

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



“EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO DE LOS PROFESORES CONSIDERADOS COMO BUENOS POR LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM”

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRO EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA PRESENTA:

JOSÉ JESÚS CARLOS GUZMAN

DIRECTORA DE LA TESIS: *DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO*
MIEMBRO DEL COMITÉ: *DRA. ILEANA SEDA SANTANA*
MIEMBRO DEL COMITÉ: *DRA. MA. EMILY ITO SUGIYAMA*
SUPLENTE: *DRA. FRIDA DÍAZ - BARRIGA ARCEO*
SUPLENTE: *DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI*



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.

“La enseñanza es una de las acciones humanas que muy rara vez se beneficia de su pasado. Los grandes maestros surgen, tocan la vida de sus estudiantes, y muy probablemente ese ejemplo de lo que es el arte de enseñar les beneficiará sólo a algunos de ellos. Para la mayoría de estos profesores, sus descubrimientos morirán con ellos y las siguientes generaciones tendrán que volver a descubrir la sabiduría que dirigía sus prácticas. Si hay suerte, sobrevivirá algún fragmento de su arte, del que abreverán esas nuevas generaciones sin que puedan llegar a conocer toda la antigua riqueza del que era sólo una parte”.

Ken Bain (2004, p. 3) ¹

¹ “*What the best college teachers do*”

INDICE

| | |
|---|-----------|
| Introducción..... | 7 |
| Capítulo 1 La docencia universitaria..... | 12 |
| 1.1 Principales problemas y retos del sistema mexicano de educación superior..... | 12 |
| 1.2 Clasificación de los programas universitarios..... | 14 |
| 1.3 La situación de la planta académica de la UNAM..... | 16 |
| 1.3.1 El personal académico de la Facultad de Psicología..... | 18 |
| 1.4 Los nuevos retos de la universidad..... | 22 |
| 1.5 La profesionalización de la docencia universitaria..... | 25 |
| | |
| Capítulo 2. La enseñanza de la psicología en México..... | 30 |
| 2.1 Contexto de la enseñanza de la psicología..... | 30 |
| 2.2 La problemática de los profesores de psicología..... | 32 |
| 2.3 Los problemas de la enseñanza de la psicología..... | 33 |
| 2.3.1 Predominio de lo expositivo y una enseñanza excesivamente teórica..... | 35 |
| 2.3.2 La evaluación de la docencia psicológica..... | 36 |
| 2.3.3 Ineficiencias en la formación práctica de la disciplina..... | 40 |
| 2.3.4 Escasez de programas de formación docente en psicología..... | 45 |
| | |
| Capítulo 3. El profesor efectivo en educación superior..... | 48 |
| 3.1 Características principales de la docencia..... | 48 |
| 3.2 Funciones docentes..... | 54 |
| 3.2.1 Las funciones docentes centradas en el profesor..... | 54 |
| 3.2.2 Las funciones docentes centradas en el profesor y en el alumno..... | 55 |
| 3.3 ¿Por qué los maestros actúan como lo hacen?..... | 59 |
| 3.3.1 Características personales que influyen en la docencia..... | 59 |
| 3.3.2 Preparación como docente tanto disciplinaria como pedagógica..... | 61 |
| 3.3.3 La motivación para enseñar..... | 64 |
| 3.4 ¿Qué es ser un buen docente?..... | 66 |
| 3.4.1 Visión del docente efectivo..... | 66 |
| 3.4.2 ¿En qué debe ser experto el profesor universitario?..... | 69 |
| 3.4.3 Críticas a la visión del profesor efectivo..... | 74 |
| 3.5 El papel de los estudiantes en la valoración docente..... | 81 |
| 3.6 Modelos de enseñanza efectiva en la educación superior..... | 86 |
| 3.6.1 Dimensiones y componentes de una enseñanza efectiva de acuerdo con Hativa..... | 89 |
| 3.7 Principales ventajas y componentes de la exposición..... | 93 |
| 3.8 Componentes de la práctica instruccional..... | 95 |
| | |
| Capítulo 4. El pensamiento didáctico del profesor..... | 97 |
| 4.1 ¿Qué es el pensamiento didáctico?..... | 97 |
| 4.2 Las creencias y los saberes de los docentes..... | 99 |
| 4.3 Reseña histórica de la evolución del estudio sobre el pensamiento docente..... | 104 |
| 4.4 Importancia de estudiar el pensamiento didáctico..... | 108 |
| 4.5 Formas como se ha investigado el pensamiento docente..... | 112 |
| 4.6 Temas investigados del pensamiento didáctico..... | 113 |

| | |
|--|------------|
| 4.6.1 Las metas de la enseñanza de los profesores..... | 114 |
| 4.6.2 Concepción de enseñanza y el papel del maestro..... | 115 |
| 4.6.2.1 Etapas para convertirse en un docente experto desde diferentes concepciones de enseñanza..... | 126 |
| ...4.6.3 La definición de aprendizaje..... | 134 |
| 4.6.3.1 Una propuesta sobre las teorías implícitas sobre las concepciones de enseñanza y el aprendizaje..... | 134 |
| 4.7 El pensamiento didáctico en la práctica. Una visión dinámica de su funcionamiento..... | 138 |
| 4.8 Puntos críticos de las investigaciones sobre el pensamiento didáctico..... | 139 |
| Capítulo 5. Método..... | 145 |
| 5.1 Planteamiento del problema..... | 145 |
| 5.2 Objetivos de la tesis..... | 147 |
| 5.3 Tipo de investigación | 147 |
| 5.4 Temas de investigación..... | 148 |
| 5.4.1 Tema principal de la tesis..... | 148 |
| 5.4.2 Temas específicos..... | 148 |
| 5.5 Criterios para seleccionar a los participantes..... | 149 |
| 5.6 Consideraciones éticas..... | 152 |
| 5.7 Instrumentos..... | 152 |
| 5.7.1 Descripción de los instrumentos empleados y las razones de su utilización... | 152 |
| 5.7.2 Diseño y fundamento de los instrumentos..... | 155 |
| 5.7.3 Definiciones de categorías y subcategorías de la guía de entrevista..... | 160 |
| 5.8. Procedimiento para efectuar las entrevistas..... | 165 |
| 5.9 Análisis de la información..... | 165 |
| Capítulo 6. Resultados..... | 168 |
| 6.1 Resultados de la aplicación del cuestionario..... | 168 |
| 6.2 Distribución por frecuencias de las categorías y subcategorías..... | 171 |
| 6.3 Análisis de las entrevistas..... | 174 |
| 6.3.1 Eje de análisis: Aspectos relacionados con la docencia..... | 181 |
| 6.3.1.1 Motivación docente..... | 181 |
| 6.3.1.2 Relación personal con los alumnos..... | 183 |
| 6.3.1.3 Compromiso y responsabilidad docente..... | 186 |
| 6.3.1.4 Concepto de buen maestro..... | 189 |
| 6.3.1.5 Desarrollo docente..... | 192 |
| 6.3.2 Eje de análisis: El pensamiento didáctico..... | 194 |
| 6.3.2.1 La concepción de enseñanza..... | 194 |
| 6.3.2.2 Los fines de la enseñanza..... | 197 |
| 6.3.2.3 La definición de aprendizaje..... | 199 |
| 6.3.2.4 Consideraciones sobre la evaluación | 201 |
|6.3.2.5 Comparación intra entrevistado sobre los principales conceptos de pensamiento didáctico..... | 204 |
| 6.3.2.5 La práctica docente..... | 207 |
| 6.3.2.6 Dominio de los aspectos psicopedagógicos..... | 217 |

| | |
|--|------------|
| Capítulo 7. Discusión..... | 221 |
| 7.1 Limitaciones y sugerencias..... | 245 |
| 7.2 Reflexiones finales..... | 247 |
| Referencias bibliográficas..... | 250 |
| Anexos..... | 262 |
| Anexo 1. Cuestionario..... | 263 |
| Anexo 2. Guía de entrevista..... | 266 |

RESUMEN

Diversos estudios muestran que la enseñanza de la psicología se imparte de manera tradicional y son limitadas sus formas de evaluar, por lo que surge la necesidad de buscar nuevos modos de impartirla. Una manera de hacerlo, es comprender el pensamiento didáctico del profesor porque determina y en buena parte, explica su comportamiento en el aula, ya que cada docente tiene pensamientos y posturas acerca de los fines de la enseñanza y de lo que para él es enseñar, aprender y evaluar. Comprender el pensamiento didáctico de los buenos docentes puede ayudar a otros a mejorar su enseñanza.

La tesis presenta los resultados obtenidos al estudiar el pensamiento didáctico, incluyendo la práctica docente, que dicen realizar 8 profesores de la Facultad de Psicología, calificados como buenos por sus alumnos. A ellos se les aplicó un cuestionario y una entrevista a profundidad.

Los entrevistados mostraron de manera sobresaliente los siguientes rasgos: *un gusto por enseñar, dar un gran valor a lograr una buena relación interpersonal con los alumnos, estimulando su retroalimentación. Muestran también un gran compromiso y responsabilidad hacia su trabajo y con la institución de pertenencia así como un deseo por mejorar y perfeccionar su enseñanza por medio de una continua auto – evaluación.* Sus finalidades de enseñanza son formar integralmente al estudiante; la mayoría adopta una visión transmisiva de la enseñanza, no obstante la mitad de ellos asumen posturas constructivistas sobre el aprendizaje. Sus respuestas reflejan un deficiente dominio de los aspectos psicopedagógicos y algunos de ellos tienen desfavorables opiniones de la evaluación.

La práctica docente que reportan realizar parte de establecer reglas consensuadas de funcionamiento con los estudiantes y crear un clima favorable para el aprendizaje. El acto docente se realiza buscando en todo momento lograr el pleno aprendizaje de los alumnos, efectuando acciones para hacer comprensible el conocimiento, ser claro y organizado al enseñar, preocuparse por vincularla a sus intereses y simplificar contenidos abstractos.

Los resultados obtenidos apoyan la necesidad de asumir una visión compleja del acto docente, donde no sólo se contemplen los aspectos instruccionales sino también los socio- afectivos y contextuales. También aceptar que no hay una visión compartida de lo qué es la enseñanza y el aprendizaje. Se termina reconociendo las limitaciones del trabajo y se plantean algunos temas sobre los que sería necesario investigar a futuro.

Se concluye señalando que una de las principales aportaciones de la investigación es servir para mejorar la enseñanza de los contenidos psicológicos, a partir de la identificación de las buenas practicas de enseñanza como las que realizan los docentes entrevistados.

INTRODUCCIÓN

Hace algunos años, en una búsqueda en internet sobre el tema de la formación docente, se identificaron cerca de medio millón de referencias sobre el mismo, seguramente hoy esa cantidad habrá crecido. Por eso, cuando se investiga todo lo referido a la enseñanza, existe la sensación de que el tópico es inacabable, inaprensible y desbordante ya que, frecuentemente, lo aportado puede ser incompleto y limitado, porque seguramente habrá aspectos que pudieron incluirse y no se abordaron. No obstante, su obvia trascendencia dentro del campo educativo y la necesidad de conocer más sobre ella, torna imprescindible la tarea de encararla a pesar de las dificultades antes señaladas.

La situación antes descrita se complica aun más cuando se trata de la docencia en la educación superior. En primera instancia, porque es una verdad asumida que los docentes de este nivel no tienen por qué tener una preparación especial como profesores, al suponer que, por el hecho de ser expertos en su disciplina o por estarla ejerciendo, ello los habilita automáticamente para enseñarla. En segundo término, se considera una actividad sencilla y que cualquiera la puede realizar con relativa facilidad. Las nociones anteriores han tenido una sorprendente permanencia y es sólo hasta fechas recientes cuando estos supuestos han sido cuestionados. El hecho es de tal magnitud que autores como Monereo y Pozo (2003) opinan que la innovación de la docencia universitaria va rezagada con respecto a la de otros niveles.

Sin lugar a dudas, una razón importante para cuestionar los supuestos anteriores, es que actualmente hay una gran preocupación por la calidad de la docencia en este nivel, ya que antes, por la rápida expansión de la educación superior, la prioridad se centró en la contratación de maestros para cubrir la creciente demanda estudiantil, sin prestar mayor atención en asegurar su capacidad docente. Ahora es creciente el interés por buscar formas distintas para facilitar la adquisición de los amplios y complejos conocimientos que deben dominar los estudiantes, dada la generalizada insatisfacción por los resultados de los métodos tradicionales de enseñanza, en particular por el uso excesivo de la exposición, sinónimo de enseñanza en este nivel. Ello, aunado a las nuevas demandas hechas a las

universidades para afrontar adecuadamente los nuevos retos que les deparan los tiempos actuales, como los derivados de la sociedad del conocimiento como nuestra era ha sido denominada (Monereo y Pozo, 2003).

Lo anterior tiene un tinte especial si se trata de la enseñanza de contenidos psicológicos, ya que este tema en nuestro medio ha sido poco estudiado, donde salvo la evaluación de los profesores de psicología -la cual está ampliamente documentada- son escasos los estudios que investiguen, analicen y propongan nuevas formas para enseñar nuestra disciplina. Es más, al parecer no se reconoce como dificultad; no obstante que, de acuerdo con la opinión estudiantil, la docencia psicológica es considerada demasiado verbalista e impartida en forma tradicional, como más tarde se muestra. Por eso, nos encontramos ante la situación de que, al no asumirse como problema, mucho menos existe el interés por solucionarlo.

Además, hay otro factor que le da a la enseñanza de la psicología en nuestro país un cariz singular y es la creciente proliferación de escuelas y facultades que la ofrecen, ya que desde la década de los ochenta ha experimentado una fuerte demanda estudiantil, misma que se ha acentuado en los últimos años. Lo anterior se muestra en que, por ejemplo, al inicio de esta década tenía el décimo lugar en demanda estudiantil, ahora de acuerdo con los últimos datos disponibles de la ANUIES (2004) pasó al séptimo lugar con una matrícula de **63,404** estudiantes distribuidos en **175** instituciones y **232** campus o escuelas a todo lo largo del país. Este impresionante y poco planeado crecimiento de la población estudiantil demanda, entre otros aspectos, un número creciente de profesores, mismos que seguramente no pasaron por una preparación previa en los aspectos psicopedagógicos, dada la mencionada poca preocupación en los hechos por la formación docente en psicología.

Con lo anterior, se desea destacar que estudiar la docencia psicológica en nuestro medio es como ingresar a un territorio casi ignoto, al hacerlo surgen muchas interrogantes y dudas, como por ejemplo: ¿Cómo se enseñan los contenidos psicológicos en nuestras cada vez más numerosas instituciones formadoras de psicólogos?, ¿Qué tipo de métodos de enseñanza utilizan para lograr que los alumnos dominen las distintas clases de contenidos psicológicos como son: los teóricos-conceptuales, los técnicos-profesionales, los socio-afectivos, los

aspectos metodológicos?, por mencionar a los más sobresalientes. O para centrarse en el tema que aborda este trabajo ¿cuáles son los componentes de una enseñanza efectiva de nuestra disciplina? Al momento, las respuestas a estas interrogantes no son tan completas como sería deseable.

Por las anteriores consideraciones, este trabajo se centra en estudiar uno de los aspectos que han recibido particular atención en el campo de la investigación educativa y es el referido al **pensamiento docente o didáctico del maestro**, que aquí lo vamos a definir como el *conjunto de pensamientos, creencias, visiones, actitudes y concepciones que tiene el profesor sobre los aspectos propios de su labor e incluyendo la descripción que hace de su práctica docente*. La relevancia de estudiarlo es porque ha sido señalado como uno de los componentes cruciales para comprender la docencia, al guiar y justificar las acciones realizadas por los profesores y determinar en buena medida lo que hacen (Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell, 2001; Clark y Peterson, 1990; De la Cruz, Ricco y Baccala, 1998; García, 2002; Elizalde, 2002; Kane, Sandretto y Heath, 2002; Monroy y Díaz, 2000; Saroyan, 2001 y Schoenfeld, 1998).

Esta tesis aborda la enseñanza de la psicología desde la perspectiva de los propios profesores, en particular de aquellos clasificados como buenos por sus alumnos, ya que se pretende averiguar, además de sus concepciones docentes, la práctica docente que dicen efectuar estos profesores, **con la finalidad de establecer vínculos entre este pensamiento y la alta valoración que obtienen de parte de sus estudiantes por su trabajo en el aula**; es decir, se busca aparte de conocer las visiones que tienen de su labor, identificar las principales acciones que dicen llevan a cabo en sus clases y, en general, obtener el sentido y justificación que le dan a lo que hacen. Con lo cual se amplía la concepción habitual de pensamiento didáctico.

Se considera que los beneficios de obtener lo anterior, son apoyar los esfuerzos para configurar con mayores elementos lo que sería una buena docencia psicológica, para que a su vez contribuya a mejorar la enseñanza de nuestra disciplina. Es decir, se parte de la idea de que conociendo las prácticas de los buenos docentes, considerados así por sus

estudiantes, se podrá utilizar esa información para ayudar a otros a mejorar su práctica docente y como una de sus posibles repercusiones diseñar, bajo otra lógica, los programas de formación y actualización docente de nuestra disciplina. Se espera que los resultados obtenidos contribuirán a obtener un mayor conocimiento sobre la enseñanza de la psicología en nuestro medio que, como hemos dicho, no ha sido tan estudiada como pensamos debiera ser, además de ayudar a profundizar en el estudio del pensamiento didáctico al poner en práctica una visión mucho más amplia de la que hasta el momento ha tenido.

Para llevar a cabo estos propósitos y conocer el pensamiento didáctico de algunos de los buenos profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM., se seleccionaron a ocho de ellos para realizar con ellos una entrevista a profundidad. Estos docentes fueron elegidos por medio de los resultados de la aplicación de un cuestionario a los alumnos de diferentes semestres de la Facultad -principalmente de los iniciales- y donde más del 90% del grupo los clasificó como buenos. La selección final fue comparada con otras evaluaciones docentes, en la cual casi todos estos profesores así seleccionados fueron también bien valorados. En síntesis, para obtener la lista final de los docentes entrevistados se cotejó con distintos estudios que corroboraron los resultados del proceso aquí seguido. No obstante, se aclara que, evidentemente, no están incluidos todos los buenos profesores de la Facultad, afortunadamente hay más; o sea, “no están todos los que son”, pero sí se trató, por medio de los procesos antes descritos, “que los que están, sí lo sean”.

Si bien los propósitos principales de este trabajo ya fueron descritos antes, se desea también destacar que otra de sus metas es servir de reconocimiento a la labor desempeñada por los docentes entrevistados quienes, con gran gusto y responsabilidad, realizan día a día su labor dando lo mejor de sí mismos en sus clases. Merecen, por todo ello, quede aquí una constancia de la alta calidad de su trabajo y sea una forma de homenajear su compromiso, responsabilidad y entusiasmo con la que cotidianamente realizan su labor.

Antes de concluir no deseamos dejar de señalar que; si bien tomar como objeto de estudio al académico, se ha constituido desde los noventa como campo de investigación educativa

en nuestro país (Gil, 2001); la mayor parte de los estudios sobre ellos se han realizado desde perspectivas principalmente sociológicas; ya que se han abordado temas como: la génesis y evolución de los cuerpos académicos y de los grupos disciplinarios; los procesos de constitución simbólica-imaginaria de los académicos y las condiciones de trabajo y de reproducción vigentes (Ducoing, 2003), por citar algunos ejemplos. Reconociendo la trascendencia de estos estudios, la singularidad del presente trabajo estriba en que se investiga al docente desde una óptica psicopedagógica; visión que hasta el momento no ha sido incorporada en las investigaciones antes citadas.

La tesis está organizada en los siguientes capítulos: en primer término, para contextualizar el trabajo, se hace una exposición general de la docencia en el nivel universitario, presentando, entre otros temas, las estadísticas sobre la planta docente de la UNAM y la Facultad de Psicología; en el segundo capítulo se abordan las características y principales dificultades de la enseñanza de la psicología en nuestro país. En el tercero, son presentados algunos de los modelos y componentes de lo que es una buena enseñanza concretamente en el nivel de educación superior. De ahí se desprende a uno de los principales factores que contribuyen al desarrollo de una buena o mala enseñanza: el pensamiento didáctico del profesor, el cual por su importancia para el presente trabajo, se amplía en el capítulo cuatro. En el quinto, se describe el método seguido en la presente investigación, el cual fue básicamente de tipo cualitativo. En el sexto capítulo se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los cuestionarios y de las entrevistas a profundidad realizadas con los docentes seleccionados para, en el séptimo capítulo, analizar y discutir los mismos, incluyendo el reconocimiento de las limitaciones del trabajo. Se termina ofreciendo algunas sugerencias para futuras investigaciones y las conclusiones, a las que los resultados aquí obtenidos, nos permiten llegar.

CAPÍTULO 1.

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En este capítulo se presentan las estadísticas básicas sobre la planta docente de la UNAM y de la Facultad de Psicología, destacando de ésta última sus principales características. Se aclara que la finalidad es contextualizar la información que posteriormente se presentará; por eso se hace una breve reseña de los principales problemas del nivel de educación superior, describiendo algunas propuestas de solución, sin ahondar más en este tema por no ser el objetivo principal del trabajo. Posteriormente, se describen algunos de los retos que enfrentan ahora las universidades resaltando, por lo tanto, la relevancia de profesionalizar la docencia universitaria como uno de los aspectos que contribuirá a mejorar la enseñanza en este nivel educativo.

Las principales funciones de la educación superior, de acuerdo con la SEP (2000), consisten en “la formación profesional en los distintos campos de la ciencia, la tecnología, la docencia y la investigación; la extensión de los beneficios de la educación y cultura al conjunto de la sociedad” (p. 60). Obviamente, los docentes deberán contribuir de alguna manera al logro de estas finalidades desde sus respectivas disciplinas y ámbitos de injerencia.

El Sistema de Educación Superior en México está compuesto por cuatro tipos de instituciones: *universidades, institutos tecnológicos, escuelas normales y universidades tecnológicas.*

1.1 Principales problemas y retos del sistema de educación superior mexicano

Para ubicar este trabajo, se exponen de manera muy concisa algunos de los principales problemas a los que se enfrenta el sistema de educación superior. De acuerdo con Reséndiz (2000) -quien fue Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica durante el 2000-2006- si bien el sistema de educación superior tuvo éxito en la ampliación de la

matrícula y la cobertura, mostró cuatro desviaciones importantes con respecto a las prácticas universales más probadas, como son: *bajos estándares en la integración del profesorado, exceso de tamaño y heterogeneidad en muchas instituciones educativas, falta de vínculos fuertes entre éstas y su entorno y un compromiso insuficiente entre instituciones y estudiantes.*

Según el diagnóstico elaborado durante el periodo mencionado (Reséndiz, 2000) se consideró que el principal problema de los docentes de tiempo completo de educación superior era incrementar el número de profesores con grado de doctor, los cuales deberían desempeñar las siguientes actividades:

1. Docencia frente a grupo.
2. Investigación.
3. Tutoría individual a estudiantes.
4. Corresponsabilidad en la conducción colegiada de todos los asuntos académicos de los programas en que participan.

Por su parte, tanto la ANUIES (2000) como Ibarra (2002) plantean que los principales retos de la educación superior para los próximos años son:

- Mejorar sustancialmente su calidad (cobertura, pertinencia, eficiencia y equidad).
- Formar profesionales y científicos competitivos en el ámbito mundial.
- Dotar a los estudiantes de una disciplina intelectual bien cimentada para el autoaprendizaje.
- Atender a un número creciente de jóvenes en la cohorte de 20-24 años:
Para el 2006: De 2'590,000 a 2'768,100 estudiantes.
Para el 2020: De 3'950,400 a 4'702,700 estudiantes.
- Cuadruplicar el número de profesores de tiempo completo con doctorado para el año 2006
- Duplicar el número de maestros de tiempo completo.
- Reducir el número total de docentes de asignatura.

De acuerdo con Rodríguez (2002) en los próximos años una de las líneas prioritarias de acción sería la implantación de fórmulas y procedimientos para acreditar los programas académicos de las universidades, teniendo como uno de los mecanismos importantes para hacerlo, un modelo de financiamiento basado en criterios de desempeño en donde, de acuerdo con lo expuesto, lo más importante sería obtener posgrados y sobretodo doctorados.

Lo que se pretende lograr, según un estudio prospectivo elaborado por ANUIES (2000), es que el sistema de educación superior sea capaz de:

- Responder con calidad y oportunidad a las demandas de la sociedad del conocimiento:
 - Concebir a la educación como un proceso integral, sin limitaciones de edad, de nivel o de establecimiento escolar (educación permanente).
 - Lo que significa la actualización constante de los conocimientos de los profesionales en activo.
 - En general, responder a la exigencia de una mayor calificación en cualquier ocupación.
 - Formar profesionales capaces de buscar información y discriminar la más relevante.
- Ibarra (2002) afirma que la planta docente se encuentra en un proceso de transición del modelo actual de homologación salarial a uno centrado en la promoción de la carrera académica, que buscará profesionalizar al cuerpo docente, tema que se ahondará en el último apartado de este capítulo.

1.2 Clasificación de los programas académicos

Durante los 80's, las autoridades educativas pugnaban por incrementar sustancialmente el número de profesores de tiempo completo como una manera de profesionalizar la enseñanza y hacer que una gran proporción de los docentes de este nivel fueran de dedicación total.

Sin embargo, esta situación ha cambiado en los últimos tiempos porque ahora en lugar de hacer recomendaciones generales, busca adecuarse al tipo de disciplina de la que se trate y, dependiendo de sus características, entonces sugerir determinado tiempo de dedicación docente.

De esta manera, Reséndiz (2000) propuso un conjunto de estándares para los programas educativos donde se mostrara la relación deseable entre la proporción de número de estudiantes y el de profesores de tiempo completo. Así, clasificaba a los programas educativos en estas cinco clases:

1. Los de carácter **científico o humanístico básico**, definidos como aquellos cuya finalidad es formar profesionales de la actividad académica, como matemáticos, biólogos, físicos, filósofos, historiadores, etc. En estos programas se sugiere que la mayoría de su personal docente sea de tiempo completo.
2. Los **científico-prácticos** donde su objetivo es preparar personal para las actividades profesionales extraacadémicas, pero cuyo currículo contiene una proporción alta (entre el 20 al 40 por ciento) de asignaturas básicas de ciencias y humanidades. Ejemplos de profesiones de este tipo son: las ingenierías, la medicina y la economía. Para ellos, se propone que su personal docente sea de carrera aunque en menor proporción que el primer programa.
3. A continuación, están los **intermedios**, los cuales forman profesionales que posteriormente se dedicarán ya sea al ejercicio práctico de su disciplina o a la vida académica. El autor cita como ejemplos a la sociología y a la química. Estos requieren de una proporción importante de profesores de tiempo completo, pero menor que el de los dos programas anteriores.
4. Posteriormente, siguen los programas eminentemente **prácticos** tanto en su contenido como en el destino laboral de sus graduados. Entre las profesiones que caen dentro de esta categoría están: contaduría, administración, derecho, etc. Estos programas precisan que una alta proporción de sus docentes tenga una amplia experiencia laboral para que trasmitan la misma a los estudiantes, por lo tanto, se recomienda que la mayoría de ellos sean por horas y en proporción menor de tiempo completo.

5. Por último, tenemos los programas de **carácter práctico con formación muy individualizada**, caracterizados por no incluir en su currículo muchos cursos básicos, pero que exigen una atención muy personalizada para formar adecuadamente a los alumnos. Ejemplos de ellos son los programas en artes (plásticas, musicales, cine, etc.), el diseño y la arquitectura. Por lo tanto, éstos requieren de una planta docente similar a la de los científico-prácticos.

Por las definiciones de cada programa, se puede inferir -ya que no se explicita- que la psicología caería en la categoría de intermedios o de los prácticos; si esta suposición es cierta, implicaría que, para el caso de nuestra disciplina, buena parte de nuestros profesores debieran ser por horas y tener una amplia experiencia profesional que transmitir a sus alumnos. Sin embargo, esto no es así, como se mostrará más adelante cuando se presenten los datos de la planta docente de la Facultad de Psicología.

1.3 La situación de la planta académica de la UNAM.

Según los últimos datos disponibles (marzo 2004), los nombramientos del personal académico en el total de escuelas y facultades se distribuye de la siguiente manera:

TABLA 1
Personal Académico de la UNAM por Tipo de Nombramiento

| NOMBRAMIENTOS* | FREC. | % |
|--------------------------------------|---------------|-------------|
| Ayudante de profesor | 3,393 | 9.6% |
| Profesores de asignatura | 20,587 | 59% |
| Profesores de carrera | 5,280 | 15.1% |
| Investigadores | 2,183 | 6.2% |
| Técnicos académicos en docencia | 1,644 | 4.6% |
| Técnicos académicos en investigación | 1,814 | 5.1% |
| Otros | 108 | 0.30% |
| T O T A L | 34,989 | 100% |

*FUENTE: Rendición de Cuentas Públicas. Patronato Universitario. UNAM.
Información aparecida en el Diario *El Universal* del día 7 de marzo 2004.

De acuerdo con esta información, el total de académicos es de **34,989**; si se compara este dato con el total de profesores del sistema de educación superior que fue en ese año de **131,415**, tenemos que los primeros representan el **26.6%** de este total. O sea, los profesores de la UNAM constituyen un poco más de la cuarta parte de todos los docentes del sistema de educación superior mexicano.

Por otro lado, la mayor proporción de los nombramientos de los profesores de la UNAM corresponde a los de asignatura, ya que constituyen el 59% del total, -situación que se da en todo el sistema de educación superior- siguen los profesores de carrera con el 15.1 %, luego los ayudantes de profesor con el 9.6% y muy cercanamente los técnicos académicos (sumando los dos tipos) con el 9.7%.

Los datos anteriores nos demuestran claramente que buena parte de la docencia es efectuada por profesores de pocas horas y ubicados en las categorías más bajas, tal como se detalla en un desglose de los nombramientos de los profesores de asignatura, el cual se presenta en la tabla² que aparece a continuación.

TABLA 2

Nombramientos Académicos por Asignatura (UNAM)

| NOMBRAMIENTO | FRECUENCIA |
|----------------------------|-------------------|
| Profesor de asignatura "A" | 19,325 |
| Ayudante de profesor "A" | 679 |
| Profesor de asignatura "B" | 3,825 |
| Ayudante de profesor "B" | 2,554 |

Es decir, casi todos estos profesores (73%) tienen la plaza más baja para este tipo de nombramiento y, por consiguiente, también una baja remuneración y sobre ellos descansa la mayor parte de la docencia en la UNAM. Lo anterior puede provocar, en opinión de Rojo (2002), en muchas ocasiones un trabajo a destajo, con las consecuentes implicaciones de pocas oportunidades para la actualización tanto disciplinaria como pedagógica y un escaso

² Los datos que aparecen en los siguientes dos tablas corresponden a la situación del año 1999, porque no se dispone de la información actualizada al respecto.

compromiso institucional. Por ello, este autor propone la desaparición de los profesores de asignatura y la sustitución por docentes de medio tiempo.

En lo que toca a los profesores de carrera, se tiene que la gran mayoría la conforman los profesores de tiempo completo (94%) seguidos por los técnicos académicos también de tiempo completo. (Ver Tabla 3)

TABLA 3

Nombramientos Académicos de Carrera (UNAM)

| NOMBRAMIENTOS | FRECUENCIA |
|---------------------------|-------------------|
| Profesor de carrera T. C. | 4,747 |
| Técnico académico T. C. | 1,240 |
| Profesor de carrera M. T. | 278 |
| Técnico académico M. T. | 151 |

Se podrían señalar varias deficiencias y problemas de la planta docente pero se cree que las principales son las expresadas por Rojo (2002) para quien muchos profesores universitarios orientan su práctica docente desde una pedagogía del sentido común, “donde las formas metódicas expositivas adquieren características de superficialidad, verbalismo centrado en transferencia mecánica de contenidos y por una burda imitación de actitudes que destacan más la forma que el contenido” (p. 36). Este autor concluye diciendo que algunos profesores no lo son ni por vocación, convicción, ni por formación. Sobre estos temas se profundizará en posteriores capítulos.

1. 3.1 El personal académico de la Facultad de Psicología

Una vez revisada de manera somera y general la situación del personal académico de la UNAM., se abordará lo concerniente a los docentes de la Facultad de Psicología, ello con el objeto de mostrar sus peculiaridades, características y problemáticas y ofrecer el contexto institucional necesario para ubicar la información posteriormente proporcionada.

La planta académica de la facultad, según el dato más reciente que se conoce -mayo 2005- está compuesta por **499** profesores, de los cuales 224 son interinos y 275 definitivos. Está conformada por 59% de mujeres y 41% de varones. La gran mayoría de ellos, **213** (43%) son profesores de carrera; seguidos por los de asignatura 160 (32%); los técnicos académicos son 93 (19%). Con porcentajes bajos se encuentran los ayudantes de profesor e investigador 23 (4.6%); los técnicos académicos con horas de asignatura 21 (4%), hay 9 investigadores (2%) y solo una (0.39%) es profesora emérita (Facultad de Psicología, 2005).

Es interesante contrastar estos datos con los de la UNAM, que fueron expuestos en la tabla 1, donde se veía que a diferencia de lo encontrado en la Facultad de Psicología, la gran mayoría son profesores de asignatura y con la más baja categoría dentro del mismo (tabla 2); en cambio, en la facultad predominan los de carrera seguidos por los de asignatura. Igual de contrastante es la situación de los ayudantes ya que en la UNAM todavía son casi la décima parte; en cambio en la Facultad de Psicología constituyen apenas el 4% de la planta docente.

De igual manera, si se compara con la clasificación de los programas académicos propuesto por Reséndiz (2000) revisada en páginas anteriores, donde sugería que dado el tipo de carrera así debería de ser su proporción de profesores de tiempo completo. De esta forma, si la psicología se ubica en la categoría intermedia o práctica, implica que no debería tener tan alta proporción de profesores de tiempo completo, sino que su profesorado tendría que ser por horas o de medio tiempo para que ejerciera la profesión y esta experiencia enriqueciera su práctica docente.

Centrándose únicamente en la información de la Facultad, si se contrastan los datos más recientes del personal académico con las primeras cifras sistematizadas disponibles que son del año de 1973 -fecha en que se inauguró la Facultad de Psicología- en ese año eran **145** docentes, de los cuales el nombramiento más frecuente era el de los ayudantes de investigador y profesor 73 (50%) seguido por los técnicos académicos 24 (16.5%), luego por los profesores de asignatura 20 (14%), inmediatamente los profesores de carrera medio

tiempo con 15 (10.3%); los profesores de tiempo completo eran apenas 11 (7.6%) y ocupando el último lugar estaban los investigadores 2 (1.3%) (Carlos, 1981).

Como se observa, es impresionante el crecimiento del profesorado en estos treinta años, ya que casi se cuadruplicó. La presencia de los tipos de nombramientos es también elocuente porque se invirtieron dramáticamente las cifras, ya que cuando se creó la facultad lo hizo con ayudantes de profesor e investigador y ahora son los profesores de carrera los de mayor predominancia. Lo anterior señala, de alguna manera, que muchos de los actuales profesores hicieron una carrera académica, ya que fueron ascendiendo en su tipo de nombramiento. Quizá por eso ahora los ayudantes son pocos. Donde se ha mantenido estable es la poca presencia del personal académico con nombramiento de investigador, porque en ambos períodos ocuparon el último lugar.

Para apoyar la aseveración anteriormente hecha, se comparan en la tabla 4 los grados académicos de los docentes en dos momentos: 1978 y 2005.

TABLA 4

Comparación por Grado Académico de los Académicos de la Facultad de Psicología 1978-2005

| GRADO | 1978 | 2005 |
|-------------------------|--------------------|------------------|
| <i>1. Licenciatura</i> | <i>144 (35.5%)</i> | <i>239 (48%)</i> |
| 2. Pasante licenciatura | 103 (25.4%) | 26 (5%) |
| 3. Maestría | 31 (7.6%) | 116 (23%) |
| 4. Doctorado | 42 (10.3%) | 118 (24%) |
| 5. Otros | 85 (21%) | No disponible |
| TOTAL | 405 | 499 |

* FUENTE: Carlos, J (1981) “Estudio poblacional de la Escuela de Psicología 1940-1978” y Facultad de Psicología (2005) “Cuarto informe de actividades mayo 2004-Mayo 2005”.

Un primer dato a resaltar es cómo en cinco años la planta docente paso de 145, que había en 1973 a 405 en 1978; es decir casi se triplicó (Carlos, 1981). No se quiere dejar de señalar

que este dramático crecimiento se dio a pesar de que la población estudiantil se ha mantenido dentro de un rango estable, porque mientras que en 1973 había **2,311** alumnos, en 2005 fueron **3,710** o sea, que ha tenido un incremento moderado. No obstante se recuerda que en 1977 se alcanzó el más alto nivel histórico de población estudiantil al llegar a **5,029** estudiantes (Carlos, 1981); esto probablemente podría explicar el enorme incremento de docentes acontecido entre 1973-1978.

Ahora, analizando la información del cuadro 4, se observa que en ambos períodos el primer lugar lo han ocupado los licenciados, si bien su proporción ha variado; ya que mientras en 1978 constituían el 35%, en el 2005 fueron el 48%. Es decir, ha aumentado su número y lo mismo ocurrió con los maestros, quienes casi cuadruplicaron su presencia y los doctores casi la triplicaron. Un dato sumamente elocuente es el de los pasantes, que de ocupar el segundo lugar en 1978, actualmente su número es ínfimo.

Las cifras anteriores señalan muy claramente la preocupación del profesorado por obtener grados académicos, lo cual es un reflejo de la política establecida en la educación superior mencionada antes, donde se impulsaron mecanismos institucionales para incrementar los títulos académicos de los docentes y sobre todo la obtención de posgrados.

Con respecto a la distribución del personal académico en las diferentes divisiones se tiene que:

TABLA 5
Numero de Académicos por División (2005)

| DIVISIÓN | FRECUENCIA ABSOLUTA Y RELATIVA |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Estudios profesionales | 264 (53 %) |
| Estudios de Posgrado e Investigación. | 124 (25%) |
| Sistema de Universidad Abierta. | 36 (7%) |
| Educación Continua. | 1 (0.6%) |
| Áreas de Servicio. | 74 (15%) |
| TOTAL | 499 (100%) |

* **Fuente** Facultad de Psicología (2005) “Cuarto informe de actividades mayo 2004-Mayo 2005”

Como se observa, más de la mitad del personal académico de la facultad se encuentra adscrito a la División de Estudios Profesionales, lo cual es explicable porque es ahí donde está la mayor parte de su población estudiantil.

Por lo que toca al rango de edad del personal académico de la Facultad, 139 docentes (28%) tienen entre 41-50 años; seguidos por los del rango entre 51-60 que fueron 188 (38%); ambos conforman el **66%** de los académicos de la Facultad (Facultad de Psicología, 2005). Por lo que respecta a la antigüedad en la facultad, 215 docentes (43%) tenían entre **21 y 30** años laborando en la misma (Facultad de Psicología, 2003).

Como un añadido a los datos anteriormente expuestos, 243 académicos están en el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), resultando el nivel C donde más profesores están asignados al ser 107 (Facultad de Psicología, 2004).

Mediante la información presentada en este capítulo, se espera haber ofrecido un marco general acerca de la situación del académico en educación superior en la UNAM y, en particular, de la Facultad de Psicología, por ser el lugar donde se realizó este trabajo. Bajo este marco general es que en el siguiente capítulo se ahondará sobre la situación de la enseñanza de la psicología en nuestro país.

Para concluir este capítulo, se abordan brevemente los retos actuales de la universidad, resaltando por consiguiente la importancia que adquiere la profesionalización de la docencia universitaria.

1.4. Los nuevos retos de la universidad

Las universidades se encuentran sujetas a muchas presiones sobre todo de tipo externo (exigencia de mayor vinculación con su entorno, rendición de cuentas, atención a las demandas sociales, etc.); aunadas a las permanentes restricciones presupuestarias y del surgimiento de nuevos competidores en la búsqueda y difusión del conocimiento.

Por otro lado, es igualmente cierto que la tarea docente en las universidades es generalmente relegada a costa de la investigación; esta última es la que recibe mayor valor en la evaluación del trabajo del académico, situación tan evidente y general que Gairin (2003) lo plantea así: “¿algún departamento universitario tiene un proyecto pedagógico? ¿Existen reuniones de debate sobre planteamientos didácticos?” (p. 138).

Por eso, en este apartado se describen algunas de las repercusiones que tiene la llamada sociedad del conocimiento (Monereo y Pozo, 2003) particularmente en la docencia universitaria; sin pretender de ninguna manera abordar este importante tema a profundidad, ya que escaparía a los objetivos de esta tesis. Si bien estos planteamientos han surgido en otras latitudes, algunos de sus efectos sin duda los compartimos o serán situaciones que muy pronto enfrentaremos.

Estos autores indican que las universidades ya no pueden sentirse el único centro generador de conocimiento, como hasta fechas recientes lo fue, sino que ahora han aparecido otros competidores (empresas e instituciones públicas y privadas), que obligan a repensar los fines y la propia organización de las universidades. Aunado a lo anterior están las demandas de lo que ellos denominan la sociedad del conocimiento, la cual conlleva la aparición de las situaciones siguientes:

a) El hecho de que el *saber disciplinario es prácticamente inabarcable*, o sea cada vez es más difícil saber todo lo que hay que saber, conocer lo que hay que conocer, por lo que la selección de lo que se debe enseñar y aprender está sujeto a crecientes incertidumbres y críticas. Lo anterior, aparte de inducir la práctica de saturar de contenidos a los curricula universitarios, bajo el argumento de que todo es importante y siempre hace falta tiempo; pero ante la imposibilidad de tenerlo, torna prioritaria la necesidad de reflexionar acerca de qué tipo de criterios utilizar para incluir o excluir contenidos en los programas, tarea nada fácil en los momentos actuales, como se detalla enseguida.

b) La creciente tendencia hacia la *especialización y fragmentación* de los saberes, hace ardua la tarea de brindar a los estudiantes visiones integradoras y unificadoras; en vez de

esto, se tienen parcelas del conocimiento estudiadas al detalle extremo, con poca vinculación con otros contenidos y temas. Lo anterior ocasiona que los planes de estudio sean, más que otra cosa, una acumulación de conocimientos yuxtapuestos y casi siempre desconectados entre sí.

c) La rapidez con que se generan los nuevos saberes hace que los conocimientos disciplinarios se vuelvan *rápidamente obsoletos*, haciendo impostergable la necesidad de la actualización permanente; por eso aunque hoy se tenga la certeza de que son contenidos necesarios, seguramente no lo serán en un futuro cercano y entonces surge la pregunta: ¿Qué enseñar entonces?

d) Los tres retos anteriores conducen necesariamente a un replanteamiento en las universidades del qué se enseña y por qué e inducen a *cuestionar las formas en que tradicionalmente* se ha realizado este proceso. Monereo y Pozo (2003) sugieren entonces que para adecuarse a las nuevas demandas, las instituciones de educación superior deben modificar radicalmente la gestión de su saber y dejar de dar importancia al contenido disciplinario por enseñar (por las tres razones antes descritas), para centrarse en buscar hacer de los estudiantes aprendices autónomos que sepan aprender a aprender, a reflexionar en lo que saben y formarse en problemas abiertos; dado que ese tipo de situaciones son las que encontrarán en su práctica profesional. O sea, de acuerdo con estos autores, se debe enfatizar la fiabilidad, flexibilidad y el carácter constructivo del conocimiento enseñado en las universidades.

Para ilustrar el tipo de cambios que es imprescindible hacer en la enseñanza universitaria, se presenta un cuadro comparativo entre la forma tradicional de hacerlo y la requerida ahora. Este cuadro fue extraído de Gairin (2003, p. 122).

TABLA 6Cambios en los Aspectos de la Enseñanza en Educación Superior

| ASPECTOS | ANTES | AHORA |
|------------------|---|---|
| Aprendizaje | Dar información Jerárquico Descontextualizado | Construcción activa Conexiones Situado |
| Enseñanza | Transmisión Directo | Transformación Andamiaje |
| Curriculum | Fijo | Maleable |
| Tareas | Aisladas Materiales secuenciales | Auténticas Conjunto de representaciones |
| Mediación social | Individual Competición Recitación | Comunidad de aprendices Colaboración Discurso |
| Herramientas | Papel y lápiz | Uso activo e integrado de ordenadores |
| Evaluación | Pruebas de rendimiento Test estandarizados | Basados en la actuación del aprendiz Carpetas individuales |

Si lo anterior son algunos de los retos y problemas a los que se enfrenta el profesor universitario, nos conducen a instituir de manera generalizada la profesionalización de su labor.

1.4.1 La profesionalización de la docencia universitaria

Para enfrentar los retos antes descritos y otros más, una de las principales demandas de los docentes del nivel de educación superior, no sólo de nuestro país sino de otras latitudes, es la de buscar la profesionalización de su labor entendiéndola como: "...[el] proceso de socialización profesional constante tanto en la preparación inicial para una ocupación definida, en un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento personal y laboral en el que intervienen varios elementos comunes de la ocupación laboral y que se vincula a una determinada práctica profesional" (Ferrerres e Imbernón, 1999, p. 14). Para Rojo (2002) la profesionalización implica "que las actitudes y prácticas de los profesores se sustenten en la teoría y la investigación, de ampliar la autonomía de la profesionalidad docente para tener mayor ingerencia en la toma de decisiones sobre los asuntos académicos y de hacer que el proyecto educativo generalice la corresponsabilidad de los profesores" (p. 38).

Para Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2005) ser un profesional implica: “un practicante que mediante largos estudios ha adquirido la capacidad de realizar actos intelectuales no rutinarios, de manera autónoma y responsable, los cuales están orientados a la consecución de determinados objetivos en una situación compleja” (p. 12).

Estos autores coinciden con Ferreres e Imbernón (1999) en que son sus características: la **autonomía** para tener injerencia en los problemas de su ámbito de incumbencia y la capacidad para **tomar decisiones** adecuadas y pertinentes.

Estas cualidades, Paquay y cols. (2005) las amplían ya que consideran que un profesional debería de ser capaz de:

- Analizar situaciones complejas apoyándose en varios criterios de lectura.
- Elegir de manera expedita y consciente, las estrategias que mejor se adapten a los objetivos y a las exigencias éticas.
- Extraer los medios más adecuados de un amplio repertorio de conocimientos, técnicas e instrumentos.
- Adaptar sus propuestas en función de la experiencia.
- Analizar críticamente sus propias acciones y los resultados obtenidos
- Estar con la disposición de seguir aprendiendo a lo largo de su carrera, con base en una continua evaluación de su desempeño

Como se observa, todas estas características pueden aplicarse a la profesión docente y por eso para citar como ejemplo la situación en España, la búsqueda de la profesionalización se debe, de acuerdo con Ferreres e Imbernón (1999), a las siguientes condiciones y contextos de intervención docente y que se distinguen por:

- Mayor exigencia profesional al profesorado, la necesidad de buscar una mayor calidad de la enseñanza y la reestructuración de las escuelas como consecuencia de la masificación de la enseñanza.

- Los movimientos contra la burocracia y por la descentralización. Estos se oponen a la consolidación del aparato jerárquico y burocrático escolar y proponen una reestructuración radical de las escuelas que reduzca el control administrativo centralizado e incremente el protagonismo de los profesores, es decir, lucha por una autonomía en el trabajo.
- El ascenso del feminismo.
- El bajo status del profesorado dentro del entorno social. Los cambios educativos del último tercio del siglo XX (relativización, mayor cultura, medios de comunicación, masificación educativa), denotan una tendencia progresiva hacia la proletarización social de los candidatos a la profesión educativa y una baja movilidad.
- La institucionalización y la profesionalización de la formación del profesorado y de los agentes que la llevan a cabo. Una de las debilidades del profesor es considerarse como reproductor no creador de conocimientos, pero como en general hay pocas exigencias para su ingreso y preparación, dificultará la profesionalización del profesorado si antes no se mejora y generaliza su preparación.
- La poca importancia de la formación del profesorado en las universidades. El prestigio se mide por la cantidad y, a veces, por la calidad de las publicaciones e investigaciones, pero nunca por la forma de enseñar y preparar a los futuros profesionistas. Este problema fue mencionado en el apartado anterior; por lo demás, la situación antes descrita ocurre también en el mundo anglosajón según lo reporta Hativa (2000a).
- El escaso impacto histórico de la formación del profesorado en la práctica docente. La nula, poca o débil incidencia de los conocimientos adquiridos en lo que posteriormente el profesor efectúa en el aula.
- La racionalidad formalizada de las llamadas ciencias de la educación provenientes del predominio de racionalidad técnica basada en el positivismo y conductismo. La tradición educativa de reforzar los mecanismos de estandarización y control académicos característicos de las posturas conservadoras.

Es útil comparar la situación antes descrita con lo que sucede en México, donde en una investigación (Miguel, Dueñas, García y Nava, 1999) realizada para averiguar las opiniones de profesores de diferentes instituciones de educación superior sobre los programas de

formación docente, en la cual aplicaron una encuesta a 325 de ellos, se destacan los siguientes resultados:

- Los profesores conciben su labor como transmisora de conocimientos para la preparación de futuros profesionales y, por lo tanto, definen a la formación como un medio para actualizarse únicamente en los conocimientos disciplinarios y poco en los aspectos psicopedagógicos.
- Un punto interesante es el relevante papel otorgado al tener una actitud reflexiva sobre su práctica docente; sin embargo, estas reflexiones están dirigidas sobre todo a los procesos de enseñanza dentro del salón de clase y, en menor medida, a las reuniones de academia y colegiadas. Ella está circunscrita a estos aspectos y no va más allá de incluir temas emancipatorios de su propio trabajo.

Por lo anteriormente expuesto, no es de extrañar que la principal motivación por actualizarse sea de carácter práctico o técnico porque buscan resolver los problemas inmediatos que afrontan como docentes. Por eso mismo, la mayoría de los programas de formación se centran en lo disciplinario, adoptando muchas veces la modalidad de cursos aislados hasta estudios de postgrado que es la tendencia actual. Sin embargo, los encuestados opinaron que los programas están desarticulados y señalaron como una de las limitaciones la burocratización y el favoritismo con que los mismos se aplican.

Sugieren que los programas de formación tengan una estrecha vinculación con sus necesidades y con las de la institución; en particular proponen que los formadores “...sean expertos en su disciplina, críticos, conscientes de las necesidades del país y con alta calidad humana” (p. 95).

Para reforzar lo antes expuesto, Ferreres e Imbernón (1999) reiteran la necesidad de que los profesores, para desarrollar de mejor manera su labor, precisan de mayor autonomía, tener espacios de participación y reflexión, individual y colectiva, sobre las condiciones de la actividad laboral y discutir colegiadamente sobre cómo se selecciona y produce el

conocimiento tanto en las instituciones educativas como en las aulas, ganando en democracia y control interno. Ello supone que ser profesional es compartir y construir una cultura que permita mejorar a los individuos, los procesos y productos del trabajo. De no darse estas condiciones, se producirá el alineamiento que es cuando se quiere controlar ese trabajo construyendo discursos morales estereotipados. Hay el peligro de que el desarrollo conduzca a una competencia feroz entre los docentes, a una intensificación de su trabajo -más administrativo que pedagógico- a una pérdida de autonomía, ahondada por la presión y el sentimiento de agobio que muchos docentes reportan (Hargreaves, 1998).

Se dice también que el proceso educativo universitario debe desarrollar la capacidad de analizar y confrontar, en todas las situaciones y problemas, los comportamientos propios con una conciencia colectiva, con el fin de analizarla y transformarla según nuevos modelos de vida a la luz del sistema de valores que se va creando. Promover en sus estudiantes la comprensión más que la recepción pasiva de los saberes, para ayudarlos a autorregular su aprendizaje, a lograr su autonomía moral e intelectual, enseñarles a saber trabajar cooperativamente, a ser críticos, automotivarse y a empatizar. Tal como fue descrito en la tabla 6.

Por las anteriores consideraciones, se señala también que, en el futuro, será exigible a los candidatos a profesores la demostración de un dominio pedagógico además del disciplinar antes de impartir la docencia (Gairin, 2003), situación que actualmente, por lo general, no ocurre tal como se mencionó en la introducción de este trabajo.

Dada la trascendencia de varios de los puntos aquí esbozados es que sobre ellos se ahondará en los próximos capítulos.

CAPÍTULO 2.

LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO

En este capítulo se presenta, a partir de una contextualización histórica de la psicología en México, información acerca de la situación de la enseñanza en nuestro país, destacando ahí su notable crecimiento. Posteriormente se describen algunas de las investigaciones realizadas en nuestro medio acerca de la situación del profesor de psicología y la mayor parte de este capítulo se dedicará a ahondar en los problemas de la enseñanza de la psicología.

Nuestra disciplina se imparte como carrera en México desde 1938 ya que en ese año comenzó a funcionar un programa de maestría en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Carlos, 1981). No obstante, desde fines del siglo XIX era enseñada en la Escuela Nacional Preparatoria y fue incluida como materia en 1910 en la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México (Álvarez, 1999).

Desde entonces a la fecha nuestra profesión ha pasado por varias vicisitudes, pero lo sobresaliente ha sido el desmesurado crecimiento de la matrícula estudiantil en las últimas décadas. Lo anterior se demuestra en que, a mediados de los 60's, era impartida únicamente en cinco universidades; posteriormente, en 1973, aumentaron a 20. Sin embargo, el gran *boom* por estudiar nuestra disciplina se dio en los 80's cuando se incrementó a 56 instituciones, distribuidas en 18 estados, con una población de 25 mil estudiantes (Carlos, 1981).

Este importante crecimiento se muestra también en los datos proporcionados por Castañeda (1999) quien indica que mientras de 1973 a 1987 el número de instituciones creció a una tasa de 4 por año; de 1987 a 1999 lo hizo de 6 a 10 por año.

2.1 Contexto de la enseñanza de la psicología

De acuerdo con los datos más recientes de que se dispone (ANUIES, 2006) la psicología ocupa el **séptimo** lugar entre las carreras más pobladas del país con una matrícula de **72, 214** alumnos (22% son hombres y 78% mujeres) sólo después de la Medicina y superando a las de Ingeniero en Sistemas Computacionales y la de Ciencias de la Comunicación, por mencionar sólo algunas; en la UNAM tiene el tercer lugar en demanda (Reidl, 2004. Comunicación personal). De acuerdo con los datos proporcionados por Núñez (2004), la psicología actualmente es impartida en **175** instituciones distribuidas en **232** campis o escuelas y se han identificado **238** programas para formar psicólogos. Todos los estados de la república tienen al menos una escuela de psicología, de estas instituciones, el 33% son públicas y el 67% privadas.

Con respecto al número de profesionales psicólogos existentes, según el censo nacional de población y vivienda de 1990, era en el ámbito nacional de **45,629** (Comisión para el Cambio Curricular, 1997) cifra que le otorgaba el onceavo lugar nacional en número de profesionales. De esta cantidad, el 28% son del sexo masculino y 72% del femenino.

Los datos demuestran que la psicología es una de las carreras más numerosas de México cuantitativamente hablando, nuestra profesión está claramente establecida a lo largo de nuestro país y muestra un dinamismo destacable.

Sin embargo, este desmesurado crecimiento es motivo de preocupación para algunos ya que, como lo señalan Preciado y Rojas (1989),

La expansión de su enseñanza en el país parece haberse sujetado más a una lógica creciente de oferta educativa por parte de las instituciones universitarias, como respuesta a la demanda educativa originada en la sociedad civil, que a un proyecto riguroso y ordenado de planeación educativa y su proyección social por parte del estado y la sociedad en general (p. 78).

Los autores sostienen que este crecimiento caótico y desordenado repercute negativamente en la calidad de la preparación para formar psicólogos, ya que gran parte de estas

instituciones no reúnen las condiciones idóneas (deficientes instalaciones, bibliotecas, laboratorios, etc.) y muchas veces sus profesores no tienen la debida preparación ni disciplinaria ni pedagógica. Sobre algunos de estos problemas ahondaremos más adelante.

Una tarea pendiente es profundizar en la repercusión social de nuestra disciplina en el país y analizar su papel en la vida nacional, pero por lo que toca al propósito del presente trabajo, la atención estará centrada en identificar los problemas y características de la enseñanza de la psicología y del docente que la enseña como se aborda a continuación.

2.2. La problemática de los profesores de psicología

En esta sección, se presentan algunos de los pocos estudios que al respecto se han hecho en México, porque se reitera lo expresado en la introducción de esta tesis, de que salvo la evaluación docente -que está ampliamente documentada- hay pocos trabajos que aborden otros temas sobre el profesor de psicología; como, por citar algunos ejemplos, es ínfimo el número de investigaciones sobre historias de vida, identidad profesional o su evolución histórica, etc. Por lo que ahora, sólo se comenta la necesidad de realizar en nuestro medio más investigaciones sobre algunos de los temas antes mencionados.

A continuación, se describen algunos de los pocos estudios que hay sobre esos temas. Como el evento organizado por la ENEP Iztacala en 1989 (actualmente FES Iztacala) donde se presentó la investigación realizada por Palacios, Herrera y Velasco (1989) quienes reportan que los principales problemas considerados por los docentes de esa institución son: la baja remuneración económica, el tener una formación psicopedagógica insuficiente, la inexperiencia como maestro, las diferencias entre las distintas corrientes teóricas y la desorganización institucional. De acuerdo con estos autores, los profesores estaban inconformes por su inestabilidad laboral, mostraron su desacuerdo con las condiciones privilegiadas de otros docentes con mejor categoría y se quejaron de las limitadas posibilidades de investigación. Un punto a destacar es que tenían una percepción desigual del objeto de estudio de la psicología.

Por otro lado, en una encuesta realizada a estudiantes de Iztacala, el 74% de ellos indicaron que el principal cambio que implementarían en el ámbito curricular sería en la formación de profesores (Lara y Paz, 1989).

Por otro lado, en un estudio realizado por medio de entrevistas a docentes de la Universidad de Nuevo León (Romo, 1996) donde el propósito era estudiar la identidad docente del profesor de psicología, encontró que ellos se identificaban como tales a partir del reconocimiento que reciben de sus estudiantes, igualmente conciben a la docencia como una práctica de menor reconocimiento social que el de la propia profesión. Varios de ellos consideran a la docencia como una actividad circunstancial que se lleva a cabo de manera azarosa y sin ser resultado de una firme vocación.

A continuación, se profundizará en la descripción de las dificultades que con mayor frecuencia se reportan acerca de la enseñanza de nuestra disciplina en algunas de las principales instituciones formadoras de psicólogos de nuestro país.

2.3 Los problemas de la enseñanza de la psicología.

La información expuesta en este apartado ha sido obtenida de estudios e investigaciones que han recabado la opinión de los egresados de las principales instituciones formadoras de psicólogos de la zona metropolitana y otros trabajos han sido los juicios expresados por los alumnos acerca de la práctica docente en la Facultad de Psicología de la UNAM y de la ENEP Iztacala (actualmente FES Iztacala), principalmente.

Antes de presentar las principales deficiencias de la enseñanza de la psicología; es conveniente matizar también que varias investigaciones señalan **la satisfacción de los egresados** con respecto a la preparación recibida. Ello se pone de manifiesto en un estudio que integró los resultados de diferentes investigaciones sobre la formación y práctica profesional del psicólogo (Rangel, 1998) donde se recopilaron las opiniones y sugerencias de 1,320 egresados, mismos que representan el **8.71%** del total de psicólogos existentes en 1990 (ver tabla 7). Los encuestados pertenecían a las siguientes instituciones: Facultad de Psicología de la UNAM, la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma

Metropolitana, la Universidad Iberoamericana y las Facultades de Estudios Superiores Iztacala y Zaragoza.

TABLA 7

| Opinión de los Egresados acerca de su Formación reportada por seis investigaciones | | | | | | | | |
|---|----------------------------------|---------------------------|------------------------|------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------|
| RESPUESTA | Urbina y Martínez (1989)* | Valderrama (1989)* | Grados (1989) * | Fierro y Luna (1990)* | León y Hernández (1990) * | Lobera y Sánchez (1990) | Frecuencia absoluta | % |
| EXCELENTE | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 9 | 16 | 1.2% |
| MUY BUENA | 189 | 0 | 10 | 14 | 47 | 0 | 260 | 19.6% |
| BUENA | 379 | 36 | 18 | 21 | 67 | 42 | 563 | 42.6% |
| REGULAR | 284 | 40 | 29 | 10 | 4 | 1 | 368 | 27.8% |
| DEFICIENTE | 96 | 4 | 4 | 0 | 0 | 9 | 113 | 8.5% |
| TOTAL | 948 | 80 | 61 | 45 | 125 | 61 | 1320 | 100% |

Fuente: Rangel, A. (1998) “*La práctica profesional del psicólogo. Síntesis de investigaciones*”.

* Número de egresados participantes que expresaron esa opinión

Como se observa en este cuadro, la mayoría de los egresados de las instituciones antes citadas calificó a la preparación recibida como buena (42%) y regular (27%).

Por otro lado, estudios más recientes elaborados por el CENEVAL y reportados por Castañeda (1999) señalan que de acuerdo con dos encuestas nacionales donde participaron 1,292 egresados de 37 instituciones, el 61% de ellos consideró su preparación *satisfactoria* en cuanto a los aspectos teóricos y profesionales, 16% la percibieron rígida y poco útil y 23% sólo adecuada en cuanto a lo teórico.

En síntesis, aun cuando se reconoce en los estudios reportados una satisfacción con la preparación recibida hay, no obstante, señalamientos de fallas y deficiencias que son necesarios examinar con mayor detalle.

Se agrupan las dificultades y deficiencias de la preparación en los siguientes rubros:

1. *Predominio de lo expositivo y una enseñanza excesivamente teórica*
2. *La evaluación de la docencia psicológica*
3. *Deficiencias en la formación práctica de la disciplina*
4. *Escasez de programas de formación docente en psicología*

En los siguientes apartados ampliaremos el análisis de cada uno de estos problemas.

2.3.1. Predominio de lo expositivo y una enseñanza excesivamente teórica.

Si hay un consenso sobre cuál es el principal problema de la formación psicológica reportada por numerosas investigaciones, es considerar su enseñanza como muy **teórica y verbalista**. Así, de acuerdo con resultados de estudios donde se encuestaron a egresados, consideraron que la carrera no se encuentra vinculada a las necesidades sociales y no ofrece los suficientes conocimientos teóricos-prácticos (Grados, 1989); además de no proporcionar las herramientas para poder aplicar el conocimiento a problemas concretos (Contreras, Desatnik y González, 1992). Lo anterior coincide con lo reportado por Castañeda (1999), quien luego de analizar los planes de estudio de la mayoría de las escuelas e institutos que enseñan psicología en el país, encontró que el 70% de sus asignaturas pueden considerarse de tipo teórico y sólo el 30% son prácticas, por lo que concluye que la formación de psicólogos ha estado más atada al cuerpo teórico de la disciplina que a un esfuerzo curricular por lograr una adecuada vinculación con la preparación profesional.

Es por ello que, al no coincidir su preparación con las necesidades del mercado laboral, los egresados opinan que *aprendieron más por la experiencia profesional y en cursos de capacitación que en la formación recibida* (Acle, 1989; Bermúdez, Orozco y Domínguez, 1990; Covarrubias y Tavera, 1989; Fierro y Luna, 1990; Galván, 1989 y Martínez y Ramírez; 1981). Lo cual coincide con lo encontrado por Rangel (1998) quien reporta que de una muestra de 212 egresados; ellos consideraron que los medios principales de adquisición de sus habilidades profesionales fueron, en orden de importancia: en el trabajo con 56.6% (120), seguido por los estudios durante su formación profesional con 20% (43) y en el servicio social con 8.6% (18). En este sentido, los egresados señalaron que las áreas que menos han contribuido a su preparación profesional son aquellas de naturaleza teórica y alejadas del ejercicio profesional (Contreras y cols., 1992).

Se señala también que la formación recibida tuvo las siguientes deficiencias: *conocimientos prácticos insuficientes, falta de preparación del personal docente, poca vinculación entre lo aprendido y escaso apoyo para titularse* (Rangel, 1998).

Igualmente, se dice que al proporcionarse la información teórica a un nivel tan específico, no se favorece la construcción del conocimiento y se deja al estudiante la tarea de integrarlo pero sin darle los elementos para hacerlo (Rosales, Mares y Saad, 1989).

En ese mismo sentido, Grados (1989) indica que si bien la mayoría de los encuestados consideraron como buena la preparación; el 78% de ellos indicaron que hay carencias, como que los maestros son faltistas o "barcos", o no se apegan a la realidad y consideran superficiales los temarios. Apoyando la aseveración anterior, Covarrubias (1997) encontró que la mayoría de los estudiantes de diez universidades que imparten psicología del área metropolitana estaban insatisfechos con la formación recibida.

Castañeda (1999) afirma que la enseñanza de la psicología es enciclopédica y si bien la autora considera loable la pluralidad disciplinaria, ésta representa un reto importante porque hace difícil enseñarla al demandar del docente una amplia cultura psicológica que no todos tienen; por lo tanto, propicia una confusión conceptual en los estudiantes.

Una explicación de la presencia predominante del método expositivo en la formación psicológica es que una gran proporción de sus contenidos son las diferentes explicaciones teóricas sobre el comportamiento humano. Es por ello que la misma queja por parte de los estudiantes de recibir una enseñanza muy verbalista es encontrada en otras latitudes. Así, en una investigación realizada por dos profesores norteamericanos (Stevens y Gardner, 1992) acerca de la enseñanza de la psicología en dos países de habla alemana, encontraron que los alumnos opinaban que las clases “eran aburridas, poco innovadoras” (p. 192) y eran tan monótonas que se ¡dormían!.

2.3.2 La evaluación de la docencia psicológica

Como se decía antes, afortunadamente nuestra profesión dispone de un acervo importante de investigaciones sobre el desempeño docente; sobre todo de los profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, ya que fue una de las primeras instituciones universitarias en aplicar cuestionarios a los alumnos para evaluar la práctica docente. Se presentan en este apartado sus principales resultados junto con lo encontrado en otras instituciones.

Girón, Urbina y Jurado (1989a) aplicaron un cuestionario a un total de 31,869 alumnos/materia (un mismo alumno evalúa a diferentes profesores) de la licenciatura de psicología abarcando casi todos los semestres desde el segundo de 1985 hasta 1988. Los resultados globales obtenidos en los semestres básicos indicaron que los profesores de los mismos fueron valorados en un mayor porcentaje como buenos o excelentes.

No obstante, estos mismos autores en otro estudio (Girón, Urbina y Jurado, 1989b) donde recabaron la opinión de los jefes de materia, encontraron un predominio de las formas tradicionales y receptoras de enseñanza, ya que los métodos instruccionales más empleados eran: el expositivo (73%), las exposiciones por parte de los alumnos (55%), los seminarios (51%) y la instrucción personalizada (16%). Asimismo, para impartir el 65% de las asignaturas no se utilizaron los medios audiovisuales.

También en la Facultad se utilizó en 1994, un instrumento denominado Cuestionario de Actividad Docente (CAD), para definir el perfil docente de la facultad. Este se aplicó a los estudiantes de primero, tercero, quinto semestre y de las áreas de educativa, clínica, social, del trabajo y experimental. Los resultados más sobresalientes fueron que la mayoría de los profesores evaluados no utilizaban las guías de estudio, ni realizaban resúmenes al finalizar la clase sobre los principales conceptos vistos durante la misma. Asimismo, no proporcionaban retroalimentación oportuna ni tampoco analizaban los resultados de la evaluación dentro del grupo (Comisión para el Cambio Curricular, 1997).

En otra investigación realizada en la misma Facultad por Escandón, Guerrero, Herrán, Martínez y Montenegro (1997) reportan que luego de recabar la opinión de 125 profesores

acerca de cuáles son sus métodos de enseñanza preferidos, encontraron que la gran mayoría de ellos escogieron el expositivo.

Similares resultados se obtuvieron en un estudio exploratorio (Amezcuca, 2000) donde se intentó averiguar las estrategias didácticas de los docentes del segundo semestre de la Facultad de Psicología, para lo cual se aplicó un cuestionario a un grupo compuesto por veintidós alumnos del turno vespertino del período lectivo 2000-3.

Ahí los alumnos clasificaron a tres de sus docentes como aceptables, a una excelente y otro regular. Asimismo, opinaron que la enseñanza era básicamente tradicional, ya que predominaba lo expositivo, con poco uso de material didáctico y para evaluarlos se empleaban de manera casi exclusiva las pruebas objetivas. En este sentido llama la atención que este estudio coincida con los resultados encontrados en el estudio de Girón, Urbina y Jurado (1989a), reportado anteriormente, por lo que permanece la misma valoración a los profesores de estas materias no obstante el tiempo transcurrido; aparentemente no ha variado mucho la práctica docente y la opinión que se tiene sobre la misma tampoco ha sufrido mayores modificaciones.

Resultados recientes de la evaluación docente realizados en 2003 en la Facultad de Psicología (Amezcuca, 2004), revelan que luego de aplicar un cuestionario a 786 alumnos para evaluar a 120 maestros, en general valoraron positivamente a sus docentes, ya que los mismos obtuvieron puntajes elevados en las tres escalas del cuestionario. En la primera referida a cumplimiento docente institucional (asistencia, dominio del tema) el 88% de los alumnos eligieron la opción de muchas veces o siempre. En el segundo factor que medía su percepción acerca de qué tanto lo enseñado se sentía vinculado al ejercicio profesional, la opción seleccionada por el 80% de los estudiantes fue la de casi siempre o siempre y en la tercera escala, que medía procedimientos para evaluar el aprendizaje el 80% de ellos eligieron la opción de poco más de la mitad de las veces.

Los hallazgos reportados en la Facultad son semejantes a los encontrados en otras instituciones; por ejemplo, Covarrubias y Tavera (1989) investigaron las formas de

aplicación curricular en ocho instituciones formadoras de psicólogos de la zona metropolitana (cuatro públicas y cuatro privadas), donde la transmisión verbal es la estrategia didáctica más utilizada y son los exámenes la forma más común de evaluar en la mayoría de ellas. La excepción son las ENEP's (Iztacala y Zaragoza) donde aplicaban métodos activos como los seminarios y las discusiones grupales. Para evaluar a sus alumnos empleaban también otros instrumentos como: la participación y los ensayos. Sin embargo, posteriormente esta situación cambió un poco, ya que Covarrubias (1997) indicó que los métodos de enseñanza más empleados por los profesores de diez universidades de la zona metropolitana eran el seminario y la exposición, seguidos por conferencias y dinámicas grupales. Lo que, en opinión de la autora, refleja un deseo de los profesores por asumir un rol de coordinador más que de expositor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la responsabilidad de los alumnos en su propio aprendizaje y en asumir un rol activo; sin embargo, con respecto a la evaluación siguen predominando los instrumentos de tipo tradicional como son los exámenes y los trabajos escritos.

En este sentido Covarrubias (1997) reporta que, en la mayoría de las 10 instituciones que ella estudió, se descuida la promoción de actividades complementarias a la enseñanza y que existe un uso reducido de los medios auxiliares y de los materiales didácticos.

En dos encuestas nacionales aplicadas a alumnos de psicología reportadas por Castañeda (1999), en las cuales participaron 1,292 egresados de 37 instituciones, el 60% de ellos consideró que debían modificarse los métodos y técnicas didácticas. Llama la atención la opinión del 50% de los encuestados quienes propusieron cambiar el estado actual de la planta docente.

Antes de terminar esta sección se incluye el hallazgo encontrado por Covarrubias (1997) de que la mayoría de los profesores de nueve de las diez instituciones estudiadas, reportaron opiniones favorables sobre su enseñanza y mostraron satisfacción con respecto a los currícula que tienen: El hecho anterior es explicado por la autora como debido a:

(Una) posible resistencia a cuestionar su actividad docente, falta de experiencia en llevar a cabo la autoevaluación, poco interés por lo que ocurre en la institución; o más bien, un mayor acuerdo y aceptación de los lineamientos establecidos por ésta, además de cuidar el prestigio del que goza la institución en el ambiente universitario (p. 6).

Se puede resumir que, de acuerdo con la información expuesta en estos dos apartados, hay una aparente contradicción: no obstante que los alumnos tienen una buena opinión de sus docentes- como fue el caso en la Facultad de Psicología y de otras instituciones- reportan también haber recibido una enseñanza tradicional donde se utilizaba de manera casi exclusiva la exposición, con pocos apoyos y ayudas didácticas y el uso de las pruebas objetivas como instrumento predominante de evaluación.

Una posible explicación de estos resultados es que si la enseñanza recibida es bien valorada por la mayoría de los estudiantes y egresados, este juicio puede ser resultado de concebir que una buena enseñanza es sinónimo de clase expositiva y, por lo visto, la mayoría de los profesores de psicología son buenos expositores; pero también, como lo revela la información expuesta, son limitados sus métodos de enseñanza y evaluación. Sobre este punto se ahondará en un apartado del siguiente capítulo.

2.3.3 Insuficiencias en la formación práctica de la disciplina

Una queja recurrente por parte de los alumnos es que en la enseñanza de la disciplina no hay una correspondencia estrecha entre la teoría y la práctica. En otras ocasiones, como sucede en la Facultad de Psicología, la práctica se da en momentos diferentes de la teoría o aquella tiene poco que ver con ésta.

Esta separación y hasta a veces contraposición es sentida por los estudiantes, ya que según Alcántara, Díaz y Vidal (1989), la mayoría consideraron que existía una baja proporción y fue minoritario el número de quienes opinaron que hay una buena vinculación entre ambas.

La desarticulación teórica-práctica se refleja también en la poca relación temática y la incongruencia en el manejo temporal en que ambas se enseñan (Castañeda, 1999), lo cual

es palpable al analizar la ubicación de las asignaturas de los currícula de psicología, porque generalmente se da la teoría y se deja hasta el final la práctica de la misma (Carlos, Amezcua, Carrasco y Lara, 2001). En este mismo sentido, Castañeda (1999) indica que según los resultados de una encuesta nacional aplicada a egresados, el 72% de ellos consideraron necesario mejorar la vinculación teórica-práctica. Debido a que no se fusionan adecuadamente estos dos elementos se obstaculiza el desempeño adecuado del ejercicio profesional (Rosales, Mares y Saad, 1989).

Igualmente, la enseñanza práctica es deficiente como se reporta en el caso de la Facultad de Psicología, donde en una investigación de Alcántara, Díaz y Vidal (1989) en la cual se le pidió la opinión sobre su preparación a egresados que solicitaron revisión de estudios en la Facultad de Psicología, se encontró que:

- El 82% de ellos opinaron que la formación teórica recibida fue buena o excelente; en cambio de la práctica sólo el 34% opinaron lo mismo. El primer aspecto está 6 puntos porcentuales debajo del promedio de la UNAM y la segunda está 24 puntos por debajo.
- El 38% proponen modificaciones a los contenidos de las asignaturas y sólo 3% dijo que debe permanecer igual. Estas cifras son 10 puntos por encima de los obtenidos en toda la UNAM en el primer aspecto y 8 por debajo en el segundo.

Consideraciones parecidas fueron reportadas también en la investigación de Rojas (1997), quien indica que de acuerdo con los resultados de un cuestionario para medir insatisfacción estudiantil, una de las principales causas de descontento era que los alumnos estaban preocupados porque no estaban adquiriendo las habilidades profesionales; por lo que la autora señalaba "...que la facultad está propiciando una preparación deficiente en términos de habilidades; o al menos, no como los alumnos la esperan" (p. 79).

En este mismo sentido, Preciado y Rojas (1989) opinan que las instituciones formadoras de psicólogos dan una desmedida importancia a los aspectos conceptuales de la disciplina, en

detrimento de la formación tecnológica y operativa lo que, según ellos, ocasiona que la formación proporcionada a los alumnos se caracteriza por: “...un vasto acervo enciclopédico de hechos y conocimientos superfluos y de escasa relevancia social” (p.55).

Aunado a lo anterior, los estudiantes piensan que son inadecuadas las experiencias educativas recibidas para poner en práctica lo aprendido. Las carencias van desde los inadecuados o inexistentes laboratorios hasta la falta de espacios curriculares donde los estudiantes puedan practicar los conocimientos y habilidades aprendidas en escenarios extraescolares (Castañeda, 1999; Carlos y cols., 2001).

En concreto sobre el sistema de prácticas de la Facultad de Psicología, los alumnos exteriorizaron su inconformidad con ellas diciendo que “...son muy limitadas, que los objetivos están mal delimitados, existiendo poca vinculación con lo que se ve en teoría, que faltan centros externos y las desarrolladas dentro de la institución a nivel de laboratorio son innecesarias y con serias deficiencias” (Covarrubias y Tavera 1989, p. 39).

En otro estudio, Martínez y Urbina (1989) recabaron la opinión de los egresados, éstos consideraron que las principales deficiencias de la enseñanza fueron, en orden de importancia: falta de práctica, débiles bases teóricas, desvinculación de lo aprendido con los problemas reales, el ser psicólogo general y desconocer las áreas de especialización. Otras desventajas fueron: no disponer de un conocimiento completo sobre temas como: la capacitación y selección laboral, desarrollo organizacional y el análisis y evaluación de puestos.

Para reforzar lo antes dicho, Rangel (1998) señala también que, según los resultados de diferentes investigaciones sobre las opiniones de una muestra de 838 egresados de diferentes instituciones, la principal deficiencia señalada por 518 (61%) de ellos fue considerar que recibieron conocimientos prácticos insuficientes, seguido por la falta de vinculación con lo aprendido con (76) 9.0% y la deficiente preparación docente con (37) 3.65%.

Por último, en una investigación sobre seguimiento de egresados efectuada en Mérida, se encontró que el 60% de los encuestados consideró que la formación recibida satisfizo poco las necesidades encontradas en el campo laboral (Canto, Castillo, Cortés y Góngora, 1992).

Como resulta claro, hay deficiencias en la formación práctica y la articulación es inadecuada, pero también existe una concepción tradicional sobre esta relación, porque se asume que la práctica debe estar subordinada a la teoría y donde la primera representa sólo una aplicación de la segunda y además, se le devalúa. Por eso generalmente en aquellas instituciones donde existe un sistema de prácticas, son llevadas a cabo por profesores recién egresados o pasantes.

Este problema es añejo y una de sus causas es el prejuicio existente en el ámbito educativo acerca de que es mejor la teoría que la práctica. Si bien esta concepción no es privativa de la ciencia psicológica sino que tiene hondas raíces históricas ya que, según Gonczi (1994), se remonta hasta Sócrates, quien consideraba más meritorio al estratega militar que al general comprometido con la batalla real.

Esta desvaloración de la práctica con respecto a la teoría se nota en dos detalles: hasta hace relativamente poco tiempo, la SEP para aprobar un plan de estudios pedía un número determinado de créditos y la distribución de los mismos por asignaturas, se hacía conforme a las horas asignadas para la teoría y la práctica. Como resultado, las horas teóricas valían 2 créditos y las dedicadas a la práctica sólo uno.

Otro ejemplo es el desconocimiento y la poca atención al aprendizaje procedimental, porque a lo largo de que prácticamente toda nuestra vida escolar se asume que con enseñarle a los estudiantes algo, eso automáticamente los habilita para poder aplicarlo (Pozo, 1996). Es decir, el supuesto es que basta con decirles a las personas cómo hacer algo para que ellas puedan llevarlo a cabo. Debido a esa herencia, hasta fechas recientes los educadores no prestaban atención a la idea de que la enseñanza de las habilidades o procedimientos tiene una didáctica especial y requiere de un abordaje distinto del que es utilizado para enseñar conocimientos declarativos o conceptuales (Valls, 1993).

Es por ello que existe la necesidad de investigar cuáles serían las mejores estrategias para habilitar a nuestros alumnos en las destrezas necesarias para resolver problemas, dado que, actualmente, la adquisición significativa de conocimientos profesionalmente relevantes es insuficiente al no ofrecer las instituciones formadoras de psicólogos los espacios didácticos para ello ni contar tampoco con modelos de enseñanza que ayuden a los estudiantes a transferir adecuadamente lo aprendido en las aulas a la práctica profesional.

Por lo mismo, se insiste en la necesidad de modificar nuestra visión de que las prácticas constituyen sólo una aplicación de la teoría, ya que como lo señalan Preciado y Rojas (1989), la preparación de nuestra disciplina debería de: "...enseñar a los alumnos a necesitar y, en consecuencia, a buscar, descubrir y generar conocimiento; no acostumbrarlos a "aplicar", a pensar el conocimiento de manera acabada" (p. 86).

Por la carencia de una formación profesional sólida y relevante los egresados consideran que lo más importante y crucial de lo que emplean en su ejercicio profesional fue aprendido en la propia experiencia de trabajo y no en la universidad, tal como fue mencionado previamente.

En resumen, en la formación práctica de nuestra profesión, hay varios aspectos a modificar, los cuales van desde nuestra misma concepción de lo que son las prácticas profesionales -que no son una mera aplicación de la teoría- hasta las maneras como se organizan. Las fallas de la formación práctica dificultan que los alumnos afiancen los conocimientos profesionales y, sobre todo, logren adquirir las competencias profesionales de alta relevancia para su inserción laboral.

Para concluir, se pueden destacar dos problemas importantes de los currícula de psicología: uno es su poca vinculación con las necesidades del mercado laboral y otra es que, al parecer, la carrera carece de una relación importante con la problemática social (Arzate y Pérez, 1989; Carlos y Olivier, 1989; Covarrubias y Tavera, 1989 y Guerrero, 1997). Millán (1982) lo planteó de esta manera:

La práctica profesional (valor de uso) de una disciplina se verá distorsionada o restringida cuando ésta no corresponde o no se vincula a las necesidades sociales determinadas históricamente. Por otro lado, si la profesión o disciplina no ofrece soluciones factibles (valor de cambio) para la problemática real y concreta del contexto social en que se ubica, entonces sobreviene su desvaloración social (p. 56).

2.3.4. Escasez de programas de formación docente en psicología.

Muchas de las facultades y escuelas formadoras de psicólogos carecen de programas institucionalizados de formación docente en psicología o por lo menos no los publican, ya que una investigación bibliográfica al respecto realizada por el autor no encontró ninguna experiencia reportada en las revistas y publicaciones más importantes de nuestro medio.

En opinión de Jalife (1989), la mayoría de los profesores se formaron de manera empírica o, en el mejor de los casos, por medio de cursos aislados de didáctica, lo cual llama la atención porque la docencia es una de las principales funciones laborales realizadas por los psicólogos, ya que de acuerdo con Valderrama, Lavalle y Hernández (1989) con respecto a las solicitudes para la bolsa de trabajo encontró que la docencia ocupó el tercer lugar, casi 2 de cada 10 psicólogos eran requeridos para realizar esta actividad.

En este mismo sentido, también se reporta que la docencia es uno de los principales campos laborales del psicólogo, para algunos es su principal actividad y más de la mitad de los psicólogos de otras especialidades que dicen tener un segundo empleo, éste se ubica dentro de la educación (Martínez y Ramírez, 1981; Valderrama y cols., 1989). Es decir, si la docencia es una de las frecuentes funciones profesionales del psicólogo pero no se le capacita en las habilidades docentes por lo cual puede ser una de las razones de que existan docentes mal preparados e improvisados.

Lo anterior es preocupante porque, de la revisión hecha en este capítulo sobre las investigaciones acerca de la enseñanza, fue frecuente la queja estudiantil de que los docentes de psicología utilizan básicamente la enseñanza expositiva, no emplean otras

estrategias, técnicas y materiales didácticos y en sus formas de evaluación predominan los exámenes objetivos. También se expuso que, generalmente, no se aplican modelos de enseñanza para formar en las funciones y habilidades profesionales en los escenarios donde dichas habilidades se van a desplegar. Lo anterior nos habla de un docente con un buen dominio teórico de su materia o tema, pero muy limitado en cuanto a sus métodos y estrategias didácticas y evaluativas; además de mostrar menos capacidad para formar en las funciones y actividades profesionales que, sabemos, el psicólogo realiza y se le demanda. Tal vez, porque de acuerdo con los datos reportados en el capítulo 1, la mayoría del profesorado es de tiempo completo y por lo tanto es probable que no haya tenido o tenga experiencia profesional que, de acuerdo con la clasificación de los programas académicos la enseñanza de la psicología, debería tener por ser una disciplina esencialmente profesional.

Esto nos hablaría de la necesidad de que, para mejorar la enseñanza de la psicología, uno de los factores fundamentales es formar docentes competentes, entendiéndolos como aquellos maestros con una sólida preparación disciplinaria, con dominio de diferentes estrategias y técnicas didácticas para obtener, en sus alumnos, aprendizajes sólidos. Además de mostrar un gran sentido de responsabilidad y compromiso con su trabajo. Preparar docentes con estas características no es fácil y se requiere de programas permanentes de formación y actualización docente para obtenerlos. Por estas consideraciones, es preocupante que **la formación para enseñar psicología** no haya recibido la atención que merece. Si bien, Acle (1989) en un resumen de las recomendaciones realizadas por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), proponía que las escuelas y facultades deberían establecer mecanismos para estimular y garantizar la formación y actualización de los profesores de psicología. Sin embargo, al parecer esto se quedó en buenos propósitos porque, como se mencionó antes, no hay reportes en nuestras principales revistas, de experiencias de este tipo.

No dudamos que en las numerosas instituciones formadoras de psicólogos de nuestro país existan experiencias para preparar en la enseñanza de la psicología -como la desarrollada por la UNAM con sus profesores del bachillerato mediante el programa PAAS y

recientemente con la Maestría en Docencia Media Superior (MADEMS)- pero lo alarmante es que en nuestro medio no se debatan estos temas, ni formen parte de la agenda la discusión acerca de los mejores mecanismos para lograr la adquisición de los contenidos psicológicos, lo cual es coincidente con la poca valoración que tiene la docencia en el ámbito universitario, tal como fue expuesta en los últimos apartados del capítulo anterior.

Así, para ilustrar la situación, está el caso de la Facultad de Psicología de la UNAM, donde no han existido programas institucionalizados permanentes y sistematizados de formación y actualización docente, dando como resultado que los maestros hayamos adquirido nuestras habilidades en la práctica, por medio muchas veces del “*ensayo y error*” o, en el mejor de los casos, producto del interés personal por actualizarse tanto disciplinaria como pedagógicamente. Parece ser que se ha actuado bajo la premisa de que por el hecho de ser psicólogo, esto nos habilita para enseñar y evaluar eficazmente y -por lo tanto- no se considera necesario tener una capacitación específica sobre estos temas porque se da por hecho. Sin embargo, es imprescindible discutir estas suposiciones y darle a la formación para enseñar psicología el lugar que debería tener.

Dada entonces la necesidad de ahondar sobre lo que constituiría una docencia efectiva en educación superior, es que en el siguiente capítulo se presentarán estos aspectos, de manera que se tengan elementos para analizar las respuestas de los buenos docentes, según la opinión de sus alumnos, que fueron entrevistados en la presente investigación.

"¿Quién es mi maestro?, es aquél que me ha enseñado a equivocarme menos sobre el mundo"

Antaki, I. (2000)

CAPÍTULO 3. EL PROFESOR EFECTIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Se empezará este capítulo con una caracterización de lo que es la docencia con la finalidad de identificar algunos de sus principales componentes con los que regularmente se le asocia, a continuación se describen las funciones docentes, las cuales se dividen en dos visiones: *la centrada en el docente y la centrada tanto en el alumno como en el maestro*. Posteriormente, se presentan los principales factores que inciden en el comportamiento del maestro de este nivel. Una vez expuesto lo anterior, se concreta en las cualidades que debe tener un buen docente universitario, vistos desde una óptica tradicional y otra constructivista. Enseguida, aparecen algunos de los modelos y dimensiones de una enseñanza efectiva concretamente en la educación superior; para concluir presentando los componentes de la práctica docente, por medio del cual se busca integrar en un marco global los puntos desarrollados a lo largo del capítulo.

3.1 Características principales de la docencia

Se ofrecen algunas definiciones de la docencia, sin pretender de ninguna manera ser exhaustivos dada la amplitud de acepciones que sobre ella existen, sino sólo para resaltar algunos de sus componentes esenciales. Tomando como referencia su etimología, enseñar es señalar algo a otro, pero no cualquier cosa sino mostrar lo que se desconoce (Hernández, 1995). Definiciones más puntuales de la docencia, las ofrece este autor, quien integrando varios aspectos tradicionalmente citados con respecto a ella la define así: "...enseñar es el acto por el que un profesor (educador) muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos, hábitos y habilidades) a un alumno, a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto" (p. 6). Para Hativa (2000a) la docencia es "*un conjunto estructurado de comportamientos interconectados, cuya ejecución se basa y es guiada por teorías psicopedagógicas y en los resultados de la investigación educativa*" (p. 11)³. Para esta autora, su finalidad es lograr que el alumno aprenda significativamente. En

³ Las cursivas no aparecen en el original

este sentido, Saroyan (2001) destaca que su actuar va más allá de desplegar una serie de actos, sino es una actividad afectada por los procesos de pensamiento y creencias de los docentes. Díaz Barriga (1993) la concibe como “*una actividad interactiva y de transmisión que se realiza de manera intencionada dentro de una institución escolar*” (p. 13)⁴. Este autor añade que parte de la complejidad de la labor docente se deriva de los múltiples roles asignados, sobre todo cuando algunos de ellos rebasan lo estrictamente académico. Por ejemplo, se le demanda apoyar y fortalecer los procesos de formación personal del estudiante, como son el desarrollo de los valores y las actitudes positivas; por eso se espera que el profesor sea guía y modelo de comportamientos socialmente deseables. Es decir, su función va más allá de enseñar contenidos académicos porque se le considera tiene una crucial participación en la llamada educación integral, entendiéndola como la que, de manera prioritaria, busca la formación de seres humanos que contribuyan al mejoramiento de la sociedad. Al asignarle a la educación el papel de socializar, en el amplio sentido del término, a las nuevas generaciones; implica inculcarles no solamente conocimientos y habilidades sino valores y actitudes que les permitan tener una mejor visión del mundo en el que viven para, a partir de ello, puedan incidir eficazmente en la promoción de un mundo mejor. Es el maestro, con su trabajo cotidiano, quien los hace factibles o niega estos propósitos en la práctica.

Por eso, tal como muestra el epígrafe al inicio de este material, un buen maestro nos debe enseñar la sabiduría de la vida y no sólo algunos contenidos particulares. De alguna u otra manera, los docentes aspiramos a impactar positivamente en la vida de nuestros estudiantes, ya que asumimos como nuestra responsabilidad educar integralmente a los alumnos y no nos es suficiente que adquieran únicamente contenidos particulares de una determinada materia, grado o disciplina.

Bleakley (2001; citado por Kane, Sandretto y Heat, 2002) coincide con lo anterior al señalar que no se debe considerar al profesor como un aplicador de técnicas y procedimientos sino recuperar la ética de la enseñanza, donde se le concibe como una vocación. Esta visión nos remonta de nuevo a los inicios de la profesión, en la cual ella

⁴ Las cursivas no aparecen en el original

constituía una dimensión inseparable que definía y caracterizaba la función docente. Vistos desde esta perspectiva, los aspectos afectivos y motivacionales de la enseñanza se deberían de colocar por encima de sus componentes cognitivos, para resaltar la necesidad de que los profesores estén verdaderamente comprometidos con su misión de promover un aprendizaje profundo y con sentido en sus alumnos, mas esta visión, por lo común, no es destacada como posteriormente se demuestra .

Acentuando otros aspectos del acto docente, Santrock (2002) afirma que es una actividad incierta, ya que no siempre las mismas acciones aplicadas regularmente van a tener igualmente los mismos efectos, lo que la hace poco predecible y muy variable. Coincidiendo con otros autores antes mencionados, también la considera multidimensional por ser ardua, amplia y compleja, temas sobre los que se ahondará en el siguiente apartado. Por eso este autor afirma que es tanto una ciencia como un arte, ya que abarca en la misma medida lo ético y lo social.

Para autores como Uhlenbeck, Verloop y Beijaardd (2002), la complejidad de la docencia se deriva en que es una actividad que, de manera propositiva, busca el logro del aprendizaje en grupos generalmente numerosos de estudiantes, con diferentes características, necesidades y antecedentes. Lo que significa que al enseñar se persiguen diferentes metas como son atender a los alumnos, crear un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje y conducir la clase. Otro aspecto que contribuye a la dificultad de la labor docente, es que se realiza en contextos que son muy demandantes, donde hay poco espacio y tiempo para la reflexión.

Hay otros puntos importantes de la labor docente como los enfatizados por Schoenfeld (1998) para quien enseñar ocurre y es función del contexto instruccional. Es un acto dinámico que responde a lo que acontece en el salón de clase en la interacción con los estudiantes. El maestro continuamente está monitoreando lo que sucede y actúa con base en sus percepciones e interpretaciones de lo que está aconteciendo; lo cual, a su vez, es resultado de la historia, tanto del maestro, como de los alumnos y del tipo de experiencias

que ambos hayan vivido dentro del aula. En esta dinámica intervienen igualmente el tipo de experiencias compartidas por el maestro y los alumnos.

Es decir, la docencia está determinada por un cúmulo de factores, ocasionando que los cambios que hagamos en algún aspecto puede quedar nulificado por otro, además que muchos de ellos actúan simultáneamente y es, sobre todo, una actividad altamente dependiente del contexto donde se da. Por ejemplo, si bien hay aspectos compartidos es muy diferente enseñar a niños de preescolar que a jóvenes universitarios; a instruir a poblaciones analfabetas que capacitar a profesionistas, para ilustrar sólo uno de los aspectos de lo que por contexto de enseñanza se entiende.

La aceptación de que la docencia es una actividad mucho más compleja de lo que previamente se creía, ha sido enfatizada también por autores como Kane y cols. (2002), Schoenfeld (1998) y Coll y Solé (2001). Esta complejidad está claramente descrita por Hargreaves (1998), quien señaló:

Uno de los fines fundamentales de la práctica y la investigación educativa es el perfeccionamiento del aprendizaje. Pero, detrás del dominio del aprendizaje se esconde el misterio de la enseñanza. Comprenderla y desenmascarar los misterios de su práctica han constituido un persistente y formidable desafío para quienes han intentado mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en el transcurso de los años (p. 165).

Como ha manifestado recientemente Davis (2004), la enseñanza es multifacial y tiene muchos sombreros. Para este autor, profundizar en lo que ella es conduce necesariamente a cuestionarse sobre aspectos tales como: la naturaleza del mundo, las fuentes del conocimiento y de los mecanismos por medio de los cuales sabemos lo que sabemos. Para Claxton (citado por Pérez, 2000) la enseñanza es aquella acción mediante la cual convengo a los demás de que lo que yo creo es verdad.

Para sintetizar por qué la docencia es una actividad compleja, multidimensional e incierta, se describen los aspectos que, de acuerdo con Coll y Solé (2001), Schoenfeld (1998) y

Uhlenbeck, Verloop y Beijaard (2002) están implicados en la misma, algunos de los cuales ya han sido mencionados:

- Es una actividad **predefinida**. La docencia no se realiza en el vacío sino dentro de organizaciones que regulan y condicionan esta práctica.
- Pero igualmente es un proceso **indeterminado**, ya que aunque están bien delimitadas las tareas, es también cierto que no todo puede preverse antes de ser realizado y hay un buen grado de incertidumbre.
- **Multidimensionalidad**. El contexto del acto docente está constituido por múltiples factores, como son el tipo de alumnos, las características del aula, las influencias culturales y sociales, los rasgos propios de la institución, el currículo, las cualidades del docente, los libros de textos y la disponibilidad del material didáctico, etc.
- **Simultaneidad**. Al momento de impartir la clase suceden muchas cosas al mismo tiempo y hay muchos factores interviniendo.
- **Impredictibilidad**. Esto sucede porque es muy difícil anticipar qué tipo de resultados se obtendrán de una determinada actividad. Además, frente al cúmulo de factores interactuando continuamente suceden cosas inesperadas, ante lo cual, el maestro aprende a responder a imprevistos basado en sus intuiciones, experiencia e ideas generales de cómo se debe enseñar y no tanto por leyes precisas. Con ello, proyecta su idiosincrasia, subjetividad y su forma particular de mirar el acto docente, aplicando lo que previamente le funcionó en situaciones similares y guiado por sus convicciones pedagógicas.
- **Inmediatez**. Referido a la rapidez con que suceden los eventos durante la clase por lo cual el docente debe tomar decisiones en el momento preciso. Ocasionando que muchas veces tiene que actuar basado más en sus intuiciones, que en un riguroso examen de la situación y sin tener criterios claros para juzgar la efectividad de sus acciones.
- **Público**. Todo lo que hacen profesor y alumnos es público para el resto de los participantes.
- **Historia**. Todo lo que sucede es fruto de lo que ha sucedido antes.

Ahondando e integrando estas características García, Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda (2004), señalan que parte de la complejidad de la docencia se debe a que, mientras la estructura de la actividad en los salones de clase es bastante predecible, el profesor y los estudiantes concretos no lo son. Hay una continua impredecibilidad actuando en el aula, la cual hace que los maestros se muevan a lo largo de los eventos de la clase, mientras que, simultáneamente, deban responder a las conductas de sus alumnos y de las derivadas de las propias actividades en curso.

Entonces, enseñar es el fruto de las interacciones entre las conductas del maestro, los estudiantes, con ciertos contenidos, todas ellas enmarcadas dentro del contexto institucional. De esta forma, la enseñanza es moldeada por el contexto y a su vez contribuye a formarlo, por lo que no puede ser el producto de la aplicación de un conjunto de técnicas que siempre van a producir los mismos resultados en el grupo, sino que requiere del docente un considerable juicio, para saber aplicar una gama amplia de estrategias didácticas que sean pertinentes y apropiadas a la situación (Uhlenbeck y cols., 2002).

No obstante todo este cuadro tan complejo y dinámico que ahora se reconoce de la docencia, algunas aproximaciones teóricas al estudio de sus funciones la han considerado estática, unidireccional y como algo que puede ser universalmente definida y evaluada a través de categorías simples, tales como dar instrucciones, plantear objetivos, hacer preguntas, asistencia, etc.

Pero esta visión es claramente limitada porque, de acuerdo con lo revisado hasta el momento, enseñar implica necesariamente un propósito, es una actividad desarrollada dentro de un contexto y bajo unas circunstancias dadas (contenidos, tipo de alumnos, recursos, etc.), lo que le da un cariz particular. Sobre todo, aún cuando puedan delimitarse claramente las funciones que la conforman, su aplicación concreta está sujeta a muchos imponderables, tornando único el acto de enseñar y muchas veces irreplicable. Hay un reconocimiento mayor de que esta actividad es afectada por los conocimientos y creencias del profesor.

Con esta primera caracterización de los rasgos generales de la docencia, se podrá ahondar sobre ella con respecto a sus funciones y posteriormente sobre los rasgos de un profesor efectivo en la educación superior.

Para abordar la delimitación de las funciones docentes, se presentarán agrupadas en dos grandes categorías: la tradicional, centrada en describir únicamente las acciones del **maestro** dentro del aula y una reciente derivada de posturas constructivistas, las cuales plantean que no es posible estudiar al docente aislado sino que es necesario hacerlo en su interacción con el **alumno**, porque argumentan que ambos constituyen una dicotomía que no debe ni puede separarse.

3.2. LAS FUNCIONES DOCENTES

3.2.1 Las funciones docentes centradas en el profesor.

Bajo esta perspectiva, se han desarrollado un número importante de propuestas. Para ilustrar sólo algunas de ellas, se describen las elaboradas por el *National Institute of Education* (citado por Clark y Peterson, 1990), las cuales son utilizadas para valorar el desempeño de los profesores de Estados Unidos.

De acuerdo con este Instituto el maestro debe:

- Integrar y comprender una increíble variedad de fuentes de información sobre cada alumno y sobre la clase en su conjunto.
- Extraer las consecuencias para su enseñanza de los resultados de la investigación educativa.
- Esta información debe combinarla de algún modo, acomodarla y amoldarla a sus expectativas, actitudes, creencias y propósitos.
- Responder, formular juicios, tomar decisiones y reflexionar para volver a empezar.

Otra clasificación de las funciones docentes fue propuesta por la *National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)* de los Estados Unidos (García, 2002). Esta asociación plantea que el profesor debe:

- Tener un conocimiento amplio de la materia que imparte y ayudar a los estudiantes a vincular sus conocimientos previos con el nuevo que le está siendo enseñado.
- Articular sus conocimientos sobre el contenido (representaciones), con las habilidades y experiencia de los alumnos para que su planeación sea más eficiente.
- Identificar problemas relacionados con el currículo y la instrucción y formular un amplio rango de soluciones que establezcan conexiones entre los conocimientos del estudiante, el contenido y el contexto.
- Improvisar y adaptar la instrucción durante el flujo continuo de la clase para ajustarse a las necesidades de los alumnos.
- Tener la habilidad para interpretar la conducta de los estudiantes, para anticipar y prevenir que el clima de la clase se vuelva adverso al desarrollo de la instrucción.
- Demostrar una comprensión profunda de las respuestas verbales y no verbales, y utilizar esta información para establecer prioridades en la instrucción.
- Reconocer la singularidad de cada uno de los alumnos y las situaciones de clase y utilizar estos parámetros para tomar decisiones instruccionales.
- Generar hipótesis y evaluar de forma continua las opciones instruccionales.
- Exhibir un entusiasmo profundo y un sentido de responsabilidad firme por la enseñanza.
- Mostrar un respeto genuino por los estudiantes y tomar en consideración las dificultades que algunos tienen para el aprendizaje.
- Desafiar a los alumnos mediante la comunicación de altas expectativas sobre su desempeño y formular lecciones y actividades que sean al mismo tiempo demandantes y motivantes.

3.2.2 Las funciones docentes centradas en el profesor y en el alumno.

Lo descrito en el apartado anterior se refirió a las acciones del profesor para producir el aprendizaje, pero si se toma como referencia a las funciones del aprendizaje que él debe activar, entonces surgen otras funciones como las propuestas por Shuell (1988, citado por Coll y Solé, 2001) quien sugiere doce procesos psicológicos que el alumno debe realizar a instigación del maestro: *Expectativas; Motivación; Activación del conocimiento previo;*

Atención; Codificación; Comparación; Generación de hipótesis; Repetición; Retroalimentación; Evaluación; Seguimiento; e integración y síntesis. Como puede notarse, esta perspectiva está centrada no en lo que hace el maestro, sino en las acciones del estudiante.

Posteriormente estas funciones fueron revisadas por Vermunt y Verloop (1999, citado por Coll y Solé, 2001), quienes realizaron dos cambios importantes. El primero fue su reagrupación bajo tres tipos de actividades: *cognitivas, afectivas y metacognoscitivas (o de regulación)*. El segundo consistió en que, para evitar centrarse exclusivamente en el docente o en el alumno como una dicotomía irresoluble, trataron de integrarlas y hacerlas complementarias. Por eso, en una matriz de doble entrada, los procesos anteriores son agrupados en dos amplias estrategias de la enseñanza: 1) controlada por el profesor y 2) centrada en un control compartido por el profesor y los alumnos. Su descripción aparece en la tabla 8 (Coll y Solé, 2001).

TABLA 8

Relación entre Procesos Psicológicos implicados en el Aprendizaje y Funciones Docentes, en dos enfoques de la enseñanza caracterizados por el diferente grado de regulación y control ejercido por el Profesor y los Alumnos

| FUNCIONES DEL APRENDIZAJE | FUNCIONES DOCENTES | |
|---|--|--|
| 1) Cognitivas | Enseñanza controlada por el maestro | Enseñanza con control compartido de profesor y alumnos |
| Relacionar/estructurar. | Presentar y aclarar el contenido. Explicar las relaciones. Hacer analogías. Presentar panorámicas, resúmenes, esquemas. | Presentar y aclarar el contenido. Formular preguntas sobre semejanzas y diferencias entre teorías. Enseñar a hacer panorámicas. |
| Analizar. | Explicar en detalle, paso a paso. | Formular preguntas de detalle. |
| Concretar/aplicar. | Ofrecer ejemplos, aplicaciones, ilustraciones. Relacionarlo con la práctica y con interpretaciones de ejemplos reales. | Solicitar a los alumnos que establezcan relaciones con su propia experiencia. Hacer que los alumnos resuelvan problemas con significados prácticos. |
| Memorizar/repetir. | Repetir regularmente los contenidos y hacerlos repetir. | Administrar exámenes para evaluar el conocimiento factual. |
| Procesar críticamente. | Proporcionar argumentos a favor o en contra de un punto de vista. Señalar diferentes conclusiones posibles. | Hacer que los alumnos presenten argumentos, confronten puntos de vista y organicen grupos de discusión. |
| 2) Afectivas Motivarse/formarse expectativas. | Crear y promover un clima afectivo. Presentar el contenido de aprendizaje de un modo atractivo que genere interés. Hacer conscientes a los alumnos de sus capacidades. | Crear y promover un clima afectivo. Dar a los alumnos la responsabilidad personal de su aprendizaje. Plantear tareas que los alumnos puedan abordar. |
| Concentrarse/esforzarse. | Dirigir la atención de los alumnos a los aspectos relevantes de la tarea. Plantear tareas que requieran esfuerzo mental. | Recomendar períodos de estudio no excesivamente largos. Hacer hablar a los alumnos sobre los resultados de sus procesos de pensamiento. |
| Hacer atribuciones/ juzgarse a uno mismo. | Hacer atribuciones realistas, imputando los fallos a factores controlables. Hacer juicios constructivos. | Incitar a los alumnos a hacer atribuciones basadas en diagnósticos realistas y a experimentar un nivel elevado de competencia y auto eficacia. |
| Valorar/apreciar. | Señalar la relevancia de los contenidos y tareas. | Subrayar la importancia de la tarea para el logro de las metas personales |
| Manejar las emociones | Proporcionar seguridad a los alumnos, | Proporcionar a los alumnos experiencias exitosas y |

| | | |
|--|--|--|
| | reduciendo los factores de miedo y ansiedad | valorarlas. |
| 3) Metacognitivas Orientar/planificar. | Regular los procesos de aprendizaje de los alumnos. Hacerles introducciones al contenido. Averiguar sus conocimientos previos. Informarles de los objetivos, contenidos y actividades. | Regular los procesos de aprendizaje de los alumnos. Activar sus conocimientos previos. Ofrecerles la libertad de elegir en relación con los contenidos, los objetivos y las actividades. |
| Seguir/controlar/diagnosticar. | Observar los gestos y expresiones de los alumnos. Plantearles preguntas. Hacerles controles. Hacerles resolver problemas prácticos. Indagar las incomprensiones y sus causas. | Hacer que los alumnos supervisen mutuamente sus procesos. Hacerles inventar preguntas de examen. Hacerles analizar las causas de las dificultades. |
| Revisar/ajustar. | Proporcionarles explicaciones adicionales, cambiando las tareas. | Animar a los alumnos a buscar soluciones a sus propias dificultades, haciéndoles abordar los problemas en grupo. |
| Valorar/reflexionar. | Realizar evaluaciones sumativas. Proporcionar retroalimentación sobre los resultados y formular propuestas de mejora. | Hacer que los alumnos confeccionen un examen y se lo apliquen mutuamente. Enseñarles a comparar su manera de proceder con la de otros compañeros. |

Mediante esta propuesta, las funciones docentes se amplían, de centrarse exclusivamente en las acciones de los profesores, a otra donde se incluyen las actividades tanto del maestro como de los alumnos. Sobre este tema se continuará profundizando en los siguientes apartados en cuanto a la delimitación de los rasgos de un buen docente. Por ahora, para ubicar lo que se presentará posteriormente, se presentan las razones o causas por las cuales los maestros de educación superior se comportan de la manera en que lo hacen.

3.3 ¿Por qué los maestros actúan como lo hacen?

Bien, pero ¿por qué algunos docentes quieren continuamente mejorar su enseñanza y otros no? De acuerdo con Hativa (2000a) su comportamiento se explica por la confluencia de las siguientes cuatro razones:

- 1) Sus características personales que influyen en la enseñanza.
- 2) La preparación tanto disciplinaria como pedagógica.
- 3) La motivación para enseñar.
- 4) Las ideas y creencias sobre los fines de su tarea, sobre lo que es la enseñanza, el aprendizaje y el papel del alumno.

En los siguientes apartados se describirán las tres primeras y la cuarta se desarrollará en el siguiente capítulo, por ser el tema principal de este trabajo.

3.3.1 Características personales que influyen en la docencia

Al ser la docencia una experiencia donde las interrelaciones personales son tan relevantes, es evidente que el tipo de personalidad del maestro afecta su labor ya sea para bien o para mal. Así, influye positivamente en la enseñanza que el maestro reconozca y premie el comportamiento adecuado de sus estudiantes, igualmente es conveniente tener una buena autoestima, que sea enérgico sin llegar a ser autoritario, mostrando entusiasmo y con una visión positiva de los estudiantes; así como que sea sociable, agradable y amistoso (Hativa, 2000a). Esta autora, al igual que los otros previamente revisados, nos alerta acerca de que

las anteriores características no son universales sino dependen del tipo de curso, del nivel en que se ofrezca o del tipo de alumnos, etc.

Ahora bien ¿qué rasgos tienen los malos docentes? Por lo general son personas que tienen inadecuadas actitudes hacia su trabajo, hay falta de compromiso y muestran conductas irresponsables como no preparar sus clases, tener continuos retardos e inasistencias. Hay otros aspectos de acuerdo con Hativa (2000a) como los de tener *problemas de lenguaje* ya sea porque el tono de su voz es muy bajo, desagradable y monótono, ya sea debido a una mala dicción o presentar tartamudeo. Lo anterior provoca que las clases sean planas, poco claras, sin matices o énfasis. Este punto se ampliará cuando se describan las dimensiones y componentes concretos de una enseñanza efectiva.

Por lo que toca a los problemas de interrelación, uno de ellos es crucial y es la *falta de empatía* con los estudiantes; porque al ser incapaz el docente de ser sensible a sus necesidades, intereses o problemas académicos hace que no ajuste su comportamiento para considerarlos. Esta deficiencia ocasiona que el maestro no se percate de que los estudiantes están aburridos, cansados o molestos y no tome, entonces, las medidas pertinentes. Otro comportamiento inapropiado es la *falta de coherencia y secuencia lógica en su exposición*, ocasionando que las clases sean desorganizadas y caóticas por saltar de un tema a otro sin terminar ninguno, provocando confusiones y muy poca claridad (¡imaginemos a Cantinflas dando clases!). Lo anterior produce desagrado y molestia en los estudiantes. La claridad y organización son algunos de los rasgos más apreciados de una buena docencia como más adelante se demuestra.

Finalmente están los maestros *inseguros* lo que provoca muchas veces ansiedad en los alumnos porque pueden percibirlos como malos docentes sin ser necesariamente el caso. Pero al transmitir su inseguridad, el maestro se descalifica ante sus alumnos.

Se aclara que la presencia de los rasgos antes descritos no implica que la persona sea poco inteligente, mal profesionista o deficiente investigador, sino que puede ser muy inteligente, excelente profesionista o científico pero carecer de los elementos esenciales para ser

profesor. Todos nosotros podemos recordar ejemplos de casos así. Es decir, dominar el campo disciplinario es una condición necesaria pero no suficiente para ser un docente eficaz. Para terminar este apartado, se cita la descripción de un profesor que reunía muchos de los rasgos antes mencionados y el cual fue extraído de la novela de Jorge Volpi (1999) *En busca de Klingsor*:

John von Neumann había adquirido la fama de ser uno de los hombres más inteligentes del mundo y, al mismo tiempo, uno de los peores profesores posibles.

Impaciente por naturaleza, detestaba a sus alumnos: maldecía su lentitud, las repeticiones innecesarias y sobre todo, los rostros de sorpresa y temor con los cuales ellos trataban de descifrar la belleza de sus ecuaciones. Nadie era capaz de comprender sus clases por la sencilla razón de que discurrían a una velocidad superior a la normal; cuando un estudiante comenzaba a copiar una larga fórmula que Von Neuman había dibujado precipitadamente con la tiza, el sinuoso maestro tomaba el borrador y se lanzaba a construir la siguiente como si la pizarra fuera un anuncio luminoso de Broadway (pp. 52-53).

Evidentemente, este profesor tenía muchos de los rasgos de un mal docente a pesar de ser una de las personas más inteligentes de su época.

3.3.2 Preparación como docente tanto disciplinaria como pedagógica

Tal como se afirmó en la introducción de este trabajo, en la educación superior a diferencia de lo que sucede en otros niveles como el básico, es común que los docentes no hayan pasado por una preparación pedagógica **antes** de comenzar a impartir clases. Por ejemplo en México, como resultado de la expansión de este nivel, hubo la necesidad de contratar a un gran número de maestros, muchos de ellos recién egresados y que no habían sido formados para ser maestros.

Sin embargo, también se ha asumido que el docente universitario no tenía la necesidad de recibir una capacitación docente previa porque lo importante era que dominara los

contenidos disciplinarios por enseñar. El resultado es que la gran mayoría de los docentes universitarios se han formado en la práctica.

Si esto es así, entonces ¿cómo se ha aprendido a enseñar? Hativa (2000a) reporta una investigación realizada con profesores universitarios donde les pidió que seleccionaran de 15 fuentes posibles de aprendizaje aquellas que a su parecer contribuyeron a mejorar sus actuales habilidades docentes. Los resultados encontrados son que el 95% de ellos identificó a sólo cuatro de las 15 fuentes; ellas fueron en orden de importancia: *por ensayo y error, la autoevaluación, la retroalimentación proporcionada por los alumnos y la observación de maestros experimentados.*

La autora comenta que dados estos resultados, la gran mayoría de los docentes encuestados se han “formado en la práctica” por medio del ensayo y error y como resultado de juzgar su actuación con base en las opiniones de sus estudiantes. La autora concluye diciendo que “...hasta que estos profesores se vuelvan expertos, generaciones de estudiantes han padecido del “error” incluido en el “ensayo” (p. 19). Posteriormente comenta que “al parecer el conocimiento adquirido de esta forma contribuye a los prejuicios, ideas equivocadas y malas percepciones que tienen con respecto a sus estudiantes y a la enseñanza, ocasionando fallas en la ejecución de la misma” (p. 19).

Las consecuencias derivadas de la situación antes descrita como lo reporta Freedman (1979, citado por Hativa, 2000a), quien luego de entrevistar a 700 profesores de universidades norteamericanas encontró que muy pocos de ellos pudieron definir cuáles son las bases pedagógicas de su actuación docente y casi nadie poseía algún modelo o teoría de enseñanza explícito que guiara y fundamentara sus acciones didácticas.

El resultado de lo expuesto es algo muy curioso ya que nosotros seríamos incapaces de ponernos en las manos de un profesionista no preparado para ejercer esa disciplina (sea este un médico, abogado, contador, etc.), pero sí lo hacemos en nuestra formación profesional, situación que para corregirse precisa de profesionalizar la docencia de acuerdo con los argumentos y beneficios expuestos en el apartado 1.6.

Si bien tiene mucho de verdad el dicho de que “*si quieres saber algo enséñalo*”; es cierto que el dominio y comprensión de un campo disciplinario no nos habilita para ser capaces de lograr que los alumnos lo comprendan. Tal como lo han planteado diferentes autores expuestos a lo largo de este capítulo, el buen docente no sólo sabe de su disciplina sino también es capaz de identificar qué aspectos de los contenidos son los claves o cruciales; puede ubicar en dónde habría posibles fuentes de confusión o de dificultad para los alumnos y, sobre todo, por medio de qué estrategias didácticas podría enseñarse mejor ese contenido en particular. En suma, ignorar los principios que rigen a una buena enseñanza provoca que el docente sea incapaz de lograr el aprendizaje de sus alumnos aún cuando él sea un experto en el contenido en cuestión.

En este mismo sentido se pronuncian Nathan y Petrosino (2003), quienes demostraron que los expertos en un campo pero sin el dominio de lo pedagógico, tienden a enfatizar los principios y estructura disciplinar, en lugar de basarse en los procesos por medio de los cuales las personas aprenden. Lo anterior, coincide con lo antes aseverado, de que para ser un buen docente el conocimiento de la materia es un requisito indispensable pero no suficiente. Estos autores explican el fenómeno por medio de la analogía del “punto ciego”, que les sucede a los expertos de un campo cuando son incapaces de percibir las dificultades de un principiante y tienden a asumir que como para ellos es muy fácil, lo mismo les ocurrirá a otros.

Lo anterior refleja uno de los dilemas más frecuentes del campo curricular e instruccional, la de aquellos que enfatizan organizar los contenidos desde la perspectiva disciplinaria, donde, guiados por un enfoque deductivo o de arriba-abajo, se presentan primero al estudiante los principios y conceptos centrales de la disciplina y posteriormente se busca ejemplificar su aplicación. Esta visión es la predominante y permea buena parte de los currícula actuales. En cambio otros plantean, desde visiones pedagógicas, una organización inductiva o de abajo-arriba, en la cual al estudiante se le proporcionen ejemplos y situaciones cotidianas y luego él extraiga los principios y conceptos subyacentes (Posner, 1998).

Las consecuencias instruccionales de ambas visiones están claramente ejemplificadas por Nathan y Petrosino (2003), quienes citan lo aseverado por Bloomfield (1998) con respecto a un juicio que se hace sobre la mayoría de los libros de texto sobre física general, los cuales comúnmente: “...Comienzan el estudio de la disciplina mostrando sus principios generales y se deja para un momento posterior su aplicación a problemas de la vida real. Lo anterior aunque pudiera ser muy claro y conveniente para los expertos en física, puede ser extraño para una persona que no está familiarizada con el lenguaje utilizado” (p. 922)

Estos autores denominan esta aproximación como “*egocentrismo disciplinario*” y afirman que se ha encontrado en profesores de matemáticas y literatura, entre otros. Una de las causas que explican la aparición de este fenómeno son, de acuerdo con estos autores, las preconcepciones y visiones que sobre la enseñanza tienen los profesores y concluyen que una manera de combatirla es ayudarles a hacer explícitos estos supuestos. Este punto se desarrollará en el próximo capítulo.

3.3.3 La motivación para enseñar

Hay un factor que, al parecer, es muy poderoso para hacer que los docentes se sientan motivados para enseñar lo mejor posible, buscando continuamente la perfección de sus habilidades y este es el apoyo y estímulo institucional para hacerlo. En particular del que reciben del departamento al que pertenecen o de su lugar de adscripción (Hativa, 2000a).

La labor docente, si es bien hecha, requiere de esfuerzo, dedicación y, como se ha revisado, de la preparación tanto disciplinaria como pedagógica. Ahora bien ¿qué impulsa a los docentes para querer enseñar mejor, muchas veces en condiciones muy difíciles? Con respecto a la identificación de algunos de estos factores, Hativa (2000a) reporta un estudio realizado con profesores de universidades de alto prestigio en Estados Unidos, y encontró que las principales razones por las cuales quieren enseñar bien son en orden de importancia:

- La satisfacción interna por haber hecho bien su trabajo.

- La retroalimentación recibida por los estudiantes.
- La utilización de la evaluación para mejoras salariales y promociones.
- Por el estímulo y apoyo recibido en el departamento para realizar una buena enseñanza.
- Por la publicación de las evaluaciones estudiantiles de los maestros.
- Reconocimientos.
- Premios en efectivo.

Lo destacable de los resultados antes expuestos, es que los principales factores motivacionales son de tipo intrínseco y quedaron en los últimos lugares los extrínsecos.

Por otro lado, es claro que mucho del comportamiento docente obedece a las causas por las cuales se convirtió en maestro. Sin duda, el actuar docente dependerá de sí se es maestro por convencimiento o por vocación y no porque no se encontró trabajo en su profesión o considerar a la docencia sólo como un “lugar de paso” mientras se consigue una mejor opción laboral. Por todas las anteriores consideraciones, es relevante destacar como factor motivacional las razones por las cuales se convirtieron en maestros.

El cuarto factor, de los expuestos por Hativa (2000a), corresponde al importante papel que tiene en la enseñanza el pensamiento didáctico del profesor, pero como se dijo se expondrá mucho más ampliamente en el siguiente capítulo, por ser el tema central de esta tesis.

Se han descrito las causas o razones principales que explicarían el comportamiento del profesor de educación superior, donde se señaló que muchos de ellos no poseen una preparación pedagógica, que al parecer basan su accionar en una pedagogía del “sentido común” y no en teorías instruccionales y, por lo tanto, se han formado en la práctica (en el ensayo y error como lo mostró Hativa). No obstante, es de reconocerse que según lo reporta esta investigadora, la principal fuente motivacional es de tipo intrínseco, lo que apoya varias de las propuestas presentadas al inicio de este capítulo, donde se resaltaba que la docencia no es sólo una actividad técnica o “académica” sino afectada de igual forma por

los aspectos afectivos y actitudinales. A continuación se abordarán concretamente los rasgos y características de una enseñanza efectiva.

3.4 ¿Qué es ser un buen docente?

Por principio de cuentas, sobre este punto hay dos posturas claramente antagónicas: una representada por el mundo anglosajón donde desde hace varias décadas buena parte de su investigación educativa ha estado encaminada a identificar las características de un buen maestro. En cambio, para otros autores influidos por posturas constructivistas, sobre todo españoles, aseguran que la postura anterior es una quimera ya que es prácticamente imposible encontrar un modelo general del docente efectivo (Coll y Solé, 2001).

Se expone, primeramente, lo que para algunos representantes de la primera corriente consideran un docente efectivo y en el apartado siguiente, los argumentos ofrecidos por la segunda corriente.

3.4.1 Visión del docente efectivo

Para iniciar este apartado se incluye la definición que dan Bunge y Ardila (2002) de eficacia, es "...la capacidad de producir de manera permanente -no ocasional- los efectos deseados" (p. 48). Pasando a lo que se considera un profesor eficaz en la educación superior, se tiene que para Hativa (2000a) "*...es aquél (la) que logra que el estudiante adquiera un aprendizaje profundo y significativo*" (p. 11). Para Ramsden (1992) una buena enseñanza debe obtener del estudiante un aprendizaje de alta calidad.

Uno de los firmes partidarios de encontrar un modelo docente es Schoenfeld (1998) quien reconociendo la dificultad y lo laborioso de desarrollar un modelo efectivo de docencia, señala que el esfuerzo se justifica por el grado de generalidad que tendría, porque se dispondría de uno no circunscrito a un solo tipo de enseñanza, ya sea disciplinario o de técnicas didácticas. Este autor señala que así como es posible identificar un comportamiento experto para jugar ajedrez, así se podría ubicar los procesos cognoscitivos

de toma de decisiones que realiza un docente cuando enseña, donde tomar en cuenta el contexto es crucial. Este autor señala que la mayor aportación de este modelo docente es permitirnos contribuir a elaborar una teoría de la conducta humana en ambientes complejos. Lograr esta meta hace que valga la pena el esfuerzo invertido en obtenerlo. En el siguiente apartado, esta postura se contrastará con la de otros autores que piensan exactamente lo contrario. Por el momento, se examinarán los rasgos de lo que para varios autores constituyen una adecuada docencia.

Hernández (1995) por ejemplo, identifica las siguientes cualidades de un buen docente:

- a) Competencia en el **dominio de contenidos**. Referidos a que para enseñar es preciso saber, o sea, un requisito indispensable es que debe dominar el campo o tema que enseña.
- b) **Motivación docente**. Al profesor debe gustarle enseñar porque si él no está motivado, será muy difícil que motive a otros. Este importante factor ha sido señalado también por autores como Hativa (2000a) y descrito en el apartado anterior como uno de los aspectos fundamentales que explican el comportamiento docente.
- c) **Habilidad comunicativa**. Entendida como la capacidad de realizar las acciones necesarias para garantizar que los contenidos a enseñar lleguen al alumno de la mejor forma, sin distorsiones para obtener los objetivos previamente establecidos. Como parte de la comunicabilidad educativa resalta la habilidad de adecuar sus conocimientos al nivel de comprensión del alumno, sobre este punto se profundizará cuando se presenten las dimensiones de una enseñanza efectiva de Hativa (2000a).

Se considera también que ser un buen docente implica la habilidad tanto de enseñar un conocimiento disciplinario, como de estimular en sus alumnos el desarrollo de un pensamiento de alto nivel y de solución de problemas (Garet, Porter, Desimone, Birman y Suk Yoon, 2001).

Kane, Sandretto y Heath (2002) coinciden con lo antes expresado en el sentido de que la excelencia en la enseñanza es compleja y difícil de alcanzar. Citan lo aseverado por Andrews (1996 p. 7). “[Ella]...tiene que ver con la pericia con la que el docente maneje los contenidos y las técnicas metodológicas, tanto como sentirse partícipe en el valor de la empresa educativa y en querer alcanzar resultados de calidad”.

Un docente efectivo hace un óptimo uso del tiempo de clase y es alguien que adapta su enseñanza a las diferentes características individuales de los alumnos, incluyendo sus estilos personales de aprender. Es decir, el buen maestro es aquél cuyas acciones están encaminadas a lograr aprendizajes significativos en los alumnos y donde enseñar con sentido implica ayudar a que el estudiante busque, de manera propositiva, vincular el nuevo conocimiento con sus experiencias y saberes previos. De esta manera, el nuevo aprendizaje pasa a formar parte del bagaje de conocimientos del alumno y le sirve para utilizarlo de manera más efectiva en nuevas tareas para poderlo transferir más fácilmente a otras situaciones.

Particularmente, un buen docente universitario, de acuerdo con Rojo (2002), es aquel que se siente con responsabilidad hacia el alumno, implica:

Desde la puntualidad y asistencia, el compromiso con el conocimiento, en el sentido de la apertura a la formación y actualización permanente, hasta el compromiso histórico de enfrentar el reto de formar y formarse ética y profesionalmente para el fin último de servir con mayor calidad a la sociedad (p. 37).

Monereo y Pozo (2003) señalan que el buen profesor universitario es aquél que toma decisiones ajustadas a las condiciones del contexto en que enseña (contenidos, pero también considerando el tipo de alumnos que tiene, requisitos institucionales e incluso características, preferencias y recursos personales) para alcanzar sus objetivos que, coincidiendo con lo expuesto por Hativa (2000a), no son otros que lograr que aprendan de manera significativa profunda y sobre todo generalizable.

Si estos son algunos de los rasgos que un buen profesor debe tener, ahora la pregunta siguiente es qué tipo de conocimientos y saberes, en el amplio sentido de la palabra, debe de tener, lo cual se presentará a continuación.

3.4.2 ¿En qué debe ser experto el profesor universitario?

Para destacar los campos de pericia que el maestro universitario debería de tener se integran las propuestas de los siguientes autores Ferreres e Imbernón (1999), Gairin (2003); Monereo y Pozo (2003), Shulman (1986, citado por Hativa, 2000a) y Solé (2003); ya que para ellos ser docente universitario implica y, sobre todo, manifestará lo siguiente:

- 1) *Dominio amplio y especializado de la disciplina* que enseña. Comprende el saber manejar los hechos, conceptos y principios de ella. Abarca también el dominio de las mejores formas para organizar y conectar las ideas, así como de la propia manera de concebir la disciplina. Este dominio disciplinar fue destacado también como importante por Hernández (1995). Sin embargo, como se ha venido reiterando a lo largo del capítulo, ello es una condición indispensable para ser buen docente, pero no suficiente (Nathan y Petrosino, 2003).
- 2) *Dominio pedagógico general*; para permitirle aplicar los principios generales de la enseñanza y poder organizar y dar bien la clase, incluye la capacidad para utilizar pertinentemente distintas estrategias y herramientas didácticas. Comprende las técnicas para el manejo de la clase, las instruccionales y las necesarias para crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje. Este es un dominio amplio que trasciende lo específico a una materia o tema (Schoenfeld, 1998).
- 3) *Dominio pedagógico específico del contenido*, para permitirle aplicar las estrategias concretas para enseñar un tópico concreto, lo que ahora se denomina “*la didáctica de la disciplina*”. Tiene que ver con la manera de organizar, presentar y manejar los contenidos, temas y problemas de la materia considerando las necesidades e intereses del aprendiz así como la propia epistemología de la materia. Al hacerlo, podrá presentar adecuadamente el material siguiendo los lineamientos pedagógicos

(Schoenfeld, 1998). Ambos dominios pedagógicos (el general y el específico) pueden influir positivamente en una mejor comprensión del conocimiento disciplinar (Nathan y Petrosino, 2003). Como hemos expuesto, la parte pedagógica es una de las carencias principales de los docentes universitarios y la que menos atención recibe.

- 4) *Dominio curricular*. Implica saber planear su enseñanza y ser capaz de diseñar programas de estudio o explicitar el conjunto de acciones que realizará para adecuar su enseñanza. Incluye la selección y el empleo de los materiales didácticos (libro de texto, videos, programas de software, etc.).
- 5) *Claridad acerca de las finalidades educativas*, que no sólo incluye los propósitos concretos de su materia, sino de los fines últimos de todo el acto educativo, que abarca metas sobre todo de tipo actitudinal y de transformaciones personales. O sea, cuestionarse acerca de: ¿Para qué enseño lo que enseño?; ¿de qué les va a servir para la vida de mis alumnos lo que les imparto?, etc.
- 6) *Ubicarse en el contexto o situación donde enseña*. Como se ha repetido a lo largo de este capítulo, enseñar es una actividad altamente contextual, éste determina lo apropiado o no del comportamiento docente. Por ejemplo, son muy diferentes las reglas y el “ambiente” si la institución donde se enseña es pública o privada, tradicional o liberal, con muchos años de existir o de nueva creación y hasta del lugar geográfico donde se localiza. Lo anterior implica que el maestro debe estar muy consciente de “las reglas del juego” -explícitas o implícitas- que rigen en la institución donde enseña. Mucho de lo pertinente o inapropiado del comportamiento docente estará en función del contexto donde ocurre; o sea, de la llamada “cultura escolar” y, para el caso concreto de la educación superior, es imprescindible considerar la denominada “cultura disciplinaria” que comprende los rasgos, modos de actuar y de ser de cada disciplina, lo que la hace distinta a otra. Las repercusiones de ella en la valoración docente y en los estilos de enseñanza, serán analizados posteriormente.
- 7) *Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje*. Necesita saber sobre las diferentes teorías psicopedagógicas que explican el aprendizaje y la motivación. Así mismo, estar consciente acerca de las diversas características

físicas, sociales y psicológicas de sus alumnos. Es decir, requiere conocer quién es el aprendiz y cómo ocurre el proceso de aprendizaje. A partir de este conocimiento, podrá promover en sus estudiantes la comprensión más que la recepción pasiva de saberes, ayudarlos a autorregular su aprendizaje, apoyarlos para que puedan alcanzar su autonomía moral e intelectual, enseñarles a trabajar cooperativamente, a ser críticos, automotivarse y a empatizar.

- 8) Un rasgo personal, y no menos importante, del buen docente es su adecuado *conocimiento de sí mismo*, entendiendo por esto la capacidad de tener plena conciencia acerca de cuáles son sus valores personales, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como docente y persona, mostrando claridad sobre sus metas educacionales y hasta dónde quiere llegar con sus estudiantes; además de la capacidad de utilizar su enseñanza como medio para alcanzar tales propósitos. Esto implica el tener un adecuado equilibrio emocional y saber manejar pertinentemente las habilidades interpersonales. El papel tan relevante que tienen las características personales del profesor han sido destacadas por diferentes autores (Hativa, 2000a, Hernández, 1995 y Santrock, 2002).
- 9) En fechas recientes, se ha hablado de la importancia de que el maestro se sienta auto-eficaz, entendiendo por esto "...la creencia en las propias capacidades personales para organizar y ejecutar un curso de acción requerido para conseguir un logro dado" (Bandura, 1997, p. 3, citado por Godard, Hoy y Hoy, 2000). Esta capacidad es importante porque afecta a diversas acciones docentes como son las decisiones tomadas, los esfuerzos realizados, las formas como se enfrenta la adversidad y, en general, la parte afectiva de la enseñanza (García, Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda, 2004). Si bien podría darse el caso de que un mal profesor pueda sentirse mejor maestro de lo que realmente es, la diferencia con un docente auto-eficaz es que éste sabría reconocer sus fallas y limitaciones; en cambio, el primero sería soberbio y actuaría con prepotencia impidiendo cualquier crítica a su labor.

Para ampliar los puntos anteriores, en una investigación para recabar las visiones de los buenos profesores universitarios de Estados Unidos, Bain (2004) investigó a 63 docentes de

diferentes carreras y disciplinas, encontrando nueve rasgos principales que estos docentes tenían:

1. Un gran **dominio de su campo disciplinario**, todos eran expertos en su tema, como el autor dice, encontrar lo anterior no es extraño, ya que “nadie puede enseñar bien algo que no domina” (Bain, 2004, p. 15).
2. Gran habilidad para **simplificar y clarificar temas complejos**, de resaltar los puntos cruciales del tópico en cuestión, siendo capaces de autoanalizar y evaluar su propia forma de conocer; es decir, tenía una buena capacidad metacognoscitiva.
3. Un amplio conocimiento acerca de los **mecanismos del aprendizaje**, mismos que toman en cuenta para ayudar a sus estudiantes a comprender el material enseñado. Saben claramente que el verdadero aprendizaje impacta todas las esferas de la persona.
4. Aprecio por la labor de enseñar entendiéndola como una empresa **compleja y difícil** que demanda una gran capacidad intelectual; es decir, no la consideraban una tarea sencilla. Su principal preocupación era cómo conseguir que sus estudiantes aprendan y estar menos preocupados por las acciones del maestro.
5. **Altas expectativas de sus estudiantes**, les ponen retos para confrontarlos pero les dan el apoyo necesario, dan menos énfasis a los objetivos propios del curso, su interés principal era desarrollar en ellos un pensamiento de alto nivel e inculcarles las habilidades necesarias para la vida.
6. La capacidad de conformar “**un clima propicio para el aprendizaje**”, en ese ambiente los estudiantes aprenden a pensar críticamente, a encarar problemas importantes analizados en toda su complejidad, hacer interesante y gratificante el proceso de aprendizaje, repensar sus supuestos y a examinar sus modelos de realidad.
7. Un trato **respetuoso** con sus estudiantes y muestras de una **absoluta confianza** en sus capacidades, creyéndolos personas que quieren aprender y asumiendo plenamente que sí podrán hacerlo. Nunca los culpan por las dificultades que enfrentan.

8. Conciben a la evaluación no como una actividad que se hace al final del acto docente para calificar al estudiante, sino como una **herramienta poderosa para ayudar y animar a los estudiantes a aprender** y pueda reflejar los conocimientos adquiridos e igualmente valorar sus estrategias de enseñanza.
9. Tienen maneras sistematizadas para **evaluar sus acciones** y para realizar los cambios pertinentes basados en la información recopilada. Verifican las repercusiones de su trabajo al evaluar a sus alumnos, por eso no utilizan medidas arbitrarias para valorarlos. Son capaces de confrontar sus propias debilidades y fallas y no temen reconocerlas y asumirlas.
10. Un **alto compromiso** con la comunidad académica y no con su persona, ellos se consideran sólo una parte pequeña de la gran empresa educativa.

Destacando algunos de los atributos recién descritos de un buen docente en educación superior, se puede resumir que un requisito indispensable es que domine adecuadamente un campo disciplinario; pero igualmente es necesario que posea un conocimiento psicopedagógico que lo habilite para facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Las ventajas de poseer lo anterior, es que le permitirá tener cuidado en elegir las estrategias para hacer clara y amena su presentación, identificar las ideas y conocimientos previos de sus estudiantes y buscar maneras para adecuar su clase a los diferentes tipos de estudiantes. Se destacó la relevancia de tener claridad de sus metas educativas buscando una formación integral y no sólo académica. Para favorecer el aprendizaje, es menester que el profesor propicie una atmósfera adecuada para lograrlo, donde es crucial el respeto al estudiante y hacerlo sentir confiado en sus capacidades para aprender. Si bien, no hay el mismo grado de consenso que los aspectos antes descritos, algunos autores han resaltado que igual de relevante en la enseñanza son los factores afectivos, éticos y contextuales que en buena medida determinan el adecuado accionar docente. No obstante este incipiente reconocimiento, estos temas todavía no han recibido el mismo desarrollo que los modelos centrados en el dominio disciplinar y pedagógico que debe tener el maestro.

Es claro que el docente no es el único responsable del aprendizaje del alumno, porque buena parte del mismo está condicionado por los aspectos socioeconómicos y por el tipo de

organización escolar en donde realiza su labor; ya que se ha demostrado que las políticas y prácticas educativas tienen mucho que ver en los malos resultados educativos al influir positiva o negativamente sobre el trabajo docente. Sin embargo, también sabemos que el desempeño del profesor tiene repercusiones importantes sobre el rendimiento académico de los estudiantes, como está ampliamente comprobado (Darling- Hammond y Youngs, 2002 y Hativa y Birenbaum, 2000). Lo anterior fue corroborado en una amplia investigación realizada recientemente en 79 escuelas de 42 distritos escolares de Tennessee, en los EUA, donde controlando la influencia de variables como el origen socioeconómico de los estudiantes, el tipo de escuela (pública o privada), los diferentes niveles de logro de los estudiantes, etc.) se demostró la influencia que tiene el docente en los resultados académicos de los alumnos, sobrepasando incluso a los efectos derivados del tipo de escuela a la que ellos pertenecían (Nye, Konstantopoulos y Hedges, 2004). O sea que, considerando todos los posibles actores educativos que inciden en el aprendizaje de los alumnos (organización escolar, currículo, material didáctico, origen socioeconómico del alumno, etc.), los maestros hacen la diferencia y son un elemento clave.

3.4.3. Críticas a la visión del profesor efectivo

Como se mencionaba antes, no hay unanimidad con respecto a la búsqueda de un modelo de profesor efectivo, ya que para algunos ésta se equipara con la visión de proceso-producto. Esta postura ha sido criticada por Coll y Solé (2001) quienes reconocen que aunque ha sido la visión dominante para el análisis de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, su falla radica -según ellos- en que vincula de manera mecanicista el rendimiento de los alumnos a los rasgos de personalidad, comportamiento y estilos de enseñanza del profesor. Al hacerlo, olvida el contexto y asigna un papel pasivo a los estudiantes.

Otros autores españoles como Colomina, Onrubia y Rochera (2001) también critican dicha postura porque la consideran lineal, basada en una visión conductista del aprendizaje y de relación causa-efecto. Aducen que está influida por el positivismo y busca catalogar a la docencia dentro de un sistema de categorías fijas y estáticas como el Análisis de Flandes.

Según ellos, estas concepciones obedecen a posturas ya rebasadas, porque ahora se sabe que el aprendizaje es un proceso esencialmente interpersonal, social, cultural y gobernado tanto por factores cognoscitivos como por aspectos situacionales. Ya que, desde la visión constructivista, se dice que un buen aprendizaje es aquel que permite el cambio de nuestros modelos de la realidad. Es decir, a lo largo de la formación escolar, los alumnos desarrollan “*modelos o conceptos de la realidad*” donde se integran las interpretaciones de los fenómenos o situaciones y, al hacerlo, comprenden con mayor profundidad o alcance algún aspecto del mundo. En este sentido entonces el aprender conceptos, habilidades, estrategias, actitudes, valores, equivale a atribuir o darle sentido al contenido en cuestión. Resumiendo, **aprender es modificar una concepción previa e implica un cambio que nos conduce a comprender una situación o hecho de mejor manera.**

Por eso, plantean que ahora lo importante no es tanto buscar la eficacia docente como tratar de comprender y detallar los mecanismos y procesos implicados en el ejercicio de la influencia educativa. El énfasis ahora, dicen estos autores, es por la interactividad y la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor y los alumnos; así como por el traspaso progresivo del control del docente a los estudiantes.

Por estas consideraciones, Coll y Solé (2001) proponen tomar al triángulo interactivo como foco porque se estarían considerando simultáneamente los contenidos, los alumnos y el profesor. El autor considera que adoptar esta visión conlleva dos aportaciones importantes; una es resaltar la relevancia de los contenidos curriculares -estructura interna y características específicas de la disciplina en cuestión-. En segundo lugar, sugiere analizar las interacciones llevadas a cabo por los alumnos y el profesor con respecto a estos contenidos. La enseñanza, desde esta perspectiva, es un proceso esencialmente cultural, social e interactivo. Así, el centro de atención debe ser la actividad conjunta efectuada entre el profesor y los alumnos que, a lo largo del tiempo, construye tanto la enseñanza como el aprendizaje. Estos aspectos fueron expuestos en la tabla 8.

Estos autores subrayan la necesidad de estudiar el aula como un sistema integral y dinámico, ya que es imposible comprenderlo separadamente y donde los principios

encontrados por la investigación difícilmente pueden generalizarse debido a que, al ser distintos los contextos, condiciones, individuos, tornan igualmente específicas y acotadas las aplicaciones de los resultados.

La siguiente tabla ha sido elaborada para destacar las principales diferencias entre la visión de la enseñanza efectiva desde la perspectiva del enfoque proceso-producto y la constructivista.

TABLA 9

Diferencias entre la Visión Proceso-Producto de la Efectividad Docente y la Constructivista (interactiva)

| PROCESO-PRODUCTO | CONSTRUCTIVISTA |
|--|---|
| Hay una relación lineal y jerárquica entre los comportamientos del profesor y el aprendizaje de los alumnos. | Se asume que existen interrelaciones entre el profesor y los alumnos en torno a las actividades de enseñanza-aprendizaje. |
| Hay en la docencia una relación causa-efecto. | Proceso de toma de decisiones por parte del profesor, antes, durante y después del proceso de enseñanza. |
| La enseñanza es concebida como una actividad simple. | Es un proceso complejo porque interviene también la actividad mental constructiva del alumno, del profesor y de las características de las actividades y tareas de enseñanza. |
| Énfasis en la interacción. | Interactividad. |
| Centrada en los comportamientos discretos del profesor. | Centrada en los procesos interpsicológicos que subyacen a la actividad conjunta del profesor y los alumnos. Es decir, en la articulación de las actuaciones del profesor y los alumnos en torno a determinado contenido o tarea específica. |
| Estático, aisladas, libres de contenidos y descontextualizado. | Dinámico, interacción y determinado por el tipo de contenido. Resalta el contexto. |

Por las anteriores consideraciones, Colomina y cols. (2001) proponen que el foco de atención debe ser la interacción, que comprende los siguientes rasgos:

1. Cómo se da la **articulación e interrelación** entre el profesor y los alumnos. No se puede entender lo que hace el maestro sin considerar lo que realizan los alumnos, ya que hay influencias mutuas.

2. Son actuaciones en torno a un **contenido** específico o una determinada tarea de aprendizaje. Resalta el papel de lo que se enseña.
3. Es crucial la **dimensión temporal**, ubicar todas las acciones en el desarrollo o curso de la actividad conjunta. Sin esta visión no se puede entender cuándo y por qué se ajusta la ayuda.
4. Se incluyen todos los **contactos comunicativos** entre el profesor y los alumnos no sólo los de cara a cara, sino también los individuales.
5. Las actuaciones interrelacionadas de los participantes se **construyen** a medida que se desarrolla el proceso mismo de enseñanza. No es posible determinar la interactividad antes de que se lleve a cabo. Hay un doble proceso de construcción, uno realizado por el alumno en particular y otro en conjunto entre él y el profesor. Por eso se analiza la dinámica de construcción.
6. La interactividad se **regula** de acuerdo con un conjunto de normas y reglas para hacer la “estructura de participación”. Dividida en participación social, vinculada a roles, a derechos y obligaciones comunicativas de los participantes y la estructura de la tarea vinculada a las características y secuenciación del contenido de aprendizaje. La importancia de su presencia es porque permite interpretar las acciones de los otros y regular su intervención.

Es decir, la interactividad es una forma de organizar la actividad conjunta, en la cual sus mecanismos son, en primer término, un proceso de construcción progresiva de significados compartidos cada vez más ricos y complejos entre el profesor y los alumnos; es un proceso de traspaso progresivo del control. Se caracterizan, también, por ser interpsicológicos, no identifica comportamientos particulares sino remiten a los procesos subyacentes que pueden expresarse de muchas maneras, operan en una dimensión temporal y no son cuestiones de todo o nada, sino de grado.

Este proceso se da gracias a una negociación continua de significados donde hay una búsqueda constante de formas diversas de representación de los contenidos, objeto de enseñanza y aprendizaje, los cuales se acercan progresivamente a los significados que el profesor pretende enseñar, pero sin poner en riesgo la comunicación, ya que para el buen

desarrollo del proceso se debe controlar los posibles malentendidos o incomprensiones, por eso las dificultades comunicativas deben ser comprendidas y asumidas.

El profesor necesita encontrar las formas de mantener la comprensión y participación de los alumnos en la actividad conjunta y así poder crear un primer nivel de intersubjetividad, es decir, un punto inicial de significados compartidos. El docente obtiene del alumno determinada información, que le permite adecuar su accionar por medio de la confirmación, o aclarar lo mal comprendido, la repetición de lo antes presentado, así como elaborar o reformular las aportaciones del alumno, del uso de determinadas fórmulas para subrayar la relevancia de aspectos particulares del conocimiento y su carácter compartido. Son muy útiles también, las recapitulaciones reconstructivas de lo realizado, como recurrir a experiencias compartidas.

El traspaso de la responsabilidad se hace por medio del andamiaje realizando las acciones siguientes:

1. Permitir al aprendiz insertar su propia actividad, desde el inicio de la misma, en el marco conjunto global de la tarea a realizar.
2. Ofrecer un conjunto de ayudas y apoyos “contingentes” al nivel de competencia del aprendiz; para ello realiza una continua evaluación del nivel de competencia del que aprende.
3. Retirar las ayudas y apoyos ofrecidos en forma progresiva.

No obstante la renuencia de esta visión a especificar conductas concretas de accionar docente para lograr el aprendizaje de los alumnos, sí retoman algunas de la sugerencias propuestas por otros autores como Brophy y Good (1986), quienes señalan que un buen docente controla la cantidad y el ritmo de la instrucción, cuida la manera en que presenta la información, formula preguntas a los alumnos, está atento a sus reacciones y organiza su trabajo individual tanto dentro del aula como en la casa.

Colomina y cols. (2001) señalan otras funciones docentes consideradas como efectivas y ellas son: la instrucción directa que incluye la revisión y comprobación del trabajo previo, la presentación de la nueva información, la práctica guiada, la corrección y retroalimentación, la práctica independiente y la revisión sistemática de lo aprendido.

Coll y Solé (2001) afirman que los resultados de la investigación educativa pueden ser muy útiles, pero a condición que se les utilice como instrumentos para analizar y buscar soluciones particulares a problemas específicos. Por lo tanto, hay que usarlos de manera reflexiva y crítica para construir soluciones adecuadas para cada caso.

Antes de concluir este apartado, se desea hacer algunos comentarios sobre las dos posturas previamente descritas; es decir, la del profesor efectivo (centrada en el maestro) y la postura constructivista (centrada tanto en el alumno como en el docente) que ha cuestionado la posibilidad de encontrar un modelo genérico de enseñanza efectiva.

En primer término, es una gran tentación querer encontrar un modelo general de docencia como el que busca Schoenfeld. En México, los modelos instruccionales “generalistas” que postulaban la homogeneidad del acto docente, asignando al maestro la única función de aplicar sistemáticamente un conjunto de pasos para impartir su materia sin importar los contenidos de la asignatura enseñada, tuvieron en el pasado una amplia aplicación; ejemplos de ellos fueron la *tecnología educativa* y la *didáctica crítica* los cuales, aunque con diferencias sustanciales en cuanto a fines, métodos y filosofía, compartieron ese afán totalizador por lo que al proceso instruccional se refiere. No obstante, actualmente hay un amplio consenso de que las posturas iniciales de estos enfoques están claramente rebasadas al constatarse sus limitaciones, hoy son otros los referentes que guían la investigación educativa en el campo de la didáctica. Por ello, encontrar un modelo general es una tarea muy complicada debido al reiterado reconocimiento de la docencia como una actividad muy compleja y que esta influida por el contexto donde se da, lo que hace difícil generalizar características encontradas en una situación particular.

Por otro lado, la visión constructivista parece desdeñar el estudio aislado del profesor y del alumno, al considerar que ambos constituyen una unidad indisoluble e inseparable. Reconociendo la gran parte de verdad que encierra este argumento, esto no deslegitima que por razones metodológicas, de recursos o de visiones, se estudie a sólo uno de ellos. Si bien, ambos constituyen un binomio difícil de separar, cada uno tiene aspectos o elementos propios que son relevantes de estudiar por sí mismos porque nos ayudan a comprender mejor el acto de enseñar. Por otro lado, es indudable que la visión constructivista ha sido un enfoque fructífero y de bastante aceptación; pero, considerando que si somos modestos, conocemos poco sobre el misterio de la enseñanza, ello nos debería de alertar a no asumir posturas cerradas, donde una de las explicaciones se convierta en la explicación. La historia de la ciencia y de la propia humanidad nos dan muchos ejemplos de lo falso y hasta a veces peligroso de asumir posturas cerradas o dogmáticas. Por eso, es preferible emplear diferentes visiones e interpretaciones porque en su riqueza y pluralidad podremos encontrar mejores respuestas a la complejidad de los problemas que enfrentamos.

En este mismo sentido, hay una sobre generalización en la que incurren tanto Coll, Solé y Colomina al hacer una equiparación entre las posturas que buscan encontrar rasgos o cualidades de un buen docente con la visión del proceso-producto, ya que la búsqueda del docente eficaz es realizada desde posturas diferentes que, de ninguna forma, pueden reducirse a la de proceso-producto; esta es una de ellas -de gran influencia en el pasado- pero actualmente concurren otras visiones como la de Hativa o de autores como Nye y cols. quienes de ninguna manera pueden ser clasificadas como pertenecientes a esa postura.

Finalmente, se presentaron dos visiones que en apariencia lucen opuestas pero si la atención se centra en las actividades concretas del profesor sugeridas para lograr el aprendizaje de sus alumnos, las diferencias se diluyen o ya no lucen tan antagónicas. Por lo que, al parecer sus discrepancias son de acentos o de énfasis. Lo cual nos indica que matices más o matices menos, podemos identificar algunos de los rasgos o acciones que si son bien realizadas por los profesores, al parecer tienen mayor probabilidad de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Ahora, para abordar el tema de las herramientas utilizadas para juzgar el desempeño docente, la manera más común de hacerlo es recabando la opinión que de ellos tienen sus estudiantes, por ello se examinará a continuación este importante aspecto.

3.5 El papel de los estudiantes en la valoración docente

Hativa (2000a) menciona que hay amplio acuerdo de que los dos principales indicadores de efectividad docente son: **el logro académico de los estudiantes y su satisfacción con la enseñanza recibida**. Por lo que, para ser congruentes con las definiciones de docente efectivo expuestas anteriormente, el mejor criterio para calificar a un maestro como tal, es poder verificar si, como resultado de su labor, **los alumnos aprenden conocimientos personal y socialmente relevantes**. Sin embargo dada la dificultad de poder valorar efectivamente este aspecto es que, para calificar el desempeño docente, se puede tomar como un criterio adecuado hacerlo a través de los receptores de su labor: los alumnos, al considerar que por ello se encuentran en una posición adecuada para poder juzgarlos. Este hecho es tan ampliamente aceptado, que el juicio del estudiante es la fuente principal para evaluar la efectividad docente en muchos países (Rueda, 2001).

Al respecto, se ha encontrado que la valoración estudiantil está influida por el tipo de disciplina o materia, ya que por ejemplo, en promedio, los docentes de las ciencias de las artes y humanidades obtienen puntajes más elevados; en un nivel intermedio están los de ciencias sociales y las más bajas calificaciones las reciben los maestros de ciencias, matemáticas e ingeniería (Hativa, 2000a).

En este mismo sentido, Álvarez (1999, citado por Monereo y Pozo, 2003) presenta datos de una investigación realizada con estudiantes de la Universidad de Sevilla, donde los pertenecientes al área de Artes y Humanidades valoraban positivamente la adaptación de los contenidos a su nivel de conocimientos y preferían los exámenes con preguntas abiertas o tipo ensayo. En cambio, los estudiantes de Ciencias de la Salud apreciaban las lecciones muy estructuradas y demandaban guías de estudio. Los de Ciencias Exactas y Naturales esperaban poder participar en proyectos de investigación y tenían sistemas de evaluación

muy sistematizados y objetivos. Los del área de Ingeniería y Tecnología preferían aplicaciones del conocimiento a problemas de la vida cotidiana o de la realidad profesional. Finalmente, en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas se valoraba positivamente la participación de los alumnos en el desarrollo de las clases. Los datos anteriores nos demuestran claramente la importancia de considerar en la valoración docente el tipo de disciplina y la influencia de la “cultura disciplinaria” mencionada en un apartado anterior.

Por otro lado, un aspecto que no ha sido debidamente profundizado en la evaluación docente, es el referido a que los alumnos juzgan a sus maestros dependiendo del tipo de modelo de docente ideal que tienen (Hativa, 2000b). Un ejemplo de lo anterior, se presentó en el capítulo dos con respecto a los profesores de psicología, quiénes son bien calificados; no obstante ser profesores tradicionalistas, quizá porque para ellos un buen docente es aquél que expone bien, con claridad y de forma amena. Luego entonces, un profesor que cumpla con estas características será bien valorado.

Para reafirmar lo anterior Hativa y Birenbaum (2000) investigaron de qué manera influyen las preferencias de estilos de enseñanza que tienen los alumnos universitarios para valorar a sus docentes. Ya que según reportan estas autoras se ha encontrado que los estudiantes se sienten más satisfechos, motivados y tienen mejor rendimiento académico cuando sus orientaciones hacia la enseñanza coinciden con las de sus docentes, que cuando se les enseña de manera disonante a sus estilos y preferencias.

Para conocer con mayor profundidad estos aspectos, ellas aplicaron diversos instrumentos donde se hacían descripciones sobre el comportamiento docente, las cuales fueron clasificadas bajo cuatro estilos docentes:

1. El profesor **proveedor**. Quien promueve la colaboración del estudiante en el proceso de aprendizaje, que los anima a buscar ayuda si la necesitan, él promueve un clima de estímulo y da un apoyo continuo a los alumnos, los apoya a saber utilizar sus recursos y estrategias para aprender mejor.

2. El profesor que promueve la **autorregulación**. Caracterizado por buscar estimular en sus estudiantes un pensamiento crítico, que busca que integren y le den sentido a la información presentada, promueve un aprendizaje activo para conseguir el cambio conceptual, les asigna tareas que requieren activar sus procesos de autorregulación y quien les demanda su esfuerzo y dedicación al estudio.
3. El profesor que es un **buen comunicador**, quien presenta el material instruccional de manera clara, amena, organizada y bien estructurada.
4. El profesor que sólo **transmite información**, quien principalmente busca cubrir todos los temas del curso, dando énfasis al contenido disciplinario sobre otras consideraciones como las características, necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Los resultados encontrados muestran que los estudiantes preferían con mucho el estilo del profesor que era un buen comunicador; en segundo lugar y a una gran distancia del primero estaban los profesores proveedores. Bastante alejados de las preferencias estudiantiles estuvieron los que promueven la autorregulación y el transmisor de información, siendo éste el que ocupó el último lugar.

Otro resultado interesante es que, al parecer los alumnos prefieren estilos de enseñanza que ellos perciben como benéficos y útiles para ellos, sin que en la mayoría de las veces los hayan experimentado o tenido. Es decir, buscan a un docente ideal que las más de las veces no han conocido y muestran su rechazo por formas de enseñanza que muy frecuentemente han vivido, como es el caso del transmisor de información.

Las autoras señalan que este estudio confirmó que los estudiantes con necesidades particulares de aprendizaje prefieren docentes que se adecuan a esas necesidades. La notoria preferencia por maestros que sean claros y amenos a diferencia del que busca su autorregulación -que es el estilo de enseñanza sugerido desde visiones constructivistas- parecería señalar una disponibilidad por recibir un conocimiento claro y estructurado y con menos interés en involucrarse activamente en su aprendizaje. Hativa y Birenbaum (2000) lo explican así:

No sabemos lo suficiente acerca de los efectos de los estilos docentes sobre la manera de aprender que los estudiantes desean. Posiblemente, un maestro que es claro, quien da su clase de manera interesante y organizada, que apoya el aprendizaje de los estudiantes de manera placentera; **puede promover un aprendizaje significativo y autorregulado**; mientras que métodos que de forma directa quieren alcanzar estas metas fallen porque no son aplicados de la manera adecuada, produciendo que los alumnos los desapruében y rechacen (p. 230).⁵

Para reafirmar lo antes expuesto, una investigación realizada por Magolda (1996, citado por Huba y Freed, 2000) cuyo propósito fue identificar los conceptos que tienen los estudiantes universitarios acerca de lo que es el conocimiento, encontró que la mayoría de ellos lo conciben como algo verdadero y por eso hay siempre respuestas correctas en todos los campos de conocimiento. Para los alumnos, aprender es un proceso para obtener los conocimientos veraces que posee el maestro y la evaluación es un procedimiento para demostrar al profesor cuanto han aprendido.

En este mismo sentido, Bain (2004) propone una manera de clasificar a los estudiantes de acuerdo con el estadio del aprendizaje donde se encuentran. Dice que la gran mayoría de ellos se ubican en el nivel de **receptores**, de la verdad transmitida por el maestro muy en el sentido de lo encontrado por Magolda (1996 citado por Huba y Freed, 2000) de ser únicamente recipientes de la sabiduría emanada del maestro. El siguiente estadio se hayan los que creen que todo el conocimiento es asunto de **opiniones**, donde se debe escuchar los distintos puntos de vista, pero todos son igualmente válidos ya que una idea es correcta si se siente que lo es. En tercer nivel, se encuentran los **cumplidores de criterios**, quienes entienden perfectamente los deseos y formas de calificar de los docentes y saben cumplir muy bien con ellos, son los que generalmente obtienen buenas calificaciones pero sin que el conocimiento adquirido implique un cambio conceptual. Finalmente, en el cuarto estadio están los estudiantes **comprometidos** con el conocimiento, que son quienes alcanzan un pensamiento independiente, crítico y creativo; como es sabido desgraciadamente muy pocos alumnos llegan a este nivel.

⁵ Las negrillas no están en el original.

De acuerdo con las propuestas de los últimos autores revisados sobre las visiones que los alumnos tienen sobre el aprendizaje y el conocimiento, podría servir para explicar las preferencias estudiantiles por un estilo docente del buen comunicador, según lo encuentran Hativa y Birenbaum (2000). Si el concepto predominante de los estudiantes sobre el aprendizaje es receptivo, entonces se entiende porqué buscan a un docente que les de el conocimiento claro y “digerido” y no les agrada aquél que busca el cambio de sus concepciones y nociones previas, ya que piensan que eso no es aprender.

Resultados similares se encontraron en la Facultad de Psicología de la UNAM en una investigación que buscó identificar la valoración a los estilos docentes que le dan los estudiantes de primer y tercer semestre, para lo cual fueron encuestados 868 alumnos/materia. (Amezcuca, 2004), a quienes se les pedía que calificaran a su maestro como bueno, malo o regular e indicaron las razones para ello. Los resultados obtenidos fueron que los profesores considerados como buenos eran catalogados mayoritariamente como transmisores de información, en segundo lugar estuvieron los que organizaban las actividades estudiantiles y en último lugar los que promovían el cambio conceptual aunque con la aclaración que fue el modelo docente menos presente entre los profesores. Sin embargo, también se encontró que los estudiantes valoraban en igual medida otros aspectos además de su estilo de enseñanza, tales como que fueran accesibles, amables y otros rasgos positivos de personalidad. Para el caso de los malos docentes, no pudieron identificar un modelo de enseñanza. Lo anterior, pudiera señalar que probablemente en nuestra disciplina los aspectos afectivos y personales tienen una gran influencia. Se apoya lo antes aseverado en que cerca de 60 docentes que enseñan psicología en diferentes lugares de la república consideraron que los profesores de psicología son más flexibles y abiertos que los de otras disciplinas (Carlos, 2003). Lo anterior revela que los estudiantes prefieren un estilo receptivo de enseñanza.

La importancia de los factores interpersonales y afectivos para los alumnos de la Facultad de Psicología fue destacada en una investigación realizada por Urteaga, Ezquivelzeta y Trujillo (2005) quienes aplicaron un instrumento de opiniones de los estudiantes sobre sus

profesores. Encontraron que el factor afectivo, entendido por la percepción que tienen los alumnos sobre las actitudes que tiene su maestro hacia ellos dentro y fuera del salón de clases, puede llegar a pesar mucho más que otros factores. Por ejemplo, si el maestro logró establecer una buena relación con los estudiantes, éstos le pueden incluso “perdonar” que llegue tarde o no asista. En cambio, esa misma conducta era severamente criticada si el maestro que la hace no tiene una buena relación afectiva con ellos. Este aspecto influye también en la valoración que se hacen de su desempeño tal como se demuestra en la siguiente opinión: “...es un maestro que busca en nosotros amistad y no una relación alumno-maestro, además sus clases son dinámicas y siempre me deja reflexionando sobre la empresa psicológica” (p. 4).

Una posible repercusión de los resultados expuestos anteriormente en la evaluación docente, es que al estar generalmente basada en las opiniones estudiantiles, pudiera mostrar, mas que otros aspectos, la preferencia que ellos tienen hacia un modelo de enseñanza y su concepto de lo que es el conocimiento y el aprender; así Hativa y Birenbaum (2000) sugieren que en la evaluación docente se incluyan reactivos que den cuenta de las preferencias de estilos de enseñanza que tienen los alumnos.

Una vez descritos los rasgos generales de una docencia efectiva en educación, de resaltar la importancia disciplinar en la misma y de analizar las repercusiones que tienen los estilos de enseñanza preferidos por los estudiantes, se presentan dos propuestas de modelos para enseñar en educación superior y se profundiza en uno de ellos por considerar que aporta elementos que permiten detallar una buena docencia en este nivel.

3.6 Modelos de enseñanza efectiva en la educación superior

A continuación, se describen dos modelos generales de eficacia docente para la educación superior. En la siguiente figura aparece ilustrado el conjunto de elementos de un modelo de enseñanza efectiva para la educación superior propuesto por Ramsden (1992). Busca ilustrar así su aseveración de que las acciones realizadas al enseñar son consecuencia de la percepción que tiene el maestro acerca de las condiciones donde actúa, las cuales están

definidas por el contexto. Sin embargo, el modelo no es lineal ni estático sino que los actos, reflexiones y reconsideraciones del docente transforman dialécticamente dicho contexto.

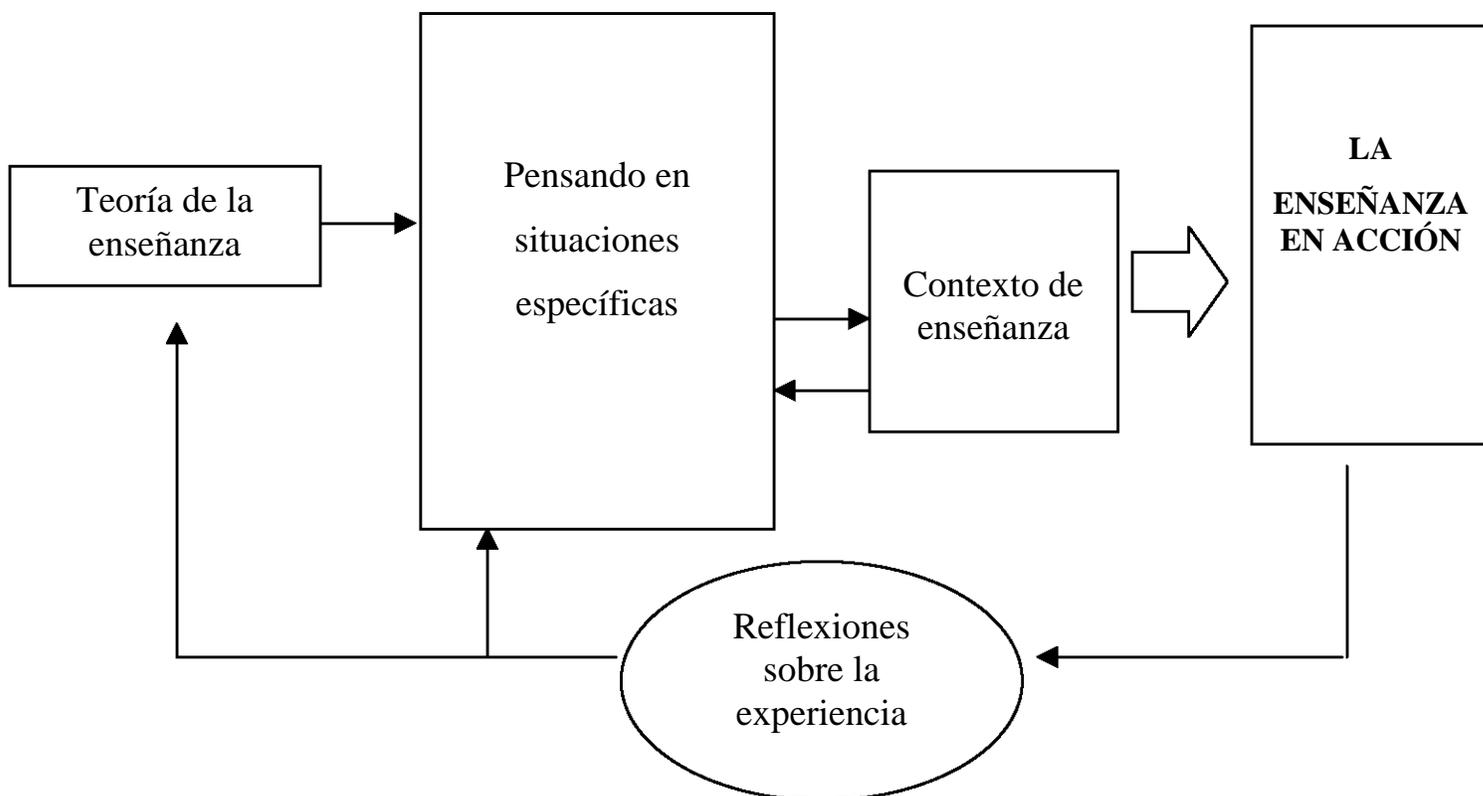


Figura 1. Modelo de Enseñanza ideal de Ramsden (1992)

O sea, enseñar bien para este autor, implica partir primeramente de la teoría de la enseñanza del profesor, ya que ella afecta tanto al tratamiento otorgado a los contenidos concretos a enseñar, como la forma de realizarla considerando el contexto donde ella ocurre, para una vez efectuada, reflexionar sobre todo lo sucedido; la cual, si es fructífera, debe incidir en la modificación de los factores antes mencionados.

El segundo modelo es propuesto por Hativa (2000a) para quien una enseñanza efectiva en la educación superior está compuesta por tres dimensiones y ellas son: *la preparación y organización de la clase, la claridad y comprensión de la misma y estimular el interés en el curso o por la disciplina.*

Hativa propone un modelo que divide las dimensiones de una enseñanza efectiva en tres niveles jerárquicos: Alta (la dimensión principal), intermedia y la baja (Hativa, 2000a p. 170). La misma aparece en la siguiente figura y su explicación se da en el siguiente apartado:

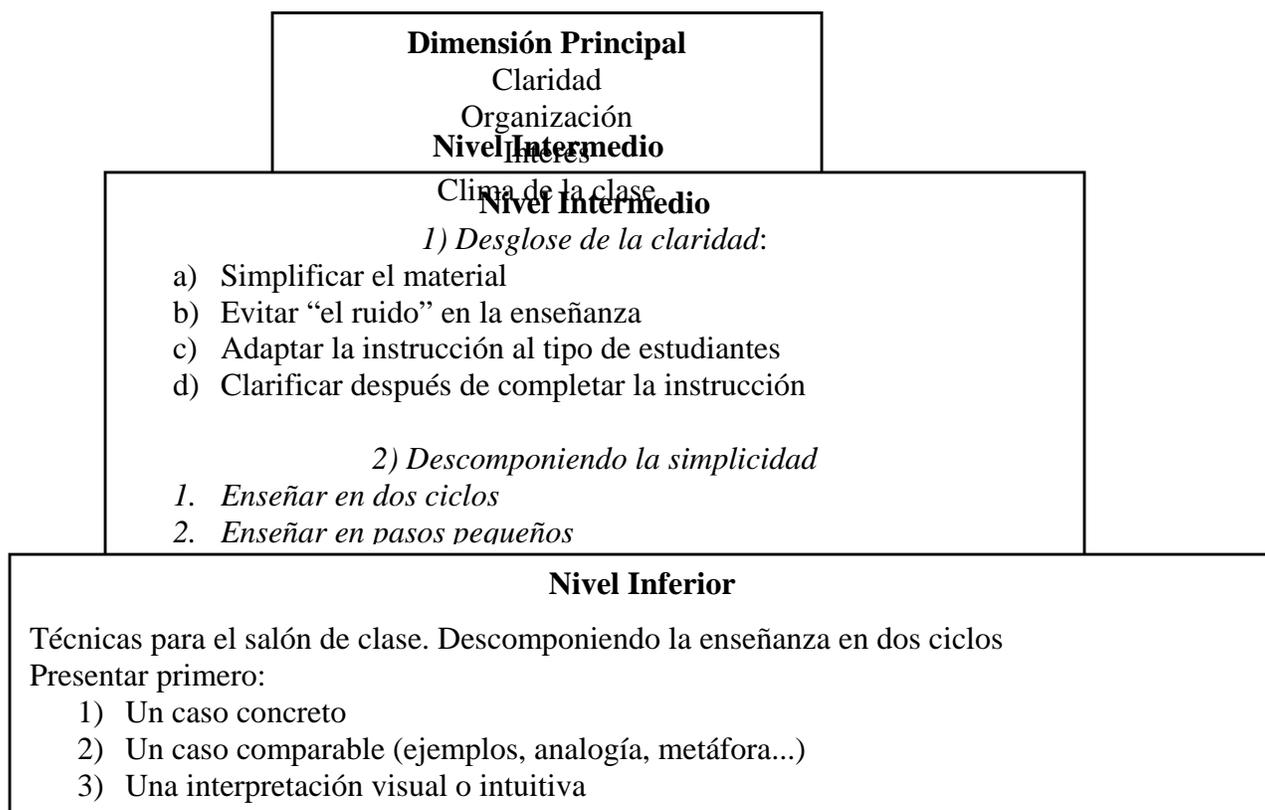


Figura 2. Dimensiones de una Enseñanza Efectiva según Hativa (2000a).

Como es de notar, en este modelo se ubican, jerarquizan e interrelacionan algunos de los factores y aspectos que se han descrito a lo largo de este capítulo y de las propuestas realizadas por diverso autores.

Dado que esta autora ofrece una explicación con mucho más detalle de su modelo es que se profundizará en el mismo en el siguiente apartado.

3.6.1 Dimensiones y componentes de una enseñanza efectiva de acuerdo con Hativa.

Según Hativa (2000a), las cuatro dimensiones principales de una enseñanza efectiva en la educación superior son: **claridad, organización, estimular el interés e involucramiento**

de los estudiantes y el crear un clima adecuado para el aprendizaje en la clase (ver figura 2).

La claridad en la enseñanza está relacionada con conseguir una adecuada comprensión del material por parte de los alumnos, este es uno de los aspectos cruciales de la misma. Ahora bien y ¿qué es comprender?, la autora cita la definición de Boix (1997) para quien es

La capacidad del individuo para utilizar el conocimiento en nuevas situaciones como, por ejemplo, resolver problemas, elaborar productos o crear historias....Comprender es la habilidad para pensar con conocimiento, de acuerdo con los estándares de buenas prácticas dentro de dominios específicos como pueden ser la historia, matemáticas, cerámica o la danza (p. 382).

El valor de la claridad reside en que los estudiantes parece que aprenden más y mejor de los maestros que presentan esta cualidad, que con aquellos que no la tienen; por estas consideraciones, ella es un componente esencial de una buena enseñanza.

De acuerdo con los estudiantes, algunos de los comportamientos del profesor identificados frecuentemente con la capacidad de dar clases con claridad son los siguientes: presentar el contenido de manera lógica, utilizar ejemplos, explicar las cosas de manera simple, enseñar paso a paso, responder las preguntas de los estudiantes, repetir cuando no han comprendido, enfatizar los puntos importantes, resumir lo enseñado en la clase, preguntar a los estudiantes para verificar que hayan comprendido, etc. (Hativa, 2000a). Comparar estas cualidades con las expuestas en la descripción que se hizo de las funciones docentes donde se encontrarán varias similitudes, si bien en lo propuesto por Colomina y cols. (2001) se entró a mayor detalle, enfatizaron la parte interactiva y desde una visión vigotskiana, el traspaso de la responsabilidad del profesor al alumno.

Hativa resume las características que, con mayor frecuencia, se citan asociadas a la claridad en cuatro categorías, que son: *simplificar el contenido del material, evitar “el ruido”, adaptar su instrucción a las características de los estudiantes, clarificar luego de terminar el tema*. Mismas que corresponden al nivel intermedio en su modelo (Ver figura 2). A continuación se explicarán brevemente cada una de ellas.

a) Simplificar el material. Se refiere a la capacidad del docente para reducir la complejidad del contenido y ponerlo a un nivel que pueda ser entendido por la mayoría de los alumnos, es ofrecer el material “digerido” para que pueda ser más fácilmente captado. Ahora bien, ¿cómo hacer para lograrlo? Según la autora, esto se consigue enseñando en dos o más ciclos, enseñar en pasos pequeños, resaltar los puntos principales y construir explicaciones siguiendo una secuencia lógica (Ver figura 2). Es decir, para enseñar un contenido complejo habría que ofrecer primero una versión simplificada y “fácil” del material para después pasar en círculos concéntricos aumentar progresivamente el nivel de complejidad, lo cual tiene semejanza a lo propuesto por Brunner en su famosa espiral. Otros recursos que sirven para este propósito son que el profesor utilice ejemplos, analogías, metáforas e ilustraciones.

b) Evitar el “ruido”. Lo anterior es un elemento necesario pero no suficiente para una buena enseñanza, porque tendrán poco efecto si aparecen factores que entorpezcan la comunicación entre el docente y sus estudiantes. Entre los tipos de “ruidos” están los auditivos que van desde el salón “ruidoso” hasta los referidos al profesor como cuando utiliza un lenguaje rebuscado, excesivamente formal, poco narrativo o si su tono de voz es bajo, poco claro, monótono, etc. Algunos de estos rasgos aparecen más adelante como uno de los aspectos de una enseñanza deficiente. Los “ruidos” visuales se refieren a situaciones donde la letra del maestro es ilegible o muy chica; o si sus materiales de apoyo como acetatos o diagramas son deficientes y poco claros. Otra clase de ruido se denominan como internos, referidos a factores no del maestro sino de los estudiantes cuando, por diversas situaciones, no prestan la debida atención a la clase ya sea porque están cansados, tienen problemas personales o tienen poca motivación. La última clase de ruido es derivado de la presentación del docente al no seguir una secuencia lógica en su exposición y ser poco coherente. El aspecto comunicativo de la enseñanza fue resaltado por Hernández (1995).

c) Adaptar la enseñanza a las características de los alumnos. Se refiere a la capacidad del docente para considerar el nivel actual de conocimientos que tienen los estudiantes para utilizarlo como punto de partida, tratando que el ritmo de su enseñanza no sea ni muy lenta

o demasiado fácil o, por el contrario, muy rápida y difícil. Comprende la consideración de las diferentes formas que tienen los estudiantes para aprender; incluye, sobre todo, la verificación que hace de qué tanto están captando sus estudiantes de lo que les ha enseñado, es el “barómetro” de la clase donde por medio de preguntas y chequeos puede tener una imagen más clara del nivel de aprendizaje logrado y tomar acciones a partir de la información recopilada.

d) Clarificar el nuevo material luego de completar la instrucción. Se mencionaba anteriormente que una manera de constatar la comprensión de lo adquirido es cuando el estudiante puede aplicar y darle un manejo personal. Para ayudarlo, el maestro debe hacer un repaso de lo revisado que va más allá de resumir las ideas principales, esto es realizar una revisión completa del material donde ya se pueden destacar las fortalezas y limitaciones del mismo, resaltando sus repercusiones y lo que falta por saber o averiguar. Para apoyar la adquisición plena de los conocimientos, el docente puede proporcionar ejemplos adicionales, contrastar las semejanzas y diferencias que tienen con respecto a otros conceptos, principios y diferenciarlo de contenidos similares. Finalmente, el maestro debe modelar la aplicación del nuevo conocimiento, fomentar la práctica del mismo por parte del alumno y hacer las correcciones pertinentes, esto fue llamado por Colomina y cols. (2001) *práctica guiada*.

Otra de las dimensiones principales de una enseñanza efectiva es la capacidad del maestro para estimular la atención y motivación por parte del estudiante de forma tal que logre interesarlos en su materia y en sus conocimientos, con ello logrará mantenerlos atentos y participativos a lo largo de la clase. Hativa comenta que el maestro debe conseguir dos tipos de atención, una hacia el material por medio del suspenso, la dramatización, el humor, etc., y la segunda es hacia sus propios actos por medio de su conducta no verbal, entusiasmo en lo que enseña, las variaciones en sus rutinas de enseñanza y en evitar cualquier evento que distraiga la atención del grupo.

La última dimensión se refiere a las acciones, acuerdos y establecimiento de reglas para conseguir, dentro de la clase, un clima propicio para el aprendizaje. La relevancia de

construir esta atmósfera, de acuerdo con Hativa, es porque aprender no es únicamente un proceso cognoscitivo sino sobre todo es afectado por los aspectos emocionales. De ahí que, para que el estudiante aprenda, debe hacerlo en un ambiente donde se sienta respetado, apoyado y considerado como persona y no sentirse amenazado o mal tratado. Por eso la trascendencia de que el docente logre unas adecuadas relaciones interpersonales con los alumnos, donde exista una mutua confianza, en la cual el maestro haga explícitas sus expectativas acerca del logro de los alumnos y sobre todo los asesore y guíe en su proceso de aprendizaje.

Como se revisó, en este modelo se concretan algunos de los rasgos y características de una docencia efectiva, presentados a lo largo de este capítulo. La diferencia es que se entró a detalle de cómo todos estos factores inciden y se desarrollan, resaltando aspectos concretos que, al parecer, tienen gran repercusión como son la claridad y la simplificación de la información presentada.

Este modelo, al pretender ser utilizado en la educación superior, hizo gran énfasis en las actuaciones del docente y sobre todo, aún cuando se sugieren otros métodos didácticos, se buscó mejorar la estrategia didáctica *sine qua non* empleada, que es la clase expositiva, asumiendo que no necesariamente su uso conlleva un aprendizaje memorístico o superficial, sino que bien empleado puede promover aprendizajes significativos, por esa razón se ahondará en la conveniencia que tiene hacer un buen uso de la misma.

3.7. Principales ventajas y componentes de la exposición.

La importancia del uso de la técnica expositiva en la educación superior está fuera de toda duda ya que, según Hativa (2000a), las exposiciones son el método de enseñanza más utilizado por los profesores de las universidades y colegios norteamericanos; ya que el 90% lo emplean y para el 80% de ellos es el único que aplican.

Las razones de ello, de acuerdo con esta autora, es que tiene una larga tradición en las universidades, es económica en el sentido que permite atender a un gran número de estudiantes y si es bien utilizada puede ser efectiva, lúdica y estimulante. No obstante,

reconoce que sus desventajas son: que puede ser aburrida, promover la pasividad de los estudiantes, demandar del docente un esfuerzo y dedicación importante en la preparación de la clase y en la calificación de los alumnos. Pero el principal peligro es que puede colocar la responsabilidad del aprendizaje en el docente y no en los alumnos; promoviendo así, la unidireccionalidad del proceso educativo.

En este mismo sentido, De la Cruz, Huarte y Dalponte (2000) reportan que de acuerdo con una investigación realizada por ellos con profesores universitarios, indicaron que a ellos las exposiciones les sirven para:

- a) Organizar sistemáticamente un tema.
- b) Las utilizan considerando el ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- c) Buscan deliberadamente que sean dinámicas y “amenas”.
- d) Demostrar que no sólo implica dominar teóricamente un tema sino también haberla experimentado.
- e) Proporcionarles cierta sensibilidad para captar si el alumno entiende o no.

Indican que la exposición requiere del respeto de dos reglas fundamentales: primero crear un punto de partida común entre los interlocutores y, segundo, expresar al otro aquello que considera nuevo, informativo, interesante y relevante. Ofrece así, una visión general sobre el tema que va a permitir generar conversaciones entre alumnos y maestros, pueden surgir confrontaciones que hagan explícitas las confusiones y poder así elaborar síntesis provisionarias. Cuando no hay un referente común explícito emergen ideas fragmentarias sin posibilidad de lograr una articulación.

La exposición también puede favorecer capacidades relacionadas con la expresión verbal, despliegue de la narración, la argumentación, la contrargumentación y la justificación de los argumentos, ya que los alumnos disponen de un modelo que se les ilustra la manera de aplicarlo; posteriormente para que los estudiantes las dominen, el docente debe animarlos a practicarlas y él hacer las correcciones pertinentes.

Una ausencia de exposición dificulta, de acuerdo con estos autores, lo siguiente:

- 1) Que los alumnos se den cuenta cómo el docente se relaciona con el conocimiento, lo jerarquiza, sistematiza y lo ordena para su transmisión.
- 2) La ilustración de cómo organiza el discurso de acuerdo con diferentes grados de complejidad.
- 3) La vivencia de la disonancia intelectual y afectiva que genera la presentación organizada y sistemática del discurso.
- 4) Impregnarse del entusiasmo en la presentación del conocimiento y de su gusto por la materia.

La exposición no ha sido sustituida por otro recurso metodológico que permita recuperar el valor de ejercitar dicho recurso. Si bien, de acuerdo con los autores, ella no resuelve por sí sola la enseñanza ni garantiza el aprendizaje, puede cumplir funciones muy importantes que son difíciles, sino imposibles de reemplazar por otros métodos. Sugieren, finalmente, ayudar a los maestros a ser coordinadores y asesores de las actividades que proponen, para que éstos, a su vez, promuevan en sus alumnos su propia autorregulación, el control de la ejecución y usarla para favorecer su desarrollo.

Ahora se concluirá mostrando las fases del proceso instruccional, ya que nos da pauta para clasificar las actividades docentes antes, durante y después del acto docente.

3.8. Componentes de la práctica instruccional

Para concluir este capítulo, en la figura 3 aparecen los diferentes elementos en que se puede dividir la enseñanza y el tipo de decisiones que debe tomar el maestro (García, 2002). Así pueden resumirse varios de los planteamientos expuestos en este capítulo: empezando por el pensamiento didáctico del profesor y sus metas concretas a lograr, pasando por la planeación que hace de su curso y de las clases, hasta la puesta en práctica en el aula de lo anterior por medio de ciertas estrategias didácticas y cómo pueden saber que lo lograron (estrategias de evaluación). Los procesos de planeación de la docencia incluyen lo que los

profesores piensan lograr (metas), cómo piensan alcanzarlo (estrategias didácticas) y cómo pueden saber que lo lograron (estrategias de evaluación) (García y cols., 2004).

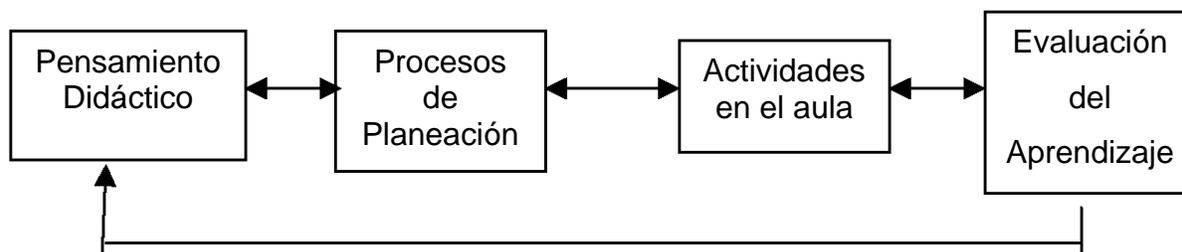


Figura 3: *Componentes fundamentales del quehacer docente .Toma de decisiones continua durante el proceso instruccional*

Resumiendo lo revisado en este capítulo, se caracterizó lo que es la docencia, entre cuyos principales rasgos destacan: el ser una actividad compleja, indeterminada, impredecible y, sobre todo, afectada por el contexto donde ocurre. También fue comentado que hay diversas maneras de entender sus funciones, mas las principales son divididas en si toman como eje las actividades del profesor o si consideran simultáneamente las actuaciones tanto del maestro como del alumno.

Con respecto a los factores docentes utilizados para explicar las razones por las cuáles los maestros actúan como lo hacen, se encontró que son por sus características de personalidad, por la preparación recibida tanto disciplinaria como didáctica, por la motivación que sienten para enseñar y por los pensamientos e ideas que tienen sobre la docencia.

Se destacó que, por lo general, el profesor universitario no pasó por una preparación previa que lo habilitara como docente, sino más bien el criterio utilizado para aceptarlo, comúnmente es si es un experto disciplinario, de ahí la necesidad de su profesionalización según se destacó en el primer capítulo. Por ello, se resaltó que un docente de este nivel debe poseer un amplio dominio de los temas que imparte, pero también de los aspectos psicopedagógicos que le permitan adaptar su enseñanza a las características de sus alumnos, tener claras sus finalidades de enseñanza, ubicarse en el contexto de enseñanza y sentirse confiado en lograr el aprendizaje de sus alumnos.

Por lo que toca a las preferencias estudiantiles sobre el tipo de enseñanza que les gusta recibir, se encontró que ellos aprecian al buen comunicador, el cual es aquel docente que presenta su instrucción de manera clara, amena y organizada. Los estilos menos preferidos son aquellos donde el profesor transmite sus conocimientos sin tomar en cuenta las necesidades y características de los alumnos, sino que únicamente se preocupa en lo disciplinario y no en lo psicopedagógico. Sin embargo, los estudiantes al parecer optan por un estilo receptivo de la enseñanza, ya que tampoco les gusta el maestro que promueve el cambio conceptual y busca su activa participación. Se señaló que posiblemente estas preferencias docentes sean resultado de las ideas y nociones que tienen acerca del aprendizaje y del conocimiento. Lo anterior debería de tomarse en cuenta en la evaluación docente. En lo que concierne a los estudiantes de la Facultad de Psicología, se mencionó que diversos estudios señalan que ellos le dan gran importancia a la relación interpersonal que logran entablar con el docente.

Finalmente, con referencia a las cualidades que debe tener un profesor de este nivel educativo, se indicó que un docente efectivo, entendiéndolo como aquel que logra aprendizajes significativos de sus alumnos, se caracteriza por: tener muy claro que el verdadero aprendizaje impacta las maneras como las personas **piensan, actúan y sienten**. Su forma de enseñanza es clara y ordenada, busca estimular el interés de sus estudiantes, tiene altas expectativas de ellos, confían en sus capacidades, los confronta pero también los apoya y, sobre todo, los trata con respeto. Igualmente, se distinguen por su capacidad de crear un clima propicio para el aprendizaje y de evaluar continuamente su propia actuación para corregir lo que sea necesario, pero principalmente que el maestro conciba su labor como algo valioso y que forma parte de la gran empresa educativa.

CAPITULO 4. EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO DEL PROFESOR

4.1 ¿Qué es el pensamiento didáctico?

El cuarto factor que explica la actuación docente y el primero de los componentes de la práctica instruccional (ver figura 3) es que cada profesor tiene visiones y modelos sobre la docencia, que pueden ser muy elaborados o difusos; explícitos o implícitos, generales o específicos, etc. Ambos están conformados en parte por las teorías psicopedagógicas pero sobre todo por las vivencias, creencias e ideas que tienen los profesores sobre su labor. Constituyen sus razones para actuar dentro del salón de clase de determinada manera. O sea, el pensamiento del maestro está compuesto por sus preferencias, aprendizajes y otras experiencias personales (Aiezencang y Baquero, 2000 y Kane, Sandretto y Heath, 2002). En concreto, son las concepciones que tienen acerca de los temas propios de su trabajo, como son: la finalidad de sus acciones, la manera de concebir a la enseñanza, al aprendizaje y a los propios alumnos. Su relevancia estriba en la crucial influencia que tienen sobre su labor docente, como se abundará en este capítulo, ya que se analizarán las diferentes maneras de conceptualizar al pensamiento docente, se revisará cómo ha sido estudiado históricamente, se destacará su importancia para la actuación docente, así como las formas y temas a través de los cuales se ha investigado. Se presentan diferentes categorías de cómo se concibe a la enseñanza, sus fines y una propuesta de concepción de lo que es el aprendizaje. Finalmente, se concluye señalando las limitaciones de las investigaciones sobre este tema.

El pensamiento didáctico es un constructo mental que se infiere de lo que el profesor dice acerca de su labor y de las razones para hacerlo, como también de la observación de su práctica docente. Es un conocimiento personal que lo predispone para organizar y orientar las actividades docentes de determinada manera. Como se describirá más tarde, el pensamiento didáctico, combina tanto aspectos tácitos como explícitos: constituye una teoría personal subjetiva derivada del contexto sociocultural donde se ha desarrollado.

Estos conocimientos, habilidades y creencias le son necesarios al profesor para enfrentar la complejidad de la función docente, son teorías personales que tienen la finalidad de ayudarlo a interpretar y dar orden a su mundo y sirven como eje para reflexionar y organizar la acción (Cruz, 2005).

¿Cómo se formó este pensamiento?, es el resultado de la preparación y actualización docente recibida pero, sobre todo, del conjunto de vivencias personales adquiridas de modo implícito a través de su práctica diaria, primero como alumno y luego como docente. Este conjunto de saberes pueden ser adecuados o no, viene a ser la llamada “experiencia docente” (Macchiariola, 1998). Un punto fundamental es que este tipo de pensamiento, si bien su manifestación es individual, está mediatizado por las formas culturales de cada sociedad y por el contexto particular de enseñanza, ya que el docente no piensa ni actúa como individuo aislado sino como parte de una institución educativa. Así, las experiencias de los docentes aunque únicas e idiosincrásicas son, a la vez, sociales y compartidas por la comunidad docente.

Una de las primeras dificultades al abordar este tema, es el poco acuerdo que hay para definirlo. Según reportan Kane y cols. (2002) existen 23 maneras de denominarla, se citan a modo de ejemplo, las siguientes: “Preconcepciones, disposiciones, actitudes, teorías implícitas, creencias personales de los docentes, teorías en acción, conocimiento práctico, teorías en uso, pensamiento docente, teorías personales, epistemologías personales y teorías asumidas”. Esta dispersión conceptual torna difícil una mejor comprensión del fenómeno e impide un diálogo productivo entre los interesados en el tema, ya que debido a esta falta de consistencia, a veces se dan nombres diferentes a un mismo fenómeno, lo cual provoca problemas importantes de comunicación y claridad. La investigación realizada en esta área ha buscado identificar cuáles son las ideas que tiene el maestro antes, durante y después de su enseñanza (Clark y Peterson, 1990).

Un punto a destacar por sus implicaciones para el presente trabajo es que, buena parte de la investigación realizada en el mundo anglosajón sobre este tema, ha sido hecha con profesores de los niveles básicos; pero muy poco con docentes universitarios. Kane y cols.

(2002) reportan que luego de una búsqueda exhaustiva de investigaciones realizadas sobre el pensamiento y creencias docentes universitarios, encontraron sólo 71 trabajos. Mismos que fueron reducidos a 50, luego de aplicar los siguientes criterios: tener como punto central de la investigación el pensamiento y las creencias de los docentes y que, además, estuvieran reportadas en inglés.

Como se mencionaba, no hay gran acuerdo sobre que se entiende por el pensamiento y creencias de los maestros, lo cual se refleja en algunas de las definiciones presentadas por Kane y cols. (2002) que resumen varios de los puntos abordados en este apartado. Estas concepciones son las siguientes:

- Son categorías donde se agrupa el conocimiento que se tiene sobre a) la disciplina que imparte; b) lo pedagógico, c) la forma de poner en práctica los dos puntos anteriores, dentro de un contexto o situaciones concretas; es el arte o pericia práctica y personal del maestro; definida como: “...Conocimiento contextual y específico que los docentes han acumulado como resultado de su práctica” (Elbaz, 1983 p. 39 citado por Kane y cols., 2002).
- “...Son maneras profundamente personales con las que el maestro entiende su trabajo, a los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, su papel como docente y las metas de la educación” (Kagan, 1990, p. 423 citado por Kane y cols., 2002).

Las creencias y los saberes de los docentes.

De acuerdo con Kane y cols. (2002), las investigaciones efectuadas en este campo distinguen entre los conocimientos y las creencias de los docentes. La diferencia entre ambos sería la siguiente: el *saber* profesional está compuesto por el conjunto de “proposiciones factuales que dirigen una ejecución habilidosa” (Calderhead, 1996, p. 715 citado por Kane y cols., 2002). Este conocimiento es una interpretación abstracta que sirve para delimitar algo y relacionarlo con otros aspectos. Ha sido agrupado en diferentes categorías, algunas de las cuales ya se mencionaron como: el conocimiento de su materia, el pedagógico, pero se incluye también el denominado conocimiento práctico personal del maestro o artesanal. Este conocimiento del maestro es contextual y concreto, fruto de su

“experiencia” de primera mano con los estilos de aprendizaje de los alumnos, los intereses, necesidades, fortalezas y debilidades, que terminan concretándose en un conjunto de técnicas instruccionales y de acciones para el manejo del salón de clase” (Elbaz, 1983, p. 5, citado por Kane y cols., 2002). Es fruto del conocimiento obtenido al enfrentar diversos problemas dentro de su salón de clase y de la retroalimentación recibida luego de observar los efectos producidos por sus acciones.

Por otra parte, la creencia es “...una representación de la información que alguien tiene sobre un objeto, o la comprensión que la persona tiene de sí misma y de su medio” (Ajzen, 1975, p. 131, citado por Kane y cols., 2002). El objeto puede ser una persona, un grupo de gente, una institución, una propiedad, cualidad, característica, resultado o evento (Fishbein y Ajzen, 1975, p. 12, citados por Kane y cols., 2002).

Igualmente las creencias son concebidas como un “...conjunto de proposiciones, premisas y que ayudan psicológicamente a entender el mundo percibido como real” (Kane y cols., 2002, p.179). Para Schoenfeld (1998) son constructos mentales que representan las codificaciones tanto de las experiencias como de los conocimientos adquiridos por las personas. Las creencias son consideradas, también, como “...cualquier proposición simple, consciente o inconsciente que se infiere de lo que la persona dice o hace, que es precedida por la frase “yo creo que...” (Rokeach, 1972, p.113, citado por Kane y cols., 2002). Para este autor, las actitudes son una organización de las creencias y Fishbein y Ajzen (1975, citado por Kane y cols., 2002) consideran que las creencias están conformadas jerárquicamente y que la prioridad de alguna de ellas tenga en un momento dado, dependerá de la fuerza con la que sea atraída por un objeto en particular. Un rasgo definitorio de una creencia es que se infiere de lo que la persona dice o hace.

Macchiariola (1998) hace una distinción entre creencias y saberes, retomando una definición de Villoro (1982) *creer es*: “...tener algo por verdadero pero sin estar seguro de ello, ni contar con pruebas suficientes” (p. 15). Los saberes consisten en creencias más o menos razonables y fundadas, ya que según este autor, el saber es una creencia verdadera y justificada.

En igual sentido se pronuncia Pérez Echeverría (2000) para quien una creencia se distingue de un conocimiento, en que la primera no es fiable sino que se mantiene con distintos grados de convicción, cuando una persona cree en algo está consciente de que pueden existir otras creencias igualmente válidas, ya que tampoco existen criterios objetivos para evaluarlas o juzgarlas. Por el contrario, los saberes no tienen estas características, ya que se mantienen con seguridad, son resultado de un consenso y pueden comprobarse. Se dice que, dado que las creencias de los maestros se basan en su experiencia personal y emocional, las hace muy difíciles de modificar (Kagan, 1992a; Pajares, 1992, citado por Kane y cols., 2002).

Pérez Echeverría (2000) considera que el origen de nuestras creencias es variado y, por ello, da lugar a tipos de creencias diferentes, tan distintas como las características individuales. Pérez Gómez (1998) se pronuncia en sentido opuesto, ya que considera que éstas ideas son moldeadas por la cultura escolar, por eso son compartidas aún por grupos de maestros de diferente origen. Al parecer, las creencias están conformadas por estos dos elementos, son tanto personales como culturales.

De acuerdo con este último autor, ciertas creencias y actitudes epistemológicas actúan como catalizadores o facilitadores de determinados tipos de aprendizaje y otras, en cambio, pueden dificultar su adquisición. Lo anterior se ejemplifica de la siguiente manera: si un alumno tiene la idea de que el conocimiento es relativo y fruto de una construcción y no algo dado y hecho, el tener esta idea estimulará una actitud de búsqueda e innovación, con menos temor a exponer sus propias ideas. Es indudable que este tipo de actitud le ayudará a tener un aprendizaje significativo. Por el contrario, si otro estudiante tiene la creencia de que el conocimiento es fijo, estático o cerrado, serán otras las actitudes y habrá una disposición simplista y conformista para aprender. Estos aspectos se relacionan con las valoraciones que hacen los alumnos de sus docentes revisadas en el apartado 3.5 y sería una de las explicaciones del por qué los alumnos prefieren el estilo docente de ser un buen comunicador.

Un rasgo importante que caracteriza el pensamiento didáctico es su carácter implícito o tácito, es decir son ideas de las que no se tiene una plena conciencia de ellas, son personales, intuitivas, estables y resistentes al cambio, contradictorias y algunas veces incoherentes y sobre todo son profundas porque afectan los valores y las creencias esenciales de los individuos (Carlos, 2003) por eso, como se mencionó antes, son difíciles de cambiar.

Para Macchiariola (1998) el carácter implícito o explícito de las creencias y conocimientos, no se refiere a que son teorías diferentes ni adquieren tal carácter por su posibilidad de ser comunicadas; y para él conforman diferentes dimensiones de una misma estructura cognitiva, que adquieren mayor o menor relevancia o peso, según el tipo de tarea teórica o pragmática que se demande. Será una teoría asumida, si al profesor se le pide que dé argumentos para justificar su actuar y será en uso si se le demanda que muestre cómo actuaría ante una determinada situación.

En este mismo sentido Cruz (2005), señala que los individuos no tienen almacenadas teorías, sino un conjunto de experiencias a partir de las cuales pueden sintetizar una determinada teoría que le sirva para diferentes propósitos y en momentos distintos. Esta autora distingue dos tipos de funcionamiento de las teorías implícitas: uno a nivel de conocimientos cuando la persona emplea una teoría de manera explícita y por lo tanto reflexiona acerca de ello. El segundo, cuando lo hace a nivel de creencia y utiliza la teoría de manera pragmática para resolver e interpretar situaciones, pero sin tener muy claro los componentes de la propia teoría; es decir, la usa si le funciona y si deja de hacerlo ya no la emplea. Muchas veces es incapaz de explicar por qué le funcionó o no.

Actualmente Kane y cols. (2002) proponen, para afrontar el caos conceptual de este campo, emplear el término de **teorías en acción**, para denominar a los pensamientos, conocimientos y creencias de los docentes. Las teorías en acción de los profesores tienen su origen en el deseo de las personas por darle un propósito racional a sus actos para modificar su medio. Así, de acuerdo con esta perspectiva, las personas construyen el conjunto de conceptos, esquemas, estrategias y modelos de la realidad, junto con una variedad de

teorías sobre cómo actuar de acuerdo con este modelo; mismas que sirven para ser aplicadas de manera unificada en situaciones concretas, con el fin de alcanzar un resultado deseado. Las teorías en acción se dividen, de acuerdo con estas autoras, en dos: **teorías asumidas y teorías en uso**. Las primeras serían un poco más explícitas que las segundas ya que constituirían las creencias y conocimientos aceptados y más conscientes del profesor. Ellas se obtienen cuando se le pregunta al docente que nos explique y justifique lo que hace en el salón de clase; es la racionalización que le da a sus actos y que está compuesta básicamente por sus creencias de lo que debe ser el acto docente. En cambio, las teorías en uso vendrían a ser lo que se infiere luego de observar la práctica del maestro y por tanto, tienen un fuerte carácter implícito o inconsciente. Es lo que el docente aplica realmente en su salón de clase y no lo que se supone hace (el conocimiento pragmático). Evidentemente, ambas están relacionadas y puede haber o no compatibilidad entre ellas; si bien Kane y cols. (2002) reportan resultados de investigaciones en donde se encontró que los buenos docentes eran bastante congruentes entre lo que creían y lo que hacían. Finalmente, estas autoras sugieren que deben de estudiarse simultáneamente estos dos tipos de teorías.

Como se ha revisado, es urgente tener más orden conceptual en este campo porque se emplean distintos conceptos para nombrar a lo mismo y muchas veces las distinciones o diferencias entre ellos son muy tenues o a veces inexistentes, ya que se refieren a lo mismo de otra manera. Si bien, se reconoce que es importante tomar en cuenta que ellos se desprenden de distintos enfoques teóricos y epistemológicos, lo cual hace una diferencia en su manera de abordar el concepto.

En resumen, tratando de destacar los puntos claves del pensamiento y creencias docentes de los maestros propuestos por diversos autores (Kane y cols., 2002 y Macchiariola 1998) se caracterizan por ser:

- 1) Constructos mentales.
- 2) Personales y adquiridos en la experiencia.
- 3) Orientan y justifican las decisiones instruccionales.
- 4) Resistentes al cambio. Mientras más arraigadas estén menor será la posibilidad de modificarlas.

- 5) Filtros que permiten o se cierran al nuevo conocimiento que se ve compatible o incompatible con las ideas y creencias actuales.
- 6) En su mayor parte, son tácitos o implícitos y por ello difíciles de articular. Pueden asumir la forma de conocimientos racionalizados y explícitos como, en sentido opuesto, inconscientes o prácticos.
- 7) Son tanto personales, subjetivos como sociales y determinados culturalmente.
- 8) Son teorías en acción que se dividen en asumidas y en uso.

Algunas de estas características serán analizadas con mayor detalle por medio de una reseña histórica de las principales formas en que este tema ha sido abordado y estudiado.

4.3 Reseña histórica de la evolución del estudio sobre el pensamiento del docente

Uno de los orígenes del estudio de los pensamientos de los docentes se considera el libro de Peter Jackson “*La vida en las aulas*” (1968). Aquí se hacían descripciones en extenso de lo sucedido en el salón de clase, mostrando las formas como interactuaban tanto el maestro como los alumnos. Al hacerlo, puso de manifiesto la complejidad de la labor docente, ya que en la misma intervienen tanto los rasgos visibles y conocidos del proceso, pero también otros aspectos implícitos o inconscientes para los propios participantes. Este libro dio origen, también, al estudio del currículo oculto.

Un breve repaso histórico del tema, nos señala que el estudio del pensamiento docente ha sido abordado de diferentes maneras (Korthagen, 2001). No obstante, según Aizencang y Baquero (2000), se pueden clasificar en dos grandes perspectivas: los modelos de *análisis racionalistas* (procesamiento de la información) y el modelo del *conocimiento práctico*, que propone el estudio de los esquemas, rutinas y teorías del sujeto para interpretar su práctica. En este resumen se mostrará que han existido otras aproximaciones, aunque las más diferenciadas e influyentes han sido estas dos.

Por ejemplo, en los setentas, el énfasis fue puesto en el estudio de la cognición del maestro (Kane y cols., 2002) por lo tanto se estudiaron sus conocimientos, creencias y pensamientos bajo el supuesto de que ellas guiaban su actuación. En ese momento, lo que se investigó

fueron las formas en que el maestro hacía sus juicios, tomaba decisiones y cómo era su proceso de pensamiento.

En otro momento, bajo la línea de la visión anterior, la investigación pasó a descomponer las actividades docentes y desde esa perspectiva se investigaba básicamente su conducta dentro del salón de clase, con el propósito de identificar relaciones entre sus acciones y cambios en el aprovechamiento escolar de sus alumnos. Así, Shavelson y Stern (1981, citados por Martín, Mateos, Pérez y Pozo, 2003) propusieron que había dos fases: la preactiva o de planificación y la interactiva de desarrollo del proceso. Para realizar la primera, se requiere conocer las condiciones antecedentes de la enseñanza (información de los alumnos, características de la tarea, el entorno, etc.). Las decisiones se toman en función de las creencias de cómo se enseña y aprende. Por ello, tal como se amplía en el apartado de las ventajas de estudiarlo, destacan que para mejorar la enseñanza de los maestros, hay que ayudarles a hacer conscientes sus ideas y apoyarlos a contrastarlas con el conocimiento acumulado por las teorías educativas. De acuerdo con Aizencang y Baquero (2000) el principal aporte de esta perspectiva fue poder anticipar el conjunto de combinaciones posibles de la enseñanza, pero su limitación fue su excesiva esquematicidad.

Una de las visiones recientes, es considerar al docente como un “tomador racional de decisiones”; es decir, es un estratega que toma decisiones y las reajusta en función de lo que sucede en el aula. Sin embargo, esta perspectiva ofrece poca información acerca de cuáles de las decisiones que toman los maestros son más o menos útiles para el aprendizaje de los alumnos (Coll y Solé, 2001). Otra crítica es que las acciones del docente no siempre son fruto de decisiones hechas de manera consciente; de hecho, muchas de ellas son inconscientes (Davis, 2004), tal como se revisó en el apartado anterior. No obstante las limitaciones del enfoque del profesor como tomador racional de decisiones, ha tenido amplia influencia en muchas de las prácticas educativas, particularmente en el campo de la evaluación docente, ya que aportó un conjunto de categorías y aspectos susceptibles de ser verificados.

En contraste con las visiones anteriores, en los últimos años ha surgido otra postura que concibe al profesor como “*un profesional reflexivo que construye significados*” (Clark, 1986; Schon, 1983, citados por Korthagen, 2001). Entendiendo por reflexión una acción activa, persistente y cuidadosa consideración de una creencia o de cualquier conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las futuras conclusiones que se pueden extraer de ella (Kane y cols., 2002). Para Martín y cols. (2003) este enfoque parte del supuesto de que el ambiente de la enseñanza no es algo simple donde sólo hay que aplicar los conocimientos prefijados y científicos, sino precisa de un discurso práctico que permita articular la actuación. Las decisiones técnicas se subordinan al análisis hecho sobre la situación. Primero hay que definir el problema y luego actuar de manera consecuente. El profesor se enfrenta a dificultades prácticas y en buena medida particulares que están condicionados por las características específicas de la situación. El pensamiento del docente se construye a partir de la praxis y vienen a ser las denominadas teorías en uso de los docentes.

Pérez Gómez (1998) hace una crítica al *academicismo* presente en muchas propuestas de formación y actualización docente, dice que, en el estudio de la relación teoría-práctica, había:

Dos dimensiones tan complementarias como independientes. Por una parte, había el academicismo ingenuo, que creía que la formación teórica puede ser suficiente en campos prácticos como la educación, pues los alumnos pueden cambiar sus ideas sólo por el mero contacto con las teorías. Y eso, obviamente no es así: Las teorías en nuestro campo se encuentran con bastante frecuencia alejadas de la realidad, son abstracciones poco comprometidas con las características de la práctica, son, por lo tanto, frecuentemente irrelevantes, se aprenden de forma mecánica y academicista y se estrellan ante las primeras experiencias prácticas (p.10).

Por eso, Aizencang y Baquero (2000) pugnan porque se reconozca la importancia de este conocimiento personal que funciona como organizador de las acciones docentes. Aunque muchas veces este conocimiento no está guiado necesariamente por una reflexión y control consciente del maestro, porque no siempre se ajusta a lo que anticipa en función de las probabilidades que prevé y actúa en la urgencia de la práctica. Reconocer la subjetividad

docente significa comprender sus esquemas de apreciación y valoración de sus representaciones simbólicas que poseen acerca del “mundo escolar”.

En resumen, de acuerdo con la perspectiva del profesor reflexivo, el pensamiento docente está fuertemente vinculado al contexto, no puede analizarse independientemente de la cultura general y de sus circunstancias sociales de producción. Constituye una síntesis entre las experiencias personales, junto con las condiciones socioculturales de su práctica, del conocimiento teórico formalizado y transmitido a lo largo de su formación. Donde cualquier modificación debe empezar a partir de la recuperación de las teorías de acción de los docentes.

Esta perspectiva está teniendo fuerte impacto en distintos lugares; pero debido a que representa un cambio radical de cómo han venido funcionando los programas de formación docente, podría verse como idealista y difícil de llevarla a la práctica.

Rescatando los puntos esenciales de las dos visiones del pensamiento didáctico recién descritas, puede decirse que tienen puntos en común, como por ejemplo el papel tan determinante que le atribuyen al pensamiento docente como un factor que explica en buena parte las acciones docentes y de ahí la necesidad de identificarlo y hacerlo explícito. Difieren en la forma como debe realizarse el proceso de cambio. Para los racionalistas, el profesor debe ser confrontado con las teorías científicas y con los resultados de la investigación psicoeducativa para que, desde una base “científica”, modifique lo erróneo de sus teorías; es una postura “fría” que le da poca importancia a los aspectos socioafectivos. En cambio, los que conciben al profesor como un profesional reflexivo ponen el acento en la recuperación del conocimiento práctico del docente y de su experiencia; por eso, relativizan el papel de las teorías psicoeducativas y de la investigación científica. Ellos dan una gran relevancia a los aspectos personales, subjetivos, sociales y contextuales de la labor docente.

4.4 Importancia de estudiar el pensamiento didáctico

Ahora bien ¿por qué es relevante estudiar el pensamiento didáctico del docente? Aparte de las consideraciones expuestas por las perspectivas, recién descritas, su relevancia ha sido precisada por Monroy y Díaz (2000) quienes afirmaron “...cada profesor construye una representación del mundo escolar y es preciso verificar y validar la consistencia de las representaciones pedagógicas docentes en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 227); ya que ellas constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza al influir sustancialmente en su conducta e incluso determinarla (Clark y Peterson, 1990).

Para ilustrar las consecuencias pedagógicas del tipo de pensamiento de los docentes, se cita el descubrimiento realizado por Dahllollof y Lundren (1970, citados por Clark y Peterson, 1990) quienes identificaron que al enseñar, el maestro basa sus decisiones, como por ejemplo dar por terminado un tema, a partir de la percepción de un “*grupo de referencia*” o un subconjunto del grupo que generalmente son los alumnos más aplicados o motivados. Si este subgrupo le hace sentir que ya aprendieron el tema, pasa al siguiente, sin considerar el ritmo y nivel de comprensión de los otros estudiantes. Se demuestra así cómo el constructo mental del maestro hecho sobre un fenómeno ocurrido en el acto de enseñar en una situación puede tener importantes efectos pedagógicos.

Para Aizencang y Baquero (2000) estudiar el pensamiento docente es importante porque constituye un modo de concebir el conocimiento científico mediado por una cultura que se construye en contexto y es comprendida a la luz de las exigencias que el mismo plantea. De esta manera, tal como acuerdan diversos autores citados anteriormente, la práctica docente se encuentra condicionada por un repertorio de significados propios, los cuales, están determinados por las características que impone la estructura escolar y los métodos tradicionales de interpretar la intervención pedagógica y, concluyen, que uno de los principales beneficios de estudiarlas es porque nos ayuda a conocer las prácticas pedagógicas reales desarrolladas en el aula.

En ese sentido, coinciden con Kane y cols. (2002), para quienes conocer las creencias de los maestros es importante porque nos **sirve para tener una mejor comprensión de su práctica docente, lo que a su vez puede contribuir, una vez precisada, a mejorar la práctica de otros.**

Por todo ello, se considera que una función importante de la reflexión es ayudar al docente a estar consciente de sus ideas sobre la docencia, a someterlas a juicio y, de ser necesario, a modificarlas. Así, ahora es generalmente aceptado que reflexionar es un componente genérico de una buena enseñanza (Korthagen, 2001). Por eso, de acuerdo con este autor, el aprendizaje de los alumnos tendrá mayor efectividad cuando el maestro reflexione en detalle en su propia experiencia. Ya que según lo reportan Kane y cols. (2002) en una investigación realizada con maestros universitarios calificados como excelentes, ellos utilizaron la auto-reflexión para desarrollar un modelo (ya sea formal o informal) para enseñar dentro de un contexto en particular, después buscaban “vivir el modelo” e intentan ser congruentes y fieles al mismo. Es decir, la auto-reflexión constituye uno de los mecanismos importantes para desarrollar y mejorar la docencia.

Otro punto que resalta la relevancia de estudiar estos procesos mentales en los maestros de educación superior, se debe a que, por lo regular -como se ha señalado en capítulos anteriores- ellos no pasaron por una formación docente previa a impartir clases; por lo cual muchas veces adquirieron un conjunto de ideas erróneas sobre su labor y muy raramente cuestionan sus supuestos pedagógicos. Por eso Kane y cols. (2002) citan lo aseverado por McAlpine y Weston (2000, p. 377) de que “...los cambios fundamentales en la calidad de enseñanza de los profesores universitarios es poco probable que ocurran sino no hay cambios en las concepciones de enseñanza”.

Korthagen (2001) ha establecido que hay una paradoja del cambio, la cual consiste en que si se presiona a alguien para que modifique su comportamiento evita que éste ocurra, ya que la peor manera para conseguirlo es decirle a la gente que lo haga. En particular en el campo de la formación de maestros, el autor plantea que, ante la imposibilidad de forzar a los docentes a modificar su actuación -ya que ellos tienen buenas razones para actuar,

pensar y creer en lo creen- propone que el mecanismo debe ser planteando problemas o situaciones que les obliguen a reflexionar y cuestionarse sus actos. Para contribuir a ello, plantea que la transformación de su labor docente debe obedecer a los siguientes tres principios generales:

1. El aprendizaje será más efectivo cuando sea dirigido por una necesidad interna del maestro.
2. Este aprendizaje será mejor cuando se basa en sus experiencias profesionales.
3. El aprendizaje tendrá mayor efectividad cuando el maestro reflexione en detalle en su propia experiencia.

Un mecanismo para lograr lo anterior es propuesto por Martín y cols. (2003), quienes indican que el primer paso es recuperar el *conocimiento de la acción* (explicitar el conocimiento), en segundo lugar tendría que darse la *reflexión en la acción* (contrastar sus conocimientos y creencias con la realidad, para modificar o ajustar su pensamiento) y, en tercero, *la reflexión sobre la acción* (análisis racional que permite valorar y comprender los comportamientos realizados y sus consecuencias). En todo este proceso deben incluirse la revisión de los objetivos, de los procedimientos y el análisis de las creencias. Para ser más efectivo la reflexión no debería ser individual sino social. Es decir, los docentes deben ser apoyados en su esfuerzo por cambiar, ya que formular teorías ajenas no va a modificar la práctica si ellos no están convencidos de ellas, sino que deben experimentar otras opciones para discutir las, reflexionar, evaluarlas para luego buscar transformaciones (Pérez Gómez, 1998). Todo esto será mejor si se hace de manera colegiada.

Otro de los puntos que hacen relevante su estudio, es por considerarlo precursor de la acción docente (Korthagen, 2001 y Kane y cols., 2002). Por lo tanto, para mejorar los procesos de enseñanza es necesario que los docentes identifiquen y hagan explícito este conjunto de ideas. Si las mismas no son modificadas en la formación docente, difícilmente habrá cambios en la práctica docente por lo que no impactará favorablemente lo sucedido en el aula.

Desde esta perspectiva, lo anterior sería una explicación del por qué del fracaso de buena parte de los programas de formación y actualización docentes en cuanto a producir cambios reales en el aula, lo cual es, en última instancia, la meta y razón de ser de los mismos. Ya que, al centrarse exclusivamente en la capacitación didáctica y/o disciplinaria, se olvidan de identificar el tipo de pensamientos, creencias y actitudes que tiene el docente sobre su trabajo y mucho menos inducen cuestionamientos sobre lo que hacen ni le ayudan a reflexionar al respecto. Por ello, los maestros una vez cursados los programas siguen actuando casi de la misma manera a como lo hacían antes de tomarlos, por lo que generalmente los cursos sólo tienen valor curricular, pero raramente inciden en modificaciones importantes en su práctica docente.

Para Macchiariola (1998), los beneficios de incorporar los resultados de la investigación sobre el pensamiento didáctico del profesor en la formación docente, es que los profesores cambiarán los supuestos bajo los cuales funcionan. Como asumir que la teoría aprendida en un curso aislado será transferida automáticamente al aula. Lo que este autor propone es funcionar bajo otras premisas, como por ejemplo, buscar el cambio de la organización del conocimiento práctico, que impliquen la transformación de los modos de pensar y actuar del docente. En resumen consistirá en:

- 1) Trasformar las creencias en conocimientos.
- 2) Pensar sobre su propio pensamiento (metacognición).
- 3) Reconocer las determinantes sociales de su labor y las consecuencias sociales de su actuación.

Por eso, la formación docente así concebida debe provocar cambios conceptuales y sobre todo actitudinales, porque sólo así habrá cambios reales de la práctica docente.

Kane y cols. (2002) plantean la necesidad de examinar la relación entre las creencias de los docentes y su práctica docente, para explicar el mecanismo que se da entre las creencias y el actuar. Citan una aseveración de Scott, Chovanec y Young (1994, p.13) “Hay una negociación entre lo que se asume y cree que es verdadero sobre la enseñanza y los factores

contextuales (estudiantes, instituciones, los valores y creencias sociales), los cuales sirven como impulsores o inhibidores para poner en práctica esas creencias y supuestos”.

Estas autoras concluyen asegurando que nuestra comprensión de la enseñanza será limitada si no consideramos el estudio del pensamiento didáctico del docente y se examina sistemáticamente la relación que tiene con la práctica docente. Como lo plantean Canales, Luna, Díaz Barriga, Monroy, Díaz y García (2004), los cambios se comienzan a producir cuando las personas deciden hacer las cosas de modo diferente y por ello cualquier innovación educativa, deberá considerar el análisis y modificación del pensamiento del docente.

Para reafirmar todo lo expuesto en este apartado acerca de la importancia del pensamiento didáctico y cómo su modificación conduce a mejoras en su práctica docente, se resume una investigación realizada por Hativa (2000b) con profesores de Derecho de una Universidad de Israel, quienes frecuentemente salían mal valorados por sus estudiantes. Se trabajó con ellos en tres aspectos: modificar sus características personales y actitudes que afectaban su desempeño, adiestrarlos en estrategias psicopedagógicas y cambiar sus pensamientos e ideas negativas que tenían sobre la enseñanza y los estudiantes. Luego de una intervención que duró cuatro meses, se encontraron mejoras significativas en su desempeño docente y, lo que es más importante, se mantuvieron luego de más de ocho meses de haber finalizado el tratamiento.

No obstante que el estudio anterior mostró la posibilidad de modificar el pensamiento didáctico del maestro, hay que reconocer que hacerlo no es una tarea fácil, por lo que no debe subestimarse los factores que lo impidan o dificulten; por eso, se resalta que los profesores deben estar muy motivados para emprender cambios de este tipo (Boulton-Lewis y cols., 2001).

4.5 Formas como se ha investigado el pensamiento docente

De acuerdo con Kane y cols. (2002) el pensamiento y creencias de los maestros han sido investigados empleando diferentes herramientas metodológicas, tales como: entrevistas,

mapas conceptuales, autobiografías e historias de vida. Pero también, se han empleado las observaciones directas, entrevistas retrospectivas, diarios, análisis de documentos o estudios fenomenológicos (Boulton-Lewis y cols., 2001).

Algunos de los temas que se han estudiado, según reportan los autores previamente citados, son identificar sus ideas sobre los aprendices, el aprendizaje, la enseñanza, el aprender a enseñar y su papel como maestros.

Se les han planteado preguntas como las siguientes:

- ¿Cuál es su visión de la enseñanza?
- ¿Qué quiere que los alumnos aprendan?
- ¿Cuáles son las acciones más importantes que hace para estimular el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo aprenden los estudiantes?
- ¿Qué es lo que define a un buen maestro?
- Describa cuál es su papel principal como docente
- ¿Cómo enseña?
- ¿Dentro de su materia, qué es aprender o enseñar?
- ¿Cuáles son las finalidades de la educación?
- ¿Qué es para Ud. una enseñanza de excelencia?

En el siguiente apartado se presentarán algunos de los resultados de las investigaciones hechas sobre este tema, los cuales se agrupan de acuerdo con la clasificación que a continuación se presenta.

4.6 Temas investigados acerca del pensamiento didáctico

De acuerdo con la revisión anterior, lo investigado del pensamiento y las creencias del docente se refiere a cómo conciben:

1. Las metas últimas de la enseñanza.

2. Lo que es la enseñanza y su papel como docentes.
3. El aprendizaje.

Pocos estudios han considerado a los alumnos, por eso únicamente se describirán lo que varias investigaciones han encontrado sobre cada uno de los tres puntos anteriores.

4.6.1 Las metas de la enseñanza de los profesores

Uno de los componentes clave del pensamiento de los docentes, lo constituyen las metas o fines últimos de su labor. Entendidas en sentido amplio, no como objetivos específicos de la materia o curso que imparten, sino como las finalidades que permitirían entender el sentido de las acciones realizadas en el aula.

¿Cuáles son estas metas de los docentes? Cross (1991, citado por Hativa, 2000a) realizó una investigación con 2, 700 profesores de 33 colegios y universidades de Estados Unidos y encontró que los principales objetivos de ellos eran: desarrollar en los estudiantes un pensamiento de alto orden y enseñarles hechos y principios. Sin embargo, hubo diferencias importantes según el tipo de disciplina a la que pertenecían. Por ejemplo, promover en los estudiantes habilidades cognitivas complejas, fue seleccionado con mayor frecuencia por los maestros de ciencias sociales. En cambio, la primacía en la adquisición de los contenidos disciplinares fue destacada por los de matemáticas y ciencias duras.

La pertenencia disciplinaria parece ser que influye en gran medida en el tipo de metas valoradas, porque en otro estudio (Smart y Ethington, 1995 citado por Hativa, 2000) que analizó la opinión de 4,000 docentes de los Estados Unidos, se encontró que los maestros de ingeniería otorgaban mayor énfasis a la aplicación del conocimiento; mientras que -al igual que el estudio recién citado- los de ciencias duras le dieron mayor importancia al dominio del conocimiento. Resultados similares con respecto a las diferencias disciplinarias en cuanto a preferencias estudiantiles por estilos de enseñanza fueron presentados en un apartado del capítulo anterior.

En México, en una muestra de cerca de 63 profesores de educación media superior y superior de diferentes lugares de la república y del cual el 71% eran psicólogos, expresaron de manera claramente mayoritaria que su misión era formar integralmente a los alumnos (Carlos, 2003).

Pratt (1992, citado por Kane y cols., 2002) las clasifica de acuerdo con la meta que desean alcanzar con sus alumnos: a algunos les interesa *mostrar el conocimiento* tal cual es; otros quieren servir de *modelo* de formas de ser; otros desean *desarrollar y cultivar el intelecto*, algunos buscan facilitar el *desarrollo personal* y, finalmente, hay docentes que pretenden hacer de sus alumnos *reformadores sociales* que luchen por una mejor sociedad.

Como puede notarse, se han detectado diferentes propósitos que los docentes dicen tener sobre sus finalidades educativas; lo destacable es que la mayoría intenta abarcar otros ámbitos además del dominio concreto de la asignatura a impartir, generalmente con la preocupación de realizar una educación integral. Otro aspecto destacable es que, al parecer, la pertenencia disciplinaria influye en el tipo de finalidades escogida.

Concepciones de enseñanza y el papel del maestro

Sobre este tema, hay un sinnúmero de clasificaciones de lo que es la enseñanza, casi hay una concepción por autor, lo que torna muy difícil la tarea de hacer una integración. No obstante, se intentará mostrar ejemplos de algunas de las maneras en las que generalmente ha sido agrupada y, posteriormente, se profundizará en tres de ellas, por las razones que más tarde se explican.

Así, de acuerdo con Rodrigo (1993, citado por Martín y cols., 2003), históricamente han existido cinco concepciones de la enseñanza y éstas son: *tradicional* o transmisiva; *activa* basada en las teorías de Rousseau donde deben experimentar a partir de su propia experiencia; la *técnica* representada por Skinner y las taxonomías de objetivos; la *crítica*, de carácter socio histórico y la *constructivista* inspirada por Piaget.

Not (1987) divide la enseñanza dentro de dos enfoques generales: heteroestructuración o tradicional y autoestructuración o activa. Esta división de los modelos es muy común dentro del campo de la didáctica; si bien con nombres diferentes. La ventaja de la denominación es que transmite la diferencia básica entre los dos. A partir de tomar como referencia al alumno, en un caso se asume que el control de la enseñanza es externo a él; para el otro, en cambio, la enseñanza sólo apoya o estimula la propia actividad del estudiante, ya que es básicamente un proceso interno.

Davis (2004) luego de hacer un análisis genealógico de lo que es la enseñanza, encontró que ha sido concebida de las siguientes formas:

- 1) Enseñar es extraer o descubrir lo que el alumno tiene.
- 2) Enseñar es inculcar o imbuir.
- 3) Enseñar es instruir.
- 4) Enseñar es adiestrar.
- 5) Enseñar es facilitar.
- 6) Enseñar es dar poder a los alumnos (empowering).
- 7) Enseñar es ocasionar (ofrecer las condiciones para ...)
- 8) Enseñar es una conversación.

Por otro lado, una investigación realizada por Claxton (1990; citado por Martín y cols., 2003) identificó las siguientes concepciones sobre la enseñanza de los profesores de secundaria: el “gasolinero” quien entrega un conocimiento refinado por la escuela y el libro de texto. El “regurgitador” el pájaro que alimenta a sus crías de conocimientos. Otros se consideran “domadores de leones” y “escultores” que se ven a sí mismos como entrenadores o moldeadores; los “relojeros” que deben reunir las piezas en la mente de los estudiantes; los “sherpas” que actúan como guías o “jardineros” cuya misión es plantar la semilla para que la naturaleza siga su curso.

Desde perspectivas influidas por Vigotsky la docencia es concebida como un proceso interactivo y propositivo, impulsado por necesidades particulares, imbricado en una

comunidad o colectividad y generalmente mediada por herramientas específicas. Por eso, la enseñanza es definida como una *mediación*, modelamiento o inicialización. En algunos casos, ella es vista como dirigir una orquesta de experiencias organizadas de aprendizaje muy semejantes a las que el estudiante encontrará al terminar su escolarización (Davis, 2004).

De la Cruz, Ricco y Baccala (1998), realizaron una investigación con 47 docentes formadores de maestros, en la cual encontraron que sus concepciones de la enseñanza fueron las siguientes:

- 1) Enseñar, para ellos, es dar lo mejor de sí, entendida la docencia como una mística, se da un gran valor intrínseco al acto de enseñar.
- 2) El maestro debe provocar en el alumno motivación, interés y activación del pensamiento. La enseñanza se entiende en un sentido genérico. Van desde acompañar al alumno, facilitar el aprendizaje transmitir y mostrar el conocimiento, motivar y contribuir al desarrollo ético.
- 3) Transmisión del conocimiento, aunque en un marco de comunicación interactiva, sigue centrándose en la concepción tradicional.

Para ellos, las aptitudes docentes son: la creatividad, reflexión, interpretación, comprensión, descubrimiento, indagación; pero también mencionaron que buscaban el logro de algunos valores como: libertad de pensamiento, apertura, solidez, seguridad, autonomía y ética.

Al igual que otros estudios reportados, se encontraron diferencias derivadas de la disciplina a la que pertenecen. Para los de Biología, la enseñanza significa desde impartir de la mejor manera el conocimiento por enseñar y dar atención a los cambios que provoca en el alumno. En contrapartida, los pedagogos enfatizaron no tanto el dominio del conocimiento en sí, sino resaltaron el proceso por medio del cual se adquiere el mismo.

En el estudio, antes citado, realizado por Carlos (2003) la mayor parte de los maestros respondieron que para ellos enseñar es facilitar la construcción del conocimiento por parte

de los alumnos, seguidos por aquellos que lo consideran un intercambio y compartir conocimientos y, en tercer lugar, los que la conciben como un proceso de transmisión de conocimientos.

Kane y cols. (2002) describen algunos estudios que han investigado las diversas clasificaciones de los conceptos que sobre la enseñanza tienen los docentes. Así, para algunos, ésta consiste en: transferir el conocimiento, acompañar al alumno en el viaje educativo, moldear conocimientos y promover el crecimiento personal. Otros se enfocan al contenido, al proceso y a la motivación. Finalmente, otro estudio propone siete formas de agrupación de lo que es la enseñanza: *presentar información, transmitir información, ilustrar la aplicación de la teoría en la práctica, el desarrollo de los conceptos y principios y sus interrelaciones, desarrollar la capacidad para volverse experto, explorar formas para fomentar la comprensión desde diferentes perspectivas y producir el cambio conceptual.*

Algunos autores como Boulton-Lewis y cols. (2001) sugieren agrupar las concepciones de la enseñanza en dos grandes apartados: **una centrada en el maestro y el contenido y otra opuesta, enfocada en el estudiante y en el aprendizaje.** Reconociendo que esta amplia clasificación tiene la ventaja de poner un poco de orden en la proliferación de concepciones sobre la enseñanza; no obstante, su desventaja es que oscurece los matices que puede haber entre estos dos polos opuestos de formas de concebir la enseñanza. Por esta razón, en esta tesis se retomarán las concepciones de la docencia propuestas por Ramsden (1992), Scardamalia y Bereiter (1989) y Kane y cols. (2002), las cuales sin ser tan numerosas, dan cuenta de la gama de concepciones existentes lo que, sin duda, nos ofrece una mayor riqueza que una dicotómica. Otras ventajas que tienen estas propuestas es que son descritas de manera muy amplia, además de integrar varias de las acepciones que con mayor frecuencia se encuentra en la literatura y, sobre todo, corresponden al nivel de educación superior, ellas son:

a) La enseñanza como transmisión de conocimientos

Muchos maestros de educación superior definen su tarea como transmitir conocimientos válidos o como la demostración y/o aplicación de procedimientos. El conocimiento impartido al estudiante a este nivel, se presenta como verdadero, único y universal; es decir, no se problematiza, se considera algo ya dado. Los contenidos existen por sí mismos y sólo hay que transmitirlos. Metafóricamente, se puede representar esta visión como si el conocimiento fuera un “líquido” que se vierte de uno que lo tiene a otro que no lo posee (Moore, 1992). Otra autora, Antaki (2000) lo plantea así: “La enseñanza es la profesión más bella del mundo, su misión consiste en permitir a otros apropiarse del conocimiento” (p. 123). Sin lugar a dudas, concebir así a la enseñanza es la más generalizada entre los docentes. Algunos rasgos de esta visión son:

- Los métodos idóneos para transmitir la información es por medio de la clase expositiva o conferencia.
- Se busca que las exposiciones sean atractivas y amenas.
- Lo más importante es enseñar la mayor cantidad de conocimientos posibles, y por tanto, que el alumno adquiriera muchos conocimientos.
- Los estudiantes son pasivos receptores de la sabiduría del ponente.
- Los fracasos en el aprendizaje son atribuidos a fallas de los alumnos, ya sea porque no prestaron atención, no están motivados, son indisciplinados o flojos.
- La interrelación alumno-maestro es vista como no problemática, es un modelo donde existen solamente entradas y salidas.
- Se asume que la calidad del aprendizaje está determinada por la capacidad, sabiduría y personalidad del docente.
- Es una manera aditiva de conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje

b) La enseñanza como adiestramiento en habilidades

Ella está muy ligada a la anterior visión y, para comprenderla mejor, es conveniente repasar las diferencias que hace Moore (1992) de cuatro conceptos básicos del campo educativo como son "*educación*", "*enseñanza*", así como otros términos con los que frecuentemente se les asocia o confunde como son los de: "*adiestramiento*" y "*adoctrinamiento*". Moore

indica que si bien los cuatro implican un proceso deliberado para que una persona aprenda algo, las diferencias consisten en que educar va a implicar la adquisición de un dominio social y personalmente valioso; sobre todo con finalidades éticas claramente asumidas. En cambio, la enseñanza no necesariamente siempre va a ser educativa, porque se puede enseñar a torturar, por ejemplo.

La diferencia entre adiestrar y educar es que mediante el primero estamos enseñando un conjunto de habilidades y conocimientos muy específicos, concretos y referidos al dominio de técnicas, procedimientos y estrategias; en cambio, educar implica la preocupación por favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, en estimular su adecuada socialización, su formación ética y la adquisición de la sabiduría (Posner, 1998). Finalmente, de acuerdo con Moore, adoctrinar es imponer a los alumnos un conocimiento que se asume como verdadero e invariante sin posibilidad de réplica, duda o cuestionamiento.

También se aclara que, cuando se habla de habilidades o procedimientos, no se refiere necesariamente a aprendizajes predominantemente motores, sino a otro tipo de conocimientos procedimentales y capacidades cognoscitivas considerados como valiosos curricularmente hablando, tales como: la solución de problemas, planear, criticar, aplicar estrategias de aprendizaje y autorregulación, reflexionar, revisar, evaluar y comprender.

Según Valls (1993), las habilidades o procedimientos los podemos ubicar dentro de un continuo que va desde lo completamente motor a otro totalmente cognoscitivo; pero compartiendo lo definitorio de un procedimiento que es: “el conjunto de pasos o acciones realizadas de manera ordenada y sistemática para alcanzar una meta” (Valls, 1993, p. 15). Por lo tanto, el aprendizaje procedimental puede ser o no observable.

La preocupación por la enseñanza de habilidades se da sobre todo en disciplinas con un alto componente aplicado como son: las ingenierías, la contaduría, la medicina, etc.

c) La enseñanza como organización de las actividades de los estudiantes

Esta concepción, a diferencia de las dos visiones anteriores centradas en las acciones del maestro, pone énfasis en las actividades del alumno. Enseñar desde esta postura, no es “dar clase”, sino supervisar la correcta ejecución de las acciones de los estudiantes para conseguir su aprendizaje. Lo más importante es que los alumnos estén motivados, activos y disfruten la clase. Esta perspectiva es la sugerida por los métodos activos de enseñanza, ya que pretende materializar las utopías de la enseñanza en propuestas concretas para el manejo en el aula por parte de los docentes. Se asume que hay un conjunto de reglas que pueden aplicarse de manera infalible, ellas deben conducir a energizar el aprendizaje. Un maestro que siga este modelo realiza las siguientes acciones:

- Aplica estrategias motivacionales para que los alumnos aprendan contenidos que muchas veces pueden ser aburridos o tediosos. Usa la evaluación como premio y castigo. Promueve la discusión y participación en clase, usa dinámicas de grupo, las intervenciones del maestro están dirigidas a facilitar la vinculación de la teoría con la práctica.
- La enseñanza es concebida no solamente como transmisora sino, sobre todo, su función consiste en interesar y mantener activos a los estudiantes.
- Este tipo de aproximaciones caracteriza a varias de las innovaciones educativas. Propone ampliar el repertorio o menú de estrategias del docente, para que aplique diferentes procedimientos didácticos y no solamente uno, como ocurre muchas veces.
- Es una fase de transición entre los modelos de transmisión de conocimientos y el de cambio conceptual
- Los fracasos en el aprendizaje son atribuidos a que “algo anda mal” tanto en los aspectos interno como externo del estudiante.

d) La enseñanza como mecanismo para promover el crecimiento y desarrollo personal del alumno.

Hay una visión influida por las corrientes humanistas, y algunas constructivistas, en la cual los docentes se conciben a sí mismos como facilitadores del aprendizaje, en el sentido de ofrecer sólo las condiciones para que pueda aflorar lo mejor del alumno, pero asumiendo un

papel un tanto desvanecido y sin tener el control del proceso. El docente que actúa bajo esta perspectiva, se concibe como “jardinero” que estimula el desarrollo del estudiante ofreciendo los apoyos -“el agua” y los “cuidados” necesarios- para propiciarlo, pero sin intervenir mayormente porque considera que el aprendizaje es básicamente un proceso interno del aprendiz (Moore, 1992).

María Montessori la define de la siguiente manera:

Educar no es algo que el maestro hace, sino un proceso natural que los seres humanos desarrollan espontáneamente. No es algo que se adquiere escuchando palabras, sino gracias a las experiencias que el niño hace sobre el medio ambiente. La tarea del maestro no es exponer, sino preparar y arreglar una serie de experiencias para que el niño actúe sobre el medio ambiente (citado por Davis, 2004, p. 129).

Esta visión tiene una larga historia dentro de la educación ya que es, junto con la transmisiva, un enfoque que bajo diferentes nombres ha existido en la enseñanza. Sus principales cualidades son:

- Lo más importante de la enseñanza es satisfacer las necesidades de los estudiantes y ayudarlos a ser independientes.
- El maestro debe apoyar los procesos de autorrealización del alumno.
- La función principal del docente es reforzar los valores como la honestidad, la integridad y autenticidad, pero sobre todo el respeto. Para ello debe crear una atmósfera en el salón de clase que los propicie.
- Estimular las habilidades genéricas y de la vida
- Otorgar un papel secundario a los contenidos escolares
- Si el alumno no aprende, es porque se siente amenazado y está ansioso

e) Enseñar es hacer que ocurra el aprendizaje

Esta perspectiva es poco frecuente en nuestras escuelas, considera al aprendizaje y a la enseñanza como dos caras de la misma moneda. Es una visión compleja de la enseñanza ya que busca integrar al maestro, al alumno y al contenido en un sistema coherente.

Esta concepción de la enseñanza tiene sus orígenes en Sócrates, quien instigaba a sus alumnos por medio de un proceso de cuestionamiento de lo aparentemente ya sabido u obvio, a modificar sus creencias. La idea central de este modelo es que aprender es un proceso transformativo más que acumulativo.

Se ha visto que las ideas equivocadas de los alumnos tienden a persistir a lo largo del tiempo, incluso no se modifican a pesar de la instrucción (Pozo, 1997). Al parecer, las personas tienden a adquirir el nuevo conocimiento sin desplazar al antiguo que lo contradice. Hay apoyo experimental para la noción de que, para obtener un aprendizaje real, la gente debe ser inducida a examinar y transformar sus creencias y modelos de la realidad (Kane y cols, 2002). Por esta razón, esta postura es impulsada por la investigación educativa. Sus rasgos son:

- La enseñanza es concebida como un proceso en donde se trabaja cooperativamente con el estudiante para ayudarle a cambiar su comprensión de las cosas o sus “modelos de la realidad”.
- La enseñanza se dirige a modificar las malas interpretaciones o ideas erróneas de los alumnos, busca crear un ambiente de aprendizaje que anime a los estudiantes a involucrarse activamente con el tema de estudio
- Las acciones docentes se centran en identificar las barreras que impiden que el alumno comprenda. Es decir, los métodos empleados están determinados por el contenido y por los problemas presentados por el estudiante para aprender cabalmente.
- Reconoce que el conocimiento de un tema debe ser activamente construido por el alumno. Aprender es aplicar y modificar las ideas propias. Todo conocimiento es nuevo y requiere ser decodificado.
- Une el contenido por aprender y la forma de enseñárselo. Esto es, busca que el alumno no solamente adquiera los contenidos disciplinarios, sino que aplique simultáneamente estrategias y técnicas para enriquecer y dirigir su aprendizaje.
- Aprender es modificar y aplicar nuevas ideas y concepciones

- Sigue la propuesta de Bruner: “...Enseñar es hacer que el estudiante participe en el proceso que hace posible la adquisición de conocimientos,” “... conocer es un proceso, no un producto”.
- Enseñar es una actividad especulativa y reflexiva, y no la transmisión de un conjunto de verdades universales.
- El maestro se considera un aprendiz interesado en modificar continuamente sus modelos de la realidad y visiones sobre lo que hace, a través de una amplia variedad de medios y experiencias.
- La enseñanza es vista como una actividad siempre contextualizada, incierta y continuamente mejorable.
- Para explicarse el fracaso estudiantil se recurre a análisis holísticos o sistémico; de manera que se consideren todos los aspectos involucrados y no sólo a uno de ellos.

Estas visiones de la enseñanza no deben ser consideradas como excluyentes porque puede suceder que un profesor comparta varias de ellas; no obstante, habrá una que será la predominante. También algunas de ellas serán difícilmente compatibles como concebir a la docencia como transmisiva y a la vez como desarrollo humano o cambio conceptual.

El hecho de que los maestros pueden compartir varias concepciones de la enseñanza pero, a la vez, tener una de ellas como dominante, fue encontrado por Boulton-Lewis y cols. (2001), quienes además detectaron incongruencias entre las concepciones de enseñanza y el aprendizaje, sobre todo en docentes que tenían una visión más sofisticada de la enseñanza. Otro hallazgo reportado por estos autores, es reiterar la relevancia que tiene el tema de estudio, ya que hay materias donde el énfasis es hacia lo transmisivo y en cambio hay otras disciplinas que permiten y estimulan diferentes opiniones e interpretaciones de los hechos. Este estudio propone ver a las visiones de la enseñanza más que como entes estáticos y cerrados, como ubicadas dinámicamente en un continuo de concepciones dominantes que van desde las centradas en el maestro a las enfocadas en el aprendizaje y en la transformación del alumno.

4.6.2.1 Etapas para convertirse en un docente experto desde diferentes concepciones de enseñanza

Después de revisar cómo diferentes visiones de lo que es la enseñanza da lugar a distintas maneras de llevarla a cabo y con objeto de complementar lo antes visto, en este apartado se expondrán las fases por las que pasan los docentes desde que comienzan a impartir clases, hasta cuando logran una pericia notable en la docencia; todo lo anterior -para ser congruentes- desde las distintas maneras de concebir la docencia.

Para iniciar, se señala lo expuesto por Berliner (1991) quien se extraña que hasta ese momento la docencia no haya sido incluida como tema dentro de los estudios sobre el tema de los expertos y novatos. Para este autor, las razones son las siguientes:

1. La docencia es considerada un tema poco estructurado y difuso, al igual que lo son la economía o la ciencia política, donde la pericia no es fácilmente demostrable.
2. Por ello es muy difícil determinar la pericia en esos campos.
3. En nuestra sociedad, los temas pedagógicos no son muy valorados ni se les considera un conocimiento sofisticado o complicado, sino se piensa que es algo que cualquier persona lo puede hacer, con -relativamente- poco adiestramiento, ya que sólo es cuestión de aplicar el “sentido común”. Algo de esto fue mencionado en la introducción de este trabajo.

De acuerdo con este autor, estas tres ideas están equivocadas ya que si bien en la docencia no es tan fácil identificar un accionar experto “único” o “correcto”, sí es posible lograr acuerdo sobre lo que constituye una buena ejecución docente y lo pertinente de alguna de las decisiones que los maestros toman durante su desempeño. Algunos de estos componentes han sido revisados a lo largo de esta tesis. Por otro lado, el conocimiento pedagógico es tan sofisticado que no fácilmente puede ser adquirido y no todos aquellos que quieren dominarlo lo consiguen.

Asimismo, durante muchos años se estudió la enseñanza como si estuviera constituida de ciertas habilidades generales independientes de contenidos particulares. Por eso, como se

ha dicho, la pericia docente es altamente contextualizada, entre otras razones porque se requiere de mucha práctica, lo cual puede llevar un tiempo considerable. Un docente experto percibe, piensa y ejecuta de manera diferente al que no lo es, como se verá en la siguiente sección

4.6.2.1.1 Etapas para convertirse en un docente experto

Como se dijo anteriormente, antes de los 80's era raro que entre las variables de la enseñanza se considerara a la experiencia, creencias y pericias de los maestros. Ahora se dispone de mayor información como para describir las fases por las que pasan los maestros desde un nivel de novatos a otro de expertos. Se han propuesto diferentes fases para describir este proceso. Se presenta inicialmente, la propuesta de Scardamalia y Bereiter (1989), la cual está basada en cuatro de los modelos de enseñanza expuestos anteriormente.

Los autores parten del reconocimiento del valor que cada una de estas visiones tiene del proceso de enseñanza aunque son incompletos porque funcionan sobre una base simplista. Los problemas del mundo real encontrados en la enseñanza son muy complejos como para que alguien los pueda enfrentar o enmarcar dentro de una sola visión; por lo tanto lo pertinente para un maestro es mejorar cada vez sus maneras de enfrentar los problemas de la enseñanza y analizar siempre el contexto donde se halla y las finalidades que persigue.

El desarrollo de la pericia del docente y de cómo se vuelve más experto puede verse como un proceso progresivo de solución de problemas; dentro de este contexto, las resoluciones graduales que se les da a las dificultades encontradas permite avanzar progresivamente y adquirir experiencia; con todo ello, se sientan las bases para poder posteriormente enfrentar y resolver otros de mayor dificultad. Según estos autores este proceso pasa por varias fases, que categorizan como de:

1. *Sobrevivencia*. Ocurre cuando el maestro inexperto inicia su función, en esta fase sus preocupaciones están centradas en lograr el control de la clase, como es mantener el orden y la disciplina, ganar la confianza de los alumnos, hacer que ellos realicen sus actividades académicas y lidiar con sus demandas.

2. *Dominio*. En esta segunda etapa que sucede luego de varios años de experiencia, el docente está ocupado en su propia ejecución y algunas veces preocupado en cómo convertirse en mejor maestro.
3. *Impacto*. Esta es la fase ideal que deberían de alcanzar todos los docentes, en ella su centro de atención pasa de estar centrado en su desempeño a fijarse en los efectos que tiene su enseñanza sobre los estudiantes, ello lo lleva a confrontar con sus visiones de lo que es la enseñanza y a estar continuamente adaptando su accionar para conseguir esta meta.

El paso de una fase a otra no es inevitable ya que implica aumentar el grado de complejidad y algunos maestros no pueden o quieren lograrlo.

Los docentes enfrentados a los retos que le demanda su función pueden adoptar dos posturas: una es la actitud de *encarar* y buscar resolver los problemas y de no ocultar las dificultades e implicaciones. La otra postura sería la contraria, en la cual el maestro busca *minimizarlos*, adoptando una actitud simplista, cómoda y de poco compromiso con sus alumnos, simulando más que solucionando las dificultades. Como resultado en lugar de avanzar por las tres fases descritas anteriormente, se estacionan en una. Por ejemplo, lograr un buen manejo de la clase se vuelven un fin en sí mismo más que un medio para el avance de los alumnos. En vez de afrontar las dificultades, las enmascara o evita.

Un ejemplo de este tipo de comportamientos es cuando, ante un tema difícil de comprender, el docente no lo revisa o lo ve superficialmente. En contraste, el maestro encarador busca las mejores maneras de conseguir que el alumno comprenda situaciones difíciles partiendo de lo que ya conoce y probando diferentes explicaciones hasta conseguir el dominio del tema, tal como lo describió Hativa. Ambos maestros pueden ser exitosos y ser considerados buenos maestros, pero difieren en la ruta de su desarrollo profesional.

Otro caso es el del docente motivador que emplea temas interesantes y muy relacionados con el “mundo real” pero, por lo mismo, limitados; y al hacerlo, no abarcar todo el alcance y profundidad de una disciplina.

Por lo tanto, desde esta visión, la diferencia entre los maestros expertos y novatos no es tanto de niveles de habilidad sino de su *camino de desarrollo*. El del experto es de un solucionador progresivo de problemas relacionados con temas centrales de la enseñanza, buscando abarcar diferentes niveles como: el disciplinar, pedagógico y psicológico. El simulador, en contrapartida busca minimizar, aunque puede tener un manejo adecuado de la clase y hasta hacer muy atractiva su enseñanza, evita enfrentar los problemas centrales de su labor y, al hacerlo, frena su desarrollo quedando estacionado en un nivel.

Una segunda clasificación sobre el desarrollo de la pericia docente es la propuesta por Berliner (1991) quien plantea que la primera fase es la del *novicio*, donde se adquieren todos los lugares comunes propios de la enseñanza y, sobre todo, se aprenden reglas y principios descontextualizados. La ejecución en esta fase es racional e inflexible, el maestro sigue al pie de la letra lo que otros dicen o lo que la didáctica señala. La segunda es la del *principiante avanzado*, donde el contexto comienza a guiar la práctica. Aquí el docente identifica similitudes entre los dominios y se adquiere el conocimiento procedimental. El tercer estado es el de *competente*, donde ya los maestros de este nivel pueden establecer un conjunto de prioridades y trazar planes flexibles para alcanzar metas viables. En este nivel el maestro ya sabe a qué debe dar atención y qué ignorar, distingue entre lo importante de lo que no lo es. Muchos creen que este nivel es alcanzado luego de tres años de experiencia. El cuarto es el *eficiente*, que es cuando el maestro posee un sentido intuitivo y holístico de las situaciones que enfrenta. Puede reconocer similitudes entre situaciones aparentemente opuestas. Muy pocos alcanzan este nivel por la amplia complejidad de comportamientos que implica, ya que no sólo significa poseer la habilidad del eficiente sino también saber responder de manera intuitiva y pertinente a las demandas del medio; es decir, ser capaz de “leer” adecuadamente una situación y actuar aplicando los procedimientos adecuados que su experiencia le dicta. Su ejecución aparenta ser sin esfuerzo, suave y apropiada.

4.6.2.1.2 La pericia manifestada en diferentes concepciones de lo que es la enseñanza.

Se examinarán las cuatro diferentes visiones de lo que es la enseñanza de acuerdo con Scardamalia y Bereiter (1989) que, como se recuerda, son: la enseñanza como transmisión

cultural, o como adiestramiento en habilidades, o como mecanismo para estimular el desarrollo personal o como cambio conceptual.

a) Transmisión cultural. Bajo este enfoque el maestro experto será uno caracterizado por: el dominio amplio de la materia y por estar continuamente actualizándose, por poseer una gran claridad en sus exposiciones; asimismo por saber utilizar pertinentemente los apoyos visuales, tener habilidad para formular preguntas y por conducir adecuadamente las discusiones para promover la comprensión. El principal reto que busca encarar el maestro experto bajo este enfoque es cómo enseñar la materia a alumnos que tienen poco conocimiento previo sobre el cual construir.

Minimizar el problema

Un docente que asuma esta visión pero que sea de los minimizadores de problemas actuará de la siguiente manera:

1. *Le interesará solamente “cubrir” el programa.* Dado que lo común es que exista un tiempo determinado para cumplir con el programa y a veces hay presión institucional para revisarlo todo, ocasiona que algunos alumnos se retrasan y al no ir al ritmo de los demás, se quedan con “lagunas” y malas comprensiones de los conocimientos. Sin embargo, el docente no enfrenta estos problemas sino que actúa bajo el principio de “yo acabo el programa, no sé los alumnos”. Así no toma acciones para apoyar a los rezagados; pero atribuye a los estudiantes la responsabilidad por el fracaso ya que “poseen diferentes capacidades y motivación”, o porque sus antecedentes familiares no les ayudan, o porque son “flojos”, etc.
2. *Verbalismo.* Como se ha revisado, el método expositivo tiene ciertas ventajas, pero si se abusa de él pueden crearse situaciones donde el estudiante no aprenda porque no tiene los elementos para ello debido al tipo de comunicación empleado por el maestro. Se sabe que, al aprender un material escrito o hablado, los alumnos forman una representación mental de lo que se dice. Hay dos tipos de modelo: uno textual que representa a las proposiciones textuales y otro situacional, que muestra el conocimiento derivado de esos textos. Los alumnos que carecen del conocimiento necesario pueden

construir un modelo textual pero no uno situacional. Podrán resumir o contestar preguntas pero serán incapaces de comprender plenamente lo expuesto o de captar todas las implicaciones de la información. Es decir, ellos necesitan del uso de otros medios perceptuales para poder aprender y no únicamente del verbal, ya que su falta de “capital cultural” les impide comprenderlo.

3. “*La falsa relevancia*”. Otra forma de enmascarar el problema de la carencia de los conocimientos básicos por parte de los estudiantes, es limitar la instrucción a tópicos ya familiares y sencillos para ellos, pero sin abordar otros temas más complejos y difíciles que son cruciales para poder comprender y tener el pleno dominio de la disciplina o tema.

b) *Adiestrar en habilidades*. El experto en este modelo enseñará a los alumnos dónde y, sobre todo, cómo aplicar los procedimientos o habilidades aprendidas dependiendo del contexto en el cual es pertinente utilizarlas, ya que una enseñanza eficaz requiere forzosamente de un alto nivel de dominio metacognoscitivo, que relacione las metas y sus implicaciones. Desde esta perspectiva, se considera inadecuado hacer una práctica descontextualizada, debido a que los estudiantes requieren ejercitar sus habilidades en las situaciones donde las van a usar, de manera que les quede claro para qué sirve la habilidad, en dónde y cómo deben aplicarla.

Un buen maestro, bajo este esquema, trata de que el alumno progresivamente adquiera un control metacognoscitivo de su ejecución. Buscará su autonomía como aprendiz y estimular su desarrollo mental, para transferir progresivamente el control de la enseñanza al alumno, de manera que al final éste pueda tener una ejecución independiente y autónoma.

Minimizar el problema

Aquí es fácil caer en hacer prácticas sin sentido ni plan y caer en rutinas. Hay dos problemas que presentan los maestros simuladores o “atorados”:

1. *Convertir las metas de aprendizaje en metas de la tarea*. Si se pone énfasis en el dominio de la tarea o procedimiento como fin en sí mismo, se estará aprendiendo algo,

lo que no está claro es qué. O sea, se estará adquiriendo la técnica sin saber sus implicaciones ni para qué usarla y qué razón hubo para aprenderla.

2. *Enseñar pseudo-habilidades.* Dado que las habilidades son fáciles de manejar es común caer en la tentación de convertir objetivos educacionales complejos en habilidades o destrezas. Es decir, caer en el adiestramiento o capacitación y no en educar tal como lo planteaba Moore; al hacerlo se pueden enseñar experiencias triviales con poco valor educativo.

c) **Estimular el desarrollo** La crítica más común que se le hace a la aproximación de la enseñanza que pretende estimular el desarrollo es que puede ser más custodial que educativa, que les importa más tener a los alumnos interesados, activos y felices que el aprender temas relevantes. Un maestro experto en esta aproximación debería de añadir las siguientes consideraciones:

- Que el maestro es una parte importante del ambiente, por lo tanto debe valorar su papel y actuar en consecuencia; no dejar todo a lo atractivo de las actividades.
- Que el ambiente se puede arreglar de manera que se promuevan o estimulen tipos particulares de crecimiento mental y el logro de objetivos valiosos.
- Que los intereses de los alumnos no son fijos sino que pueden estar influidos por el ambiente y por el maestro.

Los buenos maestros bajo este enfoque, diseñan el ambiente para favorecer los objetivos educativos, es un marco o contexto para conseguir estas metas. Otra característica es que son capaces de emplear otras aproximaciones sin sacrificar su enfoque. Es decir, un maestro experto bajo este modelo percibe al desarrollo como un contexto para organizar experiencias educacionales más que una guía específica centrada en la práctica o en la promoción de actividades de aprendizaje como tales.

Minimizar el problema

1. *El ambiente dirige la enseñanza:* Un error común en la aplicación de este enfoque es centrar toda la labor del maestro en el arreglo del salón, diseñando materiales o

planeando las actividades. Cuando las cosas van mal, lo primero que se les ocurre es reorganizar el salón o cambiar las actividades.

2. *Dar prioridad a las actividades y los intereses.* Si bien es importante en la enseñanza acoplar los contenidos educativos a los intereses y necesidades de los alumnos, una aplicación rígida de este principio puede conducir al abandono de objetivos educativos trascendentales e importantes para los estudiantes, pero que inicialmente ellos no lo pueden considerar así. Es posible dejar de lado fines educacionales que van más allá de los intereses y aptitudes actuales de los estudiantes

d) Cambio conceptual. Como se mencionó previamente, esta visión tiene un gran apoyo en la investigación educativa, ya que se ha demostrado que es necesario para conseguir un aprendizaje significativo y profundo. Si bien en las otras aproximaciones era posible minimizar los problemas y aun así ser considerado buen maestro a pesar de no lograr los fines educativos, en este enfoque no es posible hacerlo ya que estarían produciendo otra cosa, más no el cambio conceptual.

Lo que un maestro debe hacer si sigue este enfoque es:

- Identificar los conocimientos actuales de los estudiantes
- Provocar conflictos para que ellos se den cuenta de la insuficiencia de sus conocimientos y de las ventajas de adquirir una estrategia o interpretación más avanzada
- Reconstruir el conocimiento previo sobre las nuevas bases
- Buscar la aplicación del mismo en otros contextos y situaciones distintas de las de la enseñanza.

Los estudiantes se deben convertir en co-investigadores y los errores son considerados como oportunidades para lograr un conocimiento de alto orden.

Minimizar el problema

Un maestro que no sigue adecuadamente este enfoque puede:

- Presentar el contenido sin fijarse en su impacto en las creencias e ideas de los estudiantes.
- Centrarse en actividades, dando prioridad a los intereses y al disfrute de los estudiantes más que a su aprendizaje real.
- Mecanizar el proceso y hacerlo rutinario y aburrido.
- Evitar exponer cuando esta acción pudiera servir al estudiante.

En resumen, luego de mostrar cómo cada visión de la enseñanza lleva consigo un tipo de desarrollo si se busca ser un experto docente o si se opta por el no crecimiento y la simulación, hay algunos puntos que se desea resaltar para ser considerados en los programas de formación docente.

En primer término, valorar la importancia que como metas educativas tienen la adquisición del conocimiento cultural, el adiestramiento en habilidades cognoscitivas superiores, la planeación y puesta en práctica de actividades de aprendizaje significativas y la promoción en todo momento del cambio conceptual. Los docentes deben estar conscientes de los problemas centrales inherentes a cada aproximación y adoptar la actitud de afrontar los retos de la enseñanza por complejos que éstos sean y no la de enmascararlos, eludirlos o simular que se resuelven. Es decir, preocuparse primordialmente porque los alumnos comprendan en lugar de qué tanto están cumpliendo con el programa o qué tan contentos están.

En segundo lugar, en los programas de formación de maestros quizá sea conveniente comenzar con un adiestramiento descontextualizado para limitar su complejidad, pero sin olvidar que deben incluirse la explicitación de los elementos cruciales de lo que constituye la enseñanza, de manera que su práctica sea claramente diferenciada de una seudopráctica.

En tercer término, hay que cuidar que los docentes noveles idealicen su práctica docente ya que puede conducirlos a adoptar creencias simplistas y demasiado optimistas. Para hacerlo, hay que enfrentarlos a situaciones donde no se pueden aplicar sus ideas y, a partir de ahí, conducirlos a adoptar una estrategia progresiva de solución de problemas.

Finalmente, hay que tener claro que la puesta en práctica de la cuarta aproximación (la del cambio conceptual) requiere de una tremenda energía mental por parte del maestro. Por lo tanto, hay la tentación de comenzar la preparación de los maestros con algo que les resulte más fácil dominar durante las fases de sobrevivencia y de dominio. Pero existe el peligro real de que una vez que los maestros adopten la estrategia de minimizar los problemas sea muy difícil sacarlos de ahí. Por eso se sugiere que se enfatice, desde el principio, la estrategia del cambio conceptual ya que implica una acción donde los involucrados participen de manera activa y consciente en la construcción de conocimientos y habilidades que les permitirán avanzar en su propio desarrollo.

4.6.3 La definición de aprendizaje

Para averiguar qué tipo de concepciones se han encontrado sobre la forma de concebir al aprendizaje, se presentará básicamente la propuesta elaborada por Pozo y Schurer (1999) y Martín y cols. (2003), por ser una de las más completas que sobre este tema se han desarrollado.

Estos autores mencionan que una conceptualización profunda del aprendizaje implica una visión de la enseñanza como facilitadora y no como transmisora de conocimientos. Sin embargo, lo que los profesores hacen en el aula no suele corresponder con lo que dicen que hacen y pretenden hacer. Esto lo analizábamos cuando se diferenciaba entre teorías asumidas y teorías en uso. Generalmente, los profesores que orientan la enseñanza hacia la transmisión de conocimientos tienden a fomentar un estudio más puntual, que aquéllos que pretenden facilitar el aprendizaje de los alumnos, quienes hacen una enseñanza más especulativa.

4.6.3.1 Una propuesta sobre las teorías implícitas sobre las concepciones de enseñanza y el aprendizaje.

Martín y cols. (2003) indican que las posturas sobre el aprendizaje se dividen básicamente en dos grandes apartados generales: Las posiciones **dualistas** que lo conciben como todo o

nada, y otra que lo considera como un **proceso** relativista y gradual. Estas diferencias torna difícil poder compararlas.

En la primera postura implica un aprendizaje superficial compuesto por creencias, predicciones, juicios, interpretaciones personales muchas veces simplistas que el sujeto realiza sobre las situaciones de aprendizaje a las que se enfrenta. El aprendizaje se concibe como una copia lo más fiel posible de un saber que se considera verdadero y fijo. El supuesto se basa en lo que Pozo y Schurer llaman “realismo ingenuo”, cuya visión es que las cosas son como parecen ser y donde, para que ocurra un cambio, es menester la influencia de un agente externo.

En contrapartida, las teorías que conciben al aprendizaje como un proceso, lo consideran también como más complejo y asumen una postura abierta y especulativa. A diferencia de la visión anterior, no consideran al aprendizaje como una copia, sino como un proceso reconstructivo que genera nuevos conocimientos y al hacerlo, establece nuevas relaciones. Para lograrlo, el alumno debe considerar el objeto de conocimiento como abordable desde distintas perspectivas, sin asumir que hay verdades absolutas o un “saber verdadero” sino que ellas son relativas y contextuadas. Por eso, desde esta visión, las explicaciones ofrecidas por el aprendiz son más elaboradas y complejas. Un punto crucial que distingue a esta perspectiva, es que todo lo anterior no podría realizarse sin el papel mediador y activo del sujeto.

A partir del marco anterior, Martín y cols. (2003) han identificado cuatro teorías implícitas sobre el aprendizaje que ellos denominan: *directa*, *interpretativa*, *constructiva* y *posmoderna*. Una breve descripción de ellas sería:

a) **Teoría directa**. Para esta teoría, el aprendizaje es una copia fiel de la realidad sin necesidad de ninguna mediación, es transcripción tal cual de resultados o productos. Es transmisiva ya que basta presentar el contenido por aprender de la manera más nítida y clara posible para que se produzca el aprendizaje. Aprender es un proceso asociativo y acumulativo, donde la relación entre condiciones y resultados de aprendizaje es lineal e

inmediata. Para este enfoque, no es necesaria la mediación del sujeto, consideran como características importantes del aprendiz: la edad, la inteligencia concebida, además, como algo inmutable o heredado; la salud y la buena alimentación y la motivación (Pozo y Schurer, 1999). Como puede notarse, un ejemplo típico de esta teoría sería el conductismo y cae dentro de la primera postura expuesta al inicio de este apartado.

b) Teoría interpretativa. Comparte el supuesto epistemológico de la teoría directa de que el objeto de la enseñanza son copias lo más exacta posible de la realidad, pero introduce la actividad mediadora del sujeto. En lo ontológico supone que aprender es un proceso que exige una actividad personal por parte del aprendiz. Su posición está muy cerca de la perspectiva del procesamiento humano de la información. Conciben el aprender como un proceso activo pero reproductivo. Para lograrlo, hay que tener una observación activa de los modelos que nos demuestren “cómo hay que saber hacer las cosas” y practicar aquello que busca dominarse (Pozo y Schurer, 1999).

c) Teoría constructiva. En contrapartida a las dos visiones anteriores, esta teoría supone la existencia de saberes múltiples, ya que rompe la conexión entre conocimientos adquiridos y la realidad. Para esta aproximación el conocimiento no es una copia fiel de ella sino una realidad construida por el aprendiz. Por todo eso, los conocimientos obtenidos pueden ser cualitativamente diferentes y su riqueza puede variar en función de los distintos contextos y propósitos. Un aprendizaje significativo precisa de la actividad del estudiante, de su pleno involucramiento y orientarse hacia la regulación de su propio proceso cognoscitivo, pasando a segundo término la adquisición concreta de los contenidos disciplinares ya que, bajo esta visión, es mucho más importante el cómo se aprende que el qué se aprende, o sea, el proceso en lugar del resultado. Así, lo crucial es la actividad seguida por el sujeto al aprender y no tanto lo aprendido; lo relevante es el sentido y utilidad que el alumno da a los conocimientos logrados.

d) La teoría posmoderna. Esta es una categoría de reciente incorporación. Asume un relativismo radical donde no hay posibilidad de evaluar o jerarquizar distintas formas de conocimiento, “ya que todo es válido”. No habría verdades absolutas sino serían

situacionales y, por tanto, igualmente válidas. A esta visión le importa más el desarrollo y bienestar psicológico de las personas que el cambio conceptual. Enfatiza al sujeto de aprendizaje y no al objeto por aprender. Es el opuesto a la concepción realista. Lo que se debe aprender está dictado por los gustos y preferencias de los estudiantes.

Los autores concluyen diciendo que estas teorías representan no sólo diferentes supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales, sino también distintas posturas acerca de las formas en que se debe enseñar.

Igualmente, si se integran varios de los puntos relevantes de la información presentada a lo largo de este capítulo, nos permite ofrecer una posible explicación del porqué una teoría tan ampliamente aceptada por los maestros como lo es el constructivismo, ha tenido tan poco impacto para modificar las prácticas de enseñanza. Podría ocurrir que el docente tuviera como una teoría asumida los postulados del constructivismo y comulgar fervientemente con ellos, pero que sus teorías en uso estuvieran guiadas por una visión transmisiva o interpretativa de la enseñanza e implícitamente asumir que el aprendizaje es un proceso directo, unidireccional y dualista. Otra posible explicación es que, tal vez, los profesores no sepan aplicar en su práctica los postulados constructivistas y requieran de ayudas externas para conseguirlo.

También en este campo existe un debate importante entre los que consideran que hay una postura o visión “buena” de la enseñanza y el aprendizaje. Así, algunos postulan que todos los docentes deberían encaminar sus esfuerzos a asumir la visión de la enseñanza como cambio conceptual y concebir al aprendizaje como un proceso más que un producto apegado a lo planteado por la teoría constructivista. Las dificultades de su aplicación fueron descritas en el apartado 3.6 del capítulo anterior, donde se describieron los resultados de una investigación realizada por Hativa y Birenbaum (2000). Si bien la visión del cambio conceptual es ampliamente recomendada por parte de la investigación psicoeducativa, hay problemas importantes para aplicar sus postulados, tanto por la dificultad que representa para los maestros (ya sea porque no los entienden o va contra sus formas arraigadas de concebir la enseñanza), como por no ser de los estilos de enseñanza preferidos por los

estudiantes. Quizá también por su desdén por los métodos directos o expositivos y preferir los especulativos y el aprendizaje por descubrimiento.

Otros autores, en contrapartida, asumen una postura más abierta y flexible ya que consideran que no hay un método “correcto” de enseñanza, sino que diferentes métodos y visiones son apropiados dependiendo de la efectividad con la que se utilicen y, sobre todo, que sean pertinentes al contexto, tipo de contenidos, estilo docente y necesidades que buscan satisfacer.

4.7 El pensamiento didáctico en la práctica. Una visión dinámica de su funcionamiento.

Hasta ahora se han presentado los principales componentes y temas del pensamiento didáctico de manera separada y aislada, por eso, en este apartado, se intentará describirlos en sus interrelaciones y dinamismo. Para ello se seguirá lo propuesto por Schoenfeld (1998) quien ejemplifica cómo sería lo que él llama una enseñanza en contexto, para mostrar el mecanismo por medio del cual interactúan las metas del docente, sus creencias, visiones del acto de enseñar y sus diferentes tipos de conocimientos, resultando una descripción momento a momento del proceso que sigue para tomar decisiones y realizar las actividades seleccionadas.

A partir de la definición del tema por enseñar, primeramente se tendrían que identificar los diferentes tipos de creencias y conocimientos del docente como las que tiene con respecto a la disciplina que enseña, sobre lo pedagógico tanto general como particular, sobre su visión del aprendizaje, los estudiantes y sobre el contenido concreto por enseñar.

Posteriormente, habría que activar las diferentes clases de metas que tiene. Ellas pueden ser escolares, sociales, sobre el tema concreto y el conocimiento particular que, se desea, los estudiantes adquieran. O sea, su rango puede ser muy variado, va desde metas de largo plazo (educativas, sociales, personales, etc.), como de muy corto plazo (el logro del tema específico por enseñar).

Luego de realizar lo anterior, el docente elabora una imagen de su lección donde prevé las acciones que haría para hacer accesible el contenido a los alumnos y qué tipo de decisiones tomaría si surgen problemas en la enseñanza. Para aplicar lo antes descrito, hay ciertas creencias y conocimientos que toman mayor importancia y prioridad.

Al aplicar su enseñanza, lo normal será que surjan problemas o que la lección no transcurra conforme a lo planteado y ocurran imprevistos. De ser esta la situación, entonces el maestro debe reajustar su plan y, al hacerlo, tiene que activar otras creencias y conocimientos que considera útiles para ayudarlo a enfrentar la situación en la que se encuentra. Si con sus decisiones no soluciona el problema, debe buscar otras alternativas con las que pueda modificar las creencias y conocimientos activados, hasta que finalmente se logra resolver el problema.

Con esta descripción se desea resaltar que los componentes del pensamiento pedagógico del maestro no son estáticos, sino que algunos de ellos tomarán una prioridad mayor dependiendo del problema o situación que el docente busca solucionar. Habrá otros aspectos más profundos de sus creencias y conocimientos que se mantendrán y que quizá sólo se modifiquen si se enfrenta a una ocasión excepcional o extraordinaria.

4.8 Puntos críticos de las investigaciones sobre el pensamiento didáctico

Antes de concluir, se exponen algunas críticas hechas a las investigaciones y propuestas sobre el pensamiento didáctico; además de recapitular sobre todo lo expuesto a lo largo de este capítulo. Kane y cols. (2002) señalan cuatro críticas a los estudios:

- 1) La principal es que asumen o infieren la práctica docente únicamente a partir de lo que los maestros dicen o hablan sobre la misma. Es decir, que las investigaciones basan sus aseveraciones sobre la enseñanza, considerando exclusivamente las creencias de los docentes acerca de ella, sin observarla directamente. Es decir, lo que la investigación ha recopilado son , sobre todo, las teorías asumidas de los docentes pero muy poco las teorías en uso. Al hacerlo, señalan las autoras, sólo nos están contando “la mitad de la historia”.

- 2) Luego de analizar sus estrategias metodológicas, encuentran deficiencias importantes en cuanto a sus diseños, además de haber poca claridad en el manejo de los conceptos utilizados. Por ello sugieren la urgencia de mejorar la confiabilidad y validez de los procedimientos metodológicos para tener mayor confianza en los resultados obtenidos.
- 3) El principal instrumento utilizado en las investigaciones han sido los cuestionarios, mismos que son muy restrictivos y frecuentemente no representan válidamente el pensamiento didáctico del profesor, ya que caen en las profecías auto cumplidas y no controlan la deseabilidad social; sobre este aspecto hay una tendencia de los docentes de tratar de ofrecer “buenas respuestas” o aseveraciones “políticamente correctas” por lo que no reportan lo que realmente hacen o creen.
- 4) Otra limitación importante señalada por las autoras, en que luego de revisar los trabajos e investigaciones realizados sobre esta temática, no encontraron en los mismos una preocupación importante por utilizar los resultados y hallazgos para el desarrollo y formación docente.

Por otra parte, Samuelowicz y Bain (1992; citado por Kane y cols., 2002) señalan que la investigación debiera dirigirse a tratar de resolver uno de los misterios de la educación superior y es la incongruencia entre las metas asumidas y la práctica docente.

En este mismo sentido, se pronuncia Macchiariola (1998), quien reconoce que las teorías y el pensamiento didáctico de los profesores brindan argumentos para justificar la práctica; sin embargo, las mismas son elaboradas por los profesores a posteriori de la acción, por eso son empleadas para justificar lo que se hace. Así, torna aceptables los modos de actuar que no necesariamente se derivan de las ideas o creencias. Según este autor, eso explicaría el carácter contradictorio que a veces tiene el pensamiento docente.

Kane y cols. (2002) concluyen su artículo proponiendo la urgencia de que los investigadores acuerden el uso de términos comunes sobre este tema y, sobre todo, aseveran que **carece de utilidad proponer nuevas clasificaciones de las concepciones de enseñanza, así como dedicarse a analizar la relación entre sus categorías.**

Como reflexión a lo previamente expuesto se quiere agregar, además de compartir las críticas de Kane y cols. (2002), que la mayor parte de los estudios revisados se han centrado en recabar la definiciones -muchas veces de manera puntual- de lo que para los docentes es enseñar, aprender y de los fines que persiguen con su labor; pero pocos han buscado recabar la descripción que hacen de su práctica docente, con lo cual nos daría mayores elementos para comprender su pensamiento didáctico.

Apoyando lo anterior, en la mayor parte de las investigaciones analizadas no se describen los criterios utilizados para seleccionar a los profesores con quienes se trabajó; es decir, aparentemente no se escogen a los participantes considerando, por ejemplo, su capacidad docente, la calidad de su enseñanza o por la opinión que de ellos tienen sus alumnos, esto entre otros posibles criterios. Por eso, a veces se nota en los trabajos cierto escepticismo o duda de lo que dicen los profesores, ya que no existe una corroboración externa para confirmar o refutar lo que ellos aseveran o, como señalan Kane y cols. (2002), tampoco se observó su práctica docente. Es decir, las próximas investigaciones sobre este tema deberán contar algunos referentes externos aparte de lo que los profesores expresen, para disponer de otras perspectivas sobre su pensamiento didáctico, además de explicitar los criterios utilizados para seleccionar a los participantes.

Un tercer elemento a destacar, es la gran dificultad de agrupar o categorizar las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza, dada la amplia variedad de acepciones que sobre la misma se han propuesto. Ello aunado al hecho reportado de que los profesores pueden tener definiciones que corresponden a diferentes categorías, torna bastante compleja la tarea de alcanzar algunos consensos. En este trabajo se eligieron propuestas de algunos autores que, de cierta manera, engloban lo que se ha reportado en la literatura, pero se está consciente que pudiera haber otras formas de categorización. Tal vez el carácter dinámico y complejo del tema explique este tipo de situaciones.

Un aspecto que ha sido reiterado a lo largo de esta tesis, es lo limitado de hablar de la enseñanza o del pensamiento didáctico en abstracto, sin referirla a contenidos o disciplinas particulares. Muchas de las investigaciones citadas, hacen referencia a que el tipo de

disciplina o de “cultura disciplinaria” parece favorecer o estimular cierta manera de concebir a estos conceptos. O sea, que no habría formas únicas o universales, sino parece que deberían ser pertinentes a lo que cada disciplina considera apropiado.

Aunado a ello, dada la amplia variedad de formas de concebir a la docencia, parece ser que a futuro será necesario, antes que nada, explicitar nuestras concepciones sobre lo que en sí es, más que asumir que, expresando este término los demás están entendiendo lo mismo que nosotros.

En sexto lugar, resaltar el hecho de que, a diferencia de la riqueza conceptual sobre las formas de concebir a la enseñanza, lo opuesto sucede con respecto a las definiciones de aprendizaje - si bien algunos autores las incluyen en la primera- llama la atención que solamente se pudo encontrar una manera sistemática de categorizarla. Es decir, donde en un caso es exceso en otro es escasez. Obviamente no se descarta que pudiera haber otras propuestas no incluidas aquí, pero sí llama la atención que eso no sucedió en el caso de las concepciones sobre la enseñanza.

Finalmente se comenta el hecho que, a lo largo de la tesis, se ha reiterado el carácter amplio de la docencia, donde el dominio del saber disciplinario y psicopedagógico son aspectos necesarios pero no suficientes; ya que como algunos autores han expresado, son igual de relevante los aspectos éticos, los afectivos y las relaciones interpersonales, es de llamar la atención que estos tres últimos no estén tan desarrollados como los dos primeros. Todos reconocen su importancia pero poco se ha hecho para averiguar de qué manera concreta actúan en el acto docente.

A modo de resumen, este capítulo fue dedicado a analizar el pensamiento docente, el cual fue definido como el conjunto de ideas, creencias, teorías, pensamientos y conceptos que los profesores tienen acerca de los temas propios de su labor. Se dijo que es un constructo mental, que se distingue por ser tanto implícito como explícito, es personal y subjetivo como social y cultural. Este tipo de pensamiento es resultado principalmente de la experiencia del maestro y, en menor grado, por la formación y capacitación recibida. Se

resaltó que algunos autores sugieren sustituir el término de pensamiento didáctico por el de **teorías asumidas**, para referirse a lo que el maestro cree que hace y las **teorías en uso**, lo que realmente realiza.

Ahora bien ¿por qué es importante estudiar el pensamiento didáctico de los docentes? Fueron varias las respuestas dadas a esta pregunta, se dijo que porque guía y fundamenta las acciones del profesor, además de ayudarnos a conocer la forma concreta como ocurre la enseñanza. Se necesita conocerlo para poder, si es el caso, modificarlo hacia concepciones más complejas y profundas de lo que es la docencia, ya que un requisito para el cambio es que el docente examine y transforme sus ideas sobre ella. Otro beneficio derivado de lo anterior es que podremos, si logramos sistematizar el pensamiento didáctico de los buenos maestros, ayudar a otros a mejorar su instrucción.

De entre los temas principales incluidos dentro del estudio del pensamiento didáctico, destacan los fines de la enseñanza, donde la mayoría de los docentes busca ir más allá de que el alumno domine contenidos concretos de una materia, más bien su preocupación es brindar una formación que impacte todos los aspectos de la persona y no únicamente su intelecto. Hay muchas definiciones de lo que es la enseñanza, aquí se eligieron cinco: *la enseñanza como transmisión de información, como adiestramiento en habilidades, u organizadora de las actividades de los estudiantes, o como un mecanismo para promover el crecimiento y desarrollo personal de los educandos y como promotora del cambio conceptual*. En contrapartida, hay pocas concepciones acerca de lo que es el aprendizaje; fueron revisadas cuatro: *la directa, la interpretativa, la constructivista y la posmoderna*.

Se describieron las diferentes fases en que ocurre el desarrollo de los docentes; para unos autores son: *la fase de sobrevivencia, dominio e impacto* donde lo más importante para su crecimiento profesional es la actitud del profesor para afrontar los problemas y no ser un simulador. Para otros autores, las fases son: *novicio, principiante avanzado, competente y eficiente*. Ambas propuestas enfatizaron que las fases se alcanzan luego de varios años de experiencia pero no todos los docentes llegan hasta las últimas.

Las principales críticas hechas a la forma como se ha estudiado este tema son que: muestran deficiencias metodológicas, emplean como instrumento principal a los cuestionarios que tienen la limitación de ser restrictivos e influidos por la deseabilidad social. Además, que se han investigado , sobre todo, las teorías asumidas de los docentes y no las de en uso. Otra carencia importante es su falta de vinculación con programas de formación docente y que, en general, no se estudia la práctica docente ni tampoco, en la mayoría de los estudios se mencionan los criterios para seleccionar a los profesores participantes. Finalmente, se enfatizó la necesidad de referirlo a disciplinas concretas ya que podría ser que no hubiera un “pensamiento didáctico universal”.

CAPÍTULO. 5

MÉTODO

5.1 Planteamiento del problema

En los anteriores capítulos se destacó que la enseñanza de la psicología en nuestro medio no ha recibido la atención que se merece, no obstante que, de acuerdo con los resultados de las investigaciones reportadas, su enseñanza se da en forma predominantemente tradicional; por lo que surge la necesidad de buscar y proponer nuevas formas de impartirla. Para hacerlo, un punto de partida es retomar lo propuesto por la investigación psicoeducativa en cuanto a la búsqueda de comprender mejor la enseñanza en educación superior. En este sentido, uno de los aspectos que ha recibido atención en fechas recientes es el pensamiento didáctico del profesor, porque se le considera factor crucial para determinar y, en buena parte, explicar su comportamiento en el aula.

Con objeto de ampliar el conocimiento acerca de las formas como se enseñan los contenidos psicológicos, surge la inquietud de indagar qué tipo de pensamiento didáctico tienen los buenos docentes de la Facultad de Psicología. Además de ser interesante poder identificar si existe una manera particular de pensamiento didáctico de los profesores de psicología, que fuera distinto a los de otras disciplinas y compararlo con lo reportado en las investigaciones antes reseñadas.

Una de las críticas hechas a las investigaciones sobre el pensamiento didáctico del profesor fue que estaban circunscritas a indagar sus definiciones sobre los temas propios de su trabajo sin ahondar en la descripción de su práctica docente. Por esa razón, en esta tesis se añade éste último tema; con lo que se abordaría lo que Kane y cols. (2002) llaman las teorías asumidas de los docentes.

Dado el interés de que los resultados aquí obtenidos sean útiles para proponer nuevas formas de enseñanza de la psicología, es que se buscó identificar este tipo de pensamiento en profesores considerados como eficaces por sus estudiantes, asumiendo que uno de los

criterios para juzgar a un docente es la opinión que de él tienen sus alumnos, supuesto que es compartido por la evaluación docente, por eso, con base en sus opiniones es como se valora el desempeño docente en muchos países (Rueda, 2001). Con ello en esta investigación, a diferencia de lo que reportan otros trabajos, se quiso hacer una selección intencional de los participantes y explicitar los criterios utilizados para ello.

La herramienta principal de investigación fue la entrevista a profundidad, para que los participantes pudieran explicar y ahondar más en sus respuestas, con ello se buscó tener una mayor comprensión del fenómeno estudiado y no ceñirlo a categorías que al ser cerradas y dicotómicas no pudieran dar una visión más completa, amplia y rica sobre este tema. Una de las razones para no utilizar cuestionario es por las limitaciones que este tipo de instrumentos tiene como es el no controlar la deseabilidad social (Kane y cols., 2002).

Son varias las ventajas de averiguar en los profesores su tipo de pensamiento y la descripción general de su práctica docente. En primera instancia, esto nos permitirá tener un mejor conocimiento de la forma como se imparte la psicología, para buscar la identificación de aspectos particulares de la docencia psicológica que pudieran contrastarse con lo reportado en capítulos anteriores. En segundo lugar, una vez sistematizados los resultados, nos posibilitará considerar aspectos importantes para ayudar a otros a mejorar sus estrategias y técnicas docentes. En tercer lugar, se podría profundizar en el conocimiento que se tiene sobre el pensamiento didáctico y ampliar algunos de los marcos en los que hasta ahora se ha estudiado. En cuarto y último lugar, se buscará registrar su práctica docente para que quede un testimonio de cómo dicen realizarla y de las razones ofrecidas para hacer lo que hacen, dado que se carecen en la Facultad de Psicología de este tipo de testimonios, es que resulta valioso ponerla al alcance de los demás. Con ello se apoyaría la aseveración de Bain (2004), expuesta al inicio de esta tesis, de que la docencia no tiene pasado y por ello es valioso resguardar ejemplos de la forma de impartir su clase de los profesores seleccionados.

En síntesis, se desea ahondar en el conocimiento de las particularidades de la docencia psicológica dada la escasez de estudios que sobre esta temática existe en nuestro medio,

estudiando el pensamiento didáctico de profesores que son bien valorados por sus alumnos y poder así determinar las características que tienen estos docentes que los hacen ser tan altamente apreciados por sus discípulos.

5.2 Objetivos de la tesis

Por las anteriores consideraciones, el presente trabajo busca cumplir con los siguientes propósitos generales y específicos:

5.2.1 Objetivo general:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Analizar el pensamiento didáctico de los profesores clasificados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología. |
|---|

5.2.2 Objetivos específicos:

1. Identificar el pensamiento didáctico de los docentes seleccionados.
2. Delinear las principales características de la práctica docente que ellos reportan.
3. Configurar, a partir de lo anterior, un conjunto de rasgos que pudieran ser útiles para plantear prácticas eficaces para enseñar contenidos psicológicos.

5.3 Tipo de investigación:

Esta es una investigación exploratoria, dado que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003, p. 115) este tipo de investigación se realiza cuando “...el objetivo es examinar un tema o problema poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes; o si se desea indagar el tema desde nuevas perspectivas o ampliar las existentes”. En estudio exploratorio se emprende, según Babbie (2000, p. 72) “cuando un investigador examina un nuevo interés o cuando el objeto de estudio es en sí, relativamente nuevo” . Para Kerlinger y Lee (2001) un estudio exploratorio busca lo que es y tiene tres propósitos: descubrir variables significativas en la situación de campo, identificar relaciones entre variables y establecer las bases para una comprobación de hipótesis

posterior, más sistemática y rigurosa; características que concuerdan con los propósitos y justificación de esta investigación ya expuestos anteriormente.

5.4 Temas de investigación

Se busca recabar las posturas y visiones de los profesores seleccionados sobre los siguientes temas:

5.4.1. Tema principal de la tesis.

1. El pensamiento didáctico -incluyendo la práctica docente que reportan realizar- de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología.

5.4. 2. Temas específicos.

1. Tipo de preparación recibida (si la hubo) antes de impartir clases.
2. Su motivación para ser docentes.
4. Aspectos considerados gratificantes de su labor docente.
5. Factores frustrantes o no gratificantes de su labor.
6. Elementos importantes en su formación docente.
7. Factores irrelevantes en su formación docente.
8. Cambios principales realizados a su práctica docente desde que comenzaron hasta la fecha.
9. Cualidades de un buen docente.
10. Actividades de planeación.
11. Ajustes realizados a su planeación.
12. Fuentes principales de los conocimientos que utilizan en su práctica docente.
13. Dominio de los aspectos psicopedagógicos.
14. Estrategias, métodos y técnicas didácticas utilizadas.
15. Acciones y estrategias concretas que reportan aplicar para lograr el aprendizaje de sus alumnos.
16. Técnicas, procedimientos y criterios empleados para evaluar a sus estudiantes.

5.5 Criterios para seleccionar a los participantes:

Los ocho profesores participantes fueron escogidos mediante el siguiente procedimiento:

- 1) La aplicación de un cuestionario dirigido a los estudiantes de diferentes semestres de la facultad, aunque predominaron de los tres primeros por ser donde existen más alumnos. En el cuestionario se les pedía que calificaran a su profesor como bueno, regular o malo; dejando un espacio en blanco para justificar su respuesta.
- 2) Este cuestionario fue aplicado en dos ocasiones; una en el semestre 2002-2 y otra en el 2003-2. El número total de estudiantes/materia participantes fue de **1,214**. Es decir, un alumno pudo valorar a cinco docentes, por eso no hay una relación directa entre un alumno y un profesor. Los profesores evaluados en las dos aplicaciones fueron 72, pero al eliminar a los que se repetían quedaron **50**.

Para elegir a los entrevistados se siguieron los siguientes criterios ordenados en forma prioritaria;

- Ser considerado como buen maestro por más del 90% de los alumnos.
- Que de ser posible obtuvieran el 90% en dos grupos diferentes.
- Fueron considerados prioritarios aquellos que obtuvieron un 100% de calificación como buenos por sus estudiantes.
- Que el número de estudiantes que lo calificara fuese de al menos 13.
- Se procuró que fueran de diferentes materias y semestres; si bien, la primera aplicación se hizo con alumnos de primero y tercer semestre.
- Cotejar las calificaciones con otros estudios evaluativos realizados en fechas recientes en la facultad, dando preferencia a aquellos docentes que en esas evaluaciones también salieran bien valorados por sus estudiantes.
- La disponibilidad de los profesores y su aceptación a ser entrevistados.

Como resultado de la aplicación de los anteriores criterios se obtuvo lo siguiente:

- a) Se descartaron 18 docentes por no reunir en su evaluación al menos 13 alumnos.
- b) 7 docentes obtuvieron un 100% de opiniones favorables, 6 de los cuales quedaron en la selección final de la entrevista.⁶
- c) 9 docentes fueron clasificados en un 90% como buenos por sus alumnos de los cuales 2 ya estaban incluidos en el criterio anterior.
- d) De los 7 profesores restantes 4 fueron descartados por no lograr el 90% en dos grupos diferentes. Los demás fueron incluidos.
- e) Con objeto de asegurar, lo más posible, que los docentes seleccionados fueran considerados buenos o efectivos por sus alumnos, se comparó la lista con los resultados obtenidos por otras investigaciones sobre la evaluación de los docentes de la Facultad; como la realizada por Sánchez (2003) durante el semestre 2003- 2, quien aplicó un cuestionario denominado “La percepción de los alumnos de sus profesores en la Facultad de Psicología”, el cual ha sido empleado en otras ocasiones (Sánchez, Urteaga y Rodríguez, 1997). El cuestionario consistió en pedirle a los alumnos que asignaran una calificación al profesor en una escala de 1 a 10 y explicando el por qué. La muestra estuvo conformada por 490 alumnos, 272 del turno matutino y 218 del vespertino. De ellos, 160 correspondieron a segundo semestre, 115 al cuarto, 138 al sexto y 77 fueron de diferentes áreas. Los alumnos opinaron sobre un total de 210 profesores.

Los resultados encontrados en esa investigación fueron los siguientes: hubo 37 docentes (17%) que recibieron una calificación de 8 o mayor, 23 tuvieron menos de 8 y 131 (62%) no reunieron el número requerido de alumnos (15 que fue el mínimo establecido para considerarlo como representativo). Cotejando los resultados de esa evaluación con la lista de los profesores obtenida por ésta, luego de aplicar el procedimiento antes descrito, se encontró que 6 de los docentes seleccionados en esta investigación recibieron también una alta calificación en ese cuestionario, como más tarde se reporta. Si bien se aclara que hubo otros dieciocho profesores no

⁶ El otro profesor que obtuvo el 100% fue descartado por consideraciones éticas, ya que pertenecía al mismo departamento que el responsable de esta investigación. Por lo que, aplicando el criterio de cercanía, no fue considerado.

contemplados en este estudio que obtuvieron en el estudio de Sánchez una calificación superior a 9.

Finalmente, otro filtro fue cotejar algunos de los profesores seleccionados por esta investigación, con los resultados de la aplicación de una encuesta a estudiantes de la facultad durante el semestre 2001-2, por la Editorial Oxford, donde se les pidió que anotaran los nombres de sus mejores profesores, en la cual dos de los profesores participantes estuvieron entre los tres primeros lugares.

Luego de la aplicación de los anteriores criterios y filtros y además de contar con la anuencia para ser entrevistados, los profesores participantes fueron los siguientes:

Tabla 11

Lista de Profesores Entrevistados.

| Número de profesor | Número de años de docente | Razones por las que se le incluyó |
|---------------------------|----------------------------------|---|
| Profesor 1 | 37 | Obtuvo en un grupo de 20 alumnos una calificación de 94%. En la evaluación de Sánchez le asignaron un puntaje de 9.4 |
| Profesor 2 | 30 | Un grupo de 24 alumnos le dio el 100%. En la de Sánchez tuvo 9 y obtuvo el segundo lugar en la encuesta de la Editorial Oxford. |
| Profesor 3 | 29 | Un grupo de 45 alumnos le otorgó 94% y en la evaluación de Sánchez obtuvo 8.8 |
| Profesor 4 | 20 | El 100% de un grupo compuesto por 25 alumnos lo considero bueno |
| Profesor 5 | 20 | El 100% de un grupo de 20 alumnos lo consideró bueno |
| Profesor 6 | 27 | Un grupo de 19 alumnos le dio el 100%, dos grupos, uno de 19 y otro de 18 alumnos le dieron el 95%. En la evaluación de Sánchez le asignaron el 9.3 |
| Profesor 7 | 25 | El 100% de un grupo de 26 estudiantes lo considero bueno; en otro de 16 el 94% de ellos opinó lo mismo; en la evaluación de Sánchez su puntaje fue de 9.9 y obtuvo el primer lugar en la evaluación de la Editorial Oxford. |
| Profesor 8 | 23 | El 100% de un grupo lo considero bueno y en la de Sánchez obtuvo una calificación de 9.4 |

Las asignaturas que imparten estos profesores son las siguientes:

- A. Estadística Descriptiva e Inferencial.
- B. Introducción a la psicología y Desarrollo psicológico.
- C. Lógica simbólica y semántica y Filosofía de la Ciencia.
- D. Psicofisiología.
- E. Psicología social.
- F. Teorías y sistemas
- G. Teorías de la personalidad.
- H. Teorías y sistemas y Motivación II.

De ellos, cuatro fueron del sexo masculino y cuatro del femenino.

5.6 Consideraciones éticas.

Todos los docentes participantes dieron de manera voluntaria su anuencia para ser entrevistados y permitieron que se grabara su entrevista tanto en audio como en video. Se les informó que se solicitaba su participación como parte de una investigación para una tesis de maestría y que fueron seleccionados con base en el procedimiento descrito anteriormente.

Para garantizar la confidencialidad, todos son identificados bajo el rubro de “profesor” y son numerados de manera aleatoria, evitando mencionar su sexo y la materia que imparten.

Como se mencionó anteriormente uno de los profesores fue descartado, al aplicar el criterio de la cercanía, dado que pertenece al mismo departamento que el autor de este trabajo.

5.7 Instrumentos

5.7.1 Descripción de los instrumentos empleados y las razones de su utilización.

Se aplicaron dos instrumentos. Uno fue un cuestionario compuesto de 12 preguntas agrupadas en dos grandes categorías; la primera desglosada en tres subcategorías y la segunda en cuatro (Ver anexo 1). Los temas del cuestionario fueron los siguientes:

1. Información general del docente

A) Experiencia docente

B) Formación docente.

C) Factores formativos. De una lista de factores se pidió al docente seleccionar tres que fueran relevantes y otros tres irrelevantes.

2. Proceso instruccional

D) Planeación.

E) Modelo psicopedagógico.

F) Métodos, estrategias y técnicas didácticas.

G) Materiales de apoyo.

H) Estrategias de evaluación,

Casi todos estos tópicos se presentaron como preguntas cerradas, pero había la opción de “otros”, la cual fue aprovechada por algunos de los docentes para incluir algunos aspectos que no estaban contemplados.

Finalmente, se menciona que si bien el empleo de los cuestionarios en este tipo de estudios ha sido criticado porque no controla eficazmente el aspecto de la deseabilidad social y de ser poco sensible para aprehender la complejidad del tema, el empleado en el presente estudio sirvió sólo como punto de partida y de sensibilización para las entrevistas a profundidad, que es la principal herramienta metodológica del trabajo. Se eligió ésta última porque permite ahondar y profundizar acerca de lo que los participantes piensan y sienten acerca de, en este caso, su pensamiento didáctico; pero sobre todo, es una herramienta idónea para poder comprender el sentido que le dan a sus acciones (Kvale, 1996 y Rubin y Rubin, 1995).

La guía de entrevista estuvo conformada por 22 preguntas abiertas (Ver anexo 2). Ellas se clasificaron en cuatro ejes de análisis que, a su vez, se desglosaron en 36 categorías y subcategorías. Ellas fueron las siguientes:

1) Compromiso y responsabilidad docente.

2) Factores formativos.

2.1) Los importantes.

- 2.1.1) La autoevaluación.
- 2.1.2) La reflexión docente.
- 2.2) Los irrelevantes.
 - 2.2.1) Cuestionarios de evaluación docente.
 - 2.2.2) El salario.
 - 2.2.3) Programa de estímulos a la docencia.
 - 2.2.4) Sugerencias de jefes y autoridades.
 - 2.2.5) Trabajo colegiado.

3) Factores docentes.

- 3.1) Motivación.
- 3.2) Factores gratificantes.
- 3.3) Factores no gratificantes.
- 3.4) Conocimientos psicopedagógicos.
- 3.5) Desarrollo docente.
- 3.6) Sentido de autoeficiencia.
- 3.7) Características de un buen docente.

4. Proceso instruccional.

- 4.1) Pensamiento docente.
 - 4.1.1) Fines de la enseñanza.
 - 4.1.2) Concepción de la enseñanza.
 - 4.1.3) Definición de aprendizaje.
 - 4.1.4) Alumnos.
 - 4.1.4.1) Relación con los estudiantes.
 - 4.1.4.2) Retroalimentación de los alumnos.
 - 4.1.4.3) Visiones positivas de los estudiantes.
 - 4.1.4.4) Comportamiento esperado de los alumnos.
 - 4.1.4.5) Sus insuficiencias y limitaciones
- 4.2) Planeación.
 - 4.2.1) Fuentes de conocimientos.

- 4.2.2) Razones para modificar lo planeado.
- 4.3) Actividades en el aula.
 - 4.3.1) Dimensiones principales.
 - 4.3.2) Dimensiones técnico-pedagógicas.
 - 4.3.3) Acciones para mejorar la enseñanza.
- 4.4) Evaluación.
 - 4.4.1) Definición de la evaluación.
 - 4.4.2) Formas, instrumentos y criterios empleados.
 - 4.4.3) Opinión sobre la evaluación.
 - 4.4.4) Objetivo de la evaluación.
- 4.4.5) Cómo saben que sus alumnos aprendieron.

Como sucede en este tipo de estudios, varias de estas categorías y subcategorías no estaban incluidas inicialmente sino fueron añadidas luego de analizar los resultados de las entrevistas. Todas ellas son definidas en un apartado posterior.

5.7.2 Diseño y fundamentos de los instrumentos.

Para conformar los instrumentos empleados en la presente investigación, se integró lo más relevante de lo expuesto en el marco teórico que fundamenta este trabajo, a continuación describe el proceso seguido para su realización:

5.7.2.1 Elaboración del cuestionario.

Tal como se dijo anteriormente, el cuestionario tenía sólo el propósito de apoyar y servir de base para la realización de la entrevista, se quiso disponer de un documento inicial y permanente de las respuestas de los docentes que, además, sirviera para sensibilizarlos acerca de los temas sobre los cuales se ahondaría en la entrevista. De ninguna manera se trató de darle un uso más amplio, tarea que, sin duda, sería necesario hacer en otro momento.

El instrumento fue elaborado considerando sobre todo lo ejemplificado por Hativa (2000a) referentes a los factores que han influido en la formación y se organizó de acuerdo con los componentes de la práctica docente propuestos por García (2002).

Además de los datos generales, se quiso saber cuál había sido su preparación previa para la docencia. Es decir, antes de dar clases, así se buscó corroborar un hecho ampliamente conocido acerca de los docentes de este nivel educativo. En ese mismo sentido se consideró importante conocer si todos ellos participaban en el Programa de Estímulo a la Docencia (PRIDE), toda vez que una de las metas de este programa es valorar y premiar la productividad y el buen desempeño del docente. Otro aspecto incluido fue su nombramiento, para valorar su situación laboral.

La lista de factores formativos están clasificados en dos tipos: *los extrínsecos* y *los intrínsecos* porque así es como se manejan en la literatura. Se retomaron inicialmente los propuestos por Hativa (2000a, p. 18); sin embargo, otros fueron añadidos con base en la experiencia del autor de esta tesis, por haber estado aplicando un cuestionario similar a profesores de educación media superior y superior de diferentes lugares del país.

Los temas restantes del cuestionario: planeación, materiales de apoyo, métodos y técnicas didácticas y la evaluación, fueron retomados de los componentes del proceso instruccional de García (2002).

Para ilustrar el tipo de cambios hechos al cuestionario hasta llegar a esta versión final, se tiene el caso de que inicialmente se había incluido como factor formativo al ensayo y error, que según lo reporta Hativa (2000a, p. 18) fue elegido mayoritariamente en su investigación. Sin embargo, cuando se aplicó a 42 profesores de diferentes partes de la república sólo tres la seleccionaron, por esas razones se descartó. En contrapartida, otros factores no incluidos por Hativa fueron incorporados como: “cursos de actualización”, “mi propia motivación docente”, “la experiencia como docente” y “mis deseos de superarme”, que fueron citadas por nuestros docentes. Otro ejemplo del tipo de cambios hechos es que, inicialmente en los cuestionarios aplicados por este autor, se incluía una pregunta acerca de

la concepción que tenían sobre los alumnos; sin embargo, al analizar las respuestas de los encuestados, éstas aportaban poco por lo que esa pregunta fue descartada de este cuestionario; no obstante, el tema de los alumnos surgió como importante en el transcurso de las entrevistas, tal como se describe en la sección de resultados.

5.7.2.2 Elaboración de la guía de entrevista. Se tomaron en cuenta varios de los aspectos antes descritos, ya que como ya se dijo, en la entrevista se les pidió que explicaran la respuesta que habían dado en el cuestionario. Para diseñar esta guía, se consideró lo aplicable de lo expuesto en los capítulos 3 y 4 de esta tesis y, sobre todo, se tomó como base el tipo de preguntas hechas por otros autores que han trabajado en el campo (Kane y cols., 2002)⁷.

No obstante, tal como sucedió con el cuestionario, hubo agregados y modificaciones importantes como lo referido al pensamiento del docente, ya que se quiso ahondar más en aspectos como lo gratificante y frustrante de su labor para contrastar las respuestas con la información obtenida en otras investigaciones.

También se incluyeron preguntas particulares para averiguar aspectos como: su concepción de buena docencia, o acerca del desarrollo seguido como docente al comparar lo que hacen ahora con lo que hacían cuando se iniciaron como profesores y si tenían una postura acerca de cómo impartir su asignatura. Estas preguntas fueron añadidas por sugerencias de varios de los sinodales de esta tesis.

Una parte importante de la guía estuvo dirigida a averiguar la manera en como ellos daban su clase, desde cómo la planeaban, las modificaciones que le hacían, el tipo de reglas y acuerdos que establecían al iniciar el curso. Se les pedía que concretaran e ilustraran la aplicación de las estrategias y técnicas de enseñanza dando ejemplos. Puesto que se quería averiguar cómo realizaban las acciones que eran altamente apreciadas por los alumnos, se les indicaban las razones que daban los estudiantes para considerarlos buenos. Por ejemplo, se les señalaba “...sus alumnos opinan que Ud. es muy claro y ordenado para enseñar,

⁷ Al respecto, revisar las preguntas que aparecen en la página 113.

¿Cómo le hace para lograrlo?”. Por eso esa pregunta varió con cada docente entrevistado. Averiguar sobre la práctica docente es uno de los temas originales de este trabajo y que no se encontró reportado en la literatura revisada, tal como se expresó en el planteamiento del problema (ver punto 5.1)

A modo de ejemplo se incluyen en la tabla 13 algunas de las razones que los alumnos daban para calificar al docente tanto bueno como malo. Se aclara que no se están considerando todas las respuestas dadas por los estudiantes sino sólo una parte de ellas, ya que se seleccionaron las que se consideró eran más ilustrativas o donde varios estudiantes coincidían. Los números que aparecen entre paréntesis de cada razón indican las veces que fue mencionada.

TABLA 12Razones por las que consideraban bueno o malo al docente

| El maestro es bueno porque... |
|--|
| Ponía buenos ejemplos |
| Domina el tema |
| Fomenta la investigación |
| La clase es enriquecedora. |
| Deja muchas cosas para aplicarlas |
| Usa lenguaje claro (9) |
| Su clase es dinámica (5) |
| Excelente expositor (3) |
| Es muy atento |
| Sabe muchas cosas |
| Su clase es didáctica |
| Prepara su clase |
| Durante la clase aporta muchos conocimientos |
| La clase era ágil |
| Trabaja rápido |
| Promueve la enseñanza |
| Motiva a los alumnos |
| Relaciona los contenidos con la cotidianidad (2) |
| Explica caso por caso |
| Enseña bien (2) |
| Sabe lo que habla |
| Fomenta el interés (2) |
| Aclaraba muchas dudas |
| Es exigente |
| Aprendí a diferenciar conceptos |
| Sabe transmitir sus conocimientos (3) |
| Su clase es amena y divertida. (2) |
| El maestro es malo porque... |
| Faltó mucho a clase |
| No explicó de manera clara |
| No sabe explicar |
| No sabe dar clase |
| No se esfuerza por explicar mejor |
| Revuelve las cosas al explicarlas |
| No utiliza material didáctico |
| No enseñó como debía |
| Hace exámenes muy complicados |
| Se proyecta en otras cosas. |
| Usa lenguaje complicado |
| No permite la libre expresión. |

La selección final de los aspectos y preguntas incluidos tanto en el cuestionario como en la guía de entrevista, se realizó incorporando las sugerencias de la asesora y sinodales que revisaron este trabajo en su etapa de proyecto.

5.7.3 Definición de categorías y subcategorías de la guía de entrevista.

Las definiciones de los códigos utilizados para categorizar las respuestas encontradas en las entrevistas fueron las siguientes.

1) Compromiso y responsabilidad docente

Expresiones positivas del docente donde denotan el compromiso que sienten hacia la institución, el respeto que les merece su trabajo y resaltando el lugar tan especial que los alumnos ocupan.

Señalamientos que muestran su deseo e interés por realizar una buena enseñanza, como buscar cumplir con todos los contenidos del curso, así como no faltar ni llegar tarde y actualizarse continuamente.

2) Factores formativos

Explicaciones que tienen acerca de los aspectos que considera han contribuido o no en su desarrollo y formación docente. Éstos se dividen en dos:

2.1 **Los importantes** o cruciales porque les atribuyen un gran peso en su carrera docente, en lo que hacen y por qué lo hacen. Los mencionados fueron:

2.1.1 *La autoevaluación*. Juicio emitido por el maestro sobre su desempeño docente.

2.1.2 *La reflexión docente*. Factor considerado útil para mejorar su docencia y que consiste en un autoanálisis realizado por el docente sobre lo que hace y las acciones que toma a partir de esta reflexión

2.2 **Los irrelevantes**, o muy poco importantes como influencia en lo que hacen, dándole muy poco o ningún peso para su labor. Los señalados fueron:

2.2.1 *Cuestionarios de evaluación docente.* Es el reporte que reciben acerca de los resultados de la aplicación de un instrumento de evaluación docente que la institución hace semestre a semestre. Incluye las razones por las cuales lo consideran poco útil.

2.2.2 *El salario.* Alusiones con respecto al pago recibido por dar clases, donde generalmente se le da poca importancia y escaso valor motivacional.

2.2.3 *Programa de estímulos a la docencia (PRIDE).* Opinión que tienen sobre los efectos del programa institucional que otorga beneficios económicos con base en la productividad del docente y explicación de las razones por las cuales le otorgan poco valor para su desarrollo.

2.2.4 *Sugerencias de los jefes y autoridades.* Papel poco relevante o muchas veces ausente consistente en averiguar si han recibido comentarios, sugerencias o propuestas de sus autoridades para mejorar su desempeño y lo que opinan al respecto.

2.2.5 *Trabajo colegiado.* Opiniones sobre el papel que tiene trabajar en conjunto con otros colegas y de las razones por las cuales se hace o, sobre todo, por las que se da este tipo de trabajo.

3) Factores docentes

3.1 Motivación

Señalamientos acerca de las razones por las que se convirtieron en docentes y de las causas, ya sean intrínsecas o extrínsecas, que los impulsan a seguir enseñando.

3.2 Factores gratificantes. Aspectos positivos y estimulantes que reciben por el hecho de dar su clase y es considerado un factor relevante en su motivación docente.

3.3 Factores no gratificantes. Señalamientos de los aspectos que no les gustan o desagradan de su labor docente.

3.4 Conocimientos psicopedagógicos. Demostración del nivel del manejo de los aspectos psicopedagógicos, entre los que destacan si su enseñanza se basa en las prescripciones y sugerencias de los modelos psicopedagógicos y cómo se reflejan en su visión de los principales conceptos de su labor docente (estrategias y técnicas didácticas, formas e instrumentos de evaluación, etc.).

Incluye las opiniones y puntos de vista de por qué algunos de ellos no siguen en su práctica algunos de los modelos psicopedagógicos, del escaso valor que le otorgan y de la explicación que al respecto ofrecen.

3.5 Desarrollo docente. Diferencias que destacan entre sus maneras de enseñar al inicio de su carrera comparándolas con lo que hacen actualmente y las explicaciones que ofrecen sobre estos cambios.

3.6 Sentido de autoeficacia. Expresiones donde el maestro reconoce sus capacidades y cualidades como maestro y la confianza que siente en sus conocimientos y del manejo del grupo

3.7 Características de un buen docente. Descripción de las cualidades y comportamientos que a su juicio debe tener.

4) Proceso instruccional

4.1) Pensamiento docente.

4.1.1 Fines de la enseñanza.

Señalamientos que ofrecen acerca de los fines últimos de lo que buscan como docentes, que va más allá de cumplir con los objetivos concretos de las asignaturas que imparten.

4.1.2 Concepto de enseñanza.

Definición de lo que consideran es la enseñanza y del significado que le dan. Justificación y explicación de por qué tienen esa visión de la enseñanza.

4.1.3 Definición de aprendizaje

Las concepciones y procesos involucrados en lo que para ellos es el aprendizaje.

4.1.4 Alumnos

4.1.4.1 Relaciones con los estudiantes. Descripción del tipo de relación interpersonal que establecen con los alumnos tanto dentro como fuera del salón de clase, del tiempo que les dedican y del tipo de reacciones que obtienen de ellos.

4.1.4.2 Retroalimentación de los alumnos. Opiniones que reciben por parte de sus estudiantes sobre su enseñanza y de las maneras en que les alientan para que las hagan. Explicación del papel que le dan a la misma y cómo retoman dichas sugerencias.

4.1.4.3 Valoración positiva de los alumnos. Expresiones que denotan el gran valor y aprecio que sienten hacia los estudiantes y de la opinión favorable que tienen de ellos.

4.1.4.4 Comportamiento esperado de los estudiantes. Cualidades y comportamiento que les gustaría tuvieran los estudiantes como resultado del curso o de la instrucción.

4.1.4.5 Sus insuficiencias y limitaciones Son las deficiencias, carencias y comportamiento poco adecuado que, en opinión de los maestros, presentan los estudiantes y lo que les desagrada de sus acciones.

4.2) Planeación.

Acciones que realizan con antelación para impartir su curso, incluyendo el diseño del programa, los materiales, selección de lecturas, la organización de la clase, etc. Se considera también los diversos documentos producidos por ellos que les sirve de base y apoyo a lo que enseñarán (apuntes, bitácoras, presentaciones, diapositivas, etc.). Comprende la organización temporal de lo que se verá en cada una de las clases.

4.2.1 Fuentes de conocimientos de lo que enseñan. Especificación de las fuentes a las que recurren como elemento importante para impartir su enseñanza.

4.2.2 Razones para modificar lo planeado. Justificaciones para cambiar o reajustar el programa o el plan previamente elaborado.

4.3) Actividades en el aula.

Descripciones de la manera en que dan clase, dividida en:

4.3.1 Dimensiones generales (Clima, reglas)

Son las acciones generalmente realizadas al inicio del curso donde explicitan a los alumnos el conjunto de reglas de cómo va a funcionar la clase, es lo que algunos denominan el “encuadre”.

Tienen que ver con la creación de un clima propicio para favorecer la enseñanza y el aprendizaje, como son el respeto y confianza mutuos, fomentar la participación de los

alumnos, la aclaración de dudas, alentar sus comentarios, críticas y propuestas. Implica el establecimiento y explicitación de las reglas (asistencia, comportamiento esperado de los alumnos, etc.) a seguir durante el curso.

Comprende también la presentación del programa, de sus objetivos, contenidos, formas de enseñanza y de evaluación; incluyendo los tipos de evaluación, las fechas y los criterios bajo los cuales serán evaluados.

4.3.2 Dimensiones técnico-pedagógicas

Descripción de las formas generales y concretas de cómo organizan y llevan a cabo la actividad docente dentro del aula.

Incluye el empleo de estrategias y técnicas didácticas generales, de las diferentes fases como llevan a cabo su clase, de lo que realizan para lograr que los alumnos aprendan los contenidos enseñados; de cómo estructuran y organizan sus acciones docentes.

Es la indicación de cómo buscan hacer comprensible el conocimiento a los alumnos y de las acciones específicas que realizan para lograrlo.

Incluye también las acciones que realizan para verificar la comprensión que están teniendo los alumnos y los ajustes realizados cuando notan que ellos no están entendiendo.

Finalmente, se consideran también la identificación de la aplicación de las técnicas específicas y cómo utilizan el material de apoyo a la enseñanza previamente preparado.

4.3.3 Acciones para mejorar la enseñanza.

Actividades y acciones que realizan para mejorar su enseñanza, explicación del porqué lo hacen y de las ventajas y beneficios que le otorgan.

4.4 Evaluación

4.4.1 Definición de evaluación. Identificación de la concepción que tienen sobre la evaluación.

4.4.2 *Formas, instrumentos y criterios empleados.* Descripción de lo que utilizan para calificar a los estudiantes y de la justificación del por qué lo hacen.

4.4.3 *Opinión sobre la evaluación.* Juicios y consideraciones que tienen sobre la evaluación. Explicaciones acerca del por qué piensan así.

4.4.4 *Objetivo de la evaluación.* Especificación de los conocimientos tanto de tipo declarativo, procedimental y actitudinal que pretenden valorar por medio de la evaluación.

4.4.5 *Cómo sabe que sus alumnos aprendieron.* Indicar los mecanismos usados para saber si aprendieron. Descripción de las razones o hechos que ellos escogen para demostrar que sus estudiantes han aprendido.

5.8. Procedimiento para efectuar las entrevistas

Fueron realizadas en un lapso de siete meses y efectuadas en diversos lugares. Todas se grabaron en audio con dos grabadoras, una de ellas comenzó a funcionar a los cinco minutos de iniciada la entrevista para evitar perder información cuando se terminara la cinta de la primera grabadora; seis de ellas también se videograbaron. Tuvieron una duración de entre cuarenta minutos a hora y media. Posteriormente, fueron transcritas para conservarlas en forma de documento electrónico de manera que fuera posible aplicar el programa de análisis.

5.9 Análisis de la información

5.9.1 Análisis cuantitativo.

Los resultados del cuestionario fueron agrupados en tablas de frecuencia con la intención de mostrar cuáles fueron las opciones más frecuentes y cuáles las que tuvieron poca presencia. Como se mencionó, varias de las preguntas de este cuestionario fueron usadas como base para la entrevista, ya que a partir de lo que contestaron ahí, se les pidió que lo explicaran, ampliaran o justificaran.

5.9.2 Análisis cualitativo.

Para analizar las entrevistas se utilizó el programa Hyper Research versión para MAC 2.6, que permite categorizar las respuestas dadas en las entrevistas en códigos (los cuales se encuentran definidos en el apartado 5.7.3) y posteriormente puede hacer un informe global de los resultados tanto por participante como por categorías y subcategorías.

A partir del uso de este programa se realizaron los siguientes análisis:

Primer análisis. Se leía cada entrevista y eran marcados los párrafos en donde lo expuesto podría ser clasificado en las categorías y subcategorías antes descritas; se seleccionaron tantas menciones en cada categoría y subcategoría como fueron identificadas.

Una vez codificadas de esta manera, de todas las entrevistas se obtuvo un informe por categorías y con extractos de las mismas, el cual fue utilizado para los análisis posteriores. En el apartado de resultados, aparece en el cuadro 21 la distribución de frecuencias de las categorías y subcategorías, esto se hizo para mostrar el “peso” de cada una de ellas. Como se mencionó anteriormente, algunas de las categorías y subcategorías no estaban contempladas inicialmente (como la responsabilidad docente o el papel que los alumnos tienen en su enseñanza), pero se incluyeron a partir de las respuestas de los entrevistados y por eso aumentó el número de subcategorías que inicialmente se tenían.

Segundo análisis. A partir de lo anterior se realizó otro análisis centrado en agrupar en subcategorías lo expresado por todos los entrevistados, donde se ejemplificaba lo más definitorio de cada subcategoría. Ejemplos de estas definiciones aparecen en el cuadro 22 del apartado 6.3. Por medio de esta agrupación fue posible identificar los temas y puntos más relevantes de los resultados obtenidos y donde había las mayores coincidencias, así como aquellos que aportaban poca información, por lo que el siguiente objeto de otro análisis descrito en el apartado siguiente se hizo solamente sobre los más significativos.

Tercer análisis. Para integrar lo más posible la información encontrada de manera que se pudiera facilitar el análisis de la misma, se decidió reducir los ejes de análisis de cuatro a únicamente dos: **práctica docente y pensamiento didáctico**. Las razones para hacerlo y su descripción, incluyendo las categorías y subcategorías de cada uno de ellos, aparecen en el apartado 6.3, todo el análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas se hace con base en esta clasificación.

En esta fase se excluyeron del análisis aspectos que estaban contemplados en la guía de entrevista, los criterios usados para hacerlo fueron los siguientes: lo expresado con respecto al tema de la planeación aportó poca información, ya que pocos docentes hicieron un recuento amplio de ella, aparte de lo contestado en el cuestionario. Sucedió lo mismo con respecto a las fuentes de lo que enseñan, ya que había poco que decir al respecto y hubiera sido preferible ponerla como pregunta en el cuestionario. Sobre el cuestionamiento de si tenían un enfoque o perspectiva psicopedagógica sobre cómo enseñar su materia, se eliminó porque casi todos respondieron negativamente, diciendo que no la tenían. Se retomará este aspecto cuando se presenten los resultados acerca de su dominio psicopedagógico, ya que apoya algunos de los señalamientos que ahí se hacen.

CAPÍTULO SEIS.

RESULTADOS

6.1 Resultados de la aplicación del cuestionario

En primera instancia, se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los ocho profesores participantes.

6.1.1 Datos Generales

El promedio de los años que llevan de ser maestros fue de **27.1** y tienen impartiendo la materia en promedio 25.6 años. Cinco de ellos están en el programa de estímulos a la docencia (PRIDE), cuatro tienen nombramiento de profesores de carrera, los restantes son profesores de asignatura y técnicos académicos. Sólo tres de ellos reportan haber recibido una capacitación como docentes previa a impartir clases.

6.1.2. Factores formativos

En la siguiente tabla aparecen los aspectos que seleccionaron como importantes en su formación y desarrollo como docentes y, en otro cuadro, los que reportan como irrelevantes.

TABLA 13

Factores Formativos Importantes

| FACTOR | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa |
|---|---------------------|---------------------|
| 1. La retroalimentación de mis estudiantes | 6 | 27% |
| 2. Mi propia motivación docente | 4 | 18% |
| 3. La reflexión de mi práctica | 3 | 13.6% |
| 4. La autocrítica | 2 | 9% |
| 5. La experiencia como docente | 1 | 4.5% |
| 6. Observando la práctica de los buenos docentes | 1 | 4.5% |
| 7. Mis deseos de innovar y probar nuevas formas | 1 | 4.5% |
| 8. La autoevaluación | 1 | 4.5% |
| 9. Los aciertos y errores en mi docencia | 1 | 4.5% |
| 10. Mi gusto por saber y dominar más mi materia | 1 | 4.5% |
| 11. Me gusta mi materia | 1 | 4.5% |
| TOTAL | 22 | 100% |

TABLA 14Factores Formativos Irrelevantes

| FACTOR | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa |
|---|----------------------------|----------------------------|
| 1.Sugerencias de los jefes y autoridades | 6 | 28.5% |
| 2. Los programas de estímulos a la docencia (PRIDE) | 5 | 23.8 % |
| 3. El salario recibido | 4 | 19% |
| 4. Observando la práctica de los buenos docentes | 3 | 14% |
| 5. Los resultados de la evaluación docente | 2 | 9.5% |
| 6. Trabajo colegiado en claustros | 1 | 4.7% |
| TOTAL | 21 | |

A continuación aparecen las actividades que realizan, previas a la impartición de su clase.

TABLA 15Actividades de Planeación

| ACTIVIDADES | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa |
|--|----------------------------|----------------------------|
| 1. Hace programación de los temas | 7 | 38.8 % |
| 2. Participa en el diseño del programa | 5 | 27.7% |
| 3. Prepara o diseña material de apoyo | 3 | 16.6% |
| 4. Leer literatura relacionada con el tema | 1 | 5.5% |
| 5. Prepara notas de clase | 1 | 5.5% |
| 6. Busca relacionarlo con temas actuales | 1 | 5.5% |
| TOTAL | 18 | 100% |

En la tabla siguiente, se presentan los modelos psicopedagógicos empleados como apoyo y justificación de su enseñanza.

TABLA 16Modelos Psicopedagógicos Utilizados

| MODELO | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa |
|--------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Ninguno | 3 | 33.3% |
| 2. Humanista | 2 | 22.2% |
| 3. Constructivista | 1 | 11.1 |
| 4. Socio cultural | 1 | 11.1 |
| 5. Conductista | 1 | 11.1 |
| 6. Cognoscitivista | 1 | 11.1 |
| TOTAL | 9 | 100% |

Aquí aparecen los métodos y estrategias didácticas que dicen emplear en sus clases.

TABLA 17

Métodos, Estrategias y Técnicas de Enseñanza que emplea

| MÉTODO, ESTRATEGIA O TÉCNICA | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa |
|-------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1 Expositiva | 8 | 40% |
| 2. Solución de problemas | 2 | 10% |
| 3. Modelado/demostración | 2 | 10% |
| 4. Experienciales | 2 | 10% |
| 5. Aprendizaje cooperativo | 1 | 5% |
| 6. Exposición de los alumnos | 1 | 5% |
| 7. Tutorial | 1 | 5% |
| 8. Proyecto | 1 | 5% |
| 9. Seminario | 1 | 5% |
| 10. Estudio de caso | 1 | 5% |
| TOTAL | 20 | 100% |

Acerca de los recursos y apoyos didácticos que dicen utilizar, son los siguientes:

TABLA 18

Materiales y Apoyos Didácticos empleados

| MATERIALES DIDÁCTICOS | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa |
|------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Pizarrón | 8 | 29.6% |
| 2. Esquemas/ diagramas | 5 | 18.5% |
| 3. Acetatos | 4 | 14.8% |
| 4. Libro de texto | 3 | 11.1% |
| 5. Software | 2 | 7.4% |
| 6. Videos/películas | 2 | 7.4% |
| 7. Manuales | 2 | 7.4% |
| 8. Diapositivas | 1 | 3.7% |
| TOTAL | 27 | 100% |

Finalmente, se enumeran los instrumentos y formas que utilizan para evaluar a sus alumnos.

TABLA 19

Instrumentos y Formas de Evaluación

| INSTRUMENTO Y FORMA | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa |
|------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Prueba objetiva | 4 | 21% |
| 2. Asistencia | 4 | 21% |
| 3. Ensayos | 4 | 21% |
| 4. Ejercicios/actividades en clase | 3 | 15.7% |
| 5. Trabajos | 3 | 15.7% |
| 6. Prácticas | 1 | 5% |
| TOTAL | 19 | 100 |

6.2 Distribución por frecuencias de las categorías y subcategorías

En la tabla 21 se hace una integración y sumatoria global de lo encontrado en el primer análisis, esta tabla resultó después de haber sumado lo que se marcó de lo expresado por cada participante en las categorías y subcategorías de la entrevista y que fue obtenido al final del análisis realizado por el programa *Hyper Research*. O sea, aquí se buscó representar “los pesos” que ellas tienen al sumarse las frecuencias de las respuestas dadas por los entrevistados, para resaltar lo más y los menos citados. Así, se presenta lo que cada profesor mencionó sobre las categorías y subcategorías Este es un análisis cuantitativo que, se considera, complementa al cualitativo el cual se explica en el siguiente apartado. La suma total obtenida fue **921** menciones, en la tabla puede verse que la categoría mas numerosa fue la referida al **proceso instruccional** (472) y la menos citada correspondió a los **factores formativos** (43).

TABLA 20

Distribución global por Frecuencias de las Categorías y Subcategorías de lo expresado por los profesores entrevistados

| CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS | Prof 1 | Prof 2 | Prof 3 | Prof 4 | Prof 5 | Prof 6 | Prof 7 | Prof 8 | TOTAL |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------------|
| 1. Compromiso | 1 | 2 | 13 | 1 | 3 | 4 | 13 | 16 | 53 |
| 2. Factores formativos | | | | | | | | | |
| 2.1 Importantes | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 10 | 6 | 0 | 20 |
| 2.1.1 Autoevaluación | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 2.1.2 La reflexión docente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 6 |
| TOTAL IMPORTANTES | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 11 | 8 | 3 | 27 |
| 2.2 Irrelevantes | | | | | | | | | |
| 2.2.1 C. Evaluación docente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 4 |
| 2.2.2 El salario | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 5 |
| 2.2.3 PRIDE | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 6 |
| 2.2.4 Sugerencias jefes y autoridades | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 |
| 2.2.5 Trabajo colegiado | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| TOTAL IRRELEVANTES | 4 | 5 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 | 16 |
| TOTAL FACTORES FORMATIVOS | 6 | 8 | 1 | 0 | 1 | 13 | 11 | 5 | 43 |
| 3. Factores docentes | | | | | | | | | |
| 3.1 Motivación | 3 | 3 | 12 | 7 | 9 | 12 | 7 | 14 | 67 |
| 3.2 Factores gratificantes | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 13 |
| 3.3 Conocimientos psicopedagógicos | 3 | 6 | 2 | 2 | 7 | 6 | 3 | 9 | 38 |
| 3.4 Poco gratificantes | 3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 3 | 0 | 11 |
| 3.5 Desarrollo docente | 1 | 7 | 7 | 7 | 4 | 8 | 4 | 12 | 50 |
| 3.6 Sentido de autoeficiencia | 0 | 2 | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 | 8 | 24 |
| 3.7 Características de un buen docente | 3 | 4 | 6 | 1 | 7 | 6 | 5 | 2 | 34 |
| TOTAL FACTORES DOCENTES | 15 | 24 | 30 | 24 | 32 | 38 | 27 | 47 | 237 |
| 4. Proceso instruccional | | | | | | | | | |
| 4.1 Pensamiento docente | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----------------------|------------|
| 4.1.1 Fines de la enseñanza | 3 | 8 | 6 | 5 | 6 | 5 | 4 | 12 | 49 |
| 4.1.2 Concepción enseñanza | 4 | 19 | 9 | 5 | 20 | 2 | 5 | 14 | 78 |
| 4.1.3 Definición aprendizaje | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 | 3 | 20 |
| 4.1.4 Alumnos | | | | | | | | | |
| 4.1.4.1 Relaciones con alumnos | 10 | 8 | 5 | 0 | 2 | 1 | 13 | 5 | 44 |
| 4.1.4.2 Su retroalimentación | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 10 |
| 4.1.4.3 Visiones positivas | 1 | 3 | 2 | 0 | 1 | 6 | 7 | 3 | 23 |
| 4.1.4.4 Comportamiento esperado | 3 | 3 | 7 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 28 |
| 4.1.4.5 Insuficiencias y limitaciones | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 6 | 11 |
| TOTAL PENSAMIENTO DOCENTE | 18 | 17 | 16 | 5 | 8 | 10 | 25 | 17 | 116 |
| 4.2 Planeación | 2 | 1 | 6 | 4 | 8 | 7 | 2 | 2 | 32 |
| 4.2.1 Fuente de conocimientos | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 16 |
| 4.2.2 Razones para modificar | 1 | 3 | 3 | 1 | 0 | 3 | 2 | 7 | 20 |
| TOTAL PLANEACION | 5 | 5 | 11 | 8 | 9 | 13 | 5 | 12 | 68 |
| 4.3 Actividades en el aula | | | | | | | | | |
| 4.3.1 Dimensiones principales | 1 | 12 | 0 | 0 | 0 | 5 | 6 | 7 | 31 |
| 4.3.2 Dimensiones técnico-pedagógicas | 18 | 9 | 17 | 14 | 14 | 13 | 24 | 41 | 150 |
| 4.3.3 Acciones para mejorar la enseñanza | 5 | 1 | 0 | 2 | 4 | 6 | 4 | 4 | 26 |
| TOTAL ACTIVIDADES EN EL AULA | 24 | 22 | 17 | 16 | 18 | 24 | 34 | 52 | 207 |
| 4.4 Evaluación | | | | | | | | | |
| 4.4.1 Definición evaluación | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 4 | 4 | 16 |
| 4.4.2 Formas, instrumentos y criterios de evaluación | 4 | 2 | 3 | 0 | 2 | 2 | 4 | 5 | 22 |
| 4.4.3 Opiniones | 2 | 1 | 5 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16 |
| 4.4.4 Objetivos | 1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 10 |
| 4.4.5 Como saben aprendieron | 2 | 2 | 2 | 0 | 4 | 1 | 5 | 1 | 17 |
| TOTAL EVALUACION | 11 | 11 | 12 | 0 | 9 | 10 | 16 | 12 | 81 |
| TOTAL PROCESO INSTRUCCIONAL | 58 | 55 | 56 | 29 | 44 | 57 | 80 | 93 | 472 |
| | | | | | | | | TOTAL GENERAL | 921 |

6.3 Análisis de las entrevistas

La presentación de los resultados de las entrevistas a profundidad se hará agrupando las afirmaciones de los participantes en dos ejes de análisis, los cuales se desglosan en categorías y subcategorías. Los ejes de análisis se construyeron para destacar lo que se considera más sobresaliente de lo obtenido. Los criterios para construirlos fueron: 1) porque la mayoría de los entrevistados mostró gran coincidencia sobre ellos, 2) por representar puntos interesantes sobre el tema, ya sea porque apoyan lo encontrado en otras investigaciones como por contrastar con las mismas, 3) porque proporcionan una imagen global que ayuda a darle sentido a lo reportado por los participantes y 4) porque permiten valorar lo que expresaron usando criterios psicopedagógicos.

Se utilizarán dos ejes para el análisis: **Aspectos relacionados con la docencia y el pensamiento didáctico**. En el primero se incluyó todo lo referente a su *motivación, el papel que tienen los alumnos, compromiso y responsabilidad, su concepto de buen maestro y el desarrollo docente*. El eje del pensamiento docente abarca sus *concepciones acerca de: la enseñanza, sus fines, el aprendizaje, la evaluación, la descripción de su práctica docente y el dominio que tienen acerca de los aspectos psicopedagógicos*. Las categorías desprendidas del eje docente fueron **cinco** y del pensamiento didáctico **siete**. De ellas, a su vez, se obtuvieron **26** subcategorías para la categoría de aspectos relacionados con la docencia y **35** para el pensamiento didáctico, el total de subcategorías fue de **61**, mismas que se describen más adelante. Mediante esta organización se pretende mostrar lo más significativo de lo expresado por los docentes y así entender mejor sus planteamientos.

En la tabla siguiente se presentan los ejes desglosados en sus categorías y se ejemplifica con lo aseverado por los entrevistados; se usan las transcripciones para ilustrar la forma como se agrupó lo expuesto por ellos en cada categoría, y por eso no se señala qué profesor la mencionó.

TABLA 21

Los Ejes de Análisis, sus Categorías y Ejemplos

| EJE DE ANÁLISIS 1) Aspectos relacionados con la docencia | |
|---|---|
| CATEGORÍA | EJEMPLOS |
| 1.1 Motivación docente | “Para mí no funciona ser buen docente porque reciba más salario, ¡No! Eso es completamente secundario, lo hago por gusto, prácticamente”. |
| 1.2 Relación personal con los alumnos | “Fundamentalmente me gusta interactuar con los alumnos, entonces eso es lo más importante para mí. Me salgo de la parte docente y me pongo a platicar de ello, de sus situaciones de tipo personal. Hasta donde ellos quieran comunicarte”. |
| 1.3 Compromiso institucional y responsabilidad docente | <p>“Quiero tanto a la UNAM y me ha dado a mí tanto, todo lo que es la educación pública, pero la UNAM en particular, no soporto que nadie hable mal de la Universidad, no lo aguanto. Ni siquiera a través de los profesores, cuando alguien dice "Es que la Facultad está pésima" ¡No es cierto! La Facultad tiene excelentes instalaciones, excelentes profesores, tiene excelentes alumnos!”</p> <p>“Cuando no les voy a dar clase, que es en contadas ocasiones, les aviso y luego trato de recuperar la clase, les pido una disculpa, ese tipo de cosas y no llego a "¿Qué creen? que no pude preparar la clase y que tal si platicamos de que les pareció tal programa!". No lo haría ¡jamás! Siempre llego y les doy mí clase, porque sé que ellos están esperando, creo que es el respeto que puedo tener por ellos; sus exámenes, los califico todos, los corrijo y les digo a uno por uno, por qué sacaron esa calificación, "mira te equivocaste aquí!”.</p> |
| 1.4 Concepto de buen docente | “...pero un buen docente también es alguien que va más allá de sólo los aspectos cognitivos, sino piensa en aquel a quien está dirigiendo su práctica. Es quien está atento a "yo me pongo en el lugar de la alumna, para quien existo”. La mayor parte de los maestros no saben el nombre de los alumnos. Tengo grupos de 50 y está difícil aprenderse los nombres de los alumnos, hago todo el esfuerzo de sabérmelos, conocer qué les pasa, entonces vienen y me cuentan qué les pasó, que el novio, etc. Quien está atento a la vida, también personal, afectiva de los jóvenes”. |
| 1.5 Desarrollo docente. | “Cuando empecé a dar clases duraba ocho horas, preparando |

| | |
|--|---|
| Cambios en su docencia | una clase de dos horas”. “Ahora no es que no las prepare, pero ahora tengo como más experiencia y como más tablas para dar clases”. |
| EJE DE ANÁLISIS 2) Pensamiento didáctico | |
| CATEGORÍA | EJEMPLOS |
| 2.1 Concepción de la enseñanza. Enseñar es | “Darles una serie de herramientas, estrategias, habilidades, de conocimientos, que les van a solicitar allá afuera, o sea mi función es esa, darles toda esa serie de valores”. |
| 2.2 Fines de la enseñanza | “Para mí eso es no nada más enseñarles cuanto son dos más dos, sino darles una serie de valores, aparte los conocimientos y las habilidades”. |
| 2.3 Concepción del aprendizaje. Aprender es... | “Aprendieron a que les interese el tema y a buscarlo por su parte o lo que sea, aprendieron a ver la realidad de otra manera, no a saberse datos respecto a esa realidad”. |
| 2.4 La evaluación | “La evaluación ¿qué es para mí? Es un proceso a través del cual puedo reconocer el avance, el proceso, el desarrollo de la adquisición de las habilidades de alguien y de las aptitudes de alguien, en esos tres ámbitos.”. |
| 2.5 Práctica docente 2.5.1 Dimensiones generales (panorama inicial del curso) | “Desde el principio del curso les hablo de cuál va a ser el contenido del curso, de cómo vamos a trabajar y de la evaluación del curso, o sea son esas tres cosas. Se los aclaro desde el principio”. |
| 2.5 Práctica docente 2.5.2 Dimensión técnica – pedagógica (Forma como enseñan) | “Entonces, primero mi entusiasmo, ¿cómo le hago?, siendo super-organizad@, l@ más organizad@, obsesivamente organizad@, tengo bien claro qué es lo que voy a hacer, cómo lo voy a hacer. Si les hago exámenes, se los califico y se los entrego; si les pido fichas las leo y las reviso. Si les pido ensayos, los asesoro. Creo que eso tiene que ver para hacerlo atractivo y dinámico. Creo que no lo conocen y termina fascinándoles, aprenden significativamente. Hago todo para que aprendan significativamente, dispongo múltiples escenarios, para que eso se aprenda y no se les olvide ¡y no se les olvida! creo que eso hago”. |
| 2.6 Dominio psicopedagógico | <i>Pregunta:</i> “¿Me decías que no tienes ningún método? <i>Respuesta:</i> “No pues digo yo que no”. <i>Pregunta</i> “¿Ningún modelo? <i>Respuesta:</i> “Pues no sé, ¿Qué será? ¿Qué es un método? pues es que ¡no sé!”. |

Cada eje se presenta por categorías desglosadas en sus respectivas subcategorías, al inicio se identifica en cada subcategoría el número de profesores que hicieron referencia a la misma; en la integración de lo encontrado se incluirán a modo de ejemplo extractos de lo expresado por los participantes en la entrevista.

Con objeto de facilitar la lectura de las citas, se omitieron repeticiones, muletillas o pronombres personales. El orden de presentación de las categorías y subcategorías va de mayor a menor frecuencia en que fueron citadas por los entrevistados. De manera tal, que las primeras que se presentan es donde hubo mayor número de acuerdo entre los participantes.

Aparte de integrar los puntos de coincidencia de los entrevistados, también, en algunos puntos, se hizo una comparación intra entrevistado, como fue el caso de sus *concepciones acerca de fines de la enseñanza y sus definición acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación* para ver si hay o no congruencia entre estos cuatro aspectos (ver apartado 6.3.2.5). Otro tratamiento individual fue mostrar utilizando algunos ejemplos la dificultad que tienen esos docentes para ofrecer una explicación psicopedagógica a sus acciones (ver apartado 6.3.2.7.2). De esta manera se intentó no sólo dar una imagen global y coincidente de lo expresado por los entrevistados, sino también, en menor medida, realizar un análisis particular por entrevistado sobre algunos temas concretos.

Para cuidar los aspectos éticos, en los extractos de las entrevistas se buscó no dar información que pudiera identificar al profesor, o las asignaturas que imparten, o su género; por esa razón, para señalar dónde se hace este tipo de omisiones se emplea este símbolo @ o se utiliza un paréntesis como este (...) para agregar cualquier información que ayude a dar sentido o comprender lo expresado.

En la tabla 22 se desglosan las categorías en sus respectivas subcategorías, incluyendo en cada una de ellas el número de profesores que las mencionó, por medio de ésta tabla se busca proporcionar un cuadro integrador y resumido de lo que posteriormente se analiza con mayor detalle.

TABLA 22

Desglose de las Categorías y Subcategorías

| EJE DE ANÁLISIS: 6.3.1 ASPECTOS RELACIONADOS CON LA DOCENCIA | |
|---|--|
| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS |
| 6.3.1.1 Motivación docente. ¿Por qué soy maestro? | 6.3.1.1.1 Gusto por enseñar/vocación (8 profesores) 6.3.1.1.2 El estímulo recibido por los alumnos (7 profesores). 6.3.1.1.3 Gusto por el tema y el conocimiento (5 profesores). 6.3.1.1.4 Compartir los conocimientos (3 profesores). |
| 6.3.1.2 Relación personal con los alumnos | 6.3.1.2.1 Tratamiento individualizado a sus alumnos (6 profesores). 6.3.1.2.2 Valor de la retroalimentación de sus estudiantes (6 profesores). 6.3.1.2.3 Buena opinión que tienen de ellos (6 profesores). 6.3.1.2.4 Apremiar una buena relación personal con ellos (4 profesores). |
| 6.3.1.3 Compromiso y responsabilidad docente | 6.3.1.3.1. Poca importancia de lo económico (7 profesores). 6.3.1.3.2 Compromiso institucional (5 profesores). 6.3.1.3.3. Responsabilidad docente (5 profesores). 6.3.1.3.4. Nivel de compromiso con los alumnos (4 profesores). |
| 6.3.1.4 Concepto de buen maestro. Un buen maestro es alguien que ... | 6.3.1.4.1 Procura tener una buena relación interpersonal con los alumnos (7 profesores). 6.3.1.4.2. Posee un amplio dominio disciplinar y es experto en un tema (5 profesores). 6.3.1.4.3. Es responsable y comprometido con su trabajo (5 profesores). 6.3.1.4.4. Tiene un adecuado manejo pedagógico de la materia (5 profesores). 6.3.1.4.5 Otras (4 profesores). 6.3.1.4.5.1. Busca ser ejemplo y digno de emulación (1 profesor). 6.3.1.4.5.2. Tiene experiencia (1 profesor). 6.3.1.4.5.3. Busca generar el conocimiento y ponerlo a debate (1 profesor). 6.3.1.4.5.4. Es autocrítico (1 profesor). 6.3.1.4.5.5 No es posible definirlo (1 profesor). 6.3.1.4.5.6. Despierta el gusto por el tema (3 profesores). 6.3.1.4.5.7. Tiene claridad acerca de sus metas educativas (2 profesores). |

| | |
|---|--|
| 6.3.1.5 Desarrollo docente. Diferencias entre sus formas de enseñanza actuales en comparación cuando se iniciaron como docentes. | 6.3.1.5.1 Mayores conocimientos y experiencia (4 profesores). 6.3.1.5.2 Tiempo dedicado a preparar la clase (3 profesores). 6.3.1.5.3 Mejor manejo de la autoridad (1 profesor). 6.3.1.5.4 Uso de apuntes (1 profesor). 6.3.1.5.5 Imitar buenos maestros (1 profesor). |
| EJE DE ANÁLISIS: 6.3.2 PENSAMIENTO DIDÁCTICO | |
| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS |
| 6.3.2.1 Concepción de la enseñanza. Enseñar es... | 6.3.2.1.1 Transmisión de conocimientos (6 profesores). 6.3.2.1.2 Un proceso horizontal, dialógico y enfatizando la relación interpersonal (4 profesores). 6.3.2.1.3. Adiestrar en habilidades (2 profesores). 6.3.2.1.4. Promover el crecimiento y desarrollo personal del alumno (2 profesores). 6.3.2.1.5 .Hacer que ocurra el aprendizaje (2 profesores). |
| 6.3.2.2 Fines de la enseñanza. | 6.3.2.2.1 Formar integralmente a los alumnos, resaltando los aspectos éticos y actitudinales. (6 profesores). 6.3.2.2.2 Dominar la materia y preparar para la práctica profesional (5 profesores). 6.3.2.2.3 Transmitir experiencias (3 profesores). 6.3.2.2.4 Despertar el gusto por el conocimiento y/o el tema (2 profesores). |
| 6.3.2.3 La definición de aprendizaje. | 6.3.2.3.1 Teoría constructivista (4 profesores). 6.3.2.3.2 Teoría directa. (2 profesores). 6.3.2.3.3 Teoría Interpretativa (2 profesores). |
| 6.3.2.4 Consideraciones sobre la evaluación y la manera como la aplican | 6.3.2.4.1 Cómo saben que aprendieron sus alumnos (7 profesores). 6.3.2.4. 2 Concepciones de la evaluación (4 profesores). 6.3.2.4.3 Opiniones negativas sobre la evaluación (3 profesores). |
| 6.3.2.5 Comparación intra - entrevistado con relación a...: | 6.3.2.5.1 Fines de la enseñanza. 6.3.2.5.2. Concepto de enseñanza. 6.3.2.5.3 Definición de aprendizaje. 6.3,2.5.4 Concepto de evaluación |
| 6.3.2.6 La práctica docente | 6.3.2.6.1. Dimensiones generales 6.3.2.6.1.1 Las referidas a los componentes del programa (5 profesores). 6.3.2.6.1.2 Establecimiento de las reglas, responsabilidades, compromisos por parte del profesor y del grupo así como de la forma de aplicar las reglas (4 profesores). 6.3.2.6.1.3. Creación de una atmósfera favorable para el aprendizaje (4 profesores). |

| | |
|---|---|
| | <p>6.3.2. 6.2 Dimensiones técnico-pedagógicas</p> <p>6.3.2.6.2.1. Forma como organizan e imparten el curso. El “estilo personal de enseñar” (8 profesores).</p> <p>6.3.2.6.2.2. Acciones para alentar el interés y la participación de los estudiantes (6 profesores).</p> <p>6.3.2.6.2.3 Formas como simplifican el material o contenido (6 profesores).</p> <p>6.3.2.6.2.4 Utilización del “barómetro” (6 profesores).</p> <p>6.3.2.6.2.5 La práctica guiada (4 profesores).</p> <p>6.3.2.6.2.6 Clarificar el material luego de presentar la instrucción (3 profesores).</p> <p>6.3.2.6.2.7. Adaptar la enseñanza a las características de los alumnos (3 profesores).</p> |
| <p>6.3.2.7 Dominio psicopedagógico</p> | <p>6.3.2.7.1 Explicaciones del por qué se adscriben o no a determinados modelos psicopedagógicos (6 profesores).</p> <p>6.3.2.7.2 Ejemplos de explicaciones que dan a sus acciones. (6 profesores).</p> <p>6.3.2.7.3 Poco o parcial dominio de las corrientes y postulados psicopedagógicos (5 profesores).</p> <p>6.3.2.7.4 Críticas a lo psicopedagógico (2 profesores)</p> <p>6.3.2.7.5. Dominio y aplicación de lo psicopedagógico. (1 profesor).</p> |

A continuación se detalla lo encontrado en cada una de las categorías y subcategorías. Al final de cada categoría se hace una interpretación de la misma.

EJE DE ANÁLISIS: 6.3.1 ASPECTOS RELACIONADOS CON LA DOCENCIA

CATEGORIA 6.3.1.1 Motivación Docente ¿Por qué soy docente?

Las razones por las cuales se convirtieron en maestros y los mantienen en su práctica docente, son:

- 6.3.1.1.1) El gusto por enseñar/vocación (8 profesores).
- 6.3.1.1.2) El estímulo recibido por los alumnos (7 profesores).
- 6.3.1.1.3) Gusto por el tema y el conocimiento (5 profesores).
- 6.3.1.1.4) Compartir los conocimientos (3 profesores).

El único aspecto donde los todos entrevistados coincidieron fue en considerar que enseñar es una actividad gratificante en sí misma, por encima de otros factores externos; por eso quisieron dedicarse a ella y siguen dando clases. Casi todos hicieron afirmaciones como las siguientes: “Para mí no funciona ser buen docente porque reciba más salario, ¡no! Eso es completamente secundario, lo hago por gusto, prácticamente”. (Profesor 1). O “dar la clase es lo más satisfactorio, mira acaba un@ muy content@ de eso. No hay día que acabe un@ de dar clase y que no esté un@ content@ el resto del día”... “creo que una condición fundamental de dar clase, creo que las clases que se dan bien es que se dan con ganas”. (Profesor 5).

Otro de los elementos motivantes de su enseñanza son el interés por sus clases y el estímulo que reciben de sus estudiantes. Por ello, demuestran preocupación por prepararlos bien y tener una buena relación con ellos. Uno de ellos lo explicó así: “súper gratificantes los chavos, el entusiasmo que puedo mirar en ellos y que ciertamente tiene que ver con lo que uno hace”. (Profesor 6).

Estos dos aspectos fueron los que agruparon al mayor número de aseveraciones, en menor cantidad hubo otras como la referida a que enseñan por gusto por el tema y el conocimiento, donde expresaron el agrado que les producen los temas o asignaturas que imparten. Así como el aprecio que tienen por el saber. Por ejemplo, “...pero la realidad, lo que a mí me gusta (el conocimiento) eso que cuando hablo empiezo a hacer conexiones, empiezo a darme cuenta de cosas que mientras estuve leyendo no me di cuenta y eso es lo que me gusta”. (Profesor 4).

Otro factor motivante es la satisfacción de poder compartir lo que saben con los estudiantes. Uno de ellos indicó que le gusta enseñar porque puede "...difundir lo que sé, lo que aprendo cotidianamente en mis lecturas". (Profesor 4).

Como se observa son varias las razones que los impulsan para ser maestros, pero lo destacable es que todos los docentes coincidieron en que lo hacen porque enseñar es una actividad que les gusta y la disfrutan independientemente de otro tipo de estímulo externo como lo es, por ejemplo, el salario. Este fue el único aspecto donde la respuesta fue unánime. En segunda instancia, aparece el interés y la atención que reciben de los estudiantes por sus clases, la importancia que los alumnos tienen en su labor es un aspecto que es mencionado en diferentes categorías y aquí fue una de ellas, al parecer les es muy grato despertar el gusto por su asignatura. Finalmente, otro aspecto motivante es el compartir sus conocimientos y el aprecio que tienen por el saber. Es decir, hay tres factores sumamente importantes en su motivación, la enseñanza como una actividad intrínsecamente gratificante, el papel de los alumnos y la valoración que tienen del conocimiento y de su materia, así como el placer que sienten por poder transmitir su experiencia y conocimientos a otros. En suma, a los entrevistados su motivación se deriva de factores intrínsecos y no extrínsecos.

EJE DE ANÁLISIS: 6.3.1 ASPECTOS RELACIONADOS CON LA DOCENCIA

CATEGORÍA 6.3.1.2 Relación personal con los alumnos.

Esta fue una categoría que se tuvo que incluir debido a las muchas referencias que hacían los entrevistados. Los profesores destacaron lo importante que es para ellos obtener una buena relación interpersonal con los alumnos, además, de tener una visión positiva de ellos y fomentan su retroalimentación hacia su desempeño; lo anterior se desglosa en las siguientes subcategorías:

6.3.1.2.1 Tratamiento individualizado a sus alumnos (6 profesores).

6.3.1.2.2 Valor de la retroalimentación de sus estudiantes (6 profesores).

6.3.1.2.3 Buena opinión que tienen de sus alumnos (6 profesores).

6.3.1.2.4 Apremiar el tipo de interrelaciones personales que establecen con ellos (4 profesores).

Para los entrevistados, los estudiantes ocupan un lugar sumamente importante es su accionar docente, ya se comentó en la categoría anterior que el interés por sus clases es una de sus principales fuentes motivacionales. Ahora se menciona lo referido al deseo expresado de querer conocer a los alumnos, aprenderse sus nombres, manifestar su preocupación por ellos como personas y buscar atender sus necesidades particulares, es decir, de ofrecerles hasta donde sea posible un tratamiento individualizado. Esto lo hacen no importando si su grupo es numeroso, como lo expone uno de ellos: "a pesar de que sean 60, los cito en mi cubículo y les voy dando su revisión de examen, pero uno por uno, porque es su derecho y es mi obligación. Además lo viví como estudiante, "yo quiero saber por qué no saqué diez" "quiero que me diga" o "quiero el diez", "pues endúlzame los oídos y la vista, quiero ver mi diez y quiero que me digas si saqué diez". (Profesor 3). Parte de lo expresado por este profesor muestra también su compromiso y responsabilidad, importante categoría que será analizada posteriormente.

Tal como se mostró en la tabla 13 donde los docentes dijeron que el principal factor formativo es la retroalimentación recibida de sus estudiantes, por eso le dan un gran valor a

ella , ya que juega un papel crucial en el mejoramiento de su enseñanza, por eso estimulan las opiniones de sus educandos sobre su manera de enseñar, como se muestra en la siguiente afirmación: “la retroalimentación que recibo de mis alumnos siempre la he tomado en cuenta porque parece que una clase no es una conferencia, una clase es un proceso en el cual tu estás tratando de que alguien asimile algo que tú ya comprendiste, entonces si no tienes la información de que esa persona no lo está asimilando, entonces no puedes saber qué tanto te están comprendiendo”. (Profesor 2).

Otro aspecto que los distingue es la buena opinión que tienen de sus alumnos. Esta visión sobre ellos parece sincera, ya que mostraron una buena consideración hacia sus estudiantes, piensan que en algunos temas ellos pueden saber más que los profesores, que están muy actualizados y son responsables, en general los valoran muy positivamente. “Cuando yo oigo a los maestros hablar mal de los chavos y decir que son vagos, irresponsables, poco interesados y tal, no me la creo, yo sé que no es cierto, porque lo que yo veo es otra cosa porque los chavos son creativos “. (Profesor 6). Sin duda esta alta valoración de los estudiantes influye en que, a su vez, son bien calificados por ellos.

Obviamente de todo lo anterior, se deriva su interés mostrado en lograr unas interrelaciones personales y de confianza con sus estudiantes, para lograrlo utilizan diferentes acciones, buscan ganarse su confianza, estimularlos a que les guste la materia impartida y hacerlos sentir que son importantes para ellos. Este tipo de sentimiento es correspondido, tal cómo uno de ellos lo describió al ejemplificar el tipo de manifestaciones de cariño que reciben de sus estudiantes: “la actitud que veo es que noto mucho cariño de ellos, me buscan mucho. Ahora porque las cosas son más complicadas, pero los primeros años del día del maestro, ¡tú no me crees! Pero yo este cubículo lo tenía lleno de arreglos florales, y hasta me daba pena, porque decían "¿pues qué soborna alumnos?". ¡Para mí es muy satisfactorio que un alumno se acuerde de ti! Me encuentro a los alumnos y he de decirte que me han resuelto la vida en los lugares que menos te imaginas”. (Profesor 7).

Es notorio que para estos buenos docentes los alumnos ocupan un lugar destacado. Ellos son la razón de ser de muchas de las acciones que realizan. Todas guiadas por el cariño, aprecio y respeto que les tienen, ya que no los descalifican, menosprecian o ignoran, sino al

contrario, ellos son el medio por el cuál mejoran su enseñanza a través de la retroalimentación que estimulan y reciben, hay un profundo interés en darles un tratamiento particular a cada uno de ellos, no obstante la dificultad resultante de tener un grupo numeroso. Así se explica el por qué buscan lograr unas buenas relaciones personales con sus estudiantes, tratarlos como personas y no cosas o caras en un salón. Se resalta la buena opinión que tienen de ellos e incluso consideran que en varios aspectos, pueden saber más que el maestro. Estas muestras de aprecio y de interés por ellos como personas es correspondido, por eso sus estudiantes también los valoran positivamente.

EJE DE ANÁLISIS: 6.3.1 ASPECTOS RELACIONADOS CON LA DOCENCIA

CATEGORÍA 6.3.1. 3 Compromiso y responsabilidad docente

Esta fue otra de las categorías que se tuvo que añadir para incorporar lo expresado por los entrevistados. Constituyen expresiones de los docentes donde denotan el compromiso que sienten hacia la institución, el respeto que les merece su trabajo y resaltando el lugar tan especial que los alumnos ocupan. Incluye el poco valor que tiene lo económico para realizar su trabajo. Implica señalamientos que muestran su deseo e interés por realizar una buena enseñanza, buscar cumplir con todos los contenidos del curso, así como no faltar ni llegar tarde y actualizarse continuamente.

Las subcategorías que comprenden a este eje fueron:

- 6.3.1.3.1. Poca importancia de lo económico (7 profesores).
- 6.3.1.3.2. Compromiso institucional (5 profesores).
- 6.3.1.3.3. Responsabilidad docente (5 profesores).
- 6.3.1.3.4. Grado de compromiso con los alumnos (4 profesores).

El primer aspecto que resalta es lo poco relevante que para ellos es el salario recibido, ya que, como fue mencionado anteriormente, su principal motivación es intrínseca, donde dar clases es por sí mismo gratificante, tal como se muestra en esta afirmación: “independientemente de lo que pudieran pagarme, a estas alturas eso es completamente secundario, hasta podría dar clases gratis, si veo que los alumnos están realmente interesados en aprender”. (Profesor 1). Es decir, para los entrevistados lo principal es realizar bien su función, independientemente de la retribución económica, que no es para nada un factor motivacional.

Por otro lado, un factor que fue todo un descubrimiento porque en la literatura revisada no se mencionó nada al respecto, es que buena parte de los docentes manifestaron un alto compromiso hacia la Facultad y la propia UNAM. Hay un sentimiento de orgullo y de gratitud hacia la institución, por eso desean, de alguna manera, devolver lo recibido. Indicaron que con su trabajo pretenden mantener y acrecentar el prestigio de la institución. “Quiero tanto a la UNAM y me ha dado a mí tanto, todo lo que es la educación pública, pero la UNAM en particular, no soporto que nadie hable mal de la Universidad, soy

incapaz de oír un noticiero con López Doriga, que diga tonteras de la Universidad, no lo aguanto. Ni siquiera a través de los profesores, cuando alguien dice "Es que la Facultad está pésima" ¡No, no es cierto! ¡No es cierto! La Facultad tiene excelentes instalaciones, excelentes profesores, tiene excelentes alumnos!." (Profesor 7).

En este mismo sentido, también manifestaron respeto hacia su trabajo y el querer realizar bien su labor, de ahí su esfuerzo por mantenerse constantemente actualizados, su compromiso se muestra en que no les gusta faltar ni llegar tarde a sus clases, proponiéndose cumplir lo mejor posible con su labor. Uno de ellos lo ilustró de ésta manera: "cuando no les voy a dar clase, que es en contadas ocasiones, les aviso y luego trato de recuperar la clase, les pido una disculpa, ese tipo de cosas y no llego a "Que creen que no pude preparar la clase y que tal si platicamos de qué les pareció tal programa!". No lo haría ¡jamás! Siempre llego y les doy mi clase, porque sé que ellos están esperando, creo que es el respeto que puedo tener por ellos; sus exámenes, los califico todos, los corrijo y les digo a uno por uno, por qué sacaron esa calificación, "mira te equivocaste aquí!". (Profesor 3).

De lo anteriormente expuesto también se muestra un gran compromiso con sus alumnos, al sentirse responsables de su preparación y resaltar el lugar tan importante que ocupan. Uno lo expresó así: "en una clase tú tienes el compromiso con todos los que están ahí". (Profesor 2). Otro lo dijo de esta manera : "como que tengo un fuerte compromiso con ellos (alumnos), como que los quiero mucho, para mí es un compromiso y como que reconozco que a pesar de ser tan jóvenes tienen algo que dar y saben algo diferente que uno y aportan algo. De que yo sé más no, ¡no!". (Profesor 7). Ya se había mencionado el papel de los alumnos como factor motivacional y del gran valor otorgado a obtener una buena relación interpersonal con ellos y del valor que prestan a su retroalimentación. Todo lo anterior se reafirma aquí, pero ampliado al deber asumido de ofrecerles una buena formación.

Un hallazgo de esta investigación fue encontrar un factor que al parecer puede influir de manera importante en el comportamiento docente de los entrevistados, éste fue el compromiso y responsabilidad manifestados en que sus acciones no son determinados por lo salarial sino, aparte de la motivación intrínseca y de la importancia de los alumno, es el compromiso y la responsabilidad manifestados con respecto a la institución, del orgullo de

trabajar ahí, de ser responsable en el desempeño de su labor y , de nuevo, los alumnos como receptores de su preocupación por su adecuada formación y de considerarlos la razón de ser de sus acciones.

EJE DE ANÁLISIS: 6.3.1 ASPECTOS RELACIONADOS CON LA DOCENCIA

CATEGORÍA 6.3.1.4 Concepto de buen maestro. Un buen maestro es alguien que...

Sus concepciones y definiciones sobre lo que es un buen docente se presentan clasificados en las siguientes subcategorías:

Un buen docente es alguien que:

- 6.3.1.4.1. Procura tener una buena relación interpersonal con los alumnos (7 profesores).
- 6.3.1.4.2. Posee un amplio dominio disciplinar y es experto en un tema (5 profesores).
- 6.3.1.4.3. Es responsable y comprometido con su trabajo (5 profesores).
- 6.3.1.4.4. Tiene un adecuado manejo pedagógico de la materia (5 profesores)
- 6.3.1.4.5. Otras (4 profesores).
 - 6.2.1.4.5.1. Busca ser ejemplo y digno de emulación (1 profesor).
 - 6.3.1.4.5.2. Tiene experiencia (1 profesor).
 - 6.3.1.4.5.3. Busca generar el conocimiento y ponerlo a debate (1 profesor).
 - 6.3.1.4.5.4. Es autocrítico (1 profesor).
 - 6.2.1.4.5.5. No es posible definirlo (1 profesor).
- 6.3.1.4.6. Despierta el gusto por el tema (3 profesores).
- 6.3.1.4.7. Tiene claridad acerca de sus metas educativas (2 profesores).

Esta categoría sintetiza varios de los aspectos mencionados previamente pero también da cuenta de otros que, si bien tuvieron un menor proporción, no habían sido mencionados. Cuando se les pedía que describieran las cualidades que a su parecer debiera tener un buen docente, la mayoría volvió a poner como punto central a los alumnos, en particular a la trascendencia de lograr unas buenas relaciones interpersonales con ellos. Enfatizando el trato respetuoso y el reconocimiento de sus alumnos como individuos, un punto interesante es que no se siente superior sino que incluso pueden aprender de ellos. Otro tema inserto en la relación con los alumnos, es destacar que un buen docente debe estar atento a sus conductas y necesidades, el ser empático y cercano. Uno de ellos lo ilustró de ésta forma: (un buen docente) “... ve a sus alumnos como personas; no son recipientes o un disquito virgen que uno va a meter o recargar de información, sino que son personas, están aprendiendo todo”... “entonces ser maestro es saber enseñar, pero también es saber aprender de ellos”. (Profesor 2).

Otro recalcó el papel que juegan los aspectos socioafectivos, ilustrándolo así: “...pero un buen docente también es alguien que va mas allá de sólo los aspectos cognitivos, sino piensa en aquél a quien está dirigiendo su práctica. Es quien está atento a "yo me pongo en el lugar de la alumna, para quien existo”. La mayor parte de los maestros no saben el nombre de los alumnos. Tengo grupos de 50 y está difícil aprenderse los nombres de los alumnos, hago todo el esfuerzo de saberme hasta sus nombres saberme que les pasa, entonces vienen y me cuentan que les pasó, que el novio, etc. Quien está atento a la vida, también personal, afectiva de los jóvenes”. (Profesor 6)

Otro punto que no podía faltar cuando se describen las cualidades de un buen docente es el dominio disciplinar, el ser experto en los temas de enseñanza, factor coincidente con otras propuestas, así: (un buen docente) “es gente que está metida en su tema, profesores que conozco que oigo que dan muy bien su clase y los conoces, es gente que está metida con su tema y discute con su tema, etc. Lee de más y la clase sale más o menos natural. Si te hacen una pregunta aunque sea por fuera (del tema), uno tiene la respuesta, porque se dedica a eso, conoce uno lo que está exponiendo, además conoce uno una gran cantidad por fuera para poder exponer lo que se expone en 50 minutos”. (Profesor 5).

Como se dijo al inicio, en esta categoría se reiteraron temas ya destacados en otras categorías, como la de ser responsable y comprometido con su trabajo. “Es decir, yo no puedo llegar a improvisar, ni estarme equivocando a cada rato y llevar allí el libro abierto y estar copiando”. (Profesor 3). O asumir el hecho de que (dar una buena clase) “...también nos obliga a mucho más trabajo”. (Profesor 6).

Otro punto coincidente con lo hasta ahora revisado , es que para ser un buen docente hace falta además del dominio disciplinar, el tener un adecuado manejo pedagógico de la materia. Entendiendo por eso, el deseo del profesor por adaptar su enseñanza considerando el tipo de temas y las características de los alumnos, así como la de tener bien organizada y estructurada su clase y sobre todo ser claro al exponer. De esta manera, uno recomendaba que el profesor “...(debe estar) seguro que lo que está impartiendo lo estén comprendiendo los alumnos. No basta con ser conferencista "Yo ya cumplí con el curso, ya di todos los

temas" También es importante enterarse como docente, si los alumnos están comprendiendo. Si esa parte no funciona uno está perdiendo el tiempo". (Profesor 1).

Fueron mencionadas características, que si bien tuvieron una baja frecuencia, resultan interesantes ya que toca otros puntos de lo que consideran es un buen docente, entre las que sobresalen: ser ejemplo de emulación, tener experiencia, generar conocimiento y ponerlo a debate, o ser autocrítico. Aún hubo un profesor que negó la posibilidad de que fuera posible definirlo. Varios coincidieron con el profesor 8 en que: (Un buen profesor) "motiva alumnos". Otros destacaron la importancia de tener claras las metas educativas, al saber exactamente qué es lo que quieren lograr y como fin valioso la formación integral de sus alumnos. Tal como lo expresara uno de los entrevistados: "un buen maestro es una persona cuya función en este mundo es formar a sus alumnos y formar, para mí no es nada más informar, porque informar para mí es el diccionario, la computadora, internet, etc. Esos informan, pero las personas formamos, consciente o inconscientemente". (Profesor 2).

Un punto a destacar en esta categoría, es que permitió resaltar la gran congruencia que tuvieron los entrevistados sobre lo que expresaron, ya que al preguntarles sobre su concepción de buen docente volvieron a mencionar a varios de los aspectos expuestos en otras categorías, como la motivación, la relación con los alumnos y el compromiso y responsabilidad. También aparecieron como cualidades importantes el dominio disciplinar y pedagógico que debe tener, hecho que coincide con lo encontrado en la literatura analizada. Igualmente, tocaron otros temas como la importancia de tener muy claras cuales son las finalidades de sus actos. Aspectos que se retomará en el eje de análisis del pensamiento didáctico.

EJE DE ANÁLISIS: 6.3.1 ASPECTOS RELACIONADOS CON LA DOCENCIA

CATEGORÍA 6.3.1. 5 Desarrollo docente.

Ahora se analizan ejemplos de cambios experimentados por los entrevistados desde que comenzaron a impartir clases hasta lo que hacen actualmente y del tipo de modificaciones realizadas a su práctica docente como resultado de la experiencia. Todos los entrevistados dijeron que han tenido cambios importantes, algunos de ellos mencionaron que incluso la diferencia es abismal. Destacaron dos subcategorías; una referida precisamente a que hoy tienen mucho más conocimientos y experiencia y, la otra modificación, se relaciona al tiempo que ahora le dedican a preparar su clase. A modo de ejemplo se cita lo que algunos dijeron acerca de estas dos subcategorías.

Tipos de cambios ocurridos en su práctica docente

| Subcategoría | Antes | Ahora |
|---|--|--|
| 6.3.1.5.1 <i>Mayores conocimientos y experiencia profesores</i> (4) | <p>“Cuando empecé a dar clases, pues tenía el puro conocimiento teórico de lo que yo he enseñado más la de los libros”. (Profesor 3).</p> <p>Que de cuando empecé, a ahora, no es ni sombra” (en conocimientos). (Profesor 4).</p> | <p>“Siento que mis conocimientos son más sólidos, tengo más posibilidades de hablarles de la cuestión práctica que cuando apenas estaba terminando la carrera, no los tenía y qué bueno eso enriquece el conocimiento”. (Profesor 3).</p> <p>“Porque en primer lugar en aquella época cuando yo empecé no había adquirido la complejidad que ahora tengo”. (Profesor 4).</p> |
| 6.3.1.5.2 <i>Tiempo dedicado a preparar la clase</i> (3 profesores) | <p>“Antes era mayor esfuerzo, implicaba más trabajo porque duraba horas y horas y horas preparando un tema que duraba 50 minutos y sufría internamente, pero yo aceptaba ese reto, lo quería hacer bien”. (Profesor 1).</p> | <p>“Lo que voy haciendo es incorporar información nueva, porque sistemáticamente me gusta revisar la información para ir mejorando mis cursos, ponerlos al día y a estas alturas ya no hay tanto sufrimiento”. (Profesor 1).</p> |

Otras subcategorías mencionadas por pocos profesores, se abocaron a como resolvieron el problema de la autoridad ya que comenzaron muy jóvenes a dar clases y tuvieron que ganarse el respeto de sus estudiantes. Otro profesor hizo mención de la forma como usa los apuntes de clase, ya que antes los consultaban constantemente durante el transcurso de la misma y ahora, aunque los tienen, no los ven. Otro destacó como un factor importante formativo el haber tenido buenos maestros a los cuales imitar.

Obviamente todos los docentes señalaron que su forma de dar clases es muy diferente a la manera que lo hacían cuando iniciaron su carrera docente. Se nota que uno de los principales cambios es su confianza en lo que ahora saben y dominan, con lo cual su trabajo es más relajado. Esta solvencia académica les permite actualmente reducir el tiempo empleado al inicio de su carrera para preparar clase, sin que, obviamente, descuiden su continua preparación y responsabilidad para hacerlo de la mejor manera, tal como ha sido demostrado en otras categorías, sencillamente como uno de ellos dijo “...a estas alturas ya no hay tanto sufrimiento”. (Profesor 4).

EJE DE ANÁLISIS 6.3.2: EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO

Pasando al segundo eje de análisis, se presenta lo obtenido sobre sus concepciones que tienen sobre la docencia, sus fines, el aprendizaje y la evaluación. Se aborda también la descripción de la práctica docente que dicen realizar.

CATEGORÍA: 6.3.2.1 La concepción de enseñanza. Enseñar es...

Se identificaron las siguientes formas de concebir lo que es la docencia:

Enseñar es:

6.3.2.1.1 *Transmitir conocimientos* (6 profesores).

6.3.2.1.2 *Un proceso horizontal y dialógico, enfatizando la relación interpersonal con los alumnos.* (4 profesores).

6.3.2.1.3. *Adiestrar en habilidades* (2 profesores).

6.3.2.1.4. *Promover el crecimiento y desarrollo personal del alumno* (2 profesores).

6.3.2.1.5. *Hacer que ocurra el aprendizaje* (2 profesores).

Como puede notarse, en los profesores conviven diferentes visiones de lo que es la enseñanza; sin embargo, la concepción predominante es igual que la reportada en la literatura para el caso de los profesores de educación superior: *la enseñanza es transmitir conocimientos*, en la cual se enfatiza la transferencia de la información, experiencias, saberes; donde el proceso está centrado en el profesor, con gran preocupación de que los estudiantes dominen contenidos específicos y enfatizando la claridad y organización de lo enseñado; sobre cómo realizan estas acciones se describirá en la dimensión técnica pedagógica. Esta visión predominante, fue expresada así: (enseñar es ...) “transmitir una serie de conocimientos a los estudiantes, una serie de experiencias, que probablemente ellos van a enfrentar el día de mañana, bueno así lo percibo, darles una serie de herramientas, estrategias, herramientas, de habilidades, de conocimientos, que les van a solicitar allá afuera” . (Profesor 3). Otro amplio y específico en que consiste esta transmisión. “...¿Qué sería enseñar?...mira creo que es un proceso complejo, pero en realidad tu enseñas un conjunto de cosas complejas que se fueron dando, que se fueron como combinando,

mezclando en tu subjetividad, cuando tu enseñas, transmites lo que tu leíste, cómo digeriste el texto, tus dudas, aciertos, tus propias reflexiones, pero al mismo tiempo cómo lo que yo estudio también lo practico; entonces también es la praxis, también es toda esa experiencia vivida, junto con todo lo que cuando tú enseñas, de eso hablas. Eso sería como lo que diría qué es enseñar”. (Profesor 4).

La mitad de los entrevistados optaron por una concepción de enseñanza no encontrada en la literatura revisada, por eso se tuvo que construir ex profeso para poder agrupar sus aseveraciones, donde se le considera un proceso horizontal y dialógico enfatizando la relación interpersonal con los alumnos. En esta visión, el aspecto destacado es que la actividad docente debe lograr una adecuada relación interpersonal con los estudiantes, en la cual son muy importantes tratar con respeto a los alumnos y apoyarlos, hay un interés en individualizar la enseñanza a pesar de tener grupos numerosos, varios de estos temas ya aparecieron en las categorías revisadas anteriormente. Se ve a la enseñanza como un proceso horizontal, de igualdad, más que vertical y sobre todo de diálogo. Por ejemplo, uno de ellos lo expresó de esta manera: “la definiría como una especie de conversación, una conversación en la que se está generando conocimiento, que ese sería el ideal de toda conversación y el ideal de toda universidad. Es una conversación un poco desigual en el sentido de que uno habla y los demás se callan; pero ahí también hay una conversación; es decir, los alumnos probablemente no preguntan mucho, pero están respondiendo todo el tiempo mientras están oyendo, están teniendo sus propias ideas sobre lo que uno dice y eso hace un proceso como dialógico, interno, es interno de todos.” (Profesor 5). Otro enfatizó más la parte horizontal y de intercambio de opiniones: “sí creo, que lo que yo hago en el salón de clase es como un diálogo abierto, así como que abiertamente platicamos todo y donde todos nos reconocemos como iguales, o sea, ¡no es el docente! ¡Acá están los alumnos! sino para mí es como aquel diálogo que entablo con los estudiantes y finalmente ese diálogo es lo que me permite un reconocimiento con ellos, pero no porque yo sea diferente, finalmente somos iguales en ese diálogo”. (Profesor 7).

Por otro lado, no fue sorprendente hallar que unos profesores destacaron la parte de adiestramiento en habilidades, toda vez que la investigación fue realizada en el nivel universitario que tiene como una de sus funciones la de formar profesionistas. En este caso,

enseñar es buscar que el estudiante adquiriera ciertos procedimientos concretos, los cuales pueden ser tanto de tipo motriz como cognoscitivos, pero el énfasis es desarrollar habilidades profesionales en el estudiante. Por ejemplo, (enseñar es...) “un proceso de dotar de habilidades al estudiante para que logre su independencia profesional en este caso”. (Profesor 8).

Otros maestros hicieron hincapié es que la enseñanza debe promover el crecimiento y desarrollo personal del alumno y por eso debe estar centrada en la formación integral del estudiante, enfatizando los aspectos afectivos y motivacionales: “pues creo que es formar a los individuos en un área determinada, pero sobre todo, la calidad humana, para mí es lo fundamental”. (Profesor 1).

Finalmente, otros docentes hicieron énfasis en que la enseñanza debe lograr cambios profundos y no superficiales en los estudiantes; o sea, hacer que ocurra el aprendizaje para modificar sus esquemas y visiones. Uno de ellos ilustró el tipo de cambios que busca obtener como resultado de su enseñanza: “cuando modificas algo de la subjetividad de esa persona, yo no creería en un aprendizaje que no incluya eso, porque si sólo es un aprendizaje superficial no sirve, lo vas a olvidar. Por eso te decía hace rato que va acompañado de una experiencia y de una aplicación”. (Profesor 4).

Puede destacarse que, confirmando lo encontrado en la literatura, hay entre los docentes diversas maneras de concebir a la enseñanza y, por lo general, no se tiene una sola concepción sino que se mantienen varias, como se mostrará en tabla 23. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados la define como transmisión de conocimientos, lo cual coincide con lo reportada en la literatura sobre los docentes de este nivel, no obstante la mitad de ellos la concibe como un diálogo, destacando su horizontalidad con los estudiantes, visión no encontrada en la revisión teórica realizada, por eso se tuvo que incorporarla. En menor cantidad, otros profesores destacaron su carácter formativo en habilidades profesionales dado que enseñan a nivel licenciatura, otros resaltaron la parte socia-afectiva e integral y unos enfatizaron que la enseñanza debe conseguir modificaciones profundas en los conocimientos y creencias de los alumnos.

EJE DE ANÁLISIS 6.3.2: EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO

A continuación se analizan lo reportado cuando se les preguntaba sobre los fines últimos de su labor, se agruparon sus respuestas de la siguiente manera:

CATEGORÍA: 6.3.2.2 Los fines de la enseñanza.

6.3.2.2.1 *Formar integralmente a los alumnos, resaltando los aspectos éticos y actitudinales* (6 profesores).

6.3.2.2.2 *Dominar la materia y preparar para la práctica profesional.* (5 profesores).

6.3.2.2.3 *Transmitir experiencias* (3 profesores).

6.3.2.2.4 *Despertar el gusto por el conocimiento y/o el tema* (2 profesores).

Casi todos los entrevistados coincidieron en que para ellos las finalidades de sus acciones están encaminadas a formar integralmente a los alumnos pero también les importa que logren dominar los contenidos de su asignatura, porque piensan que les va a servir para tener las herramientas indispensables para una adecuada práctica profesional.

Coincidiendo con lo reportado por la literatura, los entrevistados expresaron que buscan ir más allá de formar en ciertos contenidos disciplinarios y que su misión es contribuir en la formación ética del estudiante. Tal como uno de ellos lo expresó: “creo que la función de un profesor, para mí eso es enseñanza, no nada más enseñarles (un determinado contenido), sino una serie de valores, de ética del comportamiento y aparte los conocimientos y las habilidades.” (Profesor 3).

No obstante esto, un número de profesores un poco menor que el anterior, indicaron que también buscan asegurarse que dominen la temas propios de la asignatura y prepararlos para la práctica profesional. Tal como lo ejemplifica lo descrito por uno de ellos: “el primer nivel estamos hablando de conducta profesional; o sea, de portarse bien. Segunda, porque yo estoy personalmente interesado en esta habilidad como de participación, como una habilidad profesional que ellos van a tener que desarrollar en su momento, entonces ¡mejor practíqueno aquí!”. (Profesor 8).

Casi la mitad de ellos le dieron importancia al hecho de poder transmitirles sus experiencias, no sólo académicas sino de tipo personales y profesionales. Tal como lo

expuso el siguiente profesor en el sentido de quererles transmitir : “lo que he recibido hasta ahora como enseñanza a través de la enseñanza formal y la enseñanza de vida que tengo; poderla transmitir a ellos, que ellos puedan, pues tal vez ahorrarse problemas que uno ya tuvo, que no empiecen de cero, en lo que están haciendo, que puedan aprender a través de uno sin que tengan que pasar por experiencias desagradables que uno ya pasó, que se las ahorren y ya ellos tendrán sus propias experiencias desagradables. Les digo "miren los problemas y el dolor, el sufrimiento, vienen solitos, para que los busca uno, no tiene caso, más vale buscar la parte positiva" lo otro ya viene, ya para que lo buscan, en la vida hay mucho de eso”. (Profesor 2).

Finalmente, en categorías anteriores había quedado de manifiesto que para los entrevistados es muy importante el conocimiento y por eso desean despertarles ese amor que le tienen a su materia o a los temas que enseñan y en general que sepan apreciar el conocimiento. Uno de los profesores lo expresó así: “uno se pregunta ¿Para qué da la clase?, ¿Para qué quiero yo formar alumnos?, si lo más probable y sobre todo en (mi tema) eso no les va a servir para conseguir un trabajo, porque no hay plazas en las universidades, que sería el único chance, entonces de repente me pregunto eso y no sé a veces para qué, diría: uno es por el gusto por el conocimiento mismo, ese me parecería una posibilidad, una posibilidad difícil”. (Profesor 5).

Al igual que lo revisado en la literatura, los docentes piensan que su misión es influir en todas las esferas de los estudiantes y no únicamente en la parte académica o cognoscitiva. De ahí que casi todos ellos asuman la responsabilidad de formar integralmente a sus alumnos. No obstante lo anterior, un número importante de ellos no desdeñan la parte académica, al ser también relevante que sepan manejar los contenidos propios de su asignatura, ya que piensan que les va servir para su vida profesional. En menor proporción se encuentran aquellos interesados en transmitirles su experiencia de vida para que no cometan los mismos errores y otros que desean despertar su pasión por el conocimiento como algo valioso por sí mismo.

EJE DE ANÁLISIS 6.3.2: EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO

CATEGORÍA 6.3.2.3. La definición de aprendizaje. Aprender es...

Se encontraron los siguientes tipos de concepciones de lo que para ellos es aprender.

6.3.2.3.1 *Teoría constructivista* (4 profesores).

6.3.2.3.2 *Teoría directa* (2 profesores).

6.3.2.3.3 *Teoría Interpretativa* (2 profesores).

Como se recordará, esta clasificación fue descrita en el apartado 4.6.3.1, donde se presentaron las propuestas de Pozo y Schurer (1999) y la de Martín y cols. (2003) para categorizar las formas de concebir al aprendizaje.

Aplicando esta categorización a las respuestas de los entrevistados, se encontró que la mitad de los ellos adoptan una visión constructivista, ya que conciben al aprendizaje como proceso más que como un resultado. En él se enfatiza el cambio conceptual de los esquemas o subjetividades. Esta modificación es derivada de un conflicto y es efecto de una acción interna más que externa y es el resultado de una interacción entre los participantes. Ejemplo de una aseveración de este tipo es: “aprender es asimilar, poder asimilar lo que viene de otro, lo cual significa tener esa capacidad de reajustar todo lo que trae uno hasta ese momento. Darle entrada a algo que todavía no forma parte de nosotros, poder tener siempre un espacio disponible para darle entrada a algo nuevo y no sólo tener ese espacio disponible, sino tener la capacidad de remover, de reacomodar todo lo que uno tiene porque al darle entrada a algo que no estaba, ya que eso que no estaba va a mover a todo lo que ya había antes. Entonces aprender no es nada más, quiere decir, ya entró algo que no estaba, sino que eso que entró modificó todo, reacomodó todo lo que ya había y ya forma parte de mí. Aprender es poder asimilar lo nuevo, hacerlo propio.” (Profesor 2). Otro lo expuso de la manera siguiente: “...entonces la pregunta es ¿qué aprendieron? creo que la respuesta es: aprendieron a que les interese el tema, y a buscarlo por su parte o lo que sea, aprendieron a ver la realidad de otra manera, no a saberse datos respecto a esa realidad”. (Profesor 5).

Dos docentes, en cambio, asumieron una visión receptiva de este proceso, ya que para ellos aprender es recibir y adquirir conocimientos para modificar conductas o esquemas. Como lo ilustra la siguiente afirmación: “aprender es recibir información. ¿Para qué? para comprender el mundo, para poder moverse en el mundo, para poder resolver o modificar el mundo. Pero este aprendizaje de esta información, tiene que ser un aprendizaje significativo”. (Profesor 8).

Otros dos fueron clasificados dentro de la teoría interpretativa del aprendizaje, ya que su visión es pluralista sobre el tema de estudio, asumen que no hay una verdad única sobre un mismo objeto, sino varias interpretaciones. El cambio es producto de factores externos, implica ir más allá de lo enseñado por el profesor. Como por ejemplo, : “te podría decir que aprender no es resolver un problema exactamente igual al que yo di en clase. Creo que aprender sería como que la capacidad para resolver ese problema y trascender más, o sea como llevarlo más allá; que él le añadiera algo más, y que a lo mejor si yo hice 11 pasos para resolver un problema y él lo hace en 10”. (Profesor 3).

A diferencia de lo encontrado sobre las definiciones de enseñanza, donde los participantes mostraron compartir diferentes posturas sobre la misma, en las de aprendizaje no sucedió así, ya que su discurso se pudo clasificar dentro de una sola de las categorías utilizadas. Llama la atención de que si bien la visión predominante de enseñanza fue transmisiva, la de aprendizaje fue constructivista para la mitad de los entrevistados, cuando lo que sería lógico suponer es que habría congruencia entre las mismas, pero no fue así. La otra mitad de los docentes cayeron dentro de la teoría directa y la interpretativa.

EJE DE ANÁLISIS 6.3.2: EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO

CATEGORÍA: 6.3.2.4 Consideraciones sobre la evaluación y la manera como la aplican

Se encontraron diferentes visiones y actitudes con respecto a la evaluación. Las subcategorías desarrolladas para agrupar lo afirmado en este tema fueron las siguientes:

6.3.2.4.1 *Cómo saben que aprendieron sus alumnos* (7 profesores).

6.3.2.4.2 *Concepciones de la evaluación* (4 profesores)

6.3.2.4.3 *Opiniones negativas sobre la evaluación* (4 profesores)

Ante la pregunta de cómo saben que aprendieron sus alumnos, los docentes hicieron descripciones de los mecanismos y formas empleadas para detectar o saber si sus estudiantes están aprendiendo y comprobar los avances en el dominio de los contenidos. Hubo varias maneras de hacerlo, a modo de ejemplo, se citan dos de sus aseveraciones, el primero lo reseñó de esta manera: “veo en las clases cómo van avanzando en sus comentarios, los que hablan, porque al principio puede ser que sean cosas así muy de sentido común como te digo, pero luego ya hacen preguntas más complejas; entonces pienso que sí es un aprendizaje; o sea, que ya no hablan igual, que ya no se refieren igual a los mismos problemas; que estamos planteando esos mismos problemas y ellos al principio usan, vienen con un lenguaje muy coloquial y después ya van siendo cada vez más precisos, eso lo veo en la clase y luego en los exámenes también.” (Profesor 2). El otro profesor describió una experiencia que tuvo al aplicarles a sus alumnos un examen sorpresa una instancia externa al docente, tal como lo relata: “te voy a decir una cosa cuando ya se entró ahorita en esto. Pero a mí me pidieron venir a evaluar, sin haberles avisado a los alumnos que había examen, ni mucho menos, me pidieron de la maestra de [...], que si les podían aplicar un examen sobre algunos temas del programa y les dije que sí. Hubo gente que sacó diez, sin que se les haya avisado que había examen.” (Profesor 3).

En lo que toca a sus concepciones sobre la evaluación, se encontraron dos posturas: Una que la concibe como un mecanismo para retroalimentar y comprobar los aprendizajes y la otra la ve como un proceso amplio e integral. La primera es ilustrada de la siguiente forma: “sí la evaluación es importante para el docente, porque le sirve de retroalimentación, "díganme qué errores cometo, para tratar de no cometerlos otra vez; eso va a beneficiar que

yo suba académicamente" "díganme cuáles son mis virtudes y trataré de conservarlas. En ese sentido creo que funciona la evaluación" (Profesor 1).

Los que la ven como un proceso amplio, la definieron así: (la evaluación es) "...algo más integral, no es sólo lo que aprendieron y me puedan repetir la clase, sino yo creo que la evaluación también es el esfuerzo que el muchacho hizo por ir a clase, por hacer su tarea, por participar y por lo que aprendió en el examen..."Pero también creo que a veces la evaluación no, no sólo es el hecho del examen." (Profesor 7).

No obstante lo anterior, fue sorprendente encontrar opiniones negativas sobre la evaluación en cerca de la mitad de los entrevistados, lo cuál resulta extraño porque parece contradictorio con el compromiso mostrado a lo largo de éste análisis con todo lo que implica la actividad docente. Se citan tres ejemplos donde se ilustra por qué la consideran poco importante, problemática o están en desacuerdo. Por ejemplo ante la pregunta de cómo un profesor la definía, contestó de esta manera: "pues como eso, ¡como un mal!" (Profesor 3). Otro explicó porque no evalúa a sus estudiantes: "no evalúo, por razones múltiples: uno, ¿qué evalúas? Si fuera una técnica a lo mejor sí evaluaría, un instrumento, algo así, pero qué evalúa uno, esto no les va a servir para ganar, para trabajar, vienen con las cargas de la primaria, de la secundaria y de la prepa, es decir ¿qué evalúo?. Yo qué puedo evaluar, todo eso tampoco puede uno; no les puede uno exigir ni siquiera buena ortografía, a veces, ya por más que se las solicite, después la Psicología es un invento, es una construcción de conocimiento, no es un hecho objetivo de la realidad, es una historia que nos ha gustado contarnos, entonces no puedes evaluar algo que está siempre en discusión y siempre puede uno poner en tela de juicio" (Profesor 5). Finalmente, otro reconoció que le es difícil evaluar a sus alumnos: "porque yo creo que aparte de que me cuesta trabajo hacerla es porque no le doy la importancia suficiente a la evaluación". (Profesor 8).

El tema de la evaluación es controversial y lo encontrado aquí es una muestra de ello, ya que no obstante que los docentes entrevistados fueron seleccionados por ser bien valorados por sus estudiantes, se encuentra que tienen mala opinión sobre uno de los instrumentos

básicos de la actividad docente, se expusieron sus razones pero aquí sólo se destaca el hecho.

No obstante, se identificó que la mayor parte utiliza varios mecanismos de comprobación del aprendizaje de sus alumnos como son la prueba objetiva, la participación y los ensayos tal como se muestra en la tabla 19, los cuales no están circunscritos al acto formal de evaluación por medio de un examen, sino que disponen de otras formas – quizá informales- para verificar si sus alumnos están comprendiendo los temas expuestos.

De los profesores que valoran a la evaluación, la conciben como un mecanismo de retroalimentación del acto docente y otros la ven como un proceso integral que va más allá de la pura aplicación de exámenes o de valorar únicamente lo académico, sin considerar otros aspectos.

EJE DE ANÁLISIS 6.3.2: EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO

6.3.2.5 Comparación intra entrevistado sobre los principales conceptos de pensamiento didáctico.

En esta sección se hace una comparación de lo expresado por cada entrevistado con respecto a su visión sobre lo que es la enseñanza, sus fines, lo que es el aprendizaje y la evaluación. Se hace lo anterior para analizar lo expresado por cada entrevistado sobre estos conceptos y así dar otra perspectiva a los resultados encontrados.

La categorización de las respuestas de los entrevistados sobre los conceptos del pensamiento didáctico aparece en la tabla 23.

TABLA 23

6.3.2.5 Comparación Intra Entrevistado acerca de los Fines y los Conceptos de Enseñanza, Aprendizaje y la Evaluación

| Profesor | Fines | Enseñanza | Aprendizaje | Evaluación |
|-----------------|--|--|--------------------|---------------------|
| Profesor 1 | Integral | Transmisiva/Desarrollo personal | Directa | Retroalimentar |
| Profesor 2 | Integral | Transmisiva/Hacer que ocurra el aprendizaje | Constructivista | Retroalimentar |
| Profesor 3 | Integral/ Dominio contenidos | Transmisiva/ Adiestramiento en habilidades | Interpretativa | Desacuerdo con ella |
| Profesor 4 | Compartir experiencias/ Dominio contenidos | Transmisiva/ Hacer que ocurra el aprendizaje | Constructivista | Retroalimentación |
| Profesor 5 | Promover el gusto por el conocimiento | Dialogo | Constructivista | Desacuerdo con ella |
| Profesor 6 | Integral | Diálogo | Constructivista | Retroalimentación |
| Profesor 7 | Integral/ Dominio contenidos | Diálogo | Interpretativa | Proceso |
| Profesor 8 | Integral/ Dominio contenidos | Adiestramiento en habilidades/ Diálogo | Directa | No la valora |

Destacando los puntos más relevantes obtenidos de esta comparación por cada profesor tenemos que:

Profesor 1. Fue uno de los que mostró congruencia entre sus concepciones. Sus fines son humanistas lo que se reafirma con su visión de enseñanza como un proceso de desarrollo personal; también le da énfasis a la parte transmisiva de la enseñanza en tanto proceso de transmisión de información y considera el aprender un acto receptivo. Lo anterior es coherente con ver a la evaluación como retroalimentación.

Profesor 2. Su fin es la formación integral y es un ejemplo del tipo de visiones contrapuestas ya que conviven concepciones aparentemente opuestas como lo es concebir a la enseñanza como transmisiva y como cambio conceptual. Su concepto de aprendizaje es constructivista con lo que está más ligado a su segunda visión de la enseñanza. Este profesor también ve a la evaluación como un mecanismo importante de retroalimentación.

Profesor 3. Este maestro fue otro de los que mostró congruencia en sus concepciones. Su fin es integral, pero destacó la relevancia de que manejen los conceptos de su asignatura. Enseñar es transmitir conocimientos enfatizando el adiestrarlos en habilidades profesionales, y aprender es hacerlo mejor que lo hizo el docente. No obstante, fue de los que se mostró en desacuerdo con la evaluación al considerarla un mal.

Profesor 4. Fue de los pocos entrevistados que destacó como fin transmitir experiencias, donde también es importante que el estudiante comprenda bien los temas de la materia. Al igual que el profesor 2, mantuvo que enseñar es tanto transmitir como lograr el cambio conceptual y ve al aprendizaje como la modificación de la parte subjetiva del alumno. Concibe a la evaluación como un proceso para verificar lo adquirido por los estudiantes.

Profesor 5. Este maestro fue de los que mostró una gran consistencia en la visión que tiene en los conceptos analizados. Fue el único que destacó que el fin de la enseñanza debe ser despertar el gusto por el conocimiento en sí mismo, por eso, enseñar es interesar al alumno para que le guste lo que el profesor ofrece y es un diálogo “silencioso”; tal como lo

describió.⁸ Aprender es transformar la forma como ven la realidad los alumnos y mencionó que, debido a la naturaleza de los temas que enseña, considera que no son susceptibles de evaluación.

Profesor 6. La finalidad la ve como formativa, enseñar es un proceso integral con muchos factores pero, en esencia, es un diálogo entablado con los alumnos y de tipo horizontal. Aprender no es un proceso individual sino social y básicamente constructivo. Resaltó la función retroalimentadora de la evaluación.

Profesor 7. Este docente destacó que el fin es tanto integral como de que dominen los conceptos propios de su asignatura, porque piensa que tendrán así las herramientas para enfrentarse adecuadamente al mundo. Hizo gran énfasis en resaltar que enseñar es un acto dialógico. Aprender es un proceso social, donde todos aprenden incluyendo al maestro y se clasificó como de tipo interpretativo. Con respecto a la evaluación, indicó que no debe hacerse únicamente a partir de un examen sino que debe ser amplia para valorar otras actividades que hace el alumno.

Profesor 8. Educar para este maestro es integral, pero igualmente le interesa que los estudiantes manejen ciertas habilidades profesionales que imparte en su materia. La enseñanza, desde su punto de vista, pasa por varias fases; en un primer momento es transmitir conocimientos y, luego, es un diálogo. Aprender pasa por los mismos estadios: primero es adquisición y, posteriormente, debe modificar la percepción del mundo. Confesó que no valora a la evaluación como debiera debido a que le es difícil aplicarla, tanto por el número tan grande de estudiantes que tiene, como por no darle el lugar que merece.

⁸ Ver su definición de enseñar que aparece en la página 194

EJE DE ANÁLISIS 6.3.2: EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO

CATEGORÍA 6.3.2.5 La práctica docente

Los resultados encontrados sobre este tema se presentan divididos en dos partes: *uno referido a las dimensiones generales y el otro a las dimensiones técnico-pedagógicas*. La diferencia entre ambas es que, en la primera, los profesores hacían un planteamiento general acerca de cómo va a ser el funcionamiento de la clase, lo cual regularmente es establecido en la primera clase del curso. En cambio, la segunda se refiere a las acciones más puntuales que realiza el docente a lo largo del curso y es la descripción de la forma como imparte su clase y el empleo de diferentes estrategias y/o acciones para lograr el aprendizaje de los alumnos.

6.3.2.5.1. Dimensiones generales. Se refiere a las acciones del profesor generalmente realizadas al inicio del curso donde explicitan a los alumnos el conjunto de reglas de cómo va a funcionar la clase, es lo que algunos denominan el “encuadre”.

Las subcategorías establecidas fueron:

6.3.2.5.1.1. *Las referidas a los componentes del programa* (5 profesores).

6.3.2.5.1.2. *Establecimiento de las reglas, responsabilidades y compromisos por parte del profesor y del grupo, así como de la forma de aplicar las reglas* (4 profesores).

6.3.2.5.1.3 *Creación de una atmósfera favorable para el aprendizaje* (4 profesores).

Los entrevistados aplican varias acciones para lograr la comprensión de las características de su curso, incluyendo tanto el conocimiento del programa como de las reglas de operación del curso. Con respecto a la revisión de los componentes del programa, el maestro les ofrece un panorama general e introductorio del tipo de contenidos que abarca el curso, para lo cual se analizaba el programa, sus objetivos, contenidos, formas de enseñanza, la evaluación, las fechas y los criterios bajo los cuales serán calificados. Uno de ellos lo ejemplifico así: “desde el principio del curso les hablo de cuál va a ser el contenido del curso, de cómo vamos a trabajar y de la evaluación del curso, o sea son esas tres cosas. Yo les aclaro desde el principio”. (Profesor 2).

Parte importante de lo que se hace en estos momentos es el acordar las reglas responsabilidades y compromisos por parte del profesor y de los alumnos, así como de la forma como aplican las reglas. Consiste en la explicitación y la negociación que se da entre el profesor y el grupo para que todos sepan cuáles son las reglas generales del funcionamiento de la clase (asistencia, comportamiento esperado de los alumnos, etc.). Un punto relevante es que estas reglas no son impuestas sino consensuadas entre el docente y los alumnos. Incluyen las descripciones de las acciones particulares que llevan a cabo los docentes para cumplir con las reglas y acuerdos convenidos. Para ilustrar se incluyen dos citas de lo dicho por los entrevistados: "...porque al principio del curso ponemos las reglas de juego" (Profesor 7). Otro lo dijo así: "Cuando empezamos el semestre, les digo "miren muchachos, como no nos conocemos les decimos, las normas mínimas son: asistencia puntual, damos una cierta tolerancia, les pido que salgan y entren lo menos posible, ¿si? No encimen materias o cosas por el estilo. Es lo mínimo que requiero, es su presencia y no elementos distractores. Esto sin necesariamente poner puntos o cosas por el estilo, simplemente con la presión social misma". (Profesor 8).

La mitad de los entrevistados mencionó las acciones que realiza para crear una atmósfera favorable para el aprendizaje, como son: el respeto y confianza mutuos, alentar la participación de los alumnos y estimularlos para que no se queden con dudas, lo cual ya había sido expresado en la categoría de la relación con los alumnos. Incluye el compromiso del docente por no ridiculizar o castigar las intervenciones del estudiante. También abarca las acciones para evitar ruidos y distracciones que pueden impedir el buen desarrollo de la clase. Es un acto tanto afectivo como instruccional. Uno de ellos lo expuso de la siguiente manera: "...y también otra cosa que yo también trato de conservar es una situación favorable en el salón de clase, que no haya ruido, todo lo que uno entiende como elementos para que la gente ponga atención, tratar de hacer amena la clase" (Profesor 2). Otro describió la forma como va creando un clima propicio para el aprendizaje: "...y va uno checando que ese tipo de detallitos tienen su configuración de una cierta atmósfera de grupo, lo que hace que la clase pueda resultar interesante en general, esos detallitos de quedarse un ratito esperando a que empiece la clase, ese tipo de cosas parece que configuran un cierto tipo de atmósfera". (Profesor 5).

Para favorecer el aprendizaje de los estudiantes los maestros realizan una serie de acciones, comenzando desde el primer día del curso se hacen explícitas las reglas y se describe la forma como se impartirá, incluyendo la forma para acreditarlo. Un punto a resaltar es que las reglas no se imponen sino se negocian con el grupo.

Por otra parte, se ha venido mencionando a lo largo de esta presentación de los resultados la importancia que los entrevistados le dan a lograr que sus estudiantes aprendan, por lo cual, la mitad de ellos especificó las acciones que lleva a cabo para crear un clima propicio para ello, entre los aspectos que destacan son el respeto y el alentar las participaciones de los estudiantes. Actos que ya habían sido mencionados previamente cuando se destacó la importancia que le dan a la relación con los estudiantes, el trato respetuoso que les proporciona y el alentar sus comentarios y propuestas para mejorarla.

Lo destacable en esta categoría, son las acciones realizadas por los docentes para que los estudiantes tengan, desde el inicio del curso, un panorama general del mismo, pero también por la necesidad de que exista un orden – no impuesto sino consensuado- dentro del salón de clase para que haya un clima propicio para el aprendizaje.

6.3.2.5.2 Dimensiones técnico-pedagógicas. A continuación se describirán las estrategias específicas que realizan los entrevistados para concretar sus propósitos instruccionales, ya descritos en otras categorías. Antes de explicar esta categoría es conveniente recordar que de acuerdo con la información expuesta en las tablas 17 y 18, todos los docentes participantes utilizan la exposición como su principal método de enseñanza- lo cual es coincidente con lo reportado por Hativa (2000^a)- y utilizan como apoyo instruccional básicamente al pizarrón, lo cual nos indica la utilización de métodos tradicionales de enseñanza.

Para clasificar lo expresado en esta segunda categoría, se hizo considerando los tres niveles del modelo propuesto por Hativa (2000a). No obstante fue necesario crear otras

subcategorías como más adelante se indica. Lo presentado en esta categoría fue obtenido a partir de pedirles que describieran cómo daban sus clases.

Las subcategorías empleadas fueron las siguientes:

6.3.2.5.2.1. *Forma en como organizan e imparten el curso. El “estilo personal de enseñar”* (8 profesores).

6.3.2.5.2.2. *Acciones para alentar el interés de los estudiantes* (6 profesores).

6.3.2.5.2.3 *Formas en como simplifican el material o contenido* (6 profesores).

6.3.2.5. 2.4 *Utilización del “barómetro”* (6 profesores).

6.3.2.5.2.5 *La práctica guiada* (4 profesores).

6.3.2.5.2.6 *Clarificar el material luego de presentar la instrucción* (3 profesores).

6.3.2.5.2.7. *Adaptar la enseñanza a las características de los alumnos* (3 profesores).

De lo dicho por los entrevistados se encontró que tienen un “estilo” o “sello” personal para impartir sus clases, ya que cada uno le da un cariz personal. Se incluyen también el uso que le dan a sus notas o apuntes que llevan y de cómo emplean los materiales de apoyo y los bibliográficos. Un docente lo mencionó de esta manera: “si cada tema, damos una definición del mismo y empezamos a desarrollar; con el apoyo de diapositivas, pero sobre todo de acetatos y de videos. A veces trato de estimularlos del temario que ya conocen, porque al principio hago un recorrido panorámico, antes de analizar tema por tema, analizo todo, para que tengan una idea de en qué consiste el curso” (Profesor 1). Otro indicó el uso de lo que llamó “brevarios” como una manera de estimular el interés por el tema a ser abordado: “bueno en una clase yo llego y les digo "hoy vamos a ver el tema fulano del programa ”.... Yo voy a utilizar como referente este libro o estos libros, desde el principio les digo qué libros vamos a llevar en la bibliografía y entonces empiezo a platicarles la historia o mis brevarios culturales”. (Profesor 3). Finalmente, un tercero narró la forma tan peculiar que inicia y da su clase: “entonces unos están en el pasillo fumando, se meten, empieza la clase, con mucha lentitud, con mucho tartamudeo, es decir uno tiene que compenetrarse con el tema, me cuesta trabajo, empiezo a hablar, aguanto hablando sólo hora y media que es el tiempo que puede uno lograr mantener el interés. Pregunto si hay dudas, la mayoría de las veces no hay y lo que sucede es que después te llegan con la pregunta que se tardó en formular o te la preguntan en corto”... “Lo que hago es que cuando acabo la clase me quedo ahí sentad@, hasta que se va el último alumno, hasta que pasa

media hora y se van. En ese tiempo ellos saben y se van dando cuenta que pueden llegar, empiezan a preguntar, platicar de lo que quieran, te cuentan de todo, pero ahí salen las preguntas, o sea como que doy un tiempo, eso si lo doy siempre donde me agarren, en pasillos etc. a cualquier pregunta estoy dispuest@ a seguir la conversación, lo estoy incluyendo como parte ya del curso, antes pensaba que se daba medio casual, pero ya lo hago yo sistemático”. (Profesor 5).

Varios señalaron la manera como utilizan los apoyos, apuntes o notas de clase. Por ejemplo, uno de ellos lo hace así: “me apoyo con diapositivas, acetatos y podemos culminar con un video, ya tienen información básica, pasamos el video para integrar ese tema y si hay tiempo, pues paramos el video para discutir” (Profesor 1). Otro mencionó que lleva sus notas pero no siempre las ve: “siempre lo hago; tengo que llegar con un guión al dar mi clase. Siempre llevo tarjetas y las voy viendo y luego ni las usas” (Profesor 6). Este uso de los apuntes no fue encontrada en lo propuesto por Hativa (2000^a), pero como se mencionó antes lo coincidente es que todos utilizan al pizarrón como su principal apoyo didáctico (ver tabla 18).

Ha sido un tema recurrente en lo expuesto por los entrevistados, su interés por involucrar plenamente a los alumnos y para conseguirlo emplean ciertas estrategias y técnicas para motivarlo por el tema, así como fomentar su participación activa durante el desarrollo de la clase. Una de las más utilizadas es aludir a la experiencia y vivencia personal de los alumnos para que ellos vean como lo aprendido se vincula con la vida diaria, uno lo ilustró de la manera siguiente: “... fíjate que sí aludo a la experiencia, les digo, "miren la facilidad que tenemos en Psicología es que andamos cargando con nuestro objeto de estudio todo el día; es decir, no tenemos que ir a ningún laboratorio, una fábrica, nada; o sea nosotros mismos podemos analizarnos, podemos estudiarnos, pensar por qué hicimos esto, por qué sentimos esto; o sea, esa es la facilidad que tenemos, entonces aludo, en ese sentido a la experiencia personal de los alumnos” (Profesor 2). Otro hizo más explícita la manera como aplica su visión de cómo conseguir el aprendizaje de los estudiantes,: “hay un concepto que lo tengo como muy claro, que me parece que regula el aprendizaje y es de la vivencia a la concepción, nunca empiezo con la concepción, porque entonces les estoy dando como el rollo y el rollo se vuelve tan intrascendente, se les olvida pronto. Hago que de una manera u

otra manera lo vivan, lo experimenten, lo reflexionen, lo hagan suyo, lo incorporen, lo pasen por su propia reflexión y entonces sí pasamos a lo que teóricamente otros han dicho. Esto me parece que es central”. (Profesor 6). Uno más indicó que hace uso del humor como un mecanismo para lograrlo: “una, porque busco las aplicaciones de las cosas aun en lo que pareciera no haberlas y dos, hago uso del humor, pero te digo de un humor muy académico, no hago chistes sangrones o groseros, ni siquiera de sexo o cosas por el estilo, sino los chistes tienen mucho que ver con el contenido de la materia”. (Profesor 8).

Dentro del propósito de hacer ameno y significativo el conocimiento, se incluye lo expresados por dos profesores sobre cómo utilizan las narraciones o historias para estimular el interés de sus alumnos. Por ejemplo, uno lo expresó de esta forma: “entonces me dicen "¡ay! cuéntenos" “¿ dónde podemos encontrar el artículo?”, pero como historia les interesa muchísimo, como digamos el chisme de cómo surgieron las cosas!! Que muchas son por accidente” (Profesor 3). Otro tiene una visión más elaborada de las ventajas del uso de la narración: “la gente se la tiene que aprender porque con esa va a trabajar, pero si uno puede transformar eso en narración si uno era capaz de contarlo como un cuento entonces si uno mete y le da carácter narrativo a lo que está dando de clase, entonces uno se gana el interés, es sorprendente, no lo da uno porque uno sea muy interesante, sino porque toda narración en sí, es interesante, yo creo que lo puede uno notar con alumnos; está uno dando su clase y de repente dice uno, bueno ahí va un chiste o les voy a contar la historia de "*fulanito*", cuando ven venir una narración de repente se despabilan, entonces dicen "bueno a ver, que cuente el chiste y después me vuelvo a aburrir". (Profesor 5).

Parte muy relevante para hacer que sus estudiantes aprendan, son las acciones realizadas para simplificar el material o contenido y así facilitar la comprensión de lo enseñado para hacer claros, comprensibles y accesibles los contenidos de la materia, lo cual también fue señalado en la literatura revisada. Por ejemplo, uno lo describió de la siguiente forma: “entonces trato de ir despacio siempre, les pongo la teoría más simple y luego se las voy haciendo compleja, incluso dentro de la misma teoría que estamos viendo, para que ellos vayan entendiendo de qué se trata y les voy dejando lo mas complejo hasta el final, pero creo que nadie te puede entender si no lo tomas en cuenta y si no le dosificas lo que quieres

que aprenda”, para hacerlo más fácil, primero se los contextuo. Este es *fulano* de tal, aparece en tal generación, hizo tal estudio, estudió con tal y un poquito de biografía de todos los autores; luego, ya una vez pasado eso, les voy dando los modelos básicos, se los voy escribiendo en el pizarrón; por ejemplo, hago algunos gráficos, utilizo algunos dibujos”. (Profesor 4).

Uno de los hallazgos relevantes de esta investigación fue encontrar que, al igual que Hativa (2000a), los entrevistados empleaban lo que esta autora denominó “barómetro”, que es un indicador que les permite ir checando las reacciones de los alumnos ante lo enseñado; generalmente se fijan en las expresiones faciales o en lo planteado por los estudiantes. Así pueden saber si están o no entendiendo. Con base a esta información introducen cambios inmediatos en su enseñanza. Se presentan varios ejemplos para ilustrar este mecanismo: “es muy obvio, si tú tienes unos chavales que de pronto no te están ya viendo, ni nada, si están viendo al suelo o así (agachados) empiezan a bostezar, la atención está ya en otro lado, para qué sigues hablando. Entonces me detengo y hago un cambio” (Profesor 4). Otro respondió ante la pregunta de cómo se percata del interés de sus estudiantes, lo nota en que: “les brillan los ojos, es en lo que a veces me doy cuenta, uno va checando, es cuando paro la clase porque ya están aburridos; si se ponen a dibujar en el margen, alguien habla con otro, le pregunta algo, ven la hora y uno se da cuenta que ya están desinteresándose, en cambio cuando no están haciendo nada y me están viendo todos es que están interesados y por ahí te vas. Ese sería un diálogo silencioso que tiene uno con ellos” (Profesor 5). Otro más lo ilustró de la manera siguiente: “les digo que para mí es muy importante estar observando sus expresiones faciales, porque a mí me van indicando el estado emocional del salón y del nivel de atención que hay; eso me está retroalimentando sobre si está siendo amena, útil, práctica la clase. Tengo que estar observando constantemente al grupo, cuando empiezo a ver que el grupo se distrae, empieza a bostezar, hablan más entre ellos, etc. En ese momento tengo que cambiar, paro, hago un chiste, modifico el tema, pongo más ejemplos, involucro al grupo, porque yo ya estoy notando que la gente no está bien. Es más, les digo "oigan ya nos cansamos, ¿no? ¿Qué les parece si le paramos? Sí, todos dicen que ¡sí!” (Profesor 8). Es interesante notar cómo en los tres ejemplos citados, los entrevistados coinciden en las mismas palabras y en las acciones realizadas.

Otra herramienta utilizada, sobre todo en aquellas materias que requieren de una aplicación, es realizar una práctica guiada, consistente en actividades encaminadas a que el alumno practique lo enseñado, donde el profesor modela, corrige y retroalimenta la ejecución de los estudiantes. Algunos de ellos emplean casos o experiencias específicas, dejan ejercicios y tareas. Esta categoría se modificó ligeramente de la propuesta por Hativa, ya que ella la llama *utilización de un caso concreto*. La forma como lo hacen es: “entonces ya paso a la parte muy mecánica de ponerles "pues todo esto que vieron se traduce en esta (...). Entonces hacemos ejercicios de aplicación, así va la clase y les dejo siempre tarea, siempre tienen que hacer tarea, yo no te garantizo que les voy a calificar, porque son demasiados y no tengo ningún ayudante que me ayude, pero siempre les digo "la tarea, la próxima clase la resolvemos en clase, para cualquier duda" (Profesor 3). Otro lo usa de la forma siguiente: “se los pido, su ejercicio es más sencillo. Les superviso, les digo “¿Qué van a hacer? ¿A ver? ¿Cómo le van a hacer?”. Entonces hacen la exposición, pero primero es una exposición didáctica brevísima en 15 minutos, como si estuvieran en un congreso, con uso de acetatos, de buena letra, como me los pedirían en un congreso y superviso que los hagan así. Entonces realmente cobran sentido las palabras que están en ese acetato, la exposición que están dando sus propios compañeros; nadie puede ir con un papelito a leer y a aburrir a los demás; para eso son sus acetatos, entonces llegan, exponen y hace sentido, así se los pido porque así trabajo yo. Así se aprende, esa es como la base”. (Profesor 6).

Algunos señalaron que al final de la clase hacen una clarificación o resumen del contenido expuesto. Es una estrategia para reforzar lo aprendido. Uno de ellos lo realiza así: “si yo terminé todo el tema que me correspondía, hago una especie de resumen y siempre, cuando vamos a tener examen, siempre les hago un repaso de todos los temas que van a venir en el examen, resaltamos los puntos más importantes previo al examen, siempre les doy una clase exclusivamente de repaso y vuelvo a repetir los temas con los puntos centrales” (Profesor 3).

Por último, uno de los docentes ilustró la forma como adapta su enseñanza a las características de los alumnos, para poner los conceptos de su contenido de su clase al nivel y características de sus estudiantes y a su nivel de comprensión: “pero creo que lo primero

tener un dominio de tu tema, luego del dominio de tu tema es tener una facilidad para transmitirlo y tomar siempre en cuenta a tu interlocutor, qué sabe tu interlocutor y qué no sabe tu interlocutor, qué edad tiene, qué formación tiene y entonces en función de eso poner lo que tú sabes como a ese nivel”. (Profesor 4).

Si bien la enseñanza de los docentes está basada predominante en la exposición y en la utilización casi exclusiva del pizarrón como apoyo didáctico, realizan en su enseñanza ciertas acciones que aquí fueron agrupadas en dos grandes categorías para describir la manera en que los entrevistados dicen llevar a cabo o efectuar su práctica docente, saberlo es uno de los propósitos de esta investigación. A partir de lo expuesto, se puede decir que los docentes hacen dos grandes acciones: una es **acordar las reglas de funcionamiento de la clase** (asistencia, evaluación, etc) incluyendo un panorama general del curso y la segunda es **crear un clima propicio para el aprendizaje**.

La otra acción son las actividades instruccionales propiamente dichas y que aplican durante el desarrollo de su clase. Varias de estas actividades coinciden con lo planteado principalmente por Hativa (2000^a). Se encontró que todos los docentes entrevistados tienen un estilo peculiar de enseñanza, hay una forma particular de impartir sus clases. Varios de ellos llevan notas o hacen uso de materiales de apoyo para ilustrar su clase, lo cual muestra también la dedicación que tienen para planificar y preparar su instrucción.

La segunda estrategia, en número de profesores que la realizan, es **alentar el interés y la participación de los estudiantes en los temas y contenidos enseñados**. Esto lo efectúan por medio de dos acciones; aludir a la experiencia personal del estudiante, vinculando los contenidos con su vida cotidiana, y hacer uso de narraciones o contar historias relativas al tema, para despertar su motivación y atención.

Al igual que lo reportado por Hativa (2000^a) acerca de la claridad ya que los profesores le dan gran importancia al hecho de simplificar o clarificar el material para ponerlo a un nivel que pueda ser plenamente comprendido por el estudiante; es decir, comentan no ser

rebuscados o demasiado abstractos porque eso dificultará o impedirá el aprendizaje del alumno.

Se mencionaba que, al igual que Hativa (2000^a) se identificó un mecanismo empleado por los docentes para checar las reacciones de los alumnos a su clase y que fue denominado *barómetro*. Es de llamar la atención que los docentes coinciden en los momentos y en las formas como emplean este mecanismo, que es sobre todo cuando notan que algunos miembros del grupo se muestran cansados y aburridos, así como de las acciones que toman a partir de esta detección. Como se vio, emplean hasta las mismas palabras y ejemplos.

Otra estrategia realizada en materias donde es importante la aplicación del conocimiento, es la práctica guiada, en la cual los docentes primero modelan el comportamiento esperado y luego piden al grupo que ponga en práctica lo aprendido en una situación concreta y cómo, a partir de lo anterior, hacen las correcciones pertinentes.

Dos de las acciones reportadas por tres profesores son la de resumir al final de la clase lo revisado y la de tomar muy en cuenta en su instrucción el nivel y características de sus estudiantes, para ofrecer una enseñanza apegada a las mismas.

EJE DE ANÁLISIS 6.3.2: EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO

CATEGORÍA: 6.3.2.6 Dominio de los aspectos psicopedagógicos.

A lo largo de la presentación de los reportado en las entrevistas por los profesores, ha sido palpable su preocupación de que sus alumnos adquieran los conocimientos enseñados; por eso, han sido analizadas el tipo de acciones y estrategias que ponen en práctica para lograrlo. Sin embargo, en esta última categoría se hará explícito que sus acciones no están guiadas por un dominio teórico de los enfoques y teorías psicopedagógicas. También se incluyen, al final de esta categoría, algunos de los diálogos efectuados con ellos para mostrar la dificultad que tienen para explicarse las razones para actuar de la manera en que lo hacen. Las subcategorías incluidas son:

6.3.2.6.1 *Explicaciones que dan al por qué se adscriben o no a determinados modelos psicopedagógicos* (6 profesores).

6.3.2.6.2 *Poco o parcial dominio de las corrientes y postulados psicopedagógicos.* (5 profesores).

6.3.2.6.3 *Críticas a lo psicopedagógico* (2 profesores)

6.3.2.6.4 *Dominio y aplicación de lo psicopedagógico.* (1 profesor).

6.3.2.6.5 *Ejemplos de las explicaciones que dan a sus acciones* (6 profesores)

Como se recordará al inicio de la entrevista, se les solicitaba que contestaran un cuestionario (ver apéndice 1), donde había una pregunta sobre los modelos psicopedagógicos y, a partir de su respuesta, averiguar las razones o explicaciones para adscribirse o no a ellos y saber sus argumentos para justificar su selección. Esta fueron algunas de sus respuestas: (Por qué eligió el modelo humanista) “a mí en particular, me interesa desarrollar la parte humana del individuo, aunque de acuerdo a la naturaleza de cada carrera, uno debe de cumplir con el programa y me interesa ser responsable, cubrir el programa. Pero para mí como individuo, me interesa más la parte humana del individuo, que la otra, pero por obligación uno debe de cubrir ese programa”. (Profesor 1). Otro de ellos, amplió sus razones: *Pregunta.* “En cuanto a los modelos psicopedagógicos, aquí tu dices que usas el constructivista y el sociocultural ¿por qué sigues esos modelos?”. *Respuesta:* “porque conozco todos los otros y he aprendido de ellos y me han dado mucho y he aprendido cosas importantes, pero me parece que son limitados. Entonces (esos dos modelos) me parece que son actuales, vigentes, aunque no hayan sido construidos cada uno

de ellos recientemente; su elaboración es una elaboración mucho más dinámica, se está construyendo y reconstruyendo porque siempre los eventos, el contexto y lo social se juega como importante, hay que considerarlo y hay que retomarlo, entonces pues es ahí en la cuestión social, histórica, cultural.” (Profesor 6).

La mayor parte de ellos, mostró un parcial dominio de las corrientes y postulados psicopedagógicos, ya que a partir de lo expresado puede notarse que tienen un limitado conocimiento acerca de los postulados, principios y propuestas de los modelos psicopedagógicos. Por ejemplo, al pedirle que justificara por qué eligió el modelo sociocultural, la respuesta de uno de ellos fue: “bueno a ver si lo entendí bien. Porque es un modelo de enseñanza en el cual lo que busco es que lo que les esté enseñando, tenga implicaciones o tenga como referente la parte social, ¿lo entendí mal, verdad?”. (Profesor 3). Otro docente reconoció que no los conoce: *Pregunta*: “¿Tiene usted algún modelo psicopedagógico para enseñar o no sigue ninguno?”. *Respuesta*: “Es que no sé cuáles hay, ¿Cuáles hay?” *Pregunta*: “Hay varios: el constructivista, el humanista, el conductista, está el cognoscitivo. *Respuesta*. ¡No!, ninguno”. (Profesor 4).

Dos profesores expresaron críticas a lo psicopedagógico, porque señalan las limitaciones y deficiencias que a su parecer tiene. Uno de ellos lo considera muy superficial: “cuando trabajaba en el Poli, nos dieron clases de didáctica, como hacer un Phillips 6-6, cómo hacer una dinámica, cómo hacer objetivos (se ríe) que realmente creo, digo, no por nada, no tengo nada contra la didáctica pero son cosas excesivamente elementales. A veces te sirven para un grupo, usas dinámica, pero yo creo que están por demás, yo considero que si tú sabes y logras interesar a los alumnos, es lo básico, la tecnología de la enseñanza, no está de más, pero si no sabes, es secundario; tienes que saber y después usar las herramientas que quieras”. (Profesor 4). Otro profesor fue mucho más severo en sus críticas, *Pregunta*: “¿Por qué aparentemente no tienes o te has adscrito a cierta corriente?”. *Respuesta*: “Porque no me gustan, porque no les creo, sí porque no me gustan y porque no les creo, porque me parecen muy artificiales, me parece algo que tiene sus cualidades intrínsecas: que es el conocimiento, es aplicarle, adosarle algo que es exterior y eso me parece sumamente forzado.” (Profesor 5).

Sólamente dos de los docentes entrevistados mostraron un dominio claro de los principios y fundamentos psicopedagógico. Aquí se ilustra la manera como lo usa en su enseñanza: “aunque ya salí hace mucho tiempo del área educativa (risas), pero me acuerdo mucho de esto de análisis de contenido y la secuencia de los conceptos de no empezar con un concepto muy complejo, sino en todo caso, si voy a empezar con un concepto complejo, que aquí en realidad casi todos los conceptos son complejos en esta materia, desglosarlo, decirles “miren por esto vamos a entender tal cosa y tal cosa”. Pienso que eso sí es importante que uno no suponga que la gente está entendiendo lo que uno quiere.” (Profesor 2).

Para terminar la presentación de los resultados cualitativos, se transcriben partes de las entrevistas donde se les mencionaba a los profesores lo que los alumnos opinaban de ellos con respecto a por qué los consideraban buenos. Notar las pocas referencias a lo psicopedagógico y de la dificultad de explicitar por qué hacen lo que hacen. Un@ de ell@s contestó así cuando se les dijo las razones que dieron sus estudiantes para considerl@ buen docente; “no quiero que vaya a sonar fatuo de mi parte, pero te voy a decir lo que a veces me sucede: Estoy dando clases y yo ya tengo... el razonamiento para mí me es muy claro y sé cómo tengo que llegar y yo lo entiendo perfectamente, pero lo explico una vez y otra vez y no lo entienden, no lo vas a creer, pero yo no sé de dónde, en ese momento, ¡encuentro otra alternativa! ¡Y en (mi materia) no es nada fácil encontrarla!. Las cosas las tienes que pensar y así encontrar otra alternativa para poderle resolver la duda al alumno, a mí me angustia ver que un alumno me dice “no entiendo y no entiendo” y me surgen a mí alternativas muy creativas”. *Pregunta:* “¿En ese momento?”, *Respuesta* “En ese momento y yo digo a veces, perdóname, realmente, ¡soy muy buen@!” (Profesor 3).

Un@ de ellos explicó que para ser clar@ hay que dominar la materia: *Pregunta* “¿Tú como le haces para ser clar@? *Respuesta:* “Estoy convencid@ de una cosa, que si uno entiende el tema lo puede explicar. Si no lo entiendes, no lo puedes explicar, por eso creo que soy clar@”. (Profesor 7).

De lo expuesto en esta categoría quedó mostrado que la mayor parte de los profesores entrevistados no tienen un manejo teórico de los modelos o enfoques psicopedagógicos, lo

cual es coincidente con lo expuesto sobre la evaluación. Es decir, que aparentemente no aprecian o le ven ventajas de disponer de un manejo teórico de los fundamentos psicopedagógicos de las herramientas propias de su actuar docente, como lo propuestos por los enfoques psicopedagógicos de la enseñanza y los beneficios de realizar una adecuada evaluación.

Finalmente, se presentaron partes del diálogo tenido con ellos para transcribir las explicaciones que ofrecen para ser claros o amenos en su enseñanza- cualidades señalas por sus estudiantes para considerarlos buenos docentes- ahí puede notarse que en la mayoría de ellos, no ofrecen una explicación psicopedagógica a sus acciones y les cuesta trabajó explicitar las razones que subyacen a la forma que enseñan.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN

El objetivo de la tesis fue analizar el pensamiento didáctico de los buenos profesores clasificados como tales por sus alumnos, concibiendo a su pensamiento didáctico en sentido amplio y no únicamente recopilando sus definiciones del acto docente -como tradicionalmente se hace- sino incluyendo la descripción que ellos hacen de su práctica docente. En síntesis, se quiso averiguar qué tipo de pensamiento didáctico tienen los profesores que resultan tan bien valorados por sus estudiantes y cómo refieren realizar su enseñanza.

En este capítulo se hará una integración de lo interpretado en las categorías y subcategorías analizadas, se resaltarán sobre todo las implicaciones que las mismas tienen respecto de lo expuesto en el marco teórico, se identificarán algunas limitaciones y se concluirá con algunas sugerencias que, a partir de todo lo expuesto, es posible hacer.

Un punto que ha sido señalado a lo largo de este trabajo es que para muchos la enseñanza y el aprendizaje son términos que en apariencia todos creen entender de la misma manera y se asume que con sólo mencionarlos ya sabemos a qué nos estamos refiriendo. Sin embargo, esta aparente unanimidad es puesta en duda en este trabajo, como se mostrará analizando sus resultados y ligándolo con lo expuesto en la revisión de la literatura realizada en capítulos precedentes.

Considerando lo reseñado a lo largo de esta tesis y sobre todo basándose en los resultados obtenidos, se confirma lo expresado por diversos autores de que la enseñanza *es un acto complejo y multidimensional*, por ser una actividad en la que de manera propositiva y deliberada pretende que alguien aprenda de otro (Uhlenbeck, Verloop y Beijaard (2002) y por ello que no puede ser correctamente aprehendido por medio de categorías simples, rígidas o estáticas (Coll y Solé, 2001; Kane y cols., 2002; Santrock, 2002 y Schoenfeld, 1998), lo cual desmiente la idea simplista de ser una actividad que cualquiera puede realizarla y que sólo requeriría, cuando mucho, el dominio del contenido por enseñar.

Se examinó que el concepto de enseñanza tiene múltiples significados (Davis, 2004; Ramsden, 1992; Scardamalia y Bereiter, 1989) y que la manera de concebirla está muy ligada al contexto, disciplina o situación donde se realiza (Carlos, 2003; Monereo y Pozo, 2003; Schoenfeld, 1998). Una situación similar ocurre con el término de aprendizaje (Pozo y Schurer, 1999 y Martín, Mateos, Pérez y Pozo, 2003) aunque sus significados no son tan amplios como los referidos a la enseñanza.

Luego de analizar las respuestas de los entrevistados, es posible establecer que ellos tienen una visión muy amplia de la misma, ya que su enseñanza tiene varias finalidades: **transmitir conocimientos útiles y actualizados, incidir en la parte valoral de sus estudiantes, ofrecer una clase amena e interesante y particularmente acomodar sus conocimientos al nivel de los estudiantes**, así como la aceptación de que **la enseñanza precisa de un esfuerzo importante, donde la retroalimentación al estudiante es básica**. Sobre estos temas se ahondará a lo largo del capítulo.

Esta visión compleja de la enseñanza fue encontrada igualmente por Bain (2004), quien entrevistó a buenos docentes de diversas disciplinas y de diferentes universidades norteamericanas. Lo que pudiera señalarnos que una condición indispensable para ser un buen maestro, es reconocer que se va a realizar una labor compleja que precisa de un esfuerzo y dedicación de su parte y cuya finalidad es lograr que los estudiantes aprendan; es decir, que **modifiquen la forma como ellos piensan, sienten y creen** (Bain, 2004).

Para comenzar el análisis particular de los resultados encontrados, se describen en primer lugar las **características generales** de los profesores entrevistados. Se destaca inicialmente su amplia experiencia docente ya que llevan, en promedio, 27 años impartiendo clases, lo que coincide con la situación general de los maestros de la facultad donde el 45% de la planta docente tiene entre 21 y 30 años laborando (Facultad de Psicología, 2003) y el 66% de los académicos tienen entre 40 y 60 años de edad. (Facultad de Psicología, 2005). Este hecho habría de ser tomado en cuenta para futuras políticas de renovación y preparación del futuro personal académico, donde se espera que puedan incidir algunos de los resultados encontrados en esta investigación.

Por lo que toca a su preparación como docentes antes de impartir clases, cinco de ellos reportaron que no la recibieron; es decir, un poco más de la mitad de ellos, situación bastante común en la docencia a nivel de educación superior. Esto toca uno de los aspectos que de manera constante surgieron en este trabajo; el de la falta de profesionalización de la función docente del profesor universitario. Fue palpable que los entrevistados no disponen de un dominio conceptual basado en enfoques psicopedagógicos de su práctica docente, no obstante que si bien en su enseñanza emplean varias de las propuestas de lo que es una buena enseñanza, como las descritas por Hativa (2000a), lo hacen de manera intuitiva y seguramente como fruto de su experiencia y de haber probado diferentes estrategias de enseñanza. Es decir, el hecho de que la gran mayoría de los profesores de este nivel no pasaron por un proceso formal que los preparara como docentes, puede explicar la carencia de un fundamento teórico que justifique y explique sus actos. Al parecer se sigue actuando bajo la premisa de que para impartir clases en este nivel sólo se requiere la capacidad disciplinaria, profesional o investigativa pero no la psicopedagógica. Lo anterior coincide con lo expresado por Monereo y Pozo (2003), para el caso de la experiencia española de que la docencia en las universidades está infravalorada con respecto a la investigación.

En nuestro país, hasta fechas recientes se han aplicado programas integrales de formación en la educación superior como es el caso del *PRONABES*; sin embargo, la óptica con la que funcionan los mismos es que la profesionalización de la docencia se logrará si el profesor obtiene posgrados, tal como lo propone Reséndiz (2003). Esto resulta muy limitado a partir de lo revisado en este trabajo y de los resultados encontrados, donde se destacó el papel tan importante que tiene lo psicopedagógico y no únicamente el dominio disciplinar, lo cual puede obtenerse si el profesor de educación superior se le prepara para ser docente.

Con respecto al nombramiento de los entrevistados se destaca el punto de que sólo la mitad de los participantes son profesores de carrera; cinco de ellos están en el programa PRIDE. La situación laboral de los otros es precaria, porque son profesores de asignatura y/o técnicos académicos y algunos de ellos expresaron en el transcurso de las entrevistas, que no obstante eso, estaban muy comprometidos con su trabajo a pesar de la carga laboral que

eso implica ya que pueden estar en realidad trabajando más horas de las que les son remuneradas (vgr. el tiempo destinado a la preparación de las clases en el caso de los de asignatura). Este compromiso con su trabajo se desarrollará con mayor amplitud más adelante.

No obstante, que lo reducido en cuanto a número de los profesores participantes, hace difícil cualquier generalización, sí se desea comentar lo encontrado con respecto al tema del programa de estímulos para el personal docente, más conocido como PRIDE. Este programa, como se sabe, tiene la finalidad de recompensar la productividad del académico y su buen rendimiento. Lo que implicaría que todos los profesores entrevistados por ser reconocidos por sus estudiantes como buenos profesores deberían de estar en el programa, pero no es así. En parte por el tipo de nombramiento que tienen pero también por decisión propia ya que, por ejemplo, una de las personas entrevistadas, la cual por cierto fue de las más valoradas, se opone resueltamente a ese programa y por lo tanto no participa en el mismo. Lo que coincide con lo expresado por otros de ellos, ya que aún cuando participan en él, fue el segundo factor considerado como irrelevante para su labor (ver cuadro 15). Esta escasa importancia otorgada al PRIDE como factor que contribuye a una buena docencia se encontró también en una investigación realizada con 60 docentes de distintas universidades del país (Carlos, 2003). Sin ser el tema de esta tesis analizar el papel del PRIDE y sus repercusiones, se desea señalar que, de acuerdo a los resultados reportados, se puede concluir lo poco creíbles que son los propósitos del programa para los profesores participantes y el escaso valor que le otorgan como factor influyente en su desempeño. Por lo demás, es de suponerse que la dedicación mostrada la tenían antes de la aparición de este programa, por lo que la existencia del mismo poco influyó en su comportamiento.

Integrando lo más significativo de los resultados obtenidos, hay **cinco** grandes aspectos a destacar y sobre los cuales se centrará el análisis de los resultados:

1. En primera instancia se encuentran los elementos **sobresalientes** encontrados en esta investigación, que resaltan ya sea por coincidir en algunos puntos con lo reportado en el marco teórico de este trabajo o, por el contrario, por ser elementos

novedosos a los cuales no se les ha dado la debida atención o de plano son ignorados. Tal es el caso de los aspectos socio-afectivos, el compromiso docente y la importancia que tienen los alumnos para la gran mayoría de los profesores entrevistados.

2. En segundo lugar se estudiará la **práctica docente** desprendida de lo expresado por los profesores participantes y que igualmente destaca por confirmar lo propuesto por otros autores o por ofrecer aspectos poco considerados que sería necesario ahondar sobre ellos en futuras investigaciones, como fue el uso del “barómetro” -identificado tanto por Hativa (2000a) como por Schoenfeld (1998)- así como de las acciones realizadas para adecuar su enseñanza considerando las necesidades y características de los alumnos. También se comentarán sus implicaciones para la evaluación docente.
3. Se destacaría también su **pensamiento didáctico**, expresado en sus definiciones de aprendizaje y enseñanza, de sus fines, de la evaluación y de la comparación intra entrevistado realizada para destacar la interrelación de estos conceptos. Se comentará la aparente paradoja de que su concepto de enseñanza en casi todos es transmisiva pero para la mitad de ellos su concepción de aprendizaje es constructivista. Casi todos expresaron que buscan como fin de su labor formar integralmente a los alumnos, aunque también les importa que sus alumnos dominen los temas de sus asignaturas.
4. Están, por otra parte, los temas donde los entrevistados mostraron **deficiencias** juzgadas desde el punto de vista psicopedagógico, ya que no dominan o conocen los modelos psicopedagógicos; es más, algunos de ellos tienen malas opiniones sobre lo psicopedagógico y varios desdeñan la evaluación. También se resaltaré la dificultad que algunos presentan para explicitar las razones o causas que les inducen a actuar como lo hacen.
5. Por último, están los elementos que en esta investigación se incorporaron, pero cuyos resultados se consideran **insuficientes** como para arribar a alguna conclusión y sobre los cuales se necesitaría tener mayor información y estudiarlos de manera particular como es el caso del desarrollo docente.

Sobre el primer punto, destacan los siguientes temas: **la importancia de los aspectos socioafectivos en la enseñanza, el papel tan destacado que en la misma tienen los alumnos y el compromiso y responsabilidad docentes.**

Analizaremos cada uno de estos puntos. Como se mencionó, unos de los más sobresalientes resultados encontrados en esta tesis es el peso tan importante que los entrevistados le dieron a los factores **socioafectivos**. La relevancia de este hecho contrasta con lo reportado en el marco teórico de este trabajo donde varios autores y corrientes mencionaron su importancia (Bleakley, 2001, citado por Kane y cols., 2002; Coll y Solé, 2001 y Santrock, 2000). Sin embargo, la mayor parte de las descripciones de las funciones docentes y de las características de un docente efectivo se refieren básicamente a los aspectos cognoscitivos o a los estrictamente instruccionales (Hativa, 2000a; Clark y Peterson, 1990 y García, 2002). Sin negar su importancia, estos factores son insuficientes para explicar el acto docente, ya que lo aquí encontrado nos señala la necesidad de otorgarles a los elementos socioafectivos un lugar igual de influyente. Lo curioso es que este hecho aunque es reconocido desde hace tiempo por autores como Ausubel, según lo reportan Martín y Solé (2001), no obstante este autor no ha desarrollado propuestas concretas sobre el área afectiva tal como la realizada con respecto al aprendizaje significativo, por citar un ejemplo.

Quizá el hecho de que los factores afectivos hayan sido tan poco reportados en la literatura revisada se deba a que es uno de los elementos contextuales que distinguen a la docencia (Hativa, 2000a y Kane y cols., 2002) y probablemente la omisión de este crucial aspecto se deba a factores socioculturales; es decir, en nuestra cultura son altamente apreciados los aspectos afectivos muy por encima de otros factores, en la cultura anglosajona -de donde proceden buena parte de los materiales revisados- no lo son tanto. Por otro lado, una posible explicación de su ausencia en las investigaciones realizadas en nuestro país es que, tal como se expuso en la introducción de este trabajo, el estudio del docente ha estado centrado en abordar los aspectos sociológicos o gremiales (Gil, 2001) y son escasas las investigaciones sobre el pensamiento didáctico del profesor. Otra posible explicación-tal vez más factible-de la ausencia de los factores socioafectivos en la literatura revisada, es

que este aspecto pudiera caracterizar a la docencia de la disciplina psicológica y por ello esta cualidad no sea encontrada con la misma fuerza en otras disciplinas.

¿Cuáles fueron los aspectos socioafectivos que resultaron citados con mayor frecuencia?. Los identificados fueron los siguientes: *su gran motivación docente, la alta valoración que tienen de sus alumnos y su deseo de tener una adecuada relación interpersonal con ellos, así como su compromiso y responsabilidad con su trabajo*. La influencia de estos aspectos fue posible identificarla también en temas como la descripción de lo que para ellos es un buen docente, igualmente se reflejó en su concepción de enseñanza, en los fines de la misma y aún en las acciones realizadas para crear un adecuado ambiente para el aprendizaje. Lo que muestra la amplia ramificación de estos aspectos y la dificultad de quererlos agrupar en una sola categoría o dimensión.

Un rasgo destacado mostrado por los profesores entrevistados **es que disfrutan dar clase y su motivación es de tipo intrínseco** y no los guían ni los reconocimientos o el salario recibido. Este último fue citado como uno de los aspectos que poco influye en su labor. El papel tan destacado que tiene la motivación para enseñar confirma lo encontrado en otras investigaciones hechas en otras latitudes y con diferentes disciplinas como las reportadas por Hativa (2000a) y Hernández (1995) entre otros. Lo que pudiera indicarnos que tal vez sea un factor general o amplio y no estar circunscrito a los aspectos contextuales, disciplinarios o de nivel educativo. Tal como se presentó en los resultados, este fue el único punto donde todos los entrevistados coincidieron, lo cual nos indica el peso tan importante que, para ellos, tiene. Este consenso, sin duda, nos muestra lo crucial que es para la enseñanza y debería de ser tomado en cuenta en cualquier programa de formación docente. El papel tan importante que tiene la motivación intrínseca en la docencia, es coincidente con lo encontrado en otros campos o profesiones, ya que generalmente las personas que logran niveles altos de calidad y de reconocimiento, son gente que reporta disfrutar y amar lo que hace. En suma, hay en los profesores entrevistados un gran gusto por enseñar como acto intrínsecamente motivante, para algunos de ellos la búsqueda del conocimiento y compartirlo es un fin valioso por si mismo con independencia de sus aplicaciones a la práctica profesional.

Un punto que surgió en varias categorías y subcategorías es el papel tan destacado que le dan a **los estudiantes**. No obstante que, como se señaló antes, este tema había sido excluido porque en otras investigaciones sobre el pensamiento didáctico realizadas anteriormente por el autor, con docentes de diferentes estados de la república (Carlos, 2003), se encontró que proporcionaban poca información ya que las respuestas de los maestros denotaban una importante influencia de la deseabilidad social y por eso ellas fueron consideradas “poco válidas”. Por eso en la guía de entrevista no hubo una pregunta explícitamente referida al papel de los alumnos en su práctica docente (ver anexo 2); no obstante, cuando se les preguntó acerca del factor más gratificante de su trabajo, siete de los ocho entrevistados respondieron que los alumnos, siendo por lo tanto la segunda razón de importancia para su labor docente luego del gusto por enseñar. Además seis de los profesores incluyeron la retroalimentación que reciben de su parte como el factor formativo más importante (ver cuadro 14) y los docentes otorgan gran valor a la opinión de sus estudiantes. Por eso es posible decir que, al buen docente, lo forman sus alumnos siempre y cuando el profesor lo promueva y considere ya que al estar abierto a sus críticas y comentarios conduce a cambios en su forma de enseñar, lo que ocasiona un proceso de mejora continua y se evita, así, el estancamiento o la auto complacencia. Estos resultados concuerdan con lo aseverado por Bain (2004, p. 172) de que “...los maestros excelentes desarrollan sus habilidades a través de una constante auto – evaluación, la reflexión y el deseo de cambiar” .

Por ello, fue necesario incluir subcategorías donde se pudieran agrupar expresiones tales como: el interés que tienen en buscar mantener una buena relación interpersonal con ellos, para siete de los entrevistados éste es un rasgo que distingue a un buen docente. Mencionan que animan a sus estudiantes a que critiquen su labor docente y les den recomendaciones para mejorarla. Destacan en este sentido, las buenas opiniones que tienen de sus estudiantes, ya que los consideran unos interlocutores válidos, no los menosprecian o devalúan, antes por el contrario, piensan que, incluso, pueden saber más que ellos en algunos temas, además los consideran creativos y actualizados.

El tema de los alumnos volvió a aparecer en la categoría de compromiso y responsabilidad docente, ya que una de las razones por las cuales quieren hacer un buen trabajo, cumplir con el programa y no faltar, es porque se sienten comprometidos con sus alumnos y no pueden llegar a una clase sin prepararla o a improvisar.

Por lo antes dicho, es posible afirmar que se encontró una relación de “mutuo afecto” entre los profesores participantes y sus alumnos. Ya que éstos los escogieron por considerarlos buenos docentes y a su vez los maestros les otorgan un lugar destacado en su labor; donde, además, como se ha mencionado anteriormente, le dan gran peso al hecho de lograr una adecuada relación interpersonal. Si además se considera que una de las principales finalidades de la enseñanza es lograr aprendizajes significativos por parte de los alumnos, nos ayudaría a comprender el papel tan relevante que ellos tienen. A la luz de todas estas consideraciones, quizá lo asombroso es por qué este factor no había sido identificado antes con toda la relevancia, que al parecer, tiene.

Finalmente, otra categoría donde los alumnos tuvieron un lugar importante fue en sus concepciones de buen docente. Es más, para los profesores entrevistados *la cualidad más citada de un buen maestro es la de propiciar una buena relación interpersonal con sus alumnos*, lo que quiere decir que los respeta y los trata como personas, no son un número más o caras en su salón sino seres humanos a los que hay que dar un tratamiento individualizado en la medida de lo posible. Este interés por la relación interpersonal ha sido encontrada también por otras investigaciones realizadas en la Facultad de Psicología (Amezcuá, 2004 y Urteaga, Ezquivelzeta, y Trujillo, 2005) lo que pudiera señalarse como un atributo propio de nuestros docentes. Lo que significaría que, tanto para los docentes y alumnos de la Facultad de Psicología, lograr unas buenas relaciones interpersonales entre ambos, es un punto altamente valorado del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Muy probablemente este aprecio, respeto y buena opinión que tienen de sus estudiantes explique el por qué tratan de ofrecer lo mejor de sí y se esmeren en darles la mejor preparación posible y sea parte importante de su compromiso. Es de suponerse, que lo opuesto sucede con los malos docentes o con aquellos que tienen problemas con sus

alumnos; donde es frecuente escuchar que los descalifican o tengan malas opiniones de ellos.

El buen trato a los alumnos fue identificado también como crucial por parte de Bain (2004) ya que el encontró que los buenos docentes a los que entrevistó tenían altas expectativas de sus alumnos, los trataban con respecto y les mostraban una confianza absoluta en sus capacidades. Nuestros docentes al parecer le ponen mayor acento a la parte afectiva y de relación con los alumnos. Lo relevante es que ambos estudios destacan que para conducir adecuadamente la enseñanza es imprescindible garantizar las condiciones para un trato respetuoso y estimulante entre el docente y sus estudiantes.

Otro de los hallazgos relevantes de esta investigación fue el tema del **compromiso y responsabilidad docentes** y que tampoco es reportado como tal en la literatura revisada. Esta característica constituye lo que en términos coloquiales se denomina “el tener puesta la camiseta”. Hay una mezcla de sentimientos de lealtad, orgullo y gratitud hacia la institución y, en algunos, una defensa férrea de lo que la Universidad significa y hasta de la educación pública. Este compromiso abarca lo que sienten hacia su propia labor, en términos de no faltar ni llegar tarde y en querer cubrir el programa, así como el estarse actualizando continuamente para mejorar e innovar su enseñanza. El mostrado hacía sus estudiantes recién ya fue analizado.

Bain (2004) encontró algo similar ya que los buenos docentes a los que entrevistó se sentían comprometido con la empresa educativa y con la comunidad académica, pero salvo esta mención lo que llama la atención de que este importante aspecto no había sido reportado en la revisión teórica realizada, quizá porque pudiera ser una característica muy particular de nuestros docentes, de nuestra cultura o de nuestra disciplina. Otra posible explicación es que es difícil identificar este factor si lo que se investiga de la enseñanza se acota únicamente a lo estrictamente “instruccional”.

Este elemento evidentemente tiene una gran relación con la motivación, pero a la luz de lo encontrado en la presente investigación no se tienen elementos para afirmar si uno es causa del otro; es decir, si el hecho de estar motivado internamente hace ser un maestro

responsable y comprometido con su trabajo, o si se está orgulloso de la institución y el querer devolver lo recibido motiva a desear ofrecer una buena docencia. Lo que si se puede afirmar es que ambos aparecen como aspectos sumamente cruciales y son cualidades que con mayor fuerza distinguen a casi todos los profesores entrevistados, aparte de la gran consideración que tienen de sus alumnos.

La motivación y el compromiso exhibidos por los entrevistados podrían explicar en parte hechos como los siguientes: lo poco significativo que para ellos es el salario recibido, uno de ellos manifestó incluso que podría dar clases aunque no le pagaran. Actitud que coincide con lo expresado por algunos de ellos -como se dijo antes- ya que por su nombramiento, no pueden recibir un buen salario, ingresar al PRIDE y obtener otros beneficios resultantes de ser un profesor de carrera de tiempo completo. No obstante, esas condiciones poco propicias para la labor docente y que para otros es excusa para faltar o comprometerse poco con su labor, para los entrevistados no es pretexto y a pesar de ello se siguen esmerando en mejorar su labor. Si este hallazgo pudiera ser encontrado en otros buenos profesores universitarios, nos estimularía a estudiar con mayor detalle la presencia de este aspecto y analizar cómo, en condiciones poco propicias para el surgimiento de este tipo de comportamiento, es que ocurre. De generalizarse este resultado, que importe más la motivación intrínseca y el compromiso hacía la institución que lo económico o la situación laboral implicaría, para el caso concreto de los profesores de la UNAM, que habría una veta importante que sería conveniente explotar para mejorar la actividad docente y tomarla en cuenta en una futura reforma universitaria. Sin que, obviamente, nos llevará a pugnar por que al docente universitario no se le pague un buen salario; sino insistir con los futuros docentes a sentirse orgullosos y comprometidos con la UNAM.

Lo que señalaría que, uno de los puntos pendientes sería investigar el proceso que estos buenos profesores siguieron para ser como son; o sea, ahondar en las condiciones y circunstancias aquí les llevaron a tener esta visión y actitudes hacia la enseñanza. Aquí se ofrecen algunos de los factores identificados, pero tendría que ampliarse estudiando a otros buenos profesores universitarios de otras disciplinas.

Con respecto al dominio disciplinario del docente, éste es un atributo muy apreciado de un buen docente como ha sido expuesto por diversos autores Bain (2004), Ferreres e Imberón (1999), Hernández (1995) Monereo y Pozo (2003) y Schulman (1986, citado por Hativa, 2000^a), lo que sin duda nos indica un factor indispensable porque no se puede enseñar bien un tema que no se domina. Los profesores entrevistados no fueron tan explícitos en este aspecto salvo por su aprecio que tienen hacia el conocimiento.

Claro que no sólo es importante estar motivado, dominar su disciplina y comprometido sino saber cómo llevar a cabo una enseñanza efectiva, para lo cual se analizará el segundo gran apartado en que se organiza esta discusión y es el relacionado con la **práctica docente**. Como se recordará se presentaron dos grandes perspectivas de lo que es un profesor efectivo, uno referido a las funciones centradas en el docente y un segundo centrado tanto en el docente como en los alumnos. Se mencionó que ambos parten de supuestos y visiones contrapuestas pero se dijo que al analizar sus propuestas concretas de enseñanza, estas diferencias se disipan. Por lo tanto y sin olvidar que son antagónicos, podemos encontrar puntos en común sobre los cuales quisiéramos centrarnos.

La descripción de la práctica docente que los profesores reportan realizar coincide con varias de las propuestas presentadas por Clark y Peterson (1990), García (2002), Coll y Solé (2001), Colomina y cols. (2001) y de la integración que se hizo en el apartado 3.4.2 para el caso del profesor universitario. No obstante, esta delimitación de funciones y rasgos se quedan en un plano muy general por lo que no se abordan al detalle de cómo realizar la enseñanza en el día a día. Por ello, para la presente investigación tuvo mayor utilidad el modelo de Hativa (2000a), mismo que aparece en el figura 2 y cuya descripción se realizó en el apartado 3.6.1. Esta autora identifica cuatro dimensiones principales de una enseñanza efectiva: *la claridad, su organización, estimular el interés e involucramiento de los estudiantes y crear en la clase un clima adecuado para el aprendizaje*.

Según lo mencionan los docentes entrevistados, ellos realizan esas actividades no obstante hay importantes puntos específicos de cómo lo hacen y de otras acciones concretas que realizan, que no son identificadas en el modelo de Hativa.

Así por ejemplo, al inicio del curso los profesores realizan varias acciones tales como: establecer las reglas del funcionamiento del grupo, explicitar los mutuos compromisos y responsabilidades, etc. Estas actividades son conocidas como *el encuadre*. Un punto crucial es que estos acuerdos no se imponen sino se consensan con el grupo pero una vez aceptados el maestro los hace cumplir.

Dentro del encuadre, se ofrece un panorama general de los contenidos y característica del curso así como de los mecanismos por medio de los cuales van a ser evaluados los participantes. Este rasgo no se encontró reportado en la literatura revisada. Esta organización inicial al parecer sirve de base normativa para los comportamientos esperados tanto del docente como de los alumnos.

Una actividad importante realizada por los docentes entrevistados es la de crear una atmósfera favorable para el aprendizaje. Lo cual concuerda con lo reportado igualmente por Bain (2004), lo que nos habla de la necesidad de que para el aprendizaje exista un orden dentro del salón de clase y que los participantes se sientan confortables en el mismo. Como parte de este clima se encuentra aspectos como: tratar con respeto a los estudiantes, infundirles confianza para pensar de manera divergente, a estimular sus conocimientos, a plantearles problemas que los confronten y sobre todo, como fue patente en lo expuesto por los docentes participantes en la entrevista, a hacerlos sentir bien tratados y ampliamente valorados.

Se identificó también un cierto “estilo docente” o forma particular de impartir la clase que es el sello que le da cada profesor y que, evidentemente, está muy influido por el tipo de asignatura. Lo anterior confirma el hecho conocido por todos los participantes en el acto docente ya sea como alumnos o profesores, de que un mismo tema o contenido puede ser enseñado de forma muy diferente según qué tipo de profesor lo imparta.

Otros de los elementos que distinguen la práctica docente, es que la mayor parte intentan alentar el interés y participación de los estudiantes, simplifican la complejidad del contenido, clarifican el material luego de presentar la instrucción y adaptan su enseñanza a

las características de los estudiantes. O sea, según reportan los docentes entrevistados, ellos distinguen entre lo que sería impartir una conferencia de una clase, hecho que muchas veces es olvidado sobre todo en la docencia universitaria. Por eso, tal como ha sido mencionado a lo largo de este trabajo, algunos profesores con amplio dominio del tema pueden ser pésimos maestros. Lo cual confirma que ser experto disciplinario para el caso de la educación superior es una condición necesaria pero no suficiente, como fue mencionado anteriormente. Falta lo psicopedagógico o el realizar acciones para asegurar que el alumno esté comprendiendo el tema, por eso los docentes reportan efectuar, entre otros mecanismos de retroalimentación, el uso del “*barómetro*”. Este fue propuesto por Hativa (2000a) y Schoenfeld (1998) alude a algo parecido y que fue identificado también en esta investigación. Es decir, los maestros al estar preocupados en lograr la comprensión por parte de sus estudiantes del contenido enseñado, verifican que lo expuesto esté siendo asimilado y con base a lo que identifican toman acciones sobre la marcha para hacer las adecuaciones pertinentes y modificar lo que no está dando resultado. El tomar en cuenta quién es el aprendiz, de cuáles son sus características, necesidades, intereses, etc., los lleva a intentar hacer amena la clase, a decir chistes u ofrecer ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes. O sea, un rasgo común reportado por los entrevistados es el simplificar el contenido para ponerlo al nivel de comprensión de los estudiantes, pero sin quedarse ahí sino paulatinamente ir incrementando el nivel de complejidad. Este punto es muy importante porque no se trata de “abaratar” la enseñanza sino de traducir un conocimiento complejo de manera tal que sea entendido por el estudiante, pero sin quedarse en la simplicidad o en un nivel inicial, sino a partir de éste ir aumentando la dificultad (ver apartado 6.3.2.5.2.3), lo que explicaría por qué algunos de ellos mencionaron que al principio su clase es predominantemente expositiva pero, conforme va aumentando el dominio del tema por parte del estudiante, se convierte luego en un diálogo.

El poseer la capacidad de simplificar y hacer accesible un tema difícil es un factor crucial de un buen docente como lo confirmó Bain (2004) y es lo que Hativa (2000^a) llamaba tener claridad. Como se describió esta cualidad la muestran los profesores entrevistados lo que es comprensible ya que, sin adaptar el conocimiento por enseñar al nivel de comprensión de los estudiantes, es muy difícil que éstos lo adquieran.

Para reafirmar lo aprendido y dependiendo del tiempo o del tipo de materia, varios de ellos reportan efectuar una práctica guiada de manera que el alumno termine de dominar lo aprendido. Comparar todas estas acciones con la que realizan ciertos docentes que imparten sus clases desde su propio nivel, utilizando un vocabulario muy sofisticado o rebuscado, dando énfasis a lo disciplinario sobre otros aspectos, sin verificar si sus estudiantes les están o no entendiendo y que fue denominado por Nathan y Petrosino, (2003) como “egocentrismo disciplinario”. Al respecto, en el cuadro 13 aparecen las razones que reportan los estudiantes para calificar mal a un maestro, entre las cuales está precisamente; “el no explicar de manera clara”, “usar lenguaje complicado” o “revuelve las cosas al explicarlas”. Este elemento psicopedagógico es una de las deficiencias más notorias de los maestros de educación superior, explicada en parte porque la mayoría de ellos no recibieron una capacitación para ser docentes, lo cual de nuevo nos remite al problema de la falta de profesionalización de la docencia universitaria

Sin ser tampoco el tema de esta tesis la evaluación docente, sí se desea hacer algunos comentarios acerca de las posibles repercusiones de los resultados de este trabajo en la misma. En primera instancia, señalar en la necesidad de que ella considere algunas de las acciones aquí identificadas y que acaban de ser descritas para que no sólo contemplen los aspectos formales, si asistió o no, o entregó el programa o realizó evaluaciones. Esto aparte de otras posibles adecuaciones y consideraciones que son propuestas en Rueda, Díaz Barriga y Díaz (2001) y Canales, Luna, Díaz Barriga, Monroy, Díaz, y García (2004).

En este mismo sentido habría que considerar lo expuesto en el apartado 3.5 acerca del papel que tienen los estudiantes en la valoración de los docentes y donde se mostró que ellos pueden juzgar a sus docentes a partir del modelo de docente que ellos tienen y de lo que es su maestro ideal. El cual, según reportan Hativa y Birenbaum (2000) es el del buen comunicador, aspecto que coincide con lo aquí encontrado porque este es uno de los atributos que tienen los docentes seleccionados según sus estudiantes (ver cuadro 13), entre las que sobresalen las de: “el usar un lenguaje claro”, “hacer la clase dinámica” y “saber

transmitir sus conocimientos”, son de las cualidades más apreciadas por los estudiantes para clasificar como bueno a su profesor y son cualidades del dominio psicopedagógico.

Se mencionó que sería importante tomar en cuenta los aspectos antes descritos porque tal vez los resultados de la evaluación docente nos estarían retratando, más que otro factor, el tipo de estilo docente o el modelo docente preferido por los alumnos. Por eso se apoya la propuesta de Hativa y Birenbaum (2000) de incluir en los cuestionarios de evaluación preguntas para averiguar el estilo docente que ellos prefieren o valoran. Lo cual podría implicar que un docente sea mal valorado si sus actos no coinciden con lo que él considera “buen maestro”. No obstante, el criterio predominante para valorar a un maestro es si por medio de sus acciones está logrando el aprendizaje de sus alumnos.

Otro elemento que habría que retomar es la influencia que en la valoración tiene la pertenencia disciplinaria, al parecer los alumnos juzgan a sus maestros de acuerdo a la “cultura disciplinaria” donde se hallan inmersos (Hativa, 2000a y Monereo y Pozo, 2003). Por lo tanto, en la forma de evaluar al docente se deben contemplar otros aspectos que hasta el momento no han sido considerados pese a los amplios avances conceptuales y metodológicos que este tema está teniendo en nuestro país.

Pasando al tercer gran apartado referido al **pensamiento didáctico**, se puede señalar en primer término que, tal como se manifestó en la parte de método, uno de los puntos novedosos de este trabajo con respecto a la forma habitual de abordar este tema, fue realizar una selección intencional de los participantes para hacer transparentes y explícitos los criterios por medio de los cuales fueron escogidos. Creemos que hacerlo fue adecuado porque nos permitió identificar una interrelación entre lo que los docentes opinaban de sus alumnos, así como las razones o argumentos que éstos ofrecen para clasificarlos como “buenos”. De hecho, tal como fue expuesto en el apartado referido a los alumnos, se encontró una “relación de afecto muy estrecha y recíproca”. Los docentes tienen una adecuada opinión de los alumnos y los valoran muy positivamente; los estudiantes, a su vez, muestran admiración por ellos y los evalúan muy favorablemente. Al haber incluido estos criterios, se ampliaron los parámetros selectivos en que hasta ese momento se había

movido el estudio del pensamiento didáctico del profesor, lo que permitió contextualizar lo expuesto por los entrevistados. O sea, es muy diferente realizar una selección al azar de los docentes, que hacerlo porque tienen atributos que se desea investigar, como fue en este caso que sean considerados buenos docentes por sus estudiantes así, sus aseveraciones tienen entonces otro sentido y se puede hacer otro tipo de análisis.

Con respecto a las dos visiones revisadas con las que históricamente se ha estudiado el pensamiento docente, lo aquí encontrado apoya la propuesta del profesor como un profesional reflexivo, el cual enfatiza la recuperación del conocimiento práctico del docente y de su experiencia, porque sus resultados destacan los factores personales, subjetivos y contextuales de la labor docente.

Ahora, analizando las concepciones de enseñanza, se puede señalar que los resultados encontrados apoyan la afirmación de Boulton-Lewis y cols. (2001), de que los docentes no tienen una sola visión de la misma sino que coexisten varias, aunque una de ellas sea la predominante. Igualmente se confirman la amplitud de formas de concebirla ya que aquí aunque se utilizaron las propuestas por Ramsden (1992), Scardamalia y Bereiter (1989) y Kane y cols. (2002) por ajustarse a las características del nivel superior, éstas fueron insuficientes y fue menester construir otra categoría para incluir lo aseverado por varios docentes de concebir a la enseñanza como un *proceso horizontal y dialógico*, donde se consideró al alumno como un participante que está al mismo nivel que el profesor, ya que el mismo fue mencionado por varios de los entrevistados y resultados semejantes se encontraron en una investigación sobre este tema con profesores de diferentes disciplinas y estados de nuestra república (Carlos, 2003). Lo que podría indicarnos que quizá para nuestros docentes son importantes este tipo de características y ser por tanto un rasgo distintivo nuestro que no se encuentra en otras latitudes. Esta amplia gama de concepciones sobre la enseñanza torna difícil el estudio del pensamiento didáctico, ya que hay pocas coincidencias por lo que resulta problemático encontrar consensos o visiones de la enseñanza ampliamente compartidas. Lo cual también torna difícil la tarea de sistematizar concepciones para utilizarla por ejemplo en un cuestionario y poder así hacer

una aplicación masiva, instrumento que debería cuidar los efectos de la “deseabilidad social”, tal como se ha expresado antes (ver apartado 4.8).

A la luz de lo expresado sobre lo que para ellos son la enseñanza y el aprendizaje, se encontró que la mayor parte de los participantes conciben a la docencia como transmisiva pero su visión de aprendizaje es constructivista. ¿Cómo explicar esta aparente contradicción? Para intentar ofrecer una respuesta a este hecho, se recurre a la afirmación hecha por Hativa y Birenbaum (2000) de que sabemos poco acerca de los efectos de los estilos docentes sobre la manera de aprender de los estudiantes, donde puede suceder que un profesor sea buen expositor de su clase (en los términos que han sido descritos en el apartado de la práctica docente de este trabajo) logre que el estudiante aprenda significativamente y uno que aplique mal la estrategia del cambio conceptual o dar mayor responsabilidad al estudiante, pueda fracasar en conseguirlo. Hay aquí una veta importante por investigar, ya que puede ocurrir lo que uno de los profesores entrevistados mencionó, que cuando enseñanza hay un diálogo silencioso entre él y sus alumnos, lo que podría implicar que están activamente incorporando la información aunque no lleven a cabo una actividad explícita.

Lo encontrado en este trabajo apoya la idea de que una buena clase expositiva sigue siendo una herramienta eficaz para, en opinión de los alumnos, lograr su aprendizaje. Por lo que apoya lo aseverado por De la Cruz y cols. (2000), de que las exposiciones muestran al alumno cómo organizar sistemáticamente un tema, los ayudan a identificar los puntos esenciales del mismo así como les modelan las habilidades de argumentar, contrargumentar o justificar lo aseverado y los inducen a ver las amplias repercusiones e implicaciones de un tema.

Esta valoración de la exposición, contradice varias de las críticas que desde visiones constructivistas se han hecho a este método instruccional, donde para algunos debería ser sustituida por otras herramientas didácticas. Sin embargo, de acuerdo con los resultados de este trabajo, todos los profesores entrevistados fueron expositivos, lo que concuerda con lo encontrado también por Hativa (2000^a) para el caso de los profesores norteamericanos, con

lo cual se apoya la idea de que sigue siendo imprescindible a nivel universitario que los estudiantes reciban una clase impartida *por un docente con amplio dominio de su campo disciplinario, que además lo sepa enseñar, lo haga interesante y lo adecue a su nivel de conocimiento y necesidades*. Es factible afirmar que el estudiante aprecia que el conocimiento por aprender se le ofrezca de manera organizada e interesante, ya que este modelo docente es el más familiar para los alumnos, tal como encontraron Hativa y Birenbaum (2000), donde el estilo preferido por ellos es el buen comunicador y quedaron como los menos escogidos el trasmisor de información y el que promueve la autorregulación.

Al parecer los docentes entrevistados se esmeran en ofrecer una exposición clara y bien organizada pero a la vez, buscan cambios conceptuales en sus estudiantes, así lo refleja el hecho de que la mitad de ellos pretendan lograr el cambio conceptual en sus estudiantes. Esto que aparentemente pudiera ser contradictorio, probablemente no lo sea tanto si se mira desde la perspectiva de los entrevistados, donde para que aprendan los estudiantes es menester que la enseñanza ofrezca contenidos adecuados y actualizados y a su vez tome en cuenta los aspectos psicopedagógicos para hacer entendible el contenido y ofrecer oportunidades de que el estudiante ponga en práctica el conocimiento adquirido. Por el lado del alumno, el va a preferir uno que le dé los conocimientos “digeridos” y amenos a otro que lo haga de manera aburrida o que le pida involucrarse activamente en su aprendizaje sin una guía adecuada (Hativa y Birenbaum, 2000). Lo cual parece indicar que ellos optan por un aprendizaje más receptivo que activo, hecho que requeriría estudiarlo a detalle para llegar a afirmaciones más concluyentes, ya que la búsqueda del cambio conceptual es el promovido por los resultados de la investigación psicopedagógica; pero habría que pensar en la forma de implantarlo sin que rompa radicalmente con el modelo docente que los estudiantes tienen, porque entonces pudiera ser una razón para rechazarlo. En todo caso, lo que habría que propugnar es porque el docente universitario aplique diferentes estrategias didácticas, que busquen la comprensión plena del estudiante y no únicamente la expositiva, como en general ocurre (Hativa, 2000a), pero si solamente aplican ésta, que lo hagan bien ya que es una herramienta que si es bien utilizada promueve el aprendizaje.

Si como lo ponen de manifiesto Kane y cols. (2002), el tipo de pensamiento didáctico de los profesores depende en gran medida de su pertenencia disciplinar, es de suponer que las características identificadas en los profesores participantes y que hasta el momento han sido expuestas; sean reflejo de éstas cualidades particulares y que podrían obtenerse otros resultados si los entrevistados fueran de otras disciplinas. Por lo que hasta que se obtenga más información, lo aquí descrito queda como tentativo o circunscrito a una situación particular. Por ejemplo, aparentemente tanto los maestros como los estudiantes de la Facultad de Psicología valoran como muy importante lograr unas buenas relaciones interpersonales, con cierta cercanía y empatía. Muy probablemente este tipo de resultados no se obtendrían en carreras como ingeniería o derecho donde la enseñanza es impartida de una manera distante y hay pocas oportunidades de relaciones personales entre profesores y alumnos. No obstante, dicho lo anterior también sería interesante poder encontrar puntos en común como pudiera ser el gusto por la enseñanza, que se ha visto que es una cualidad mostrada por docentes de diferentes disciplinas y en distintas latitudes.

Si como se estableció en el apartado 4.4 de que la relevancia de estudiar el pensamiento didáctico es porque nos ayuda a explicar el comportamiento docente, entonces los profesores entrevistados obtienen estos resultados por la actitud que muestran hacia su trabajo, la cual es *muy comprometida, motivada y eficaz*. Lo que podría indicar que quizá profesores que no tengan esta actitud y su trabajo sea deficiente pudieran tener otro tipo de pensamiento. Tal como lo plantea Hativa (2000b) acerca de la necesidad de estudiar el pensamiento de los malos docentes, ya que posiblemente su tipo de pensamiento sea una de las razones de su deficiente comportamiento. Esta autora los identificó agrupándolos en lo que ella llamó pensamientos que dañan lo docencia (Hativa, 2000a). Por eso, ella mostró la necesidad de modificarlos para que los profesores, a su vez, cambien su práctica docente (Hativa, 2000b). Sin duda, obtener el pensamiento didáctico de los malos docentes, según la opinión de los estudiantes, puede ser muy útil porque es de suponer que difiera de lo encontrado en los buenos como se mencionaba sobre el tema de los alumnos, pero su estudio se enfrenta a serios problemas éticos y metodológicos.

Con respecto a los fines de su enseñanza, lo aquí hallado confirma lo reportado por Kane y cols. (2002) de que los profesores conciben la finalidad de sus actos más allá de simplemente enseñar contenidos particulares, aunque esto no se soslaya, pero para la mayoría de ellos lo que da sentido a su labor es formar integralmente a los estudiantes donde formar en valores y actitudes positivas son metas muy apreciadas.

Al realizar una comparación intra-entrevistados acerca de sus definiciones de lo que es enseñar y sus fines, incluyendo su concepto de aprendizaje y evaluación, fue posible identificar que algunos de ellos muestran consistencia en su visión de estos conceptos pero en otros hay una aparente contradicción. Es decir, sería lógico suponer que si un docente tiene una visión transmisiva de la enseñanza, su concepto de aprendizaje sea directo y de énfasis a la función retroalimentadora de la evaluación. Esto fue encontrado de manera clara en el profesor 1 (ver cuadro 13). En cambio, otros profesores no mostraron esta coherencia ya que su concepto de enseñanza fue transmisivo pero el de aprendizaje fue constructivista y no valoran o aprecian la evaluación, como fue claro en el profesor 5 (ver cuadro 13).

Lo anterior muestra la complejidad del pensamiento docente ya que nos señalaría que los profesores pueden mantener perspectivas contradictorias y convivir con ellas, pero también nos señala posibles temas para seguir investigando, porque pudiera ser que al hacerlo nos abran nuevas perspectivas de lo que es la docencia.

Volviendo al análisis intra entrevistado fue posible ubicar que la mayoría de ellos, los fines ocupan un lugar más elevado que lo académico; o sea, se colocan a un nivel de mayor inclusividad para abarcar el plano formativo e integral de la persona. Si bien como se dijo para gran parte de los docentes es importante el dominio por parte de los estudiantes de los temas de su asignatura, pero puestos a elegir, el interés por impactar en todas las esferas de la persona ocupa el lugar primordial, lo que es consistente con lo encontrado por otras investigaciones de que los profesores del nivel superior conciben a la docencia como un acto que tiene consecuencias que rebasan lo estrictamente académico (Kane y cols. 2002).

Pasando al cuarto gran tema de análisis referido a las **deficiencias** que fueron determinadas a partir de lo expresado por los entrevistados y juzgadas desde el punto de vista pedagógico. Los resultados aquí encontrados muestran que, si bien los docentes son capaces de valorar y de emplear eficazmente lo psicopedagógico en sus clases -como fue descrito en el apartado de su práctica docente- casi todos mostraron deficiente dominio teórico de estos aspectos. Por ejemplo, tres de ellos manifestaron que no utilizan un modelo psicopedagógico en su enseñanza (ver cuadro 17), siendo el que obtuvo la mayor frecuencia. De hecho, se encontró que cinco de los entrevistados tenían un parcial o deficiente dominio psicopedagógico, evidenciado en que, por ejemplo, uno de ellos dijo que seguía el enfoque sociocultural porque buscaba que sus estudiantes tuvieran una conciencia social. Sólo un profesor fue capaz de explicar sus acciones desde lo psicopedagógico, mismo que se declaró constructivista. Aunque varios aseguraron emplear diferentes modelos (ver cuadro 17). Además, dos de ellos criticaron lo psicopedagógico al considerarlo simplista o innecesario porque lo importante es saberse el tema.

Esta deficiencia teórica y aún más por lo psicopedagógico contradice lo propuesto por autores como: Bain (2004) Hativa (2000^a), Ferreres e Imbernón (1999); Gairin (2003); Monereo y Pozo (2003); Schulman (1986, citado por Hativa 2000a) y Solé (2003), ya que para ellos poseer un adecuado dominio de las teorías psicopedagógicas y de los mecanismos del aprendizaje es una cualidad del buen docente. Lo cual fue expuesto en el apartado 3.4.2, que describía los temas donde debería de ser experto el profesor universitario, ahí se indicaba que él debe tener un dominio pedagógico tanto general como particular. Al parecer la mayoría de los entrevistados son docentes efectivos “intuitivos” y lo que aplican en su forma de enseñanza no se debe a que están siguiendo modelos psicopedagógicos. Las preguntas serían: ¿entonces este dominio no es requerido para ser un buen docente?, ¿qué les hizo actuar de la manera como lo hacen?, o ¿qué tipo de experiencias o circunstancias los llevó a manejar lo psicopedagógico pero sin tener su fundamento teórico? Desafortunadamente, al momento la presente investigación no puede responder los anteriores cuestionamientos y sería parte de los temas pendientes sobre los que es necesario ahondar.

La carencia del dominio psicopedagógico fue palpable también cuando se les pedía que explicaran las razones que dan a sus acciones, ahí la mayoría no pudo ofrecer argumentos basados en los fundamentos psicopedagógicos, como por ejemplo, cuando en la entrevista se les citaba lo aseverado por sus estudiantes de por qué los calificaron como buenos docentes, se les preguntaba cómo le hacen para, por ejemplo, hacer claras sus exposiciones; sin embargo, fueron incapaces de explicitar sus razones y uno de ellos sólo señaló que para ser claro se necesita saber el contenido, lo que sin duda es importante pero insuficiente según lo hemos venido demostrando. Lo que viene a mostrarnos la dificultad que representa, para los propios profesores, el hacer explícito parte de lo que constituye su pensamiento didáctico, ya que muestra el alto grado de carácter implícito que tiene y que fue descrito por Cruz (2005). Lo cual nos plantea problemas metodológicos importantes para estudiarlo.

Otro tema en donde hubo deficiencias fue en el de la evaluación, donde si bien para algunos la consideran un mecanismo de retroalimentación útil para comprobar los aprendizajes de los alumnos o concebirlo como un proceso integral que tome en cuenta otros aspectos que hace el alumno aparte del examen formal; no obstante, tres de los entrevistados ofrecieron opiniones negativas sobre ella, algunos la conciben como un mal, otro consideró que no es susceptible de evaluación lo que él enseña y un tercero reconoció que no le da la importancia que tiene. Estas malas opiniones contrastan con lo reportado por Bain (2004), donde los buenos docentes a los que entrevistó le daban un gran valor a la evaluación, pero concibiéndola no de la manera tradicional sino una centrada en servir como fuente de información para ayudar al estudiante a aprender.

La mayoría de los docentes aquí entrevistados evalúa a sus alumnos por medio de pruebas objetivas, la participación o ensayos (ver cuadro 20), situación coincidente con otros estudios realizados en la Facultad de Psicología, donde se encontró un uso limitado de los instrumentos de evaluación.

Lo anterior se destaca porque parte crucial del acto docente es la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, pero si los mismos maestros la desdeñan entonces ¿cómo

comprobar el aprendizaje real logrado por ellos?, sobre todo en un contexto como el que ahora prevalece en los ámbitos universitarios de certificación y de rendición de cuentas. Evidentemente habría que ahondar en sus razones pero probablemente sea fruto de prejuicios consistente en tener una visión simplista de sus posibilidades, el desconocimiento de otros instrumentos de evaluación distintos a la prueba objetiva, el tratar de evitar los reclamos de los estudiantes u oponerse a ella por razones ideológicas. Lo que plantea la necesidad de ofrecerles a los docentes de la facultad las nuevas visiones de lo que es la evaluación de los aprendizajes y estimularlos para ampliar el abanico de sus opciones evaluativas.

O sea, es muy posible que esta falta de dominio de los fundamentos teóricos de la enseñanza y de evaluación, sea resultado de su falta de preparación como docentes y sería un argumento para apoyar la profesionalización de la docencia, ya que si bien no obstante esta carencia son buenos docentes, les ayudaría mucho a superar sus limitaciones detectadas y el beneficio resultante sería mucho mayor que en otros que no tienen su calidad docente.

Pasando al quinto y último gran tema referido a las **insuficiencias** se recuerda que el tipo de investigación empleado fue el exploratorio, por lo cual se quiso estudiar y abarcar varios temas, pero en algunos de ellos lo obtenido resultó ser poco informativo, como fue el caso de las actividades de planeación o sumamente escueto como para poder arribar a alguna conclusión como sucedió en la categoría denominada *desarrollo docente*. En esta se les pedía a los entrevistados que, si compararan los cambios en la forma de enseñar que tenían cuando comenzaron a dar clase, con lo que ahora hacen, la mitad de ellos coincidieron en que actualmente poseen mayores conocimientos y experiencia o es diferente el tiempo que hoy le dedican a la preparación de las clases. No obstante, dado que no se plantearon más preguntas sobre este tema sólo se compararon dos momentos: al inicio y ahora. Quizá por eso no se pudieron encontrar las fases identificadas por Scardamalia y Bereiter, (1989), en cuanto a las etapas para convertirse en experto que fueron: sobrevivencia, dominio e impacto. De la propuesta de Berliner (1991) sobre las fases de novicio, principiante, avanzado, competente y eficiente, lo único que se puede deducir de lo expresado a lo largo

de las entrevistas, es que ellos son profesores del tipo “encarador” y no “minimizador de problemas”.

Por lo antes dicho y para obtener mayor conocimiento sobre su desarrollo docente, sería muy interesante observar qué tipo de cambios realizan a su práctica docente y qué permanece igual, sobre todo averiguar las razones para efectuar o no estas modificaciones. En esta investigación se identificó un factor importante como fue la retroalimentación recibida por sus estudiantes, pero es muy posible que otros puedan determinarse si se estudia este tema de manera particular. Las maneras sugeridas para hacerlo sería por medio de historias de vida o realizando entrevistas u observando sus clases, en diferentes momentos de la vida docente. Aquí se rescata lo citado por algunos de ellos de que al principio de su docencia la sufrían mucho, pero conforme se hicieron más expertos ahora lo hacen de una manera más relajada y sin duda lúdica.

Se resalta que varios entrevistados comentaron una situación muy particular que vivió la Facultad cuando se conformó como tal y fue que, debido a la necesidad de disponer de docentes para atender a la creciente población estudiantil, se contrataron a alumnos que estaban en los últimos semestres y por lo tanto parte de su tiempo tomaban clases y la otra la dedicaban a impartirlas. Hasta donde se sabe esta parte de la historia de la facultad no está documentada y por ello sería conveniente hacerlo.

7.1 Limitaciones y sugerencias

- Una importante limitación del presente trabajo es que, de los dos criterios para juzgar a un buen docente, que son: *la valoración de sus alumnos* y *el rendimiento académico de éstos últimos*, sólo se consideró el primero, por lo tanto, para obtener un panorama más amplio y concluyente, sería necesario disponer de evaluaciones acerca del aprendizaje logrado por los alumnos de estos profesores. Ello aún reconociendo que la valoración estudiantil es aceptada como un mecanismo apropiado para juzgar a los docentes. Además, sería lógico asumir que si los estudiantes opinan que es buen maestro porque les enseña bien y por ello cabría suponer que su aprendizaje sería también efectivo. Lo cual fue ejemplificado por

uno de los docentes entrevistados, quien reportó que a sus alumnos les aplicaron un examen sorpresa por personas distintas al profesor y tuvieron buenos resultados. Tomando en cuenta lo anterior, se reconoce que el panorama no está completo hasta disponer de mediciones sobre lo adquirido por los estudiantes con estos profesores que salen bien valorados. Hacerlo sin duda sería una de las tareas pendientes y un reto importante.

- Aceptando la relevancia de lo antes dicho, también sería interesante no circunscribir los resultados de la enseñanza únicamente a los resultados académicos; sino *identificar otras consecuencias del acto de enseñar*, como la señalada por Bain (2004) de que hay que enseñar “sin causar daño”. Desde esta perspectiva, no sería conveniente que el alumno lograra aprender los contenidos de una asignatura pero terminara odiándola por la forma como le fue enseñada.
- Se reconoce también que, aceptando la sugerencia de Kane y cols. (2002) de emplear el término de “teorías en acción” para referirse al pensamiento didáctico y dividirlo en “teorías asumidas” y “teorías en uso”. Lo que se estudió en esta investigación fueron las “teorías asumidas” de los docentes seleccionados, dado que no se hicieron observaciones de cómo impartían sus clases. *Observar en directo su práctica docente es otra de las acciones a efectuar a futuro.*
- Sería importante *ampliar los criterios* utilizados en esta investigación para seleccionar a los buenos docentes, para incluir, por ejemplo, la opinión de los colegas o de egresados destacados que mencionen a los maestros que “les dejaron huella” .
- Dado lo sugerente de varios de los resultados aquí obtenidos, sería importante seguir profundizando en el estudio del pensamiento docente en nuestro medio *tanto con docentes de psicología como de otras disciplinas*. En este sentido no habría que limitarse a una sola aproximación metodológica sino emplear otras técnicas, como son los cuestionarios, que pese a las limitaciones reconocidas, nos permiten aplicarlos a un número mayor de profesores que hacerlo por medio de entrevistas. Por eso abordar el estudio del pensamiento desde diferentes aproximaciones metodológicas nos enriquecerá más que circunscribirse a una sola. Un problema metodológico interesante es cómo ayudar al docente a explicitar sus razones para

obrar como lo hace, ya que aquí pese a los esfuerzos realizados, no fue posible lograrlo del todo.

- Sería conveniente ahondar más en las *preferencias estudiantiles* acerca de los estilos docentes porque, de acuerdo con lo reportado, nuestros estudiantes difieren en ciertos aspectos de los encontrados por Hativa y Birenbaum (2000). Por ejemplo, aquí es muy valorado el aspecto de la relación interpersonal. Disponer de mayor información acerca de las características, de lo que para ellos es un buen o mal docente, sin duda nos servirá para tener una mejor comprensión sobre este tema y estudiar a “las dos caras de la misma moneda” como recomiendan los constructivistas.
- Lo aquí estudiado se refirió únicamente a la enseñanza teórica de la Psicología, por lo que será conveniente abarcar al otro tipo importante de docencia que es la *práctica*. Si se asume que ambos tipos de docencia tendrán puntos en común, es de esperarse que seguramente diferirán en varios aspectos, ¿cuáles serían estas diferencias?, así como ¿qué rasgos son comunes?.
- Como se mencionó en la justificación de este trabajo, una de sus finalidades es buscar aplicar los resultados aquí encontrados para *conformar programas de formación docente que mejoren la enseñanza psicológica*. Se cree haber encontrado elementos interesantes que ayudarían a hacerlo, por lo que el reto es diseñar programas donde se recuperen estos aspectos. Por lo demás, es conveniente recordar que una de las críticas hechas al estudio del pensamiento didáctico es que no se ha ligado cabalmente con la formación docente (Kane y cols., 2002), aspecto que coincide con lo planteado por García y col (2004).

7.2 Reflexiones finales.

De acuerdo con la información recabada, se apoya la idea de que la docencia no está conformada sólo por aspectos instruccionales o “académicos”, sino que tiene otros componentes, como son los socioafectivos que, al parecer, ocupan un lugar igual de importante que los anteriores. En lo encontrado aquí se resaltó la motivación, el compromiso y responsabilidad y el papel que para los docentes entrevistados tienen los

alumnos. Estos sí son plenamente asumidos y, a reserva de que se pruebe su grado de generalidad, plantearía un problema interesante para la formación y actualización de los docentes, porque aparte de adiestrar a los futuros profesores en estrategias y técnicas instruccionales, sería mucho más importante inculcarles el amor a su profesión y a la institución donde trabajan, donde es esencial asumir a la docencia como una misión y no sólo como un trabajo más. También es crucial ayudarlos a comprometerse y disfrutar lo que hacen, a apreciar a sus alumnos y valorar sus observaciones, cuando, por otra parte, hay algunos profesores que conciben a la docencia como actividad circunstancial o provisional (Romo, 1996). Las preguntas serían ¿cómo imbuirles eso que los antiguos llamaban **la vocación docente**?, ¿cómo adiestrarlos a ser responsables y a querer superarse continuamente?, ¿qué acciones sugerirles para que puedan lograr unas buenas relaciones interpersonales con sus alumnos?, ¿cómo ayudarlos a ser claros e impartir el contenido a enseñar para amoldarlo al nivel de comprensión de los alumnos?, o ¿cómo hacerle para ayudarlos a enfrentar y superar los obstáculos y frustraciones que también tiene la función docente?, o ¿cómo enseñarles a esforzarse por ofrecer una buena docencia pese a todos los obstáculos existentes?. No se sabría ofrecer una contestación completa a estas interrogantes, pero lo expuesto en esta tesis nos prueba que, en nuestra Facultad, hay profesores que en cada clase en los hechos responden a estas preguntas y que son un ejemplo viviente de que sí es posible hacerlo.

Lo aquí presentado nos lleva también a reflexionar y a ser más cuidadosos, de tal manera que cuando nos cuestionen acerca de lo qué es para nosotros enseñar o aprender, pensemos bien en qué contestamos porque su respuesta no es tan simple como muchos suponen.

Si cómo mencionó Bain (2004) la docencia deja pocas “huellas” para servir de guía a otros, uno de los propósitos de esta investigación *fue rendir un homenaje a estos docentes* y dejar un *testimonio* de la manera en que maestros sobresalientes de la facultad impartían sus clases y de las razones que daban para hacerlo.

Finalmente, ¿a dónde se desea que repercutan los resultados de esta investigación?, para responder de manera escueta: **a ayudar a otros a mejorar sus prácticas de enseñanza**, ya

que como lo describió Bain (2004): (Los maestros deben) “...considerar a la enseñanza como un importante trabajo creativo e intelectual, que se beneficia de una cuidadosa observación y análisis, de revisarla y refinarla y del diálogo con colegas y de la crítica de los pares y sobre todo de la convicción que la buena enseñanza puede enseñarse”(p. 21). Si este trabajo logra ofrecer estrategias y sugerencias para hacerlo, entonces habrá valido la pena el esfuerzo realizado.

REFERENCIAS

- Acle, G. (1989). Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología. En J. Urbina (comp.). *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 121-130. México: UNAM.
- Aizencang, N. y Baquero, R. (2000). El juego y el aprendizaje escolar. Concepciones y prácticas docentes. En: *Ensayos y experiencias*. Mayo/ Junio Año 6, No 66. pp. 48-65.
- Alcántara, P., Díaz, M. y Vidal, R. (1989). Perfil de los alumnos egresados del nivel licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM. En: J. Urbina (comp.). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 607-620. México: UNAM.
- Álvarez, G. (1999). Reseña histórica de la formación profesional del psicólogo mexicano en la segunda mitad del siglo XX. En: G. Vázquez y J. Martínez (Edits.). *La Formación del Psicólogo en México*, pp. 13-23. México: Universidad Latinoamericana.
- Amezcuca, K. (2000). Las estrategias de los docentes de la Facultad de Psicología según la opinión de los alumnos. Ponencia presentada en el *VII Coloquio de Formación del Psicólogo Educativo en la Práctica Profesional*. Facultad de Psicología, UNAM.
- Amezcuca, K. (2004). *Evaluación docente por medio de los estudiantes en el nivel de enseñanza superior: una experiencia en la Facultad de Psicología, UNAM*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología UNAM.
- Antaki, I. (2000). *El manual del ciudadano contemporáneo*. México: Ariel.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (2000). *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (2004). *Estadísticas básicas del sistema de educación superior*. Recuperado el día 11 de febrero de 2004, <http://www.anuies.mx>.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (2006). *Anuario estadístico 2003. Licenciatura en universidades e institutos tecnológicos. Concentración nacional de la población escolar por áreas de estudio y carreras*. Recuperado el día 5 de abril de 2006, <http://www.anuies.mx>.
- Arzate, R. y Pérez, I. (1989). Eje currículo institución. Reporte de trabajo. En *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP. Iztacala*, pp. 62-84. México: UNAM-Iztacala.

- Babbie, E. (2000) *Fundamentos de la investigación social*. México: Thomson.
- Bain, K. (2004) *What the best college teachers do*. USA: Harvard University Press.
- Berliner, D. (1991). Educational psychology and pedagogical expertise: new findings and new opportunities for thinking about training. *Educational psychologist* (26 82) pp. 145-155.
- Bermúdez, M., Orozco, A. y Domínguez, D. (1990). *Análisis de la situación laboral de los egresados del área educativa, generación 84/88 de la Facultad de Psicología de la UNAM*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología. UNAM.
- Boulton-Lewis, G., Smith, A., D., McCrindle, A. Burnett, P. y Campbell, K. (2001). Secondary teacher's conceptions of teaching and learning. *Learning and instruction* 11, pp 35-51.
- Brophy, J. y Good, T.L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. En M.C. Wittrock (ED) *Hanbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.
- Bunge, M. y Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Canales, A., Luna, E., Díaz Barriga, F., Monroy, M., Díaz, M., y García, J. M. (2004) Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. En: M. Rueda y F. Díaz Barriga (Coords.) *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. pp. 87-201. México: CESU-UNAM y Plaza y Valdés.
- Canto, J., Castillo, T., Cortés, L., y Góngora, E. (1992). *Propuesta del nuevo plan de estudios de la carrera de licenciado en Psicología*. Mérida. Documento Interno. Facultad de Psicología, UAY.
- Carlos, J. (1981). *Estudio poblacional de la Escuela de Psicología 1940-1981*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, UNAM.
- Carlos, J. y Olliver, E. (1989). La eficacia externa de la facultad de Psicología, UNAM.: Un análisis de las tesis de temática educativa en el periodo 1980-1985. En: J. Urbina (comp.) *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 259-270. México: UNAM.
- Carlos, J., Amezcua, K., Carrasco, H. y Lara, A. (2001). *La formación del psicólogo a nivel licenciatura en diferentes entidades del país*. Ponencia presentada en el IX Congreso Mexicano de Psicología. México, D. F.
- Carlos, J. (2003). *Pensamiento didáctico de los profesores y factores que ha contribuido a su formación*. Ponencia presentada en el XI Congreso Mexicano de Psicología. Campeche, Camp.

- Carlos, J. (2001). Determinación de ideas intuitivas. En R. Quesada. *Cómo planear la enseñanza estratégica*. Pp. 101 - 128. México: Limusa-Noriega.
- Castañeda, S. (1999). Algunos referentes para un análisis crítico de la preparación profesional del Licenciado en Psicología en México. Una experiencia colegiada. En: G. Vázquez y J. Martínez (Edits.). *La Formación del Psicólogo en México*, pp. 25-41. México: Universidad Latinoamericana.
- Clark, Ch. y Peterson, P. (1990). El pensamiento de los docentes. En: M. Wittrock (comp.). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*, pp. 401-489. Barcelona: Paidós.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, J. M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Comisión para el Cambio Curricular. (1997). *Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículum actual de la facultad de Psicología*. Vol. I y II. México: UNAM.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. (1977). Recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza de la psicología en México. En: *Revista de la Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. III, (6), julio-diciembre, pp. 21-24.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. (1978). Definición del perfil profesional del psicólogo. En: *Revista de la Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. IV, (7), enero-junio, pp. 4-9.
- Contreras, O., Desatnik, O. y González, A. (1992). Evaluación de un proyecto de educación superior a través del seguimiento de egresados de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala. Estudio I. *Educativa*, Vol. 1, (3), septiembre-diciembre, pp. 37-42.
- Covarrubias, P. (1997). El currículum vivido en diez universidades de la zona metropolitana que imparten la carrera de psicología. *Memoria electrónica del IV Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. Mérida, Yuc.
- Covarrubias, P. y Tavera, L. (1989). Investigación sobre el perfil profesional del psicólogo. En: *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP. Iztacala*, pp. 34-51. México: UNAM-Iztacala.

- Cruz, I. (2005). *Creencias pedagógicas de los profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos de la Universidad Iberoamericana*. Tesis de Doctorado. Universidad Iberoamericana.
- Darling-Hammond, L. y Youngs, P. (2002). Defining “Highly Qualified Teachers: what does “scientifically–based research” actually tell us? En: *Educational Researcher*. 31 (9), 13-25.
- Davis, B. (2004). *Inventions of teaching. A genealogy*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- De la Cruz, M., Huarte, M. y Dalponte, R. (2000). La clase, la lección y la exposición. En: *Ensayos y experiencias*. Año 6. No 33.
- De la Cruz, M., Ricco, L. y Baccala, N. (1998). La enseñanza y las concepciones que la sustentan. Un enfoque cualitativo basado en la lexicometría. En: *Ensayos y Experiencias*. Mayo/Junio. Año 4, No 23, pp. 44.
- Díaz Barriga, A. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México: Nueva Imagen-UNAM.
- Ducoing, P. (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación. Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones. Vol. 1*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Elizalde, L. (2002). *El pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la historia*. Tesis de maestría no publicada, Facultad de Psicología, UNAM, México, D. F.
- Escandón, S., Guerrero, A., Herrán, Ma., Martínez, J. M. y Montenegro, Ma. del C. (1997). Las áreas de interés y competencia profesional del personal académico de la Facultad de Psicología. En: *Comisión para el cambio curricular. Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículo actual de la Facultad de Psicología*. Facultad de Psicología, pp. 967-1056. Vol. II. México: UNAM.
- Facultad de Psicología. (2003). *Segundo informe de actividades Mayo 2002-Mayo 2003*. México: UNAM.
- Facultad de Psicología. (2004). *Tercer informe de actividades Mayo 2003-Mayo 2004*. México: UNAM.
- Facultad de Psicología. (2005). *Cuarto informe de actividades Mayo 2004-Mayo 2005*. México: UNAM.
- Fernández, N., García, E. y Fuentes, M. (1997). Exploración de necesidades de actualización profesional en el psicólogo: consideraciones hacia el currículo en la

- Facultad de Psicología de la UNAM. En: *Comisión para el cambio curricular. Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículo actual de la Facultad de Psicología*. pp. 815-966. Facultad de Psicología, Vol. II. México: UNAM.
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis-DOE.
- Fierro, F. y Luna, S. (1990). *Diagnóstico de necesidades de educación continua del psicólogo educativo en el campo de la educación*. Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Psicología, UNAM, México, D. F.
- Gairin, J. (2003). El profesor universitario en el siglo XXI. En: C. Monereo y I. Pozo (Edits.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Galván, E. (1989). Actividades de los prestadores de servicio social en las instituciones del sector público. En: J. Urbina (comp.). *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 523-538. México: UNAM.
- García, B. (2002). *El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: una aproximación metodológica desde la perspectiva del discurso situado*. Tesis de doctorado no publicada Facultad de Psicología, UNAM, México, D. F.
- García, B. (2003) “La evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y práctica docente”. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXII (3), Num. 127, Julio-septiembre, pp. 63-70. ANUIES. México.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (coord.) *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdéz.
- García, M. (1989). Identidad del estudiante de psicología en relación a su formación profesional. En J. Urbina (comp.). *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 157-168. México: UNAM.
- García, L., Fernández, S. N., Terán G. M. y Rojas S. C. L. (1997). Diagnóstico laboral y de conocimientos del quehacer del psicólogo. En: *Comisión para el cambio curricular. Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículo actual de la Facultad de Psicología*, pp. 493-626. Facultad de Psicología, Vol. II. México: UNAM.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. y Suk Yoon, K. (2001). “What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers”. En *American Educational Research Journal*.38, (4), 915-945.

- Gil, M. (2001). Los académicos. *En: Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. VI, N° 11, pp. 9-14.
- Girón, B., Urbina, J. y Jurado, I. (1989a). La evaluación docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil. En J. Urbina (comp.). *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*. pp. 217-238. México: UNAM.
- Girón, B., Urbina, J. y Jurado, I. (1989b). El ejercicio profesional de la psicología. En J. Urbina (comp.). *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*. pp. 621 – 636. México: UNAM.
- Godard, R., Hoy, W y Hoy, W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *En: American Educational Research Journal*. 37 (2), 479-507.
- Gonczi, A. (1994). Perspectivas internacionales de la educación basada en competencias. En: CONALEP-UPACE. *Antología del curso La Educación Basada en Normas de Competencias Laborales*, pp. 30–55.
- Grados, J. (1989). Las funciones del psicólogo del trabajo. En: J. Urbina (comp.). *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 661-680. México: UNAM.
- Guerrero, A. (1997). Las relaciones del psicólogo con los planes de desarrollo y las necesidades sociales. En: Comisión para el Cambio Curricular *Hacia el cambio curricular diagnóstico del currículum actual de la facultad de psicología* Vol. 2 México: UNAM pp. 493-627.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y modernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hativa, N. (2000a). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Hativa, N. (2000b). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science* 28, pp 491-523.
- Hativa, N. y Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in student's preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*. Vol. 41, N° 2, pp 209-236.
- Hernández, P. (1995). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Huba, M. y Freed, J. (2000) *Learner centered assessment o collage campuses. Shifting the focus from teaching from learning*. USA: Allyn and Bacon.
- Ibarra, E. (2002). La “nueva universidad” en México: transformaciones recientes y perspectivas. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, (14), pp. 75-105.
- Jalife, A. (1989) Psicopatología del vínculo profesor-alumno. En: *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP. Iztacala*, pp. 203-211. México: UNAM-Iztacala.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, Ch. (2002) Telling half of the story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*. Summer, 72 (2), 177-228.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001) *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lara, J. L. y Paz, I. (1989). Caracterización de los estudiantes en proceso de formación. En. *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP. Iztacala*, pp. 180-187. México: UNAM-Iztacala.
- León, D. y Hernández, M. (1990). *Desempeño profesional del psicólogo educativo en los CETIS de la zona urbana del D. F.* Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, UNAM. México, D. F.
- Lobera, E. y Sánchez, Ma. (1990). *Práctica profesional del personal de orientación educativa de los CECYT's del IPN (1987-1988)*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, UNAM. . México
- Macotela, S. y Espinoza, A. (1989). Un estudio exploratorio sobre la imagen del psicólogo en la opinión pública. En: J. Urbina (comp.). *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 561-572. México: UNAM.
- Macchiariola, V. (1998). El conocimiento práctico profesional. En: *Ensayos y experiencias*. Mayo-Junio. Año 4 N° 23. pp 18-32

- McKeachie, W. (1997). *Teaching tips. Strategies, research, and theory for College and University Teachers*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Martín, E. y Solé, I. (2001). El aprendizaje significativo y la teoría de asimilación. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E., Mateos, M., Pérez, P. y Pozo, I. (2003). *Un estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos: la formación del profesorado y el cambio conceptual*. Memoria de investigación del Proyecto 06/0031/1999. Comunidad de Madrid
- Martínez, J. (1990). *El campo profesional del psicólogo*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, UNAM. México, D. F.
- Martínez, R. y Ramírez, E. (1981). *El psicólogo en el sector público: Una aportación al perfil del psicólogo*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, UNAM. México, D. F.
- Martínez, J. y Urbina, J. (1989). Análisis de los estudios sobre el perfil profesional y el mercado de trabajo de los psicólogos, En J. Urbina (comp.). *El psicólogo: formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 513-522 México: UNAM.
- Miguel, G., Dueñas, J. L., García, H. y Nava, G. (1999). En: E. Chehaybar (Ed.). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México: CESU-UNAM-Plaza y Valdéz.
- Millán, P. (1982). La psicología mexicana: Una profesión en crisis. *Revista de la Educación Superior*. Vol. 43: pp.51-92.
- Monereo, C. y Pozo, I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En: C. Monereo e I. Pozo (Edits.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Monroy, M. y Díaz, M. (2001). La evaluación de la docencia a través de las teorías y creencias de los docentes. En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz, (Eds.) *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, pp. 227-236. México: UNAM-UAM, UABJO.
- Moore, T. W. (1992). *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Nathan, M. y Petrosino, A. (2003). Expert blind spot among preservice teachers. En: *American Educational Research Journal*. Winter. 40 (4) pp. 905-928.
- Not, L. (1987). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Novelo, L., Hernández, R., Delgado., A. (1989). Expectativas de los alumnos de primer ingreso a la carrera de psicología. En: *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP. Iztacala*, pp. 172-179. México: UNAM-Iztacala.
- Núñez, P. (2004). *La formación del psicólogo en México: Un análisis curricular*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología, UNAM. México, D. F.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. y Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? En: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Fall Vol. 2, N° 3, pp. 237-257.
- Palacios, R., Herrera, F. y Velasco, J. (1989). Eje currículo-docente. Reporte de trabajo. En: *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP. Iztacala*, pp. 158-161. México: UNAM-Iztacala.
- Paquay, L., Alter, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (2005). Cómo formar maestros profesionales: tres grupos de preguntas. En: L. Paquay, M. Alter, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, M. (2000). Solo sé que no sé nada: algunas consideraciones acerca de las creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje. En: *Ensayos y experiencias*. Mayo/ Junio Año 6, No 66.
- Pérez Gómez, A. (1998). Diálogo con la práctica docente. En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 252
- Pohan, C. y Aguilar, T. (2001). Measuring educator's beliefs about diversity in personal and professional contexts. En: *American Educational Research Journal*. 38 (1), 159-182.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Pozo, J., I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. España: Alianza Editorial.
- Pozo, I. (1997) El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico. En: M. J. Rodrigo y J. Arnay (comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Buenos Aires y México: Paidós. Temas de Psicología.
- Pozo, I. y Schurer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En: J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Preciado, H. y Rojas, L. (1989) Notas sobre la enseñanza de la psicología: Estado actual y perspectivas de desarrollo. En: *Revista de la Educación Superior*. (72), Octubre-Diciembre, pp. 45-60.

- Ramsden, P. (1992). Learning to teach in higher education. En: P. Ramsden. *Theories of teaching in higher education*, pp. 109-119. London: Routledg.
- Rangel, A. (1998). La práctica profesional del psicólogo. Síntesis de investigaciones. Trabajo presentado en el *V Coloquio La práctica profesional en psicología educativa*, celebrado en la Facultad de Psicología, UNAM.
- Reidl, L. (2004). Comunicación personal.
- Reséndiz, D. (2000). Gestión de la educación superior en el periodo 1995-2000. En: *Memoria del quehacer educativo 1995-2000*. México: SEP.
- Rodríguez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), 133-154.
- Rojas, G. (1997). *La relación entre expectativas, satisfacción y rendimiento académico en los alumnos de la Facultad de Psicología*. Tesis de Maestría no publicada. Facultad de Psicología, UNAM.
- Rojo, A. (2002). Hacia una nueva profesionalidad docente en la UNAM. En: *Educación 2001*, pp. 35-38.
- Romo, R. (1996). Algunos rasgos constitutivos de la identidad docente de psicología. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (2), 378-390.
- Rosales, J., Mares, G. y Saad, S. (1989). Eje currículo programas. Reporte de trabajo. En: *Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología ENEP. Iztacala*, pp. 92-99 México: UNAM-Iztacala.
- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rueda, M. (2001). Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad. En: M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Comps.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, pp. 125-138. México: UAM-UNAM y UABJO.
- Rueda, M., Díaz Barriga, F. y Díaz Pontones, M. (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM-UNAM y UABJO.
- Sánchez, J. M. (2003). *La percepción de los alumnos de sus profesores en la Facultad de Psicología*. Documento no publicado. Facultad de Psicología.

- Sánchez, J. Urteaga, M. y Rodríguez, D. (1997) Valoraciones estudiantiles de los profesores de la Facultad de Psicología. *Memoria del IV Congreso Mexicano de Investigación Educativa*.
- Santrock, J. W. (2002). *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill.
- Saroyan, A. (2001). Evaluation of teaching for improvement: a myth or a reality? En: M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Comps.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, pp. 151-160. México: UAM-UNAM y UABJO.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1989). Conceptions of teaching and approaches to core problems. En: M. Reynolds (Ed.) *Knowledge base for beginning teachers*. Gran Bretaña: Oxford. Pergamon. pp. 42-65.
- Schoenfeld, A. (1998). *Toward a theory of teaching in context*. [Http://www.gse.berkeley.edu/faculty/aschoenfeld/teachingincontext/teaching-in-context.html](http://www.gse.berkeley.edu/faculty/aschoenfeld/teachingincontext/teaching-in-context.html). Recuperado el 24 de marzo 2004.
- Solé, I. (2003). Conclusiones: el profesor universitario en el siglo XXI. En: C. Monereo e I. Pozo (Edits.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Stevens, G. y Gardner, S. (1992). "Teaching of psychology in two german-speaking countries". En: *Current Psychology*. Summer .11 (2), 182-193.
- Uhlenbeck, A. Verloop, N. y Beijaard, D. (2002) "Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: implications for recent theories on teaching and assessment. *Teachers College Record*. Vol 104, N° 2, March, 242-262.
- www.unam.mx (1999). "Estadísticas básicas" Consultadas el 18 de agosto del 2001.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2004). *Rendición de cuentas públicas 2003*. Patronato Universitario. Aparecida en el diario *El Universal* el día 7 de marzo 2004.
- Urbina, J. (1989) (Comp.) *El psicólogo formación ejercicio, profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Urteaga, E. Ezquivelzeta, J. y Trujillo, I. (2005). La perspectiva de los alumnos sobre el desempeño y la evaluación docente: entornos de enseñanza en la formación Psicológica. *IV Congreso de Investigación Formativa, Facultad de Psicología, UNAM*.
- Valls, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. España: ICE/Horsori.

Valderrama, P., Lavalle, I. y Hernández, J. (1989). Un acercamiento al estudio de la dinámica del campo laboral del psicólogo recién egresado. En: J. Urbina (Comp.). *El psicólogo formación ejercicio profesional y prospectiva*, pp. 539-554. México: UNAM.

Vázquez, G. y Martínez, J. (Edits.). *La Formación del Psicólogo en México*. México: Universidad Latinoamericana.

Volpi, J. (1999). *En busca de Klingsor*. México: Seix Barral-Planeta.

ANEXOS

CUESTIONARIO

Nombre del docente:

Asignatura:

1. Aspectos generales de la docencia

1.1 Experiencia docente

1.1. 1 Número de años de experiencia docente:

1.1. 2 Número de años impartiendo las materias de:

1.1.3 Tiene PRIDE SI NO

1.2 Preparación para la docencia

1.2. 1 Antes de impartir clases ¿recibió una capacitación o preparación para la docencia?
(Señale con una cruz)

SI

NO

En caso de haberla recibido, por favor descríbala:

1.3 Factores que han influido o han sido irrelevantes en su formación como docente

¿Qué factores considera que han tenido mayor importancia en su formación como docente?
Señale de la lista **sólo** los 3 más importantes y los 3 que, en su opinión, son los que menos o en nada han influido en su desarrollo docente.

| Importantes | FACTORES | Irrelevantes |
|--------------------------|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | a) Cursos de actualización | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | b) Mi propia motivación docente | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | c) Los resultados de la evaluación docente | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | d) Observando las prácticas de enseñanza de los buenos docentes | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | e) Trabajo colegiado en claustros o departamentos | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | f) Los aciertos y errores que he tenido en mi docencia | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | g) La experiencia como docente | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | h) La retroalimentación de mis estudiantes | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | i) La autoevaluación | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | j) Los programas de estímulos a la docencia | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | k) Mis deseos de superarme | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | l) Los programas y apoyos otorgados por la facultad | <input type="checkbox"/> |

| Importantes | FACTORES | Irrelevantes |
|--------------------|---|---------------------|
| () | m) La autocrítica | () |
| () | n) La reflexión de mi práctica docente | () |
| () | o) El salario recibido | () |
| () | p) Mis deseos por innovar y probar nuevas formas de enseñanza | () |
| () | q) Las sugerencias de mis jefes o autoridades | () |
| () | r) Mi gusto por saber y dominar más mi materia | () |
| () | s) Otra: | () |
| | Especifique: _____ | |
| | _____ | |

2. *Proceso instruccional:*

2.1)¿Qué tipo de actividades realiza previas a la impartición de la asignatura ?

- a) Participa en el diseño del programa de la materia ()
- b) Hace una programación de los temas y actividades de la materia ()
- c) Prepara o diseña el material de apoyo o didáctico de la asignatura ()
- d) Elabora una secuencia didáctica de los temas ()
- e) Toma notas de clase ()
- f) No realiza actividades previas ()
- g) Otra. Indique ()

2.2) ¿Basa su enseñanza en algún(os) de los siguientes modelo(s) psicopedagógico(s):

- a) Constructivista ()
- b) Conductista ()
- c) Cognoscitivista ()
- d) Sociocultural ()
- e) Humanista ()
- f) Psicoanalista ()
- g) Ecléctico ()
- h) En ninguno ()
- i) Otro (indique cual) ():_____

2.3 Cuáles de los siguientes métodos, estrategias o técnicas de enseñanza utiliza habitualmente para impartir la materia:

- a) Exposición ()
- b) Aprendizaje cooperativo ()
- c) Exposición por parte de los alumnos ()
- d) Solución de problemas ()
- e) Modelado o Demostrativo ()
- f) Estudio de caso ()
- g) Tutorial ()
- h) Experienciales ()
- i) Seminario ()

- j) Experimental () l) Otro. Descríbalo: () _____
k) Proyecto ()

2.4 ¿Qué tipo de materiales o apoyos didácticos emplea?

- a) Pizarrón () g) Libro de texto ()
b) Acetatos () h) No utiliza ()
c) Manuales () i) Software educativo ()
d) Videos/ películas () j) Internet ()
e) Esquemas/Diagramas () k) Otro () Descríbalo _____
f) Diapositivas ()

2.5 ¿Por medio de qué aspectos y/o instrumentos evalúa a sus alumnos?

- a) Prueba objetiva () g) Listas de verificación ()
b) Trabajos () h) El portafolio ()
c) Asistencia () i) No utiliza ()
d) Ensayos () j) Prácticas ()
e) Participación () k) Otro () Descríbalo _____
f) Ejercicios y actividades en clase ()

LA GUÍA DE ENTREVISTA

A. MOTIVACIÓN DOCENTE

- 1 Mencione las razones o causas por las cuales se convirtió en docente
2. ¿Qué aspectos considera gratificantes de su trabajo y cuáles no?

B. ASPECTOS GENERALES DE LA DOCENCIA

3. ¿Por qué eligió los factores de la pregunta 1.2.2 del cuestionario sobre las influencias para mejorar su desempeño docente?
4. ¿Por qué seleccionó los factores de la pregunta 1.2.2 del cuestionario que han sido menos importantes o irrelevantes en su formación como docente?
5. Si se compara cuando comenzó como maestro con lo que hace ahora, ¿qué cambios nota en su enseñanza?

C. PENSAMIENTO DIDÁCTICO. Concepciones docentes

6. ¿Cuáles son los fines últimos de su enseñanza?
7. ¿Cómo define a la enseñanza?
8. ¿Qué es aprender?
9. ¿Qué aspectos, en su opinión, son los más importantes para que se dé el aprendizaje de su materia?
- 10 ¿Cuál es el comportamiento, actitudes etc. que espera de sus alumnos?
- 11 ¿Qué es para Ud un buen docente?

D. LA PRÁCTICA DOCENTE *Descripción de su proceso instruccional* *Etapas de planeación*

- 12 ¿Qué ajustes hace a las actividades de planeación seleccionadas de la pregunta 2.1?

13 ¿En base a qué hace estos ajustes?

14. ¿Cuál es la fuente principal de los contenidos que Ud. enseña?

Etapas de aplicación

15¿Por qué sigue el modelo psicopedagógico que señaló o explique por qué no utiliza ninguno?, (Según lo que respondan en la pregunta 2.2 del cuestionario).

16. Describa en términos generales su actividad docente (Con base en las respuestas a las preguntas 2.3 y 2.4 del cuestionario) ¿Qué hace?, ¿Por qué lo hace?

Contenidos y conocimiento psicopedagógico

17 ¿Qué aspectos considera centrales o cruciales para enseñar los contenidos de la materia?

18 ¿Se adscribe a alguna corriente, enfoque o perspectiva sobre cómo se debe de enseñar su materia.

19. Los estudiantes opinan que Ud. (Aquí se transcriben las opiniones literales que los alumnos expresan del profesor como por ejemplo, que “explica con claridad, tiene dominio del tema, hace amena la clase, etc.”), ¿Qué hace para lograrlo?

Etapas de evaluación

20. ¿Cómo define a la evaluación?

21. ¿Cómo sabe que sus alumnos aprendieron?

22 ¿Porqué utiliza los aspectos o instrumentos descritos en la pregunta 2.5 del cuestionario?