a la organización del plan de clase diario, semanal o semestral.

Sin negar que los modelos de planificación, proporcionan una base adecuada para desarrollar un estilo de planificación, ésta será acorde a las características personales del docente y al medio en que desarrollan su enseñanza. En ese mismo sentido, vale decir que la planificación reduce pero no suprime la incertidumbre acerca de la interacción en el aula. Que la enseñanza en el aula es un proceso psicosocial complejo que normalmente incluye sorpresas, interrupciones, y agregados que no fueron previstos en la planificación.

Desde la perspectiva tecnológica, la acción de planificar implica tareas básicas:

- Efectuar análisis de la situación problemática sobre la enseñanza que efectuará;
- Realizar aunque sea de forma somera el análisis crítico de los objetivos;
- Establecer alternativas de acción;
- Optar por alguna de ellas;
- Observar el desarrollo;
- Evaluar los resultados y procesos, explícitos e implícitos.

Sin embargo, cabe destacar como lo sostienen Clark y Yinger, entre otros autores (Citados en Marcelo, 1989: 49), que el profesor generalmente no es consciente de los procesos cognitivos que utiliza cuando planifica, ni de los factores internos que actúan condicionando sus decisiones.

Estos investigadores hacen referencia a que dichos procesos de planificación están cargados de reproducción de comportamientos tradicionales aprendidos por imitación o basados en la intuición, y que cuanto menos consciente es el docente de los factores externos e internos que condicionan su práctica, más se guía por esquemas casi reflejos de comportamiento. En la práctica, al no guiarse por una planificación racional de acción, los docentes comienzan con una idea difusa de la actividad que pretenden desarrollar. Se constituyen así planificaciones diferentes de carácter difuso y con espacios de indeterminación y flexibilidad.

La mayoría de los docentes:

al planificar no parecen seguir el modelo racional de planificación del currículo, ni partir de los objetivos específicos, sino más bien en función del contenido que enseñarán y el lugar donde la tarea docente se realizará. Así su unidad de planificación es la actividad y no el objetivo. (Díaz Barriga, 2002: 10)

Con relación a los contenidos, cuando a un docente se le pregunta qué hace como tal, responderá de manera diferente según el nivel del sistema educativo en el cual se desempeñe.

Los profesores de educación preescolar y primaria, se referirán más a *quién enseñan - tengo un primero... o soy el maestro de cuarto año-*. El profesor de secundaria se referirá más al *qué enseña, matemáticas, química...* El maestro de enseñanza superior, se orientará más por los contenidos de la asignatura, mencionando que enseña teoría política o arqueología, sin referirse muchas veces ni al semestre, ni a la carrera que cursan sus alumnos. Esta pregunta aparentemente tan sencilla, es en realidad muy compleja, porque comprende muchas dimensiones y responde a múltiples preguntas que no están explícitas en la pregunta inicial. (Vasco, 2000: 9)

Aunque aisladamente cada una de las preguntas sobre el qué y a quién enseña el docente, tendrá explicación desde diversas disciplinas o ciencias específicas tales como la psicología, la sociología, la filosofía; en realidad cuando el maestro enseña está dando una respuesta coherente y única desde un saber que aunque se alimenta de esas y otras ciencias o disciplinas, es un saber específico y relativamente autónomo, que tiende necesariamente a un quehacer: **enseñar**, ese es el saber didáctico.

A las respuestas implícitas o explícitas que se plantea el docente universitario sobre qué enseña, a quién enseña y en dónde, permiten precisar algunos de los aspectos que estructuran el saber didáctico. Si consideramos que una primera pregunta tiene que ver con qué enseña el maestro, una respuesta obligada será señalar que enseñar implica necesariamente enseñar "algo", ese algo es, en primer lugar el contenido correspondiente a una asignatura, aunque enseñar no se agote en ello.

A pesar de que se responda con una sola palabra, el saber al cual se refiere el qué enseña el maestro, es en sí mismo un saber complejo, cuya naturaleza puede analizarse desde diferentes perspectivas.

- a) La perspectiva del saber que se produce en el campo de la ciencia o disciplina propio de la asignatura: este saber se transfiere al campo de la docencia de acuerdo a criterios de calidad dados por los grupos socialmente activos y reconocidos como portadores de un saber – hacer y como ejemplares de un nivel de excelencia en el campo correspondiente.
- b) La perspectiva de la comprensión que tiene el maestro sobre el saber disciplinario respectivo; la selección de contenidos que él hace; quizá más fundamentalmente, la manera como concibe las formas de construcción de esa disciplina o ciencia; las formas particulares de pensamiento, de trabajo y de investigación que lo caracterizan. Es indudable que la formación recibida por el maestro tiene una gran influencia en estas percepciones, en la manera como se relacionan con el saber disciplinario, sobre lo que considera más o menos importante para su tarea de enseñar, así como en su forma de enseñar.

3.4 Pensamiento pedagógico y contexto psicológico de la actividad de enseñanza.

El conocimiento que representa la intersección entre la materia en sí y los principios pedagógicos generales sobre la enseñanza efectiva, es un concepto que cobra especial importancia, porque enseñar implica trasladar y transformar el conocimiento de la materia en sí en conocimiento de la materia para su enseñanza.

Mencionamos en párrafos anteriores que este proceso comienza con la visión que el profesor sostiene de la disciplina que él enseña, con los propósitos u objetivos que persigue, y con las expectativas sobre los estudiantes y el contexto en el que desarrolla su enseñanza, y continúa con la acción, mediante la que debe transformar su propio conocimiento en representaciones que puedan ser comprendidas y asimiladas por los estudiantes.

Intentando definir qué es el pensamiento docente, Monroy Farías afirma:

Se entiende por pensamiento docente un marco de referencia integrado como un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores susceptibles de influir en la selección de criterios para evaluar a los estudiantes y para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Citado en: Rueda Beltrán, 2000: 283)

Sobre el mismo tema, Monroy Farías señala que la importancia de tomar en cuenta lo que piensa el profesor radica en que es uno de los fundamentos tanto para considerar la mejora de la práctica docente, como para actuar sobre el currículo. Así mismo, menciona que toda innovación educativa se ve influida por los cambios en el pensamiento del profesor.

De igual manera, hemos mencionado a lo largo de este capítulo que en la actividad de enseñar es fácil advertir el interjuego de cuestiones tales como la programación didáctica, la toma de decisiones y, en general todos aquellos procesos mentales que se estimulan en una actividad tan compleja y en alto grado interactiva como es la tarea de enseñar. Por ello resulta de gran valor señalar que el conjunto de actitudes, convicciones y procedimientos de trabajo que podríamos abarcar con la expresión *teorías implícitas de enseñanza*, que adopta el

profesor, ejercen una influencia mayor de la que se piensa en la actividad docente cotidiana.

Considerando por ejemplo, las teorías clásicas como las de Tyler o Bloom, (Citados en: Pérez Gómez, 1988: 55) la planeación didáctica debe seguir cuatro etapas sucesivas: determinación de los contenidos, selección de los objetivos de aprendizaje, organización de las actividades de aprendizaje, determinación de los procedimientos de evaluación.

Sobre esa base, se ha desarrollado toda una cultura de la programación didáctica, pero cabe preguntarse ¿son éstas las formas reales de aplicación que siguen los profesores? realmente ¿qué significa para el maestro programar su trabajo y cómo se aplican las indicaciones elaboradas por las propuestas didácticas, como las citadas anteriormente?

Algunos autores afirman al respecto que el profesor realiza su propio trabajo de programación didáctica basándose primero en el contenido, después en las características de los alumnos (atendiendo a las exigencias, intereses y niveles de capacidad, posteriormente examinan los itinerarios de aprendizaje que se adapten mejor a las características de los alumnos y sólo en último término se consideran las finalidades y los objetivos.

A diferencia de las propuestas hechas por los autores antes mencionados, que parecen lineales y casi simplista, puede afirmarse que los profesores y en especial los universitarios, tienen un enfoque más holístico, a través del cual los diferentes elementos y fases que constituyen el itinerario de programación se consideran simultáneamente. Dicho en otros términos, las secciones y secuencias en las que teóricamente puede subdividirse la actividad docente conservan desde el punto de vista del profesor una pluralidad de funciones y de significaciones que no permiten que se haga una clara subdivisión.

Lo mismo se puede afirmar sobre las interacciones en el aula. Al respecto puede señalarse que las planificaciones efectuadas con anterioridad, las va modificando según las dinámicas que se desarrollan en clase y por las decisiones interactivas que al respecto toma el docente.

Algunos de los principios reguladores de la práctica didáctica que atañen directamente a los fundamentos del trabajo docente como el aspecto interactivo, las dimensiones didácticas, las dinámicas sociales de la clase, son principios que ofrecen criterios de orden general para la organización del trabajo en el aula, y para la elección de las conductas más apropiadas.

Ghilardi (1993: 71 - 72) menciona que algunos de los principios que orientan esas interacciones del docente en el aula desde la perspectiva didáctica son los siguientes:

- Las conexiones entre los contenidos cognitivos: el docente debe conectar explícitamente las informaciones que presenta por primera vez al alumno con lo que éste ya ha aprendido y con lo que aprenda en el futuro.
- La integración: se refiere a la modalidad de trabajo del docente según la cual él utiliza en otros contextos de aprendizaje los conocimientos y las habilidades adquiridas en situaciones previas.
- La capacidad de síntesis: se refiere a la importancia que adquiere en el proceso de enseñanza la capacidad del maestro para completar una unidad de trabajo mediante una apropiada tarea de síntesis y de recapitulación de los principales puntos tratados.
- La participación de toda la clase en las actividades didácticas propuestas: en este caso el objetivo del profesor sería reducir al mínimo las posibilidades de marginación/aislamiento y autoaislamiento del alumno.
- La igualdad de tratamiento: el docente adopta el mismo patrón de juicio y la misma conducta en el trato con todos los alumnos.

Cabe afirmar que en ningún caso se consideran estos criterios de manera terminante, como si de su rígida aplicación pudiera derivar automáticamente una actividad docente de alta productividad y eficacia. Más bien son indicadores que permiten un continuo trabajo de elaboración y compromiso con las diferentes situaciones ambientales en las que le toca actuar.

Lo que sí puede afirmarse es que los docentes recurren a su propio caudal personal de *teorías de la práctica* capaces de influir de manera significativa en su actividad. En otras palabras, el que enseña posee su propio sistema conceptual elaborado sobre bases individuales, que funcionan como marco de referencia del comportamiento docente.

De ahí el valor de la perspectiva de observación de la dimensión subjetiva de la enseñanza, que propone indagar el campo de las significaciones que los profesores atribuyen a su propia actividad. A diferencia de las investigaciones sobre la enseñanza de hace diez o veinte se orientaban de manera especial al caudal conceptual y metodológico de la sociología, ó de la psicología, y exploraban la profesión docente *desde afuera*, cobra singular valor la decisión de indagar la realidad de la enseñanza partiendo del punto de vista del que enseña, que puede considerarse intuitivamente, más productiva.

En efecto, esa decisión permite disponer de transformaciones y modelos interpretativos sobre cómo se perciben los profesores a sí mismos y sobre cómo perciben su propia realidad profesional.

De lo anterior se deriva la importancia de identificar cuáles son algunas de las significaciones y de las convicciones alimentadas por los docentes respecto de los principales aspectos a través de los cuales se articula su trabajo, como las interacciones sociales, las gratificaciones extrínsecas e intrínsecas, y el caudal cognitivo personal.

Con relación al primer aspecto, la relación con los estudiantes constituye la principal interacción social que incumbe al que enseña. Dos criterios parecen regular semejante relación, por un lado existe la preocupación de mantener el control de la clase; así, la disciplina y autoridad parecen constituir los criterios-guía para plantear la relación con los alumnos. Por otro lado, la exigencia de despertar en los alumnos altos niveles de motivación, induce al docente a considerar esencial el hecho de establecer con ellos una relación personal estrecha. Sin embargo, puede haber entre ambas determinaciones, cierta contradicción y ambigüedad que terminan por tener consecuencias importantes con el papel mismo del profesor.

En ese mismo orden de ideas sobre las interacciones sociales, es necesario señalar que la actividad docente se desarrolla en una situación de sustancial aislamiento. Las interacciones tanto de tipo formal como informal que se establecen dentro de la escuela generalmente se refieren a aspectos externos del trabajo docente y muy rara vez atañen a cuestiones referentes a las modalidades del quehacer escolar de cada docente individual. Es decir, el trabajo colegiado se orienta principalmente a aspectos de gestión y de procedimientos, en lugar de considerar una auténtica coordinación didáctica orientada por ejemplo, a una práctica de recíproca observación del trabajo docente.

Lo que es sin duda incuestionable es concebir a la planeación como un conjunto de decisiones y acciones que se van presentando antes, durante y al final del evento didáctico, que su análisis desde la perspectiva del pensamiento del profesor, brinda la posibilidad de acercarnos a la labor docente desde las acciones cotidianas que los maestros realizan y no sólo desde los formatos que tienen que llenar, a lo que comúnmente nos referimos cuando hablamos de planeación. Ver a la planeación desde lo cotidiano nos permite abrir la mirada para identificar y describir los distintos matices que toma la acción de planear y realizar las diversas prácticas en el contexto mismo de la acción.

4. CONTEXTO INSTITUCIONAL

➤ **Historia.**

Con el objetivo primordial de elevar la condición humana y social de los hombres y mujeres de México mediante la formación integral, surge en la Ciudad de México, el 17 de febrero de 1964, la Universidad Anáhuac, en la casa Ahumada Villagrán, ubicada en Lomas Virreyes. En sus inicios, cuenta con apenas 48 alumnos distribuidos en dos carreras: Administración de Empresas y Economía. Un año más tarde se abren las carreras de Psicología y Ciencias Humanas. En 1966 dos nuevas carreras inician sus labores, estas son Arquitectura y Derecho. Ese mismo año se inicia la construcción del campus actual en Lomas Anáhuac, en el Municipio de Huixquilucan, Edo. de México.

En el año de 1968, se gradúa la primera generación y se inauguran el 4 de junio de ese mismo año las nuevas instalaciones.

Desde 1981 le otorgó el Gobierno de la República, Derecho de Autonomía y validez oficial de Estudios.

➤ **Instalaciones**

Cuenta actualmente con una sólida infraestructura física que se manifiesta en las siguientes instalaciones: 6 auditorios, 1 sala de exposiciones, 175 aulas, 27 laboratorios, 21 talleres, 18 salas didácticas y más de 500 equipos de cómputo conectados con fibra óptica y las más modernas herramientas en "software. Cuenta también con estadio deportivo, canchas deportivas,

Su misión educativa expresada en los documentos de la propia Universidad (Universidad Anáhuac, 2001), consiste en facilitar el proceso de formación humana y moral, inspirada en los valores perennes del humanismo cristiano, que por su genuina conciencia social y por su liderazgo de acción positiva, promuevan el auténtico desarrollo del hombre y de la sociedad.

La formación integral que ofrece la resume en diez objetivos formativos que guían la labor educativa, estos son:

1. Una visión motivada de la dignidad y centralidad de la persona humana.
2. Una visión profundamente humana y social de la profesión.
3. Una visión crítica del desarrollo cultural.
4. Un sentido último de la propia vida.
5. Un convencimiento profundo de que la razón humana es capaz de conocer la realidad.
6. Un conocimiento y vivencia en modo convencido de la propia fe.
7. Una capacidad de influjo y liderazgo.
8. Una sólida formación moral.
9. Una excelente preparación profesional.
10. Una eficaz capacidad de comunicación.

➤ **Misión**

Facilitar el proceso de formación y desarrollo de personas íntegras que por su excelente preparación profesional y cultural a nivel internacional, por su profunda formación humana y moral inspirada en los valores perennes del humanismo cristiano, por su genuina conciencia social y por su capacidad de liderazgo de acción positiva promuevan el auténtico desarrollo del ser humano y de la sociedad.

➤ **La función docente.**

❖ **Premisa**

La finalidad de establecer una serie de atributos para los docentes se deriva de una exigencia de coherencia. La universidad, en cada momento de su desarrollo debe reflexionar sistemáticamente acerca de la congruencia entre su realidad presente y la misión a la que está llamada. Se plantea institucionalmente que ser coherente implica una doble orientación, a sus objetivos fundamentales. A continuación se esboza, a partir de la identidad que establece su propio Ideario,

algunos rasgos que deben tener los hombres y mujeres que pueden responder a los retos de la educación superior para la sociedad contemporánea.

❖ **Implicaciones.**

El establecer un perfil docente le permite a la Institución una guía en la selección, evaluación, capacitación y planeación de los recursos humanos.

- a) Selección: El perfil definido es el marco que regula la decisión de selección, reclutamiento e identificación de las áreas de oportunidad en el personal de nuevo ingreso.
- b) Evaluación: El perfil define los campos específicos de evaluación continua del docente. La apreciación que se haga sobre la manifestación, desempeño y crecimiento de cada docente y el correspondiente reconocimiento institucional se fundamenta en su cercanía o distancia a la plena identificación con los rasgos del perfil.
- c) Capacitación: El perfil orienta los esfuerzos de capacitación y formación permanente del docente. El trabajo de academias, los cursos para profesores, el plan de vida y carrera, Etc. Deberán formularse con toda claridad a partir de uno o varios de los rasgos del perfil.
- d) Planeación: El perfil también permite el diagnóstico y la planeación acerca de la solidez, aptitud y potencialidad de cada grupo de trabajo, unidad académica o fuerza de tarea establecida o a establecer en la Universidad.

❖ **La persona: el centro de la filosofía educativa de la Institución.**

El sistema educativo de la universidad se fundamenta en la convicción de que sólo la persona puede educar a la persona. Para lograrlo expresa lo siguiente:

En el centro de la metodología pedagógica está la persona humana, Se define el proceso educativo como una relación interpersonal, que parte de una persona –el educador, formador, maestro, director, o consultor- y se dirige a otra persona – el educando, el alumno, el consultante o el cliente-por medio de los elementos

enteramente personales, como es la presentación de unos móviles dirigidos a su inteligencia, a su voluntad y a su libre albedrío y responsabilidad.... Es un sistema fundado en una filosofía de valores y de una filosofía personalista.

A continuación se exponen un conjunto de rasgos o atributos cuya presencia considera deseable la Institución entre sus profesores:

- La vocación del profesor: El formar personas humanas que corona en la labor investigadora y la capacidad pedagógica, constituye el núcleo de la vocación docente. Sin estos elementos no se tendría un verdadero maestro, un formador, y, por lo tanto, sería muy difícil la consecución de los objetivos del proyecto educativo manifestado.
- Un ser profundamente humano y humanista: El docente de esta Universidad, debe ser una persona íntegra, que posea una excelente preparación profesional y un interés por su constante actualización. Debe poseer una gran calidad humana y una sólida conducta ética que ha de mostrar en todo momento en el aula, en la relación con los alumnos y profesores fuera del aula y en su vida profesional.

❖ **Contratación.**

La Universidad considera la siguiente denominación para el personal académico:

Maestro: es el académico que está en la institución con un contrato de planta, con una jornada de 25, 30, ó 40 horas a la semana, según el tipo de contratación. Esta institución universitaria cuenta con un número aproximado de 150 docentes con estas características.

Profesores: es el docente que imparte docencia en la Institución con un contrato por honorarios, con un máximo de 17 horas por semana, y está conformado un

total aproximado de 861 docentes, distribuidos en 4 Facultades y 8 Escuelas, atendiendo los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.

A nivel licenciatura el 68.9% de los académicos que imparten clase, tienen una experiencia docente mayor a 5 años, concentrándose la distribución en aquellos que tienen más de 10 años.

En número también aproximado se puede mencionar que un 60% del personal académico que imparte clases a nivel licenciatura cuenta con un grado académico superior a dicho nivel.

Cabe señalar que la obtención de un grado académico es considerado actualmente, motivo de promoción económica tanto para profesores de planta como de honorarios. Esta promoción se da de manera automática al presentar la acreditación correspondiente.

Aunque la Institución apoya la realización de proyectos de investigación, la docencia es la función académica de mayor prioridad.

❖ **Proceso de inducción del personal académico.**

El proceso de inducción del personal académico se da a través de un curso breve. Tiene un carácter fundamentalmente informativo, pero también motivacional. A través de éste se da a conocer la misión, el desarrollo histórico y la filosofía de la Institución, así como temas generales relacionados con el sistema educativo, la administración escolar, el reglamento de labores docentes, el reglamento general de alumnos, el sistema integral de evaluación docente, los diversos servicios universitarios, así como las políticas y lineamientos de su contratación (tabuladores, fechas de pago, uso de credenciales, etc.)

❖ **Distribución del tiempo de los profesores de planta.**

Para la Universidad es de suma importancia que los maestros participen en diversas actividades. Considera que además de realizar funciones específicas de un campo de acción como la docencia, investigación y asesoría, dentro de las escuelas y facultades, se involucren en otras actividades de carácter institucional como en la planeación, desarrollo y evaluación curricular, y la participación en comités académicos y actividades de extensión y difusión de los servicios.

Aunque la Institución apoya la realización de proyectos de investigación, la docencia es la función académica de mayor prioridad. Los maestros de planta atienden aproximadamente el 20% de los cursos que se imparten. La institución considera, sin embargo, que en este campo es necesario incrementar los esfuerzos para elevar considerablemente el número de maestros de planta.

En un porcentaje aproximado, se puede mencionar que un 60% del personal académico que imparte clases a nivel licenciatura cuenta con un grado académico superior a dicho nivel. Este porcentaje se incrementa semestre con semestre; la meta es llegar al 100% de maestros con un nivel académico superior al impartido.

Para la Universidad, una de las prioridades es la de ofrecer una atención personalizada a sus alumnos, por lo que existe la flexibilidad necesaria para que el profesorado en general extienda su tiempo en función de los requerimientos y necesidades de los alumnos, sin restringirse exclusivamente al cumplimiento de los tiempos de las labores asignadas.

La Universidad cuenta con una estructura de escuelas y facultades, dentro de las cuales existen las coordinaciones de área académica, en las que el profesorado de planta participa activamente. Las áreas académicas se conciben como la reunión de las asignaturas que conforman un área del saber. De esta forma, las coordinaciones de área se definen como la conformación del equipo de

especialistas en cada una de las áreas del plan de estudios en apoyo a la dirección de la escuela o facultad.

Como se mencionó en líneas anteriores, la atención personalizada a los alumnos se complementa a través del Programa de Tutoría que es proporcionada fundamentalmente por los profesores de planta.

➤ **Regulación normativa de las labores docentes.**

El reglamento de labores docentes (Universidad Anáhuac, 2000) destaca en su introducción general que la docencia es una de las funciones sustantivas de la Universidad, y la define como el conjunto organizado y sistemático de actividades encaminadas a que se lleven a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje que forman parte de los currícula institucionales. El objetivo de dicha función es adquirir, transmitir y desarrollar sistemáticamente conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que coadyuven a la formación de recursos humanos en el campo humanístico, científico y tecnológico.

La función del maestro –se afirma-- no debe restringirse a aspectos técnicos, sino que además participe en la formación integral del alumno. Se hace hincapié en la normatividad sobre las labores docentes en que la disciplina, responsabilidad y creatividad que muestren los docentes en su desempeño se convertirán en los modelos humanos y profesionales que dejarán huella en las actitudes y hábitos de los estudiantes.

Comencemos por mencionar algunas de las más significativas responsabilidades asignadas institucionalmente al docente, éstas son:

- Reflejar con su comportamiento los ideales educativos de la propia Universidad. Interesarse por cada uno de sus alumnos y ser, además, un estímulo positivo de desarrollo para ellos.

- Promover la integración de los alumnos a la Universidad con actitudes constructivas y canalizar sus sugerencias a las autoridades institucionales correspondientes.
- Participar en los procesos de evaluación institucionales.

➤ **Sistema de evaluación de la práctica docente.**

La Universidad, por conducto de la Coordinación General de Evaluación y Desarrollo Académico coordina la aplicación semestre a semestre del instrumento denominado “Cuestionario de evaluación de la práctica docente”; elaborado con el propósito de que los alumnos evalúen desde su propia perspectiva el desempeño académico de sus profesores.

A este instrumento tienen acceso los alumnos a través de la intranet de la propia institución, y se les induce a que lo contesten antes de poder acceder a su registro de calificaciones finales, que sólo pueden consultar a través del mismo sistema computarizado.

En el encabezado de dicho instrumento se mencionan los objetivos de dicho instrumento que de manera textual se expresan en los siguientes términos:

Estimado Estudiante:

- *La evaluación que realizan los alumnos sobre sus profesores es fundamental para que estos identifiquen sus fortalezas y limitaciones y para que las autoridades académicas puedan ofrecerles el apoyo orientado a la mejora de su práctica docente.*
- *El cuestionario pretende obtener información amplia y confiable en relación al desempeño que ha tenido el docente en la impartición de su materia.*
- *Te pedimos que respondas con entera libertad, sabiendo que tu opinión honesta y responsable contribuirá a mejorar la calidad de la enseñanza en la Universidad. Resulta deseable que contestes de manera objetiva y reflexiva a fin de que tus respuestas puedan considerarse válidas.*

- *Los resultados se revisarán con atención e implicarán medidas esencialmente académicas. Los datos que se obtienen son anónimos en lo que respecta a la identidad del estudiante y se manejan con estricta confidencialidad, así que de ninguna manera podrán afectar tus calificaciones.*

El cuestionario consta de seis partes:

- Autoevaluación del estudiante: cuyo propósito es llevar al alumno a reflexionar sobre su propio desempeño durante el curso.
- Planeación: preguntas relacionadas con los procesos de preparación previa del programa de la asignatura y la presentación introductoria del curso a los alumnos, por parte del docente.
- Habilidades y estrategias didácticas: Este apartado se refiere a la apreciación que hace el alumno sobre la efectividad del docente para que el primero adquiera conocimientos, habilidades y actitudes relevantes durante el curso.
- Evaluación del aprendizaje. Centrado principalmente en la percepción que el alumno tenga sobre lo oportuno de las evaluaciones que realiza el docente, así como sobre la coherencia y justicia en las formas de evaluar.
- Rasgos profesionales y personales: Se refiere a los atributos de personalidad y características del maestro como profesionista y habilidad para interactuar positivamente con los alumnos.
- Identificación institucional: Busca caracterizar en nivel de integración del docente con los objetivos formativos de la universidad y apreciación de su comportamiento ético en el aula y fuera de ella.

➤ **Programa institucional de formación y actualización docente.**

La Universidad cuenta con el Centro de Formación y Actualización Docente, que fue creado en 1988 con la intención primordial de apoyar a los profesores en su formación pedagógica, en su actualización y desarrollo integral.

Los usuarios y grupos de interés a los que se dirige el Centro, están conformados por profesores de planta y honorarios, así como por personal de gestión académica (coordinadores y directores de escuelas y facultades).

A través del Centro se imparten cursos y diplomados sobre el quehacer del profesor universitario, así como en las áreas de desarrollo humano. Su fin en este punto es capacitar y actualizar en temas estratégicos a los profesores, temas como las nuevas tecnologías en la educación, formación humanística, liderazgo, habilidades docentes y tutoriales, dominio de un segundo idioma, entre otros.

Los programas institucionales de formación y actualización docente de la Universidad son cuatro: el Programa de Inducción para Personal Académico, el Programa de Financiamiento para Estudios de Posgrado, el Programa de Asesoría Pedagógica Docente y el Programa de Formación y Actualización profesional. A continuación se describe de manera general cada uno de estos programas:

Programa de Financiamiento para Estudios de Posgrado.

La Universidad tiene como objetivo primordial que su personal académico cuente con estudios de posgrado. Este programa otorga becas parciales para cursar programas de especialidad, maestría o doctorado a los maestros de planta y honorarios que tengan una antigüedad mínima de un año.

Programa de Asesoría Pedagógica Docente

El trabajo docente es la piedra angular de la vida académica. La calidad de los servicios que ofrece una universidad descansa en buena medida sobre ese trabajo. Una docencia efectiva no se consigue con facilidad pues requiere el cumplimiento de múltiples exigencias: conocimiento de su disciplina, experiencia profesional, identificación institucional, ética personal y profesional, personalidad receptiva y carismática además de poseer habilidades y estrategias didácticas, así como un buen uso de la comunicación oral y escrita.

Lograr cabalmente todas estas expectativas resulta una tarea desafiante. Por este motivo la Universidad, ofrece asesoría personalizada sobre temas didácticos y psicopedagógicos a los profesores que soliciten o necesiten prioritariamente de este servicio.

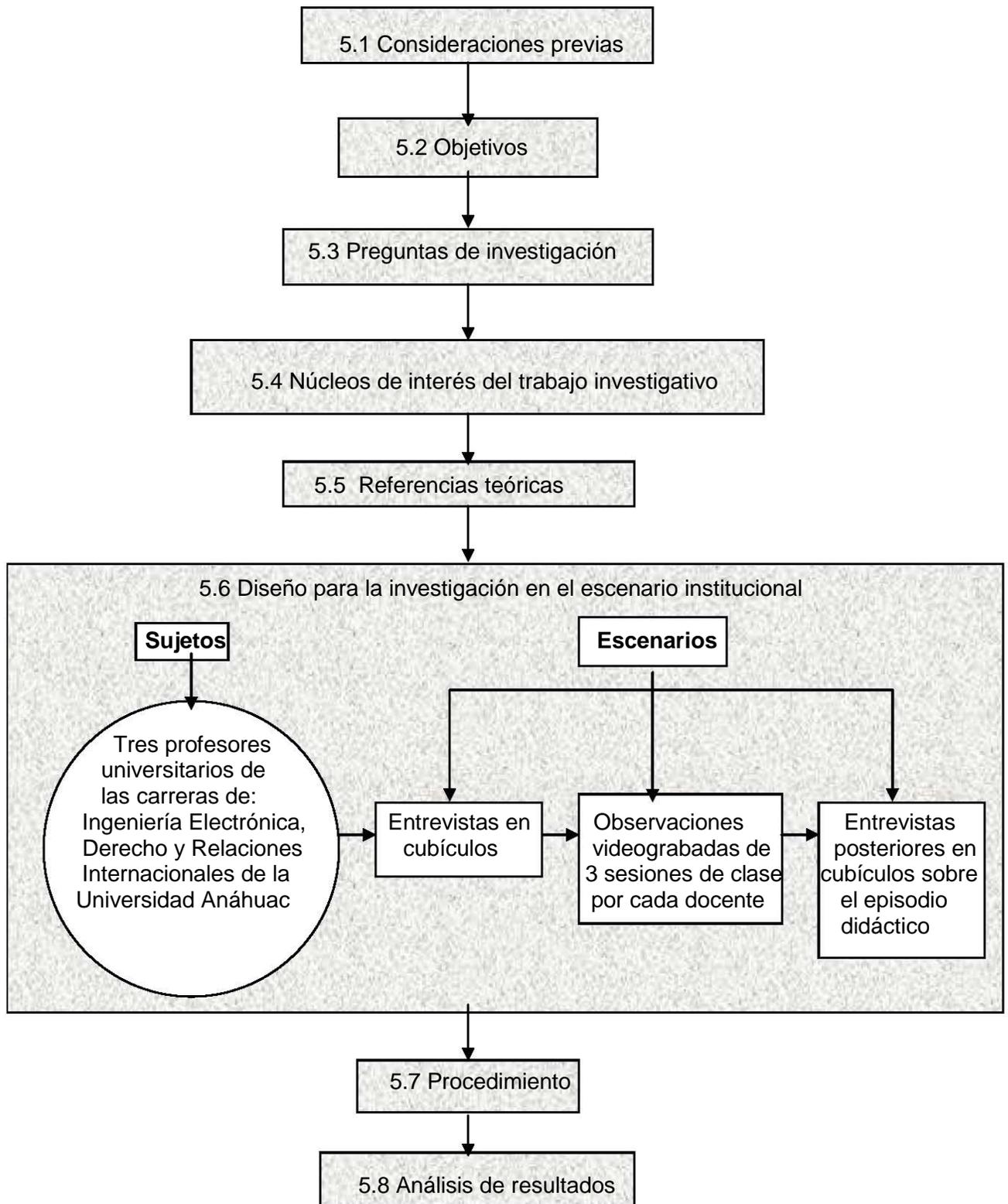
Algunas de las acciones que el personal del Centro de capacitación docente puede instrumentar para apoyar a los profesores son: observación en clase, asesoría pedagógica individualizada, acompañantes del trabajo en el aula (portafolio, evaluaciones) y autoevaluación asistida.

Programa de Formación y Actualización.

Consiste en la posibilidad de cursar el Diplomado en Docencia Universitaria, el cual está integrado por cursos que se ubican en seis áreas o componentes formativos. Es un programa que permite a los profesores tomar la iniciativa de promover su propio desarrollo. Las seis áreas o componentes del programa son: Didáctica, Disciplinar, Humanística, Cultural, Idiomas, Cómputo y Tecnología.

El diplomado está dirigido a todos los profesores, ya sean de planta o de honorarios. Adicionalmente, se cuenta con la oferta de diversos cursos, seminarios y talleres que tienen como propósito principal, contribuir a la formación integral de los profesores sobre los conocimientos, habilidades y estrategias necesarios para un mejor desempeño docente.

5. METODOLOGÍA



❖ Esquema General: Componentes fundamentales.

5.1 Consideraciones previas.

Este trabajo es un estudio con carácter exploratorio en el que se considera necesario partir de una línea de análisis del pensamiento pedagógico y la práctica docente del maestro universitario; discurriendo que el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones del trabajo en el aula están determinados de manera significativa por el contexto institucional y psicológico de la enseñanza; inmersos en ese entorno, los docentes interpretan y actúan sobre el currículo, enseñan y aprenden sus alumnos.

Uno de los valores de este tipo de investigación sobre el pensamiento pedagógico y su interacción en el contexto institucional, es que proporciona algunos indicios para comprender la complejidad de la enseñanza, en cada centro educativo, área disciplinar y aula.

5.2 Objetivos generales

- Identificar algunas ideas generales que sobre su propia identidad y función docente han construido tres profesores de una universidad privada.
- Comparar los procesos de planeación que ante un episodio didáctico concreto aplican los profesores y la relación que dichos procesos guardan con los lineamientos curriculares establecidos institucionalmente.
- Caracterizar las estrategias metodológicas que aplican los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Valorar la influencia del pensamiento pedagógico sobre la práctica didáctica de los tres docentes analizados.

5.3 Preguntas de investigación.

Si se considera como premisa que existe una relación recíproca entre las instancias contextuales, institucionales, profesionales y personales de toda actividad docente, en consecuencia, el proceso de enseñanza sólo podrá comprenderse plenamente cuando estos dominios se estudien en conjunto y cada uno de ellos se examine en relación con el otro.

Por lo antes expuesto, se considera de gran valor para el análisis, las siguientes preguntas que se han formulado para abordar el complejo tema de la docencia en el nivel universitario:

- ¿Cuál es el pensamiento docente general que induce a los profesores a elegir la docencia como actividad principal de tiempo completo y el pensamiento didáctico proactivo que se manifiesta en ellos a partir del contexto institucional en que dicha actividad se realiza?
- ¿qué incidencia puede tener, sobre la calidad y eficacia de los procesos de la práctica docente, la estructura general del contexto cultural de la Institución, con especial referencia a los procesos organizativos, curriculares y normativos a nivel de toda la institución escolar?
- ¿De qué manera y con qué profundidad planea el docente su episodio didáctico; y qué tanto la planeación que realiza se corresponde con el contexto curricular institucional donde el profesor se encuentra ubicado?
- ¿Cómo se realiza la interacción didáctica en el salón de clases durante el episodio observado; y cuál es su relación con las metas informativas (lo que se busca alcanzar con relación a los objetivos conceptuales y procedimentales), y las metas de formación profesional (lo que se desea y se confía en alcanzar que hemos denominado objetivos actitudinales)?

5.4 Núcleos centrales de la investigación.

5.4.1 El contexto profesional.

Entendido éste como el nivel institucional, es decir, el lugar concreto de trabajo en que los profesores realizan su labor cotidiana, impregnada tanto por la persona individual de cada profesor, como por la vigencia social del entorno: sistema de valores, pautas sociales de interacción, dependencia, etcétera, determinado por diversas razones. Para su análisis destacamos los dos siguientes factores: los procesos organizativos y curriculares a nivel de toda la institución escolar, y la regulación normativa de la vida de la institución.

5.4.2 La programación didáctica.

Planificar la enseñanza es tarea docente realmente significativa; tres momentos básicos de la planeación curricular que tiene directa relación con la coherencia didáctica, constituyen el análisis sobre la tarea de enseñar, éstos son; a) decidir lo que los alumnos deben aprender (programación, diseño curricular); b) cómo ha de enseñarse (metodología didáctica); c) cómo se realiza la interacción didáctica en el aula. Los factores a considerar con relación a este factor son: las decisiones sobre los programas de las asignaturas, los objetivos-contenidos, los métodos de enseñanza, las sinergias técnico-pedagógicas que condicionan la eficacia de las intervenciones didácticas en el aula.

5.4.3 La complejidad psicodidáctica e interacción en el aula.

El propósito de esta dimensión es analizar aunque de manera breve la complejidad de los fenómenos <<entre, con y sobre>> los que trabajan los procesos interaccionales de enseñanza-aprendizaje. Más allá de la complejidad sobre la individualidad del alumno, la concepción teórica del aprendizaje, la motivación, los estilos de aprendizaje, la transferencia, la psicología diferencial de

los alumnos, y la toma de conciencia por parte del docente sobre todos esos factores, lo que nos preocupa y ocupa son las dimensiones interpersonales derivadas del proceso educativo, que en cada aula irrepetible y única se entrecruzan como huellas dactilares constituyendo un alto nivel de complejidad al querer descifrarlas.

Reiteramos sin exagerar que esta dimensión representa la complejidad de complejidades, al coincidir en la vida del aula la relación entre la psicología y la didáctica, entre el comportamiento humano y el conocimiento descriptivo y prescriptivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; determinados principalmente por la cercanía temporal y espacial del mundo psíquico del alumno y del maestro y de la interacción de éstos en los procesos didácticos.

La complejidad de esta dimensión se ve comprometida, además de los factores psicológicos antes mencionados, por las realidades institucionales y organizativas de los contextos escolares.

El análisis sobre esta complejidad psicodidáctica se orienta a algunos ámbitos, como el pensamiento docente del profesor; las perspectivas sobre los contenidos a aprender-enseñar; el resultado esperado por el profesor sobre el proceso enseñanza-aprendizaje; las propias concepciones sobre la relación maestro-alumno, la proyección del docente sobre la formación profesional del estudiante, la evaluación y los estilos de enseñanza, entre otros.

Todos esos factores difícilmente se podrán extraerlos linealmente. Consideramos encontrar algunas evidencias entremezcladas en el discurso didáctico del profesor.

Especial dedicación se da en esta dimensión a la interacción en el aula, al reconocer que la escolarización en el salón de clase forma parte de la complejidad psicosocial que va más allá de la eficacia técnico-pedagógica.

El análisis sobre la interacción en el aula desde la perspectiva de la acción docente, considera los estilos de enseñanza, la estructura organizativa de la clase, la interacción maestro-alumno y el diálogo didáctico.

5.4.4 La dimensión actitudinal.

Dimensión común a todas las profesiones; denominación que asume singular relevancia tanto en el modelo educativo de la institución analizada, como en los planes de estudios de las diversas carreras universitarias de la propia universidad y que preparan al alumno para el ejercicio profesional en ámbitos muy diferentes. Esta dimensión sobre los procesos actitudinales impregna de alguna manera las decisiones que un profesor adopta en su práctica docente. Es la obligación docente de optimar el aprendizaje de la asignatura, el conocimiento e interés por el desarrollo personal del alumno; el enseñarlo a aprender y el orientarlo para que transfiera lo aprendido.

5.5 Investigación documental.

Se recopiló información a través de diferentes fuentes de información con el fin de dar sustento al tema investigado.

Se recurrió a diferentes fuentes documentales tales como bibliografía especializada sustentada en libros, revistas y publicaciones diversas, trabajos de investigación publicados en diversos medios, sitios de Internet y documentos institucionales para uso interno.

5.6 Diseño para la investigación en el escenario institucional.

5.6.1 Sujetos.

Selección no aleatoria por conveniencia personal de tres profesores de una universidad privada, pertenecientes a tres diferentes facultades y/o escuelas que mostraron óptima disposición para cooperar con esta investigación.

Los profesores analizados, desarrollan su función en distintas carreras universitarias y áreas del conocimiento, distribuidos de la siguiente manera: El profesor **A** en la Facultad de Ingeniería con las asignaturas de Física y Matemáticas. La profesora **B** en la Facultad de Derecho con las asignaturas de Derecho penal y Delitos Federales. El profesor **C** en la Escuela de Economía y Negocios con la materia de Negocios Internacionales II, así como, diversos grupo de alumnos inscritos en las asignaturas seleccionadas por cada uno de los profesores elegidos.

5.6.2 Escenarios.

- Las entrevistas al profesor previas y posteriores al episodio didáctico se llevaron a cabo en el cubículo de cada profesor. Como mobiliario se tuvo un escritorio y sillas, procurando que estuviera aislado del tráfico, ruido y distracciones externas.
- Para las observaciones a los docentes, los escenarios fueron las propias aulas donde los profesores imparten sus clases, procurando que dispusieran de las condiciones necesarias para que las grabaciones se realizaran de la manera más apropiada posible.

5.7 Procedimientos

Desde el punto de vista metodológico, para realizar la investigación en este campo se utilizaron diversas combinaciones de procedimientos.

5.7.1 Selección de la muestra.

Los tres docentes elegidos para el estudio, son profesores de planta y de tiempo completo (40 hrs.) de la universidad de referencia. Además de la óptima disposición para participar en esta investigación, los docentes seleccionados, también se han destacado por involucrarse de manera entusiasta en el Programa de Formación Docente promovido por la propia Institución, a través del Centro de Formación y Actualización Docente de la propia Universidad (CEFAD)¹.

5.7.2 Entrevista informal.

Se realizaron contactos previos con los candidatos para establecer tiempos y estrategias de trabajo, en los primeros días de enero de 2003 con el propósito de realizar la investigación en el semestre que iba de febrero de ese mismo año.

Una intención más, era buscar derivar del propio discurso, su conexión con la importancia sobre la formación para el ejercicio docente que los propios profesores identifican.

5.7.3 Entrevista personal semiestructurada.

Consiste en que el docente verbalice todos sus pensamientos en relación a una tarea, como la planificación de un curso o lección. Estas verbalizaciones se graban en casete y más tarde se transcriben para poder disponer de protocolos mecanografiados. Los protocolos se someten a varias clases de codificación para realizar descripciones del contenido del pensamiento del docente y de las secuencias de procesos cognitivos que se dan en él cuando planifican, toma decisiones y enseñan.

¹ El CEFAD (Centro de Formación y Actualización Docente), es la coordinación académica de la propia Universidad que tiene como tarea fundamental la formación y actualización de los docentes tanto de nivel licenciatura como posgrado. Este organismo en el año 2000 se dio a la tarea de renovar sus procesos de formación docente, para lo cual instituyó el programa “Multiplicadores”, que con una concepción de formación interdisciplinaria y participativa convocó a un grupo de docentes con diversos perfiles profesionales y académicos. El programa de formación duró un año.

Esta perspectiva procedimental se ubica dentro de una metodología hermenéutica² que establece que la acción humana conlleva una intencionalidad, un significado y que puede ser analizada en la acción objetivable del discurso. Se afirma que toda expresión susceptible de organización narrativa (relatos de vivencias, pensamientos, ideas; actos fallidos, reportes) se expresan a través de símbolos. El discurso aparece como una expresión intencional cuyo origen se remonta a las necesidades básicas del ser humano, que implica una carga operacional, afectiva, intelectual, cuya significación toma sentido en relación con aquel a quien se le dice.

Desde una postura fundamentalmente educativa partimos del análisis de la tarea docente considerando en primera instancia la entrevista personal, pensando que a través del discurso personal, identificaríamos el nivel de relevancia que le otorgan los profesores a las actividades de carácter pedagógico para el desempeño específico de sus tareas docentes.

5.7.4 Observación en el aula.

El propósito de la observación en los medios educativos consiste en obtener una descripción o representación de acontecimientos, procesos y fenómenos, así como de los factores que influyen en ellos.

Esa información es necesaria para comprender y mejorar la escolaridad, la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, los aspectos que se plantean en la docencia exigen la consideración de a) la observación como medio de representar la realidad existente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje; b) la observación como proceso contextualizado; c) los mecanismos y herramientas utilizados para registrar y almacenar observaciones; d) los factores que intervienen en la observación: unidades de observación-acumulación de datos, selección de muestras, causas de error, entre otros.

² Dilthey y Husserl (En: Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983, p. 720) emplean el término hermenéutica aplicándolo a la comprensión de cualquier manifestación de la existencia humana. En las investigaciones de tipo exploratorio las fuentes se sitúan en sus contextos respectivos; los hechos admiten su interpretación. El método hermenéutico tiende a descubrir la compenetración entre contexto y hechos.

Para enriquecer los procesos de observación se utilizaron registros tecnológicos, esto es, grabaciones en vivo de acontecimientos, procesos y grupos, que se obtienen mediante aparatos electrónicos que efectúan registros (por ejemplo: cintas de video, cintas magnetofónicas, etc.)

4.7.5 Revisión de documentos.

Análisis del diseño curricular con tres instrumentos: el “Programa de asignatura”, el currículo de aula que llamaremos “Plan magisterial”, y el plan de clase. Documentos a través de los cuales puede entenderse la visión anticipada, el proceso de toma de decisiones previas que configurarán el espacio instructivo que se pondrá posteriormente en práctica mediante el proceso enseñanza – aprendizaje.

Esta tarea de programar representó la evidencia sobre los objetivos a alcanzar (aprendizajes que se debían conseguir, relación con los objetivos, los contenidos, las tareas a realizar en el tiempo determinado de clase, los materiales o recursos para el aprendizaje (bibliografía, materiales de práctica, apuntes) y las propuestas de evaluación. Todo ello en el contexto (infraestructura, equipamiento, número de alumnos, reglamentos internos, etc.) determinado por la Institución.

Nos parece que la planificación del proceso enseñanza - aprendizaje, entendida también como la fase preactiva, en numerosas ocasiones se realiza de forma difusa y poco sistemática. Por lo tanto esta etapa preactiva debe ser considerada con mayor interés, ya que permite una primera reflexión sobre los componentes básicos del currículo (qué se pretende que aprendan los alumnos, para qué, con qué estrategias, en qué condiciones, etc.)

La observación de los docentes en clase, el testimonio filmico y audiográfico y los documentos recopilados sobre las formas de planeación, elaborados por los propios docentes, fueron valiosas evidencias que pusieron de manifiesto la importancia que le otorgan los profesores a los diferentes quehaceres docentes, expresados en las actividades de planificación, realización y evaluación que

llevaron a cabo. En todos los casos, el diseño de lo que planeaban hacer, lo que hicieron y por qué lo hicieron, supone -así lo entendemos- su manera de fundamentar y clarificar su acción futura y de sistematizar, organizar y realizar su práctica docente.

5.8 Análisis de resultados.

5.8.1 Análisis de datos.

El análisis se realizó pregunta por pregunta y caso por caso. Posteriormente se contrastaron los datos de los tres profesores para identificar tendencias comunes o no.

Para el análisis de cada pregunta se consideraron los siguientes niveles: descriptivo, explicativo, analítico y valorativo, considerando los siguientes aspectos:

- Pensamiento docente: Entrevistas semiestructuradas de forma individual, a los docentes objeto de esta investigación:
- Planeación: Revisión del programa magisterial, y plan de sesión.
- Concepción curricular: Cruce de datos entre el Programa de materia vs. el programa magisterial, elaborado por el profesor.
- Plan de sesión ó clase: Análisis de objetivos, contenido, estrategias de enseñanza y evaluación, y tareas de aprendizaje propuestas por el profesor.
- Percepción, interpretación y valoración del trabajo en aula. (videograbación).

5.8.2 Entrevistas personales.

La transcripción de las entrevistas realizadas a los tres docentes objeto de esta investigación, ha tenido como propósito rescatar a través de su lectura, la esencia de lo singular, lo relevante, así como las relaciones que existen entre el comportamiento de los profesores y el desarrollo de sus procesos

educativos. A través de sus relatos, definen quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen. A través de su lenguaje espontáneo y natural, se pudo observar la forma expresiva en que entremezclan sentimientos y hechos.

Estamos conscientes desde la perspectiva metodológica de los riesgos ante la fiabilidad y validez tanto de los instrumentos, como de los procedimientos de investigación utilizados, pues sabemos que pueden estar contaminados de presupuestos del propio investigador. Pero asumimos también que para distinguir y discriminar lo relevante y explicar lo complejo y latente se requiere también, del uso de capacidades de intuición, de comprensión y empatía de quienes como estos profesores, compartimos la experiencia docente en la misma institución y asumimos la premisa de que la objetividad pura es un imposible epistemológico.

5.8.3 Documentos revisados.

Trascripción y análisis de las entrevistas individuales (semiestructuradas), con base en un cuestionario, a los tres docentes mencionados, con preguntas relacionadas sobre sus motivaciones para dedicarse a la docencia de tiempo completo y diversos conceptos sobre su práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Una segunda entrevista previa al episodio didáctico. Estas entrevistas fueron audiograbadas.

En la entrevista personal se identificaron datos generales tales como:

- antecedentes profesionales;
- trayectoria profesional, antes de optar por la docencia;
- circunstancias y razones que los llevaron a elegir la docencia universitaria como actividad de tiempo completo;
- condiciones y posibilidades de formación y actualización docente y profesional;
- grado de compromiso, satisfacción y condiciones reales, que plantea a los docentes la planeación didáctica y la interacción con los alumnos en

situación de clase, así como la identificación con la institución. Circunstancias expresadas a través de sus representaciones mentales (pensamiento docente).

4.8.4 Materiales e instrumentos.

- Audiograbadora.
- Videograbadora.
- Equipo de cómputo.
- Formatos diversos.

6. EN BUSCA DEL SENTIDO DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE TRES PROFESORES UNIVERSITARIOS: ANÁLISIS DE DATOS.

La enseñanza no puede concebirse sólo como la suma de un número limitado de comportamientos docentes eficaces aislados, a menudo denominados 'habilidades'. Tiene que entenderse también en relación con las intenciones del profesor y con la complejidad de la situación.

J. Lowyck

Abordar el tema de la enseñanza universitaria y el pensamiento didáctico del docente, nos enfrenta a una tarea difícil, pues son tantos y tan diversos los elementos a considerar, y tan complejos que no parece fácil abordarlos con suficiente coherencia y sistematicidad. Analizar las tareas de la profesión docente, de sus escenarios concretos y de sus protagonistas, hace necesario centrarse en diversos temas, quehaceres, interrogantes, problemas. De algunos de ellos hemos dado evidencia teórica en los capítulos que preceden a este análisis de datos.

La selección más precisa de elementos, se enriquece con la oportunidad que se tuvo de recopilar valiosa información sobre la experiencia concreta de tres docentes de una universidad privada que imparten clase en tres escuelas distintas de la misma: *la escuela de ingeniería, la facultad de derecho y la escuela de economía y negocios*. La relación sobre lo que hacen y lo que piensan estos profesores sobre su propia docencia, han proporcionado el marco contextual cultural, curricular y académico propicio para analizar algunas de las tareas generales de la profesión de enseñar, y comprender el entramado en que esas tareas se implican.

Aunando la importancia sobre el margen de acción y decisión de cada profesor en su aula, su asignatura y tiempo de dedicación docente, se hace necesario identificar otras variables institucionales, administrativas, culturales y contextuales, que por lo general no dependen sustancialmente de los docentes, pero que son cruciales para su desempeño académico.

Descubrir la interacción de algunos de los factores antes mencionados, nos comprometió a considerar la necesidad de que la estructura inicial del proyecto fuera sufriendo modificaciones en la definición de las variables de análisis de la investigación de campo.

Inicialmente, centrados unilateralmente en un psicologismo pedagógico, (entendido éste en sentido amplio, sin ningún sentido descalificador) considerábamos como parte primordial de la acción docente el análisis de los aspectos psicopedagógicos de la misma, convencidos de que encontraríamos en este enfoque las variables estratégicas para descifrar cómo los docentes pueden actuar con mejores perspectivas de eficacia en las etapas preactiva, interactiva y postactiva de la práctica docente. Fundamentadas estas acciones, en el proceso de aprendizaje activo e interactivo y en la enseñanza. Definida ésta última, como el proceso para facilitar o proveer los recursos de aprendizaje en función de la relación que éste guarda con la disciplina que se enseña. Un enfoque psicopedagógico que pudiera demostrar que el modelo de enseñanza afecta necesariamente el diseño del currículo, los métodos de enseñanza, las tareas y la calidad del aprendizaje.

Sin embargo, conforme nos adentrábamos en esa perspectiva más psicopedagógica, confirmábamos que ésta era sólo una parte de la realidad de la enseñanza. No considerar la acción docente al mismo tiempo desde la perspectiva pedagógica, psicológica, sociológica y deontológico,

iba reduciendo nuestro estudio a un enfoque monoangular y con tintes de una falsa neutralidad didáctica.

Este vuelco en el análisis del pensamiento pedagógico y la práctica docente de los tres profesores universitarios objeto de esta investigación, nos obligó a abrir la mirada para dilucidar que toda actividad didáctica no es un hecho aislado en el salón de clases, sino una tarea con significado psicológico, sociológico y moral. Que documentar las numerosas formas y funciones de la enseñanza como actividad práctica no puede realizarse con un sentido lineal, sino como el interjuego de luces entre lo deseable y lo posible de las difíciles y complejas condiciones de la práctica docente universitaria.

Así, se hizo necesario considerar cuatro dimensiones para definir el marco de implicación para el análisis de la práctica docente:

- ❖ el contexto profesional;
- ❖ la programación didáctica (plan curricular institucional y plan de clase);
- ❖ la complejidad psicodidáctica e interacción en el aula;
- ❖ la dimensión ética del quehacer docente.

Breve descripción de las dimensiones antes mencionadas se requiere para identificar diversos factores de influencia.

CONTEXTO PROFESIONAL: Entendido éste como el lugar concreto de trabajo en que los profesores realizan su labor cotidiana, impregnada tanto por la persona individual de cada profesor, como por la vigencia social del entorno: sistema de valores, pautas sociales de interacción, dependencia, etcétera, determinadas por diversas razones. Para su análisis destacamos dos factores principales: los procesos organizativos y curriculares a nivel de toda la institución escolar y la regulación normativa de la vida académica de la misma.

LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: Tres momentos básicos de la planeación curricular que realizan los profesores, tienen directa relación con la coherencia didáctica y constituyen para este estudio el núcleo de análisis sobre la tarea de enseñar, éstos son: a) decidir lo que los alumnos deben aprender (programación, diseño curricular); b) cómo ha de enseñarse (metodología didáctica). En este apartado se hará énfasis en las decisiones sobre los programas de las asignaturas (objetivos/contenidos); sobre las características de los métodos de enseñanza; sobre las sinergias técnico-pedagógicas para potenciar la eficacia de la intervención didáctica en situaciones concretas de aula.

LA COMPLEJIDAD PSICODIDÁCTICA E INTERACCIÓN EN EL AULA: El propósito de esta dimensión es analizar aunque sea de manera breve la complejidad de los fenómenos <<entre, con y sobre>> los que trabajan los procesos interaccionales de enseñanza-aprendizaje; es decir, cómo se realiza la interacción didáctica en el aula.

Más allá de la complejidad sobre la individualidad del alumno, sobre la concepción teórica del aprendizaje, la motivación, los estilos mismos de aprendizaje, la transferencia, la psicología diferencial de los alumnos y la toma de conciencia por parte del docente sobre todos esos factores, lo que nos preocupa y ocupa es la complejidad psicodidáctica de las relaciones interhumanas en los contextos escolares, que en buena proporción constituyen como tal a maestros y alumnos en sus diversas dimensiones humanas.

Podríamos mencionar sin exagerar que esta dimensión representa la complejidad de complejidades, al coincidir en la vida del aula la relación entre la psicología y la didáctica, entre el comportamiento humano y el conocimiento descriptivo y prescriptivo de los procesos de enseñanza-

aprendizaje. Factores determinados principalmente por la cercanía temporal y espacial del mundo psíquico del alumno y del maestro, y por la interacción de éstos en los procesos didácticos.

La complejidad de esta dimensión está determinada además de los factores psicológicos antes mencionados, por el hecho de las realidades institucionales, interaccionales, psicosociales, socioculturales y organizativas, entre otras, que en cada aula irrepetible y única como huellas dactilares se entrecruzan con un alto nivel de complejidad para descifrarlas.

Nuestro análisis sobre esta complejidad psicodidáctica se orienta a algunos ámbitos, como: el pensamiento docente del profesor; las perspectivas sobre los contenidos a aprender/enseñar; el resultado esperado por el profesor sobre el proceso enseñanza-aprendizaje; las propias concepciones sobre la relación maestro-alumno, construidas por el propio docente; la proyección del docente sobre la formación profesional del estudiante; las concepciones sobre la evaluación y los estilos de enseñanza. Todos estos factores difícilmente podemos extraerlos linealmente, los encontramos entremezclados en el discurso didáctico del profesor.

Especial dedicación daremos en esta dimensión a la interacción en el aula, al reconocer que la escolarización en el salón de clase forma parte de la complejidad psicosocial que va más allá de la eficacia técnico-pedagógica. El análisis sobre la interacción en el aula desde la perspectiva de la acción docente requiere considerar los estilos de enseñanza, la estructura organizativa de la clase, la interacción maestro-alumno y el diálogo didáctico.

LA DIMENSIÓN ÉTICA: dimensión común a todas las profesiones. Denominación que asume singular importancia tanto en el Modelo Educativo de la Institución, como en los planes de estudios de las diversas

carreras universitarias de la misma, que preparan para el ejercicio profesional en ámbitos muy diferentes.

Principio deontológico del ser de la persona humana, orientado al deber ser. Esta dimensión ética impregna las decisiones que un profesor pueda adoptar en su práctica docente, sea cual fuere el nivel o fase de su desarrollo personal en cuanto profesor. Es la obligación de optimar el aprendizaje de la asignatura, el conocimiento e interés por el desarrollo personal del alumno, el enseñar a aprender, la transferencia de lo aprendido, los aspectos éticos (deontología del estudiante).

Antes de hacer un análisis más detallado de las dimensiones definidas anteriormente, se hace necesario conocer las características generales de los tres docentes que con su aportación y generosa participación han hecho posible este breve análisis sobre los enseñantes universitarios, a través de su propia experiencia personal, profesional y docente, que se verán reflejadas en su posición en la institución, su interacción en clase y en el laberinto de condiciones y relaciones múltiples, internas y externas que determinan su acción docente.

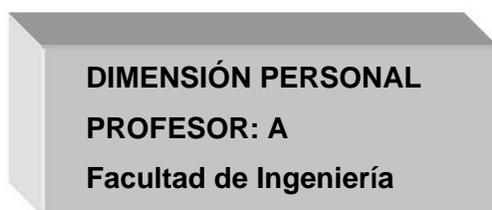
Estas referencias sobre la ***dimensión personal*** dan paso para considerar el tipo de implicaciones y compromisos que se involucran en el ser docente. Condicionantes personales, familiares, sociales y circunstanciales que contribuyen a la satisfacción o insatisfacción en el trabajo y la carrera profesional, que se expresan a través del pensamiento de los profesores cuando se refieren a su trayectoria personal, profesional y docente.

Exponemos a continuación las ideas centrales que obtuvimos a través de las tres entrevistas que sostuvimos con los docentes mencionados. Dejaremos que ellos mismos expresen sus opiniones sobre cómo y cuándo se incorporaron a la docencia, si la consideran atractiva, si la combinan con

otra actividad profesional, cómo la conceptualizan y cómo se vinculan a la práctica docente.

Estudios profesionales realizados.
Experiencia laboral.
Actualización profesional.
Experiencia docente
Actualización docente
Publicaciones
Identificación con la Institución

Cuadro 1. Elementos de análisis sobre la Dimensión Personal de los docentes.



Estudios profesionales realizados.

El profesor A es licenciado en física y matemáticas por el Instituto Politécnico Nacional, realizó algunos estudios de ingeniería en el área de energía en la Universidad Autónoma Metropolitana. Tiene el grado de maestría en el área de ciencias físicas por el Centro de investigaciones de Estudios Avanzados CINVESTAV. Ha realizado estudios de doctorado que no han sido concluidos.

Experiencia laboral.

Los trabajos que ha tenido son: venta de autopartes en una empresa automotriz, impartición de cursos en la Escuela Superior de física y matemáticas, cuatro años en el Centro de Investigación en el Departamento de Bioquímica, y cuatro años en el Departamento de física avanzada, donde realizó publicaciones científicas producto de la investigación llevada a cabo.

La inclinación a realizar estudios de física-matemáticas los relaciona con la formación familiar recibida, y lo expresa en los siguientes términos: "Desde los 15 años sentí una gran pasión por las matemáticas y la física, mi papá sabe mucho de matemáticas, me motivó mucho".

El profesor A fue un alumno destacado, en la carrera obtuvo el promedio más alto de su generación. Realizó estudios simultáneos en distintas universidades y mostró un interés especial por el conocimiento, inclusive consiguió una beca para realizar estudios en Alemania que no pudo llevar a cabo por cuestiones personales.

De los diferentes trabajos que ha realizado el que le ha causado mayor satisfacción es el de investigación aunque también dice sentirse muy satisfecho con la docencia, al respecto menciona: "justamente descubrí que dando clases hacía más sólido el conocimiento que yo poseía o al menos que creía poseer, por que al menos me di cuenta que seguía aprendiendo y cada experiencia para mí ha sido distinta"

Actualización profesional.

En los dos últimos años no ha tomado cursos especializados. Los ofrecimientos a participar en alguno, que le han hecho por parte de la institución, no han sido en el área de su interés. Por otro lado, ha solicitado asistir a cursos y congresos pero no se lo han permitido. El profesor A abiertamente manifiesta estar siendo bloqueado por el director de la carrera, no contar con su apoyo y sentirse frustrado por ello.

"No me han permitido dentro de la Institución desarrollarme o actualizarme me encasillan...me piden que haga estudios de doctorado en un área que no es de mi interés... la matemática y la física esa es mi pasión".

Experiencia docente.

Tiene una experiencia de 18 años, 10 de ellos a nivel de posgrado y 8 en licenciatura en la carrera de ingeniería, en las materias de física y fundamentos de matemáticas. Es coordinador del área de ciencias básica de esta Universidad.

Actualización docente.

Recientemente ha concluido el Diplomado en Docencia Universitaria otorgado por la misma Universidad.

Publicaciones.

Con relación a la posibilidad de publicar, expresa haber tenido experiencias semejantes a la de actualización profesional, considera que estas actividades se trivializan en la institución, también en esta actividad se ha sentido limitado: Lo expresa en los siguientes términos:

"Las concepciones son distintas, nosotros para escribir un artículo en los centros de investigación...ahí un artículo era trabajo de un año... muy duro, casi sin dormir. Aquí no saben diferenciar entre un artículo para el periódico y un artículo formal".

Identificación con la Institución:

Se puede apreciar desde párrafos anteriores, una identificación institucional muy contradictoria, por un lado menciona:

Entré a esta Institución por honorarios pues mi corazón todavía estaba en mi otro centro de trabajo.

Por otro lado tiene idealizada la función de esta universidad; se muestra esperanzado en poder realizar eventos académicos de calidad. Sin embargo, no deja de sentir cierta frustración pues no cumple con sus expectativas académicas sobre lo que debiera tener una institución de nivel superior.

"Soy idealista y creo que la institución tiene posibilidades para mucho más... de tal manera que cada quien pueda hacer publicaciones en el área de su interés. No pierdo las esperanzas en que alguien que esté en ciencias básicas pueda hacer investigación... finalmente todo lo que sea trabajo académico viste a una institución.... Estoy convencido de que las universidades aparte de transmitir el conocimiento, deben producir el conocimiento y divulgar el conocimiento".

Dice sentirse parte de la Institución pero también señala las diferencias de trato que ha sentido por no ser egresado de ella. De igual manera se puede percibir cierta necesidad de justificación por provenir de una institución como el Politécnico que al ser una institución pública, parece expresar que bajo los parámetros de las instituciones de educación privada no cuenta con buen prestigio. En su discurso, en diversos momentos da muestra de la necesidad de una autoafirmación de su valía profesional y calidad académica lograda con esfuerzo y capacidad, cuando afirma:

Me da la impresión de que tengo muy puesta la camiseta de esta institución a diferencia de lo que luego dicen, que como no eres egresado de aquí, no la sientes,...claro que la siento muy mía y me molesta que hablen mal de ella.

Afirma conocer tanto la misión de la propia Universidad, como la de su fundador. Sin embargo, no menciona explícitamente los principios que la componen, por el contrario nuevamente habla de las deficiencias que él percibe. En este punto en especial el discurso de A se vuelve disperso, comenta diferentes funciones que ha realizado en la Universidad y la relevancia que éstas han tenido en su desempeño profesional.

DIMENSIÓN PERSONAL

PROFESORA: B

Facultad de Derecho

Estudios profesionales realizados:

B es licenciada en Derecho desde 1981 por la Universidad de la Habana Cuba, especialista en derecho penal, actualmente está estudiando el doctorado en España en la misma rama del Derecho.

Experiencia laboral:

El primer trabajo que obtuvo fue en la Fiscalía General de la República de la Habana en el área penal, estuvo 7 años desempeñando este puesto.

En 1993 gana una beca y viene a México al Instituto de Investigaciones Jurídicas como investigadora, posteriormente entra al Instituto de Formación y Capacitación para los Trabajadores de la Federación al Servicio del Estado, es conferencista del Instituto Superior de Derecho Penal (hasta la fecha). En 1997 ingresa a la UA como profesora de honorarios y en 1998 obtiene la planta en la Facultad Derecho.

Actualización profesional.

En cuanto aspecto B está muy relacionada y preocupada por mantener contacto con la práctica profesional del Derecho. Continúa dando conferencias y asesorías a casos reales en bufetes.

Sigo actualizándome con las leyes que van modificándose, con los procedimientos que se van modificando, con las políticas y con los movimientos de los jueces, o sea cómo piensa un juez, como está cambiando la forma de ser del juez o del ministerio público....siempre me voy a mantener en el salón de clases pero hacia fuera, siempre relacionándome con los colegas míos que son abogados.

Al ser la experiencia profesional la que le permite llevar a cabo su ejercicio docente, es prioritario no perder la relación con el ejercicio profesional real.

Experiencia docente:

La profesora B cuando termina la carrera recibe un ofrecimiento para dar clases, que rechaza pues en aquel entonces no le gustaba la docencia, lo expresa en las siguientes líneas:

Todos los alumnos que terminan la carrera pasan a una bolsa de trabajo, pero luego me llaman de la misma Facultad de Derecho y me dicen,... te sacamos de la bolsa de trabajo para que no vayas a servicio social, porque escogimos a dos personas de tú generación para que se queden como profesor universitario, como titular en una

cátedra. Yo dije, ¿que, qué?, ¡nombre!, yo no quiero ser profesora, yo no estudié Pedagogía, yo estudié Derecho, pero para ser abogada, para litigar, ¡no!, ¿cómo me voy a quedar yo aquí de maestra?.... Me dicen, tú como catedrática puedes estar en un..., ahí se llaman bufetes colectivos..., como profesora tienes la posibilidad de estar también litigando... yo no quiero..., yo rechacé eso.

Después de siete años de experiencia como fiscal, acepta impartir clase a manera de prueba por el trabajo, en el Instituto de Capacitación de la Procuraduría donde trabajaba, la experiencia le resulta agradable pues era una materia que trataba lo que había trabajado como penalista, por lo que se queda como docente tres años más en la misma institución. Al respecto menciona: "Creo que la experiencia es fundamental, que el maestro no nace, el maestro se va haciendo, y que lo importante, lo ideal, es que un maestro tenga un promedio de edad entre 28, que empiece entre 28 y 30. Por qué, porque la edad en que tú te titulas es 23, 24, 25 años, y necesitas experiencia. Entonces tú vas agarrando práctica en el ejercicio de tu profesión, y esto se aplica a todo, sea médico, ingeniero, abogado, comunicólogo. Ya con 30, 32, 33 años, tú tienes esa experiencia y tienes la solidez para poder transmitir, o sea tú lo vas a transmitir con seguridad porque ya lo has practicado mucho y la práctica es muy importante".

En 1993 ya en México, trabaja como docente para la UNAM en el Instituto de Formación y Capacitación de los Trabajadores impartiendo la clase de Derecho Constitucional y Derecho Social en la licenciatura de Derecho Burocrático.

En la esta Universidad ha impartido las materias de criminología y algunas de la rama de Derecho Penal.

Investigación y difusión.

Con relación a estas actividades preguntamos a la profesora B sobre su interés y posibilidades de investigación sobre su disciplina o sobre la propia docencia, expresándolo en los siguientes términos:

Un poco más adelante todavía me siento en pañales, tengo que tener más bagaje, más experiencia. Todavía me siento muy por debajo, lo podría hacer en un futuro. Incluso, yo he pensado, por ejemplo, juntar mis apuntes de clase, para un libro didáctico. Ahí los tengo, mira aquí tengo todas mis materias, mis tres materias básicas, mis clases preparadas, con sus esquemas metodológicos, que yo hago, muy malos, pero los hago. Pero me gustaría tener un poco más de madurez, todavía no, dentro de 4 o 5 años que tenga mayor experiencia docente, ahorita se me hace que no, que no puedo. Me han venido a ver de una editorial, de la editorial... no le cerré la puerta, pero aquí también la Universidad da unas facilidades fabulosas, para publicar libros, que la universidad se encargue de todos esos trámites.

Identificación con la Institución.

La llegada a México y el ingreso a la Universidad le parece un gran logro, se siente muy *identificada con la Universidad* y sus principios; se siente feliz con este trabajo.

Se muestra confiada sobre las decisiones y línea que ha marcado la institución, sin embargo, habla recurrentemente de la evaluación a la que son sometidos los maestros como algo que les preocupa a los docentes que ella asesora y coordina: "Yo opino positivamente, yo lo veo bien, son avances de la Universidad, está creciendo, no solo a nivel nacional sino internacional, o sea se puede comparar con cualquier universidad fuera de México"

Lo que yo les transmito a mis maestros es que tengan confianza, la Universidad, las autoridades especializadas en docencia, van a valorar no solamente eso (*refiriéndose a la calificación que emite el instrumento de evaluación que aplican los alumnos*), valorarán la actitud, los valores del maestro, el comportamiento con la Universidad.

La profesora B asume sin problema lo establecido por la institución, no toma una actitud crítica o cuestionadora sino de confianza y acatamiento. Inclusive con el programa de tutoría en donde señala poca identificación y muchas dificultades, lo acepta como lineamiento institucional a seguir.

Yo soy tutora de niños de primer semestre, es muy difícil mi comunicación con ellos porque no los tengo en el salón de clases... la química real es tutorear a una persona a la que tu le estás dando clase...Yo soy tutora porque bueno hay una necesidad, porque somos maestras de planta.

La docente B valora las prestaciones que recibe de la institución, se muestra muy satisfecha con el ambiente de trabajo y los lineamientos de la escuela a la que pertenece. En muchas ocasiones hace comparaciones de su experiencia en Cuba sin hacer juicios de valor, tan solo marca la diferencia.

"Allí el sistema es diferente de aquí...ahí hay una bolsa de trabajo, a todos los universitarios... como es todo estatal, ya sabes muy centralizado, un lugar muy especial, un sistema de gobierno muy especial. Todos los graduados universitarios, pasaban a una bolsa de trabajo que tenía el ministerio del trabajo en esa época, o sea lo que sería aquí la Secretaría del Trabajo y Previsión social, y entonces en esa bolsa de trabajo ellos te ubicaban. No es como aquí que dices bueno yo me voy a dedicar al despacho, que tu escojas que te puedes ir a X o Y...

No, ahí nada, los dos primeros años es donde te sitúen. Entonces yo paso a esa bolsa de trabajo, pero luego me llaman de la misma Facultad de Derecho y me dicen: te sacamos de la bolsa de trabajo para que no vayas a servicio social, porque escogimos a dos personas de tú generación para que se queden como profesor universitario, como titular en una cátedra. Yo dije, ¿que, qué? ¡nombre! yo no quiero ser profesora, yo no estudié Pedagogía,

yo estudié Derecho, pero para ser abogada, para litigar, ¡no!, ¿cómo me voy a quedar yo aquí de maestra?... Me dicen... porque además puedes aún como catedrática, tú puedes estar en un..., ahí se llaman bufetes colectivos. O sea, no hay despachos privados, sino son bufetes... Pero tú como profesora tienes la posibilidad de seguir en eso... yo no quise... yo rechacé eso. El otro joven, -que habían escogido como a mí-, sí se quedó de catedrático y le fue muy bien una persona muy brillante. Pues yo me quedé en esa bolsa de trabajo.

DIMENSIÓN PERSONAL

PROFESOR: C

Escuela: Economía y Negocios.

Estudios profesionales realizados:

El profesor C estudió la licenciatura en actuaría en la U.A. perteneciendo a la generación 1980-84, elige la carrera de actuaría porque le gustaban mucho las matemáticas pero no las matemáticas puras, sino aquellas que pudiera aterrizar en la realidad.

A nivel de estudios superiores cursa una maestría en Economía y otra en Administración Internacional en la Ciudad de Texas, E.U. estudios que realiza entre 1992 y 1996.

Experiencia laboral:

Inicia su vida laboral trabajando para la iniciativa privada. Más tarde, tiene oportunidad de trabajar en Texas, donde decide combinar el trabajo profesional con el estudio de las dos maestrías que ha cursado.

En esa misma Ciudad inicia un negocio propio, que tiene que dejar en 1996 por la crisis financiera que afecta a nuestro País en ese momento. Para ese entonces ha concluido la maestría en Economía, pero le falta concluir la maestría en Administración, por lo que decide dedicarle tiempo completo hasta terminarla. Trabaja en el Estado de Pensylvania de 1996 a 1998; después de esa fecha, decide regresar a México, donde casi de manera inmediata se integra a la U.A. pues ingresa a ella en febrero de 1998.

Experiencia docente:

El maestro C es docente de esta Institución desde febrero de 1998. Expresa que tuvo contacto con la docencia desde sus años de estudiante universitario cuando es invitado por uno de sus maestros para que lo supliera por dos meses, dando clase a un grupo de alumnos de licenciatura en el Instituto Politécnico con el tema de "ecuaciones diferenciales".

Cuando ingresa a la Universidad, como académico, considera que llega con bastantes ideas, estudios y experiencia profesional, y el antecedente aunque breve de haber dado clase. En ese momento C tenía como intención dedicarse a esta actividad solamente como hobby, sin embargo, actualmente se ha convertido en una actividad de tiempo completo, y en un interés profesional.

C considera que es necesario tener una formación pedagógica suficiente para poder dedicarse a la docencia, a través de la cual pueda recibir retroalimentación sobre los puntos débiles de su propia docencia. Al respecto menciona que los temas que más llaman su atención con relación a su labor son los de motivación, manejo de grupo, es decir la parte de estrategias.

Al respecto, vale mencionar que desde su ingreso a la Universidad ha participado en un número importante de eventos de formación docente a través del Centro de Formación y Actualización Docente de la propia universidad. El maestro C ha tomado cursos como *Microenseñanza*, *Evaluación e instrumentos de aprendizaje*, *Estrategias para el aprendizaje significativo*, y por último el curso de *Multiplicadores*, que con una duración de 8 meses, ha tenido como propósito fundamental, dar formación docente para responder a las requerimientos del Modelo Curricular 1999 de la propia Universidad, lo que pudiera interpretarse como una muy buena disposición por participar en un importante número de eventos de formación pedagógica que puedan enriquecer su tarea docente, e incluso como un buen nivel de compromiso de participación con los propios proyectos de la Institución.

Cumpliendo con ese propósito, a C se le solicitó que fuera a impartir un curso a la Ciudad de Mérida a una universidad hermana. También ha sido invitado a dar clase de microeconomía a nivel de bachillerato, a los alumnos de un noviciado.

Actualización profesional:

C ha asistido como oyente a algunas conferencias internacionales especialmente sobre temas de economía y de negocios. Menciona que también ha sido invitado a participar como ponente en la Ciudad de Washington, aunque no precisa cuál fue el tema tratado.

Identificación con la Institución:

El primer punto que puede expresar un buen nivel de identificación, es el hecho de que él mismo haya cursado los estudios de licenciatura en esta Institución y ahora participe profesionalmente en ella. C considera que la misión fundamental que persigue la universidad, es "preparar a los líderes que van a regir a México". Le entusiasma de especial manera, tener a su cargo lo que él le llama "un buen proyecto de intercambio académico que se llama "entred" al que también le dedico esfuerzo y consiste en enviar alumnos nuestros de la carrera de Economía y Negocios a Canadá o Estados Unidos y al mismo tiempo promover intercambios de alumnos canadienses y estadounidenses para que vengan a hacer cursos a nuestra Universidad. En este caso, mi tarea consiste en ayudarles a integrarse en la parte académica.

6.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO PROFESIONAL.

Ante las características mencionadas a grosso modo sobre esta dimensión, al inicio de este capítulo, surge una pregunta ineludible:

¿Qué incidencia puede tener, sobre la calidad y eficacia de los procesos de la práctica docente, la estructura general del contexto institucional y cultural, especialmente con referencia a los procesos organizativos y curriculares a nivel de toda la institución escolar y la regulación normativa de la vida académica de la misma?

A continuación se mencionan en el cuadro 2, los elementos de análisis que fueron considerados con relación al marco institucional, las estrategias generales de desarrollo, así como la direccionalidad práctica y operativa de los procedimientos establecidos para desarrollar la propuesta curricular institucional.

<u>PROCESOS ORGANIZATIVOS CURRICULARES Y NORMATIVOS:</u>
➤ Modelo curricular.
➤ Estructura curricular de los planes de estudio.
➤ Función docente.
➤ Regulación normativa de las labores docentes
➤ Sistema de evaluación de la práctica docente.
➤ Programa institucional de formación y actualización docente.

Cuadro 2. Elementos de análisis sobre el contexto profesional.

6.1.1 PROCESOS ORGANIZATIVOS, CURRICULARES Y NORMATIVOS.

➤ **El Modelo Curricular.**

La Universidad analizada es una institución comprometida con la búsqueda continua de la excelencia académica, a través, entre otras formas, de planes de estudio relevantes y actualizados que respondan a las necesidades de la sociedad y a los objetivos formativos antes mencionados, considera que para lograrlo, uno de los medios más importantes es el de contar con planes que respondan de una manera eficiente a las necesidades profesionales actuales y que a su vez, sean congruentes con la misión institucional. De igual manera, ser oportunos en el tiempo, eficaces en sus medios y eficaces en su implantación.

Los objetivos de la Misión Institucional, se desprenden los rasgos centrales de los egresados universitarios: excelente preparación profesional mediante la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes propias de una profesión; formación humana y moral, que integra una visión del hombre; y responsabilidad ante la profesión elegida con una inspiración profunda en los valores cristianos.

Esta visión sobre el egresado planteó en 1999, el enorme reto de elaborar planes de estudio y programas de asignatura integrados en todas sus carreras. En los planes de estudio¹ se reconoce de manera expresa el imperativo de integración de los conocimientos profesionales con los conocimientos, actitudes y valores humanos. Esta concepción implica que la institución en su conjunto esté permeada por una cultura humanista cristiana, sustentada en la ética en todos los campos y niveles.

Con relación a los planes de estudio esta universidad considera que es uno de los medios más eficaces en la consecución de los objetivos (aunque no el único)², y para ello establece que estos se estructuren, organicen y desarrollen como un todo integrado y no como un conjunto de parcelas de saber independientes y

¹ El concepto de curriculum que permea la propuesta institucional queda enmarcada en la definición de Stenhouse (1999: 30): *Un currículo es el medio por el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo.*

² Ver la nota de pie de página del Capítulo 2 p.52

puramente cognitivas. Tres objetivos formativos deben permear el conjunto de los planes y programas de estudio, de modo que en todas las asignaturas los docentes se preocupen por su cabal cumplimiento.

En la redacción de los objetivos, en la definición de los contenidos, en las estrategias de enseñanza – aprendizaje y en los mecanismos de evaluación los docentes han de reflejar, implícita o explícitamente, que han tomado en cuenta tales objetivos formativos. Estos tres objetivos formativos son:

- a. *Habilidades de comunicación oral y escrita.* Los docentes deberán poner un especial énfasis en mejorar sustancialmente el nivel de expresión oral y escrita que manifiestan los alumnos. Esto se logrará si los profesores exigen en todas las presentaciones un uso correcto del lenguaje. El maestro deberá corregir y retroalimentar todo el material escrito y las producciones orales de sus alumnos creando siempre situaciones de aprendizaje para practicar y mejorar sus capacidades de expresión.
- b. *Habilidades de razonamiento.* Los docentes deben procurar elevar el nivel de pensamiento de los alumnos, empleando experiencias de aprendizaje que exijan la utilización progresiva de niveles cognitivos cada vez más abstractos. El alumno ejercita su pensamiento cuando está realmente activo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, contestando una pregunta, resolviendo un problema, elaborando un proyecto, analizando un caso, discutiendo con su equipo de trabajo, investigando, entre otras actividades que el docente ha de promover cotidianamente.
- c. *Habilidades tecnológicas.* En la medida de lo posible han de llevarse las nuevas tecnologías al aula. Así que se procurará que en las actividades de clase y en las presentaciones se utilicen los programas de cómputo disponibles. Se sugiere que los trabajos se entreguen eventualmente en medios magnéticos o que se envíen por correo electrónico.

➤ **La estructura curricular**

Todos los planes de estudio de las licenciaturas a partir de 1999, se estructuran en tres grandes bloques curriculares:

- ❖ Bloque fundamental: Contiene las materias centrales y estructurales de cada carrera, es decir, aquellas que permiten desarrollar en el estudiante las características primordiales del perfil del egresado, las que se constituyen como ejes articuladores de los conocimientos, habilidades y actitudes propias del ejercicio profesional. Este conjunto de materias es el que permite el desarrollo de la identidad generacional de los estudiantes.

Este bloque sigue las características de la organización curricular rígida. En otras palabras son materias obligatorias, ubicadas en periodos académicos predeterminados. Pueden ser materias de distintas áreas del conocimiento, pero son cursadas por cada generación de cada carrera de manera exclusiva. Existen algunos casos en donde alguna de las materias del bloque fundamental se diseñan intencionalmente para ser cursadas por alumnos de diversas carreras porque se desea la experiencia interdisciplinar.

En el bloque fundamental se incluyen materias de contenido básico e introductorio que forman inicialmente al estudiante y que le dan una perspectiva de su carrera, además de materias que resultan centrales en la formación de un profesionalista de la disciplina en cuestión, tales: Administración Gerencial, para los administradores, Investigación de Operaciones, para los ingenieros industriales; o Derecho Romano para los abogados.

Puesto que las materias de este bloque están predeterminadas y deben llevarse en semestres específicos, la mayoría se cursan al inicio de la carrera, y se va reduciendo gradualmente en número hasta el sexto semestre, dando flexibilidad al plan (esto, según

el modelo, le permite al estudiante concluir sus estudios hasta en 3. 5 semestres.)

- ❖ Bloque Profesional: En este bloque se ubican las materias que permiten desarrollar en los estudiantes los conocimientos, habilidades y actitudes propias de una profesión en concreto. Estas materias también son obligatorias en cuanto a que deben cursarse, pero no están situadas en periodos predeterminados. A este bloque profesional pueden pertenecer, si es el caso, las materias que confieren al estudiante algún grado de preespecialización dentro de la profesión.

Dentro de este bloque pueden encontrarse materias que se ofrecen en otra escuela o carrera pero que son relevantes en el campo profesional en cuestión.

En este bloque es común encontrar las prácticas profesionales que realicen los estudiantes durante sus estudios.

- ❖ Bloque electivo: A este bloque pertenecen las materias que permiten al estudiante complementar su desarrollo humano y profesional y que pueden ser elegidas de acuerdo a sus propios intereses. Existe en general en la Universidad una lista de materias que no son obligatorias ni están ubicadas en un periodo predeterminado, de la que el estudiante podrá elegir hasta completar una cantidad determinada en créditos.

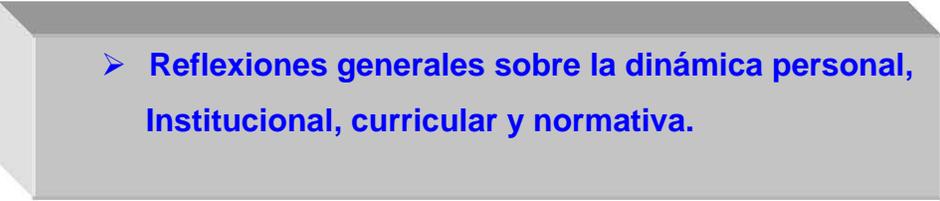
El alumno puede cursar materias electivas de su carrera, de su Escuela/Facultad o de la oferta general de la Universidad según su interés. En este grupo de materias se puede interactuar con estudiantes de las diversas carreras que ofrece la propia Institución.

Es oportuno mencionar que el modelo curricular de esta institución, ofrece una titulación integrada al plan de estudios. Comúnmente se considera una o dos materias llamadas “integradoras” que tienen el objetivo de evaluar si

el alumno ha cubierto el perfil de egreso y está en condiciones de adentrarse en la vida laboral. Una vez acreditada la o las materias y cubierto los créditos de su respectivo plan, el alumno queda titulado.

Otras características distintivas del modelo curricular son las siguientes:

- Las sesiones de clase se estandarizan en múltiplos de 1.5 horas,
- La implantación efectiva del modelo radica en la práctica de los principios pedagógicos y filosóficos que sostiene la Institución, y que enfatizan la crucial labor del docente en la formación del estudiante exigiendo de él una máxima preparación y formación en su campo disciplinario, así como la utilización de estrategias que estén centradas en el aprendizaje del alumno.
- El programa de tutorías que se establece para acompañar al alumno en su formación integral y guiarlo en el diseño de su plan de estudios. A cada alumno, al ingresar a la Universidad, se le asigna un tutor, es decir un maestro de tiempo completo de su Escuela o Facultad. El alumno puede acudir a él para recibir una atención personalizada con relación a sus inquietudes académicas y a su formación integral.



➤ **Reflexiones generales sobre la dinámica personal, Institucional, curricular y normativa.**

Son diversos los enfoques de análisis que pueden abordarse a partir de los temas expuestos en los apartados anteriores; imposible abordarlos todos. A continuación haremos sólo algunas reflexiones sobre los aspectos que nos han parecido más relevantes.

Es innegable que existe una inseparable relación entre la función docente y la institución universitaria en que los profesores laboran. Es de acentuar

que la universidad analizada, define claramente las condiciones curriculares y normativas de su quehacer docente, el lugar que concede al conocimiento dentro del currículo, así como las funciones y atribuciones que adjudica a dicho docente.

Dentro de las tres funciones prioritarias que toda universidad debe realizar, para esta institución la docencia representa un espacio central. Al maestro de planta se le asigna un rango muy amplio de obligaciones ineludibles; debemos mencionar al respecto que los tres docentes analizados forman parte del personal de planta.

Hemos dado cuenta desde las instancias curricular y normativa que a la función docente se le reclama una cuidadosa atención, sobre todo si realmente se espera que sus actividades y procedimientos curriculares y administrativos no se hundan en la improvisación.

Desde la instancia institucional, se percibe una profunda complejidad en los ámbitos de las responsabilidades, las tareas que se espera desarrollen los maestros dentro y fuera del salón de clase. Consideramos sin embargo, que no es la mejor opción que exista un modelo curricular de aplicación uniforme para todas las dependencias de la universidad; que cada Escuela o Facultad requiere de una aproximación curricular particular, acorde a cada una de las disciplinas o campos.

Cabe destacar, que es necesaria una mayor conjugación de los elementos educativos, con las características particulares que adquiere la enseñanza en cada una de las disciplinas y campos, y en cada escuela en que los docentes analizados laboran. Esto es la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Derecho y la Escuela de Economía y negocios. La difícil síntesis para conjugar los mismos lineamientos curriculares para campos profesionales diferentes, representa un reto, que por lo menos reclama investigaciones más profundas.

Por otra parte, si se considera que en la práctica docente debe atenderse a una diversidad de espacios curriculares, habrá que distinguir entre distintos tipos de cursos. En ese sentido, una dimensión de la práctica docente, en cierta forma desdibujada se manifiesta en los lineamientos normativos, al constreñirse a dos tipos de cursos que se mencionan en el reglamento, que se diferencian en teóricos y teórico-prácticos sin tomar en cuenta nuevas teorías sobre el conocimiento y el aprendizaje. Limitar la función docente al mayor o menor abordaje teórico o práctico, deviene en una concepción obsoleta del quehacer docente.

Es necesario mencionar también, que la preparación rigurosa de un curso debe hacerse a partir de amplias consultas bibliográficas y análisis con los alumnos en torno a las finalidades, los contenidos y la metodología de lo que se va a impartir; en consecuencia, difícilmente puede el docente presentar a los alumnos el primer día de clases el programa desglosado de la asignatura, como se prescribe en el reglamento de labores docentes, a reserva de que más allá del discurso sobre un currículo renovado, se busque privilegiar un enfoque curricular basado en resultados fijos del aprendizaje sobre qué deberían saber y poder hacer los estudiantes, estableciéndose así una contradicción por lo menos conceptual al propugnar porque el docente tenga una visión innovadora del aprendizaje y adoptar al mismo tiempo un enfoque donde se pretende especificar de antemano el conocimiento y las habilidades para todos los alumnos, de modo que adquieran ese conocimiento y esas habilidades en cierta secuencia previamente establecida, con resultados francamente uniformes, desconociendo los intereses y necesidades de los diferentes alumnos.

Por último, cabe afirmar que siendo la docencia una actividad que se realiza dentro de una variedad de tareas ambiguas y complejas dentro del marco institucional y normativo, se hace necesario reconsiderar ante el sistema de evaluación docente y los estímulos de los profesores, que éstos

sean más acordes con la realidad y con la variedad de actividades, el tiempo destinado y la complejidad de sus obligaciones.

6.1.2 LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.

Esta dimensión será abordada en dos partes. La primera de ellas busca identificar los lineamientos institucionales para la elaboración de los programas de asignatura que realizan los docentes. La segunda busca realizar el análisis desde la perspectiva de la planeación curricular de aula; es decir, la programación específica que cada docente lleva a cabo previa a la impartición de un curso semestral. Para llevar a cabo dicho análisis se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué tanto la planeación que realiza el docente se corresponde con el contexto institucional y curricular donde el profesor se encuentra ubicado?

La investigación se realizará a través de los siguientes apartados:

6.1.2.1 Lineamientos institucionales sobre el diseño de los programas de asignatura.
6.1.2.2 Lineamientos institucionales sobre las estrategias educativas.

Cuadro 3. Elementos de análisis relativos a los lineamientos institucionales sobre la elaboración de los programas de asignatura.

6.1.2.1 Lineamientos institucionales sobre el diseño de los programas de asignatura.

Es necesario mencionar que existen documentos en la Institución que establecen los lineamientos académicos y administrativos a seguir por las escuelas, coordinadores académicos y profesores de asignatura para la elaboración de los programas de asignatura.

La Universidad, a través de su dirección general académica establece que la elaboración de programas de asignatura es una fase central en el logro de los objetivos formativos planteados en el modelo curricular y por lo mismo requiere de atención especial.

Realizar el análisis de qué tanto la planeación que llevan acabo los docentes objeto de esta investigación, se corresponde con el contexto curricular institucional, requiere en primera instancia, explicar los lineamientos metodológicos institucionales que se establecen para elaborar y presentar estos programas; así mismo, se requiere tomar en cuenta las características de los formatos propuestos para este fin y las instrucciones de llenado de los mismos; de esta forma se establecen lineamientos uniformes para todas las escuelas y facultades. La justificación institucional que se confiere es la de asegurar el cumplimiento de los objetivos de formación integral, propuestos en los planes curriculares.

Mediante los programas de asignatura la Institución se propone alcanzar, como producto final, el perfil de egresado expresado en cada uno de los planes de estudio de las carreras en que los tres docentes analizados realizan su práctica docente.

❖ **Lineamientos.**

1. Para el desarrollo de programas de asignatura³, el director y/o el coordinador de área de cada escuela nombrará a un responsable de organizar al grupo de docentes que diseñará el programa de cada materia. Este responsable debe dominar solventemente el contenido de la materia.
2. Los programas deben diseñarse por un conjunto de personas con conocimientos y experiencia suficiente para tomar decisiones sobre el desarrollo

³ Información basada en el Documento: “Lineamientos y guía para el desarrollo de programas del Modelo Curricular Anáhuac. Dirección General Académica. Universidad Anáhuac. Enero, 1999

de sus componentes. Se sugiere integrar a los grupos de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Cada grupo estará conformado por dos personas como mínimo.
- b) Cuando existan dos o más docentes que imparten la misma materia, todos deberán participar en la elaboración del programa y estarán coordinados por el responsable del mismo.
- c) Cuando no existan dos docentes que impartan la materia, el diseño deberá realizarse en conjunto con el coordinador de área o, en su defecto, con el director y con aquellas personas expertas en el campo que se juzgue conveniente integrar al grupo.

3. Para el desarrollo de programas el responsable del diseño estará en constante contacto con los integrantes del Comité Asesor de su institución.

4. El Comité Asesor trabajará particularmente con los responsables de cada programa para apoyarlos en la integración de los objetivos de formación integral en cada materia y para brindarles apoyo pedagógico.

5. En todas las materias se deberán incluir objetivos que apunten al logro de conocimientos, habilidades y actitudes.

6. En el diseño de los programas deberán ser tomados en cuenta los objetivos de formación integral. Ello significa que:

- a. En la elaboración de los objetivos de cada programa de materia se considerarán los 10 objetivos formativos. De ser posible se hará referencia explícita a los mismos, sobre todo a aquellos objetivos formativos que se contemplen como especialmente pertinentes a la materia.
- b. En el resto de los componentes de cada programa deberán también tomarse en cuenta los 10 objetivos formativos, pero esto se hará de manera implícita: es decir, en la redacción de las estrategias educativas generales, el contenido temático y los procedimientos de acreditación deberán reflejarse las intenciones

expresadas por los objetivos formativos, aunque normalmente no podrán hacerse referencias explícitas a los mismos.

7. Los programas de materias del bloque fundamental y profesional serán desarrollados por el coordinador responsable (nombrado al inicio del proceso de desarrollo de planes de estudio) y su equipo de docentes.

8. La fecha límite para entregar los programas a la Dirección General Académica para que el Comité Asesor y la Coordinación de Humanidades los revise es máximo una semana antes de iniciar un nuevo semestre. Cada Comité Asesor determinará el calendario detallado de actividades intermedias que permitan el cumplimiento de fechas límite.

➤ **Guía para el desarrollo de programas de asignatura (Programa magisterial)**

Los programas de asignatura son el instrumento que conduce el proceso de enseñanza – aprendizaje, orientando las acciones que el personal docente y los alumnos han de llevar a cabo para el logro de los objetivos planteados. En los programas de asignatura se establece lo que se va a aprender en cada caso, en qué orden y tiempo, a través de qué metodología y los instrumentos y criterios de evaluación conforme a los cuales se verificará la ocurrencia de dichos aprendizajes. Deberán ser elaborados utilizando el formato correspondiente, siguiendo los lineamientos que a continuación se especifican.

- Nombre de la Universidad:
- Escuela / Facultad
- Carrera
- Materia: Escribir el nombre de la asignatura tal y como aparece en el formato del plan de estudios.
- Clave.
- Área Académica: Especificar el área académica a la que pertenece la asignatura según el mapa curricular.
- Bloque: Marcar el bloque al que pertenece la asignatura: fundamental, profesional o electivo.

- **Semestre:** Este espacio deberá llenarse únicamente para las asignaturas del bloque fundamental, indicando el semestre al que están asignadas.
- **Objetivos Generales:** Los objetivos de aprendizaje generales son una descripción de los principales conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante tendrá al concluir el curso. Esto significa que tales objetivos han de ser suficientemente abarcadores y que deben dar cuenta de las adquisiciones más relevantes que se esperan del educando. Su función es guiar la actividad conjunta del maestro y del alumno, así como facilitar el proceso de evaluación del aprendizaje.

La redacción de los objetivos debe contemplar preferentemente los siguientes elementos:

Establecer cuando menos 3 objetivos para cada asignatura: un objetivo de conocimiento, uno de habilidades y uno actitudinal. Es deseable que se tomen en cuenta estos tres dominios, así como los distintos niveles que pueden estar involucrados en cada uno de ellos.

- **Estrategias Educativas Generales:** Se refieren a la forma general de conducirla clase, esto es, de organizar y operar el proceso de enseñanza–aprendizaje, tales como exposición participativa, taller, debate, aprendizaje cooperativo, análisis de casos, por mencionar algunas.

Se sugiere establecer cuando menos 3 estrategias con una breve explicación de la manera como se les está entendiendo, a fin de que resulten comprensibles para los posibles lectores y aplicadores del programa.

- **Horas:** Especificar las horas deseables para cada tema considerando tanto las actividades instruccionales como las de evaluación. El total de horas deberá ser igual al número de horas semanales del curso multiplicado por 15 semanas al semestre.
- **Temas y subtemas:** Definir los temas y subtemas indispensables para el logro de los objetivos de la asignatura. Se recomienda definir de 4 a 8 temas para cada asignatura y de 3 a 5 subtemas para cada tema.

- Procedimientos y criterios de acreditación: Anotar los instrumentos, indicadores y criterios que se sugiere utilizar para asignar la calificación, así como los márgenes de ponderación correspondientes a cada uno de ellos.
- Referencias: Indicar al menos 3 referencias bibliográficas básicas, además de las referencias hemerográficas, multimedia o sitios WEB. Las referencias deberán ser lo más actualizadas posible (5 años a la fecha) a excepción de los textos clásicos.

La elaboración de las referencias deberá fundamentarse necesariamente en el “manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association”, adaptado al español por Editorial El Manual Moderno y publicado el año de 1998.

Las referencias se deberán presentar numeradas y en orden alfabético. Deberán existir en el acervo de biblioteca al momento de impartir la asignatura.

- Perfil profesional del docente: Establecer el perfil mínimo deseable para el docente que impartirá la asignatura en términos de formación académica, grado alcanzado, experiencia profesional y docente.
- Firmas: Se incluyen las rúbricas del responsable de la elaboración o revisión del programa, así como de las autoridades académicas correspondientes, con el fin de avalar el cabal cumplimiento de estas actividades.

Cada semestre, los docentes reciben el programa oficial y elaboran lo que ya hemos mencionado como el Programa magisterial, que deben entregar a la dirección de la escuela de adscripción. Actualmente se requiere que este proceso se realice a través de procesos de Intranet, para que los alumnos puedan consultarlos electrónicamente.

Los programas magisteriales son el último eslabón de la cadena en el proceso de concreción de las intenciones curriculares. La idea es que se constituyan en un instrumento de planificación que permita al docente prever, con mayor pormenorización que la desarrollada en los programas de materia, el conjunto de las actividades y los contenidos didácticos, los mecanismos y criterios de

evaluación, los tiempos y los recursos implicados en la impartición de su asignatura. Además se espera que desempeñen el papel de comunicar su propuesta programática a otros profesores, a los alumnos y a cualquier persona interesada en conocer esta programación de manera más minuciosa.

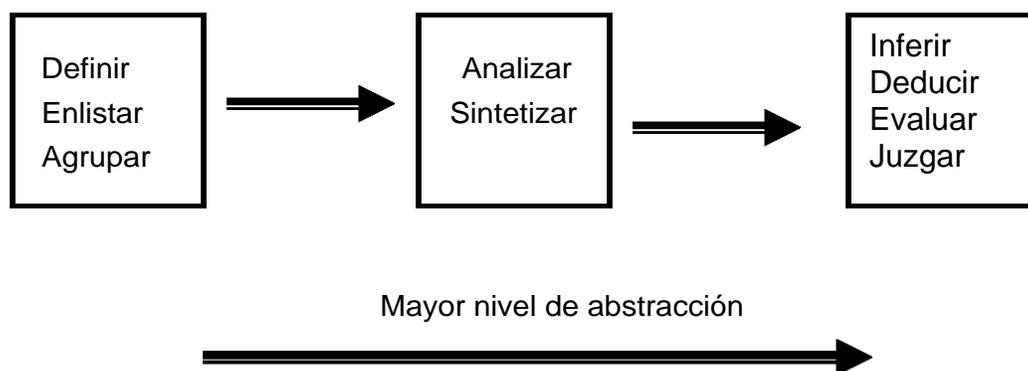
El mismo documento menciona que solicitar a los docentes que elaboren sus “programas magisteriales” responde a una concepción curricular relativamente flexible, desde la cual se intenta guardar un balance entre las determinaciones del plan de estudios al que está adscrito el profesor; la de los cuerpos académicos colegiados y las determinaciones del propio maestro; asegurando la cobertura de unos mínimos prescritos por el programa de materia correspondiente, al tiempo que se pretende dar autonomía al profesor para lograr un mayor nivel de concreción en cada programa.

De acuerdo a esta mecánica para elaborar los Programas Magisteriales, los docentes han de tomar como punto de partida los programas oficiales de materia y establecer algunas decisiones *que no son numerosas* –señala el propio documento-, pero que pueden resultar ciertamente significativas. La tarea que en este sentido ha de desarrollarse puede ser resumida en dos grandes actividades:

- a) Mantener sin modificaciones: los datos de identificación; los objetivos generales; las horas; temas y subtemas; los rangos porcentualmente asignados al rubro de evaluaciones parciales y al de evaluación final; el perfil profesional del docente; las referencias bibliográficas generales, aunque pueden añadirse referencias para enriquecer y actualizar las propuestas.
- b) Tomar decisiones en lo relativo a: la redacción de los objetivos temáticos; la selección o propuesta de estrategias educativas por tema; la definición de recursos y materiales, así como la elección o propuesta de procedimientos de evaluación para cada tema establecido en la tabla de contenidos de la materia; los procedimientos y criterios de acreditación final, que tendrán que ser de una a dos modalidades distintas de evaluación, así como ubicar la suma de sus pesos porcentuales entre el 25% y el 40% de la calificación total de la asignatura; la selección de

referencias bibliográficas, hemerográficas, electrónicas, etc. que puedan apoyar el seguimiento de la materia y en su caso proponer referencias que enriquezcan o actualicen las presentadas en el programa.

Se propone también, tomar en cuenta los tres objetivos trasversales que se describieron en la primera parte de este capítulo y que deben estar presentes en todos los cursos a lo largo del plan de estudios. Estos son: habilidades de comunicación oral y escrita; habilidades de razonamiento: sobre este objetivo, se considera necesario elevar el nivel de pensamiento de los alumnos a través de la presentación de experiencias de aprendizaje que exijan la utilización de niveles de pensamiento más abstracto, por ejemplo:



En los lineamientos institucionales, se hace énfasis en que el alumno ejercita su pensamiento cuando está activo en el proceso de enseñanza–aprendizaje, cuando contesta una pregunta, resuelve un problema, elabora un proyecto, analiza un caso, discute con su equipo de trabajo, investiga, entre otras actividades. Considerando que el aprendizaje es un cambio estructural que afecta las dimensiones cognoscitiva, afectiva, social y espiritual de la persona. Desde la misma perspectiva institucional se le asigna para tales propósito de aprendizaje la mayor valoración a las estrategias de enseñanza aprendizaje de las que haremos referencia en el siguiente inciso.

6.1.2.2 Lineamientos institucionales sobre las estrategias educativas.

En los programas magisteriales, especial valor se les asigna a las estrategias educativas, afirmando lo siguiente:

Aunque todos los componentes de los programas magisteriales tienen su propia importancia, especial valor tendrán las estrategias educativas que en ellas se postulen, ya que su adecuada utilización propiciará en los estudiantes una significativa participación mental y práctica, que les muevan a pensar, a resolver problemas auténticos, a manifestarse críticos y creativos, a transferir sus conocimientos hacia situaciones novedosas, a promover capacidades para el aprendizaje, a desarrollar un profundo conocimiento de sí mismo y de los demás, a ser responsables en lo social y en lo ecológico, a comprometerse con valores humanistas⁴.

Un aspecto de especial relevancia lo constituye el siguiente párrafo extraído del documento base para la elaboración de los *programas magisteriales*⁵ establecidos por la Universidad, sobre todo si lo contrastamos con las características de los planes de asignatura presentados por los profesores analizados, veamos:

La Institución a través de sus lineamientos curriculares recomienda que se diversifiquen las formas de trabajo en el aula, que son muy pocas las que utilizan en general los docentes, y dicha utilización se torna monótona y repetitiva. Lo anterior no supone el abandono radical y definitivo de las modalidades más tradicionales de enseñanza, aquellas en las que el profesor posee un protagonismo mucho mayor en el habla, la generación de ideas y la toma de decisiones: estas modalidades tienen su propio valor y se han manifestado necesarias bajo ciertas circunstancias, que suelen ser las que acompañan a la masificación de los grupos escolares, la sobrecarga de contenidos en la agenda de las asignaturas o la escasez de tiempo para la cobertura de los programas. Se trata sin embargo, de estrategias educativas que en repetidas ocasiones desmovilizan al estudiante, o exigen de él unas actividades y unos aprendizajes que hoy en día son considerados insuficientemente relevantes.

⁴Principios y normas establecidas en el documento: Lineamientos y guía para el desarrollo de programas del Modelo Curricular Anáhuac. Dirección General Académica. Universidad Anáhuac. 1999, p. 17

⁵. Universidad Anáhuac (1999) Elaboración de programas magisteriales. México: Dirección General académica- Centro de Formación y Actualización docente.

Para tal efecto, el propio documento incluye y describe una serie de estrategias educativas, que aunque no exhaustivas, las autoridades académicas de esta Universidad consideran que son relevantes y significativas para la tarea educativa de los docentes, solamente las enumeraremos:

Estas son:

Exposición interactiva, taller, seminario, debate, mesa redonda, panel, entrevista, exposición por parte de los alumnos, aprendizaje cooperativo, estudio de casos, representación de roles, investigación documental, investigación de campo, lluvia de ideas, preguntas intercaladas, mapa conceptual. Cada una incluye características distintivas, lineamientos para su aplicación y ejemplos.



➤ **Reflexiones generales sobre la planeación didáctica y las determinaciones institucionales.**

Como puede observarse por los aspectos anteriormente desarrollados con relación a los lineamientos institucionales sobre elaboración de los programas de asignatura y magisteriales, queda claro que la elaboración de los mismos no es otra cosa que la formulación hipotética de los aprendizajes que se pretenden lograr en cada una de las asignaturas de un plan de estudios y en cada una de las unidades que pretende una asignatura en particular. Dicho en otros términos el programa representa una propuesta mínima de aprendizajes del curso o asignatura.

Sin embargo, a pesar de que la Institución plantea, desde nuestro punto de vista, con amplia determinación metodológica, cómo elaborar dichos programas, no debemos olvidar lo que diversos especialistas en diseño curricular advierten, y éste puede ser el caso, de que el programa de estudios, lejos de ser una auténtica tarea académica, se convierta sólo en una actividad condicionada por las instancias de gestión y que éstas se asuman por el docente sólo por cumplir con una norma.

Cabe la posibilidad de que para la institución, los programas sean sólo una perspectiva especialmente prescriptiva y lo que interese sea el control central para planificar los cursos que se deben abrir, el tipo de profesores, e incluso el número de los mismos, que deben asignar para impartirlos, la secuencia que deben llevar las asignaturas, considerando su aplicación también sólo como una norma, estableciendo para cumplir con ella un conjunto de mecanismos con los que pretende garantizar que todos los maestros cumplan al mismo ritmo el programa escolar.

Rescatable es el hecho que se manifiesta en los lineamientos antes mencionados, al expresar que sean los propios coordinadores y docentes de asignatura, los asignados como responsables de la elaboración de los programas magisteriales, pero siempre con base en los programas oficiales que se elaboran desde organismos centrales de las propias escuelas y facultades.

Como punto central de cuestionamiento, sobre esta dimensión de análisis sobre la planeación didáctica, con relación a los docentes, a su participación como diseñadores de sus propios programas y a su relación con los lineamientos Institucionales, cabe hacer las siguientes precisiones:

- ❖ La elaboración de los programas magisteriales de los docentes analizados, parece responder más a las demandas de gestión institucional y en menor proporción al esfuerzo personal por el diseño y elaboración de sus propias propuestas docentes.
- ❖ Se elaboran así, programas sobrecargados de contenidos, demasiado extensos y fragmentados. Lo que se logra a través de ellos es que el alumno salga medio informado de muchas cosas y quizá ignorante de las cosas básicas.

✚ Los objetivos

Una primera contradicción encontramos en la elaboración de los contenidos, entre los programas de materia y magisteriales presentados por los tres profesores. En la redacción de los mismos se observan vestigios de los objetivos operativos de origen conductista, mientras que en los lineamientos institucionales se habla ya de la necesidad de la formulación de capacidades cognitivas, que deben ser conseguidas por vías diversas.

✚ Los contenidos

Los contenidos que no son otra cosa que el conjunto de nociones estructuradas que promueven la formación integral de los nuevos profesionistas en las distintas áreas. Esta visión integradora de la capacidad adquisitiva se logra a través de tres dimensiones: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Desde una perspectiva de planeación curricular más tradicional, los profesores analizados aproximan sus formatos a destacar fundamentalmente contenidos conceptuales. Cabe mencionar que de una manera más implícita, especialmente los dos profesores con mayor trayectoria profesional y docente, y detectable más en la parte interactiva que en la proactiva dan cuenta de la inclusión de los tres tipos de contenidos, ejemplos de ello los podremos observar más adelante en algunos de los textos que se refieren a los procesos de interacción en el aula. Sin embargo, valga ahora un ejemplo:

Los alumnos de la profesora B (Facultad de Derecho), guiados por ella, hacen la revisión de casos resientes extraídos de artículos periodísticos. A través de la información que paso a paso va analizando con ellos, los va aproximando a ciertos posicionamientos mentales, ayudándolos a formar conceptos de las cosas que suceden a su alrededor, ayudándolos a elaborar ideas, opiniones y juicios, que puede permitir a cada alumno tomar sus propias decisiones., Quizá sin saberlo con certeza, pone en juego contenidos, procedimientos y actitudes. Sin embargo, estos no son explicitados en las intenciones de su programa magisterial. Cabe considerar ante estos hechos que la elaboración y aplicación mecánica y

ciega de un programa, puede implicar un docente ajeno al nivel del desarrollo curricular y enmarcado en un tipo de docencia reproductora, aislada de su contexto.

Vale afirmar también, por otra parte, que cuando se habla de flexibilidad curricular no hay que olvidar que de un programa de materia pueden surgir múltiples programas magisteriales y no sólo uno constreñido en un formato que a final de cuentas se vuelve rígido y de soluciones comunes.

6.2 ANÁLISIS SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.

Concebir a la planeación como un conjunto de decisiones y acciones que se van presentando a lo largo de un curso en general y de un episodio de clase en particular, nos brindó la posibilidad de acercarnos a la labor docente desde las acciones cotidianas que realizan los profesores, y desde los formatos que la propia Institución establece como obligatorios. Conocer la planeación desde lo cotidiano nos permitirá abrir la mirada para identificar y describir los distintos matices que toma la acción de planear en las diversas prácticas de los docentes analizados.

La pregunta de investigación fue la siguiente:

¿De qué manera y con que profundidad planea el docente su episodio didáctico y qué tanto la planeación que realiza se apega a los lineamientos curriculares institucionales?

Partiendo del supuesto de que la planificación de la enseñanza es una visión anticipada del proceso enseñanza – aprendizaje, y un proceso de toma de decisiones, y no sólo la aplicación lineal de ciertos principios o reglas, se analizaron los programas de asignatura que los docentes en

cuestión elaboraron previo al trabajo en el aula. De su análisis podemos derivar las siguientes observaciones:

6.2.1 Pensamiento docente y planeación didáctica

Para encontrar algunas respuestas a la pregunta formulada sobre el proceso de planeación, como se constata en líneas anteriores nos propusimos hacerlo desde el contexto de la práctica docente cotidiana. Lo que supone, por un lado, reconocer la importancia que en este proceso tienen los pensamientos que constantemente se generan en los profesores y, por otro, las acciones que van emprendiendo momento a momento en esta tarea.

Profesor	Programa de Materia
Profesor A	Matemáticas I
Profesor B	Derecho penal II Delitos federales
Profesor C	Negocios internacionales I

Cuadro 4. Programas didácticos que se analizarán.

A partir del siguiente apartado nos referiremos a los tres docentes analizados con las nomenclaturas **A**, **B** y **C**, para distinguir a cada uno de ellos.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Profesor: A

Materia: Matemáticas I

El maestro A, presenta un programa magisterial que no corresponde al formato utilizado por la institución en el Modelo Curricular. (Ver anexo 3)

En la primera parte del programa, se ofrecen los datos generales de la materia: Escuela o Facultad, bloque curricular al que pertenece, área académica, e inclusive los datos personales del profesor como: número de cubículo, teléfono y extensión en la Universidad, correo electrónico también de la Universidad, horario de la clase, horario de asesorías y señalamiento de los días inhábiles en el semestre.

En la misma hoja, aparecen los procedimientos y criterios de acreditación con el número de evaluaciones parciales que habrá en el semestre, considerando participación en clase, tareas, exámenes parciales y su correspondiente porcentaje de calificación, la evaluación final global y un porcentaje asignado a la modalidad de portafolio. Las fechas definidas tanto de exámenes parciales, como de la entrega de trabajo finales.

En la última parte de la hoja se explica la conformación del portafolio con exámenes cortos aleatorios y trabajos de investigación. Se mencionan como condicionantes para el curso una asistencia mínima del 80% con el número exacto de sesiones (38 asistencias) y se señala como requisito de acreditación observar orden, limpieza, claridad y buena ortografía en las tareas, trabajo final y exámenes; cada falta ortográfica es penalizada con una décima de la calificación.

La cuartilla finaliza con la siguiente leyenda: *Por disciplina, no se reprogramará ningún examen en una fecha distinta a la establecida, ni se concederá prórroga en la entrega de las tareas o trabajos, salvo en casos extremadamente especiales y justificados.*

Los objetivos que se presentan de manera general son siete. En ellos se espera que el alumno logre aspectos de aplicación de la lógica formal: conceptualizar, mostrar, hasta resolver problemas. Cinco de los objetivos responden a cuestiones académicas y dos de ellos a aspectos formativos que se encuentran comprendidos en los objetivos formativos de la Universidad.

El siguiente punto que abarca el programa, se refiere a los contenidos a trabajar en el semestre. Los temas son 8 y están subdivididos de entre 4 y hasta 10 subtemas, en cada uno de ellos al margen derecho se muestra el porcentaje correspondiente al total del programa. Finalmente se presentan siete referencias bibliográficas (de años entre 1996-1998).

El tema seleccionado para observación en aula, es el tercer tema y es equivalente al 8.50% del total del programa:

Tema: Teoría de conjuntos

Conceptos básicos

- conjuntos, elementos y relaciones de pertenencia.
- descripción: comprensión y extensión.
- subconjunto y relación de contención.
- conjuntos vacío, universal y potencia.

Operaciones entre conjuntos.

- unión, intersección, diferencia simétrica, complemento. Producto cartesiano
- propiedades algebraicas.

En una hoja aparte se señalan tres objetivos particulares y ocho estrategias de enseñanza para el tema seleccionado.

Los objetivos particulares son:

- Manejará la notación de los elementos básicos usados en teoría de conjuntos.
- Realizará operaciones entre conjuntos
- Comprenderá el formalismo de la teoría de conjuntos.

En la parte de estrategias, se entremezclan sin distinción, estrategias, actividades y criterios de evaluación, sin hacer la distinción entre unas y otras. La parte de estrategias comprende el plan de clase del profesor.

Como estrategias de enseñanza se mencionan:

- exposición participativa.
- construcción de conjuntos por parte de los alumnos de manera individual.
- reforzar los conceptos de lógica matemática aplicándolos en la demostración formal de proposiciones con la ayuda de los alumnos.
- Realizar un ejercicio en equipos de 3 o 4 integrantes, obteniendo dos puntos acumulables al segundo parcial, si el número total de aciertos es superior al 85%.
- Realizar operaciones entre conjuntos en el pizarrón obteniendo un punto acumulable al portafolio.
- Se dejarán ejercicios de tarea.
- Se sugerirán consultas electrónicas y bibliográficas.
- Se aplicarán exámenes aleatorios cortos.

Como documentos acompañantes al programa, relacionados con el tema estudiado, se muestra una hoja con números aleatorios que el maestro utiliza para seleccionar por número de lista a los alumnos que habrán de participar en la sesión.

Como actividades extraescolares el docente elaboró una serie de problemas (26 ejercicios) que siguen el mismo orden marcado en el programa. Además, cuenta con una lista complementaria (realizada a mano), específicamente para el tema estudiado, con 16 ejercicios, que el alumno debe de entregar el día del examen.

La última actividad extraescolar abarca 6 cuartillas con indicadores específicos, se presenta como una guía de preparación para el examen parcial, se sugiere consultar la bibliografía del curso, la fecha de entrega, los lineamientos si es que se trabaja en equipo (no se permite que sea mayor a 3 integrantes). La lista de ejercicios se divide para su solución en cuatro niveles de acuerdo al grado de dificultad; el último de ellos no es obligatorio entregarlo.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Profesora: B

Materias: Derecho penal II
Delitos federales

Dado que la profesora B, sugirió ser observada en dos grupos distintos, con dos asignaturas también distintas, tomamos como análisis los programas de ambas materias que fueron elaborados de acuerdo a los formatos proporcionados por la propia universidad para tal fin, tanto para elaborar el programa de asignatura, como el llamado *Programa magisterial*, que es el que elabora el profesor para cada curso y grupo específico. A continuación sólo describiremos los aspectos más relevantes de dichos programas:

Materia: Derecho penal II (ver anexos 3)

Con relación a este programa de asignatura, se consideran datos generales tales como Universidad y Escuela, nombre de la materia, clave, área académica y bloque al que pertenece, en este caso al bloque fundamental.

Objetivos generales a alcanzar a través del curso:

El alumno:

2. Analizará las características de los delitos contenidos en el Código Penal para el D. F. en materia de fuero común
3. Tipificará conductas delictivas mediante la solución de casos prácticos.
4. Adquirirá conciencia de la necesidad de perfeccionar la impartición de justicia penal con un profundo sentido humano y ético.

Estrategias educativas generales: El segundo apartado que aparece en este programa de asignatura, es un listado de las estrategias didácticas que se

considera se aplicarán durante el curso. Con relación a este apartado, se proponen tres estrategias:

1. *Exposición participativa*: Se presentarán las principales ideas sobre los temas y el docente promoverá la participación constante de sus alumnos formulándoles preguntas, resolviendo sus dudas y escuchando sus inquietudes.
2. *Debate*: Se planteará a los estudiantes un tema controversial, se sugerirá la formación de equipos que defiendan posiciones opuestas, generándose una polémica coordinada por el docente y se arribará a conclusiones generales que no siempre serán consensuadas.
3. *Estudio de casos*: Se presentará un caso real por escrito; los alumnos se organizarán en equipo para discutirlo y resolverlo con la participación de todos.

El **contenido** del programa se divide en 16 temas, algunos de ellos subdivididos a su vez entre dos y seis subtemas; incluye una columna adjunta que establece el tiempo en horas, en que cada tema será abordado, considerándose como mínimo 1.5 hrs. hasta 7.5 hrs. de acuerdo al tema a abordar.

En un tercer apartado se establecen los criterios de **evaluación**, de la siguiente manera:

Evaluaciones parciales (del 60% al 75%), distribuidos en algunas de las siguientes modalidades:

Participación en clase, presentaciones orales, exámenes escritos, tareas, prácticas, trabajos escritos.

Evaluaciones final global (del 25% al 40%), distribuidos en algunas de las siguientes modalidades:

Portafolio, examen escrito, examen oral, trabajo final, evaluación del desempeño.

En un cuarto apartado se incluyen las **referencias**. En este caso, se incluye un listado de siete libros.

Un quinto apartado menciona el **perfil profesional** del docente que podrá impartir esta materia, descrito de la siguiente manera:

- Licenciado en Derecho, titulado: preferentemente con Maestría o Doctorado; mínimo de tres años de experiencia profesional como abogado postulante o Ministerio Público o Juez, y mínimo de un año de experiencia docente.

En un apartado final se incluye el nombre y la firma del profesor o profesores que hayan elaborado el programa, con el Vo. Bo. del director de la Facultad.

El *Programa Magisterial* (programa de curso), lo elaboró la profesora B, apegándose al programa de asignatura, o programa oficial. De él retoma los objetivos generales, las estrategias educativas generales. Reorganiza los temas y subtemas, de 16 inicialmente en 10. Incluye objetivos temáticos, estrategias educativas por temas, recursos y materiales y formas de evaluación.

El quinto tema fue el abordado por la docente B, durante esta investigación.

Otra materia que sirvió de análisis con la profesora B, fue *Delitos federales*. De esta materia se revisaron: el programa de asignatura, el programa magisterial, y el plan de clase. A continuación incluimos la descripción de los mismos.

Materia: Delitos Federales (ver anexo 3)

De la misma forma que en la materia anterior, la maestra B inició con la elaboración del programa de asignatura, por solicitud de las autoridades académicas de la propia Facultad de Derecho. El programa, igual que el anterior, se elaboró en el formato institucional.

Sus características principales son las siguientes:

Datos generales: nombre de la institución, escuela o facultad, nombre de la materia, clave, bloque curricular:

Objetivos generales:

El alumno:

2. Identificará analíticamente los delitos contenidos en las leyes Federales y los delitos previstos en el Código Penal que son competencia del fuero federal.
3. Resolverá casos de la vida real, adecuándolos a los tipos penales del fuero federal.
4. Se sensibilizará con la problemática actual respecto a la criminalidad que afecta el fuero federal y en especial la delincuencia organizada, analizando las posibles soluciones para mejorar la Administración de la Justicia.

Como estrategias educativas generales, considera:

1. *Estudio de casos:* Se presentará un caso real y los alumnos dirigidos por el docente se organizarán en equipos para discutirlos y resolverlo, con la participación de todos.
2. *Debate:* Se planteará uno o varios casos prácticos y se dividirá el grupo en equipos que investigarán en la ley y en tribunales; prepararán sus ponencias y expondrán oralmente. Al final el docente dará las conclusiones generales.

Contenido temático:

El programa está dividido en 23 temas, y algunos de ellos en subtemas que van de 3 a 5. Sin embargo, 17 de ellos, sólo están expresados como temas.

Los procedimientos y criterios de acreditación son exactamente los mismos que en el programa de asignatura: Derecho penal. Las referencias: Están conformadas por 5 libros de consulta.

Perfil docente: Licenciado en Derecho titulado: preferentemente con maestría o Doctorado, con un mínimo de tres años de experiencia profesional y mínimo de un año de experiencia docente.

Se incluyen nombre y firma del la docente que lo elabora, y Vo. Bo. Del Director de la Facultad.

Programa Magisterial: (Ver anexo 3)

Integra los mismos datos de identificación que el programa de asignatura:

Estrategias educativas generales: Se incluyen las mismas mencionadas en el programa de asignatura. Con relación a los temas y subtemas: de los 23 temas básicos, elimina 3: El fuero de guerra, Delitos de operaciones con recursos de procedencia ilícita, y Delitos cometidos contra la administración de justicia.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

PROFESOR: C

MATERIA: NEGOCIOS INTERNACIONALES I

El profesor C menciona que como la materia que imparte pertenece al plan de estudios 1995, no tiene la obligación de presentar plan magisterial, por lo que entrega un programa con un formato muy sencillo (ver anexo 3).

El docente sólo realiza planes didácticos por sesión. A continuación hacemos referencia a uno de estos planes que sirvieron de base para las clases observadas como propósito de esta investigación.

Plan Didáctico de la sesión nº 16

Tema: manufactura y administración global de materiales.

Objetivo: No se presenta como propósito de aprendizaje, ni de enseñanza, sino como la explicación de un problema redactado textualmente de la siguiente manera:

“Las empresas multinacionales tienen que decidir la mejor manera de distribuir las actividades de manufactura en distintos países, de tal forma que minimicen sus costos, obtengan productos de calidad y además que entreguen productos a tiempo a los clientes”.

A partir del planteamiento anterior, se formulan tres preguntas en el plan de clase, que tendrán que ser contestadas a través del

desarrollo de la sesión. (La sesión se impartió en dos segmentos de hora y media cada uno).

Las preguntas son:

1. ¿Qué factores debemos de considerar para determinar ubicaciones estratégicas de plantas de manufactura?
2. ¿Qué niveles de producción deben de realizarse en casa y que otros conseguir de algún distribuidor?
3. ¿Cuál es la mejor manera de coordinar una cadena de proveedores globalmente dispersa?

A partir del planteamiento anterior, el profesor incluye la siguiente estructura de la sesión:

- Presentación en forma manuscrita de:
- Antecedentes teóricos.

Presentación de un plan estratégico que permite responder a la 1ª pregunta.

- Presentación de un ejemplo específico: “El Ford Fiesta en Europa” y su relación con la pregunta N° 2.
- Mención de las ventajas del plan estratégico seleccionado por el profesor. respuesta a la pregunta N° 3
- Mención de otros ejemplos semejantes.
- Inclusión de literatura sobre el caso “Ford Fiesta en Europa” y “Sabre Holding Corp”.
- Asignación de tarea: Leer el capítulo 16 (no se especifica la bibliografía) y resolver el caso “Timberlad”,

➤ **Reflexiones generales sobre los lineamientos institucionales para la planeación curricular y la acción de planear del docente.**

Como puede observarse entre los lineamientos institucionales y la transcripción de los programas de asignatura, plasmados en los formatos correspondientes, dos de los tres profesores han elaborado su propia programación a partir del programa básico de la materia que imparten independientemente del formato asignado para tal caso desde la instancia institucional (ver anexos).

Se trata de un modelo de planeación cerrado en el que deben quedar, desde el inicio, perfectamente definidos los objetivos, los temas, la metodología, así como el sistema y ponderación en porcentajes de la evaluación que va a utilizarse a lo largo del curso.

Cuando se habla institucionalmente de tener un currículo flexible en sus planteamientos y ejecución, la planeación curricular de aula no forma parte de dicho concepto. Es decir, desde la instancia pedagógico-administrativa de la Institución, deben establecerse desde el inicio del curso los límites, sin considerar los entornos particulares, las personas que los protagonizan, ni el horizonte de comprensión y significación de dichas personas: docente y estudiantes.

Situación que se hace contradictoria cuando el modelo curricular propone pautas y principios considerando un marco de interacción donde los alumnos y maestro construyan un proceso de enseñanza- aprendizaje de diálogo, crítico y participativo, que les permita comprender, formular juicios y valorar la realidad científica, humana y social.

El que se promueva institucionalmente que los docentes participen desde una perspectiva de trabajo académico en la elaboración de sus propuestas curriculares tiene un gran valor. Sin embargo, ninguno de los tres docentes analizados menciona que existan espacios y tiempos que les permitan participar de una manera más académica en la elaboración y aplicación de sus propuestas curriculares, Esto significaría por una parte el establecimiento de dichos espacios académicos en la Institución, y la valoración del trabajo grupal e individual de los docentes; elemento clave en las posibilidades de innovación y consolidación de los cambios curriculares que la Universidad está interesada en promover.

También se debe tomar en cuenta que cuando no existe este trabajo colegiado, el profesor puede caer en la rutina, el agobio e incluso la desesperanza, y que su función responda más a requerimientos burocráticos que académicos.

El trabajo en academia será de gran valor tanto para el docente experimentado que le permite una fuerte consolidación docente, con para el profesor que apenas inicia su actividad académica.

En el caso de nuestros tres profesores, podemos observar a dos de ellos con una mayor trayectoria académica, frente a otro que tiene una trayectoria menor. En cualquier tipo de academia, las posibilidades de reunir a profesores con esas dos características particulares son por demás enriquecedoras.

6.3 LA COMPLEJIDAD PSICODIDÁCTICA.

Para abordar esta dimensión la pregunta formulada ha sido la siguiente:

¿Cuál es el pensamiento docente general que induce a los profesores a elegir la docencia como actividad principal de tiempo completo, y el pensamiento didáctico proactivo que se manifiesta en ellos a partir del contexto institucional en que dicha actividad se realiza?

Diversos son los factores que permiten caracterizar la acción docente del profesor universitario. En las siguientes líneas nos centraremos en dos grandes configuraciones que dan forma a la dinámica psicodidáctica de los profesores de enseñanza superior:

La primera se refiere a la ***dimensión profesional***, tratando de acceder a los componentes clave sobre cómo y en torno a qué parámetros construye su identidad profesional, y cuáles son los principales dilemas que enfrenta a través de ese mismo ejercicio profesional. Tomando como fundamento lo expresado en el capítulo 1 de esta investigación cabe hacer hincapié en que los procesos de pensamiento de los profesores no se producen en el vacío, sino que hacen referencia a un contexto institucional (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.), y a un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias). A continuación se hará referencia a algunos de los elementos más significativos desde la perspectiva institucional.

6.3.1 Conceptualizaciones sobre el deber ser del docente en el contexto institucional y su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje realizado.

Una segunda referencia se hace necesario configurar; ésta es: la ***dimensión personal***, que permite considerar el tipo de implicaciones y compromisos que se involucran en el ser docente. Condicionantes personales, familiares, sociales y circunstanciales que contribuyen a la satisfacción o insatisfacción en el trabajo y la carrera profesional; que se expresan a través del pensamiento de los profesor cuando se refieren a su trayectoria personal, profesional y docente; a las perspectivas sobre lo que enseñan, cómo lo enseñan, a lo que expresa en relación al proceso enseñanza-aprendizaje; su relación con los alumnos; las expectativas

profesionales que tiene sobre ellos, y la evaluación psicosocial y didáctica que hacen de los mismos.

Orientamos las siguientes líneas de nuestro análisis a la riqueza y diversidad de entramados que cada docente entreteje a través de su pensamiento pedagógico y su práctica docente⁶.

Dimensiones a revisar:

Conceptos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.
Fines educativos que persigue.
Creencias sobre los alumnos.
La motivación.
El tiempo instructivo.
La evaluación.

Cuadro 5. Componentes de análisis sobre pensamiento y práctica docente.

⁶ Se ha afirmado en páginas anteriores, que el pensamiento pedagógico de los profesores no se producen en el vacío, sino que se hace en un contexto psicosocial donde se ponen en juego teorías implícitas, valores, creencias; donde se hace referencia a un marco contextual condicionado por los recursos, las circunstancias externas y las limitaciones administrativas, entre otros factores. De ahí el valor de describir la complejidad de la tarea del docente, orientando su análisis al valor que el propio profesor construye sobre los diversos componentes del pensamiento pedagógico en el marco de la tarea docente, como ámbitos fundamentales para comprender los procesos del aula.

PROFESOR: A

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO Y PRÁCTICA DOCENTE.

Concepto sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje: este proceso es concebido por A, en dos momentos diferentes. La enseñanza para él, no solo consiste en la transmisión de conocimientos para lograr que el alumno tenga dominio de la materia, sino también como un proceso generador en la formación de hábitos actitudes y valores. Es preparar a los alumnos para el trabajo.

El objeto de estudio o la disciplina determinan la forma de enseñanza, no es lo mismo para el docente enseñar matemáticas que física, hace la distinción entre materias teóricas y prácticas, también marca como diferencia fundamental para la enseñanza la aplicación que se pueda tener en el campo profesional.

Es evidente en la manera de expresarse de A que siente una preferencia marcada por la materia de física, esto se puede entender si se rescata el hecho de que él fue el diseñador de los laboratorios en la Universidad, de hecho fue contratado para la creación de dichos laboratorios; cuando quiere expresar satisfacción, por ejemplo en la docencia vista como proceso de investigación y logro, hace referencia a este espacio, inclusive cuando diseña nuevas estrategias las aplica primero en esta materia. Por el contrario, en la materia de matemáticas fundamentales, que fue la materia estudiada, no se ve tanta creatividad y entusiasmo por su enseñanza, lo concibe como un saber necesario para los futuros ingenieros.

La imagen del profesor y su presencia en el aula son asumidos por A como un ejemplo a seguir por parte de los alumnos.

Para A en la docencia intervienen tres elementos, el maestro, los alumnos y los medios; dice percibirse como un maestro apegado a las normas, estricto pero cálido. En la entrevista, ésta fue la única respuesta que pensó mucho, y se vio turbado a la hora de responderla. Expresa que como profesor tiene asumida una posición y actitud muy clara, sin embargo, ponerse en la posición y posible pensamiento del alumno, sobre su actuación lo sacó de balance al contestar:

Yo diría que me perciben como un maestro semi-estricto te voy a decir porqué, porque suplo esta exigencia que yo les hago de tipo académico y de tipo intelectual, nunca presentando un problema que no considere lo que yo les he enseñado, de hecho yo les digo, señores este es un reto intelectual, resuelvan este problema.

El profesor A busca con su enseñanza formar, no solo instruir cuando menciona:

Hay que tomar en cuenta tanto actitudes y valores, como habilidades y aptitudes, así lo tenemos diferenciado, (se está refiriendo a la materia de laboratorio de física donde aplicó un instrumento de valoración de actitudes). El aspecto de conducta, lo tenemos en la parte de actitudes y valores, hablamos de un respeto, evaluamos el respeto dentro del aula, respeto a compañeros, respeto al mobiliario, respeto al profesor, respeto al trabajo mismo. Exactamente, respeto al trabajo mismo del grupo, evaluamos si el alumno tiene disposición para el trabajo, y eso es porque hay alumnos que se sienten jefes, llegan y dejan que los demás trabajen y ellos nada más están coordinando. Entonces se evalúa si el alumno tiene disposición para el trabajo, si tiene participación activa dentro de la práctica, si muestra iniciativa...entonces ahí en ese momento se les hace ver la importancia de la responsabilidad que tienen que asumir dentro de un área de trabajo... la forma en que tú trabajas aquí es la forma que vas a trabajar en la vida, desde ese punto de vista empezamos a trabajar y ha funcionado bien.

Otro punto importante dentro de la enseñanza para este docente es el propiciar en los alumnos la posibilidad de ejercitación de los temas vistos, sobre todo para la materia de matemáticas básicas; los alumnos una vez que tienen los conocimientos teóricos deben poder resolver problemas, en este sentido es importante señalar que la actitud directiva persiste pues no se habla de la posibilidad de plantear problemas y ser capaces de formular, sino sólo de una ejercitación guiada.

En las sesiones de clase el concepto de enseñanza que impera es directivo, formal, respetuoso; aparece constantemente el profesor como ejemplo a seguir, hay intencionalidad en los aspectos formativos, en el tono de voz; es un actuar previamente planeado, establecido y estudiado. La enseñanza llevada a cabo por A, da prioridad al manejo de contenidos y ejercitación matemática de los alumnos. Durante el episodio didáctico se señalan relaciones entre los contenidos temáticos comprendidos en el programa y el currículum y de éstos con el campo profesional.

En las exposiciones se denota a su vez, un manejo de cultura general muy amplia, aspectos históricos, filosóficos, de profundidad matemática. Una pulcritud ejemplar en el manejo del pizarrón, en las anotaciones realizadas, en los ejercicios, en las preguntas establecidas y hechas en el transcurso de la clase.

Los aspectos enunciados en el pensamiento docente son fácilmente identificables, el saber como parte primordial, la ejercitación y la intencionalidad en la formación actitudinal para los alumnos. El estilo docente es entusiasta, cálido pero directivo, en algunos momentos de la clase las explicaciones son extensas cayendo en algunos puntos inclusive en la dispersión.

Existen en el transcurso de las sesiones ciertos momentos de tensión provocada por la participación de los alumnos que sacan de marcha el ritmo marcado por este profesor. Las expectativas del docente son ambiciosas y cuando los alumnos no logran cumplir con lo esperado, inclusive se percibe cierta represión.

¿Cuál es la hipótesis de esto?... Sí, me voy a molestar si no lo responden porque eso lo hemos trabajado muchas veces. (Tercera sesión el tema está por concluir y algunos alumnos no acaban de hacer los ejercicios correctamente.)

El accionar de los alumnos está siempre controlado, guiado, prescrito. Se muestran dóciles ante la enseñanza. La participación de los mismos se centra en intervenciones solicitadas por el docente, la mayoría del tiempo se trabaja con base en preguntas; sin embargo, la actitud que tienen es pasiva, de seguimiento y acatamiento de órdenes.

El Aprendizaje en el pensamiento docente del profesor A, se interpreta como un esfuerzo por parte del alumno, que debe mostrar interés, capacidad en la resolución de ejercicios, presentación de exámenes y trabajos, además, debe ir acompañada de una actitud de respeto y cooperación. Para el profesor A es más importante la actitud que muestre el estudiante que el dominio de contenidos, está dispuesto a asesorar a los alumnos menos aventajados si muestran interés, inclusive horas extra horario.

Si veo en el muchacho un verdadero interés puro por salir adelante a pesar de sus deficiencias, me dedico con él a superarlas, inclusive me quedo más tiempo en la institución... hasta las diez de la noche..., le digo si quieres aprender yo te espero y no le pongo limite a mi tiempo... tienes el tiempo libre si estás verdaderamente interesado en aprender... y me ha funcionado.

El profesor A condiciona el aprendizaje a los antecedentes escolares de los alumnos que son considerados por él como muy malos. Esta percepción permite en cierta medida no responsabilizar su propia enseñanza en el proceso llevado a cabo, pues es una cuestión de antecedentes académicos principalmente. Contradictoriamente en algún momento de la entrevista sí llega a aceptar que quizá él como docente no hizo lo suficiente para que el alumno lograra el aprendizaje, pero más que verlo como una carencia en su estilo docente, lo ve como no haber variado más las estrategias utilizadas.

Cuando a alguien le pregunto una cosa que debería saber desde primaria y no la sabe, por ejemplo una suma de un medio más un medio, y uno me dice uno más uno es dos y dos más dos son cuatro, entonces son dos cuartos, ...me preocupo porque se que de entrada alguien que tiene esas deficiencias, es muy difícil que los saque yo adelante , o al menos el cuestionamiento que yo me hago , es cuánto tiempo voy a invertir, o más bien, el tiempo que yo voy a invertir por este muchacho para sacarlo adelante seguramente voy tomarlo del tiempo que invertiría en otro muchacho para hacerlo mejor.....

En ocasiones si me siento, diría, decepcionado de no haberlo conseguido, me culpo a mi mismo por no haber conseguido eso; sé que finalmente yo no soy... sin embargo, no trato de echarle la culpa ni al estudiante ni a los medios porque si yo lo hago así entonces me quedo en una actitud pasiva y ya no busco soluciones, entonces trato de echarme la culpa a mí de ver qué no salió y de mejorar la siguiente clase.

Ya en el salón de clases, hay un aparente seguimiento del aprendizaje pues se realizan preguntas, se llevan a cabo ejercicios, tareas y exámenes cortos; a los alumnos se les da retroalimentación señalando los errores que cometieron tanto cuando pasan al pizarrón como cuando realizan ejercicios escritos. En las sesiones de trabajo se les recuerda la forma en que van a participar y el valor en la calificación de las diferentes modalidades empleadas, que están presentes en el programa de la materia.

La forma de impartir la clase por el profesor A, obliga a la participación verbal y escrita de los alumnos, ésta en algunas ocasiones es dirigida a alumnos específicos, otras veces es opcional y unas más se realiza de manera grupal. Si bien el grupo se ve aparentemente atento y siguiendo al docente, la mayoría de las participaciones que realizan son muy cortas y no muy entusiastas, las participaciones en el pizarrón son dirigidas y obligadas, no voluntarias (más adelante se analizará detalladamente este aspecto). En reiteradas ocasiones se hace manifiesto en el salón de clases por parte del profesor las deficiencias en el dominio matemático, coincidentemente con su pensamiento docente.

Seguramente todos lo han visto en alguna ocasión de alguna u otra forma operaciones entre conjuntos. (Primera sesión de clase observada).

Igual a la típica recta numérica aquella de la ranita que nos enseñaron desde la primaria. (Segunda sesión de clase observada).

Cuando ustedes estaban en la primaria, secundaria perdón preparatoria. Los estoy mandando a primaria... te decían derivada de x que significaba lo mismo pero con diferente notación. (Tercera sesión de clase observada).

Fines educativos que persigue: en primer lugar, el manejo de contenidos básicos por parte de los alumnos que les permitan tener un sólido conocimiento matemático o físico según sea el caso de la materia como ya habíamos visto en el concepto de enseñanza. Los conocimientos sólidos son entendidos por este profesor como amplitud y destreza temática. Estos propósitos no parecen ser suficiente, en la propuesta educativa de A, hay un nivel más elevado lo que él denomina como reto intelectual basado en preguntas y resolución de ejercicios de mayor dificultad y que está planeado para rescatar y conducir el conocimiento más elevado de ciertos alumnos. Esta forma de trabajo diferenciada según el tipo de alumnos, da respuesta a la heterogeneidad de los niveles académicos en los grupos, sin embargo habría que tener cuidado de no caer en una polarización de los estudiantes que los catalogue teniendo así un efecto de halo.

Los **aspectos formativos**, también son de suma importancia tanto en el discurso como en la práctica educativa de A, los orienta tanto a hábitos como actitudes, sin hacer una diferenciación entre unos y otros. De manera intencional se fomenta la cooperación, responsabilidad, puntualidad, honestidad, amor al estudio, disciplina etc.

El compromiso que siente A como docente ante el alumno es "sacarlo adelante" lo cual le preocupa en relación al tiempo que va a invertir, y también en relación a quién debe seleccionar para impulsar o regularizar "¿los más aventajados o los menos aventajados"? Este parece ser un problema sin resolver para A. Quien termina por escoger a los alumnos en base a su intuición y al interés que demuestren aquellos tener en la materia.

La intención formativa que da el profesor A en clase es constante y se presenta en el lenguaje, es decir, la forma en que se dirige a los alumnos siempre respetuosa, amigable y cordial ; También lo podemos encontrar en la exposición docente haciendo comentarios sobre la importancia que tienen en la vida universitaria y a la hora de hacer los ejercicios, (es importante señalar que inclusive estos aspectos están ligados a la evaluación sumativa aunque con un porcentaje muy bajo de la calificación); forma de vestir del docente, entrega formal de los ejercicios, pulcritud en el manejo del pizarrón por mencionar algunos de los rasgos más destacados en este sentido.

Con las acciones educativas que llevan a cabo los alumnos dentro y fuera del salón de clases en relación a la materia, se cumplen los aspectos más generales de la intención formativa que señala A, sobre todo los que se refieren a hábitos básicos de estudio como disciplina, orden, puntualidad; sin embargo, habría que preguntarse si la custodia tan cerrada que ejerce A conlleva a un proceso de formación auténtico y significativo, o que tanto hay una simulación en la conducta de los estudiantes provocada por la amenaza de la calificación.

Los fines que persigue A en términos generales son muy ambiciosos, **el "deber ser" de la materia** es inalcanzable:

Es verdad que no los logro llevar al nivel de conocimientos que yo quisiera, inclusive ni al promedio de los alumnos.

Por la amplitud temática y expositiva con la que se conduce A, las sesiones de clase son insuficientes para lograr abarcar todo lo que debiera la materia, inclusive en varias ocasiones (primera y segunda sesión) dice no haber realizado todo lo que tenía contemplado y esto mismo hace que se perciba cierta frustración en el trabajo que realiza el profesor.

Los alumnos en su mayoría, por las carencias que según el profesor menciona que muestran, difícilmente pueden siquiera acercarse al cumplimiento de expectativas de A, parece que este alejamiento genera también cierta docilidad ante la conducción a la que están siendo sometidos. Y también cierto alejamiento de la corresponsabilidad que implica el proceso enseñanza - aprendizaje.

Otra finalidad contemplada por A, es **vincular la materia con el ejercicio profesional**, busca tener una aplicación directa de lo estudiado con **el futuro**

quehacer de los estudiantes, si esto no es posible por lo abstracto y teórico de la materia, por lo menos pretende que lleguen al nivel de ejercitación.

Desde la presentación de los objetivos del tema, A menciona la relación que tiene con la carrera de ingeniería, con otras materias que cursarán como probabilidad y con antecedentes generales de matemáticas. Durante todo el desarrollo del tema se hacen diferentes ejercicios tanto individual, en quipos y grupalmente. En cuanto a lo denominado como reto intelectual en algunas ocasiones, les muestra el profesor, dificultades con los ejercicios que parecen superar la mera resolución del mismo, en este sentido la intención de ejercitación se presenta constantemente en el salón de clases.

Creencias sobre los alumnos⁷

Los alumnos son catalogados por A como muy deficientes. Lo expresa en los siguientes términos:

Los grupos parecieran ser heterogéneos en su mayoría y al mismo tiempo tener características muy peculiares por la institución de elite a la que pertenecen; actúan como "jefes", inclusive las propias autoridades le han restado importancia a la materia de matemáticas perfilando un ingeniero más administrador.

El profesor A está en total desacuerdo con esto, considera que el rigor y fundamentos son la base de la carrera, lo que devalúa su trabajo ante los alumnos que toman una actitud de menor importancia para la materia y se abarata la carrera a la petición del cliente.

En el lenguaje utilizado por el docente se nota la percepción de un alumno universitario añado, adolescente, el que requiere ser supervisado, formado en todos los aspectos. No es un joven que estudia, es un niño que necesita que le enseñen. A ellos se refiere como: "muchachito", "los niños". Requieren de cercanía y no hay un trato de confianza como puede verse en la necesidad de evaluar hasta el último detalle.

En el salón de clases los alumnos que pasan al pizarrón se muestran muy inseguros, borran en reiteradas ocasiones y buscan con la mirada el apoyo del grupo, parece ser que son los alumnos que no tienen un conocimiento muy sólido, o no realizan adecuadamente algunos trazos necesarios en el lenguaje matemático, en esas ocasiones el profesor A se muestra insatisfecho, desilusionado e inclusive algo mordaz "hay que hacer la plana de llavecitas", los alumnos no muestren soltura en el manejo del contenido y es evidente que esto hace sentir frustración al profesor. Pareciera un círculo viciosos, la forma de conducirse con el grupo hace sentir mucha inseguridad lo que provoca a su vez equivocaciones y falta de participación que culmina en la frustración. Evidentemente esto no es consciente para el maestro.

La motivación: La motivación que propicia este profesor en sus alumnos está totalmente ligada al proceso de evaluación, más bien de acreditación, es por la

⁷ Cabe hacer referencia sobre los sinónimos que se relacionan con el término creencia. Estas otras acepciones son: afirmación, reconocimiento, opinión, crédito, dogma, credo. El propósito del análisis que se hará es identificar las significaciones que para los docentes analizados tienen diversos términos que se relacionan íntimamente con su quehacer docente.

calificación que los alumnos realizan las actividades, coincidentemente con la percepción que señalábamos anteriormente del alumno, es manejada como premio - castigo literalmente llamada por el maestro "penalización".

Sin embargo recordemos que el profesor pretende formar actitudinalmente a los alumnos por lo que también considera como motivación darles citas personales, involucrarlos en actividades ajenas al propio proceso de aprendizaje y mantener contacto extraclase, siempre en los términos de formalidad establecidos y guardando la distancia entre docente y alumno: "Tomo uno de estos muchachitos y le digo, oye me puedes ayudar a pasar lista, lo integro a la clase, que no se sienta aislado, que aunque tenga deficiencias me ayude a pasar lista, a lo mejor le digo pásale al pizarrón, ayúdame a hacer este problema, allí es donde veo sus deficiencias"

La motivación es ejercida por A para los alumnos que tienen dificultades; para el resto del grupo no aparece sino ligada a la evaluación - acreditación. Desde la concepción del docente los alumnos mostrarán interés por la materia si deben trabajar en ella para poder acreditarla.

También el trato que establece el profesor puede ser considerado como un estímulo, que el alumno se sienta tomado en cuenta y respetado. Nuevamente el ejemplo y la intención de servir de modelo a seguir aparecen en este sentido como fundamentales.

Desde el sentido del deber ser hay implícita también la idea de que la propia resolución del trabajo puede resultar motivante, lo que A denomina como "reto intelectual", inclusive en los ejercicios que se les presenta a los alumnos hay una parte extra que no es obligatoria y que está destinada a los alumnos que deseen profundizar más sobre la materia y realizar ejercicios de mayor dificultad y profundidad.

Como se puede ver, existe un tratamiento diferenciado para los alumnos de acuerdo a su "capacidad", de alguna manera con ello también da respuesta a la mencionada heterogeneidad.

El tiempo didáctico: La adecuación entre contenido de la materia y el tiempo asignado para cumplir con el curso es uno de los puntos que más problemático le parece a la profesora; el programa es extenso, las actividades también son largas; el tiempo es el que marca a cuántos alumnos se les puede brindar la ayuda extraclase. No hay que olvidar que A es coordinadora de área, y las funciones que debe cumplir son de corte administrativo y académico, lo que implica una gran carga de trabajo.

En las clases las exposiciones de A son largas, en ciertos momentos podríamos decir que excesivas, por ejemplo para este tema de los conjuntos a manera de entrada en la primera sesión además de la información los objetivos que había que alcanzar con el tema, se dio un referente histórico que partió del origen de las matemáticas señalando autores y fechas específicas.

El tema que vamos a iniciar es el de conceptos básicos, aquí debemos ver historia, no tengo tanto tiempo para estar haciendo mucha historia, sin

embargo... hace 2000 años surgió de manera muy particular la matemática...a lo mejor Pitágoras presenta una cosa de esta manera....

El maestro parece estar consciente del uso del tiempo, sin embargo, llega en momentos a la dispersión y en otros a cierto malestar por no haber alcanzado a lograr lo planeado para la clase lo que ocasiona cierres de sesión apresurados y poco precisos que le impiden realizar un resumen. El tiempo no parece ser suficiente para lo planeado, termina de prisa sin hacer un cierre preciso de la sesión.

Si pueden ir consultando la literatura que les indiqué en el programa que les di al principio de curso denle una leída para que vayamos más rápido.....que tengan un buen día y nos vemos en la siguiente clase, ya no nos dio tiempo de hacer nuestro examen.

Otro aspecto que hace que el profesor A tenga ciertas dificultades con el manejo del tiempo es la extensión con que algunas veces contesta las preguntas o inquietudes de los alumnos, nuevamente cae en cierta dispersión.

En cuanto a la **evaluación** como lo hemos venido comentando tiene un carácter minucioso en la docencia de A, esto es visible desde la planeación donde se marcan con exactitud los porcentajes y modalidades que utilizará, se cuidan aspectos como redacción y ortografía, y entrega puntual de los trabajos.

Sabe la función de la evaluación diagnóstica en el proceso de enseñanza - aprendizaje; sin embargo, por el número de alumnos que atiende ve mucha dificultad para poder aplicarla. Esa prueba comenta, le permitiría conocer el nivel de dominio de los conocimientos requeridos, pero como llega a tener hasta 150 alumnos al semestre y el tiempo no le alcanza, no la ha utilizado. Dice que la evaluación diagnóstica sería una oportunidad para repensar la orientación del curso.

La relación que establece como acuerdos y criterios para proceder en su ejercicio docente está ligada a la evaluación sumativa, no hay aspectos que no retomen la calificación como medio para que el alumno trabaje y se comprometa tal y como lo habíamos visto en la parte de motivación.

Las penalizaciones las utiliza para bajarle la calificación al alumno por varias fallas como: no hacer las tareas y entrega de trabajos tardía: "Le digo bueno se te va a penalizar que no hiciste y tu esfuerzo va a tener que ser doble, en la siguiente clase vas a investigar y me vas a hacer un trabajo"

Considera que anteriormente era más severo, si copiaban un trabajo le llamaba fraude académico. Se concibe como un profesor bipolar estricto y cercano.

El profesor A menciona que todos los cursos los prepara como si fuera la primera vez que da la clase, con la misma emoción. Nuevamente vemos aquí la necesidad de reafirmarse como excelente en su trabajo al manifestar esto en su discurso.

En las clases observadas se ve claramente las normas establecidas por A, los exámenes de tipo aleatorio, los ejercicios realizados en equipo, inclusive las

participaciones. Las expectativas de A son superiores a lo que hacen los alumnos, cuando las respuestas no son correctas se muestra algo inconforme.

Se entregan los ejercicios con prontitud, se revisan y resuelven en clase. En las sesiones observadas, A no impuso penalizaciones, pero sí en un momento cuando ningún alumno quería pasar al pizarrón comentó:

Quién nos podría hacer la demostración, ¿David?...a ver si yo hubiera dicho doy un punto para el examen ¿alguien hubiera pasado?

La respuesta del grupo son risas entrecortadas. De hecho después dirigiéndose a un alumno le ofrece dos puntos para que resuelva el problema del pizarrón

Nuevamente se observa la importancia que da el profesor A, a los aspectos formativos y cómo para que los alumnos participen mayormente en el aula, no puede salir de la modalidad estímulo respuesta al manejar exclusivamente incentivos externos.

Satisfacción personal y profesional de ser docente universitario.

“Como docente muy alto, siento que muchos muchachos han aprendido tanto y ese orgullo se incrementa cada vez que recibo una carta, hace poco recibí una carta de Enrique X..., muy buen estudiante, también él me valora como uno de sus dos mejores profesores que tuvo en la institución, yo no creo ser el mejor, al menos de mi área; me gusta procurar serlo o procurar estar a la vanguardia.

Creo que no soy el mejor, pero quizá esta percepción que algunos llegan a tener es básicamente por el lado humano. Mi gran satisfacción es, cada vez que doy un curso y tengo un logro, por ejemplo, veo que un muchacho que no podía despejar ni siquiera una X, o que no sabía ni tocar un instrumento porque le daba miedo, o que aunque con balbuceos pretende hacerlo y ya no me dice... ayúdame..., porque yo siempre les digo que quiero llevarlos al nivel de ser autodidactas. Porque creo que la vida así es, terminas tu carrera y lo demás tienes que ser autodidacta para aprender todo, lo que ves tienes que aprenderlo por tu cuenta, en ese sentido es muy grande el nivel de satisfacción.

Creo que los alumnos me mantienen en esta institución, aprecio mucho el trabajo, el esfuerzo que hacen cada uno de ellos y disfruto cada día con sus logros, si bien es cierto que hay veces que algunos estudiantes que se van al otro extremo, que pretenden encontrar en mí a la persona que les solape su holgazanería, su falta de trabajo, su falta de seriedad, su irresponsabilidad y no lo encuentran. Con ese tipo de muchachos, debo decir que a veces me siento triste, siento como una decepción, y ya ni siquiera que no hayamos hablado el mismo lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en el plano, digámoslo así, que manejo no de

amigos, pero de esa relación que hay extra clase, que ni siquiera ahí haya yo llegado a tocar un poquito fibras sensibles de su persona”.

PROFESORA: B

**PENSAMIENTO PEDAGÓGICO Y
PRÁCTICA DOCENTE.**

Proceso Enseñanza-aprendizaje: El campo pedagógico le sigue resultando desconocido, a pesar de haber asistido a algunos cursos de corte didáctico, lo ve como algo ajeno que requiere de un saber que ella no tiene y no piensa adquirir:

"La costumbre es enseñar al alumno, la cosa ya de Derecho, pero las cosas de pedagogía, como yo no estudié pedagogía, ni nunca en mi vida me imaginé que me iba a dedicar tiempo completo a la docencia, nunca, nunca siempre lo rechacé"

Cabe mencionar que en las sesiones áulicas observadas, la profesora B se desenvuelve con soltura, tiene voz clara, maneja los términos con precisión, centra a los alumnos en el manejo del tema al igual que en la distribución de los tiempos de la clase: introducción, desarrollo y conclusión. A pesar de no reconocer un manejo didáctico pareciera contar con dotes naturales que le ayudan a desempeñarse de esta forma. Es una maestra ya con algunos años de experiencia y aunque no sea reconocido por ella, el haber tomado algunos cursos pedagógicos, pudieran haber contribuido en algo a su trabajo. (Sobre todo lo que se refiere a planeación y evaluación.)

B, se concibe como una maestra muy exigente en todo el proceso de enseñanza, admite que la imagen que tienen los alumnos de ella puede ser muy dura. Intenta ser coherente y no muestra titubeos en las decisiones que toma para lograrlo. El cumplimiento de normas no acepta excepciones, todos deben acatarlo independientemente de las situaciones que estén ocasionando ciertas conductas por parte de los alumnos. Esto podemos observarlo en el siguiente relato:

"Hubo dos alumnos del grupo ese apático, que te comenté, que antes de ayer se salió primero uno, que yo sé que son amigos, pero los siento en el salón separados.... Primero se salió uno, a los tres minutos se sale el otro.... yo sentía como que estaban afuera platicando. Como a la media hora,... a la hora que les dio la gana... entraron los dos juntitos, cada quien se sentó en el lugar que yo le tenía asignado.... y dije bueno ya que se sentaron, se me van del salón, en este momento... esto no es una feria y se salieron.... Soy a veces muy fuerte... quisieron resistirse pero los saqué. Cuando se

acabó esa clase, ellos vinieron,...Queremos pedirle una disculpa porque nosotros sabemos.... ¿por qué se salieron?.... la verdad Licenciada nos salimos a fumar....

Bueno pues se habrán salido al campus, porque a fumar ni en el pasillo se puede, -eso no es asunto mío, no quiero meterme en ese problema, pero ahí ni pueden fumar-. Entonces les dije: les agradezco mucho que hayan venido a ofrecerme una disculpa, pero ¿díganme por qué se salieron? Entonces uno de ellos me dijo – uno que se cree muy inteligente, se cree que sabe mucho... si sabe pero no tanto-. Licenciada, el problema es que al principio del semestre los temas primeros de esta materia, -de la materia que te digo que los temas son pesados- se nos hacían muy padres porque eran temas muy actuales, eran ley de armas de fuego, tortura...., pero ya los otros son temas muy pesados, porque son delitos federales que a veces no se dan en la realidad, se dan muy poco, o sea estamos hablando de un delito de la ley general de población, que se da muy poco...y como ya le agarramos el golpe a su metodología, o sea ya le agarramos la onda, de cómo se hace eso, pues ya para nosotros no es ningún trabajo, porque sabemos cómo se analizan los delitos ambientales, es una metodología que usted está siguiendo única. Usted tiene su organización, entonces ya lo manejamos, como que lo sabemos, por eso nos salimos del salón, eso es lo que pasa... ¿Entonces cuál es la manera en que yo los mantengo en el salón? Los evaluó con el registro escolar (registro de calificaciones), y ya cuando me dicen esto, entonces los tengo que tener muy presionados, eso es lo que pasa con el grupo de la tarde”.

Los siguientes diálogos son por demás explícitos sobre el proceso enseñanza aprendizaje y su metodología desde la perspectiva de la profesora B:

“En Derecho se necesita cátedra, se necesita cátedra teórica; aunque esté en 40 libros a veces no se entiende el lenguaje del libro, si primeramente no te has introducido en la materia. No te lo digo únicamente por Derecho Penal, te lo digo por Derecho Mercantil, y otros, por ejemplo: obligaciones y contratos que también es una materia de la rama de civil. Se necesita cátedra primero, o sea exposición del maestro, una exposición muy buena, y ya luego pues referencias bibliográficas; bueno váyanse al libro tal, comparen lo que dice el maestro tal; o sea, hay catedráticos diferentes en Derecho. Igual me imagino en otras carreras... qué dice López Betancourt del delito de robo, de la tentativa en el delito de robo, que dice Carrancá, qué dice Rosales de la Vega, qué dice Safaroni en Argentina, que dice Muñoz Conde en España. Entonces tú necesitas primero una exposición de un simple maestro, y el maestro es modesto. Los connotados catedráticos por ahí que se dedican a escribir o que tienen asistentes que les organizan sus apuntes y luego publican el libro. O sea, un maestro modesto es aquél que viene al salón a dar todo lo que sabe, todo lo que sabe de sí, a irlle masticando, bueno..., qué cosa es el consentimiento en un contrato, porqué se da, qué cosa son los vicios en el consentimiento. Ya que el alumno tiene esa base teórica, pues se va a comparar a

enriquecer, y para eso pues el maestro tiene que exigirles: yo les dije ahora váyanse a ver lo que dice el catedrático tal..., lo que Burgoa..., lo que dice el otro, el otro y el otro...

La profesora B como todos los maestros de planta de la Institución. cumple con funciones de coordinadora de área de la Escuela de Derecho; es decir, debe asesorar y atender a los docentes de honorarios de su área, este trabajo lo realiza pero cuidando mucho en no caer en el terreno pedagógico, no siente la necesidad de una formación mayor en el campo educativo considera que eso es para el especialista. El dar clases y ser un buen docente no implica tener conocimientos pedagógicos específicos, el éxito en la docencia, desde su punto de vista, es producto del manejo teórico de la disciplina y de la experiencia profesional.

Sin embargo, existe una contradicción en el discurso mencionado por B, ya que el trabajo de asesoría que debe cumplir con los docentes que supervisa, cae necesariamente en el terreno pedagógico pues comprende la elaboración de programas magisteriales, mejoras en el proceso de enseñanza - aprendizaje, e interacción con los alumnos. Ella sin embargo, aduce valerse de los manuales hechos por los expertos en pedagogía para cumplir con su función, tal pareciera que con la intuición y consejos o tips útiles producto de su experiencia docente es suficiente.

En las clases observadas hay un constante tono enérgico utilizado por la docente en su interacción con los alumnos, pero el cumplimiento tajante que dice tener en la entrevista no se ve, según lo expresado de que no acepta que los alumnos ingresen al salón sin el código penal, lo que en la realidad no ocurrió con los grupos observados.

Continuando con los aspectos actitudinales, hay una enorme diferencia entre los grupos de referencia (uno en la mañana y otro en la tarde. El primer grupo, numeroso, de tercer semestre, y el segundo grupo pequeño de cuarto semestre) Con el primero se ve más amigable y entusiasta, no les llama la atención; con el de la tarde constantemente los regaña y se muestra más impaciente. No hay que olvidar que directamente la profesora reconoce tener problemas con este último grupo.

El proceso de **enseñanza-aprendizaje** lo centra fundamentalmente en el tratamiento del contenido, lo que ella denomina como esquema metodológico. La enseñanza consiste además de la enseñanza de conceptos fundamentales en ir acercando al alumno al manejo de este tipo de metodología. (En la parte de planeación profundizaremos en este aspecto). Desde su percepción, es el maestro el que transmite los conocimientos, la enseñanza debe forzosamente tener una parte expositiva.

En un segundo momento, después de la exposición, se puede llevar a cabo intercambio o interacción con los alumnos aunque es muy difícil lograr que participen por la actitud que asumen en el salón de clases.

La profesora B menciona otra manera de conducir la enseñanza una vez que se adquiere la base teórica, esto es, es haciendo que los alumnos lleven a cabo indagaciones sobre casos reales, que adquieran el hábito de ir a la biblioteca tanto

de la universidad como de otras instituciones de nivel superior. Con la información recabada deben los alumnos hacer comparaciones. A este aspecto esta maestra lo percibe como inculcar en los alumnos la necesidad de llevar a cabo procesos investigativos. Sin embargo, esto se queda exclusivamente a nivel de búsqueda de información: ella lo expresa así:

"yo he metido más práctica, más investigación... que vayan, que investiguen que me traigan casos, que me busquen casos reales".

La docente reconoce que hay temas dentro del Derecho que son más fáciles de enseñar y otros más difíciles, el parámetro que determina este aspecto es la actualidad y cercanía del tema con la realidad, aunque finalmente lo que está realizando son correlaciones con temas de actualidad pues es ésta la que determina el interés que puedan mostrar los alumnos en clase.

Fines educativos que persigue: que persigue B, están centrados en formar abogados excelentes, lo que lleva a un manejo de contenidos particularmente conceptuales y a la posibilidad de ir resolviendo casos prácticos. Considera que en los niveles educativos anteriores hay mayor exigencia que en el nivel superior.

"Yo veo que en primaria y secundaria ponen mucha tarea, excesivamente y aquí en licenciatura no se les pone apenas tarea y son tareas muy sencillas que ellos pueden hacer enseguida o encontrar en internet"

Por lo mismo, expresa que ella ha buscado hacer innovaciones que lleven al alumno a elevar el nivel académico y el grado de exigencia, que es a su vez una de las finalidades más importantes de la Universidad en los últimos tiempos.

"Que los alumnos logren distinguir un delito de otro, que pueda identificar las leyes federales diferentes, el código federal, el código del D.F...Que el alumno cuando le hablen de un delito ya él sepa directamente en dónde ubicarlo y cuál es el bien jurídico que se protege con ese delito"

Otro de los fines que se encuentran presentes en el pensamiento docente de SP es la relación de los temas entre sí y de la materia con el resto del currículum. Se muestra con flexibilidad en el manejo del contenido en función de lograr vinculaciones y relaciones de coincidencia temática.

"Yo hago que lo vayan siguiendo y yo voy relacionando sí con un tema nuevo yo voy relacionando temas anteriores...si los voy interrelacionando todos los temas porque tu vas avanzando en el programa tienes siempre que ir atrás"

En este sentido lo que la docente está entendiendo por relación parecería más bien acumulación, es decir, ir trabajando los temas sumativamente para lograr una comprensión global de la materia. Ya propiamente en la sesión de clase tiene por finalidad un buen manejo del código penal, identificación y manejo de definiciones y conceptos, posibilidad en la resolución de los casos.

Con el mismo tema que se aborda (Extorsión) encontramos un tratamiento ético en el contenido, es decir, al estar analizando los casos se observa que la docente pretende que los alumnos reflexionen sobre aspectos sociales y de responsabilidad profesional. Sin embargo no hay actividades planeadas o preestablecidas que intencionalmente busquen una mayor reflexión o compromiso con su futuro quehacer profesional, es tan solo a nivel discursivo que se manifiesta esta preocupación.

¿Ustedes saben cuál es el nivel cultural de un policía?... ¿quién de ustedes quisiera ser policía?...es una profesión realmente muy devaluada...por qué no meternos a inundar de universitarios decentes el ministerio público, los tribunales de distrito, los tribunales de fuero común"... ¿vamos a esperar que llegue uno de nivel económico bajísimo que es el que más fácilmente se corrompe?...bueno reflexionen"

Existe una total coincidencia entre lo planeado por la docente y lo visto en las clases. Los programas de asignatura y magisterial sirven de marco general para conducir las sesiones. El programa o guía elaborado por la docente es el instrumento que permite seguir paso a paso las clases. El orden y secuencia no son alterados.

Cuando los alumnos participan la maestra sabe con facilidad volver al tema, relaciona adecuadamente y resuelve las dudas de los alumnos:

Lo que ustedes están diciendo es una cosa que obviamente tiene relación con el tema, pero usted (refiriéndose a un alumno en particular) está diciendo una palabra -me asaltaron unos policías- ¿Eso es extorsión o es otra cosa?"

Percepción sobre el alumno: Desde la perspectiva de B, los alumnos son muy pasivos y apáticos, buscan ante todo la comodidad. Hace la distinción del comportamiento de éstos fuera y dentro del salón de clases, señala que existe un divorcio total entre lo que se vive en el salón de clases y la realidad de los alumnos.

El alumno en el aula es de por sí es muy apático, dentro del salón muy pasivo, porque fuera son unos pillos, son tremendos.

La actitud que se generaliza desde la concepción de la profesora B es la irresponsabilidad:

No hay interés por la carrera por lo que la única manera de poder trabajar con ellos es exigiéndoles mucho académicamente, que deban trabajar en los casos que les presenta.

Para esta docente algunos alumnos muestran una actitud un tanto arrogante que ella contrarresta con la calificación y el trabajo de la materia. Esta arrogancia va acompañada de una visión del alumno adolescente, inmaduro e irresponsable, lo que no corresponde a la responsabilidad que implica un alumno de nivel superior.

Al respecto comenta:

Un alumno me dijo... usted sabe que yo se, yo se mucho de penal y yo voy a ser un excelente penalista...saque 7.5 en el parcial. Le dije perfecto, mañana lo voy a evaluar... Se cree muy inteligente, se cree que sabe mucho, si sabe pero no tanto.

La posición social y económica de los alumnos también es considerada por la profesora B, cuando les dice:

No se van a ir de aquí al cine, al club, a la alberca, tienen que trabajar.

Hay un reconocimiento por parte de la docente hacia los alumnos en cuanto logran tener cierto manejo tanto de los contenidos como de la metodología empleada, tal pareciera que el interés y participación de los alumnos está centrado exclusivamente en esto.

Ya lo tienen bien agarrado (hace referencia al tratamiento metodológico), pues ya les ha sacado el interés.

Quizá este sea la mayor preocupación de B, poder mantener a los alumnos interesados en el tema aunque ya sean hábiles en la solución de los casos que se les presenta.

Motivación: Para B la motivación está ligada a dos cuestiones fundamentales; la primera, el apego de la materia con la realidad y la segunda, el manejo metodológico aplicado a la solución de los casos. La maestra reconoce con cierto gesto de resignación que no le queda otra posibilidad sino presionar a los alumnos con el registro de asistencia y la evaluación. Admite que los alumnos no están interesados y lo asume.

Es importante señalar que si bien ha buscado mayor actividad por parte de los alumnos a la hora de la clase, no hay una búsqueda mayor de estrategias o dinámicas que le permitan interactuar de formas distintas con el grupo y en cierta medida existe un cierto temor a no poder retener al grupo.

¿Cuál es la manera que tengo para mantenerlos en el salón? Pues evaluando los casos, y con el registro escolar en la mano... los tengo que tener muy presionados.

La percepción sobre el comportamiento de los alumnos, pareciera al mismo tiempo impedir que B se arriesgue a utilizar más innovaciones en sus estrategias didácticas.

Si tuviera que cambiar, pues sería la parte práctica, menos teoría y más llegar directo al aula con casos para resolver, casos y casos, pero eso traería un riesgo muy fuerte porque el alumno se te puede cansar, puede perder el interés o puede decir a que caray! Que le pasa a esta maestra, lo único que trae son casos y no habla ella porque al alumno le gusta siempre en la cátedra oír un poco.

La evaluación: El mayor peso en el discurso de B está en la **evaluación** entendida como calificación y control. A pesar de mencionar que ella no le teme a la evaluación docente que realizan los alumnos, se refiere a ella como un posible instrumento de castigo. Sin embargo, no baja la exigencia con el grupo por temor, al contrario les exige más. No hay un análisis más profundo del instrumento (de evaluación al docente) que le permitiera identificar algunos puntos ventajosos o problemáticos de su trabajo docente, lo único que al parecer importa es el número (menciona). Por eso a los maestros que coordina, intenta transmitirles que no se sientan presionados por el instrumento.

Sé que salí mal porque son cinco alumnos... son muy malos, muy faltos y por eso me castigaron, porque yo los llevé muy fuerte y les decía hasta de lo que se iban a morir.

Como veíamos anteriormente la calificación que asigna a sus alumnos es un medio de control, considerando que éste y provocar interés y presencia en el salón de clases. Las calificaciones que asigna son también algo extremosas:

Hablé con él ayer y hoy lo evalué en el salón, le pregunte haber tal y tal y tal y no supo, le dije bueno tienes cero....yo no regalo ni una décima...

Los exámenes son para ella el medio que le permite confirmar la dificultad de la materia y la seriedad de la misma, su grado de exigencia; consecuentemente ante la posible copia en los exámenes es tajante.

En los exámenes soy perrísima y al que agarre copiando le rompo el examen...

Una parte muy importante de este proceso es la evaluación diagnóstica que maneja a su vez como autoevaluación del alumno. Son los alumnos los que se califican, este proceso no va ligado a la evaluación sumativa, por el contrario, los alumnos son premiados por la profesora por su participación con un punto.

La evaluación continua la tiene contemplada en la realización de los casos en el salón de clase, en el manejo adecuado del código penal. Estos son elementos que B, toma muy en cuenta.

Les digo a mis alumnos abran el código y el caso tal, y pónganse a trabajar ahorita, porque son casos así muy rápidos, y yo voy viendo como van trabajando...

La asignación de calificaciones y la respuesta de los alumnos no la ponen en conflicto, tampoco en este aspecto parece haber un sentido de reflexión pedagógica más profunda, ni intenciones por conocer más sobre este aspecto.

Percepción sobre los alumnos: En cuanto a la posibilidad de brindar ayuda a alumnos que lo requieren, lo ve como posible siempre y cuando no se baje la exigencia. Si ella detecta alumnos que requieren de ayuda, los cita para darles ciertos consejos sobre el estudio del derecho. Lo hace independientemente de que

sea su tutora o no y más bien lo utiliza para amonestar al alumno, no tanto para tener una cercanía a la problemática que le afecta a este. En ningún momento se ve titubear sobre este aspecto, ella actúa firmemente, pareciera que hay un cierto temor en ser considerada como docente barco.

Yo los llamo aquí y les digo mira me gustaría darte un repaso de 20 minutos darte tips porque veo que andas mal en la materia...Hace tres días llamé a uno y le dije vamos a ver, qué te pasa, yo ni soy tu tutora ni me importa tu vida privada íntima, te veo que en salón estás en la luna y te voy a exigir....me echan el rollo.

Sin embargo, manifiesta que en el salón de clases llega a mencionarles a los alumnos que para ella cada uno de ellos es un ser humano. Nuevamente se muestra la contradicción con el rigor y la exigencia pues señala:

Yo estoy en el salón dando clase pero cada uno de ustedes es un ser humano para mí y si yo te veo así desconcentrado pues vamos a tomar medidas,... no pero usted sabe que yo se, yo se mucho de penal y yo voy a ser un excelente penalista -contesta el alumno-, y ella añade, es usted un payaso.

El señalamiento que implica la intención de formar en sentido humano presente en el discurso, se puede deber al intento por cumplir, dentro de sus posibilidades, con la misión de la Universidad.

Para esta docente, el aprendizaje consiste en la adquisición de los conceptos y definiciones del Derecho, la destreza en el manejo del código penal, y la resolución de casos con la metodología indicada. Los alumnos deben seguir una disciplina estricta para adquirir dicho aprendizaje.

Yo puedo decirte teóricamente analícenme un artículo, pero ya le puedo decir también ese es un caso, resuélvelo, dime si hay delito, qué delito hay.

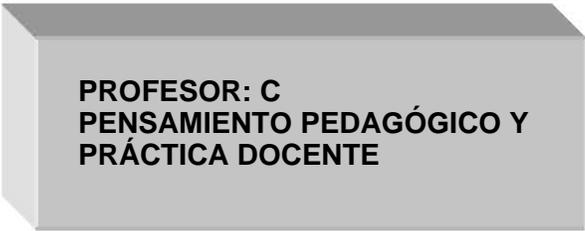
Hay una total coincidencia entre lo expresado por B y lo observado en clase, la planeación que realiza a nivel de sesión se ve claramente en el salón. Parte de una noticia de periódico donde se muestra el tipo de delito que se va a estudiar, con lo que pone a los alumnos en la actualidad despertando así su interés. Después los alumnos o ella misma pone otros ejemplos que abren las posibilidades, se hacen búsquedas en el código penal y se afianzan constantemente definiciones y conceptos legales propios de los casos.

“Este es un delito cuya forma de proceder de acuerdo a las reglas del 399 bis ¿cuál es?”

La pregunta forma parte sustancial del proceso, las hace para profundizar, ampliar, resolver y seguir a los alumnos. En algunas ocasiones las dirige al grupo en general, en otras a alumnos específicos.

Abran ahorita su código; chequen el artículo 386 rápidamente y díganme... ¿qué similitud tiene con esta situación de secuestro?
¿Qué comentario me pueden realizar sobre esto?

En el grupo de la tarde se muestra un poco más directiva, hace más preguntas e interroga más directamente a los alumnos cuya participación es menor. Sin embargo no existe una gran diferencia entre la conducción de la enseñanza en uno y otro caso. El único cambio es el actitudinal por parte de la docente, como habíamos dicho anteriormente, estas dificultades no conllevan a una modificación sustancial en el trabajo en el aula, lo que nos dice que cuestiones como número de alumnos heterogeneidad, y materia no son tomadas en cuenta para la conducción del tema.



**PROFESOR: C
PENSAMIENTO PEDAGÓGICO Y
PRÁCTICA DOCENTE**

Proceso enseñanza - aprendizaje:

C, realiza una intensa actividad docente que abarca tres distintos niveles educativos. No es común encontrar profesores que impartan clase paralelamente en el nivel bachillerato, en una o dos licenciaturas y al mismo tiempo impartan cursos a nivel posgrado. Este es el caso de C que tiene a su cargo un total de 5 materias, ya que da clases de "*Microeconomía*" en una escuela preparatoria; al mismo tiempo imparte las materias de *Negocios Internacionales II* a los alumnos de sexto y séptimo semestre de la carrera de Economía y Negocios, y de *Mercadotecnia* a los alumnos de cuarto semestre tanto de la carrera de Economía y Negocios como de Administración de Empresas. A nivel de posgrado imparte la materia de *Macroeconomía* en la Maestría en Alta Dirección.

Al respecto es necesario considerar que la docencia requiere de habilidades básicas de diagnóstico, toma de decisiones, formas de actuación y otras competencias igualmente complejas, independientemente del nivel educativo que se atienda. Sin embargo C, menciona que el nivel que más difícil se le hace es la licenciatura.

Menciona que las principales diferencias que encuentra entre los alumnos de licenciatura es la actitud del grupo al tomar la clase y esa responsabilidad depositada prácticamente sólo en el profesor para atraer la atención del alumno, en encausar todo el ritmo de la clase, en la necesidad de un control más estricto de la disciplina. Él no está de acuerdo en que sea el profesor el que tenga que controlar que los alumnos apaguen el cigarro y los celulares, que no hagan ruido,

sino que su preocupación debe estar orientada a desglosar el tema y que los alumnos aterricen los conceptos.

La razón por la que haya establecido una dinámica diferente con los alumnos de bachillerato, es que en particular el grupo que atiende en ese nivel es de alumnos con características muy particulares pues estos son novicios de una congregación religiosa.

El número de alumnos por grupo que C atiende es quizá poco común, pues a nivel preparatoria tiene un grupo de 9 alumnos; a nivel licenciatura atiende 3 grupos de entre 15 a 20 alumnos; sin embargo, a nivel posgrado su grupo es de 30 participantes.

Consideramos que la participación de los docentes en la elaboración de un plan de estudios o en los programas de asignatura requiere tanto de un amplio conocimiento del campo de conocimiento de la disciplina en cuestión, como de los procesos de instrucción implicados en ello. Para C esta posibilidad significó un reto pues casi de manera inmediata a su ingreso a la Universidad, y prácticamente sin experiencia docente anterior, participó en la elaboración plan de estudios 1999 de la carrera de Economía y Negocios, elaborando algunos de los programas de materia.

Como puede observarse en los datos hasta aquí expuestos, a pesar de que C solamente tiene algunos años laborando en la U.A. las actividades docentes que ha realizado en este corto periodo han sido muy intensas, pues en ese lapso ha tenido al mismo tiempo la responsabilidad de atender un importante número de grupos escolares impartiendo diversos cursos; de igual manera ha tenido a su cargo el diseño de programas de materia, y participado de manera intensa en su propia formación docente.

Planeación

A la pregunta sobre cómo organiza su plan didáctico, menciona que por lo general el procedimiento que utiliza es el siguiente:

Me pongo a revisar cuál es el tema, qué pretendo que se cubra, que objetivos de aprendizaje persigo.

Con base en ese procedimiento inicial, C decide entonces las actividades que va a emplear, y por lo general busca aplicar una combinación de las mismas, como exposición por parte del maestro, lecturas, reflexiones personales o preguntas sobre lo leído, empleo de películas o acetatos, es decir:

Busco variar la combinación de medios para tener atentos a los alumnos.

No menciona con que actividades de evaluación podría comprobar los aprendizajes adquiridos por sus alumnos.

Se le reitera la pregunta al profesor sobre si elabora un plan de clase y cómo lo deriva del programa de materia o del programa magisterial. De éste último menciona que se apoya en él:

Siempre y cuando éste sea totalmente explícito, entonces puedo seguirlo, de hecho yo tengo un desglose por sesiones de lo que pretendo que vayamos siguiendo, de cubrir todo el temario, de lograr los objetivos, entonces sí tengo un desglose por sesiones. Si la materia no es del plan 99, entonces ahí explícitamente no he escrito el objetivo, ni los subobjetivos. Pero sí escribo los objetivos generales de la materia, las aportaciones, cuánto van a valer los temas para la calificación, cuál va a ser el libro de texto. Pero prefiero hacer un desglose por sesiones.

Este sería en cierta forma su plan de clase, sin embargo, el profesor prefiere llamarla *agenda de clase*. En este instrumento asienta el tema con el que va a abrir la sesión, formula algunas preguntas sobre el tema, menciona las lecturas que va a proponer, los ejercicios va a aplicar, buscando que éstos generen interés, y espera de los alumnos que después de una presentación del tema siguiendo ese procedimiento: “como que les caiga el conocimiento, como que les caiga el veinte”.

Se le preguntó al profesor si esa agenda la da a conocer a sus alumnos, su respuesta fue negativa:

No, por lo general no se la presento a los alumnos, digamos que sí les explico al principio cuál es el tema, pero no despliego la agenda, ésta la elaboro para cada sesión y la puedo elaborar dos días antes.

C, considera que detrás de cada sesión de clase hay para él, una importante labor de investigación o de reflexión, por ejemplo afirma:

Siempre estoy atento a lo que está ocurriendo en los periódicos, la televisión o el radio, entonces busco vincular la clase e el tema con algo que ocurra, como por ejemplo ayer que tuve una clase con el grupo de negocios, hablamos de Coca cola por que estábamos revisando el tema de estrategias, y de organización de la gran empresa global, entonces revisamos la teoría sobre cuáles son las posibles alternativas de cómo se puede organizar una empresa multinacional, pero bueno vemos cómo en la vida real tenemos una Coca Cola que se está reestructurando debido a una serie de problemas que tiene, entonces les ayudo a los alumnos a ilustrar muy bien el tema y a hacer un cierre de clase.

6.3.2 Interacción en el aula y estilos de enseñanza.

Mencionábamos en la descripción de la dimensión psicodidáctica, la importancia del análisis sobre la interacción en el aula desde la perspectiva de la acción docente, considerando como elementos de análisis la estructura organizativa de la clase, la interacción maestro-alumno, el diálogo didáctico, y los estilos de enseñanza.

Para conocer y comprender estos procesos educativos es necesario analizar la clase y su contexto, es decir su ubicación en el espacio y en el tiempo y tratar de comprender el entorno organizativo y educativo en el que están inmersos. De ahí derivamos el valor de hacer un acercamiento al marco de la escena para comprender mejor los sucesos que tienen lugar dentro de la clase.

❖ **Profesor: A**

Facultad de Ingeniería

Materia: matemáticas I

Tema: teoría de conjuntos

Transmisión fundamentalmente verbal del conocimiento matemático.

Clave:

M: Maestro.

H: Distintos alumnos.

M.- muy bien, para todos aquellos que digan cuál es el conjunto A gráficamente sería ese que está allí, ¿no?... muy bien les agradezco... ahora en el conjunto B utilizo intencionalmente una nomenclatura que se usa en cálculo que es poner un corchete, pongo los números extremos y pongo un intervalo abierto, por intervalo cerrado se va a definir que tú puedes tomar todos los valores, todos los números que sean números reales y que estén entre cero y dos, ahora, si el intervalo es cerrado quiere decir que el número puede ser inclusive el número cero, y el número dos si el intervalo es abierto quiere decir que no puede tocarlo, por eso es por lo que le pongo que el conjunto este que está aquí definido son los números reales que cumplen C mayores iguales a cero y menores que dos... Gráficamente ¿como los representaste? bien, pasan al pizarrón por favor... Álvaro, Manolo, Moisés, Mauricio, Roberto, Gerardo... entonces serían del cero al dos, ¿verdad? Gabriel, tu acabas de vincular solamente el cero y el uno...

H.- ¡no!

Fíjate bien, toma un gis amarillo y vas a representar ahí gráficamente o sea, con un puntito, en dónde se encuentra el cero... el cero te dice en un conjunto ese número puede ser igual a cero y ya lo representaste, ahora representa también ese punto uno que tienes, porque el punto uno también está comprendido entre cero y dos, representa el punto dos también, representa el uno, muy bien, 1, ahora fíjate lo que te voy a preguntar yo sé que también el punto cero punto uno pertenece a ese conjunto ¿verdad?, ¿cuál sería el puntito que le pondrías ahí?, en dónde le pondrías el punto, el .001...

H.- No le entiendo (responde el alumno.)

M.- muy bien... continuas poniendo puntos verdad, continúa con puntos desde el cero hasta ¿hasta dónde, hasta qué número?... hasta el cinco... era el dos o el que tenía el dos, cinco muy bien... fíjate lo que está diciendo, entonces si sustituimos toda esta representación de puntos por una línea, y realmente todos los puntos son los que está ahí ¿verdad?, era, mira nada más para indicar que el dos no lo incluyes ¿porqué no le pones un paréntesis

abierto como está aquí en la notación?... si quisieras ponerlo arriba sobre la recta estaría...

H.- ¿no le puedes poner una bola abierta...?

M.- si, una bola abierta... algo que indique que el dos no es subconjunto de A y B una bola abierta así, un círculo encierra en un círculo... bueno, está bien, ¿y el número cero?

H.- es el inicio...

M.- es el inicio, entonces ahí te quedaría representado ¿verdad?, muy bien, permíteme entonces nada más hacer un comentario adicional que si veo que este es el cero y este es el dos yo puedo representar todo esto con una recta, todos los números que está aquí, y puedes hacerlo así con un corchete cerrado y un paréntesis abierto manejar que estos dos se contienen si quieres lo puedes indicar así..., entonces pones una bolita cerrada indicando que si se contiene y una bolita abierta aquí indicando que no lo contiene, entonces unes esto, y ya tienes tu representación gráfica en este conjunto.... **abusados en esto que los que no han llevado matemáticas 1, esto lo van a necesitar sobre todo cuando vean intervalos y solución de ecuaciones.**

Diego por favor si fueras tan amable, ilustra gráficamente el tercer conjunto... fíjate cómo fuimos construyendo el conjunto o sea la representación del conjunto graficando y se fue induciendo de alguna manera que tenía que ser una recta la que representara el conjunto... explícanos que fue lo que hiciste...

H.- este conjunto es el... son los número naturales tales que el conjunto universo....

M.- Factorizaste y después viste en qué valores, que valores tenías que sustituir ahí para en la ecuación, bueno para que esto fuera igual a cero, ok, muy bien, ahora nada más muestra el número uno cómo lo pensaste que lo sustituirías...

(El maestro corrige el pizarrón)

M.- ok, y el uno si logras sustituirlo en la ecuación ¿da cero?

H.- Si

M.- a ver compruébalo, pláticanos... ok. entonces fíjate, él encontró, determinó los valores que son solución de esto y una vez que lo determina encuentra que es el uno y es el dos, y después se pregunta esos dos valores cumplen la condición de ser números naturales, la respuesta es sí, y como no son números naturales lo que él hizo fue escribir este conjunto por extensión y dijo que este era el conjunto 1,2 entonces escribe el conjunto 1,2 escribir todo esto que está aquí es exactamente lo mismo, en el primer caso está por comprensión y en el segundo por extensión. Se fijan entonces cómo empiezan a hacer sus representaciones gráficas, están usando solamente una dimensión, es decir **en este caso una recta numérica igual, la típica regla numérica, aquella de la ranita que nos enseñaron desde la primaria**, verdad, entonces... vamos entonces a continuar con algunas definiciones.... (El profesor continúa su exposición dando la definición de conjunto).

Ya dijimos que una teoría de matemáticas se conforma de términos indefinibles, luego de definiciones primarias, ¿verdad?, definiciones y acciones, entonces, **vamos a construir nuestra primera definición**, es la definición de subconjunto, vamos a decir A es subconjunto de B; la notación la voy a indicar a la derecha entre paréntesis A subconjunto de B; **luego en la secundaria o en la preparatoria usan esta nomenclatura** para subconjuntos, no les cause confusión si yo uso esta que está aquí, entonces A subconjunto de B, decimos que para toda X se cumple X en A implica X en

B, es la definición escrita en lenguaje simbólico, fíjense que alternativamente, voy a ponerle aquí o también podemos escribirlo así, que para todo X que esté en el conjunto A se cumple que X está en el conjunto B; estas dos, la primera o la segunda construyen tu definición de subconjuntos, entonces permítanme nada más, **si nosotros retomamos la materia de física, si tenemos esferas de colores y esas esferas de colores aquí, qué particularidad tienen todas ellas; todas son esferas, yo podría integrarlas en un solo conjunto y decir que es el conjunto de las esferas.**

(El profesor hace un esquema en el pizarrón representando un empaque de leche en tetrapak, y explica)... este que estás viendo punteado es el conjunto B, y es así como ese empaque, o sea, si por ejemplo tu me dices que A está, en un subconjunto de B pero B no es subconjunto de A entonces yo te digo que los conjuntos no son iguales porque por definición si un conjunto si A está en un conjunto B pero B no es un subconjunto de A qué significa, quiere decir que B no es un subconjunto de A...

H.- pero no tiene que existir ningún elemento, o sí, aparte entre A y B para que no sea B subconjunto de A...

M.- o sea, ¿cómo definimos un conjunto?, recuerden eso es importante, ¿cómo defines un conjunto? es una colección de objetos que tienen cierta propiedad...Gabriel, entonces tu no te vas a imaginar cualquier objeto, solamente los objetos que cumplan tal propiedad, esto me recuerda a lo que hizo ahorita Diego, puso un ejemplo que fue de estática y de alguna cosa...

H.- no...

M.- bueno, como lo escribió él, X menos dos igual a cero y dijo que ese conjunto era el uno coma dos, yo no puedo imaginar más conjuntos que estos, imagina que tengo el conjunto, él se llama de B, él se llama de A y tengo el conjunto formado por esto, yo sé de aquí de entrada que el elemento que está en el conjunto A también es un elemento del conjunto B,.....

H.- eso si lo entiendo lo que pasa es que si dices que tienen los mismos elementos, los dos conjuntos son iguales entonces porqué tenemos la definición de conjunto y de subconjunto propio si ya no tienes los mismo elementos, o sea al tener los mismos elementos pero no tienen ninguno ahí, ¿si me entiendes o no?...

M.- Sí, ahora sí ya te entendí... *y puedo usar el comentario que es el que les dije, en secundaria y en preparatoria te enseñan y te dicen, te enseñan nada más esto, A está contenido en B o A es igual a B, eso es lo que te enseñan, o sea, lo que te entiendo es que, o al menos eso es lo que trato de entender es que tu me dices para qué hacer una definición adicional... Cuando a mí me lo dieron me dijeron que esto era estrellita, que esto cuadrado, esto era un uno, era un dos, eso lo puedo hacer, pero en un caso general del que no sabes, tú tendrías que decir: A un subconjunto de B, como no te lo dieron explícitamente tú supones que ahí pueden ocurrir dos cosas, o que A es contenido en B o bien que A sea igual a B, queda claro eso?....*

Se observa a través de los diálogos anteriores, un amplio predominio de la exposición magistral con resolución de ejercicios con un enunciado cerrado, con hincapié mecanicista en los algoritmos y aplicación de modelos matemáticos, considerando que su dominio se consigue a través de la resolución de ciertos ejercicios que aparecen en hojas de problemas por temáticas.

En otra parte de la sesión de clase el profesor continúa hablando de la teoría de conjunto universal, en la que establece como actividad principal el trabajo en equipos. Los siguientes diálogos expresan la forma en que el docente propone dicha actividad:

... ok. vamos con esta teoría que acabamos de ver vamos a operar o mejor dicho van a operar ustedes y vamos a hacer una serie de ejercicios, les voy a pedir un favor, voy a poner una serie de ejercicios aquí y asóciense en grupos de cuatro, quiero que cada uno de ellos, en particular quiero que esté Diego... con Alfonso y con él, Jorge trabaja con Carlos con Fernando así, Vicente Toño, Carlos, tú para allá también, ustedes cuatro y Silvia, Laura... voy a poner una serie de ejercicios y quiero, el primer chico que termine... todos tienen que entregar, es importante, no me interesa la rapidez, todos lo van a entregar pero lo que me interesa es la solución o sea, que conteste, me interesa que lo contesten bien, entonces tu objetas, si el otro puso otra cosa tu lo objetas entonces... si ustedes son el último en entregar pero lo entregan todo bien ustedes son los que tienen su punto...

Pasan aproximadamente 20 minutos antes de que el grupo se ponga a trabajar.

M.- ¿Todos ya entregaron?, se quedan los que dije... al principio de la siguiente clase examino a los demás.

Como se demuestra en el ejemplo anterior, el profesor A se ha basado en el método expositivo, en la que se pretende que los alumnos aprendan mediante la atención y recepción de información procedente del docente que es un experto. Así, cada alumno recibe la información de manera personal y la procesa y almacena según sus propios conocimientos previos. Es necesario considerar que la atención fluctúa durante la sesión de clase y en ella influye la actitud. Las reacciones más inmediatas son signos no verbales que recibió e interpretó el profesor. Sin negar que hubiera participación casi constante por parte de algunos alumnos, puede suponerse la posibilidad de una explicación no significativa, para quedarse sólo en transmisión de información. Puede deducirse que el objetivo de la enseñanza para este docente es el propiciar en los alumnos la posibilidad de ejercitación de los temas vistos en la materia. Cabe señalar también la actitud directiva centrada principalmente en la ejercitación guiada, sin considerar la posibilidad de plantear o resolver problemas que partan de la realidad en que se desenvuelve el alumno.

Dicho en otros términos, el estilo de enseñanza que impera en este docente, es directivo, formal, y respetuoso. Aparece constantemente el profesor como ejemplo a seguir, hay intencionalidad en los aspectos formativos. Su tono de voz denota un actuar previamente planeado,

establecido y estudiado. En las exposiciones se denota a su vez, un manejo de información donde integra aspectos históricos, filosóficos, aunque quizá haya menos profundidad matemática. Una pulcritud ejemplar en el manejo del pizarrón, en las anotaciones realizadas, en los ejercicios, en las preguntas establecidas y hechas en el transcurso de la clase, pero que no evidencian comprensión por parte del alumnado en general.

Existen en el transcurso de las sesiones ciertos momentos de tensión provocada por la participación de los alumnos que sacan de marcha el ritmo marcado por A. Las expectativas del docente son ambiciosas y cuando los alumnos no logran cumplir con lo esperado, inclusive se percibe cierta represión:

¿Cuál es la hipótesis de esto? Si me voy a molestar si no lo responden porque eso lo hemos trabajado muchas veces" (el tema está por concluir y algunos alumnos no acaban de hacer los ejercicios correctamente). La acción de los alumnos esta siempre controlada, guiada, prescrita. Se muestran dóciles ante la enseñanza.

La participación de los estudiantes se centra en intervenciones solicitadas por el docente, la mayoría del tiempo se trabaja en base a preguntas; sin embargo, la actitud que tienen es pasiva, de seguimiento y acatamiento de órdenes.

➤ **Profesora: B**
Interacción en el aula

Facultad de Derecho

Materia: Derecho penal II

Tema: Delito contra el patrimonio de las personas

Objetivo: Conocerá estos delitos y podrá resolver casos.

Estrategias de enseñanza: Exposición participativa.

Recursos y materiales: Pizarrón y código.

Estrategias de evaluación: preguntas y casos a resolver.

❖ Interacción en el aula.

◇ Orientación del trabajo y la cualificación de los alumnos en clase.

M.- ya se están maquillando todas, ¿ya todos listos?, bueno empezamos entonces, ¿traen su Código Penal?...

Todos.- si,

M.- artículo 390 a la mano, ¿alguien se leyó el financiero del lunes?,

Todos.- no

M. y eso que aquí en la Universidad se reparte gratis, ¡que pena!, atiendan acá,... el lunes salió una noticia en el financiero y dice así, en la capital sólo ocho por ciento de los conductores pagan multas..., la extorsión artífice de la subcultura policíaca,... y dice lo siguiente, no lo voy a leer completo sólo algunos párrafos: en el Distrito Federal se levantan cada año un millón de infracciones de tránsito, en promedio, de las cuales solamente el ocho por ciento son cubiertas por los propietarios de vehículos, ésta es una declaración de la Secretaría de Seguridad Pública, Alejandro Hertz Manero estableció que desde el pasado primero de diciembre,... o sea, del año pasado,... con el nuevo reglamento de tránsito se han aplicado más de 480 mil infracciones a conductores, pero reconoció que los automovilistas infraccionados omiten cumplir con el pago de la multa que le son aplicados; únicamente se cobran casi ochenta mil y que estas multas pagadas por los automovilistas son cubiertas en su mayoría para que los propietarios puedan lograr la recuperación de los vehículos,... o sea lo que ustedes conocen de que se llevaron mi coche al corralón, y de ahí no me queda de otra; ahí si tengo que ir a pagar la multa que me impongan, ahora bien, hay un diputado del PRI que con relación a esta intervención que hizo Hertz Manero en la Asamblea respectiva y es el diputado Edgar Rolando López Nájera, consideró que la extorsión sigue siendo parte fundamental de la subcultura policíaca, en la que los uniformados ven a los ciudadanos como un botín permanente con las arcas abiertas y sin temor al castigo, aquellos que lo hacen son víctimas de la presión de sus jefes. Sí, cuando está refiriéndose López Nájera a los policías que andan en la calle, se plantea, ¿cuál es la justificación que da el policía callejero ante los actos de extorsión?... bueno, porque me está presionando mi jefe o sea, mi jefe me pide un porcentaje, mi jefe me está pidiendo y por lo tanto yo tengo que extorsionar al ciudadano común y corriente y luego una parte va para mi y la otra va para mi jefe.

Diariamente ustedes saben que salen este tipo de noticias en el periódico o sea situaciones relativas con la extorsión, vamos a ver ahora, vamos a estudiar este delito de acuerdo al esquema que siempre tenemos y al final vamos a resolver casos, ¿usted quiere preguntar algo....?

Una actitud activa frente a la realidad:

H.- Yo le quería comentar algo, en relación a lo que usted dice de que no se pagan las multas, o sea lo que falta es un sistema de... Le voy a contar mi caso..., a mí me quitaron una placa en la plaza de toros, yo nunca traigo placa adelante, la de la cajuela, la puse atrás y a la hora de ver el coche me dijeron a ver la otra placa,... Pues vas y levantas un acta y dices me robaron la placa y se acabó el problema.... Si me quitan la licencia... si es del Estado vas al DF y sacas otra... y si es el DF vas al Estado y te sacas otra; o sea, hay por donde darle la vuelta, porque mi multa creo que era de 600 pesos o una cosa así, yo me ahorro los 600 pesos...

M.- o sea, lo que usted está planteando es un hecho cierto, es un hecho de la vida real y bueno ¿qué medidas se pueden tomar para evitar como en estos casos que la autoridad quede desacreditada?... o sea, porque el caso que usted está planteando, es que usted puede por otros medios darle la vuelta como dice usted, se arregla el problema; y bueno es prácticamente una burla a la ley, una burla al estado de derecho ¿no es eso?, ¿Alguien quiere comentar algo más?

H.- lo que pasa también es que ya no tienes credibilidad en la actualidad, a mí por ejemplo me asaltaron unos policías, obviamente van y me ponen una multa y agarro la multa la hago bola y se la regreso al policía, no le voy a pagar estos cien pesos de multa... y darle el dinero a los policías cuando ellos ya no sirven de nada, también la ciudadanía...

M.- ahora bien, lo que ustedes están diciendo ya es una cosa que obviamente tiene relación con el tema pero usted está diciendo una palabra, me asaltaron unos policías, ya ahí asaltar unos policías, ¿eso es extorsión o es otra cosa?...

H.- no, es otra cosa pero eso influye...

M.- ¿qué es?...

H.- que ya para la ciudadanía... ya no hay policía, ya no representan la autoridad para mí...

M.- obviamente ya hay una pérdida de prestigio de las autoridades que nos representan, entonces si me asalta un policía ¿eso es extorsión? o qué cosa es...

H.- un robo...

M.- ¿un robo simple, o un robo agravado?

Todos.- agravado

M.- ¿por qué agravado?

H.- por ser un servidor público.

M.- o sea, ahí cambia la calidad de servidor público pero además hay otro elemento que agrava ¿cuál es?

H.- que el deber del policía es proteger y no...

M.- sí, pero hay algo más, algo más...

H.- esta armado...

M.- armado, sí, armado ¿si está armado, qué cosa es eso, qué tipo de robo?, ya sabemos que es una calidad de delito con violencia, ¿qué cosa es la violencia?, ¿quién me puede decir qué es violencia, qué se entiende por violencia?... a ver, uno solo, a ver Carina...

AM.- fuerza física o moral que ejerce el sujeto.

M.- o sea, la fuerza física o la fuerza moral y la fuerza moral qué cosa conlleva,

Todos.- amenaza...

M.- amenazas, empleo de arma, entonces si es un policía armado obviamente es un robo agravado que lo está cometiendo una persona que no es un ciudadano común, es una persona que tiene calidad de servidor público, pero además con el uso de armas, o sea, ya te está intimidando de una manera muy grave...

Espíritu crítico y formación moral:

H.- en el caso de extorsión, un policía me pide una mordida, el policía obviamente comete el delito de extorsión, por ahí que tengo que tomar el número de la patrulla o algo así... levantar el acta...

M.- usted puede tomar el número de la patrulla

H.- vas a perder el tiempo...

M.- vas a perder el tiempo, ¿por qué vas a perder tiempo? Tú puedes hacerlo... éste es un delito cuya forma de proceder de acuerdo a las reglas del 399 bis ¿cuál es? Pregunto...

Algunos.- querella

M.- ¿seguro que por querella? Chequen el 399 bis...

H.- salvo el artículo 390.

M.- la extorsión es un delito perseguible de oficio.

H.- por querella.

M.- ¿cuáles son las excepciones? Esta es la regla, ¿cuáles son las excepciones en las cuales sí se necesita una querella?, ¿cuáles son?

H.- ascendientes, descendientes

M.- parientes, los parientes que se están planteando ahí, o que otra excepción, cuando hay un tercero que participa en unión de ese pariente ¿sí o no?, bueno eso que quede claro como primer punto, yo les traigo diferentes conceptos de extorsión, primero que tengan una noción teórica, los autores y aquí pues yo les recomiendo como siempre que se chequen el Código Penal comentado de **Carrancá**, el Código Penal comentado de Díaz de León, el diccionario *Jurídico Penal* de Díaz de León, etc., etc., o sea, todos los manuales que se recomiendan en la materia, sí..., incluso se pueden ir más allá, yo traigo por acá un concepto muy sencillo que da Francesco Candarra, extorsión: constreñir a alguien a dar o prestar algo abusando, al efecto del poder oficial que el opresor tiene en sus manos,... o sea el policía, lo voy a repetir,.... *luego si quieren yo les doy los apuntes, si quieren yo les puedo dar los apuntes de esta clase.....*

(Más adelante...)

M.- Veamos delitos contra el patrimonio, qué quiere decir eso, que siempre va a ver un menoscabo dentro del patrimonio ¿de quién?, del sujeto pasivo, siempre el patrimonio del pasivo va a tener una disminución, entonces eso es importante, Mario...

H.- en este caso quién se considera el disminuido en el patrimonio, ¿el estado o la persona, la víctima?

M.- la persona, la persona víctima...

H.- pero deberían de ser los dos, ¿no licenciada?, porque el Estado también al no pagar la multa obviamente tiene un decremento...

M.- obviamente, pero directamente, o sea, ya aquí hay un problema, esto es un problema muy interesante, lo estamos empezando a ver con el caso de la multa, ahora fíjate lo que vamos a ver: si tú vas con tu vehículo, por la vía pública y te paró un policía porque a lo mejor cometiste una infracción, te paró el policía, y ¿qué ocurre de inmediato? ¿Cómo es el mecanismo entre tú y el policía, qué ocurre ahí?

H.- cómo le vamos a hacer, te quiero ayudar...

M.- te quiero ayudar, yo soy buena gente, yo soy lo máximo y al final tú mismo le propones, tú le dices, bueno yo le doy...

H.- una feria...

M.- eso mismo, en el lenguaje corriente, yo le doy sí, y se han dado casos, ustedes saben, que tú le dices, bueno... (Le saco un billete de a cien) y el policía dice no hombre, ya eso ni para el refresco me alcanza, súbele, o sea, ya ahí no le llego, tiene que ser más, entonces ahí obviamente, hay una repercusión para el Estado, ¿por qué? Bueno porque el estado deja de recaudar dinero, producto de que no se aplican las multas, y es la noticia que yo les traía, o sea, dice Hertz Manero que hay muy pocas multas aplicadas, entonces hay una repercusión indirecta para el Estado, ¿pero quién directamente se perjudica? ¿A quién se le disminuye directamente?... al particular, sí, que está entregando una cantidad de su patrimonio, ya los cien pesos que llevaba en mi bolsa ya no los tengo, me quedé con cincuenta centavos o con diez pesos, entonces ahí, Mario el sujeto pasivo que puede ser un particular en el caso específico, es que va a ver consecuencias, que indirectamente hay problemas. O sea, se van a engendrar otros problemas, y esto véanlo no solamente desde el punto de vista individual de ustedes como ciudadanos o de sus familiares o amigos, sino hay un problema mayor. Por qué vivimos en este momento tanto estado de inseguridad, tanto problema en este país, en el Distrito Federal es uno de los lugares más inseguros de nuestra federación, bueno uno de los factores está ¿por qué?, bueno pues por la mala organización de los cuerpos policiacos, ¿por qué?, pues por la pérdida de prestigio de los cuerpos policiacos, ¿por qué? por la mala capacitación que tienen estas personas que son policías. Ustedes lo saben, saben ¿cuál es el nivel cultural de un policía? El más bajo, o sea, ¿quién quiere ser policía?, ¿quién de ustedes quisiera ser policía, cuando se titule?, ¿ahorita?... se ríen pero es un tema muy serio que pueden ustedes entrar a reflexionar, ¿y por qué no ser policía? Y ¿por qué no ocupar un lugar destacado dentro del cuerpo de seguridad?, Hertz Manero es un académico, o sea viene de la academia...

H.- Ah por supuesto si, es una profesión muy devaluada licenciada...

M.- Es una profesión realmente muy devaluada, pues todos decimos, hay yo quiero trabajar en un corporativo, hay que padre, en una oficina allá en el edificio de los pantalones, allá una vista panorámica, bueno y ¿por qué nosotros no podemos apoderarnos, que ahí no vamos a cometer robo, apoderarnos de las instancias públicas?, ¿por qué no meternos a inundar de universitarios decentes el ministerio público, los tribunales de circuito, los tribunales de fuero común, o sea local? ¿Por qué no las dependencias del poder público?, o sea, del gobierno local....

H.- lucro...

M.- o sea primero, obligar sin derecho a un hacer, a un dejar de hacer y ya luego la obtención de qué, bueno de un beneficio, solamente, ya vas cayendo en lo que es el objeto material, solamente aquí ¿puede ser el dinero en efectivo uno de los objetos materiales?...

Todos.- No

M.- qué otra cosa puede ser... puede ser una cosa puede ser un documento, puede ser que te obliguen a firmar un documento, puede ser que obliguen a qué, a realizar una transferencia bancaria, sí, si yo te permito hacer tal cosa pero tú pásame dinero a tal cuenta, entonces no solamente lo vean como el simple dar un dinero. Otro caso muy chistoso también de la vida real,... estábamos hablando de la multa pero hay otro caso que también es muy alarmante, qué ocurre en el centro de la ciudad y otros lugares donde hay comerciantes ambulantes

informales, estos que llegan y que despliegan ahí una manta o una alfombra como Aladino, y se pusieron a vender mercancía que probablemente sea mercancía que ha entrado a territorio nacional incluso sin pagar impuestos o sea por contrabando, etc,... llega un policía, le ronda y le va pidiendo a cada tianguero su ronda, eso es extorsión también, o sea, eso también hay que dar siempre una cantidad de dinero.

Toma de decisiones sobre los contenidos durante los momentos interactivos:

M.- Otro caso también de la vida real,... estábamos hablando de la multa pero hay otro caso que también es muy alarmante, qué ocurre en el centro de la ciudad y otros lugares donde hay comerciantes ambulantes informales, estos que llegan y que despliegan ahí una manta, y se ponen a vender mercancía, que probablemente sea mercancía que ha entrado a territorio nacional incluso sin pagar impuestos, o sea por contrabando, etc,... llega un policía, le ronda y le va pidiendo a cada tianguero su ronda, eso es extorsión también.

H.-...Yo le voy a dar un ejemplo, porque tenemos nosotros negocio, le voy a decir que enfrente de la tienda se pone lleno de puesteros, lo que pasa es que todo lo maneja la delegación, y todo el dinero que se recoge va a dar al delegado, y son miles y miles de millones de pesos que se manejan ahí diario.

M.- es un problema muy alarmante,

H.- se ponen enfrente al negocio, hay veces que no me puedo ir ni siquiera a la cortina, ellos, no pagan impuestos....

M.- pero fíjese, si este delito es antiguo que si se van a investigar el derecho romano, desde Roma ya se castigaba a los funcionarios del imperio romano corruptos que cometían este tipo de conductas, y fíjense que antiguo es el delito de extorsión,....

H.- Ayer en las noticias salió que en la Cuauhtémoc, los restaurantes tenía que dar 250 pesos a la semana, que eso al mes, sería por el número de restaurantes que hay en la delegación más de 3 millones de pesos

M.- obviamente ese es un problema muy largo,... **con mi colonia no te metas yo soy de la Cuauhtémoc**,... bueno es un problema realmente muy grave, es una colonia que se caracteriza por los giros negros, es una colonia altamente criminógena, ustedes los saben, los antros por ejemplo, o sea estos antros de los cuales ya hemos platicado las clases anteriores cuando hablamos de delitos en contra de la moral pública, ¿recuerdan?, o sea, que ocurría en esta colonia como la Roma, la Cuauhtémoc, por ahí por la zona del centro aunque ya esto se ha generalizado tanto que ya hasta vemos situaciones relacionadas con el genocidio aquí en las Lomas, ustedes lo saben y lo vieron, el caso de la Madame, en ese momento...

AM.- En el ejemplo anterior que habló de que el policía que realmente no te está obligando a que le pagues la multa ¿no se podría confundir un poco el delito de corrupción o algo así que no sea extorsión?...

M.- En el código no hay ningún delito que se llame corrupción... chequen lo que él dice, *esta noche cuando terminen sus clases no se vayan de paseo y chequen que no hay ni un delito que se llame corrupción*. puedes encontrar peculado, puedes encontrar fraude. Hay delitos que se parecen mucho a esto,

que son la intimidación, que son delitos que están en el título de delitos cometidos por servidores públicos. Pero corrupción como tal eso no lo encuentras, o sea, la corrupción es un antivalor, es una forma que está dentro de la subcultura, también, pero no hay un delito así. Podría ser en todo caso, algo parecido al peculado, pero tampoco, cuando estudiemos peculado, ahí no hemos llegado, te vas a dar cuenta de cuáles son las diferencias,... apunten ahí a colación de lo que dice Claudia chequen los artículos 218 y 219, en cuanto a los delitos que les comentaba, la intimidación,...

H.- pero no se confirmaría la extorsión cuando yo le ofreciera el dinero al policía.

M.- No, podría ser peculado, en algunos códigos penales, no así el mexicano, pero por ejemplo en el código francés y el código español la extorsión es una modalidad especial del robo; se parece mucho al robo ¿qué ocurre en el robo? ¿Cuál es el elemento típico número uno del delito *de robo*? apoderamiento En el robo, el sujeto activo va hacia la cosa, se apodera de la cosa, o sea, se la arranca prácticamente al pasivo. En la extorsión no hay un apoderamiento si no lo que hay es una concusión, para que el pasivo le entregue, son cosas, son diferencias muy sutiles ahí ya les estoy dando la primera diferencia, fíjense que el robo me dice, en el 367, apoderamiento, extorsión me dice, obligue, entonces no es igual, en el robo el objeto o el dinero se le quita a la víctima, se lo apodera el delincuente. En la extorsión, es más sutil, más elegante, más disfrazado el asunto, porque el delincuente le dice, lo obliga a que lo entregue, tu entrégame cien pesos a cambio de que yo te voy a dejar de vendedor ambulante...

H.- Licenciada, una pregunta, por ejemplo una vez llegó una persona a la Procuraduría del Trabajo y Previsión Social, a decirme que o le daba dinero o me iba a mandar hacer una inspección de las condiciones de trabajo, eso es una extorsión totalmente ¿no? o sea, es amenazarme ...

M.- obviamente eso es otro delito que ya está dentro del código fiscal, o sea, fuera de esta materia, la materia de delitos federales que es cuando un funcionario de hacienda amenaza a un contribuyente para hacerle una inspección, una auditoría y ese es un delito muy específico o sea, es una tipicidad específica del código fiscal, y si tu eres comerciante lo conoces, está previsto que la visita de auditoría, de inspección de hacienda, ellos tienen que venir con un mandamiento, tiene que venir con un papel membretado y firmado, por qué motivo se va a hacer la visita y quién es el funcionario que está autorizando esa visita. Si no ahí se comete un delito del código fiscal, ¿por qué?, porque se está quebrantando qué tipo de garantía, constitucional, ¿qué garantía constitucional?, que nadie puede ser molestado dentro de su propiedad. Si, nadie puede ser molestado, entonces ahí está ese delito previsto, si lo que tú planteas es extorsión, bueno ¿cuál sería la forma de culpabilidad en la extorsión? Obviamente siempre hay dolo, nunca se van a encontrar la forma culposa, o sea, nunca por imprudencia o que por accidente, siempre el sujeto activo tiene la intención de obligar al pasivo a que le de una cantidad de dinero o para dejarlo hacer, etc., etc. Entonces, siempre la forma es dolosa, ahora, el resultado, la forma de resultado material de daño, eso también es importante, la forma de conducta la vemos por acción o por comisión por omisión. Por acción, siempre es una forma activa...

El trabajo práctico, la solución de casos y el trabajo individual que se convierte en colectivo:

M.- Aquí les traigo un caso práctico para resolver aquí en clase... Quiero que trabajen individualmente; están muy fáciles esos casos, solamente quiero que

me digan si hay extorsión o no hay extorsión y esos se lo quedan porque ahí arriba les puse algunas diferencias de robo y extorsión, se lo estoy poniendo ahí porque si es muy importante que manejen esas diferencias...

AM.- ¿aquí nada más vamos a poner si hay o no hay extorsión?

M.- nada más, y quién es el autor porque a veces hay problemas donde hay dos personas...

(Pasa tiempo)

H.- Licenciada, qué artículo es la simulación de secuestro...

M.- ahí lo tienes, ¿dónde está su código? 390 bis...

M.- ¿ya están listos?, ¿quién empieza?, pero tienen que fundamentar, si o no fundamentarme por qué...

H.- en el caso uno es robo ya que aunque no puedan demostrar que la cajera lo usó para su beneficio o no, si ella está encargada para ese dinero, eso es robo, si faltaba, es robo, robo simple...

M.- dice él que es robo, a ver, usted...

H.- no hay extorsión, pero obviamente para confirmar el tipo penal de robo se necesitarían más elementos porque el desfalco no se especifica a lo mejor si es robo o algunas otras relaciones que se pudieran...

M.- a ver...

H.- lo que pasa es que en el caso de las cajeras el banco se establece en el contrato de trabajo que esas son las condiciones de trabajo o sea, si ella está firmando un contrato en el que está de acuerdo con la situación, si yo fuera el abogado del banco le monto el 15 fracción tercera...

M.- ok, si no estuviera en el contrato esa condición de que ella tiene que reponer el dinero de cualquier faltante, Vanessa...

AM.- es extorsión porque la están obligando a reponer el faltante...

M.- uno por uno, uno por uno, a ver Jack

H.- yo creo que sí es extorsión, porque la están obligando, no directamente pero por medio externos o de lado, pero de cierta forma la están obligando a reponer el dinero y es extorsión...

M.- si hay extorsión en ese caso y ahí dice lo siguiente, se le obliga a que rinda cuentas en una auditoria.

H.- pero a que rinda cuentas, no a que pague....

M.- perdón, dejen jóvenes, yo quiero de favor y siempre les digo, un consejo que doy, que se lean el problema, que no sueñen sí, que no sueñen, porque los sueños, sueños son, que se vayan a las palabras, recuerden siempre los casos trágicos, son hechos comprobados, no se pueden ir más allá ni tampoco menos, a ver Diego...

H.- yo no estoy de acuerdo de que sea extorsión porque ya tiene la opción de pelear, si es realmente inocente de pelear por el lado legal, yo creo que no es la postura diciendo, bueno, o vamos reponiendo ese dinero o pagas por que tú esto, tú lo pagas o nos vamos por el lado legal y ahí puede salir perdiendo, por eso no creo que sea extorsión...

M.- o sea, tu crees que ahí ella no se sintió presionada que no se sintió extorsionada, que no se sintió amenazada ante el hecho de que le están diciendo si no lo pagas, o sea, al dueño del banco, al gerente, no le interesa saber quién robo, lo que le interesa es que ella reponga el dinero a como de lugar y si no ella es la que va o por robo al ministerio público...

H.- es que eso no es extorsión por ejemplo también no sé si sea el mismo caso pero en el civil hay uno que si se le dices a alguien si no pagas el cheque te denuncio o sea, te llevo a juicio, ahí no hay extorsión, y creo que aquí tampoco, o pagas lo que no hay o te demando o te denuncio, así de fácil o sea, o eso no creo que sea extorsión...

M.- tú crees que no hay extorsión...

H.- Licenciada o me regresa mi dinero o me la llevo al ministerio público...

M.- pero el hecho grave de ese caso, a ver voy a hablar con palabras, a ver no voy a hablar yo, a ver usted...

H.- yo digo que en este caso sí hay extorsión porque primero a ella se le obligó a pagar y a final de cuentas ella lo pagó, o sea, tuvo un decremento de su patrimonio y fue obligada a pagarlo, por lo que haya sido pero ...

M.- chéquense el 390 quiero darles la oportunidad de que lean a ver, si los elementos típicos y acuérdense, qué cosa es la tipicidad qué es la tipicidad... entonces vean si se da la tipicidad, yo digo que si, por acá dicen que sí, por allá que no por acá que sí, yo sigo diciendo que sí, Carranca dice que sí, marco Antonio Díaz de León dice que sí y eso es un caso de la jurisprudencia...

H.- es un derecho...

M.- el banco no tiene derecho de constreñir a la cajera, el banco lo que tiene que hacer es una denuncia ante el ministerio público por esa pérdida y que se investigue quién se robó el dinero, pero no tiene derecho el banco de constreñir a una empleada a que de plano reponga un dinero que ella no se robó...

.- usted va al banco y saca una suma muy fuerte o quiere cambio no hay, cuando se va el cajero o se va con el sello en la mano y aparte cierra el cajón porque si se roban ese sello y sellan algo de que se hizo un depósito por un millón de pesos es su problema...

M.- recuerda que toda persona es inocente hasta cuando se compruebe su culpabilidad, recuerda que la persona es inocente, no tiene el banco ninguna prueba en contra de ella; si ella se hubiera apropiado el dinero, incluso, ni por robo, probablemente abuso de confianza, probablemente cuál es el otro delito más apropiado, más típico, el abuso de confianza, ella tiene la disponibilidad sobre determinada cantidad de dinero y ella se lo dispone, o sea, se lo aprovecha para sí, lo saca de las arcas del banco y se lo lleva para su beneficio o para beneficio de un tercero...

AM.- Licenciada, por ejemplo, si hubiera un caso que a mí se me hace similar a éste de que yo le encargo algo a Diego, algo de mi propiedad y si a la mera hora se lo roban y yo le digo o me lo pagas o si no te denuncio, ahí, según yo, tampoco es extorsión, es un caso muy similar con el del banco quitando obligaciones de banco y todo, ¿aquí habría extorsión? ...

M.- ahí ¿cuál es la vía derecha en ese caso?, si él te dice que se le perdió, tú le prestaste, un coche, y el dice que el coche se lo robaron, qué cosa hay, ¿cómo se procede? Ahí, usted va a hacer la denuncia por robo, pero usted no puede implicarlo a él en un abuso de confianza. ¿Quién es la persona encargada, la autoridad encargada? El ministerio público tendrá en ese caso que decidir, tú estás diciendo que por abuso de confianza, si tú lo obligas a reponer por una cosa que él no se robó, no lo dispuso para sí; que no hay abuso de confianza comprobado, entonces ahí podría estar la extorsión...

H.- Licenciada, surge una duda aquí, según yo, el banco lo único a lo que está obligando a la cajera es que rinda cuentas, que pague el dinero que estaba bajo su custodia, o sea, que reponga el daño que hizo, entonces realmente el banco no está obteniendo un lucro....

M.- a ella se le obliga a que rinda cuentas y que si no repone esto pues va a hacer cuentas...

H.- tiene razón Diego, el banco no está obteniendo...

H.- lo único que está pidiendo es que se le reponga el dinero que está bajo custodia de la cajera...

H.- y aparte la obliga su contrato...

M.- por favor... silencio, a ver ya, tu no quieres que vaya a la cárcel la señora, no vamos a mandarla a la cárcel, este es un caso que está tomado de jurisprudencia, o sea es un caso real, que había extorsión, se toma como extorsión, pero hable uno solo, si no los de la cámara me van a matar, luego a ver Nicolás...

Como puede observarse en la transcripción anterior, dos protagonistas aparecen en el escenario de la interacción en clase: la docente y los alumnos. Consideramos oportuno partir del cuestionamiento con relación a esta forma de interacción didáctica haciendo la siguiente pregunta:

¿Qué valor le da la maestra al conocimiento y al aprendizaje?

Podríamos afirmar que la profesora B considera que los alumnos han aprendido si logran responder adecuadamente a las preguntas que les formula, por eso su enseñanza se orienta a reforzar al alumno para que respondan según lo esperado. Por tanto, concibe el conocimiento como un cuerpo especializado de saberes, que necesita dominar, para posteriormente llevarlo al salón de clase, buscando demostrar que el dominio del contenido formal de la materia serán el sustento para la toma de conciencia de la responsabilidad personal y profesional del alumno.

El control del contenido y la disciplina también están depositados en la maestra. Sin embargo podemos afirmar que su dominio profesional sobre ese contenido, la secuencia de los mismos y las aplicaciones a la vida cotidiana en que los alumnos se implican, hicieron de su clase una actividad muy significativa.

Cabe destacar que la interacción didáctica no puede circunscribirse a los contenidos conceptuales. La profesora también se enfrenta a un determinado número de alumnos (entre 10 y 20) que tienen que ser controlados –como ella misma lo expresa-, y por supuesto enseñados. Parece saber que el mejor y mayor recurso con el que cuenta es su conocimiento, pero también puede ser su parte más vulnerable. Parece que a lo largo del curso ella se ha formado una opinión sobre los alumnos, lo que le permite decidir qué hacer con ellos. Lo que espera la profesora de los alumnos es que aprendan, en consecuencia, también espera que ellos se comporten de la manera apropiada para facilitar el aprendizaje.

Predomina en ella una preocupación por estar constantemente examinando y en ocasiones retando el conocimiento de los alumnos. Situación que los alumnos viven de manera diversa, desde el que interactúa siguiendo la exposición de la maestra, hasta aquellos que abandonan el aula expresando una actitud desinteresada.

Al respecto podemos mencionar la anécdota que platica la profesora en la entrevista inicial sobre dos alumnos que abandonan por un lapso de media hora el salón, y que a su regreso, al ser confrontados por ella, mencionan entre otras cosas que han descubierto las características de su método y en consecuencia les parece ya irrelevante el contenido. Esto no pretende ser más que un breve ejemplo de la complejidad de la interacción de una clase, de cómo surgen situaciones inesperadas que rebasan los procesos de planeación y las estrategias de enseñanza, y de cómo ante la situación descrita la docente centra su interés ya no en el aprendizaje, sino en cómo mantener la autoridad y el control.

El análisis profundo y la consideración de los factores que condicionan estas interacciones son esenciales, al querer entender las posibilidades reales de la enseñanza. Al mismo tiempo expresan las palabras de una docente que con una actitud responsable y ética incentiva con esfuerzo personal a sus alumnos a fin de estimular su desarrollo profesional. Al mismo tiempo, son evidencias de que la interacción didáctica en el aula es un proceso de continuo cambio, de toma y dame diario entre el profesor y los alumnos. Es un proceso de negociación sobre la marcha de los acontecimientos que debe ser constantemente definida y redefinida en un contexto físico, temporal, organizativo y educativo en que cada clase está inmersa, y que va más allá de la planeación previa.

Profesor C: Observación de las sesiones de clase

Escuela de Economía y Negocios

Licenciatura en Negocios Internacionales

Materia: Negocios Internacionales II

Tema: La Operación de los Negocios Internacionales

Sesión 15: Manufactura Global y Administración de Materiales I

Asistencia: 6 alumnos. En lista: 20 alumnos (Esta clase se dio en un horario distinto al normal. con el propósito de recuperar una clase perdida anteriormente)

Transcribir los diálogos de este profesor en su interacción en clase tuvo un grado de dificultad muy particular, ya que su voz no era fácilmente audible, por lo que tuvimos que referirnos principalmente a las anotaciones hechas por el entrevistador durante el tiempo de observación en clase. Como podrá observarse la estructura de la información tiene un esquema distinto a los dos profesores anteriores.

El profesor inicia la sesión escribiendo el objetivo del tema en el pizarrón:
Objetivo del tema: Las empresas multinacionales tienen que decidir la mejor manera de distribuir sus actividades de manufactura en distintos países, de tal forma que minimicen sus costos, obtengan productos de calidad, que entreguen productos a tiempo a los clientes.

Desglosa el objetivo en tres preguntas:

¿Qué factores debemos considerar para determinar ubicaciones estratégicas de plantas de manufactura?

¿Qué niveles de producción debemos realizar en casa y qué niveles debemos adquirir de proveedores externos?

¿Cuál sería la mejor manera de coordinar una cadena de proveedores globalmente dispersa?

El profesor establece antecedentes de contenidos

Los alumnos explican en el pizarrón, el contenido de un esquema referente al tema.

El alumno de la primera banca, mientras el profesor habla, él subraya un libro, ocasionalmente sigue al profesor en su exposición y sigue subrayando el libro. Su nombre es Gonzalo (comienza a dormirse.)

Una de las alumnas hace algunas anotaciones en su cuaderno sobre un documento que tiene en las manos.

El profesor dice: Vamos a ubicar operaciones de manufacturas estratégicas, después de considerar los siguientes factores:

Lanza las preguntas al grupo en lo general. Hace la pregunta y parcialmente contesta él mismo.

Presenta ejemplos

No hay preguntas por parte de los alumnos.

El libro que lee el alumno de la primera banca es sobre la materia y el tema.

Es uno de los libros de texto sugeridos por el profesor.

El profesor hace anotaciones en el pizarrón, se da cuenta de un error, volteando al mismo lo corrige.

El alumno del libro pregunta (básicamente es el único que pregunta)

Sin tomar en cuenta el comentario del alumno, El profesor hace anotaciones en el pizarrón basándose en un texto escrito a mano por él mismo.

Hace preguntas y sin esperar respuesta se contesta.

Pregunta a una alumna en particular, la alumna responde, sin embargo él contesta sin considerar la respuesta de la alumna.

La misma alumna le hace una pregunta, el profesor contesta volteado al pizarrón, sin establecer contacto visual con la alumna.

Los alumnos parecen estar distraídos.

Una alumna parece estar pasando apuntes, no se sabe si son de esta materia y clase.

En ocasiones es difícil entender lo que dice. (Mantiene un chicle en la boca)

Sólo una alumna toma notas del pizarrón.

El profesor utiliza diferentes espacios del pizarrón, sin un orden específico.

El profesor entrega a cada alumno un esquema.

Se confunde al explicar (parece no conocer o no recordar totalmente su contenido). Los alumnos lo corrigen. La primera vez no escucha la corrección que hacen los alumnos.

El profesor lanza una pregunta: ¿El producto sirve a necesidades universales?

Una alumna no entiende la pregunta, le pregunta al profesor, el profesor no responde, la alumna vuelve a preguntar, el profesor contesta con el monosílabo sí.

Termina la sesión sin previo aviso.

2ª Observación.

Parte II: La Operación de los Negocios Internacionales
Sesión 16: Manufactura Global y Administración de Materiales II
Asistencia: 16 alumnos

El profesor inicia la sesión repitiendo las tres preguntas de la sesión 15 y haciendo breve síntesis del contenido de dicha sesión: Factores que hay que considerar del país, de los recursos, de la mano de obra (Esta sesión tiene por objetivo referirse a este tercer factor).

El profesor reparte material con el caso "El Ford Fiesta", (es un esquema.)
Él mismo explica el esquema, aunque hace preguntas sobre cómo, dónde, en qué lugar se aplica este caso... Pregunta a un alumno distraído, y sin esperar la respuesta, él mismo contesta.
Gonzalo (alumno ya mencionado), continúa subrayando su libro, va identificando en él lo expuesto por el profesor.
Tres alumnos entran al salón ya iniciada la clase. Entran haciendo ruido. Uno de ellos lleva muletas.

El profesor sin prestarles ninguna atención a los alumnos que ingresan al salón, continúa la clase relacionando el contenido de la misma con una conferencia dictada el día anterior en la propia Institución, preguntándoles si recuerdan algunas partes de la misma. Los alumnos hacen referencia a partes de la conferencia. A las intervenciones por parte de los alumnos, el profesor contesta con monosílabos como sí, ajá, mmj...

Menciona dos ejemplos de empresas relacionadas con el tema, y él mismo da los datos de análisis.
Se suscita cierto desorden en el grupo. El profesor no da muestras de atención a esa situación.
El profesor escribe en el pizarrón, sin seguir un orden.
El grupo sigue desordenado y distraído, comienzan a hablar entre sí.
El profesor dirige una pregunta a un alumno en particular, el alumno contesta, otro interviene, sin retroalimentar a ninguno de los dos, continúa su exposición.
Se establece diálogo entre esos dos alumnos. El profesor se concentra en uno de ellos y pierde contacto con el resto del grupo.
Los tres alumnos que llegaron tarde han estado hablando y bromeando entre ellos. Se dieron cuenta desde el principio de que se estaba filmando la sesión. El alboroto es más intenso, se ha generalizado en el grupo.
El profesor, sin dar muestras de alteración les pide a los tres alumnos que se retiren. Ellos se resisten. Sin embargo, terminan por salir, haciendo también gran alboroto.
La clase se tranquiliza, el tono de voz del profesor es más fuerte.
Una alumna comienza a participar...

Dicha alumna pregunta que es "offert". El profesor lo define en el pizarrón, sacándolo de sus notas, de la siguiente manera: "Si le compro componentes a un país en este momento, entonces sería muy probable que este país me compre más en el futuro. Sin establecer mayor diálogo sobre la pregunta

Formulada por la alumna, el profesor plantea al grupo la 3ª pregunta, tema principal de la sesión 16: ¿Cuál es la manera de coordinar una cadena de proveedores globalmente dispersos?

El profesor hace referencia a otra conferencia dada durante la semana en la Universidad, que se relaciona con el tema.

Ejemplifica con diversos casos, menciona empresas y situaciones específicas. Sin cerrar un ejemplo, abre otro.

El alumno del libro (Gonzalo) le hace énfasis en el empleo de un término teórico para señalar un hecho, (sin que el alumno termine de expresar su idea, el profesor dice ¿eh?... cortando la expresión del alumno. No da retroalimentación. Se vuelve a repetir la situación con un nuevo término, sigue sin haber retroalimentación.

Da por terminada la sesión. Deja tarea para la próxima clase; a partir de un material que fotocopiaron de antemano, tendrán que resolver el caso "Timberland". Con la entrega del caso se evaluará el tema.

Se podría afirmar que el docente C es una muestra del profesor que está más centrado en el cumplimiento de los contenidos del programa que en los procesos de construcción de conocimientos por parte de los alumnos sobre la materia. Parece tener una concepción del alumno bastante impersonal, siempre se refiere a ellos como "los grupos", considera que la docencia es gratificante, pero cada grupo es diferente, una experiencia, un nuevo reto, menciona que todos los semestres es necesario "inventar cosas". En el discurso menciona como inexcusable establecer empatía con los grupos. Sin embargo, en la práctica se percibe un manifiesto distanciamiento con los mismos.

A pesar de que en la entrevista previa al trabajo en el aula hacía mención de que para que los alumnos logren un aprendizaje se requiere que ellos presenten un buen nivel de iniciativa, y era una de las cosas que quería provocar en sus alumnos, en la práctica da poca importancia a las aportaciones del alumno, y mucho menos retroalimenta dichas iniciativas. Se percibe en buena parte de los alumnos una actitud dispersa, poco interesada en el tema que aborda el profesor.

En el discurso no deja de reconocer las ventajas de que el grupo esté tranquilo, situación que no fue lograda, pues los grupos más que tranquilos

parecen pasivos, incluso algunos se muestran retadores con intenciones de sabotear la clase.

Contradictoriamente en la entrevista previa, cuando se le hacía la pregunta de cuánto han cambiado los estudiantes de ahora con relación a los alumnos de hace quince años cuando él mismo era estudiante de licenciatura, mencionaba que ahora hay más exigencia y control, que se refleja en mayor número de evaluaciones, mayor seguimiento de los alumnos... antes no era así, era un ambiente digamos más relajado, más informal, inclusive tal vez había menos reglamentación.

En cuanto al uso del tiempo en el salón de clase el profesor C indicaba que este factor es tomado en cuenta por él, tanto cuando planea como cuando realiza las sesiones de clase, tomando en cuenta cuánto tiempo se va a tardar en la realización de las actividades de enseñanza. En las sesiones observadas parece apearse más a la formalidad de la misma planeación que a la interacción entre los contenidos y los propios alumnos. No se percibe con claridad una intención explícita por ayudar a los alumnos a hacer conexiones entre lo que ya han aprendido y los nuevos aprendizajes, ni a utilizar en otros contextos los conocimientos y habilidades adquiridas o por adquirir.

La participación de todos los miembros en el desarrollo de la clase no parece haber tenido éxito. Con frecuencia se concentra en dos o tres alumnos que siguen la clase, sin establecer ninguna estrategia para exigir a los demás mayor participación.

Al terminar las sesiones de clases (por lo menos las observadas) de una manera abrupta, no se pudo apreciar una intención de síntesis o recapitulación de los principales puntos tratados.

A pesar de lo antes mencionado, la estrategia de evaluación que más emplea el profesor C, es la elaboración de un plan de negocios de una empresa, porque considera que a través de su aplicación el alumno realiza un buen ejercicio práctico, ya que tiene que trabajar en equipo, aterrizar conceptos, identificar problemas y dar soluciones.

Otra estrategia de evaluación utilizada por el profesor es la elaboración de un reporte de investigación final. Destaca, sin embargo, que cuando aplica esta estrategia se debe ser más estricto con los alumnos de Economía que con los de Relaciones Internacionales... a los primeros sí se les súper exige, espero que ellos hagan un reporte sujeto a una serie de lineamientos, y es un reporte bastante elaborado. Un inconveniente que puede derivarse de esta diferencia de criterios para evaluar a unos y otros alumnos puede ser el hecho de catalogar a los mismos como unos más capaces que otros.

Como puede observarse, el profesor C es un docente novato, en proceso de formación, pero con una gran disposición a mejorar sus procesos docentes. Es un profesor abierto a todo tipo de conocimientos, pues a pesar de su reciente incorporación a la Institución ha sido singular su persistente y entusiasta participación en el Programa de Formación y Actualización Docente.

6.3.3 Reflexiones generales sobre el pensamiento y la acción didáctica en el aula.

La descripción de los diálogos maestro-alumno antes descritos, permiten rescatar el lenguaje cotidiano, el discurso y la subjetividad. Metáforas que brotan llenas de contenido cognitivo, afectivo y social imbricados en la interpretación de los procesos docentes y didácticos. Analizarlos, es tratar de comprender los significados y las razones de su ser como persona y como docente, de sus atributos intelectuales, individuales, sociales, culturales, e incluso lingüísticos. En ellos se pueden identificar elementos comunes, tal es el caso de que ninguno de los tres profesores tuvieron como proyecto de vida dedicarse a la docencia. Es un descenso hacia el fondo de la memoria personal sustentada en hechos, sucesos, percepciones y actitudes expresadas en declaraciones de conceptos pedagógicos preexistentes sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, o el currículo, pero

también es la expresión interior de declaraciones sobre el ser y quehacer docente no exentas de insatisfacción, y de la búsqueda del saber hacer de la ciencia o disciplina que enseñan.

Pensamiento y acción profesional expresada en palabras que narran una práctica educativa cargada de funciones y responsabilidades agobiantes en un marco institucional que oscila entre las oportunidades y los constreñimientos; las visiones sobre el alumno, el contenido de la enseñanza, las tareas y la evaluación. Estas visiones fragmentarias de la enseñanza se realizan en tres momentos: la planificación de la acción docente resuelta en la quietud del cubículo académico y sus implicaciones de acción en el aula. Narraciones docentes y didácticas que reflejan las inquietudes existenciales de la vida diaria de estos tres docentes, en ámbitos académicos que son al mismo tiempo diversos y comunes, y que expresan distintos niveles de plenitud profesional.

Perspectivas de profesores que oscila entre aquellos que tienen más de diez años en el campo de la docencia, y el profesor que apenas inicia este proceso, pero todos ellos se transportan a los inicios de su formación e iniciación profesional, y los episodios que dejaron honda huella, que según afirman, sin deseárselo los orientaron a ser hoy profesores de tiempo completo en la Universidad objeto de esta investigación.

Consideramos que son expresiones narrativas que manifiestan el enigma de la existencia cotidiana de las aulas de una institución educativa, en que se viven emociones y angustias pedagógicas, permeadas por recuerdos e incertidumbres, donde se aglutinan afinidades y motivaciones en un marco de pertenencia no siempre bien definido.

6.4 DIMENSIÓN ÉTICA.

Considerando que la enseñanza es un acto de comunicación docente-alumno, existen una serie de intercambios verbales y no verbales que recíprocamente establecen el profesor y sus alumnos. Al respecto, cabe considerar que los docentes toman decisiones interactivas en el aula que los llevan a modificar sus planes o su conducta de un momento a otro. Que los pensamientos y las decisiones interactivas están vinculadas a la necesidad de actuar o reaccionar cuando se enfrentan con situaciones no previstas, pero que existen también elecciones deliberadas con vistas a ejecutar una acción específica.

La pregunta que guió el análisis sobre esta dimensión ética fue la siguiente:

¿Cómo se realiza la interacción didáctica en el salón de clases durante el episodio observado; y cuál es su relación entre las metas informativas (lo que se busca alcanzar), y las metas de formación profesional (lo que se desea y se confía en alcanzar)?

Cabe afirmar que la función del docente universitario no se da sólo sobre el dominio de lo cognitivo, o sobre el dominio de la metodología, o a la manera tradicional sobre los contenidos. La docencia trasciende esos ámbitos y se sitúa también en el dominio de lo ético, en lo afectivo, de lo social del ambiente de clase.

Más allá de la obsesión que se vive en el contexto universitario, más preocupado por el entrenamiento profesional de los alumnos, legítima pero insuficiente, algunos profesores hacen algo más que otorgar calificaciones, colaboran –como puede observarse en los diálogos rescatados a través de la observación de los procesos de interacción en el aula- a reflexionar críticamente sobre los objetivos de la formación profesional que están

adquiriendo. Este es el reflejo de una intención ética, de un deber social ineludible.

La conducta docente puede ser simplemente adaptativa a las condiciones y requerimientos impuestos por el contexto preestablecido; ó puede ser la de un sujeto crítico que se formula interrogantes y problemas que estimulan su pensamiento y su capacidad para adoptar decisiones inteligentes para intervenir e influir en el contexto de la clase.

Dos dimensiones desde la perspectiva docente pueden surgir dependiendo de la manera de entender la enseñanza, estas son: El compromiso con la comunidad, y la obligación moral.

La primera se deriva de la relación con la Institución, la comunidad profesional a la que se orienta la función profesional del egresado, y el contexto social en general; que por su acción y repercusión tiene implicaciones éticas muy importantes; en la que hay que resolver problemas que afectan a la vida de las personas, en este caso la de los alumnos.

Cada docente analizado, como puede observarse por lo aquí expuesto, requiere de interpretar las expectativas sociales como parte de su trabajo y plasmarlas en la determinación de los procesos preactivos, interactivos y postactivos de su acción de enseñar. Una situación docente con frecuencia obligada a transitarse en solitario tanto desde la perspectiva temática como didáctica, formativa y educativa, profesores universitario que hacen lo que pueden y lo mejor que pueden.

Consideramos que en la Institución Universitaria que ha servido de marco para este análisis, se requiere de más trabajo colectivo, académico, colegiado, si es que en verdad se busca pasar del discurso a los hechos

para colaborar en la promoción de prácticas que tengan un claro significado social. Un lugar académico que permita y propicie que se formen verdaderas comunidades educativas, en las que docentes y alumnos se introduzcan en formas particulares de vida, de crecimiento personal, y comunitario, que a su vez supongan una preparación para la vida profesional. Experiencias que no pueden tener solamente un significado individual sino también social; esfuerzo y talento en la mejora de la docencia de estos profesores, sólo si la excelencia de la misma contribuye significativamente a la reputación y autoestima de los mismos en el ámbito institucional.

La segunda podemos derivarla del hecho de que la enseñanza supone un compromiso de carácter moral para quien la realiza y que está más allá de cualquier obligación contractual.

A través de la interacción didáctica el docente pretende enseñar cosas que sólo pueden justificarse por su deseo, por su valor. Enseñar consiste en una relación directa y continuada con personas concretas sobre las que se pretende ejercer una influencia.

Tanto lo relativo al currículo institucional como al oculto tienen que ver con los aspectos relacionales, lo que supone esa posición moral. No se busca considerar al docente como un predicador moral; hablamos de un saber ser y saber hacer que en este caso se implican de tal manera que no puede existir uno sin el otro. Profesores que se implican aún más allá de la existencia o no de un marco institucional y curricular coherente, integrador; en un marco institucional donde la cualificación y calificación del profesorado no siempre representan una función evaluativa con justicia y compartida; donde los méritos del docente con un alto porcentaje de influencia son condicionados por la particular apreciación de alguna manera limitada del alumno. Contexto académico donde mucho hay que hacer

todavía para que se valore al docente desde las manifestaciones de su existencia humana, individual y social, lo mismo que desde sus procesos profesionales y gremiales.

CONCLUSIONES GENERALES.

ENTRE LOS SUPUESTOS, LA DEDUCCIÓN Y LA EVIDENCIA.

Las acciones que se llevan a cabo en las universidades no son ajenas a los complejos procesos sociales que vivimos. Por el contrario, se encuentran inmersas en el entramado de factores psicoeducativos y didácticos, así como en la organización y dinámica de la propia cultura universitaria, donde se permean situaciones condicionadas por la dinámica organizacional de la propia institución. Acciones que condicionan a su vez las prácticas de enseñanza, la propia acción docente y las interrelaciones que se tejen con el intercambio social de los sujetos participantes.

Cuatro ámbitos de la cultura universitaria sirvieron de contexto para la realización de esta investigación: la institución, el currículum y su organización, la interacción docente-alumno en el aula, las implicaciones éticas.

La institución, en la medida en que es una organización en la que interactúan diversos elementos materiales, personales y funcionales, puede considerarse como un ecosistema. Se ha preferido emplear el término contexto, entendido éste como el ámbito de la representación cultural en la cual el individuo construye su comprensión del mundo, conformada ésta tanto por los contenidos culturales tradicionales, como por las necesidades y expectativas individuales y colectivas. Es decir, las distintas piezas del engranaje institucional están interrelacionadas y sólo tienen sentido en sus propias interconexiones.

La universidad, contexto institucional que sirvió de marco para el análisis sobre el pensamiento docente, dispone de referencias documentales como el proyecto educativo, los reglamentos de régimen interno y de otros referentes que permitieron conocer las características generales de su tradición institucional.

La institución de referencia tiene su propia cultura expresada a través de los conocimientos, valores, creencias, símbolos y rituales, tradiciones y expectativas, en conjunción con su propia estructura y dinámica de funcionamiento. La génesis y evolución de la institución incide en la insistencia sobre la apertura al cambio cultural y estructural, buscando responder a presiones y tensiones internas y externas.

La organización de la institución universitaria está determinada por la construcción ideológica y social que tiene que ver con imperativos de aspecto pedagógico, técnico y por supuesto ético. La forma en que se organiza la universidad, desde la concepción del tiempo y el espacio hasta los procesos de intercambio y participación se manifiestan en su marco curricular. Éstas expresan una visión de su cultura organizacional particularmente compleja y en ocasiones contradictoria.

Los documentos institucionales (planes curriculares, programas) buscan responder más a las demandas administrativas y pedagógicas del modelo educativo institucional que a la propia construcción del quehacer docente, lo que genera un divorcio entre el sentir, actuar y pensar docente y lo plasmado en los documentos acompañantes de la práctica docente.

Los docentes en la universidad analizada tienen diferentes categorías. De acuerdo al tipo de contratación laboral el profesor se ubica en distintos niveles académicos (tiempo completo, media jornada, honorarios). En el caso de los tres docentes encuestados, son profesores de tiempo completo.

Al ser los docentes seleccionados con base en la ley orgánica formulada por la propia universidad, ello supone una mayor identificación de los profesores con los estatutos propios de la institución y un cierto grado de compromiso con ella.

La acción docente especialmente de los profesores de tiempo completo es una tarea que deben compartir entre la enseñanza y la gestión. Sin importar si es de

reciente ingreso, debe compatibilizar sus tareas docentes con actividades de gestión administrativa, quedando en general pocos espacios para las actividades de investigación y difusión.

Es un reto difícilmente alcanzable realizar un análisis que plantee qué tan claro tiene la institución la determinación de sus objetivos culturales y estructurales, de si existe o no ineficiencia en el funcionamiento, la dirección y la estructura organizativa. Pero sí se hace necesario hacer énfasis para considerar que el reto para superar las incongruencias e ineficiencias académicas no se resuelve con un único camino, el de reforzar el control burocrático mediante mayor regulación y uniformidad administrativa y curricular.

Planear el proceso educativo no implica solamente llenar los formatos que los profesores tienen que entregar a las instancias académico-administrativas de la institución. Planear es tomar decisiones y realizar acciones que se emprenden momento a momento durante la jornada escolar; verla desde esa perspectiva permite tener una visión más amplia para lograr entender los distintos sentidos que toma la planeación en relación con la forma y el momento en que se realiza.

La diversidad en las formas de planeación y en las prácticas concretas, así como la heterogeneidad de soluciones a los problemas didácticos y la variedad de formas de enseñanza, son prueba de que el saber didáctico tiene que ir más allá de cualquier modelo abstracto de docencia. Es necesario reconocer el valor del ejercicio diario donde el docente acumula, recuerda, compara, integra o rechaza diversos saberes didácticos.

Planear tampoco es el espacio de las absolutas certezas. Es la intersección entre el saber didáctico y la realidad del aula, pues el salón de clases no puede ni debe estar aislado de las determinaciones sociales. Tal es el caso de los docentes B y C que partiendo de manera puntual del tema señalado en el programa, orientan constantemente sus contenidos de enseñanza a la realidad del entorno social.

Cuando un programa de asignatura es concebido como un proceso puntual, cabe el riesgo de generar prácticas poco auténticas, con las consecuencias de que los alumnos realicen un aprendizaje mecánico, repetitivo, basado en ejercicios descontextualizados que no los orientan a un pensamiento de alto nivel, prescindiendo de valor dichos aprendizajes.

Los docentes objeto de esta investigación, elaboran su propio programa a partir de un modelo de programa general, establecidos en los planes de estudio oficiales. Este programa debe elaborarlo el profesor antes de iniciar el curso y conocer al grupo de alumnos.

La cultura docente de los profesores y las relaciones de ellos con la institución que nos ocupa, constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella. La cultura docente de los profesores encuestados la pudimos ver reflejada en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos, y formas de hacer las cosas, en el seno de un determinado grupo de maestros que comparten una misma escuela o facultad o por la comunidad docente en general.

Este entramado de factores genera una cultura, acotada por prácticas y procesos institucionalizados donde el docente al establecer una relación dialéctica entre su interpretación y el contexto, condiciona su práctica profesional inmersa en un currículo afectado por las mismas condiciones culturales, contextuales, organizativas e institucionales en general.

El currículo vivido en el aula se pudo observar a través de los procesos didácticos que realizaron los docentes analizados, en donde las características personales, su sentido de responsabilidad, su nivel de comprensión del proceso docente, la

naturaleza de su compromiso para cambiar, su tarea para proporcionar de manera más efectiva mejores experiencias educativas, condicionó su práctica docente.

Por lo anteriormente expuesto, cabe destacar que son múltiples los factores que determinan el pensamiento docente y la práctica educativa de los profesores universitarios y en particular de los tres maestros objeto principal de esta investigación. Acercarnos al conocimiento de los antecedentes personales, sociales, profesionales y académicos de estos docentes fue una experiencia singular. No sólo se analizó la organización didáctica de sus actividades académicas, sino que se trató de incursionar en la comprensión entre el ser y el deber ser del docente.

Es sin duda, la docencia una función compleja; una actividad que implica demandas y riesgos personales, profesionales y académicos. Ante esos factores, las respuestas de los profesores van desde sentirse ajenos, vulnerables o inseguros, hasta creer que el esfuerzo y talento personal son ingredientes suficientes para optimizar la docencia.

Sin desconocer las diferencias existentes en función del contenido específico que enseña cada uno de los docentes en su ámbito de competencia, al incorporarse a la institución no sólo tuvieron que aprender la cultura general de la misma, sino también la subcultura propia de su escuela o facultad. Se ponen de manifiesto así profundas implicaciones sociales de organización y control; algunas comunes a toda la Institución y otras delimitadas, de acuerdo a la propia escuela de adscripción.

Se percibe a través de los datos obtenidos que los docentes analizados participan y contribuyen a producir una cultura de la enseñanza centrada en el aula y caracterizada por el individualismo, la tradición docente, y una preocupación acotada por problemas de control administrativo y sobre los efectos que produce en ellos la evaluación institucional sobre su desempeño docente.

La incertidumbre y ansiedad de los profesores los llevan con frecuencia a basarse en concepciones docentes rígidas y en sus propias experiencias antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza. La incertidumbre experimentada por los profesores se puede apreciar por esa reticencia a ser observados y aún menos evaluados, porque temen a la crítica que puede acompañar dicha evaluación.

Sobre los docentes observados se puede inferir de un individualismo psicológico que se asocia a la falta de confianza en sí mismo, expresado en alguno de ellos a través de actos de defensividad y ansiedad. Un trabajo docente donde parece no tener cabida ni los fallos, ni los errores.

Otro ejemplo de este individualismo de los profesores se descubre en el hecho de que ninguno de los docentes analizados manifestó que entre ellos se ayuden. Existe una conducta muy generalizada de no inmiscuirse en las cuestiones docentes de otros profesores. En todo caso, si esto sucede, no suele ir más allá de la puesta en común de ideas sobre el uso de recursos o materiales, No suele practicarse la planificación y la resolución de problemas con otros compañeros; Estos mismos maestros prefieren reservarse para ellos los problemas de disciplina en el aula.

Este posible individualismo de los profesores observados, también tiene que ver con la arquitectura tradicional de los espacios físicos de las escuelas donde laboran y sus modelos de organización celular en aulas separadas, tipo auditorio. Este modo de centrarse y aislarse en el aula, no la vive por lo general el docente como aislamiento sino por el contrario como espacios de autonomía. Pero aún con esa ilusión, la ambigüedad, la frustración y las contradicciones están latentes y a menudo son patentes.

Diversas manifestaciones culturales se expresaron en los datos arrojados en las entrevistas a los docentes, tanto en el ámbito estructural de la institución, como en

el ámbito del pensamiento y el lenguaje a través de lo que los docentes analizados expresaron sobre lo que piensan acerca de la enseñanza.

En el estudio realizado, encontramos desde el profesor que no considera la necesidad de una sólida formación pedagógica para ejercer la docencia, afirmando que el dominio de los contenidos y la práctica profesional en el campo específico, son más que garantía para una función docente de calidad; pasando por el profesor que a pesar de haber realizado cursos de actualización didáctica, su docencia no deja de responder a esquemas tradicionales, influido por la transmisión verbal del conocimiento de por sí complejo como es el conocimiento matemático; hasta el profesor principiante orientado fuertemente por la actualización de los contenidos y la formación en el manejo de estrategias instrumentales, pero poco preocupado por establecer una estrecha interacción con el alumno en el aula.

Es innegable que el docente universitario requiere estar al acecho constante del nuevo conocimiento en el campo de su especialidad, con el fin de seleccionar y adoptar una posición crítica respecto a dicho conocimiento. Sin embargo, este propósito educativo en los profesores de tiempo completo de esta institución universitaria, se ve disminuido cuando la impartición de clase hora/asignatura aunada a las tareas de gestión, ocupa el eje central de su docencia.

Con relación a la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje, a pesar de que en la literatura didáctica hace énfasis, en todos los tonos, sobre la importancia de que el diseño del programa es el momento reflexivo más importante para definir los objetivos a alcanzar en el proceso enseñanza-aprendizaje, especialmente cuando se busca una enseñanza más interactiva y menos expositiva; en la realidad del aula la planificación del trabajo docente sigue tomando formas difusas y poco sistemáticas.

Las acciones preactivas sobre qué enseñar y cómo de los docentes en cuestión, habla de los efectos que sobre ellos aplica su incorporación al campo de conocimiento propio de la profesión de origen, adquiridos muchos de ellos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión del día a día.

Saber ser docente en el ámbito universitario implica la apropiación de contenidos de la propia disciplina que se enseña, de una teoría pedagógica aunque no pueda explicarla de manera consciente, pero también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos espacios donde se entrecruza lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual.

Saberes que se van integrando a la experiencia docente de trabajar con los grupos, de tener preferencias de unos alumnos sobre otros, de considerar y atender a las inquietudes individuales de los mismos, incluso más allá del salón de clase. Saberes que lo orientan, conscientemente o no, a cómo actuar dentro de sus propias situaciones de docencia y que se conjuntan en estrategias, que didácticamente pueden ser cuestionadas pero que le permiten al maestro sobrevivir dentro de la escuela de adscripción (vélgase como ejemplo el uso de la calificación como medida de control). Saberes entremezclados y complementados con sus propios esfuerzos por formarse profesionalmente para la docencia.

El recorrido descriptivo y analítico por la actividad docente ha permitido tener algunas evidencias de que en cada escuela a pesar de pertenecer a una misma institución universitaria donde la normatividad académica y administrativa es común, en cada una de ellas se vive diferente. Saberes que en todos los casos se construyen en el aislamiento del aula universitaria, donde pueden descubrirse tanto respuestas comunes al qué, por qué y cómo enseñar, como las versiones particulares, producto de los usos y costumbres del campo disciplinar específico del que se procede.

Es significativa la diversidad de factores que inciden en la docencia universitaria, pero existe un factor que en sí mismo le da sentido y razón de ser a la práctica educativa, y es entender esta actividad como una construcción personal singular, donde cada docente se manifiesta en un doble juego, el de la intencionalidad institucional que se hace presente a través de la normatividad y la gestión administrativa, y la forma en que el propio docente articula su historia personal y docente, y las circunstancias que lo orientaron a elegir la docencia como actividad profesional de tiempo completo que sólo adquiere coherencia y sentido en la trayectoria de su propia vida cotidiana.

En el marco de los enfoques cognoscitivos sobre el aprendizaje, cada día más presentes en los ámbitos de la didáctica universitaria y su relación con los procesos de adquisición del conocimiento, se hace referencia a la idea de que el alumno en situación de aprendizaje selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significaciones a los contenidos. Este mismo enfoque cognoscitivo hace un cuestionamiento a los métodos de enseñanza esencialmente expositivos. Sin embargo, no podemos dejar de señalar que su presencia en las aulas analizadas sigue teniendo especial presencia. Los tres profesores la utilizaron como única forma de interacción en clase.

Acercarnos al trabajo docente de tres maestros universitarios ubicado en un ámbito institucional específico, y determinado por una multiplicidad de condiciones, personificaciones y prácticas particulares ha conformado el contexto para comprender la interacción en el aula, y entender que ésta es una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias específicas. Ámbito en que el docente y sus alumnos reflejan usos, prácticas y concepciones construidas más allá del salón de clases, donde parece no ser fácil para los primeros hacer el ordenamiento predefinido propio de la etapa preactiva de la planificación didáctica. Es aquí cuando cobra valor el análisis sobre lo que piensan y lo que hacen durante un evento didáctico.

No se puede dejar de reconocer que la enseñanza expositiva tiene una doble fuerza, moral y epistemológica. A través del diálogo interactivo que como ejemplo puso la profesora B, queda demostrado que la clase expositiva no ha perdido su valor educativo cuando el docente reflexivo extiende su deliberación didáctica a la situación social más allá del aula. Explicación didáctica que con formas coloquiales da fuerza a sus ideas, las sistematiza, fundamenta, expone sus propios puntos de vista, las relaciona con la vida cotidiana y profesional, pero sobre todo refleja las propias concepciones pedagógicas donde se advierte la aspiración de conseguir algunos efectos disciplinares, éticos y sociales en los alumnos.

Con relación a la interacción en el aula, que consideramos uno de los pilares de esta investigación, cabe mencionar que se ha querido destacar que el trabajo en ella es un proceso que de alguna manera se define en una fase preactiva. Sin embargo, es necesario reconocer que esa interacción sólo se vive y entiende en la cotidianeidad del día a día, que implica el desarrollo de contenidos y recursos encausados por la interacción del maestro con sus alumnos.

Generar la reflexión en el aula implica la utilización de un lenguaje de pensamiento orientado al análisis crítico, acompañado del proceso de reflexión del docente, la capacidad de hábitos en relación con la capacidad de interrogarse y una disposición del pensamiento del alumno en términos de actitudes y valores. Convocar al alumno a la actividad del aula parece ser algo que el maestro hace sin responde a criterios claros o explícitos sobre la motivación, la organización del aula o la didáctica misma.

Sería banal afirmar que la función docente de los profesores analizados se reduce a la mera transmisión de un conocimiento. Al respecto cabe mencionar que particularmente en los docentes B y C se percibe con mayor claridad la preocupación constante por promover en sus alumnos más allá de la transmisión

de información, o el uso de materiales y recursos actualizados y relevantes, la responsabilidad profesional y ética de los mismos.

Una última reflexión se hace necesaria: la realización de esta investigación, aunada a la propia experiencia como docente, puso en juego múltiples inquietudes y representaciones sobre el ser y quehacer del profesor universitario, quien la mayoría de la veces se pierde en las demandas institucionales y situaciones socioculturales que opacan su intencionalidad educativa, profesional y ética. Las consideraciones vertidas en este trabajo son el resultado de un sentir personal y de una experiencia vivida como docente y como profesional de la educación.

Como todo conocimiento, lo presentado en estas páginas es un acercamiento insuficiente al complejo mundo de la docencia universitaria. Por ello, se hace necesaria la invitación a continuar buscando nuevas líneas de análisis que aporten otras dimensiones y miradas del trabajo docente universitario, que lo reivindicuen no sólo como un profesional, sino como persona.

REFERENCIAS

Adell, J. (1997) Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. Artículo publicado en EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, N° 7, noviembre.

Altbach, P. G. (coord.) (2002) Educación superior privada. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM: Grupo editorial Miguel Angel Porrúa.

Altbach, P. G. (2003) Universidades patito, cómo reconocerlas. En: Revista del Consumidor. Junio- julio de 2003

Antunez, S.; Del carmen, L.M. (1993) Del proyecto educativo a la programación de aula. Barcelona, España: Graó.

Arredondo, M., Uribe, M. Wuest, T. (1989) Notas para un modelo de docencia. En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México. Universidad Nacional Autónoma de México. (mecanograma)

Austin M, T. R. (2000) Para comprender el concepto de cultura. En: Revista educación y desarrollo, Universidad Nacional Arturo Prat. La Araucanía, Chile. Año 1, N° 1, Marzo 2000

Ballanti, G. (1986) El comportamiento docente. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Barberá Albalat, V. (1992) Cómo sobrevivir a la reforma. Madrid: Escuela Española, S.A.

Batistón, v; Ferreira, H.A. (1998) Plan Educativo Institucional. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Blanco, N. (1981) Hermenéutica, psicoanálisis y literatura. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.

Blanco, N. La cultura institucional de la enseñanza. En: Cuadernos de Pedagogía. España. Abril 1993 N° 213

Boyer, Ernest L. (1997) Una propuesta para la educación superior del futuro. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica.

Cáceres Mesa. La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Universidad de Cienfuegos, Cuba. en: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Coll, C. (1988) Psicología y currículo. Barcelona, España. Laia.

Contreras J. (1990) Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Madrid, España: Akal.

Contreras, J. (1999) La autonomía del profesorado. Madrid, España: Ediciones Morata.

Coraggio, J. Torres, R. M. (1999) La educación según el banco mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos. Madrid, España: Miño y Dávila Editores.

Correa de Molina (1999) Aprender y enseñar en el siglo XXI, Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, colección Aula Abierta. P.29

Chehaibar, E. (1987) Aspectos contextuales e institucionales de la formación de profesores. conferencia presentada en el "foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, el 10 de nov.

Debesse, M. Mialaret, G. (1980) La función docente. Barcelona: Oikos – Tau.

De la Rosa Acosta, B. La función docente. Aspectos sociopolítico. Sevilla, España: Universidad de Sevilla, gipda- kronos.

De Lella, C (1999) Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Material para el Seminario Taller. Lima, Perú. septiembre.

De Longui, A. L. (1993) Los elementos de la didáctica. En: Revista Argentina de educación, noviembre.

Díaz Barriga, A. (1992) Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa. En: Revista Perfiles Educativos, número doble 57, 58. México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. UNAM.

Díaz Barriga, A. (1999) Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México 1950-1995, En: Casanova Cardiel, H. Rodríguez Gómez, R.(coord.) Universidad contemporánea. Política y gobierno. CESU, UNAM.

Díaz Barriga, F. Hernández Rojas, G (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México, D.F: Mc Graw Hill. 2ª edición

Diccionario de las Ciencias de la Educación. Diagonal Santillana. 1983

Escamilla, A. (1993) unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula. Zaragoza, España: Editorial Luis Vives.

Espeleta, J. Furlán, A. (1992) (comp.) La gestión pedagógica de la escuela. Santiago de Chile: Correo de la UNESCO. Colección: Educación y cultura para el nuevo milenio.

Fernández, L.M. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Fernández Enguita, M. (2001) La profesión docente. Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos N° 25 enero – abril. www.campus-oei.org/revista/rie25a02.htm

Fernández González, J. Elortegui Escartín, N. Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. Santa Cruz de Tenerife.Universidad de la Laguna.

Fierro, C. Fortoul, B. Rosas, L. (1999) Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación - acción. México: Colección Maestro y Enseñanza, Paidós Mexicana.

Fischer, G. N. (1992), Campos de intervención en psicología social, Madrid, España: Narcea,

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, (2001) (coord.) Didáctica Universitaria. Madrid, España: La Muralla.

Geertz Clifford, (1987) La interpretación de las culturas: Gedisa.

Gil Antón, M; y otros (1994) Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos. México, D.F: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

Gimeno Sacristán, J. (1988) El currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid, España: Morata.

Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A.I (2000) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2001) Educación y convivencia en la cultura global. Madrid, España: Morata.

Hargreaves. A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos cambia el profesorado. Madrid, España: Morata.

Hernández, F. (1996) Para enseñar no basta con saber la asignatura. Madrid, España: Papeles de Pedagogía. Paidós.

Hernández, F.; Ventura, M. (1998) La organización del currículo por proyectos de trabajo. Barcelona, España: Graó, Universidad de Barcelona.

Jackson, Ph. (1994) La vida en las aulas. Madrid: Morata/Paideia.

Jackson, P.W. (1999) Enseñanzas Implícitas. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Jolis, M. D. (2000) (comp) Los adolescentes en la escuela y en la universidad. Qué se dice y qué se hace. Buenos Aires, Argentina: Lumen humanitas

Kent, R. (comp.) (2002) Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Fondo de Cultura Económica.

Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

Lobrot, M. (1994). El sistema burocrático. En: Institución Escolar. México: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública. (Antología)

Lyotard, J. F. (1990) La condición postmoderna. México: Red Editorial Iberoamericana.

Maestre Alonso, J. (1983) Introducción a la antropología social: Akal,.

Marcelo García, C. (1989) El pensamiento del profesor, Barcelona: CEAC

Michel, G. (1978) Por una revolución educativa. México: Gernika

Morán, Oviedo, Porfirio (1994). La docencia como actividad profesional. México: Gernika.

Ordorika, I. (1999) Poder, política y cambio en la educación superior: conceptualización para el análisis de los procesos de burocratización y reforma de la UNAM). En: Casanova, H. Rodríguez, R. (coord.) Universidad contemporánea. Política y gobierno. México: Cesu-UNAM, Miguel Angel Porrúa.

Ornelas, C. (1995) El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México: Fondo de Cultura Económica.

Pacheco Méndez, T; Díaz Barriga, A. (2000) Evaluación académica. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM, Fondo de Cultura Económica.

Pérez Gómez, A.I. (1988) Currículo y enseñanza: análisis de componentes. Málaga, España: Universidad de Málaga, Secretariado de Publicaciones.

Salinas J. (1999) Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza universitaria: el caso de la Universidad de las Islas Baleares. Ponencia presentada en el Simposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: La calidad de la docencia en la universidad.

Santos Guerra, M.A. (2000) La escuela que aprende. Madrid, España: Morata.

Sierra de, M. T. (1999) Cambio estructural y modernización educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma Metropolitana.

Stenhouse, L. (1991) Investigación y desarrollo del currículo: Madrid, España: Morata.

Tomás, M. Armengol, C. Feixa, M. Estudio de los ámbitos del cambio de cultura en la docencia universitaria. Barcelona, España: Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.

Universidad Anáhuac. (2001) Material de inducción para maestros de nuevo ingreso. México: Universidad Anáhuac, Dirección General Académica. Centro de formación y actualización docente.

Vasco Montoya, E. (2000) Maestros, Alumnos y Saberes. Investigación y docencia en el aula. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Villalba, Y. (2002) La Universidad Latinoamericana frente a la mundialización. En: Revista "Universidades" Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) publicación semestral, enero - junio 2002. México D. F.

Villar, L.M. Pensamiento de los profesores.

<http://tecnologiaedu.us.es/villar/docs/10PAPER.htm>

Wittrock, Merlin C. (1990) La investigación de la enseñanza, III profesores y alumnos. . Madrid, España: Paidós educador.

Zabala Vidiella, A. (2000) La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona, España: Graó

Zabalza, M. A. (2002) La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas. Madrid, España: Narcea.

Zemelman, H (1988) Transmisión de conocimiento histórico y su problemática epistemológica. En: Memorias del Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios. México.

ANEXO 1

CUESTIONARIO BASE DE ENTREVISTA DOCENTE

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS DOCENTES

- 1.- Te voy a pedir si me das tus datos escolares, experiencia profesional y tu experiencia como docente,
 - 2.- ¿Cuándo y cómo te incorporaste a la Universidad Anáhuac?
 3. ¿Qué estudios superiores has realizado?
 - 4.- ¿Tienes el grado de maestro?
¿cómo te has actualizado profesionalmente?
 - 2.- ¿Alguna vez habías pensado dedicarte a la docencia?
 - 3.- ¿Si tuvieras que cambiar algo de tu práctica docente, ¿qué cambiarías?
 - 4.-¿De todas las reformas que llevó a cabo la Universidad recientemente en cuanto sus plan de estudios, a la elaboración de sus programas magisteriales, su programa de tutorías con los alumnos, la evaluación para los docentes, ¿qué opinas de todos estos cambios que te ha tocado vivir en la Universidad ?
 - 5.- ¿Consideras que hay en tu docencia un conocimiento exacto de qué es lo que están viendo los alumnos?
 6. ¿Manejas con los alumnos la autoevaluación?
 - 7.- ¿Tus alumnos siguen tu programa?, por ejemplo, este programa magisterial que tú haces, ¿lo van siguiendo?
- ❖ .- Algo más que te gustaría saber de pedagogía aparte de las estrategias que viste en la “Guía para la Elaboración de Programas Magisteriales”
 - ❖ .- ¿Cuál es tu experiencia con el programa de tutoría?
 - ❖ has participado aquí como ponente?,
 - ❖ ¿No antes habías dado clase a nivel licenciatura?
 - ❖ ¿Conoces la misión de la Universidad?
 - ❖ ¿Qué cursos has tomado en este último año, propiamente del CEFAD?
 - ❖ ¿Y has tenido ayuda para mejorar tu calidad en tu docencia?.
 - ❖ .- En las materias que tu das, de acuerdo a las características específicas que tienen, cómo entiendes tú el problema de las estrategias de aprendizaje.
 - ❖ ¿cuál es el grado de satisfacción que tienes como docente ?...
 - ❖ ¿Nos puedes decir tu nombre y edad?
 - ❖ .- ¿Qué estudios superiores has realizado en licenciatura y posgrado?
 - ❖ ¿tienes estudios de doctorado?
 - ❖ En cuanto a actualización pedagógica ¿qué tanto te has acercado al campo pedagógico en tu formación?
 - ❖ ¿Habías dado clase antes de ingresar a la esta Universidad?
 - ❖ ¿Desde tu ingreso a la Universidad te dedicas a la docencia?
 - ❖ ¿Aparte del trabajo de aquí de la Universidad que es propiamente académico, y de docencia ¿realizas otro tipo de actividad fuera de la Universidad?

ANEXO 2

PROGRAMAS DE ASIGNATURA

1. Matemáticas I
2. Derecho penal
3. Delitos federales
4. Negocios internacionales II

PROGRAMA DE ASIGNATURA

Materia: Matemáticas I

Tema: Teoría de conjuntos

Temas y subtemas	Objetivos temáticos	Estrategias de enseñanza	Formas de evaluación
<p>Teoría de Conjuntos</p> <p>Conceptos básicos</p> <ul style="list-style-type: none"> -conjuntos, elementos y relaciones de pertenencia - descripción: comprensión y extensión -Conjunto vacío, universal y potencial -subconjuntos y relación de contención conjunto vacío, universal y potencial Operaciones entre Conjuntos: -unión, intersección diferencia simétrica, complemento, producto cartesiano. -propiedades algebraicas -propiedades algebraicas 	<p>Manejará la notación de los elementos básicos usados en teoría de conjuntos.</p> <p>Realizará operaciones entre conjuntos.</p> <p>Comprenderá el formalismo de la teoría de conjuntos.</p>	<p>Exposición participativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de Conjuntos por parte de los alumnos de manera Individual. -Reforzar los conceptos de lógica matemática aplicándolos en la demostración formal de proposiciones con la ayuda del alumno -Consultas electrónicas y bibliográficas 	<p>Ejercicio en equipo de 3, 4 integrantes, obteniendo dos puntos acumulables segundo examen parcial si obtienen un número de aciertos superior al 85%</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizaran operaciones entre conjuntos en el pizarrón, obteniendo un punto acumulable al portafolio. -Se dejarán ejercicios de tarea. <p>Se aplicarán exámenes aleatorios cortos</p>

**PROGRAMA DE ASIGNATURA
MATERIA: DERECHO PENAL II**

Tema y subtemas	Objetivos temáticos	Estrategias educ. por temas	Recursos y materiales	Formas de evaluación
1.Introducción al estudio de los delitos en particular de acuerdo a la metodología adecuada	Conocer el método a seguir para el análisis de cada delito	Exposición participativa	Pizarrón Código penal	Preguntas de control y examen diagnóstico
2.Delitos contra la vida de las personas	Analizará dogmáticamente todo el amplio catálogo de delitos en esta materia iniciando con el homicidio.	Exposición participativa	Pizarrón Código penal	Solución de casos
3.Delitos contra la moral y buenas costumbres	Análisis de acuerdo a casos presentados en clase	Exposición participativa	Pizarrón Código penal	Preguntas de control
4.Delitos contra el normal desarrollo psico-sexual	Análisis de casos y visita a agencia del MP especializada en estos casos	Exposición participativa	Pizarrón Código penal	Preguntas y casos a resolver
5.Delitos contra el patrimonio de las personas	Conocerá estos delitos y podrá resolver casos	Exposición participativa	Pizarrón Código penal	Preguntas y casos resolver

PROGRAMA DE ASIGNATURA
MATERIA: DELITOS FEDERALES

Temas y Subtemas	Objetivos temáticos	Estrategias educ. por temas	Recursos materiales	Formas de evaluación
1.Introducción al estudio de los delitos federales. Análisis del artículo 50 de la ley orgánica del poder judicial.	Logre conocer qué es el fuero común	Exposición participativa	Pizarrón y ley respectiva	Preguntas orales
2.Delitos de la ley de armas de fuego y explosivos	Podrá tipificar casos de la vida real y analizará estos delitos	Exposición participativa	Pizarrón y ley respectiva	Preguntas orales, examen diagnóstico
3.Delitos de tortura	Analizará la ley respectiva y podrá conocer casos reales	Exposición participativa	Pizarrón y ley respectiva	Preguntas orales, solución de casos.
4. Delitos previsto en la ley federal del	Identificará estos delitos y resolverá	Exposición participativa	Pizarrón y ley respectiva	Preguntas orales.
10.Ley federal para el combate a la Delincuencia organizada.	Conocerá el concepto de delincuencia org. y los delitos que se Persiguen en esta ley	Exposición Participativa	Pizarrón y ley respectiva	Preguntas orales y caso práctico.
15. Derechos de autor	Analizará los delitos del código federal	Exposición participativa	Pizarrón y código federal	Preguntas orales y caso práctico.
16. Delitos de la ley de amparo	Analizará los delitos de la ley de amparo	Exposición participativa	Pizarrón y código federal	Preguntas orales y caso práctico

ANEXO 6. PROGRAMA DE ASIGNATURA
MATERIA: NEGOCIOS INTERNACIONALES II.

Escuela de Economía y Negocios

Licenciatura en Negocios Internacionales

Programa: Negocios Internacionales II

Coordinador: Mtra. -----

Profesor: Mtro. C.

I. Objetivos

1. Analizará el proceso de planeación, organización y control de una empresa multinacional.
2. Analizará distintas formas de entrada a nuevos mercados, así como de la subsecuente administración de las operaciones de tales mercados.
3. Valorará las operaciones inherentes a una empresa multinacional.
4. Desarrollará una visión crítica de la evolución cultural de las naciones aplicada a la creación y la administración de empresas multinacionales.
5. Elaborará un plan de negocios internacional, el cuál le permitirá aplicar los conceptos estudiados en clase.

II. Enfoque de instrucción

El curso tiene un alto contenido de material conceptual, metodológico y técnico, el cual formará una base sólida para realizar un análisis, y la preparación subsecuente de un plan de negocios internacional a ser realizado en equipo.

Los planes de negocios seleccionados presentan problemas y situaciones reales de negocios internacionales. El proceso de aprendizaje se inicia cuando el participante adquiere los fundamentos conceptuales en clase, continúa cuando analiza y prepara un plan de negocio internacional en equipo; identifica los aspectos críticos de solución y finaliza con la dinámica grupal. Por lo tanto, la mayoría de las clases serán discusiones del material previamente asignado. Se espera que el estudiante analice en equipo los aspectos prácticos y presente las decisiones estratégicas contenidas en su plan de negocios. Se espera que cada estudiante participe cualitativamente en clase en todas las sesiones, ya que así se demuestra que lee, analiza, comprende, trabaja en equipo, resuelve problemas y toma decisiones estratégicas en forma efectiva.

Al término de cada semana, el profesor aplicará preguntas diseñadas para monitorear el avance en las lecturas de los capítulos del libro de texto.

III. Preparación de un plan de negocios global

El propósito de la preparación previa y por equipo es primordialmente el de preparar al participante para aprender en clase. A mayor familiaridad con los hechos y problemas de su plan de negocios global, y a mayor claridad sobre las posibilidades de negocio, mayor será su preparación para absorber, comunicar, reaccionar y aprender de las ideas de otros.

Para efectos de elaborar su plan de negocios, se recomienda al alumno consultar con su equipo sobre la oportunidad de negocio que van a discutir, así como al país a donde van a entrar.

El alumno presentará a la clase (en compañía de su equipo) los avances logrados en su plan de negocios, conforme avancemos en la cobertura del programa de esta materia.

IV. Estructura de evaluación

Participación en clase	10%
Lecturas y tareas	10%
Elaboración y presentación	
Del plan de negocio global	20%
Exámenes parciales:	
Primer examen parcial	15%
Segundo examen parcial	30%
Examen final	30%

V. Reglas

1. Apagar teléfonos celulares en clase.
2. No se permite fumar en clase.
3. El profesor puede pedir que salga del salón a un alumno que interrumpa la clase.

VI. Programa

Parte 1. Estrategia y Estructura de los Negocios Internacionales

Sesión 1	Presentación del programa del curso: Objetivos, Método de instrucción. Programa de trabajo. Estructura de Evaluación. Identificación de expectativas del curso.
Sesión 2	Identificación de una Oportunidad de Negocio Global

Sesión 3	La estrategia de los negocios internacionales, I
Sesión 4	La estrategia de los negocios internacionales, II
Sesión 5	La Organización de los Negocios Internacionales, I
Sesión 6	La Organización de los Negocios Internacionales, II
Sesión 7	Estrategias de Entrada y Alianzas Estratégicas, I
Sesión 8	Estrategias de Entrada y Alianzas Estratégicas, II
Sesión 9	Presentación de Avances del Plan de Negocios
Sesión 10	Presentación de Avances del Plan de Negocios
Sesión 11	Primer examen parcial
Sesión 12	Retroalimentación del primer examen parcial

Parte II. La Operación de los Negocios Internacionales

Sesión 13	Exportación, Importación y “Countertrade”, I
Sesión 14	Exportación, Importación y “Countertrade”, II
Sesión 15	Manufactura Global y Administración de Materiales I
Sesión 16	Manufactura Global y Administración de Materiales II
Sesión 17	Mercadotecnia Global e Investigación y Desarrollo, I
Sesión 18	Mercadotecnia Global e Investigación y Desarrollo, II
Sesión 19	Presentación de Avances del Plan de Negocios
Sesión 20	Presentación de Avances del Plan de Negocios
Sesión 21	Segundo Examen Parcial
Sesión 22	Retroalimentación del segundo examen parcial
Sesión 23	Administración Global de los Recursos Humanos, I
Sesión 24	Administración Global de los Recursos Humanos, II
Sesión 25	Contabilidad en los Negocios Internacionales, I
Sesión 26	Contabilidad en los Negocios Internacionales, II
Sesión 27	Administración en los Negocios Internacionales, I
Sesión 28	Administración en los Negocios Internacionales, II
Sesión 29	Presentación Final del Plan de Negocios
Sesión 30	Presentación Final del Plan de Negocios
Sesión 31	Presentación Final del Plan de Negocios
VII.	Referencias