



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

EL ROL DEL PROFESOR Y LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA CARRERA
DE PSICOLOGÍA, UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN LA FES ZARAGOZA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA
PAOLA LISSET VELÁZQUEZ RODRÍGUEZ

JURADO DE EXAMEN

TUTOR: MTRO. JORGE HUMBERTO ARZATE AGUILAR

COMITÉ: DRA. MARÍA DEL SOCORRO CONTRERAS RAMÍREZ

DR. RUBÉN LARA PIÑA

MTRO. FAUSTO TOMÁS PINELO ÁVILA

LIC. JOSÉ LUIS ESCORCIA JIMÉNEZ





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.

¡GRACIAS!

A MIS PADRES EVA Y ARTURO

Gracias por su apoyo incondicional durante mi formación, por enseñarme con sus acciones, el compromiso, la responsabilidad, la honestidad y la paciencia.

Gracias por estar conmigo a cada momento, por sus palabras de aliento, por su disposición, y por creer en mí.

A MIS HERMANOS ABIGAIL Y ARTURO

Por ser uno de los motivos más grandes de superación personal y académica, por permitirme crecer con ustedes.

Les agradezco infinitamente por demostrarme que somos una familia, por su solidaridad y amor.

TEŞEKKÜRLER HAYATIM

Ahmet, gracias por tu tiempo, por tu entrega, por tu honestidad gracias por no permitirme abandonar la tesis, por tu paciencia, por ser tú, gracias por tu amor.

A MIS AMIGOS

Perla, gracias por enseñarme que se puede confiar, por tu apoyo incondicional, por tu solidaridad y por tu disponibilidad en todo momento.

Rick, gracias por tu tiempo, por escucharme y abrir tu corazón, por estar, por enseñarme a compartir y por estar siempre al pendiente de mí.

Erendira, gracias por tu comprensión, honestidad, gracias por tu amistad.

Citally, gracias por el maravilloso tiempo que compartimos en el servicio social, por saber ser amiga, confidente, compañera y colega, gracias por tu paciencia y cariño.

Marina, gracias por permitirme tocar tu corazón, por compartir horas de universidad, por ser amiga, por brindarme tu apoyo, por emprender sueños juntos, por depositar tu confianza en mí, gracias por saber escuchar.

A mis compañeros de vida, al PRO 39, gracias por su honestidad y confianza, por enseñarme el trabajo en equipo y por su apoyo en todo momento. Gracias a ustedes por hacer la diferencia en mi vida.

A MIS ASESORES

Al profesor Arzate por tomar el riesgo de guiarme en este proyecto, por abrir mis horizontes, ampliar el conocimiento y sobre todo por mostrarme la responsabilidad que implica la práctica docente.

A los profesores José Luis Escorcia, Fausto Tomás Pinelo, Rubén Lara Piña, y a la profesora María del Socorro Contreras, por su tiempo, dedicación y esfuerzo en la revisión de este trabajo.

Al profesor Armando Rivera y a la profesora Luz María Rojas por las facilidades brindadas.

A todos los profesores de la Carrera de Psicología por su compromiso social en la formación de futuros profesionales, por su entrega y dedicación, gracias por sus enseñanzas.

INDICE

	Pág.
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1: MARCO CONTEXTUAL	
1.1 Universidad Nacional Autónoma de México.....	3
1.1.1 Principios de la Universidad.....	12
1.1.2 Misión y Visión.....	12
1.2 Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.....	13
1.2.1 Misión y Visión.....	14
1.3 Carrera de Psicología.....	14
1.3.1 Antecedentes.....	14
1.4 Carrera de Psicología en la FES Zaragoza.....	15
1.4.1 Plan de Estudios de la Carrera de Psicología.....	16
1.4.1.1 Antecedentes.....	16
a) Problemas del Plan de Estudios.....	16
b) Bondades del Plan de Estudios.....	17
1.4.2 El diseño de un nuevo currículum.....	17
1.4.2.1 Metas Curriculares.....	17
1.4.2.2 Objetivos Particulares.....	18
1.4.2.3 Plan General de Actividades Académicas.....	19
1.4.2.4 Modelo de Estructura Curricular.....	24
1.4.2.5 Sistema de Instrucciones y de Evaluación.....	26
1.5 Misión y Visión de la Carrera de Psicología en la FES Zaragoza.....	26
Capítulo 2: MARCO TEÓRICO	
2.1 El rol del profesor.....	28
2.2 Currículo.....	39
2.2.1 Antecedentes.....	39
2.2.2 Modelos de Diseño Curricular.....	43
a) Enfoque Técnico.....	44
b) Enfoque Práctico.....	45
c) Modelo Crítico y Posmoderno.....	46
d) La propuesta curricular estadounidense y la Modular por Objetivos de transformación.....	47

2.2.3 Desarrollo Curricular.....	49
2.2.3.1 Composición del currículum.....	49
2.3 Sistema de Enseñanza Modular (SEM).....	53
2.3.1 El SEM en la FES Zaragoza.....	55
2.3.1.1 Función del SEM.....	56
2.4 Etnografía.....	60
2.4.1 Etnografía en la Educación.....	62

Capítulo 3: METODOLOGÍA

3.1 Planteamiento del problema.....	68
3.2 Objetivos.....	68
3.2.1 Objetivo General.....	68
3.2.2 Objetivos Específicos.....	68
3.3 Preguntas de Investigación.....	68
3.4 Justificación.....	69
3.5 Viabilidad.....	69
3.6 Variables.....	69
3.6.1 Definición Conceptual de las variables.....	69
3.6.2 Definición Operacional de las variables.....	70
3.7 Hipótesis.....	72
3.8 Población y Muestra.....	72
3.9 Tipo de Investigación.....	72
3.9.1 Diseño.....	72
3.10 Instrumentos.....	72
3.11 Procedimiento.....	72

Capítulo 4: RESULTADOS

4.1 Piloteo de la Fase 1.....	74
4.2 Piloteo de la Fase 2.....	75
Entrevista semi estructurada los alumnos (fase Final).....	79
Profesor Grupo A.....	79
Profesor Grupo B.....	89

DISCUSIÓN.....	110
-----------------------	------------

CONCLUSIONES.....	114
--------------------------	------------

SUGERENCIAS.....	116
-------------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
--	------------

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento (fase 1).....	125
Anexo 2. Entrevistas semiestructuradas (fase 2).....	127
Anexo 3. Entrevistas semiestructuradas (fase final).....	131
Anexo 4. Formas de Evaluación Profesor Grupo A y Profesor Grupo B.....	135
Anexo 5. Diario de Clase Profesor Grupo A.....	136
Observación 1: 07-09-09.....	
Observación 2: 21-09-09.....	
Observación 3: 28-09-09.....	
Observación 4: 05-10-09.....	
Observación 5: 19-10-09.....	
Observación 6: 02-11-09.....	
Observación 7: 09-11-09.....	
Observación 8: 23-11-09.....	
Anexo 6: Diario de Clase Profesor Grupo B.....	150
Observación 1: 07-09-09.....	
Observación 2: 21-09-09.....	
Observación 3: 28-09-09.....	
Observación 4: 05-10-09.....	
Observación 5: 19-10-09.....	
Observación 6: 26-10-09.....	
Observación 7: 09-11-09.....	
Observación 8: 23-11-09.....	

Resumen

Este estudio es el reporte de una investigación cualitativa, que empleó el método etnográfico para analizar el rol del profesor, de acuerdo a tres elementos: la percepción que tiene el profesor de sí mismo, las percepciones de los alumnos y la observación del investigador mediante una observación no participante en el salón de clases y cómo favorece el rol del profesor al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se evaluó a dos profesores voluntarios que imparten la actividad instruccional Clase Teórica, en el 5to semestre de la Carrera de Psicología; cuyo diseño curricular tiene como fundamento el Sistema de Enseñanza Modular en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza. Para la recopilación de datos, se emplearon entrevistas semi-estructuradas al profesor y a los alumnos, así como un diario de campo; teniendo como unidades de análisis: las características personales, de formación y de interacción social del profesor.

Palabras Clave: Rol del Profesor, Sistema de Enseñanza Modular, Percepción de los alumnos, Etnografía, Autoevaluación.

INTRODUCCIÓN

Es primordial reconsiderar el rol del profesor dentro del Sistema de Enseñanza Modular (SEM) en la FES Zaragoza y la forma en que llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el firme objetivo de alejarnos de los modelos orientados a la enseñanza, donde el profesor es el único responsable del proceso educativo. La Educación Superior debe implicar una nueva forma de trabajo, la incorporación de nuevas estrategias y nuevas tecnologías además de nuevas formas de relación entre profesores y estudiantes que favorezcan una formación en la que las competencias: conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollen los estudiantes durante su formación universitaria, sean pertinentes con las demandas actuales.

El rol del profesor trasciende en diversas esferas dentro de la vida académica del alumno, que tiene que ver desde sus características de personalidad, la formación académica y pedagógica, la propia experiencia profesional, hasta su sentido del humor y/o disponibilidad con los alumnos que hacen posible que el proceso de enseñanza-aprendizaje trascienda con mayor facilidad. Y es también importante tener en cuenta, de acuerdo a lo anterior que el profesor representa incluso una motivación por aprender; y un ejemplo de acuerdo a su propia forma de ser, respecto a sus valores, ética profesional y personal.

En la presente investigación se abordan cuestiones de cómo se favorece u obstaculiza el proceso de enseñanza y cuáles son los elementos que permiten al alumno un mejor aprendizaje, de acuerdo a las sensaciones que el profesor genera en él.

Para dar respuesta a las anteriores cuestiones, se llevó a cabo un estudio etnográfico en la Universidad Nacional Autónoma de México, dentro de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza, con alumnos de la carrera de psicología para conocer la percepción del profesor con quien cursa la actividad instruccional de Clase Teórica, contrastando esta información con la propia percepción del profesor y en una tercera etapa de investigación, se realizó una observación no participante dentro del salón de clases.

En el capítulo 1, se desarrolla un marco contextual que habla de la historia de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza; así como de las políticas educativas y la visión y misión de las ambas instituciones.

En el capítulo 2, se abordan temáticas referentes al rol del Profesor (función que desempeña frente a grupo, que está determinada por la estructura curricular de la institución donde el docente desarrolla su actividad profesional), el currículo (modo de organizar las prácticas educativas), el sistema de enseñanza modular (forma de enseñanza centrada en la propia

actividad que el alumno desarrolla, que es la estrategia con que se trabaja en la carrera de psicología) y también de la etnografía; así como sus implicaciones educativas.

En el capítulo 3, se describe la metodología, así como los participantes (alumnos de quinto semestre de la actividad instruccional de Clase Teórica en la carrera de psicología de la FES Zaragoza. El procedimiento; incluido el piloteo, el cual consistió en la aplicación de las entrevistas semiestructuradas a los alumnos y al profesor, en dos fases, hasta tener la adecuación de los instrumentos en la entrevista semi estructurada versión final y finalmente la aplicación de los mismos.

Por último, se presentan los resultados de forma condensada, así como las conclusiones y sugerencias a las que se llegaron en la presente investigación.

CAPÍTULO 1

MARCO CONTEXTUAL

Con objeto de contextualizar el estudio, en este primer capítulo se hace una breve descripción de la génesis de la Universidad Nacional Autónoma de México y se narran los acontecimientos históricos más relevantes que contribuyeron a su consolidación como una institución moderna.

1.1 Universidad Nacional Autónoma de México

Las primeras noticias acerca del interés del arzobispo fray Juan de Zumárraga de que la Nueva España contara con una Universidad datan de 1536. Pronto se sumó a esta iniciativa el virrey Antonio de Mendoza y la Corona dio una respuesta positiva en 1547. Pero no fue sino hasta el 21 de septiembre de 1551, que la Universidad Colonial de México fue fundada por real cédula, expedida por Felipe II el 21 de septiembre de 1551, siendo virrey don Luis de Velasco. La mencionada cédula real estableció que la nueva fundación gozaría de tantos privilegios como la Universidad de Salamanca; asimismo, prescribió que el Virrey y la Audiencia se ocuparían de todo lo relativo a su puesta en marcha y organización (González, 2001)

Su apertura tuvo lugar el 25 de enero de 1553. Se organizó a imagen y semejanza de las universidades europeas de tradición escolástica, particularmente la de Salamanca.

En 1778 fue abierta la Real Escuela de Cirugía y en 1792 el Real Colegio de Minería. Dos años más tarde fue establecida la Academia de San Carlos, para el estudio de las Bellas Artes.

Al sobrevenir la época independiente, se suprimió el título de Real, ya que el rey de España dejó de tener soberanía en el país. Se le llamó entonces Universidad Nacional y Pontificia, para después quedar sólo con el nombre de Universidad de México.

Defendida por conservadores y arduamente atacada por liberales por ser una institución del viejo régimen, vivió durante la primera mitad del siglo XIX una serie de continuas clausuras (en 1833, 1857, 1861 y 1865) y reaperturas que terminaron por minar su obsoleta estructura, hasta que el Segundo Imperio mexicano, cerró la Universidad definitivamente el 30 de noviembre de 1865. Según el Emperador Maximiliano, defensor de las ideas de la ilustración y del modelo francés de universidad, la educación mexicana en su totalidad requería una urgente reestructuración de su sistema educativo; y en lo referente a la educación superior proponía la creación de escuelas especiales para los diferentes saberes en vez de una universidad que carecía de todo sentido.

Asimismo, recomendaba a su ministro cuidar que todos los ramos de las ciencias teóricas, prácticas y de las artes estuvieran representados en los planteles especiales o profesionales que habrían de crearse, pues como buen ilustrado, veía en el estudio de la ciencia un signo inequívoco de modernidad y progreso. Fue que el emperador Maximiliano la reabrió para luego clausurarla. Para ese entonces, ya existían establecimientos para el estudio de la medicina, la ingeniería, la teneduría de libros, la arquitectura y la jurisprudencia, a los que se sumó más adelante la Escuela de Agricultura.

En 1867 el doctor Gabino Barreda, estableció la Escuela Nacional Preparatoria, cuyo plan de estudios estaba completamente inspirado en el pensamiento de Augusto Comte. Su puesta en marcha extinguió los restos de educación colonial que habían sobrevivido hasta el siglo XIX.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867, estableció en el Distrito Federal una serie de Escuelas Nacionales que suplirían los estudios anteriormente impartidos por la Universidad. Esta misma Ley estableció la Escuela Nacional Preparatoria como columna vertebral de la organización educativa, para arrancar el proyecto positivista en México. El objetivo de este nuevo proyecto educativo sería, según Alvarado (1994): “Mediante una educación impartida por igual a todos los mexicanos, esto es, mediante un fondo común de verdades rigurosamente sometidas a la comprobación del método científico, y asignada a los estudiantes independientemente de su futura especialidad, se lograría unidad de conciencia entre los mexicanos paz espiritual, concordia ideológica que, a su vez, serviría de base al orden político y finalmente al progreso material”. La nueva institución inició sus actividades en febrero de 1868 con 700 alumnos externos y 200 internos, todos de sexo masculino, es hasta los años ochenta que se incorporan las primeras mujeres.

Los antecedentes inmediatos de la universidad mexicana moderna datan del proyecto presentado por Justo Sierra en la Cámara de Diputados el 11 de febrero de 1881. En el que reconocía la urgente necesidad de México para elevar su nivel cultural, de mejorar la educación que se impartía en las diversas escuelas nacionales, de fomentar y aun crear su propia ciencia, de pugnar por la autosuficiencia científica y tecnológica, y por último, de dar unidad institucional, coherencia final, ideológica y material, a la estructura no integrada entonces de la educación superior. Por ello, presentó en 1881 a la Cámara de Diputados un proyecto de ley para restablecer en México una Universidad, objetivo que logró como secretario de Instrucción Pública en 1910 en los últimos meses del régimen de Porfirio Díaz.

En dicho proyecto, Sierra incluyó, como partes integrantes de la nueva institución, a las escuelas de Bellas Artes, de Comercio y de Ciencias Políticas, de Jurisprudencia, de Ingenieros y de Medicina a la Escuela Normal, a la de Altos Estudios y a la Escuela Nacional Preparatoria y la Secundaria de Mujeres.

Sierra, presentó nuevamente su proyecto en la apertura del Consejo Superior de Educación Pública, el 13 de Abril de 1902, y lo reiteró tres años más tarde ante el mismo organismo.

En el año de 1905 la idea adquirió mayor fuerza, a partir del momento en que la Secretaría de Instrucción Pública fue una realidad al quedar escindida de la antigua Secretaría de Justicia. Sierra pasó de subsecretario a titular de la recién creada dependencia del Poder Ejecutivo. El 30 de marzo de 1907, dentro del marco del centenario de la Independencia, anunció que el presidente de la República estaba de acuerdo con la apertura de la Universidad Nacional.

Para que el proyecto fuera realidad, la Secretaría envió al pedagogo Ezequiel A. Chávez a Europa y a los Estados Unidos, en tres ocasiones, para que analizara el funcionamiento de varias universidades.

De los estudios llevados a cabo por Chávez surgió el proyecto definitivo de la Universidad Nacional de México, el 22 de septiembre de 1910 se fundó, como uno de los actos más significativos del programa de festejos del centenario de la Independencia Nacional. En la que según Ley Orgánica, las funciones de la Universidad eran la docencia en sus niveles superiores y la extensión de la cultura; el ministro de Instrucción Pública era la máxima autoridad de la Universidad, aprobaba el nombramiento de profesores, los planes de estudio etc.; el presidente de la República nombraría al Rector. La nueva institución universitaria era una institución eminentemente elitista en un país en donde más del ochenta por ciento de la población era analfabeta. Los estudiantes y profesores universitarios, por su extracción social de clase media y alta y su preparación dentro de un clima de paz social y de desarrollo económico que había ofrecido el régimen de Porfirio Díaz durante décadas, creían en un desarrollo continuo aunque moderado, que mantenía sus privilegios de clase.

El primer rector de la institución fue Joaquín Eguía y Lis (1883-1917). A partir de esa fecha, se convirtieron en universitarios los profesores y estudiantes de las escuelas nacionales ya existentes. La apertura de la Universidad Nacional fue recibida con repudio por la vieja guardia del positivismo ortodoxo.

La nueva Constitución de 1917 desapareció la Secretaría de Instrucción Pública para hacer a los Estados y Municipios responsables de la educación. La Universidad Nacional quedó sujeta al Departamento Universitario y de Bellas Artes como parte orgánica del poder ejecutivo federal. Los estudiantes tuvieron que enfrentar ahora una realidad muy lejana a la paz porfiriana, marcada por inestabilidad política, inseguridad social y una crisis económica de grandes dimensiones, resultado de la lucha armada de la Revolución, la destrucción del sistema de haciendas y también por el colapso político y económico europeo sumergido en la primera guerra mundial.

Esto hizo cambiar la actitud tan indiferente que había tenido la mayoría de los estudiantes ante los hechos políticos. Empezaron a organizarse en pequeños grupos con el fin de obtener representatividad o una intervención más directa en los asuntos universitarios y los de los nuevos gobiernos revolucionarios, o por los menos con la intención de hacerse oír dentro del concierto de opiniones. Según Garcíadiego (1996), la revolución obligó a la Universidad a desarrollar un proyecto de educación superior que hiciera viva la tradición cultural de toda la nación mexicana; la identidad nacional había dotado de contenido al proyecto universitario. Ésta es la principal diferencia entre la Universidad Nacional que se inauguró en 1910 y la misma Universidad, también Nacional, que logró sobrevivir a la lucha revolucionaria y salió fortalecida de ella.

A partir de 1920, una vez terminada la lucha armada de la revolución, el país empezó a entrar a un período de mayor estabilidad política en busca de la aplicación del proyecto de la Revolución Mexicana. Los años veinte fueron los años de cambios y de fundación de instituciones; de búsqueda de la consolidación de un estado revolucionario y la cada vez mayor presencia de éste en todos los ámbitos de la sociedad; fue la época de la búsqueda de un proyecto educativo revolucionario y su aplicación en todos los rincones del país y a todos los niveles. También la Universidad Nacional vivía un clima de mayor estabilidad que le permitió concentrarse en su

propio desarrollo y cumplir con uno de los fines para los que fue creada: impartir docencia aun nivel superior. Además, el fin de la lucha armada permitió que algunas instituciones, institutos y colegios de provincia se convirtieran en universidades estatales. Las primeras en aparecer fueron la Universidad de Michoacán y la Universidad de Sinaloa en 1917 y 1918 respectivamente. Le siguieron Yucatán en 1922; San Luis Potosí en 1923; Guadalajara en 1924; Nuevo León en 1932; Puebla en 1937, y Sonora en 1942. Durante las siguientes décadas, el resto de los estados mexicanos fundaron sus universidades estatales. Los gobiernos revolucionarios de Álvaro Obregón (1920-1924) y de Plutarco Elías Calles (1924-1928) buscaron incorporar a la universidad a sus proyectos educativos: José Vasconcelos echó a andar su cruzada educativa desde la universidad, siendo su rector (1920-1921) y siguió siendo la persona más importante para la Universidad aunque ya había sido nombrado primer secretario de la nueva Secretaría de Educación Pública (1921-1924). Calles modificó el proyecto educativo de Vasconcelos en algunas partes dando más importancia a una educación práctica, asignando a la universidad y sus miembros, sobre todo, el papel de difusores de la cultura.

Desde la toma de posesión de José Vasconcelos (1920) como rector de la Universidad Nacional, el Departamento Universitario como cúspide del sistema educativo en México a falta de un Ministerio propio, había empezado a funcionar como un auténtico ministerio, el rector construyó entre junio de 1920 y septiembre de 1921 las bases de un sistema educativo moderno y adoptó una serie de medidas que buscaron, por una parte, devolver a la institución universitaria los poderes que le había conferido la Ley de 1910 y, por otra, abrir los establecimientos de enseñanza secundaria y superior a un mayor número de estudiantes. Se reorganizó la Universidad, y se acordó que los establecimientos dependientes de la Universidad iban a ser los siguientes: Escuela de Altos Estudios, Facultad de Jurisprudencia, Facultad de Medicina, Escuela de Odontología, Escuela de Medicina Homeopática, Escuela de Ingeniería, la Facultad de Ciencias Químicas y la Escuela Nacional Preparatoria.

Especial interés mostró Vasconcelos por modificar los programas de estudio, con el fin de innovar todos aquellos planes de estudio de las escuelas nacionales profesionales que se consideraron caducos e ineficaces para satisfacer las necesidades educativas del país. Dos departamentos de la Universidad tenían un éxito sin precedente durante el rectorado de Vasconcelos: el de extensión universitaria y la Escuela de Verano, bajo su primer director Pedro Henríquez Ureña (1884-1946). La Escuela ofrecía cursos de español y de cultura y arte de México a extranjeros, en su mayoría norteamericanos y a mexicanos. Al Departamento de extensión universitaria se incorporaron los estudiantes para participar en las tareas de extensión de la cultura y para participar en la gran campaña de alfabetización, de dimensión y alcance nacionales.

Si bien la Campaña contra el Analfabetismo se desarrolló desde la llegada de Vasconcelos a la rectoría de la Universidad, el gran proyecto del rector era devolver sus tareas al Ministerio de Educación Nacional, suprimido en la Constitución de 1917. Este propósito era tanto más necesario cuanto que, evidentemente, las autoridades locales habían mostrado su incapacidad de sostener y desarrollar la enseñanza. En 1921, se reformó la reciente Constitución de 1917 y se fundó la Secretaría de Educación Pública con José Vasconcelos como primer secretario. El presidente Álvaro

Obregón otorgó a la nueva Secretaría en este tiempo un presupuesto sin precedente que convirtió a la educación en la tarea más importante del gobierno.

Con la toma de posesión de Plutarco Elías Calles como nuevo presidente de México en 1924, de José Manuel Puig Casauranc (1888-1939) como secretario de Educación Pública y de Moisés Sáenz (1888-1941) como subsecretario de la misma dependencia se ideó un nuevo proyecto educativo: al humanismo cristiano de Vasconcelos siguió el pragmatismo protestante de tipo estadounidense. La educación se consideró como parte de la política económica que contribuiría como sustento ideológico a la consolidación del Estado revolucionario.

El subsecretario utilizó las instituciones creadas por Vasconcelos, las amplió y creó nuevas; pero su proyecto educativo era diferente: ahora, la educación se limitaría a ser instrucción que serviría a los mexicanos para desempeñar mejor su trabajo y elevar así su nivel de vida.

Después de un movimiento estudiantil de algunos meses, se promulgó en junio de 1929 una nueva Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México, Autónoma, que otorgaba una autonomía limitada a la Universidad. Aquí se agregó como tercera función de la universidad la investigación, aparte de la docencia y la extensión de la cultura.

Sin embargo, esta disposición legal sólo quedó vigente cuatro años. En 1933 la Universidad se encontró envuelta en la campaña para establecer la educación socialista a todos los niveles en México. El gobierno resolvió la crisis ideológica de la institución utilizando una vez más el recurso legislativo: promulgó una nueva Ley Orgánica otorgando una autonomía plena a la universidad, entendida como institución privada con un fondo único de diez millones de pesos y despojándola de su carácter nacional. En los siguientes años la institución universitaria vivió un periodo en el que estuvo muchas veces a punto de extinción.

Es hasta 1945, cuando se regularizan las relaciones entre la Universidad y el Estado. La nueva Ley Orgánica recuperó el estatuto de nacional y consolidó su posición como centro por excelencia en el que el país resolvería sus requerimientos de educación universitaria. Es la ley, quien marcaría las características formales vigentes hasta la fecha, definiendo a la Universidad como organismo descentralizado del Estado, dotada de plena capacidad jurídica, de carácter nacional y con una partida anual garantizada dentro del presupuesto de egresos de la Federación.

En un período de ímpetu desarrollista, como eran los años 40 y 50, la universidad tenía asignado un papel importante: la preparación de elites políticas dirigentes y la formación de cuadros profesionales para los sectores secundario y terciario. Aún cuando se establecieron los primeros institutos de investigación y los primeros postgrados en esta época, la investigación, separada de la docencia llevó una existencia relegada.

Los primeros ocho años posteriores a la promulgación de la Ley Orgánica, es decir de 1945 a 1953, la Universidad experimentó un crecimiento lento pero gradual, para después dispararse por arriba de cualquier previsión: en 1945 contaba con una población escolar de poco más de 23 mil

alumnos, de 1950 a 1955 creció en un 49 por ciento, en 1960 ingresaron casi 59 mil alumnos, con lo que el problema de sobrepoblación empezó a aparecer incontrolable.

En junio de 1950, se colocó la primera piedra de lo que sería la Ciudad Universitaria, en 1953 se inauguraron las primeras instalaciones de la nueva universidad y tres años más tarde ya habían rebasado su capacidad prevista. Este año la UNAM, contaba con una matrícula de poco más de 30 mil alumnos, ocho años más tarde, en 1961 la casa de estudios atendió 68 mil alumnos, cuando la Ciudad Universitaria fue planeada para 25 mil estudiantes. Desde luego, junto con el crecimiento de la matrícula se expandió la planta administrativa como parte de la masificación educativa: es la época del surgimiento de una burocracia farragosa.

El tratamiento preferencial que el Estado mexicano dio a la Universidad Nacional -la asignación presupuestal creció a un ritmo mucho mayor que el de la tasa escolar- tuvo un impacto fuerte en la medida en que fue ofrecida la institución como medio de movilidad social ascendente, que se tradujo en una demanda creciente de sus servicios educativos, lo que dio lugar, en su oportunidad al fenómeno de la masificación. El impacto social que produjo la oferta de las flamantes instalaciones, en un periodo de movilidad social, disparó la demanda de servicios universitarios, siendo que, además, el Estado descargó toda esa presión, o la mayor parte de ella, en una sola institución. Por ello, el rector Nabor Carillo Flores propone en 1955 impulsar las universidades de provincia y coordinar los esfuerzos ya que sólo la UNAM no será capaz de resolver los problemas de Educación Superior en México. Con este enorme crecimiento de la matrícula apareció otro problema; la deserción escolar, la institución no era capaz de retener a sus alumnos y de mejorar su eficiencia terminal.

Una amplia brecha se extendió entre el optimismo que destacaba en el ánimo de los universitarios al inicio de la década de los cincuenta y la situación que se manifestó hacia finales de la misma. Ocurrió un desplazamiento a lo largo de esos años en el orden de prioridades, a consecuencia de la transformación que sufrió la UNAM pasando de ser una institución simple, pequeña u dispersa, a una concentración compleja con elevadas exigencias de financiamiento, organización administrativa y recursos humanos. De hecho, lo que en un principio se concibió como la posibilidad para superar problemas y limitaciones, la ocupación de la Ciudad Universitaria derivó en un salto cuantitativo que agudizó lo anterior y produjo nuevas contradicciones.

De manera, que la Universidad generadora de grandes expectativas en los años cincuenta se convirtió en una institución convulsionada.

En 1961 tomó posesión Ignacio Chávez, eminente cardiólogo con reconocimiento mundial, y desde un principio declaró su intención de limitar la afluencia de estudiantes por medio de pruebas de selección, bajo la premisa que si la Universidad no podía recibir a todos los aspirantes, que cuando menos recibiera a los mejores. Este es el lema que el rector repite durante toda su gestión y que le atraería tantos problemas. Además presentó un proyecto ambicioso de superación académica que incluyó cambios necesarios a la estructura universitaria: selección de alumnado de primer ingreso; reforma del bachillerato; modernización y ampliación de la infraestructura de la Escuela Nacional Preparatoria; selección de y mejor retribución al profesorado; aumento en el número del

profesorado de carrera; mejoría e incremento de la investigación; incremento en la producción de libros; rectificación de la estructura administrativa; freno al desarrollo de la burocracia, y mejor pago y prestaciones a los trabajadores administrativos; todo ello con miras de asemejar la UNAM a las Instituciones de Educación Superior de los países industrializados.

Chávez empezó con una expansión física de la universidad comprando predios alrededor de la institución para ampliar las unidades profesionales y para ampliar los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, lo que tenía que llevar a una ampliación y profesionalización del personal académico universitario. La gran mayoría del personal académico eran profesores e investigadores contratados por asignatura, el sistema de tiempo completo en las tareas académicas tenía un lento avance desde la época del rector Nabor Carillo, de las 6 mil 148 plazas docentes 209 eran de tiempo completo. De las reformas académicas del Dr. Chávez hay que mencionar especialmente la reforma del bachillerato, empezando con la revisión de los programas y planes de estudio y la formación de profesores para después renovar la infraestructura y establecer un examen de selección para quienes pretendían terminado el bachillerato, entrar a las facultades de la universidad.

Igualmente emprendió reformas legislativas para respaldar sus reformas: el Reglamento de Investigadores en 1962, el Estatuto del Personal Docente en 1963, el Estatuto del Personal Administrativo en 1965 y la conversión del Estatuto de la Universidad en Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Sin embargo, en 1966 el rector se ve obligado a renunciar cuando los estudiantes después de negociaciones sin éxito, tomaron la rectoría.

El nuevo rector, el ingeniero Javier Barros Sierra, eminente académico en su campo, ex secretario de Obras Públicas y director del Instituto Mexicano del Petróleo, tenía dos tareas importantes delante de él: inhibir la agitación estudiantil y asegurar la continuidad institucional, sobre todo en lo que se refería a las reformas emprendidas por el anterior rector. Él dejó participar a los representantes estudiantiles en las auscultaciones de la reforma y en la formación de las comisiones mixtas. Por otro lado, puso especial énfasis en reformas administrativas, introdujo el Presupuesto por Programa, que obligó a las dependencias universitarias de ejercer sus presupuestos conforme a cada uno de los programas y que sustituyó la manera tradicional de manejo del presupuesto. Todo esto dentro de un afán de planificación de las tareas de la Universidad Nacional con la esperanza de que el gobierno presentara un Plan de Desarrollo de la Educación. Barros Sierra entendía la planeación educativa como tarea impostergable a todos los niveles de educación y de tareas gubernamentales.

Para entonces, la oferta de educación superior en México se había diversificado aún cuando la UNAM asumió todavía una parte desproporcionada: funcionaban 83 instituciones, de los cuales 33 eran universidades, 20 institutos, 25 escuelas superiores y 5 centros.

Pero aún así, el peso específico de la Universidad Nacional en el conjunto de las instituciones de educación superior mexicanas se hizo ver en todos los ámbitos: las leyes orgánicas de las nuevas

universidades eran semejantes a las de la UNAM, la formación del personal académico se orientaba en la universidad mas grande de México y en general la UNAM era el ejemplo a seguir. Al mismo tiempo, la Universidad seguía creciendo en estudiantes, personal académico y administrativo y en instalaciones.

Lo que quizás caracterizó más esta época de Barros Sierra, fue la actitud del rector frente a la disidencia dentro de la Universidad: no concedió a los estudiantes lo que ellos pedían sino ofreció otras, como el pase automático de las Escuelas Preparatorias de la UNAM a las facultades y el congelamiento de las cuotas a pagar. Estos años de apertura y de paz institucional se ven interrumpidos violentamente por el movimiento estudiantil de 1968. El rector encabeza una marcha estudiantil multitudinaria el 1 de agosto de 1968 para protestar contra la ocupación militar de Ciudad Universitaria y para presionar para la liberación de los alumnos detenidos. El gobierno de Gustavo Díaz Ordaz y los círculos conservadores mexicanos veían esto como una afrenta que no se podía permitir.

Después de terminar este movimiento con la “masacre” de Tlatelolco, la situación de la UNAM no era la misma, de ser el ejemplo a seguir, en todos los sentidos pasó a ser una institución estrangulada por falta de financiamiento. Al mismo tiempo, se instrumentó un programa de descentralización y diversificación de la educación superior en la ciudad de México y en el país en su conjunto. Dentro de la UNAM se empezó a generar otro problema grave que estará presente durante el siguiente decenio: la organización de los trabajadores y la defensa de sus reivindicaciones.

La gestión del Rector Pablo González Casanova (1970-72) reconocido científico social a nivel internacional, estaba marcado por las secuelas del movimiento de 1968, en lo referente a sus posiciones políticas, a la situación interior de la Universidad y a sus proyectos de reforma universitaria. Ya desde su discurso de toma de posesión anunciaba una democratización de la enseñanza, que significaría una apertura a grandes cantidades de jóvenes hasta ahora excluidos de los Estudios de Educación Superior.

Con ello recogió una de las demandas estudiantiles de 1968. El Rector se ubicó con su persona y con sus planes, dentro de la izquierda latinoamericana de estos años. Y es precisamente esta posición política que lo convirtió en un fuerte defensor de la autonomía universitaria y por lo mismo lo hace vulnerable al surgir en la Universidad la violencia y la presencia de jóvenes delincuentes. Su relación con el gobierno mejoro y su política coincidió en gran parte con el proyecto educativo de Luis Echeverría, quien había tomado posesión como Presidente de México en 1971. Todo esto se ubicó dentro de la llamada apertura democrática y de una política económica desahogada hacia la Universidad.

El proyecto de reforma universitaria de Pablo González Casanova se caracterizó por la intención de incorporar grandes segmentos de la población joven a la educación superior por medio de una descentralización de los servicios universitarios y de una renovación de los métodos de enseñanza, en concreto por la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y por la organización del Sistema de Universidad Abierta (SUA), (González, 1985).

El CCH, empezó a funcionar en su primera fase en abril de 1971, ofreciendo un nuevo método de enseñanza, ya no enciclopédica sino ligada de manera interdisciplinaria a la investigación, mucho más flexible y en cambio constante según las necesidades internas y externas.

El plan de estudios del bachillerato proponía una formación integral del estudiante con el fin de capacitarlo para varias opciones como sería licenciatura o postgrado, estudios técnicos o, al concluir sus estudios, con un curso de adiestramiento práctico y recibir un diploma que le permitiría ingresar al mercado de trabajo (Casanova, 2001).

Por otro lado, era del interés especial del Rector González Casanova el funcionamiento del Sistema de Universidad Abierta (SUA) para así abrir los estudios superiores a la parte de la población inmersa en actividades de la población o con una lejanía física a las instalaciones universitarias. Este sistema no escolarizado se acompañaría con paquetes didácticos, guías de estudio, pruebas de autoevaluación y un Sistema Nacional de Exámenes. El SUA empezó a funcionar con 300 alumnos en mayo de 1972.

Todo esto se entendió dentro de un esfuerzo de descentralización de la UNAM, reforzando su carácter nacional por medio de un acercamiento a las demás instituciones de educación superior en la República Mexicana. De ahí se volvió de suma importancia la Dirección de Planeación Universitaria en donde se discutían y se desarrollaron las pautas de la UNAM del futuro. Este proyecto de descentralización sería el centro de la política universitaria del Rector Guillermo Soberón, hasta el final de la gestión de Pablo González Casanova, coordinador de la investigación científica. 1972 fue un año muy conflictivo en la Universidad: violencia y asesinato en la Facultad de Ingeniería, la toma de la Rectoría en julio por unos individuos ajenos a los quehaceres de la Universidad y finalmente en octubre la huelga de los trabajadores universitarios en demanda de un sindicato propio y la firma de un contrato colectivo de trabajo. El Rector renunció el 7 de diciembre de 1972, defendiendo hasta el final una solución pacífica dentro de los márgenes de los instrumentos políticos universitarios.

Los años setenta (1973-81) se caracterizaron en la UNAM dentro de los dos rectorados de Guillermo Soberón por una redefinición institucional en lo general, y en lo particular por los esfuerzos de descentralización, de planeación guiados por una fuerte burocracia central y todo ello distanciándose de la gestión rectoral anterior y acercándose más al gobierno.

La Dirección General de Planeación seguía siendo el centro de las propuestas y la política universitaria, dividida en la planeación interna, institucional y la planeación interinstitucional, es decir, la planeación de la educación superior del país en conjunto con las demás instituciones estatales. Allí se elaboraron los planes de la fundación del Colegio de Bachilleres y de la nueva universidad pública en el área de la ciudad de México, la Universidad Autónoma Metropolitana. En el ámbito interno de la UNAM presenciamos un enorme crecimiento a todos los niveles: nuevas direcciones de la administración central, nuevas facultades que antes habían sido escuelas o carreras aisladas nuevos institutos y centros en el ámbito de la Coordinación de la Investigación Científica y de la de Humanidades. Pero sin duda, el mayor logro fue la organización de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales con cinco planteles en la periferia de la ciudad de México, en el

norte y oriente. De esta manera dispersaría la población estudiantil por toda la ciudad, creando nuevas universidades. Dentro del sistema de la UNAM con una organización más moderna en base a departamentos, ya no facultades.

1.1.1 Principios de la Universidad Nacional Autónoma de México

La Universidad Nacional Autónoma de México se sustenta en los siguientes principios: su autonomía frente a todo poder; la libertad de cátedra y de investigación; el sentido de identidad y de pertenencia de su comunidad; el uso del diálogo, la razón y el derecho como fórmulas para resolver las diferencias; el respeto irrestricto a la inteligencia y al saber; la búsqueda de la verdad y el conocimiento de la realidad; la promoción de la equidad y de la justicia, así como la lucha permanente en favor de las mejores causas del país. (Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM 2008-2011)

En la Universidad Nacional se enseña y se aprende, se avanza en el saber y se difunden hallazgos, pero en especial se practican, cultivan y transmiten valores sociales fundamentales para el ejercicio de la libertad. El ejercicio de estos principios permite a la UNAM vivir con unidad la pluralidad que distingue y caracteriza a su comunidad. (Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011)

1.1.2 Misión y Visión

La UNAM tiene como misión impartir educación superior para formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y los problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

Sus funciones sustantivas son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Para llevarlas a cabo, su estructura se divide en tres subsistemas: el de docencia, que incluye el bachillerato, los estudios profesionales y el posgrado; el de investigación, agrupado en investigación científica por un lado, y humanidades y ciencias sociales, por el otro, y el subsistema de difusión cultural.

1.2 Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

La FES Zaragoza tiene dos Campus, situados en la zona oriente de la Delegación Iztapalapa y cuenta con ocho clínicas multidisciplinarias para desarrollar sus programas académicos, una de ellas está ubicada en las instalaciones del Campo I y las otras siete, ocupan edificaciones independientes al Campus; seis clínicas se distribuyen en territorio del Municipio de Nezahualcóyotl y una más en el Municipio de Los Reyes La Paz; ambas en el Estado de México. En las clínicas se ofrecen servicios de Psicología, Odontología, Medicina, Enfermería, laboratorios de análisis clínicos y algunos estudios de gabinete. Las clínicas han sido consideradas como escenarios educativos y de servicio a la población que constituyen una de las grandes fortalezas de la institución. (Sánchez, 2007)

Las licenciaturas que imparte son: Biología, Cirujano Dentista, Enfermería, Ingeniería Química, Médico Cirujano, Psicología y Química Farmacéutico Biológica, además ofrece once posgrados (Sánchez, 2006). Asimismo las especialidades de Desarrollo Farmacéutico, Estomatología del niño y del adolescente, Estomatología en Atención Primaria, Procesos Farmacéuticos y salud en el trabajo. En la FES Zaragoza también se imparten las maestrías de Atención en Sistemas de Salud, Ciencia Biológicas, Psicología Profesional con residencia en Educación Especial, Trabajo Social, Innovación e Investigación en Educación (en coordinación con la Universidad Autónoma de Tlaxcala) y Ciencias de la Salud Pública (en coordinación con la Universidad Autónoma de Tlaxcala). Además de contar con dos programas de doctorado: Ciencias Biológicas y Psicología.

De acuerdo al informe de actividades del período 2007-2008, se puede observar que distribución de la matrícula por carrera indica que la licenciatura más poblada es Psicología, seguida por Cirujano Dentista y las menos pobladas son Biología e Ingeniería Química.

Acerca del personal que labora en la FESZ, hasta el mes de enero de 2007, la Facultad tenía un registro de 1,586 académicos, de los cuales, 263 (16.5%) eran profesores de carrera de Tiempo Completo; 1,076 (67.8%) Profesores de Asignatura, 217 (13.6%) Ayudantes de Profesor y 30 (1.8%) Técnicos Académicos. Es importante señalar que el 95% de profesores de Tiempo Completo son definitivos y 5% interinos. (Sánchez, 2007)

1.2.1 Misión y Visión

Misión

Formar profesionistas competentes en las áreas de la Salud, del Comportamiento y Químico-Biológicas, con alto sentido de solidaridad social que, sustentados en el humanismo, la ciencia y la tecnología, contribuyan al estudio y solución de problemas de la comunidad, así como la difusión de la cultura y el conocimiento, preparados de manera multi- e interdisciplinaria a través de planes y programas que vinculen la docencia con la investigación y el servicio

Visión

Institución educativa líder en la formación de profesionistas competitivos en su área de conocimiento, comprometidos con el desarrollo del país, capacitados para investigar y proponer alternativas de solución a los problemas sociales de mayor relevancia.

1.3 Carrera de Psicología

1.3.1 Antecedentes

Durante el periodo de expansión de la UNAM en 1975-1976, nacen las Escuelas de Psicología de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la UNAM funda dos nuevas sedes universitarias destinadas a las ciencias de la salud, en donde también se forman psicólogos: la ENEP-Iztacala y la ENEP Zaragoza. Mientras tanto, los psicólogos conductistas aprovecharon esta ampliación para crear y aplicar en la ENEP Iztacala un currículum totalmente conductista orientado hacia la formación práctica en áreas consideradas prioritarias para la sociedad mexicana (Galindo, 2004).

En el caso de la ENEP Zaragoza, Galindo y Vorwerg en su obra 30 años de Psicología en México publicada en 1992, consideraron que este plantel no despuntó como bastión del conductismo en México porque la psicología zaragozana estuvo fuera del periodo científico profesional de la psicología, ya que tomó parte de un programa integral, del periodo transdisciplinario de esta Carrera en México; dado que la ENEP Zaragoza fue una de las primeras escuelas junto con la Facultad de Psicología en señalar algunas de las limitaciones teóricas y prácticas del conductismo (Miranda, 2003).

La Carrera de psicología en Zaragoza fue la única que no se ajustó a los moldes disciplinario-científicos propios de las carreras biomédicas, predominantes tanto en número como en asignación de recursos y atención; era la única de las inicialmente contempladas en nuestro plantel que contaba con rasgos de ser una ciencia social, además de también una ciencia biológica (Gómez, 1996).

Carlos Fernández Gaos, fue primer coordinador que tuvo Psicología en Zaragoza, quien en conjunto de otros profesores fundadores, se dieron a la tarea de crear su propio plan de estudios (Betanzos, 2003). Para la siguiente administración en el periodo de 1980-1986 la carrera ya contaba con un Plan de Estudios formalmente consolidado y certificado tanto dentro como fuera de la Escuela. En este periodo se inició el primer oleaje de estabilización académico-contractual de la planta docente, al abrirse una cantidad significativa de plazas de profesor de asignatura (Gómez, 1996).

En este periodo aun impreciso de la historia de la Psicología en México ésta tiende hacerse transdisciplinaria. La Psicología transdisciplinaria se caracteriza por traspasar los límites de lo concretamente disciplinario para realizar un trabajo ínter y multidisciplinario con sociólogos, médicos, filósofos y antropólogos entre otros. Ya sin el supuesto de que los problemas sustantivos de la Psicología son de índole exclusivamente metodológico, posteriormente la realización de un diagnóstico de la realidad social, pretende desarrollar los procedimientos teóricos y prácticos para la solución de los problemas, ya sean de salud, de educación o de trabajo (Miranda, 2003).

1.4. La carrera de Psicología en la FES Zaragoza

Se funda el 19 de enero de 1976, e inicia con el Plan de Estudios de la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria en lo académico pero con otra estructura administrativa. Su Plan de Estudios propio sustentado en el Sistema de Enseñanza Modular, con una estructura curricular que vinculara la formación del psicólogo con las necesidades del país, integrará la teoría y la práctica, e incorporará los conocimientos de la época. Es aprobado por el Consejo Técnico de la escuela el 13 de noviembre de 1978 y en el Consejo Universitario el 8 de marzo de 1980. Desde 1991 se está en evaluación curricular y con un proceso de actualización hasta la fecha.

En la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza se concibe a la Psicología como ciencia natural y social. Desde la posición de orientar al estudiante al trabajo científico, humanista e interdisciplinario. Por tanto se concibe al estudiante como activo, generador, creativo, responsable e independiente. Gracias a esto el alumno adquiere un repertorio básico y metodológico, con que el posteriormente se incorpora en aspectos prácticos de áreas de aplicación de la disciplina. El énfasis en disciplinas formales como la metodología, matemáticas, estadística y programación en la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza es único a nivel nacional y latinoamericano. (<http://www.zaragoza.unam.mx/ucm/psicologia.html>)

En relación a Posgrado y Educación Continua, se cuenta en la escuela con dos residencias del posgrado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México: Educación Especial y Neuropsicología. Así mismo se imparten diversos Diplomados en entre los que destacan: Psicología Clínica, Psicología Criminal, Terapia Sistémica y Orientación Educativa.

1.4.1 Plan de Estudios de la Carrera de Psicología en la FES Zaragoza

A lo largo de la carrera de Psicología, dentro de la UNAM, se han establecido diversos planes de estudio; los cuales representan progresos graduales hacia la definición del Psicólogo. Desde la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales “Zaragoza” en 1976, la carrera de Psicología intentó establecer un currículo que alcanzara las siguientes metas.

1. Orientar la formación del Psicólogo hacia el conocimiento integral y la solución de problemas sociales que competen a su profesión.
2. Vincular desde el inicio del entrenamiento del estudiante, la enseñanza teórica con la acción profesional.
3. Promover acciones interdisciplinarias en todos los programas de instrucción y servicio.
4. Establecer un sistema de enseñanza diseñado de acuerdo a los últimos avances de la tecnología educativa.

1.4.1.1 Antecedentes

a) Problemas del plan de estudios

Durante el tiempo que estuvo vigente el plan de estudios de la Carrera de Psicología (1976) se presentaron una serie de problemas:

- El plan original no fue aprobado en su totalidad por el Consejo Técnico de la E.N.E.P. "Zaragoza, ni por consiguiente por el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nunca se logró establecer la infraestructura académico-administrativa requerida para apoyar el buen funcionamiento de dicho plan.
- El plan de estudios no presentaba un criterio único de secuenciación entre los programas de los diversos semestres; por lo que los alumnos cursaban en órdenes diferentes. Dado el diferente nivel de complejidad de los programas, eso traía como consecuencia una disparidad académica de los estudiantes.
- Los cambios de autoridad dentro de la carrera de Psicología trajeron como consecuencia la desvirtuación del plan original; conservándose solo fragmentos.
- Las modificaciones subsecuentes del plan original produjeron cambios en los sistemas de evaluación y las prácticas de servicio; las cuales deterioraron el planteamiento inicial de basar la docencia en un sistema de instrucción modular.
- La deficiente planeación en el área administrativa obstaculizó la optimización de los recursos disponibles, tanto humanos como físicos.
- Dada la carencia de un plan curricular aprobado por todas las instancias académicas, fue necesario elaborar equivalencias entre los módulos del plan vigente y las materias del plan de estudios de la carrera de Psicología de Ciudad Universitaria.
- Todo lo anterior ocasionó un alto índice de deserción estudiantil. La carrera de Psicología presentó un índice de eficiencia de 0.52 para su primera generación, lo que quiere decir que solamente 52 alumnos de 100 inscritos en 1976, continuaban estudiando en el octavo semestre.

b) Bondades del plan de estudios

No obstante las fallas en el currículum, también deben mencionarse aciertos importantes para el diseño del nuevo plan curricular.

De las bondades del Plan de Estudios de Psicología (1976) se destacaron las siguientes:

1. Los alumnos recibieron un mayor entrenamiento en actividades prácticas que en los currícula tradicionales; lo que capacita enormemente para el desempeño profesional. El

énfasis en las actividades prácticas se planteó como un distintivo de un nuevo plan de estudios.

2. La definición *a priori* de las habilidades y repertorios que se desean establecer en el estudiante y el diseño de procedimientos instruccionales específicos para cada tipo de repertorio o habilidad, favoreció la estructuración de actividades instruccionales sui generis. Dichas actividades, las cuales incluyen una serie de especificaciones con respecto a procedimientos y forma de evaluación, demostraron ser componentes indispensables para el nuevo plan de estudios.
3. El contar con un entrenamiento general más especializado, proporcionó a los alumnos una amplia gama de habilidades de acción profesional. Dicho entrenamiento se proporcionó mediante el servicio académico de las cuatro áreas existentes: Psicología Educativa, Clínica, Social y metodológica-experimental.

1.4.2 Diseño de un nuevo currículum (1979)

1.4.2.1. Metas curriculares

El nuevo currículum debía resolver en la medida de lo posible los problemas presentados por el currículum original y las modificaciones subsecuentes. Es por ello que se proponen las siguientes metas. (Propuesta del cambio del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, ENEP Zaragoza. 1979)

1. Integrar el servicio, la investigación y la docencia
2. Integrar la metodología de las ciencias naturales y las sociales
3. Promover la interdisciplinariedad
4. Orientarse preferentemente hacia el servicio comunitario
5. Formar y no solamente informar al estudiante.
6. Ampliar el campo profesional del Psicólogo
7. Desarrollar de una forma integral las distintas actividades instruccionales siguiendo una estructura modular
8. Adecuar las actividades de docencia, investigación y servicio a las necesidades nacionales.
9. Promover la adquisición de aquellas habilidades, conocimiento y metodología que le permitan al egresado, desarrollar las funciones profesionales de detección, análisis e intervención e investigación en los sectores de educación, salud, producción y consumo, ecología y vivienda y organización social.

10. Evaluar de manera continua los diferentes elementos del plan curricular

1.4.2.2. Objetivos particulares

De acuerdo al Plan de Estudios de la Carrera de Psicología dentro de la ENEP-Zaragoza, se pretendía definir un Plan Curricular que permitiera obtener los siguientes objetivos curriculares:

a) Institucionales:

- Proporcionar un apoyo metodológico a los diferentes niveles de intervención profesional.
- Fomentar la integración de equipos interdisciplinarios.
- Estructurar un sistema de servicio continuo que se dirija a la zona de influencia.
- Ajustar continuamente los planes y programas de acción a partir de los resultados que difunda el sistema de evaluación continúa.
- Proporcionar una secuencia única para el avance de los alumnos en los diversos programas de la carrera.
- Involucrar de manera permanente a los miembros del personal docente en programas de investigación y servicio comunitario simultáneamente con el desarrollo de sus actividades académicas en el aula.

b) Estudiantiles

- Propiciar en el estudiante una visión integral de los problemas y fenómenos psicológicos.
- Promover un análisis crítico de las diferentes aproximaciones teóricas de la psicología para que el estudiante sea capaz de seleccionar la metodología de trabajo para analizar e intervenir en una amplia gama de problemas psicológicos.
- Desarrollar una actitud crítica y responsable respecto del ejercicio profesional.
- Generar habilidades en el estudiante que le permitan participar en proyectos interdisciplinarios de trabajo.
- Desarrollar en el estudiante una metodología de trabajo fundamentada en la detección, análisis, diseño, intervención, evaluación y reciclaje.
- Propiciar en el estudiante, aquellas habilidades que le permitan desarrollar un procedimiento de trabajo académico independiente.
- Fomentar en los egresados un compromiso social con respecto a su profesión y proporcionarles un entrenamiento acorde con el Perfil Profesional del Psicólogo propuesto por el consejo de la Enseñanza e Investigación en Psicología en su reunión Jurídica (1978).

1.4.2.3 Plan de General de Actividades Académicas

El Plan General de Actividades Académicas está constituido por:

1. Programa de Actividades Docentes
 - a) Temas básicos de Estudio
 - b) Temas de Apoyo
2. Prácticas de laboratorio y de servicio comunitario
3. Programa de investigación Interdisciplinaria

Se pretende que cada uno de estos componentes describa específicamente las actividades académicas a cada una de las tres funciones de la Universidad: la Docencia, la Investigación y el Servicio.

El plan general de actividades indica el tema o temas de estudio a ser revisados en los diversos módulos de cada semestre de la carrera, los proyectos de investigación y las características de las prácticas de laboratorio o de los proyectos de servicio comunitarios asociados a cada tema.

1. Programa de Actividades Docentes

Para la estructuración del programa de actividades docentes se estableció una serie de temas de estudio cuya selección y arreglo secuencial, se determinan en base a diferentes criterios:

- Dirigir el entrenamiento del estudiante hacia la obtención de los objetivos curriculares (terminales).
- Establecer una secuencia instruccional que contemple en un principio los repertorios básicos (recurrentes) de tal forma que los repertorios a establecerse posteriormente, vayan creciendo en orden de complejidad.
- Definir el nivel de complejidad de los repertorios a establecerse en términos de número de variables utilizadas para analizar un fenómeno dado, del tipo y número de relaciones que guarden dichas variables, del tipo y número de dimensiones de medida utilizadas para el análisis, del nivel de control experimental que se tenga y de la complejidad de las técnicas involucradas en el análisis y en el diseño de los procedimientos de intervención.
- Iniciar el entrenamiento con aquellos repertorios metodológicos que le permitan al estudiante ubicar la Ciencia dentro de su desarrollo histórico-social y a la Psicología dentro del contexto científico.
- Analizar y comparar las diferentes aproximaciones teóricas de la Psicología con respecto a sus objetivos de estudio.

- Analizar los diversos procesos implícitos en el establecimiento, adquisición o cambio de comportamiento siguiendo el orden de complejidad previamente discutido.
- Iniciar el análisis de dichos procesos partiendo de un nivel individual para llegar a los niveles institucionales y sociales; pero contemplando siempre el contexto social del individuo.
- Analizar los aspectos metodológicos relacionados con la observación, medición y registro; y sus aplicaciones en las diversas áreas académicas; una vez que se hayan analizados los objetos de estudio de las diversas aproximaciones teóricas y los procesos psicológicos básicos.
- Analizar y evaluar los diversos procedimientos de intervención, contemplando primero aquellos de carácter individual; para seguir después con aquellos de carácter grupal, institucional o comunitario.
- Arreglar secuencialmente los aspectos metodológicos de una forma tal que sirvan de apoyo para los diversos temas a ser analizados.
- Estructurar una secuencia de toma de apoyo instrumental o estudio adicional que aporten la información complementaria para permitir el desarrollo de acciones interdisciplinarias.

Tomando en consideración los criterios se elaboró una secuencia de temas de estudio basada en dos aspectos:

- temas básicos de estudio
- temas de apoyo

SEMESTRE	TEMA BÁSICO	TEMA DE APOYO
1	Historia de la Ciencia y de la Psicología	Matemáticas
		Morfología y Fisiología del Sistema Nervioso
2	Procesos Psicológicos Básicos	Estadística Descriptiva
		Bases Biológicas de la Conducta
3	Detección en los Procesos Psicológicos Aplicados	Estadística Inferencial
4	Análisis y Diseño -Nivel Individual	Análisis de datos
		Introducción a la Neuropsicología
5	Intervención y Evaluación -Nivel Individual	Análisis de Datos
		Neuropatología
6	Análisis y Diseño -Nivel Grupal	Programación I
7	Intervención y Evaluación	Programación II

	-Nivel Grupal	
8	Análisis y Diseño -Nivel Institucional	Problemas Socioeconómicos de México
9	Intervención e Evaluación -Nivel Institucional	Seminario de Tesis

Los temas de apoyo se han establecido con el fin de propiciar un verdadero contacto de la Psicología con disciplinas afines, para facilitar el desarrollo de acciones conjuntas de carácter multidisciplinario. Estos temas se pueden agrupar en los tres sectores siguientes:

- a) Matemáticas e instrumentación
- b) Disciplinas Médico-Biológicas
- c) Problemas Socioeconómicos de México

Como temas de apoyo, se habrán de impartir simultáneamente con los temas básicos; constituyendo así una aportación complementaria a la formación del Psicólogo.

2. Prácticas de Laboratorio y de Servicio Comunitario

Con la finalidad de llevar a cabo un sistema de instrucción modular se requiere de la integración de diversos procedimientos instruccionales alrededor de un tema de estudio específico.

Las prácticas de laboratorio son actividades instruccionales que promueven la participación activa del estudiante; al mismo tiempo que proporcionan experiencias didácticas objetivas sobre los conceptos, leyes o principios que son analizados teóricamente. Por otro parte, los proyectos de servicio comunitario permiten que el alumno desarrolle en la práctica los conocimientos y habilidades adquiridos, a la vez que participa en proyectos de beneficio para la comunidad.

La especificación de los objetivos instruccionales de cada práctica y el diseño de las mismas deben realizarse de tal forma que presenten una estrecha relación con los objetivos de las actividades teóricas. Las actividades a ser realizadas en las prácticas deben presentar el mismo criterio de secuenciación de repertorios que el señalado en las actividades teóricas; de tal forma que una ejecución apropiada en las diversas prácticas lleve gradualmente al estudiante a la obtención de los objetivos terminales de la carrera.

A continuación se describe el tipo de práctica que se deriva de cada uno de los temas e estudio señalados previamente:

Semestre	Tema	Tipo de práctica
1º	Historia de la Ciencia y de la Psicología	Hábitos de Estudio
2º	Procesos Psicológicos Básicos	Prácticas de Laboratorio
3º	Detección en los Procesos Psicológicos	Prácticas de Laboratorio Experimental

	Aplicados	Prácticas de Detección en los Procesos Psicológicos Aplicados
4º	Análisis y Diseño -Nivel Individual	Prácticas de Servicio Comunitario
5º	Intervención y Evaluación -Nivel Individual	Prácticas de Servicio Comunitario
6º	Análisis y Diseño -Nivel Grupal	Prácticas de Servicio Comunitario
7º	Intervención y Evaluación -Nivel Grupal	Prácticas de Servicio Comunitario
8º	Análisis y Diseño -Nivel Comunitario	Prácticas de Servicio Comunitario
9º	Intervención y Evaluación -Nivel Comunitario	Prácticas de Servicio Comunitario

3. Programas de Investigación Interdisciplinaria

De cada uno de los temas de estudio se derivarían diversos proyectos de investigación. Dichos proyectos pueden ser de carácter teórico-conceptual, de investigación básica y/o de investigación aplicada.

La estructura del programa de investigación enfatiza un mecanismo de retroalimentación y reciclaje hacia el programa general de actividades, de tal forma que los objetivos de los diversos temas de estudio, los materiales y procedimientos instruccionales, los mecanismos de evaluación, los proyectos de servicio comunitario y la estructura curricular pueden ser corregidos de acuerdo a los datos obtenidos en los diversos proyectos de investigación.

A continuación se describe la clasificación del Plan General de Actividades Académicas de acuerdo a los temas de estudio, tipos de práctica y proyectos de investigación. Esta clasificación se presenta de acuerdo al semestre en el que se cubrirían dichos temas.

Semestre	Tema	Tipo de práctica	Investigación	
			Tipo	Realizada por
1º	Historia de la Ciencia y de la Psicología	Hábitos de Estudio	Teórico-Conceptual	Maestros
2º	Procesos Psicológicos Básicos	Prácticas de Laboratorio	Teórica y Básica	Maestros
3º	Detección en los Procesos Psicológicos Aplicados	Prácticas de Laboratorio Experimental	Teórica, Básica y Aplicada	Maestros

		Prácticas de Detección		
4º	Análisis y Diseño -Nivel Individual	Prácticas de Servicio Comunitario	Teórica y Aplicada	Maestros
5º	Intervención y Evaluación -Nivel Individual	Prácticas de Servicio Comunitario	Teórica y Aplicada	Maestros y Estudiantes
6º	Análisis y Diseño -Nivel Grupal	Prácticas de Servicio Comunitario	Teórica y Aplicada	Maestros y Estudiantes
7º	Intervención y Evaluación -Nivel Grupal	Prácticas de Servicio Comunitario	Teórica y Aplicada	Maestros y Estudiantes
8º	Análisis y Diseño -Nivel Comunitario	Prácticas de Servicio Comunitario	Teórica y Aplicada	Maestros y Estudiantes
9º	Intervención y Evaluación -Nivel Comunitario	Prácticas de Servicio Comunitario	Teórica y Aplicada	Maestros y Estudiantes

1.4.2.4 Modelo de estructura curricular

De acuerdo al Plan General de Actividades Académicas, éste representa la interrelación entre los diversos temas de estudio, los temas de apoyo y las prácticas de laboratorio y servicio comunitario. Esto se pretende lograr mediante la acción coordinada de las cuatro áreas académicas que conforman el plan de estudios: el área educativa, social, clínica y metodológica-experimental.

El modelo de estructura curricular representa también la distribución de las diversas áreas académicas a través de los nueve semestres de operación de la carrera de acuerdo al siguiente orden:

1. Los dos primeros semestres de la carrera se abordaría la revisión de los diversos aspectos teóricos metodológicos que se consideran esenciales para la formación del Psicólogo.
 - Los conceptos teóricos-básicos de dichos contenidos serían proporcionados por el área metodológica de la carrera
 - La metodología básica para la obtención de información, tanto teórica como experimental sería proporcionada por las prácticas programadas. Dichas prácticas consistirían de la adquisición de hábitos de estudio en el primer semestre y de prácticas de laboratorio experimental en el segundo.

- Se revisarían también temas de apoyo que complementarían el análisis teórico desarrollado y que proporcionaría las herramientas necesarias para análisis ulteriores.
2. El tercer semestre se dedicaría al énfasis teórico-metodológico de los procesos, mecanismos y técnicas propias para la detección en los procesos psicológicos básicos y aplicados.
 - El análisis iniciaría con contenidos derivados del área metodológica para posteriormente revisar los contenidos de las áreas educativa, clínica y social sucesivamente.
 - Las prácticas a desarrollarse continuarían promoviendo la adquisición de herramientas para la obtención de información experimental a través de una serie de ejercicios de laboratorio; adicionalmente se programarían formas más concretas de aplicación de las herramientas de observación, medición y registro.
 - Los temas de apoyo a revisarse contemplarían aspectos básicos de computación estadística y una introducción al análisis de datos.
 3. En el cuarto y quinto semestre se procedería a revisar los aspectos teórico-metodológicos relacionados al análisis del comportamiento individual, desarrollo infantil, proceso de enseñanza aprendizaje y a la revisión y aplicación de procedimientos de intervención para resolver problemas específicos en cualquiera de estas áreas.
 - Dichos contenidos serian revisados por las áreas educativa, clínica y con apoyo del área metodológica experimental
 - El área metodológica cubriría aspectos relacionados con los diseños experimentales pertinentes a este nivel de análisis del comportamiento.
 - Las prácticas de este nivel se orientarían al servicio comunitario donde se implementarían proyectos de intervención relacionados con los temas revisados.
 - Se revisarían también temas de apoyo que permitirían analizar más exhaustivamente los datos estadísticos y experimentales obtenidos.
 4. En el sexto y séptimo semestre se dedicarían al análisis de los aspectos teóricos y de los procedimientos de intervención relacionados a la conducta en situaciones de grupo.
 - Dichos contenidos serían revisados por las áreas educativa, clínica, social y con apoyo del área metodológica experimental.
 - El área metodológica analizaría los diseños experimentales relacionados con este nivel de análisis.

- En las prácticas de servicio se implementarían proyectos de intervención en el área de comportamiento de grupos
 - Los temas de apoyo de este nivel se concentrarían sobre detalles adicionales para el procesamiento y análisis de los datos que hicieran uso de sistemas de computación cibernética.
5. Los dos últimos semestres de la carrera se abocarían a analizar los aspectos teóricos relacionados a los proyectos de intervención en la comunidad; así como los detalles relacionados a la sistematización, planeación, implementación y evaluación de dichos proyectos. Durante el último semestre se asesorarían y evaluarían los proyectos implementados.
- Estos contenidos serían revisados por el área social con el apoyo de las áreas metodológica, educativa y clínica.
 - En las prácticas de servicio comunitario se implementarían los proyectos de intervención diseñados en cualquiera de los sectores de educación, salud, ecología, vivienda, producción y consumo, y organización social.
 - Se revisarían además, temas de apoyo que tendrían como función ubicar los proyectos de curso, dentro de la problemática general de la vida socio-económica de México.

1.4.2.5 Sistema Instrucciones y de Evaluación

Conforme al Plan de Estudios se propone como una de las metas curriculares, la integración de todas las actividades académicas en un sistema de instrucción modular.

La implantación de un sistema modular requiere, por una parte de la definición de aquellas habilidades que se necesitan para dominar las diversas dimensiones de un concepto dado; y por otra, de la especificación de las situaciones instruccionales que se requieren para enseñar dichas habilidades. De esta manera, la instrucción se basa no únicamente en el análisis teórico de un concepto dado; sino también en el desarrollo de prácticas concretas en las que se demuestre el conocimiento y dominio de sus aspectos relevantes.

Las actividades académicas que integran el Plan de Estudios de la carrera de Psicología se abordarán en el capítulo 2, en el apartado de Sistema de Enseñanza Modular, así como los objetivos que cada actividad debe cubrir.

Una vez conocido los antecedentes del cambio al plan de Estudios vigente desde la apertura de la entonces ENEP Zaragoza, a continuación se darán a conocer la misión y la visión de la carrera de Psicología, desde una perspectiva vigente en la actualidad.

1.3.2 Misión y Visión de la Carrera de Psicología en la FES Zaragoza

Misión

La Carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM, tiene la misión de formar profesionales de la Psicología que favorezcan el desarrollo de individuos, grupos, organizaciones y comunidades con el propósito de incidir en el mejoramiento de su calidad de vida, a partir de una formación integral, sustentada en principios éticos, con una perspectiva reflexiva y constructiva del entorno nacional y mundial que les permita planear, evaluar, investigar e intervenir con fines de prevención, orientación, rehabilitación y promoción.

Visión

La Carrera de Psicología se proyecta como un ámbito institucional donde se forman profesionales de la psicología con alta calidad académica, compromiso social para abordar los problemas nacionales y actitud de respeto al medio ambiente; incorpora innovaciones pedagógicas, tecnológicas y científicas, encaminadas a enriquecer el aprendizaje, la producción y la difusión del conocimiento; forma parte de redes institucionales que le permiten el intercambio y la movilidad de estudiantes y docentes, así como participar en proyectos multidisciplinarios a nivel nacional e internacional; cuenta con un sistema de evaluación permanente que le permite responder y vincularse oportunamente a su entorno.

En el contexto de la Carrera de Psicología se desarrolla la presente investigación, no obstante un aspecto relevante soslayado en la estructura curricular del Plan de Estudios de la carrera, es la definición del rol del profesor, entendido éste como la función que desempeña el profesor frente al grupo, que está determinada por la estructura curricular de la institución donde el docente desarrolla sus prácticas profesionales.

Capítulo 2: MARCO TEÓRICO

2.1 El rol del profesor

El diccionario Larousse (2000) define el rol como el papel, carácter, cometido o función que desempeña en una acción o representación en un grupo social; en otra acepción encontramos que es un conjunto difuso o explícito de los derechos y obligaciones de un individuo en un grupo social, en relación con su estatus jurídico o su función en el grupo.

Tueros (1998), menciona que definir al docente universitario por una parte puede parecer relativamente sencillo y por otra imposible. Sencillo porque aparentemente se dispone de elementos suficientes para señalar lo que caracteriza el ser y el buen hacer del docente. Imposible, debido a que en la lógica de la realidad el ejercicio del docente se encuentra condicionado por las modalidades y contenidos de la educación, consecuencia a la vez de una específica situación cultural, caracterizada por el vertiginoso avance de la ciencia y de la tecnología. Si bien es cierto que se han hecho diferencias para nombrar a los profesionales de la enseñanza, abordando su distinta formación y/o función, no explicitaremos estas diferencias en tanto que nos referiremos indistintamente a los enseñantes.

Tenemos por un lado que el profesor, el sujeto que enseña, tiene a su cargo la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto debe planificar, organizar, regular, controlar y corregir el aprendizaje del alumno y su propia actividad (Tristá, 1985; Reyes, 1999). El profesor debe estar en constante interacción y comunicación con sus alumnos, con sus colegas y con el resto de la comunidad de la institución donde labora. Se debe concebir como una personalidad integra, relacionada con el contexto social en que se desempeña como tal.

Lo que diferencia al proceso de enseñanza-aprendizaje de otros procesos, su peculiaridad, es que lo que se transforma no es un objeto material inanimado, sino un ser humano, una persona que se modifica a sí misma con la ayuda de otras personas más capaces, especialmente con la guía, orientación y mediación del profesor. Es por ello que el objeto de la actividad del profesor no es exactamente el alumno, sino la dirección de su aprendizaje; pero para que dicha dirección sea eficiente, el profesor debe concebir al alumno como una personalidad plena que con su ayuda construye y reconstruye sus conocimientos, habilidades, hábitos, afectos, actitudes, formas de comportamiento y sus valores, en constante interacción con el medio socio cultural donde se desenvuelve (González, 1996).

Los objetivos de la enseñanza deben estar en correspondencia con los objetivos de aprendizaje, es decir, con las finalidades que pretenden lograr los estudiantes; así como con la demanda social. Los objetivos llegan a constituir verdaderamente el elemento rector del proceso de enseñanza aprendizaje, cuando tanto los alumnos como los profesores los asumen conscientemente como suyos.

La base de orientación del profesor comprende su preparación en los contenidos de la materia que imparte y en la teoría y la práctica pedagógica; su conocimiento psicopedagógico sobre las

características generales del sujeto a la edad correspondiente a su grupo de alumnos; su conocimiento previo no estereotipado sobre las peculiaridades de dicho grupo y las características personales de cada uno de sus integrantes, especialmente acerca del nivel de desarrollo que poseen los alumnos al inicio del proceso. Todo lo anterior, así como la conciencia de los objetivos a lograr y de las condiciones ambientales, psicológicas y sociales en que tendrá lugar el proceso de enseñanza aprendizaje, le permitirán seleccionar los procedimientos, las tareas y los medios más apropiados para alcanzar la efectividad del proceso que dirige.

Los procedimientos de la enseñanza son los métodos, técnicas y estrategias pedagógicas que planifica, organiza e introduce el profesor en el proceso para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, regularlo y corregirlo. Deben estar en correspondencia con los contenidos, la actividad del alumno, los medios disponibles, y las condiciones en que se verifica el aprendizaje. Aunque los procedimientos utilizados en el aprendizaje dependen de las características del alumno, estos generalmente asumen en la actividad docente que se desarrolla en el salón de clases los propuestos por el profesor.

Los medios pedagógicos son los recursos materiales, informativos, lingüísticos y psicológicos que emplea el profesor para facilitar una comunicación educativa eficaz con sus alumnos y, con ello, el proceso de interiorización de los contenidos de un plano social a un plano individual.

Las condiciones en que tiene lugar la enseñanza están en íntima relación con las del aprendizaje, con la salvedad de que la primera ocurre fundamentalmente en el espacio físico y social de una institución educativa, mientras que el aprendizaje trasciende los marcos de la misma. Para el logro de un buen nivel de calidad del proceso de enseñanza aprendizaje el profesor debe procurar que el mismo se desarrolle en condiciones ambientales adecuadas y debe orientar a sus alumnos en este sentido para la realización del estudio individual o colectivo fuera de los marcos de la escuela. La creación de un clima psicológico favorable es también responsabilidad del profesor, especialmente estimulando la seguridad de los estudiantes en sí mismos, la autoestima y el sentido de pertenencia al grupo. Para ello, las condiciones sociales en que tiene lugar el proceso son de suma importancia, en tanto que la conjugación apropiada del trabajo individual y en grupos facilita la interiorización por el alumno de los contenidos específicos y no específicos.

Los productos del proceso de enseñanza aprendizaje son las transformaciones logradas tanto en la personalidad del estudiante y en la actividad del profesor, como en el proceso mismo.

Lo que caracteriza al profesor es la sabiduría, la autoridad y la libertad, puesto que la sabiduría misma se relaciona con la vida no sólo con el conocimiento y la ciencia; es, además, el arte de juzgar rectamente las cosas, los acontecimientos humanos y, sobre todo a las personas; significa también asumir serenamente la realidad de la vida y encontrar el verdadero sentido en ella, referirse al sentido de lo humano y también de lo divino; es el arte de valorar justamente las situaciones y de ejercitar la prudencia en la forma de actuar, proceder con rectitud y buscarla justicia (Remolina, 2000).

Las cualidades que un buen profesor debe tener son muchas y de distinta naturaleza, Palomero (2003), afirma que la calidad de la enseñanza universitaria necesita de un profesor reflexivo y crítico; motivado, responsable y profesionalmente satisfecho; comprometido con su triple misión educadora, docente e investigadora; capacitado para generar un buen clima de trabajo; dotado para la comunicación personal y para la gestión de recursos y grupos; potenciador, mediador, facilitador y guía de aprendizajes significativos; conocedor de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; con suficientes conocimientos sobre los procesos educativos generales propios de los niveles o áreas correspondientes a su particular dedicación.

De acuerdo a Sampedro (1998), un buen profesor es alguien que le guste dar clase y que provoque a los estudiantes para que piensen por su cuenta. No basta con que el profesor esté bien formado en su especialidad, es preciso, que sepa transmitir amor por lo que enseña, pasión intelectual.

La educación en la Universidad incluye la formación en actitudes y para ello es necesario potenciar la figura del profesor como tutor formador, educador, petición que diferentes autores han reclamado para el profesor universitario. Imbernon (1999, 2000); Rodríguez, (1999, 2000); Cruz, (2000, 2003), Muchavila, (2004) que defiende la educación en valores, menciona que la responsabilidad de los profesores no se limita a los contenidos concretos de su especialidad de la enseñanza, a la transmisión de unos conocimientos debidamente actualizados. Se han de interesar por los valores y las actitudes. El profesor universitario, no puede ser sólo un transmisor de conocimientos sino que debe guiar y orientar a los estudiantes a lo largo de su carrera teniendo en cuenta aspectos académicos, profesionales y personales (Citado por Imbernon, 2006).

Para Borrero (1995) el maestro en su labor de cultivar el conocimiento de los alumnos, desarrolla la capacidad del recto juicio, promueve el sentido de los valores, prepara para la vida profesional, fomenta el trato amistoso entre las personas de diversa índole y condición, contribuyendo a la comprensión mutua para acrecentar las herencias intelectuales, espirituales y físicas (p. 52). Además, de constituirse en agente para que la potencia se convierta en acto, o mejor dicho, "asisten" al otro para que logre ser y realizarse a plenitud (Vásquez, 2000).

Incluso desde los partidarios del profesor como líder (Remolina,2000) mencionan que el profesor se caracteriza por el amor y respeto a la vida, eje y centro del crecimiento espiritual y físico, solidaridad con los semejantes, identidad, confianza en sí mismo y en los demás, alegría de dar y compartir en contraposición al acumular, explotar y manipular a los otros; luchar contra la codicia, el odio, el engaño; tratar en lo posible de no ser esclavo de los ídolos ni de las bajas pasiones que degradan a los hombres y mujeres; incrementar la capacidad de servicio, el pensamiento crítico. La meta suprema del vivir ha de ser para el maestro el pleno desarrollo de sí mismo y de aquellos con quienes comparte sus saberes y experiencias, pues ha de saber que para alcanzar este logro es necesaria la disciplina y el respeto a la realidad. Desarrollar la imaginación, no para escapar de las circunstancias intolerables, sino para anticipar las posibilidades reales, como medio para suprimir las circunstancias intolerables (Vásquez, 2000).

En este sentido, el maestro líder ha de ser una muestra de valores humanos cuya influencia se expresa en el amor, delegar y dejar hacer, inspirar, mediar, valorar y escuchar así como tolerar a

quienes piensan de modo diferente, educar más con el ejemplo que con la palabra, ser firme en sus opciones y decisiones, motivar a quienes lo rodean para las buenas acciones, modificar o innovar y construir, tener empatía o sinergia con quienes le son afines pero no rechazar ni subestimar a quienes no lo son; comprometerse con audacia en la instauración de un mundo nuevo y de la sociedad del conocimiento con sentido prospectivo, sembrar valores para cosechar valores, tener fe en lo que hace y en lo que espera, dirigir hacia la consecución del bien, generar vida, construir el futuro, dar y compartir, cooperar en el cuidado de la naturaleza, en la lucha por una alta calidad de vida, recibir los frutos de su trabajo, orientar con sabiduría, exigirse a sí mismo para exigir a los demás, persuadir para alcanzar un objetivo, interactuar, lograr que se hagan las cosas, visualizar, transformar; en síntesis, ser competitivo, visionario y excelente (Vásquez, 2000).

Asimismo, según expresa Jacques Delors (1996) el maestro en su quehacer docente debe estimular en los educandos el Aprender a conocer, comprendiendo el mundo que lo rodea para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás: el Aprender a hacer, es decir, enseñarle cómo poner en práctica sus conocimientos y al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, desarrollando competencias de manera que lo capaciten para hacer frente a un gran número de situaciones y trabajar en equipo; el Aprender a vivir juntos, mediante la comprensión del otro y de la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz; el Aprender a ser, esto es, contribuir al desarrollo integral de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad, por medio del desarrollo del conocimiento autónomo, crítico y transformador, elaborar un juicio propio para determinar por sí mismo qué debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

Si bien es cierto que en su rol, el profesor debe poseer y transmitir ciertas características de personalidad, además de la transmisión de conocimientos, no podemos dejar de lado el rol del profesor de acuerdo con los requerimientos de la propia institución, en ese sentido Antúnez (1993), define el rol del profesor en función de las tareas que desarrolla, las cuales son: planificación, desarrollo y/o ejecución y control, que a su vez se subdividen mediante procesos y etapas.

Por ejemplo, dentro de la planificación se identifican procesos de detección y análisis de necesidades, determinación de los objetivos, asignación de tiempos, determinación de responsables.

Según la teoría de la dirección, la planificación consiste en la determinación de una situación ideal o deseada que orienta el trabajo de una institución, un colectivo o una persona en un período dado. En este sentido, la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje debe contemplar la delimitación de los objetivos, la selección y estructuración de los contenidos, las tareas del estudiante, los recursos pedagógicos, los procedimientos necesarios y las formas de control para asegurar el cumplimiento de los objetivos.

La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje debe comprender la organización espacio temporal, la organización del trabajo y la organización de su dirección. La primera se refiere a la

partición del proceso en subprocesos, por ejemplo, la división de una asignatura en temas o unidades, y éstos en actividades docentes, considerando la carga horaria de cada uno de ellos y la elaboración de los horarios de clases. La segunda trata de la distribución más conveniente del trabajo de los alumnos y del establecimiento de las medidas para asegurar la eficaz interacción entre ellos; así como la creación de condiciones ambientales, psicológicas y sociales adecuadas para el buen desenvolvimiento del proceso. La tercera consiste en la creación de la red de relaciones entre los profesores y, entre éstos, y los estudiantes (Tristá, 1985).

La planeación es entonces un momento imprescindible para el logro de una educación de calidad. Planear, desde esta perspectiva, significa establecer qué debe hacerse durante el proceso de enseñanza aprendizaje, cómo debe éste desarrollarse, mediante qué acciones concretas y sus responsables, atendiendo a las metas y a la misión de la institución educativa, es decir, a las necesidades del alumno, de la familia del alumno, del proceso educativo que recibirá al alumno en un siguiente nivel escolar y de la sociedad en general (Reyes, 1999).

Durante la ejecución, la tarea del profesor es la de llevar a cabo lo planificado y organizado en el momento de la orientación, de manera flexible y en acción mancomunada con sus alumnos. En este momento, su función principal es la regulación basada en el control sistemático del proceso en su totalidad, es decir, tanto del aprendizaje del alumno como de su propia actividad.

En la teoría de la dirección, la regulación es una fase necesaria debido a que los sistemas de dirección se encuentran bajo el efecto de dos tendencias contradictorias: la tendencia a la organización por la acción del sujeto de la dirección y la tendencia a la desorganización, condicionada principalmente por factores exteriores. Dados los constantes efectos perturbadores sobre el sistema, la misión del sujeto de la dirección (profesor) consiste en valerse de la regulación para asegurar la adaptación de las influencias externas, es decir, la asimilación de éstas dentro del marco de la organización vigente. De esa manera, a través de la regulación se mantiene el funcionamiento normal del objeto de dirección (el alumno) en el sentido de cumplir con los objetivos establecidos.

Por lo antes expresado, es en esta etapa en la que toma mayor importancia el estilo de dirección del profesor, ya que él es el líder que dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje. De su estilo dependen en gran medida las características de la actividad docente, el aprendizaje de los alumnos; así como el sistema de interacción que se produce en dicho proceso. En ese sentido es importante que el profesor mantenga una actitud positiva hacia los estudiantes y la capacidad de comprensión del otro, para lo que debe plantearse una estrategia y una táctica de comunicación en el salón de clases (Díaz, 1997), que le permita asumir un estilo de dirección democrático y comunicativo (Ojalvo, 1999), caracterizado por:

- Tener en cuenta las particularidades individuales, la experiencia personal, las necesidades y la actividad del alumno.
- Trabajar con el grupo como un todo, sin abandonar el enfoque personal en el tratamiento de los estudiantes.

- No ser estereotipado ni en la conducta, ni en los juicios.
- No ser selectivo en los contactos, ni subjetivo en las valoraciones.
- No ser agresivo en las relaciones.
- Estimular la participación activa de los estudiantes en la manifestación de criterios tanto de temas docentes como de otra índole.
- Preocuparse por los problemas y dificultades de los estudiantes, tanto en el área docente como en lo personal y familiar.
- Ser sensible y tener tacto en el trato.
- Destacar más los logros que las insuficiencias.
- Encaminar su actividad a la formación integral de la personalidad del alumno.

Una metodología de enseñanza deficiente seguida por el profesor no sólo es producto de una deficiente formación pedagógica, ya que existen profesores sin preparación pedagógica que con su entusiasmo logran contagiar a sus alumnos con el amor a su disciplina, encontrando maneras propias de comunicar y enseñar. La metodología seguida por el profesor refleja sobretudo una “mentalidad”, un sistema de creencias y valores, una “cosmovisión”, integrada por el concepto que se tiene del hombre y de su capacidad de crecimiento; así como por el concepto que se tiene de la sociedad y de la necesidad o no de su transformación (Díaz, 1997).

El control final del proceso de enseñanza aprendizaje consiste en la comprobación de la calidad del aprendizaje lograda por el alumno, contrastando lo alcanzado con los objetivos que se perseguían, a la vez que se comprueba la acción educativa del profesor.

En la teoría de la dirección, controlar es comparar el comportamiento real con el previsto y realizar las acciones pertinentes para garantizar el logro de los objetivos. El control cumple dos importantes funciones: En primer lugar revela la efectividad del trabajo realizado durante la planificación, la organización y la regulación, con lo que permite corregir las decisiones erróneas, total o parcialmente, que se hayan tomado en este sentido y, en segundo lugar, posibilita responder a tiempo y con eficacia a las desviaciones sufridas en el cumplimiento de los objetivos.

Se denomina control interno al que ejerce el propio profesor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo. En este caso el control se expresa como el control sobre el aprendizaje de los alumnos y como autocontrol del profesor sobre su propia actividad. El control externo es el que realizan agentes externos al profesor y debe contener todos aquellos aspectos que reflejan de una u otra forma, la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje. Tanto el control sistemático como el final deben servir de base para la evaluación.

Estos tres componentes se relacionan e interactúan delimitando un marco, a partir del cual se deberá definir y desarrollar el nivel de intervención o de participación más adecuado en cada caso.

En la perspectiva de la formación continua (López y Leal, 2002), entendida como una actividad de aprendizaje realizada con el objeto de mejorar los conocimientos, las competencias y aptitudes, Zabala (1998) propone una secuencia didáctica que se estructura en varias etapas que el formador debe procurar dentro de su rol, estas etapas son:

- Actividades motivadoras que promueven el fomento de la actitud favorable para aprender
- Generación del conflicto cognitivo, reconocimiento y activación de los conocimientos previos
- Negociación compartida y definición de los objetivos
- Planificación de las tareas que hay que realizar
- Realización de las tareas que desarrollan la actividad mental necesaria para la construcción de los significados
- Formulación de conclusiones, descontextualización y generalización
- Evaluación del proceso y los resultados
- Estrategias para ayudar a recordar.

De acuerdo a Zabala (1998), la secuencia didáctica es el elemento clave para el desarrollo de aprendizaje y debe diseñarse de acuerdo a los contenidos que va a tener éste.

En otro sentido, Porlán (1994) sugiere que es imposible distinguir el rol del profesor sin abordar el currículo, es así como distingue cuatro tendencias o enfoques curriculares: el currículo tradicional, el enfoque tecnológico, el enfoque espontaneísta y el currículo alternativo-integrador.

El currículum tradicional, centrado obsesivamente en los contenidos de enseñanza, direcciona toda la acción pedagógica en torno de la transmisión verbal de los conocimientos considerando a los contenidos, especialmente los conceptuales, como el elemento básico alrededor del cual, casi exclusivamente, se determinan todos los demás (objetivos, evaluación, etc.). La evaluación implica trabajo y estudio previo a los exámenes por parte de los alumnos, mientras que corresponde al profesor el diseño, la realización y calificación de los exámenes.

En este modelo se observa que, concretamente, en cuanto a la evaluación, la práctica consiste en cuantificar al aprendizaje conceptual de los alumnos midiendo la habilidad que poseen para retener y repetir los contenidos, determinando de este modo una calificación numérica y uniforme producto del resultado final de un examen puntual que no tiene en cuenta los puntos de partida ni los procesos individuales realizados por cada alumno.

El segundo enfoque que plantea el autor es el enfoque tecnológico centrado exclusivamente en los objetivos, lo que en principio podría entenderse como valioso dado que “toda práctica educativa se caracteriza por su intencionalidad”, dejando de serlo cuando la actuación del docente

queda totalmente atrapada por ellos sin poder reformularlos a la luz de la consideración de otros aspectos tales como los intereses de los alumnos (ibíd., p. 154). Desde esta perspectiva el conocimiento se considera como algo verdadero, objetivo, neutral por lo cual la evaluación se centra “exclusivamente en el aprendizaje de los alumnos, (impidiendo) comprobar la validez general de la programación, e incluso, del enfoque curricular”. Al mismo tiempo dicha evaluación se realiza casi exclusivamente mediante pruebas objetivas con la idea de que son indicadores eficaces para medir el aprendizaje.

En el enfoque espontaneísta lo específico es la importancia que se le da al alumno, situándolo en el centro del currículum para que pueda expresarse, participar, aprender en un clima espontáneo y natural, donde sus intereses actúen como importante elemento organizador (ibíd., p. 155).

A pesar de reconocer el papel activo y participativo de los alumnos es una cuestión valiosa e indispensable a tomar en consideración, el riesgo cuando el espontaneísmo curricular tiende a la continúa improvisación.

En cuanto al aspecto evaluativo, se considera que realizar cualquier forma de seguimiento del aprendizaje es negativo, por lo que tiene de mecanismo de control e irrelevante, al ser imposible saber lo que los demás saben por lo que se renuncia a cualquier conducta calificadora o sancionadora por parte del profesor considerando que la participación de los alumnos en la toma de decisiones, al mismo nivel que el profesor, es la mejor manera de evaluar la marcha de la clase” (ibíd., p. 156-157).

El cuarto enfoque que menciona Porlán (op. cit.) es el alternativo-integrador el cual contiene referencias sobre el conocimiento escolar deseable (conceptos, procedimientos y valores que se consideran convenientes que los alumnos aprendan), organizando actividades que contemplen los intereses de los alumnos, combinando lo que el profesor interpreta como conveniente y lo que alumno siente como interesante (ibíd., p. 162). Desde este enfoque se considera que la evaluación consiste en “realizar un seguimiento riguroso e investigativo de una hipótesis curricular referida al conocimiento espontáneo-natural de los alumnos, a nuestras pautas de actuación profesional en el aula, a la estructura y la dinámica de las tareas, a la estructura y la dinámica de las relaciones psicosociales y de poder que se dan en el aula y a la influencia de los factores contextuales” (ibíd., p. 173). Este tipo de evaluación supone según Porlán (op. cit.), una metodología que informe acerca de los cambios necesarios para que el alumno protagonice más activamente su aprendizaje, la toma de decisiones, los debates, la resolución de conflictos, etc. Supone además el contraste de distintos puntos de vista entre los alumnos, entre éstos y el profesor, entre el profesor con otros profesores, entre éstos y asesores y entre todos y los aportes de diferentes marcos teóricos. Supone además que el docente sea evaluador de su propia enseñanza, reflexionando críticamente acerca de su diseño curricular, más allá de las impresiones e intuiciones subjetivas, proponiendo para ello una metodología del contraste y la participación.

Partiendo de la óptica de ver el rol del docente no como es; sino como lo que debiera ser. El profesor debería ocuparse, sobre todo, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas y, no a ser, únicamente, pozos de ciencia. No es esto lo más frecuente en nuestro panorama

universitario, pues sigue siendo cierta la descripción de Escotet (1990) quien refiere que la misión de la Universidad, y en cierto modo del sistema educativo, ha quedado reducida a una acción de entrenamiento profesional, legítima, pero insuficiente, y en una buena parte de los casos, con más problemas que soluciones, también añade que esta se ha olvidado que el objetivo último de un profesor universitario es ser maestro de humanidad. La Universidad no debe ocuparse únicamente de formar profesionales, sino de ayudar a los estudiantes a aprender a aprender y a aprender a vivir.

En referencia a lo anterior, Delors (op. cit.) menciona que una de las misiones esenciales de la formación docente, tanto inicial como continua es desarrollar en ellos las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que la sociedad espera que posean para que después puedan cultivar las mismas cualidades en sus alumnos y puntualiza que la nueva educación requiere orientarse bajo cuatro aprendizajes fundamentales denominados “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir” y “aprender a ser” (ibíd., p. 95-109).

- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además:
- Aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

Mientras los sistemas educativos formales se apegan a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas

En ese sentido, Torres del Castillo (1998) expresa, que la necesidad de un nuevo papel docente ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo ante el nuevo milenio y la construcción de una nueva educación. El perfil y el papel de este nuevo docente deben ser caracterizados como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador.

Este autor realiza un listado de competencias docentes deseadas, tales como: Trabaja y aprende en equipo; ejerce su criterio profesional; Investiga; desarrolla una pedagogía activa; comprende la cultura y su realidad; domina los saberes; detecta oportunamente problemas; tiene iniciativa; ayuda a sus alumnos a desarrollar conocimientos; se acepta como aprendiz permanente; se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías, se informa regularmente por diferentes fuentes de conocimiento, es percibido por sus alumnos como un amigo, etc.

Para observar las interacciones que se dan en el salón de clase y el rol desempeñado por el profesor se tomaran en cuenta los siguientes indicadores de acuerdo a Arredondo (1979, p.17-23) que de alguna forma engloban los autores revisados

- Dimensión de intencionalidad: objetivos (del maestro y de los alumnos); conflictos (con las formas de pensamiento y acción sugeridas por el maestro y por los alumnos); cooperación (en la realización de los objetivos de aprendizaje por parte del maestro y los alumnos); intereses (que se manifiestan en el aula).
- Dimensión de interacción: Roles (definición del papel del maestro y de los alumnos); definición de la situación (por el maestro y los alumnos); problemas grupales (entre el maestro y los alumnos; entre alumnos); tarea (formas que adquiere su realización); estados afectivos (que predominan en el grupo); dirección (del grupo) y control (del grupo).
- Dimensión de circunstancialidad: normas generales y reglamentos, incidentes, situaciones y acontecimientos (que cambian el orden natural de vida en el aula); niveles de información (aspectos sobre los que se concentra el proceso de enseñanza-aprendizaje); valores (Señalados por el maestro y por los alumnos); reacción de los alumnos hacia la nueva información; información previa (de los alumnos); agrupaciones estudiantiles, grupos de status (en la red escolar); actividades (de agrupaciones y grupos de status); formas de organización del trabajo (entre maestros -equipos-); ambiente social (de la escuela y el aula); recursos materiales, formas de consenso (sobre situaciones y acontecimientos que construyen la vida escolar) y rutina (distribución del tiempo).
- Dimensión de instrumentalidad: objetivos de aprendizaje (formas de elaboración y utilización); diseño curricular (su manejo dentro del aula); comunicación del currículo, evaluación (formas de realizarla y procesos implicados en este fenómeno -informativos, valorativos, de relaciones sociales, etc.).

En el siguiente capítulo se revisarán cuestiones en torno al currículo, entendiendo que el rol del profesor está en la mayoría de las veces relacionado con las prácticas dentro del salón de clase y en la institución.

2.2 El currículo

2.2.1 Antecedentes

El análisis y estudio del currículo, así como la evaluación del desarrollo de su función en la universidad contemporánea, es cada vez más relevante. Se concibe como una discusión práctica sobre la naturaleza de la educación tal y como se lleva a cabo mediante el trabajo en las instituciones educativas, “constituyéndose en un debate sobre cómo educar en la práctica” (Kemmis, 1993)

En el ámbito educativo y particularmente en la universidad, el tema del currículo ha asumido especial importancia. Recientemente se ha generado un notorio interés hacia lo curricular, ya sea por las normas que obligan a su revisión y estudio (auto evaluación institucional, la acreditación de programas e instituciones, el sistema de créditos, entre otras), o porque esta temática se ha convertido en un eje en la formación de quienes eligen conocer, comprender y buscar la transformación de la educación.

Qué es, qué se entiende, cómo se define, cómo se concibe el currículo. Estas inquietudes obligan a realizar una revisión de la noción de currículo, de su evolución y de las tipificaciones o diferenciaciones establecidas para lograr reflexionar sobre el sentido dado en la formación profesional.

El concepto de Currículo, desde su etimología Currículum es una voz latina, que se deriva del verbo Curro que quiere decir Carrera haciendo alusión a una pista circular de atletismo. Por lo tanto, se utiliza Currículum Vitae o Currículum Vivendi haciendo referencia a la carrera de vida. Así pues, la expresión Currículo, significa que los alumnos se dirigen a su objetivo; de la misma manera el concepto Disciplina fue usado por los jesuitas a finales del siglo XVI, quienes usaron el término para referirse a los cursos académicos, el término Ratio Studiorum para ubicar al esquema de estudios y el termino Currículum que asimiló ambos sentidos (estructura secuencia), de modo que al combinarlos se obtiene la noción de secuencia ordenada de estudios. Éste ultimo permite entender porqué metafóricamente se asimila currículum a carrera, es decir a algo que progresa, que avanza (Casarini 1999).

El término curriculum tiene y ha tenido numerosas acepciones y por ello numerosas definiciones. A pesar de que algunos autores han remitido a Grecia el origen del término, acogándose a la clasificación helenística de los saberes y las artes que se concentraba en el Trívium, las artes de la palabra para expresarse con corrección, lógica y elegancia (dialéctica, retórica y gramática) y el Cuadrivium, las disciplinas de las cosas y las cantidades (aritmética, geometría, astronomía y música); existe un reconocimiento explícito, por parte de ciertos estudiosos, de que el surgimiento de la problemática curricular se remonta a la época de finalización de la segunda guerra mundial, en el contexto de la “pedagogía de la sociedad industrial”, como una nueva articulación de la relación educación y sociedad, y particularmente, escuela y sociedad, en un discurso pedagógico que se expresa a través de la teoría curricular, la evaluación y la tecnología educativa, con una marcada influencia del conductismo, el pragmatismo y el funcionalismo, que aún persiste.

El concepto se arraiga plenamente en Europa y en Estados Unidos en este sentido del plan y los contenidos de la educación y aparece perfectamente integrado en las investigaciones de los países sajones desde principios de siglo (Dewey, 1958).

El abordar el concepto, lo que cuenta como currículo, a lo que se refiere el término, lo que es y cómo debería ser, aparece moldeado por la historia. Tanto su teoría como su práctica están históricamente enmarcadas. Cada enfoque obedece a una teoría curricular determinada y a una idea de educación, de hombre y sociedad que responde, igualmente, a una meta teoría en los términos de Kemmis (op. cit.), de esta forma se enfatiza en la historicidad del concepto y en la importancia de generar una reflexión sobre la educación en nuestro presente.

En los países de habla castellana su uso es relativamente reciente. En 1973, se publica en Argentina el texto clásico de R. Tyler: Principios Básicos del Currículum y es hasta 1984 que aparece en el diccionario de la Real Academia de la Lengua. Una de las obras más representativas en referencia al currículo es la de Taba (1974), en ella el planteamiento fundamental consiste en identificar los elementos sustanciales que componen al currículo, estos son: determinación de metas y objetivos específicos, selección y organización del contenido, modelos de aprendizaje y enseñanza y finalmente un programa de evaluación de los resultados.

La obra de Taba (1974), brinda elementos ordenadores y sistemáticos de las propuestas curriculares, pero quizá lo más rescatable a la luz de nuestros días, es la significación cultural que da a la elaboración del currículo: “La evolución científica del currículo debe partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso de aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento, con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y la naturaleza de su currículo”.

El currículo, en sus desarrollos teóricos y prácticos más recientes, ha tomado distintas significaciones, de acuerdo con Díaz Barriga (2003), el curriculum puede ser entendido como:

- Contenido de la enseñanza
- Plan o guía de la actividad escolar
- Experiencia escolar explícita e implícita
- Disciplina o campo de estudios
- Función social y política
- El curriculum como hipótesis y proceso de investigación.

Sin embargo, algunos autores lo han definido como:

- Mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente (Young, 1971).

- La articulación estratégica de fines, objetivos, contenidos, actividades, sugerencias didácticas, evaluación. Un currículum es un plan para el aprendizaje (Taba, op. cit.).
- Stenhouse (1984), define currículum como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo; de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.
- Arnaz (1995), define el currículum como un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa. Conformado por un conjunto de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada en acciones que se quiere organizar, en otras palabras como una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no es las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan general que se ha vertido en reglamentos, plan de estudios, cartas descriptivas (programas) y disposiciones administrativas.
- Un proyecto selectivo de cultura (cultural, social, política y administrativamente condicionado) que llena la actividad escolar de contenidos y orientaciones, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como esté configurada, además propone que el currículo se obtiene en la escuela como el conjunto de responsabilidades que sirven para promover una serie de experiencias, que le proporcionan al alumno experiencias dirigidas o bajo supervisión de la escuela, ideadas y ejecutadas para lograr determinados cambios en ellos con la finalidad de alcanzar determinados objetivos. (Gimeno, 1995).
- De Alba (1999), menciona que el currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cuál se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

De acuerdo a lo anterior, se puede observar que si bien, los conceptos no son necesariamente excluyentes, si ponen énfasis en algún nivel de análisis o problemática específica. Algunos son más integradores que otros, sin embargo, todos suponen una concepción metodológica explícita o implícita que se revisará en el apartado de desarrollo curricular y los enfoques teóricos que los sustentan.

De acuerdo a Gimeno (1995), el currículo puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados:

- El punto de vista sobre su función social (el enlace entre la sociedad y la escuela).
- Proyecto o plan educativo, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- La expresión formal y material que debe presentarse bajo un formato sus contenidos, orientaciones y secuencias para abordarlo.
- Campo práctico. Analiza los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. Estudia los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas y sostiene el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.
- Tipo de actividad discursiva académica e investigadora sobre todos estos temas.

Así pues, el currículo es todo aquello que está detrás del proceso de la educación, entendiéndose como estrategias de enseñanza, es decir, las expresiones de Intereses que se encuentran alrededor del sistema educativo, llevado a cabo como uno de los fines de la educación en la enseñanza escolarizada (Gimeno, 1995). Por consiguiente, se estructura de forma organizativa para la realización de su diseño. Sin embargo, el diseñar cualquier modelo curricular implica velar la relación entre las distintas unidades didácticas que forman el currículo, ya que eso adecua en gran medida que se logre el proceso de las diversas acciones, como la evaluación curricular (Samperio, 1983).

Hablando específicamente del caso de las instituciones de educación superior la calidad de enseñanza y sus proyectos están entrañablemente relacionados con la cultura de la sociedad. Por eso, durante la actualización y revisión de los contenidos y el análisis del currículo no debe perderse de vista el contexto socio-cultural en que se va a llevar a cabo (Casarini, op. cit.).

La función del currículo es esencial en la realización de los objetivos para los cuales han sido creadas las instituciones de educación superior y, por tanto, en él se encuentran algunas claves muy relevantes para realizar y operar la formación profesional y sus modos de inserción en la práctica profesional y en la vida social (Fuentes, 1991).

Los currícula difieren entre sí, en razón de las circunstancias y características peculiares de los procesos de enseñanza-aprendizaje que norma. Sin embargo, aunque los currícula difieren en cuanto al nivel, la duración de los estudios, los propósitos, etc., comparten una estructura o composición común; entre ellos se encuentran los siguientes elementos:

Objetivos Curriculares: Son los propósitos educativos generales que se persiguen con un sistema específico, particular, de enseñanza-aprendizaje.

Plan de estudios: Es el conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos curriculares, así como la organización y secuencia en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje.

Cartas Descriptivas: Son las guías detalladas de los cursos, es decir, las formas operativas en que se distribuyen y abordan los contenidos seleccionados.

Sistema de Evaluación: Es la organización adoptada respecto a la admisión, evaluación, promoción y acreditación de los alumnos. Mediante este sistema se regula el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes, en función de los objetivos curriculares.

Conviene destacar que el currículum es un sistema, en cuanto que es un todo organizado cuyas partes son interdependientes; los cuatro elementos destacados deben estar coordinados entre sí para que se logre el propósito central de todo currículum: guiar un proceso de enseñanza-aprendizaje, organizándolo.

Un currículum en el cual no hay concordancia entre sus elementos, provoca una conducción desordenada y hasta contradictoria de la enseñanza y el aprendizaje.

Procurar la congruencia del currículum y, en general el que sea un instrumento eficiente, es una labor que concierne a todos los profesores y a buena parte de los administradores escolares. Ella se realiza en las múltiples actividades que constituyen el proceso conocido como “desarrollo del currículum”, el cual se analizará posteriormente.

2.2.2 Modelos de Diseño Curricular

La diversidad de definiciones que existen sobre el término currículum van necesariamente acompañadas de diferentes tratamientos metodológicos. En el reciente Estado de Conocimiento (Díaz Barriga y Lugo, 2003) se pueden identificar dos grandes tendencias en materia de desarrollo curricular: el desarrollo curricular centrado en la delimitación de contenidos, objetivos y experiencias de aprendizaje que tiene como prioridad el cumplimiento de las metas planteadas previamente. Y, el desarrollo curricular que retoma una perspectiva educativa más social, multidisciplinaria y que involucra a los actores sociales que intervienen en la propuesta curricular que se trabaja, principalmente a los profesores o cuerpo académico.

Dentro de este segundo grupo, además, existen propuestas curriculares con enfoques de planeación institucional y estratégica, en el constructivismo psicológico y en las teorías críticas o de corte social. Los modelos curriculares inspirados en el constructivismo, desde esta perspectiva, el foco del currículum se centra en la participación del alumno, en la construcción del conocimiento, en sus procesos de aprendizaje y desarrollo y destaca el interés por el fomento en habilidades de pensamiento, motivacionales y cognitivas de alto nivel, el tratamiento curricular integrado de

contenidos declarativos y procedimentales, la enseñanza situada en contextos y dominios específicos, el aprendizaje cooperativo, entre los principales componentes”. (Díaz Barriga, y Lugo, op. cit.)

Siguiendo la línea anterior, se puede estructurar el diseño curricular en tres enfoques:

- a. El enfoque técnico o empírico analítico
- b. El enfoque práctico
- c. El enfoque crítico

a) El enfoque Técnico

Este enfoque corresponde al origen mismo del currículo, es la visión occidental que respondió a un contexto sociocultural e histórico determinado orientado principalmente a la búsqueda del liderazgo en la guerra fría por parte de Estados Unidos y al mismo tiempo, a la necesidad de potenciar los procesos de industrialización, lo que permitió relacionar la investigación y el desarrollo. Las premisas que sustentan el enfoque técnico son: la racionalidad, el conocimiento concebido como universal, neutralidad y objetividad (con fundamento en la visión positivista de la ciencia).

Los procedimientos adoptados para el diseño curricular técnico, responden a los lineamientos seguidos por las ciencias naturales tales como: control, predicción, certeza y verificabilidad; y, por supuesto, la racionalización que esta dada por la jerarquía en la toma de decisiones sobre el diseño: científicos, que son los teóricos sobre el currículo; tecnólogos que son los que siguen y dan pauta a los procedimientos de actuación; técnicos, que diseñan los productos curriculares y por último, el profesorado que es el que utiliza dichos productos.

En la trayectoria histórica que ha seguido este enfoque se pueden distinguir según Guarro (1999, citado en: Escudero, 1999) cuatro etapas:

1. Franklin Bobbit como creador y Tyler como autor más conocido y difundido. Ambos autores retoman las características señaladas anteriormente.
2. Existe una mejora técnica del modelo pues se introduce una propuesta para su análisis, diseño y especificación (Mager 1972, Bloom 1975).
3. Se busca dotar de mayor cobertura teórica al diseño, así como una mejora técnica al modelo (Gagné y Briggs 1976).
4. Surgimiento y aplicación de una visión sistémica – cibernética de las tareas del diseño (Rimiszonski, 1981, Kaufman, 1971, Roigeluth, 1996)

El enfoque técnico presenta, una división jerárquica de roles bajo la concepción de racionalidad que la sustenta, en donde los profesores, principales actores del proceso, se encuentran relegados

al último lugar. No hay una inclusión de aspectos éticos, políticos e ideológicos pues no caben desde los parámetros de neutralidad y cientificistas que la rigen. La eficacia es el punto central a seguir como meta que se debe alcanzar. La atención se centra en el producto, se hace énfasis en los objetivos que por supuesto, se encuentran ligados a la evaluación como comprobación del cumplimiento de lo planteado.

b) Enfoque práctico.

La característica fundamental de este enfoque consiste en la recuperación de la tarea docente como medular para la participación en la toma de decisiones en materia de diseño curricular, en contraposición con la propuesta de que sean expertos en currículo quienes realicen las propuestas que se han de llevar a cabo.

En países anglosajones este enfoque toma auge en los años ochentas, los profesores son recuperados como actores y gestores participantes del diseño curricular (Stenhouse, op. cit.). Hay un reconocimiento de lo político, y por lo tanto, de lo controvertido, singular, y creativo. Sin duda, es una recuperación de la práctica áulica real que dista mucho de lo que plantean programas y proyectos gubernamentales ajenos a lo que sucede en las instituciones y en el día a día de la escuela. Esta idea más democrática y cercana de la educación tiene antecedentes en autores como John Dewey, la epistemología genética de Piaget y la teoría del desarrollo moral de Kohlberg.

Sin duda el autor más representativo es J. Schwab quien plantea que los problemas prácticos son más relevantes que los teóricos (Escudero, 1999) ya que son sus protagonistas quienes las construyen.

En este sentido, no existen soluciones únicas, la práctica educativa y curricular es compleja y multiforme, única e irrepetible además de que se encuentra determinada por un contexto socio-histórico. Bajo este enfoque, el trabajo de los docentes resulta no solo necesario sino imprescindible para el desarrollo curricular y para tomar decisiones de lo que enseñan y cómo lo enseñan. Es por eso que es un proyecto deliberativo, es decir, de toma de decisiones de los involucrados, es un proceso cíclico, evolutivo y situacional.

Lo fundamental de este enfoque es el diseño curricular como resultado de un proceso de investigación en la práctica (Stenhouse, op. cit.), plan de mejora del centro educativo, proceso de (auto) formación y desarrollo profesional.

Un punto importante son los roles que han de desempeñar los distintos participantes, entre los más importantes se encuentran el mantenimiento del grupo y la orientación de las tareas. Los primeros buscan ante todo establecer relaciones de empatía y sincronía y los segundos, iniciar la acción grupal, formar a los miembros del grupo, clasificar los temas del trabajo y organizar la gestión general del diseño.

Dentro del enfoque práctico se puede encontrar una línea cercana con el cognoscitismo o más comúnmente llamado constructivismo, que aunque tienen como base a Dewey, constituyen los principios básicos desde esta perspectiva (Moreno, 1999):

- La selección de las experiencias de aprendizaje debe basarse en la continuidad y la interacción con las experiencias anteriores y presentes del alumno.
- La secuenciación debe basarse en el desarrollo del continuum de experiencias del alumno.
- Tanto en la reconstrucción de las experiencias de aprendizaje anteriores como en la introducción de las nuevas, deben utilizarse procesos de acción reflexión.
- Las áreas de conocimiento y las disciplinas, deberán emerger a través del proceso de indagación sobre experiencias de aprendizaje anteriores y subsiguientes.

Los modelos prácticos dan respuesta más a un orden metodológico real democrático que teórico, dan soluciones a problemas concretos, son de carácter práctico lo que les brinda una gran capacidad de descripción y comprensión del proceso más apegado a la realidad; sin embargo, su capacidad de describir qué y cómo hacer es limitada.

c) Modelo crítico y postmoderno.

Este enfoque está centrado en la concepción político cultural. Busca ante todo, mostrar que el conocimiento y experiencia escolar, como práctica social, están socialmente determinadas, recupera fundamentalmente la escuela de Frankfurt aunque no presenta un carácter único. Algunas de los rasgos fundamentales que se encuentran en este enfoque son: la educación está determinada histórica e ideológicamente, es incluyente y retoma más que la organización de contenidos, la cultura que se transmite en la escuela desde una perspectiva transformadora de lo social y lo político.

De acuerdo a Bolívar (1999), desde la perspectiva postmoderna, las orientaciones críticas se centran más en lo personal, ante los graves problemas no resueltos generados en la modernidad, la visión de lo social se cambia hacia lo personal y comunitario, haciendo un reconocimiento de las diferencias, de la diversidad multicultural y de la preocupación por el otro (citado en Escudero, op. cit.).

Algunos principios generales en el desarrollo curricular de este enfoque son:

- Formular y articular los valores y metas del currículo incluyendo no solo a la escuela sino a la comunidad en general.
- Los criterios para la selección de los contenidos son de carácter moral, político y cultural.

- No existen proyectos previamente fijados sino que son producto de la comunidad, en donde se recupera sobre todo, el sentido histórico y contextual.
- La relación dialéctica entre teoría y práctica permite realizar la generación de conocimientos.

Los análisis críticos y postmodernos ayudan a replantear temas socialmente marginados tales como: género, racismo y discriminación, entre otros.

d) La propuesta curricular estadounidense y la modular por objetivos de transformación

Un análisis del surgimiento de la teoría curricular de Estados Unidos (1920), permite entender que tal problemática responde a una lógica de la eficiencia. La cuestión curricular forma parte de una pedagogía que busca establecer nuevas relaciones entre la institución educativa y el desarrollo industrial. En sentido estricto, se trata de una pedagogía que sólo busca preparar al hombre para su incorporación a la producción. En este sentido., se le puede denominar pedagogía industrial. Esta visión educativa forma parte de un modelo educativo integral que tiene múltiples expresiones disciplinarias que van desde la psicología conductual, la sociología funcionalista y la teoría del capital humano hasta su expresión pedagógica como teoría del test, tecnología educativa y diseño curricular.

La elaboración de un discurso más estructurado de la teoría curricular se realizó a partir de la segunda guerra mundial. Es en este periodo cuando surgen las producciones más claras de esta concepción, como las de Ralph Tyler (1949). Benjamin Bloom (1956), Robert Mager (1961), Jerome Bruner (1961), Hilda Taba (1962). El gran impacto que han tenido en América Latina puede explicarse, entre otras razones, por la modificación de la geopolítica mundial que convierte a Estados Unidos en la gran potencia de la región.

La exportación de las teorías pedagógicas que se habían generado en el contexto del capitalismo estadounidense se convierte en una tarea prioritaria, a fin de consolidar las condiciones ideológicas para la reproducción de un modelo capitalista dependiente en América Latina.

El modelo educativo estadounidense fue propuesto en América Latina como parte de un conjunto de proyectos que impulsó “su área de influencia” con el interés de difundir aquella educación que es complementaria para mantener el orden del imperio, subsidiar la expansión de las empresas capitalistas. Con la hegemonía estadounidense, las reformas a la enseñanza se convierten en medios para promover los conceptos de sociedad eficiente y democrática. (Puiggrós, 1980, citado en Díaz-Barriga, 1991).

Los argumentos empleados de acuerdo con la conformación de la escuela pública en EUA se renuevan en la posguerra, referidos al “atraso” de América Latina; se expresa nuevamente la oposición entre una educación “enciclopédica” frente a otra “científica”. “las clases dominantes- En Latinoamérica, señala Blankstein- no producen intelectuales aptos sino que educan de acuerdo

con una cultura humanística que no transmite los conocimientos “científicos y mecánicos” necesarios para el progreso, aquello que llaman civilización dista mucho de una verdadera cultura. (citado en Díaz-Barriga, 1991)

La penetración de la cultura educativa de la sociedad industrial en América Latina tiende, por tanto, no solo a “actualizar” los planes educativos de acuerdo con la evolución del desarrollo científico, sino fundamentalmente a funcionalizar el sistema educativo a las exigencias que el imperialismo le impone. Este es el contexto que explica la divulgación de la teoría curricular, tecnológica, educativa y concepción evaluativa.

Es necesario tener presente que, en el caso del sistema educativo mexicano, la teoría curricular depende de la pedagogía estadounidense ha cobrado carta de ciudadanía en las instituciones. A partir de ella se conforman prácticamente los requisitos para la elaboración y, en su caso, aprobación de los planes y programas de estudio.

De esta manera la propuesta de Taba, con un modelo centrado en el diagnóstico de necesidades, la de Glazman e Ibarrola, basada en la definición de objetivos conductuales, influyen en los requisitos formales establecidos por las instituciones educativas para la elaboración de sus planes de estudio.

Estos requisitos operan, en la mayoría de los casos, como encubridores ideológicos de la situación política económica, tanto de establecimiento de determinadas carreras como con la estructuración de un plan de estudios. Dichos requerimientos excluyen también el examen de la organización académico-administrativa de una institución y sus implicaciones curriculares.

Por otra parte, en México se han realizado experiencias de elaboración de planes de estudio y reconstrucciones de los cuerpos conceptuales alternativos para lo curricular, con las que se intentó resolver algunas de las problemáticas generadas en los diseños basados en la corriente vinculada a la pedagogía industrial. Es propiamente la teoría curricular modular por los objetos de transformación. En la información de la teoría curricular modular por objetos de transformación, se dejaron de lado las propuestas tradicionales de los autores estadounidenses y se intentó articular la problemática desde un conjunto de categorías propias (práctica profesional, objeto de transformación, etc.)

2.2.3 Desarrollo Curricular

De acuerdo a Arnaz (1995), un currículo determinado es un instrumento elaborado para utilizarse como un insumo operador, junto con otros, en un sistema concreto de enseñanza aprendizaje. Al igual que otros insumos operadores, como los recursos didácticos, el currículum experimenta cambios al ser aplicado; éstos deben ser efectuados bajo control siempre que sea posible, a fin de que no se introduzcan incoherencias en el currículum.

Por otra parte, al elaborar un currículum, se ha de procurar que sea un buen instrumento, que sirva para lograr algo valioso; los resultados de su utilización práctica pueden permitir confirmar si efectivamente el instrumento construido es adecuado o, por el contrario, necesita ser modificado o hasta sustituido.

Todo lo anterior significa que debe haber una relación de continuidad en las actividades que se refieren al currículum; tales actividades son, genéricamente, las de elaborarlo, instrumentarlo, aplicarlos y evaluarlo. Las cuatro constituyen, en su conjunto, un proceso general al que se denomina desarrollo del currículum

2.2.3.1 Composición del currículum

Los currícula difieren entre sí, en razón de las circunstancias y características peculiares de los procesos de enseñanza-aprendizaje que norma. Sin embargo, como menciona Arnaz (op. cit.), aunque los currícula difieren en cuanto al nivel, la duración de los estudios, los propósitos, etc., comparten una estructura o composición común.

Para la elaboración de un currículo, Arnaz (op. cit.) sugiere seguir una secuencia lógica común, integrada por los siguientes elementos:

1. Elaborar el currículum: Es una operación compleja mediante la cual se crean y articulan los cuatro elementos fundamentales de la guía a la que denominamos currículum. Para elaborar el currículum han de efectuarse cuatro suboperaciones principales:
 - 1.1 *Formular los objetivos Curriculares*: con ellos se encontrará la razón de ser, la justificación y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que será guiado por el currículum. Dicho en otras palabras: lo primero que se elabora es una guía de proceso de enseñanza-aprendizaje, definiendo lo que se desea obtener con dicho proceso, él para qué del mismo, es decir sus objetivos. Mediante los objetivos curriculares se hace una descripción global de los aprendizajes que deben producirse al término de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje. El contenido pertinente para estos aprendizajes es seleccionado y estructurado en la suboperación siguiente.
 - 1.2 *Elaboración de un plan de estudios*: Del cual se obtiene una descripción de los contenidos que serán tratados, la articulación que tienen entre sí, el orden en que deberán o podrán ser abordados, así como el tiempo que se destinará a cada uno de ellos.
 - 1.3 *Diseñar el sistema de Evaluación*: en este proceso se establece cómo serán las políticas, los procedimientos e instrumentos que se utilizarán en la evaluación de los aprendizajes en primer término; y en segundo, de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo el currículum.

- 1.4 *Elaborar las cartas descriptivas*: Significa hacerse de guías detalladas para cada parte del plan de estudios, el cual puede estar compuesto por material, módulos, áreas, etc. De cada una de ellas se necesitará una carta descriptiva que sirva para orientar a profesores y alumnos de qué es lo que éstos tendrán que aprender y cómo podrá lograrse tal cosa.

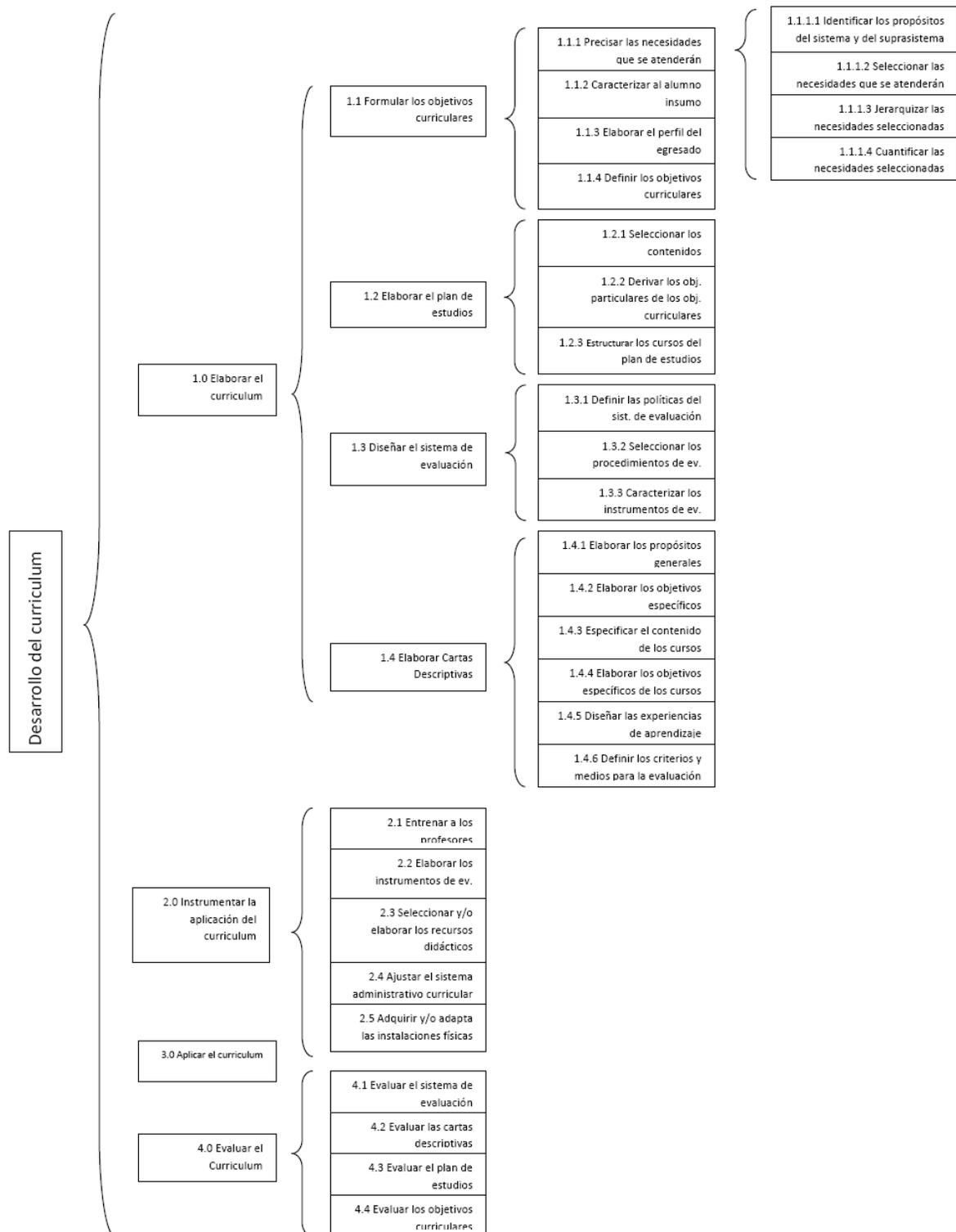
2. Instrumentar la aplicación del curriculum: se trata de operaciones en las que se hacen los preparativos necesarios para que sea posible utilizar el curriculum.
 - 2.1 *Entrenar a los profesores*: como en cualquier actividad, la que realizan los profesores puede ser mejorada en cuanto a su eficacia si se les facilita entrenamiento, esto es, capacitación sobre el trabajo específico que han de desempeñar.
 - 2.2 *Elaborar los Instrumentos de Evaluación*: Son los profesores quienes deben elaborar los instrumentos mencionados (auxiliados por especialistas en evaluación educativa) toda vez que se necesita de su dominio sobre los contenidos.
 - 2.3 *Seleccionar y/o elaborar los recursos didácticos*: antes de realizar las experiencias de aprendizaje, conviene tener los recursos que para ellas se necesitarán, lo cual implica el seleccionarlos de entre los ya disponibles en el mercado, o elaborarlos si lo disponible no satisface las necesidades.
 - 2.4 *Ajustar sistema administrativo a curriculum*: Desde una perspectiva sistemática, el aparato administrativo de una institución educativa es un subsistema de la misma. Dicho subsistema ha de proveer de diversos insumos al subsistema de enseñanza-aprendizaje: profesores, normas, organización escolar, etc., por lo cual es necesario asegurarse de que exista un ajuste adecuado del sistema administrativo al de enseñanza-aprendizaje, que es esencial. El ajuste se requiere cuando la institución siendo de nueva creación, no cuenta por ello mismo con el aparato administrativo que se necesite para la aplicación correcta del o los currícula.
 - 2.5 *Adquirir y/o adaptar las instalaciones físicas: ya elaborado un curriculum*: o un conjunto de ellos, puede establecerse el tipo de instalación física más apropiado que se debe adquirir. Si ya existen las instalaciones físicas, tiene que revisarse la adecuación de estas al proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se ha proyectado, para realizar las adaptaciones necesarias a dichas instalaciones.

3. Aplicar el curriculum: se aplica cuando realmente orienta, directa o indirectamente, todas las actividades particulares y concretas que constituyen un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Evaluar el curriculum: es la tarea que consiste en establecer su valor como el recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo.

Como se puede observar en los puntos anteriores, el Plan de Estudios de la carrera de Psicología reúne muchas de las condiciones que propone Arnaz para la elaboración de estructuras curriculares.

En el Esquema 1 se observa la ruta crítica para la elaboración del currículo y se detalla los pasos que sugiere Arnaz (op. cit.) en cada aspecto.



Nota: Desarrollo Curricular, Amaz, J. (1995). La planeación curricular. Trillas; México.

Esquema 1: Fases del Desarrollo Curricular

2.3 Sistema de Enseñanza Modular (SEM)

La idea de articular de manera coherente las relaciones entre la universidad y la sociedad; son características esenciales del SEM; la vinculación entre la academia con las necesidades de la sociedad; la integración teoría-práctica; integración multidisciplinaria; integración servicio-docencia-investigación y metodología activo-participativa del proceso enseñanza-aprendizaje; así como, orientar los propósitos y contenidos de la enseñanza con tendencias más activas y participativas, tanto del rol del profesor como del alumno.

Cuando se implantó el SEM, generó un gran conflicto entre los docentes que desarrollaban ese sistema innovador, pues existía un fuerte contraste entre el nuevo modelo y el que ya estaba anteriormente, de tal manera que cambió tanto el papel del alumno, como del docente (Pérez, Olgún y Serrano, 2003).

También, durante esta década se dieron inicio a la creación de instituciones educativas con nuevas concepciones en torno a la estructura curricular y su metodología de enseñanza, generando así, una propuesta alternativa al plan de estudios tradicional (Atrian y Yrizar, 1983). De esta manera fueron concebidos los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), con un planteamiento filosófico anti positivista, dejando atrás la enseñanza puramente técnica o especializada y las separaciones artificiales del conocimiento científico y humanístico (Contreras y Cols. 2006). En palabras de Pérez, Olgún y Serrano (2003):

Con el plan modular se pretende unir teoría y práctica así como, docencia y servicio. Se procura que desde el inicio de la carrera se promueva la interdisciplina orientándose preferentemente hacia el servicio comunitario e integrando el servicio a la investigación y la docencia. El sistema de enseñanza modular estructura los módulos pertinentes con una secuencia determinada por modelos de servicio, pedagógicos y didácticos, compuesto por información y actividades, siendo las actividades las determinantes de lo primero, es decir, se orienta a que el alumno aprenda, no a que el profesor enseñe. En este sistema el papel del maestro es fundamentalmente el de un organizador y un inspirador de trabajo, por consiguiente se considera al módulo como una unidad compleja de capacitación que permite al estudiante ejercer una práctica determinada por modelos de servicio, pedagógicos y didácticos. Es una estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible, permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actividades que le permitan al alumno desempeñar funciones profesionales. A su vez el módulo se divide en unidades didácticas que son la parte estructural de éste, las cuales le permiten alcanzar los objetivos cognoscitivos a través de actividades que estén en estricta relación con las funciones prescritas en el modulo; así se busca ligar la docencia con la investigación y el servicio social. Y todo esto a su vez conectado con la realidad nacional.

Los Sistemas de Enseñanza Modular organizaron su estructura curricular en torno a lo que algunos autores han denominado la triada de integración Docencia-Servicio-Investigación. Pero a pesar de que las instituciones educativas implementaron el SEM, se ha demostrado que uno de los elementos se constituirá como el dominante del plan de estudios en general y del módulo en

particular, hecho que repercute significativamente en la práctica educativa, por ejemplo la FES-Zaragoza, el elemento dominante actualmente lo constituye el servicio, en la UAM-Xochimilco, la investigación y en el PMGI (Plan A-36) la docencia (Atrian y Yrizar, 1983).

Cabe mencionar, que la diferencia principal del SEM con los sistemas tradicionales reside en la planeación; donde lo más importante es la actuación del maestro ya que es él quien realiza una planeación detallada y minuciosa de cada una de las actividades que el alumno desarrollará en la escuela como parte de su capacitación profesional. Tomando en cuenta el desempeño gradual de actividades profesionales de acuerdo con la capacidad del alumnos (Galindo, 1996).

Por lo consiguiente, Samperio (1983) menciona las siguientes características que desarrolló el Sistema Modular a partir de su creación:

1. Ritmo propio de los alumnos.
2. Dominio de material del curso.
3. Interacción personalizada periódica entre el alumno y el docente.
4. Retroalimentación.
5. Trabajo independiente del alumno.
6. Participación activa de los alumnos convirtiéndose en autor de su propio aprendizaje y en informador y motivador de sus compañeros.

Atrian y Yrizar (op. cit.) mencionaron que las diferencias entre los Sistemas de Enseñanza Modular no sólo se dan por el elemento dominante (Docencia-Servicio-Investigación), sino que detrás de cada proyecto educativo subyace una teoría de apoyo en donde se encuentran presentes de manera explícita los siguientes elementos:

1. Una concepción de las relaciones que guardan entre sí la sociedad y la institución educativa en un momento histórico determinado.
2. Una concepción respecto a la teoría del conocimiento.
3. Una teoría psicológica del aprendizaje.
4. Una metodología de enseñanza (modular) concordante con los planteamientos anteriores.

La enseñanza de un nuevo tipo de práctica profesional requirió que ésta se realizara en las situaciones reales donde existen objetivamente las necesidades y problemas que la sociedad demanda, para lo cual fue necesario abordar la problemática de una manera interdisciplinaria. Por lo tanto, el nuevo modelo de enseñanza implicó necesariamente transformar las relaciones sociales que se daban al interior y al exterior de la institución educativa. De acuerdo con el nuevo tipo de práctica profesional propuesta, se requirió el establecimiento de cambios en las relaciones autoridades-docentes-estudiantes trabajadores-instituciones (Atrian y Yrizar, op. cit.)

2.3.1 Sistema de Enseñanza Modular en la FES Zaragoza

Desde sus inicios, la ENEP Zaragoza implantó el SEM de acuerdo con los planteamientos del Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa en el Área de la Salud (CLATES), después Centro Universitario de Tecnología Educativa en el Área de la salud (CEUTES), en donde el Sistema de Enseñanza Modular tenía como característica básica el desempeño de actividades graduadas a la capacidad de los alumnos, las cuales van aumentando paulatinamente de complejidad y están en estrecha relación con la información pertinente y relevante para su adecuado desempeño; lo cual denota que la práctica va a la par de la teoría, tratando de introducir como criterio básico, la formación del alumno en el servicio, situación por el cual, fueron creadas las clínicas multidisciplinarias; de igual manera, se integraron los conceptos de docencia-servicio y se agruparon las funciones de los objetivos a través de programas y no de disciplinas (Pérez, Olguín y Serrano, op. Cit.).

La ENEP Zaragoza en 1976, inició actividades con el SEM y una estructura matricial como modelo de organización académico-administrativa. En esta etapa inicial de la vida zaragozana, se realizó la construcción física de las instalaciones requeridas para llevar a cabo estos planes, iniciando la transformación de la forma de enseñanza, cuyas raíces están en la innovación tecnológica y en los ejes que son: teoría-práctica, docencia-investigación-servicio y la multidisciplinaria. Uno de los postulados de la filosofía de Zaragoza según el Dr. Álvarez Manilla¹, fue comenzar la búsqueda de la enseñanza activa, dando la posibilidad a los alumnos el desarrollo de sus propios procesos de conocimiento a partir de sus experiencias. Sin embargo, con su renuncia, parte de la mística, convencimiento y conocimiento sobre la modularidad se retiraron con él, así es como el segundo director Dr. Herrera Lasso (1978-1982), emprende el fortalecimiento de las aéreas disciplinares, en el área pedagógica y la modularidad; al término de ésta gestión, ingresó el Dr. Herrero Ricaño en 1982, se iniciaron las primeras actualizaciones de los planes de estudios, se mantuvo la estructura matricial y se siguió perdiendo el concepto de modularidad, sobre todo en las carreras de campus dos (Contreras y Cols. Op. Cit.).

A pesar de que la ENEP, estaba preparándose para cambios importantes en sus actividades, hubo obstáculos que aparecieron, se complicaron y se incrementaron, un ejemplo de ello fue, que algunas carreras no incorporaron currículo o sistemas académicos innovadores, sino que trabajaron con los planes de estudio de las facultades de Ciudad Universitaria, a excepción de la Carrera de Psicología que trabajó con la influencia del diseño curricular de Psicología de la ENEP Iztacala y el propio que realizaron los profesores fundadores y de Enfermería que elaboró con base en las experiencias de la Universidad de Baja California, la UAM Xochimilco y la UA de Sinaloa (Ramírez, 2001).

La modularidad en Zaragoza ha derivado en algo que algunos llaman Modelo híbrido, ya que no es ni por asignaturas ni modular. Cabe destacar que el aprendizaje surge como consecuencia de la interacción entre el individuo y el medio que le rodea, donde las transformaciones que sufren, son resultado de las acciones del sujeto, fundamentada en la información-acción. Lo cual generó una

¹ Director fundador de la ENEP Zaragoza. Período 1975-1978

práctica social emergente, vinculada con la investigación y con nuevas propuestas de ejercicio profesional para satisfacer las necesidades de la población (Contreras y Cols. Op. cit.).

La filosofía de la ENEP-Zaragoza, se integró con los elementos anteriores y puede resumirse en los siguientes postulados:

- Replanteamiento del concepto de educación.
- Considerar al estudiante en su contexto social.
- En el plano didáctico, buscar la enseñanza activa.
- Docentes y alumnos como ejes de la transformación.
- Vincular la escuela con los problemas sociales.
- Formar profesionales capaces de definir y resolver problemas (Contreras y Cols. op. cit.).

Por su parte, la ENEP Zaragoza, concibió al Sistema de Enseñanza Modular como una alternativa al Sistema de Enseñanza Tradicional, es decir, a la enseñanza basada en la cátedra y a la organización de los contenidos por asignatura, que tuvo como eje principal la multidisciplinariedad y el desarrollo del pensamiento creativo (Contreras y Cols. op. cit.). Asimismo, se plantearon como ejes de referencia la interdisciplinariedad, la relación teoría-práctica, la integración investigación-docencia-servicio, una diferente concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y el módulo (Pérez, Olguín y Serrano, op. cit.).

El sistema de enseñanza modular considera primordialmente el desempeño de actividades profesionales con la información necesaria para cumplirlas, es por ello que en este sistema de enseñanza se orienta a que el alumno aprenda preferentemente por "motu proprio" y no a que el profesor "le enseñe", esto es, el papel del profesor se torna en asesorar al estudiante y no en exponer temas para que el alumno pacientemente lo escuche.

2.3.1.1 Función del SEM

De acuerdo a Galindo (1996a), el SEM modular implica para su funcionamiento tres elementos básicos: un programa de servicio, las unidades didácticas y el maestro modular.

El programa de servicio es indispensable, dado que las funciones que el aprendiz debe dominar, representarán finalmente un servicio para la comunidad y una oportunidad para que el alumno aprenda, en la realidad, cuáles son los problemas a los que se enfrentará cuando egrese y cómo se resuelven.

Resultaría incongruente hablar de una enseñanza de funciones sin que los estudiantes tuvieran oportunidad de practicar tales funciones.

Las unidades didácticas son el elemento de información cognoscitivo donde se adquieren los complementos teóricos de la actividad.

El segundo punto importante que lo diferencia de otros sistemas, es el contenido de los “módulos” y “unidades” y las actividades que se deben realizar en cada uno de ellos. Los currículos tradicionales, desarrollados con base en la metodología, incluyen como contenido una serie de disciplinas más o menos relacionadas en el área de trabajo del estudiante. El SEM no le enseña al alumno materias o disciplinas, sino funciones profesionales que son el conjunto de acciones que realiza un profesional para resolver un determinado tipo de problema.

El maestro modular, es un profesional citado para desarrollar las funciones del módulo que se le encomienda. Fuera del conocimiento pedagógico, que todos los maestros deberían de tener, el maestro modular no tiene otra característica sobresaliente o extraordinaria.

Como se mencionó, para lograr esta forma de la enseñanza, se trabaja con módulos y un módulo es la unidad de enseñanza, cuyos objetivos de aprendizaje giran alrededor de un problema concreto, en él se estipulan las actividades que el alumno realizará, el marco teórico que debe dominar, los criterios de evaluación y el tiempo aproximado de duración.

Las actividades del módulo tienden a la capacitación profesional del alumno y consta de varias unidades didácticas (proyectos de investigación) que proporcionan al estudiante la información pertinente para lograr lo que se propone.

En el sistema modular, la enseñanza está centrada en la propia actividad que el alumno desarrolle, lo cual implica que el profesor trabajará al amparo de la enseñanza activa.

En el plan de estudios de la Carrera de Psicología, se propone como una de las metas curriculares, la integración de todas las actividades académicas en un sistema de instrucción modular.

La implantación de un sistema modular requiere, por una parte, de la definición de aquellas habilidades que se necesitan para dominar las diversas dimensiones de un concepto dado; y por otro, de la especificación de las situaciones Instruccionales que se requiere para enseñar dichas habilidades. De esta manera, la instrucción se basa no únicamente en el análisis teórico del concepto dado; sino también en el desarrollo de prácticas concretas en las que se demuestre en dominio y conocimiento de sus aspectos relevantes.

A continuación, se presenta una serie de habilidades que se pretende enseñar al estudiante para que este sea capaz de dominar un concepto dado, en referencia a la actividad instruccional. (Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, FES Zaragoza)

Actividad Instruccional	Características	Habilidades
Clase Teórica	Esta actividad se concibe como aquella situación	Integrar y sintetizar la

	<p>donde el maestro proporciona la información introductoria o la integración y síntesis de un concepto dado. Considerando que la información verbal proporcionada por el maestro es sólo una de las diversas fuentes para desarrollar conocimiento.</p>	<p>información recibida verbalmente.</p>
<p>Sesión Bibliográfica</p>	<p>Actividad donde el estudiante interactúa con los diversos materiales instruccionales con la finalidad de obtener información sobre un concepto dado, de que sintetice por escrito la información integrada, para que realice ejercicios y para que diseñe materiales. Considerando que la interacción con los materiales instruccionales es una fuente valiosa para la obtención de información.</p>	<p>Obtener y abstraer de materiales impresos, la información relevante.</p> <p>Expresar por escrito, la información relevante, abstraída de un texto y la información integrada de diversas fuentes.</p> <p>Desarrollar ilustraciones que ejemplifiquen los aspectos relevantes de la información adquirida e integrada.</p>
<p>Seminario</p>	<p>Esta actividad se concibe como aquella actividad donde el maestro discutiría con los estudiantes dos aspectos relevantes de un concepto dado. En esta actividad se programarían diversos ponentes, tanto maestros como alumnos, con la finalidad de presentar diversas integraciones de un concepto dado.</p>	<p>Expresar verbalmente la información abstraída e integrada de diversas fuentes.</p> <p>Desarrollar ilustraciones que ejemplifiquen los aspectos relevantes de la información adquirida e integrada.</p>
<p>Prácticas de Laboratorio</p>	<p>Se propone como una actividad donde el estudiante desarrolle ilustraciones que ejemplifiquen los aspectos relevantes de la información adquirida sobre un concepto dado. De igual manera, se concibe como una actividad donde el estudiante desarrolle habilidades para la obtención de información teórico-experimental.</p>	<p>Integrar y sintetizar la información recibida verbalmente</p> <p>Desarrollar ilustraciones que ejemplifiquen los aspectos relevantes de la información adquirida e integrada</p> <p>Abstraer y generar información relevante, mediante la manipulación de las diversas dimensiones de un concepto dado</p>
<p>Prácticas de Servicio Comunitario</p>	<p>Se conciben como situaciones donde el estudiante esté en posibilidad de llevar a cabo acciones concretas que le permitan desarrollar y demostrar su dominio integral de un concepto dado. Considerando la importancia instrucciones y de servicio.</p>	<p>Desarrollar ilustraciones que ejemplifiquen los aspectos relevantes de la información adquirida e integrada.</p> <p>Abstraer y generar información relevante, mediante la manipulación de las diversas dimensiones de un concepto dado.</p> <p>Desarrollar acciones concretas que demuestren el dominio y conocimiento integral del</p>

		concepto.
Prácticas de Evaluación Integral	Con la finalidad de supervisar constantemente el desarrollo del estudiante en cada una de las habilidades mencionadas previamente, para asesoría estudiantil. En esta actividad se desarrollaría una evaluación integral del desarrollo del estudiante; además, se diseñarían procedimientos de remedio para estudiantes retrasados o asignación de termas de interés para estudiantes avanzados.	

Lo esencial del SEM reside en la planeación. Esta es la primera diferencia con los sistemas tradicionales donde lo más importante es la actuación del maestro y donde la planeación si existe, es indirecta o secundaria. Si atendemos a la definición, un SEM es un sistema de organización de la enseñanza. Esto significa que se requiere de una planeación detallada y minuciosa de las actividades que el alumno desarrollará en la escuela como parte de su capacitación profesional.

A continuación se aborda otro componente importante de este estudio, la Etnografía, metodología inmersa en la investigación educativa que permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo.

A pesar que continúan vigentes, entre otros, los debates sobre su valor y lugar en las ciencias de la educación, los usos posibles del conocimiento que construye, el compromiso ético del etnógrafo y los vínculos entre el investigador y lo investigado, proporciona nuevas perspectivas para comprender los procesos educativos, desde la visión de los propios actores.

La etnografía, con su inherente sensibilidad hacia las personas, la cultura y el contexto y a partir de su concepción global de la escuela y la comunidad, permite analizar las fuerzas sociales, políticas, económicas y culturales que influyen en la educación y potenciar la mejora de la institución y sus procesos. (Zaharlick, 1992, citado por Sandin, 2003)

2.4 Etnografía

La etnografía se relaciona con la antropología y, en particular, con la perspectiva teórica estructural-funcional (Kaplan y Manners, 1972). Hasta a cierto punto, dicha asociación viene exigida por la manera en que los antropólogos definen la etnografía. A saber, en relación con el concepto de cultura. (Goetz y Hansen, 1974; Wolcott 1975). Una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos (Spradley y McCurdy, 1972). Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos (Erickson, 1973); ello le permite apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción. (Citado en Goetz, y Le Compte, 1988)

Se emplea la etnografía como método de investigación, a partir de las corrientes fenomenológica e interpretativa. Este enfoque concibe a la realidad como un producto socialmente construido, partiendo de la intersubjetividad del intérprete y de los actores que la constituyen. Se reconoce la necesidad de incorporar la perspectiva subjetiva del investigador y no sólo la del sujeto interpretado, lo cual significa que, para acceder a la interpretación (comprensión), se debe considerar la presencia tanto del horizonte significativo de los actores como el del investigador (Bertely, 1998 y 2000; Agar, 1991; Gadamer, 1977; citados en Schutz, 1974). Esta concepción intersubjetiva de la realidad, en la que participan dos o más sujetos, implica la relatividad del conocimiento producido en un ambiente sociocultural concreto, con una situación histórica concreta. Es decir en ella se asume la construcción de realidades múltiples.

Alvarez-Gayou (2003) considera que el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y presentan los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural. Por su parte, Creswell (2005) señala que los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas. El investigador reflexiona sobre ¿Qué cualidades posee el grupo o comunidad que lo(s) distinguen de otros(as)?, ¿Cómo es su estructura?, ¿Qué reglas regulan su operación?, ¿Qué creencias comparten?, ¿Qué patrones de conducta muestran?, ¿Cómo ocurren las interacciones?, ¿Cuáles son sus condiciones de vida, costumbres, mitos y ritos?, ¿Qué procesos son centrales para el grupo o comunidad?, entre otros. (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Si bien la etnografía es una forma de documentar e interpretar las culturas desde la perspectiva de los nativos, en la que el investigador debe tomar el papel de nativo marginal. La observación participante del investigador como nativo marginal hace referencia a que el etnógrafo nunca es uno más en el grupo que estudia, pero tiene que intentar integrarse lo máximo posible para realizar adecuadamente su investigación. Como plantean Hamersley y Atkinson (2005), el etnógrafo tiene que "vivir en dos mundos simultáneamente, el de la participación y el de la investigación". El mundo de la participación implica tratar de "ser uno más" en el grupo, tratando de interferir lo menos posible en el modo de vida de los sujetos estudiados. El mundo de la

investigación supone, además de trabajo de despacho, no olvidarse de que uno es investigador y tiene que asumir cierta distancia con aquello que observa.

En este sentido, el trabajo etnográfico, como lo expresa Paradise (1994), se concibe cada vez más como una tarea de interpretación de significados. Para interpretar, uno necesita una posición, una definición, desde la cual pueda comprender y explicar lo que observa y escucha.

La etnografía busca describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades. Incluso pueden ser muy amplios y abarcar la historia, la geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural de un sistema social (rituales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes, entre otros).

La etnografía está fundamentada en la observación, la entrevista, la estancia prolongada del investigador y la recolección de documentos, cuya misión primordial es dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes, y la cultura de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social.

El diseño etnográfico requiere la participación prolongada en el contexto a estudiar; lo cual se refiere a la necesidad de convivir con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo continuados para comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y poder dar cuenta fiel de las dialécticas relaciones que se producen entre las interacciones sociales y los significados que se construyen, asimismo permite crear relaciones cercanas que favorecen la recogida de unos datos fiable que de otro modo serían muy difíciles de lograr y de comprender. Es lo que Wittrock (1989) llama "invisibilidad de la vida cotidiana", hacer que lo familiar se vuelva extraño e interesante nuevamente. Es un estudio detallado del grupo o unidad social conocido como la clase. Es ir más allá de lo observable a diario, es internarnos y percibir detalladamente con un sentido de apreciar significados que antes estaban carentes de un análisis profundo de experiencias que estén marcando lo que realmente pasa y cómo lo interpretan, en este caso, los individuos.

Serra (2004), en ese sentido, coincide que un trabajo de campo prolongado es un requisito indispensable para la obtención de una buena etnografía, en el que se produzcan un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno. La presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un periodo largo se consideran necesarias porque permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significación, lo que facilita su comprensión y la formulación de hipótesis pertinentes".

La descripción reflexiva con carácter holista supone para el etnógrafo la necesidad de realizar un trabajo en el que se relacione a los individuos, grupos u organizaciones con su entorno socioeconómico, físico y simbólico de modo holístico.

Para ello debe generarse una "descripción densa" que aborde las principales estructuras de significación. Esta "descripción densa" no consiste en un relato pormenorizado de todas las observaciones realizadas, sino de aquellas que al investigador le resultan más significativas para

dar a conocer la realidad que ha estudiado, es decir, aquellas que sirven para contextualizar lo más posible a los casos estudiados y comprender sus dinámicas culturales. Serra (op. cit) afirma que "hay que integrar el estudio de los problemas en el contexto general en el que se producen, y hemos de hacerlo guiados por los contextos teóricos que hemos seleccionado como adecuados"

2.4.1 La Etnografía en la Educación

La Etnografía educativa denota uno de los referentes señalados a continuación o ambos. Uno es el conjunto de la literatura (resultados, conclusiones, interpretaciones y teorías) derivada de los estudios de campo, sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos. En un sentido amplio, comprende los estudios antropológicos sobre enculturación y aculturación, los estudios de sociología sobre socialización y educación institucionalizada y los estudios psicológicos acerca de la cognición sociocultural y del desarrollo del niño y del adulto.

Etnografía educativa se refiere también a un proceso heurístico, a un modo de investigar el comportamiento humano. A fin de distinguir la utilización que de la etnografía hacen las distintas ciencias sociales, Spindler (1982) ha identificado tres variantes de ella. La antropeotnografía, la socioetnografía y la psicoetnografía. (Citado en Goetz y LeCompte, op. cit.)

De acuerdo a Goetz y LeCompte (op. cit), el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. La etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica.

En la actualidad, los métodos etnográficos se están desarrollando profusamente en el ámbito de la educación con una clara finalidad: comprender "desde dentro" los fenómenos educativos. Se pretende explicar la realidad en base a la percepción, atribución de significados y opiniones de los "actores", de las personas que en ella participan. La etnografía educativa contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos y posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación en un conocimiento real y profundo de los mismos, orientando la introducción de reformas e innovaciones así como la toma de decisiones. Así, la etnografía educativa se ha venido utilizando en distintos tipo de estudios (Goetz y LeCompte, op. cit.):

- Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos
- Microetnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clase o escuelas
- Estudios de caso escolares abstraídas como si fueran pequeñas sociedades
- Estudios de instalaciones o distritos escolares, considerados como si fueran comunidades

- Comparaciones controladas conceptualmente entre las unidades investigadas en los estudios anteriores; pueden referirse a individuos o a grupos.

Según Wilcox (1993), dos grandes ámbitos (que incluyen diferentes tendencias de investigación, según una diversidad de campos analíticos) abarcan los estudios etnográficos realizados en el ámbito escolar: la exploración de la escuela como un instrumento de transmisión cultural y la exploración del conflicto cultural en el aula (citado en Sandín, 2003)

En la actualidad, las aulas se han convertido en lugares de socialización para alumnado de diverso origen étnico y cultural, y por lo tanto se hace necesario el conocimiento y comprensión de estos grupos para orientar la práctica pedagógica. El profesorado también constituye grupos de culturas específicas, que a su vez, deben dialogar con otras culturas de padres y alumnos. La interacción profesorado-alumnado y entre el propio alumnado, el estudio de patrones culturales, el descubrimiento de modelos educativos, el análisis del currículo oculto, de grupos marginados, análisis de contextos educativos, etc., constituyen algunas temáticas abordables desde el enfoque etnográfico.

Por su parte Woods (1987) señala que los profesionales del ámbito de la educación manifiestan un interés especial por los siguientes aspectos, que muestran algunos usos pedagógicos de la etnografía:

- Los efectos que tienen sobre individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ella se producen
- La socialización de alumnos y maestros con énfasis en su experiencia subjetiva
- Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores, las agrupaciones del alumnado.
- Lo que la gente hace realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas. Incluye los métodos docentes de instrucción y control y las estrategias del alumnado para responder a los maestros o asegurar sus fines.
- Las actitudes, opiniones y creencias de la gente; por ejemplo, de los maestros acerca de las enseñanzas y los alumnos, y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro.
- Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo están constituidos.

La etnografía educativa constituye por excelencia uno de los métodos más relevantes, en la perspectiva de las metodologías orientadas a la comprensión, para abordar el análisis de las interacciones entre los distintos grupos sociales y culturales que tienen encuentro en el marco educativo, y también sobre la organización social y cultural de los centros.

Por otro lado, Stake (1975) desarrolló –Estados Unidos de Norteamérica– un planteamiento de evaluación claramente cualitativo conocido como responsive evaluation, cuyo propósito es responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean los alumnos y los profesores cuando llevan a cabo un programa educativo. En este tipo de trabajos se presupone que las intenciones de la evaluación pueden cambiar, por lo que se recomienda una comunicación continúa entre el evaluador y la audiencia con el fin de descubrir, investigar y solucionar los problemas que se presentan durante el proceso. La contribución principal de Stake al campo se manifiesta en un intento serio por articular una concepción de evaluación que refleje la complejidad y particularidad de los programas educativos, de manera que sirva realmente para buscar soluciones a las interrogantes y problemas que se plantean los profesores durante el desarrollo de su actividad (citado en Stake, 1998).

En el contexto nacional, en un trabajo realizado por Arbesú (2004) se desarrolló una investigación de corte cualitativo, en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco. El estudio intentó conocer y evaluar la docencia en un método de enseñanza modular, con el objeto de identificar, con la participación de los profesores, los aspectos relevantes que caracterizaron su práctica buscando la mejora de la actividad. Es decir, una forma de evaluación con y desde los actores, como una manera de conocer, comprender y reflexionar sobre la práctica docente y con ello ayudar a su mejora. Se utilizó la etnografía como método de investigación, a partir de las corrientes fenomenológica e interpretativa. El estudio se realizó delimitando como referente empírico al módulo Conocimiento y sociedad del Tronco Interdivisional (TID) en la UAM Xochimilco.

La Coordinación del TID forma parte de un espacio en el que participan profesores de las tres divisiones que tiene la unidad: de Ciencias y Artes para el Diseño, de Ciencias Sociales y Humanidades y de Ciencias Biológicas y de la Salud. Lo anterior implica que el módulo correspondiente lo pueda impartir, entre otros, un antropólogo, un diseñador gráfico, un pedagogo, un médico, un comunicólogo. El trabajo de campo duró un año y se utilizó como técnica privilegiada la observación participante. Como apoyo, también se realizaron entrevistas semi estructuradas con los docentes y con los alumnos correspondientes; la videofilmación de una sesión (durante el trimestre con cada profesor); la consulta con colegas; la investigación documental la elaboración de diarios de campo y la observación de los videos con los docente.

Los hallazgos muestran que es posible vincular la evaluación con procesos de análisis y mejora de la práctica educativa, ya que los profesores que colaboraron en el trabajo manifiestan que la decisión de mejorar su desempeño en el aula tuvo que ver con la retroalimentación que recibieron mientras participaron en esta investigación.

Arbesú (íbid) con el afán contribuir a desarrollar futuros trabajos de investigación, discusiones de las academias y a orientar ciertas políticas institucionales.

- Incluir a los actores (docentes) en los procesos de evaluación. Actores que merecen participar de una forma directa en el análisis de su propia práctica y quienes, hasta la fecha, no han sido considerados como una parte importante y fundamental en los diferentes tipos de

evaluación que han puesto en marcha las universidades mexicanas. Esto a pesar de que los profesores son una pieza clave en la formación de los futuros profesionistas que requiere el país.

- Considerar la importancia de que el profesor conozca que su propia práctica puede ser objeto de evaluación y que él mismo puede convertirse en investigador o evaluador de la misma.

- Observar lo que sucede en el aula con mayor detalle (desde perspectivas distintas) que permitan conocer, comprender, interpretar y sistematizar la diversidad y la complejidad que implican las prácticas educativas.

- Favorecer espacios académicos que posibiliten la reflexión y el análisis de las experiencias pedagógicas de los profesores.

- Explorar usos alternativos de evaluación de la docencia en los que se tomen en cuenta los resultados de la enseñanza y las experiencias de aprendizaje de los alumnos, con fines formativos.

- Impulsar una serie de investigaciones en relación con el uso formativo de la evaluación de la docencia (hasta ahora poco considerado), con el objeto de consolidar una línea de trabajo institucional e interinstitucional, que permitiera conocer lo complejo de la profesión docente y que recuperara, por medio de la voz de los profesores, las experiencias y la diversidad de contextos en los que se lleva a cabo la actividad de la enseñanza.

- Promover estudios sobre la evaluación de la docencia a partir de enfoques teóricos y metodológicos distintos, cuyas perspectivas permitirían considerar la problemática de estudio de una manera plurirreferencial.

- Destinar recursos económicos para apoyar diversos trabajos de investigación en los que predomine el interés por estudiar las actividades de la enseñanza y del aprendizaje desde el punto de vista de los propios actores.

- Promover programas permanentes de formación docente que incluyeran talleres o cursos en los que los profesores, por medio de materiales diversos (derivados de su propia experiencia) diseñaran instrumentos que les ayudaran a captar, sistematizar y dar testimonio de su enseñanza y, por ende, evaluarla. Talleres que contaran con el apoyo profesional de investigadores (especializados en el área educativa), cuya función principal sería ayudar a los profesores a analizar su práctica pedagógica; autoevaluación que los llevaría a descubrir sus fortalezas, a reconocer sus límites; reflexiones que los llevarían a decidir ciertos cambios o mejoras en el trabajo que realizan como profesionales de la enseñanza.

Con la finalidad de facilitar la concreción de un proyecto etnográfico Hymes (1987) y Spradley (1980) sugieres tres modalidades de investigación etnográfica (citado en Sandín, 2003):

- *Etnografía comprensiva*: puede descubrir la cultura global, el estilo de vida completo de un colectivo, de un grupo o de una comunidad e interpretar la experiencia.

- *Etnografía con una orientación temática*: reduce el ámbito de investigación a un aspecto o más de una cultura evaluativa de un centro.
- *Etnografía guiada por hipótesis*: por ejemplo, se pueden realizar etnografías sobre la manera en cómo influye el proceso tutorial en la actividad del alumnado hacia el centro educativo o en su comportamiento en clase y el centro. El proceso de investigación es cíclico, pero la selección inicial del proyecto y los datos a recoger están condicionados por las hipótesis previas formuladas.

Por otro lado, Colás (1997, citado en Sandín, 2003), basándose en las aportaciones de distintos autores, realiza una síntesis de las diversas modalidades de etnografías existentes. A continuación se describen brevemente cada una de ellas.

- *Etnografía antropológica*: se centra sobre aspectos seleccionados de cómo las personas actúan y viven en sus ambientes, así como sus creencias y costumbres sobre el mundo. Pretende mostrar los aspectos comunes y diferenciales de las vidas humanas. Se recogen abundantes datos en extensos periodos de tiempo y a través de diversas fuentes de datos.
- *Etnografía clásica*: Su objetivo es realizar descripciones comprensivas de las elaboraciones culturales que realizan las personas desde su posición. Se selecciona una o varias personas de un determinado grupo para realizar entrevistas en profundidad y obtener amplias y significativas descripciones. Se entiende que las personas seleccionadas asumen los rasgos comunes de la cultura que se estudia.
- *Etnografía Sistemática*: El eje central de esta corriente es definir la estructura de la cultura, dejando en un segundo plano a las personas y su interacción social. Aporta esquemas de las formas características sobre las que la gente organiza su conocimiento. Este enfoque también responde a otras denominaciones como etnociencia o antropología cognitiva.
- *Etnografía Interpretativa*: esta escuela provee amplias descripciones de las conductas humanas y conduce al lector, a través del análisis, a conjuntos de inferencias e implicaciones de conductas incrustadas/ocultadas en su contexto cultural. Pretende sacar a la luz los significados implícitos, antes que descripciones detalladas.
- *Etnografía crítica*: Los defensores de esta corriente están en desacuerdo con los enfoques anteriores, que consideran la cultura como algo que está ahí fuera, esperando a ser descubierta. Puesto que la etnografía tiene un carácter interpretativo, a partir de unos mismos datos, es posible realizar tantas interpretaciones como etnógrafos existan. La etnografía crítica considera inevitable la participación del investigador y su influencia a través de sus textos y sus construcciones. Dos escuelas emergen de la etnografía crítica: el posmodernismo y el feminismo.
- *Etnografía de la comunicación*: se desarrolla desde la sociolingüística, la antropología y la sociología. Se interesa por los procesos de interacción cara a cara y de cultura y organización social. Su propósito es identificar los principios fundamentales de la

organización social e identificar los patrones culturales de las organizaciones de acuerdo a cómo la gente interacciona.

En el capítulo siguiente se abordan los componentes de la metodología que guió esta investigación.

Capítulo 3: METODOLOGÍA

3.1 Planteamiento del problema

No hay estudios que indiquen cómo incide el rol del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología en la FES Zaragoza, de donde surge la necesidad de tener una aproximación bajo el enfoque etnográfico para analizar cómo se dan las interacciones entre el profesor y los alumnos, así como su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo General

- Conocer el tipo de rol que asume el profesor dentro de la clase que imparte

3.2.2 Objetivos Específicos

- Explorar el auto percepción que tiene el profesor del rol que asume dentro del salón de clases.
- Conocer las percepciones que experimentan los alumnos respecto al profesor con el que cursan la materia.
- Comprender la dinámica que se lleva a cabo dentro del salón de clases, empleando el método etnográfico.
- Comprender el tipo o los tipos de roles de profesores que favorezcan un mejor proceso de enseñanza aprendizaje.

3.3 Preguntas de Investigación

1. ¿Cuál es la percepción de los alumnos con respecto al rol que asume el profesor que les imparte la Actividad Instruccional de Clase Teórica de quinto semestre?
2. ¿Cómo se auto percibe el profesor, en el Sistema de Enseñanza Modular, con respecto a su rol dentro de la Actividad Instruccional que imparte?
3. ¿Cómo perciben los alumnos a su profesor con respecto al rol o roles que desempeña en clase?
4. ¿Existen coherencia entre las percepciones de los profesores, alumnos, en relación a las observaciones obtenidas mediante el estudio etnográfico en el salón de clases?

3.4 Justificación

Debido a la falta de información teórica que sustente qué determinados tipos de roles favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario llevar a cabo una investigación que aporte nuevos conocimientos al respecto, partiendo de los propios implicados, permitiendo mejorar el sistema de enseñanza modular de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza.

3.5 Viabilidad

La población de la FES Zaragoza facilitó totalmente la investigación por ser sujetos cautivos dentro de la institución, tanto profesores como alumnos tienen condicionada su asistencia con respecto al semestre en curso.

Se contó con la disposición de los profesores, así como de los alumnos para participar en el estudio.

3.6 Variables

- El rol del profesor
 - A) La percepción que tiene el profesor de sí mismo
 - B) Las percepciones de los alumnos
 - C) Percepción del observador (diario de campo)
- Cómo favorece el rol del profesor a los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje
- Diseño Curricular: Sistema de Enseñanza Modular

3.6.1 Definición Conceptual de las variables

El **rol del profesor**: función que desempeña el profesor frente al grupo, que está determinada por la estructura curricular de la institución donde el docente desarrolla sus prácticas profesionales (y por sus propios valores).

La **percepción** incluye la interpretación de esas sensaciones, dándoles significado y organización (Matlin y Foley 1996). La organización, interpretación, análisis e integración de los estímulos, implica la actividad no sólo de nuestros órganos sensoriales, sino también de nuestro cerebro (citado en Feldman, 1999).

El **currículo**: De acuerdo a Arnaz, (1995) el curriculum es un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje. Que se desarrolla en una institución educativa.

El **Sistema de Enseñanza Modular**: El Sistema de Enseñanza Modular es una estructura curricular en torno a la siguiente triada: Docencia-Servicio-Investigación. (Atrian y Yrizar, 1983)

3.6.2 Definición Operacional de las variables

- **El rol del profesor**

Para esta variable, se tomaron en consideración las dimensiones obtenidas por Marín y Teruel, (2004) en un trabajo sobre la percepción social de un buen profesor universitario (ver esquema 2); las cuales son: *características personales* (rasgos docentes y profesionalidad), *características de formación* (preparación, planificación y metodología) así como *características de interacción social* (relaciones interpersonales, clima relacional profesor-alumno, actitud de profesor).

En relación a la fase final del instrumento, se consideraron las categorías empleadas por Rueda y Nieto (1996) para la organización de las preguntas.

El rol del profesor fue analizado con base a tres aspectos

- *Percepción del observador*
- *Percepción de los alumnos*
- *Autopercepción del profesor*

El primero de los aspectos fue dado por el estudio etnográfico en el que se asistió a las clases de dos profesores (profesor Grupo A y profesor Grupo B), durante el semestre 2009-2, durante estas clases se empleó un diario de clase para hacer el registro de la dinámica en el aula.

- **La percepción**

Se consideró como la opinión que emitieron los alumnos con respecto a las preguntas formuladas en la entrevista semi estructurada en su fase final, la cual se obtuvo luego de haber hecho el piloteo correspondiente y luego de realizarse las correcciones de la FASE 1 y 2, respectivamente. (Ver Entrevista Semi estructurada Fase Final en el anexo 3.

- **El currículo:**

Es el plan de estudios vigente de la carrera de Psicología en la FES Zaragoza

- **El Sistema de Enseñanza Modular**, sistema de enseñanza en la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, de acuerdo a los planteamientos del Plan de Estudios, publicado en 1978, vigente actualmente, en el que el alumno trabaja con módulos y un módulo es la unidad de enseñanza, cuyos objetivos de aprendizaje giran alrededor de un problema concreto, en él se estipulan las actividades que el alumno realizará, el marco teórico que debe dominar, los criterios de evaluación

y el tiempo aproximado de duración. Las habilidades que el alumno debe desarrollar, dependen de las actividades instruccionales, las cuales están enfocadas a diferentes aspectos.

CARACTERÍSTICAS PERSONALES Rasgos docentes y profesionalidad	
1. CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD	1.1. Amable: agradable, afable, sencillo. 1.2. Sociable, don de gentes. 1.3. Afectuoso. 1.4. Sentido del humor, cordial, simpático.
2. RASGOS INTELECTUALES	2.1. Inteligente: reflexivo, crítico, creativo. 2.2. Capacidad de síntesis: concreto, conciso, preciso. 2.3. Estudioso: experto, mentalmente abierto.
3. DESEMPEÑO DE LA PROFESIÓN DOCENTE	3.1. Motivado: entusiasmado, ilusionado. 3.2. Vocación: pasión por enseñar. 3.4. Dedicado: implicado, cumplidor, puntualidad. 3.5. Competente: eficiente. 3.6. Responsable: trabajador. 3.7. Interesado por la materia y por los alumnos.
CARACTERÍSTICAS DE FORMACIÓN Preparación, planificación y metodología	
4. FORMACIÓN ACADÉMICA	4.1. Conocimiento: dominio de la materia/asignatura 4.2. Preparado: formado, especialista en la materia, estar al día, cualificado
5. FORMACIÓN PROFESIONAL	5.1. Profesional 5.2. Competente: cualificado
6. FORMACIÓN PEDAGÓGICA	6.1. Motivador: ameno, transmitir interés, entusiasmo 6.2. Didáctico: saber explicar, explicar bien, pedagógico 6.3. Buen transmisor: comunicador, dinámico, comunicación fluida, elocuente, expresivo 6.4. Claro: comprensible 6.5. Ordenado: organizado
CARACTERÍSTICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL Relaciones interpersonales. Clima relacional profesor-alumno. Actitud del profesor	
7. HABILIDADES DOCENTES	7.1. Comunicativo: dialogante, saber escuchar 7.2. Conocedor de sus alumnos: orientador 7.3. Abierto: cercano, próximo al alumno 7.4. Justo: imparcial, objetivo 7.5. Humano
8. HABILIDADES SOCIALES DOCENTES	8.1. Emocionalmente inteligente: empático, asertivo 8.2. Comprensivo: paciente, flexible, tolerante 8.3. Respetuoso: educado 8.4. Dispuesto a ayudar: apoyo a los estudiantes, disponible 8.5. Accesible: receptivo, inspirar confianza, familiaridad 8.6. Trato personalizado: trato correcto, directo

Esquema 2: Distintos tipos de dimensiones sobre la percepción social del profesorado universitario (Marín y Teruel, 2004)

3.7 Hipótesis

- Existe una relación directa entre el rol del profesor y las percepciones generadas en el alumno.

3.8 Población y Muestra

La investigación se llevó a cabo con dos profesores que imparten la Actividad Instruccional Clase Teórica en el 5to semestre de la Carrera de Psicología y alumnos de su grupo a cargo, durante el semestre

3.9 Tipo de Investigación

Se empleó un paradigma cualitativo, con la metodología de corte etnográfico.

3.9.1 Diseño

Estudio etnográfico no participante.

3.10 Instrumentos

- Entrevista semi estructurada al profesor en su fase final (ver anexo 3)
- Entrevista semi estructurada a los alumnos (ver anexo 3)
- Diario de Clase (Ver anexo 5)

3.11 Procedimiento

Se procedió con base a la siguiente secuencia

1. Recolección de datos (marco contextual y marco teórico)
2. Organización de los datos e información
 - Determinar los objetivos generales y particulares
 - Determinar las preguntas de investigación
 - Establecer hipótesis
3. Selección de los instrumentos de trabajo (entrevistas y diario de campo)

4. Piloteo del instrumento en la FASE 1, el cual tuvo el objetivo de analizar la comprensión de las diferentes dimensiones consideradas.
 - Obtención de los datos
 - Revisión de datos (entender el grado de comprensión de cada pregunta y de los términos empleados)
 - Descubrir las unidades de análisis
 - Adecuación de las preguntas de acuerdo a los siguientes elementos: orden, claridad, secuencia con base en las unidades de análisis.
 - Codificación de las unidades de análisis y agrupación de las preguntas.
5. Localización de profesores interesados en la presente investigación
6. Registro del diario de clase, de acuerdo al estudio etnográfico dentro del salón de clases
7. Obtención de datos con los alumnos de los profesores observados, mediante la entrevista semi estructurada para alumnos(ver anexo 3)
 - Organización de datos
 - Elaboración de las gráficas de los resultados
8. Obtención de los datos con los profesores, de acuerdo a la auto percepción de su rol en el salón de clases mediante la entrevista semi estructurada para el profesor (ver anexo 3)
9. Presentación de los resultados
10. Obtención de las conclusiones
11. Elaboración de las sugerencias

Capítulo 4: RESULTADOS

4.1 Piloteo del *Instrumento* Fase 1 (ver anexo 1)

De acuerdo a las dimensiones sobre la percepción social del profesorado (Marín y Teruel, op. cit.) se realizó la Fase 1 del instrumento.

La aplicación del Instrumento Fase 1, se llevó a cabo el día Martes 11 de Agosto del 2009 en el grupo 1552 de la sección D en la actividad de Servicio, que toma clases en la Clínica Multidisciplinaria Estado de México, Ubicada en Av. Cuauhtémoc s/n casi esquina, 4ta Avenida. Colonia Estado de México.

Se eligió la participación de este grupo pues desde el semestre anterior, se estableció contacto con el grupo y existía la confianza que el tiempo brinda.

Para la aplicación se comentó a los alumnos brevemente el proyecto de tesis, la finalidad de conocer el rol del profesor y asimismo, se recalcó que sería una participación totalmente voluntaria y anónima. A pesar que los alumnos se mostraron muy interesados en participar en el proyecto, solicitaron en más de una ocasión la confirmación con respecto al anonimato, ya que de primer momento se creyó que el proyecto estaba siendo elaborado en conjunto con el profesor de grupo y que eventualmente la información sería compartida con él. Para lo cual se reiteró que se trataba de un proyecto de titulación y que el proyecto se encontraba en la primer fase, la fase del piloteo y que más que evaluar el profesor, el objetivo era evaluar la funcionalidad de los formatos de observación, obteniendo así una respuesta positiva.

Observaciones a la FASE 1, en la aplicación a los alumnos

En cuanto a la aplicación del instrumento de la Fase 1, de primera instancia, el formato complicó demasiado la labor del registro, sobre todo porque en una misma característica figuran aparentemente sinónimos de las palabras, en la cual los alumnos no entienden lo mismo, ya que mientras se hacía una pregunta, por ejemplo la de la primera dimensión: ¿Considera que el profesor es Amable: Agradable, Afable, Sencillo? Se hacía la distinción que alguna característica sí, mientras otra no.

El número de preguntas es muy extenso, ya que después de haber contestado la mitad de las preguntas se presentó aburrimiento en los alumnos, haciendo un trabajo tedioso de continuar.

Las respuestas que se observaron en la entrevista, fueron en un orden de si, no y algunas veces, sin embargo, en las respuestas ambiguas, fue donde se indagó más sobre los motivos o las razones de lugar a duda.

Se encontraron algunas palabras que no fueron totalmente comprensibles para los alumnos, como en caso de las siguientes características: es mentalmente abierto (2.3), implicado (3.4), competente (3.5), profesional (5.1), didáctico (6.2), cercano, humano (7.5), empático (8.1).

Los alumnos entendieron como iguales las siguientes dimensiones, las cuales contestaron, pero hicieron referencia a haberlas contestado con anterioridad:

- (5.1) Profesional = (3.5) competente: eficiente = (5.2) Competente: cualificado
- (2.3) Estudioso: experto, mentalmente abierto = (4.1) Conocimiento: Dominio de la Materia/Asignatura
- (2.2) Capacidad de Síntesis, concreto, conciso = (6.4) Claro, comprensible, Preciso

Observaciones a la FASE 1, en la aplicación al profesor

Respecto a la entrevista al profesor, se preguntó la clase que imparte y el tipo de clase que imparte, con el propósito de saber si es una actividad teórica o práctica, información que puede obviarse.

Las respuestas fueron sí, no, y a veces, se hizo igualmente como en el caso de la entrevista hecha a los alumnos, distinción en cuanto a la respuesta incluida dentro de una misma característica.

El clima en la entrevista fue hasta cierto punto emotivo, poniendo de manifiesto ciertas cosas que el profesor sabe pero que pocas veces evalúa tan conscientemente. Asimismo el profesor se mostró interesado por saber las respuestas de los alumnos, en un acto consciente por mejorar la clase.

Además se consideró necesario incluir preguntas como: ¿Presenta programa al inicio del curso?, ¿Cumple con el programa de acuerdo al Plan de Estudios vigente de la Carrera de Psicología? , ¿Los contenidos temáticos revisados en clase son coherentes con los estipulados en el plan de estudios de la carrera de psicología? La finalidad de las pregunta es saber, si la revisión del material en clase, es acorde con el programa y si este es coherente con el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, sin embargo, es necesario saber si los alumnos conocen el plan de estudios, por lo cual también se considera necesario añadirlo.

Algunas dimensiones no contemplan aspectos como si se establecen criterios de evaluación claros y si estos criterios son establecidos con los alumnos, ¿si el profesor utiliza material didáctico en clase, si presenta de forma secuenciada la información, por lo que se considera necesario incluirlas para conocer a mayor detalle el rol del profesor en el salón de clases.

4.2 Piloteo del Instrumento Fase 2 (ver anexo 2)

El instrumento de la Fase 2, se elaboró mediante la reformulación de las preguntas, con base a las dimensiones establecidas en la fase 1, más la integración de preguntas que no fueron contempladas en la fase 1, pero se considera necesario incluir.

En el esquema 3, se puede observar en las primeras tres columnas, la versión del instrumento de la Fase 1, mientras que en la cuarta columna se puede encontrar la adecuación de las preguntas, para la integración de la fase 2.

A diferencia de la fase 1, se añadieron preguntas dirigidas en particular para los alumnos, o profesores, de modo que en la Fase 2, se encuentra el instrumento para alumnos y otro para profesores.

El piloteo del instrumento fase 2 se llevó a cabo el 1 de Septiembre del 2009 en el grupo 1552, Se contó con la participación voluntaria de alumnos, que no hubieran participado en el piloteo de la fase previa del instrumento. El objetivo de este piloteo fue poner en marcha la entrevista luego de la adecuación, de una manera tal que se tuviera el instrumento totalmente listo para la aplicación formal, objeto de análisis.

Observaciones a la Fase 2 en la aplicación a los alumnos

- Hacer una readecuación a las preguntas 21 y 33, por contener la misma pregunta en diferentes palabras.
- Al preguntar a los alumnos si el programa de la Actividad Instruccional cumple con el Plan de Estudios Vigente de la Carrera de Psicología y si los contenidos son congruentes con este, surge otra serie de preguntas a los alumnos como son: ¿Conoces el plan de Estudios de la Carrera de Psicología?, ¿Sabes qué es el Sistema de Enseñanza Modular?, ¿Sabes qué actividades instruccionales lo integran? y ¿Conoces los objetivos de la Actividad Instruccional?
- Si bien es cierto que las percepciones de los alumnos con respecto al profesor dependen del tipo de relación que lleve con él, se considera agregar la pregunta ¿Cómo consideras tu relación con el profesor? al inicio de la entrevista.
- Tras aplicar la entrevista y tomar el tiempo, se estimó un total de 10 a 15 minutos en la contestación del mismo, por lo cual se considera un tiempo bastante prudente.
- En un intento por simplificar la aplicación y pensando hacer la aplicación grupal, se dio la entrevista a 2 alumnos más, y sin embargo hubo muchas preguntas con respecto a si tenían que escribir necesariamente el por qué, y otro elemento importante fue la contestación casi mecánica a las respuestas, en las que todas estaban inclinadas al sí. Al término de la entrevista se verificaron las respuestas y se regresaron a algunas que se consideró prudente ahondar, como en la pregunta 14. ¿Utiliza estrategias didácticas pertinentes para la clase? La respuesta inicial fue sí, pero cuando se le pidió ejemplificar algunas, no hubo ninguna respuesta. Por lo cual se considera necesario hacer la entrevista

individual.

FORMATO DE OBSERVACIÓN

Profesor: _____ Grupo: _____ Fecha: _____ No Observación: _____

Hora de inicio registro: _____ Hora termino: _____

Dimensiones		Características	Reformulación de la pregunta
CARACTERÍSTICAS PERSONALES Rasgos docentes y profesionalidad	1. CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD	1.1. Amable: agradable, afable, sencillo.	¿Considera que propicia un ambiente favorable de trabajo?
		1.2. Sociable, don de gentes.	
		1.3. Afectuoso.	
		1.4. Sentido del humor, cordial, simpático	
	2. RASGOS INTELECTUALES	2.1. Inteligente: reflexivo, crítico, creativo.	¿Plantea problemas, analiza y busca soluciones?
		2.2. Capacidad de síntesis: concreto, conciso, preciso.	¿Es claro en la información que proporciona?
		2.3. Estudioso: experto, mentalmente abierto.	¿Considera que es constante en su formación académica?
	3. DESEMPEÑO DE LA PROFESIÓN DOCENTE	3.1. Motivado: entusiasmado, ilusionado.	¿Muestra entusiasmo por la materia que imparte?
		3.2. Vocación: pasión por enseñar.	¿Posee habilidades para enseñar?
		3.3. Dedicado: implicado, cumplidor, puntualidad.	¿Es puntual en sus clases?
		3.4. Competente: eficiente.	¿Lo considera capaz en la materia que imparte?
		3.5. Responsable: trabajador.	¿Lo considera comprometido con su trabajo?
3.6. Interesado por la materia y por los alumnos		¿Relaciona los conocimientos con la práctica profesional?	
CARACTERÍSTICAS DE FORMACIÓN Preparación, planificación y metodología	4. FORMACIÓN ACADÉMICA	4.1. Conocimiento: dominio de la materia/asignatura	¿Profundiza en la cobertura de los temas?
		4.2. Preparado: formado, especialista en la materia, estar al día, cualificado	¿Emplea información actualizada?
	5. FORMACIÓN PROFESIONAL	5.1. Profesional	¿Domina los contenidos de la materia?
		5.2. Competente: cualificado	
	6. FORMACIÓN PEDAGÓGICA	6.1. Motivador: ameno, transmitir interés, entusiasmo	¿Estimula el interés por la materia?
		6.2. Didáctico: saber explicar, explicar bien, pedagógico	¿El profesor es claro en clase?
		6.3. Buen transmisor: comunicador, dinámico, comunicación fluida, elocuente, expresivo	
		6.4. Claro: comprensible	
		6.5. Ordenado: organizado	¿El profesor planea con anticipación la clase que imparte?
	CARACTERÍSTICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL Relaciones interpersonales. Clima relacional profesor-alumno. Actitud del profesor	7. HABILIDADES DOCENTES	7.1. Comunicativo: dialogante, saber escuchar
7.2. Conocedor de sus alumnos: orientado			¿Obtiene información acerca de las necesidades de los alumnos?
7.3. Abierto: cercano, próximo al alumno			¿Manifiesta atención hacia los alumnos?
7.4. Justo: imparcial, objetivo			¿Tiene preferencias por algún alumno/a?
7.5. Humano			¿Muestra empatía por los alumnos?
8. HABILIDADES SOCIALES DOCENTES		8.1. Emocionalmente inteligente: empático, asertivo	¿Es asertivo?
		8.2. Comprensivo: paciente, flexible, tolerante	¿Respeto a los alumnos y las escucha atentamente sin juzgar?
		8.3. Respetuoso: educado	¿Muestra disponibilidad para que los alumnos consulten sus dudas?
		8.4. Dispuesto a ayudar: apoyo a los estudiantes, disponible	
		8.5. Accesible: receptivo, inspirar confianza, familiaridad	
		8.6. Trato personalizado: trato correcto, directo	¿Enseña a los alumnos de acuerdo a sus necesidades?

Esquema 3: Adecuación de las preguntas, luego de la aplicación a los alumnos del Instrumento -Fase 1

- Se considera cambiar el orden de las preguntas, de tal forma que permita tener una secuencia clara, con respecto a Rueda y Rodríguez (1996), se agruparon las preguntas en 3 dimensiones de análisis: Planeación, Desarrollo e Impacto (c.p. Rueda y Nieto, 1996).

- 1) *Planeación*: están aquéllas que reconocen los antecedentes para llevar a cabo el trabajo docente, como la vocación, la preparación teórica y práctica, el dominio que se tiene de la materia y la actualización, entre otras.
- 2) *Desarrollo*: donde se concentra el mayor número de dimensiones, confluye la parte sustantiva del ejercicio y práctica docentes por su extensión se dividió en cuatro partes:
 - a) Ambiente de aprendizaje: se encuentran las actitudes de y hacia los alumnos, el clima afectivo y de apoyo o el cumplimiento de obligaciones.
 - b) Estrategias de exposición y conducción de clase, manera y profundidad en que el docente aborda los temas o sus destrezas y habilidades para explicar y expresarse.
 - c) Estrategias Instruccionales formativas. Se refiere a las acciones o características del profesor para impartir su clase, como el dominio del contenido, la pertinencia y adecuación de sus métodos de enseñanza, su forma de evaluación, el conocimiento que tiene de los estudiantes, entre otros.
 - d) El método de trabajo, con referencia a los aspectos formales del cumplimiento de su trabajo, como su puntualidad y asistencia infraestructura que utiliza para realizar su labor, presentación del programa de la materia y formas de evaluación.
- 3) *Impacto*: Destacan las acciones que expresan resultados o el producto del ejercicio docente. Por ejemplo, se incluyen procedimientos y criterios de evaluación, calificaciones, tipos de actitudes obtenidas, cumplimiento de metas y otras similares.

Consideraciones finales al instrumento en la fase 2

Debemos considerar si los alumnos han tenido al actual profesor como profesor de alguna otra actividad, ya que la pregunta: está recursando la materia, no indica si el alumno tiene experiencias previas con el profesor.

Los alumnos hacen distinciones de diversa índole, por ejemplo, ¿tiene trato personalizado con los alumnos? La respuesta en el caso: conmigo no, pero a otros sí, o bien, a mí no me ha faltado al respeto pero no sé si a los/las demás sí, es necesario, entonces que el instrumento haga esta diferenciación entre el trato personal y con el resto de los alumnos.

Se utilizó el formato de observación y la entrevista semi estructurada para alumno y profesor, sin embargo, este no facilita el registro por el poco espacio y porque contiene información con respecto a las categorías a las que la pregunta pertenece que no son útiles en ese momento.

Se supone que antes de llegar a hacer las entrevistas, debe haber todas las anotaciones pertinentes en el salón de clases con la finalidad que no influyan en la propia percepción.

Resultados de la Entrevista Semi estructurada a los alumnos (Instrumento Fase Final)

Con las adecuaciones previas a las preguntas, se integró el instrumento en su fase final, el cual puede ser consultado en el anexo 3)

Los alumnos que participaron, fueron los alumnos que cursaron con los profesores que permitieron realizar el estudio etnográfico en el salón de clases.

A continuación se presentaran los resultados del Grupo A y del Grupo B, los cuales como se mencionó con antelación, fueron alumnos de quinto semestre de la Carrera de Psicología que cursan en el turno vespertino la actividad instruccional de clase Teórica., paralelamente con los resultados, se presentará la percepción del profesor de acuerdo a la entrevista semi estructurada en su fase final (ver anexo 3).

RESULTADOS GRUPO A

En el grupo A se entrevistaron a un total de 20 alumnos, los cuales tienen una edad promedio de 20 años, 13 fueron mujeres y 7 hombres. En relación a la actividad laboral, solamente 5 alumnos llevan a cabo alguna.

A continuación se presenta la ficha de identificación del profesor al que los alumnos evaluaron, y enseguida los resultados de las entrevistas. Al término de las gráficas se encontrará unas notas finales de la información proporcionada por el profesor, mediante la entrevista semi estructura en su versión final, contrastada ésta con la información que proporcionaron los alumnos y éstas con las observaciones en el salón de clases.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN Profesor Grupo A

Edad: 59 años

Sexo: Masculino

Grado Académico: Lic. en Psicología, Pasante de las maestrías: Análisis experimental de la conducta, Pedagogía y Comunicación.

Diplomados en Prospectivas en Educación Superior, Planeación Educativa y Pensamiento Complejo.

Años de experiencia en la docencia: 32 años impartiendo clases en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Clase que imparte: Intervención y Evaluación Nivel Individual

Actividad Instruccional: Clase Teórica

Grupo: 1553

Desarrolla otra actividad profesional: No

Experiencia Académica dentro de la UNAM: 32 años

Experiencia Académica en otra institución educativa: A pesar de haber impartido por un periodo muy corto de tiempo en otra institución educativa, no lo considera importante de ser anotado.

De la información obtenida, se encontró que 15 alumnos conocen el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, En referencia al Sistema de Enseñanza Modular, solo 13 alumnos consideraron que saben en qué consiste. En la pregunta 3, ¿Sabes que actividades instruccionales integran el SEM? Solo 2 alumnos, es decir el 10% de los alumnos contestó afirmativamente.

Sobre los Objetivos de la Clase Teórica, sólo 6 alumnos afirmaron conocerlos, los 13 alumnos restantes, más de la mitad, no tiene idea de ello.

Los resultados obtenidos en la pregunta 5, fueron que 16 de los alumnos consideraba tener una relación positiva con el profesor, los 4 alumnos restantes consideraba que si bien no tenía una buena relación, ésta tampoco era negativa.



Figura 1

En referencia a la pregunta 6, ¿Lo considera capaz en la materia que imparte?, 17 alumnos consideraron que sí, solo tres alumnos no lo creen así.

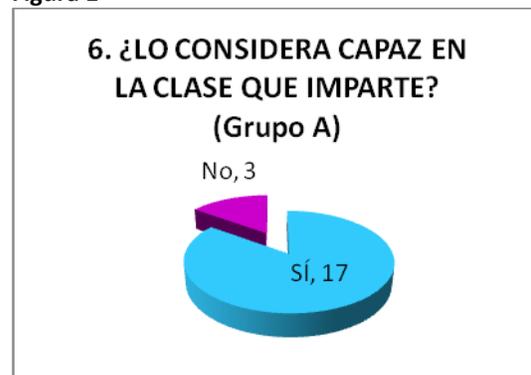


Figura 2

En relación a la pregunta 7. ¿considera que el profesor domina los contenidos de la materia? El 100% de los alumnos entrevistados cree que sí.



Figura 3

En la pregunta 8, ¿Consideras que el profesor es constante en su formación académica, 18 de los alumnos consideró que sí, los 2 alumnos restantes contestó negativamente



Figura 4

Pregunta 9: ¿Considera que emplea información actualizada? Los 20 alumnos consideraron que sí.



Figura 5

Con respecto a la pregunta, ¿Planea con anticipación la clase que imparte?, las respuestas fueron: 18 alumnos dieron una respuesta positiva, el resto consideró no tener evidencia de lo anterior, de modo que contestaron no saberlo.

Los alumnos que mencionaron que sí, también añadieron que preparaba material, la misma página en la que el profesor publicaba las lecturas o bien, las presentaciones power point que ocasionalmente proyectaba.



Figura 6

Las respuestas para la pregunta No. 11, 18 alumnos consideran que presenta de forma secuenciada la información y sólo dos alumnos contestarán que no, agregaron que los temas incluso no estaban relacionados entre sí.



Figura 7

En la pregunta 12, ¿utiliza estrategias didácticas pertinentes para la clase?, 16 de los alumnos mencionaron que sí, entre las que destacaron las presentaciones en power point, la ocasión en que realizaron un periódico, y los comentarios al final, en una especie de mesas redondas.

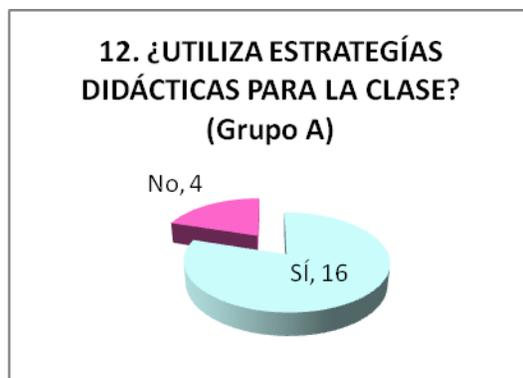


Figura 8

¿Considera que propicia un ambiente favorable de trabajo?, solamente tres alumnos consideraron que no, sin embargo, de los 17 alumnos que contestaron que sí, las razones por las que lo consideran fueron totalmente diferentes, desde los alumnos que consideran que es porque aunque lleguen tarde los alumnos, si los deja entrar, les permite entregar o reponer actividades extemporáneas, trabajan en equipo, facilita el dialogo, es respetuoso de la opinión de los demás, etc.

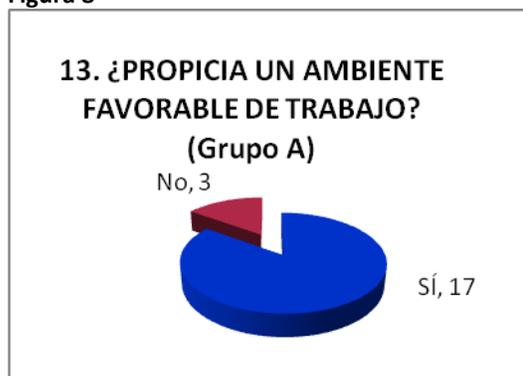


Figura 9

En la pregunta 14, 19 estudiantes coincidieron en percibir al profesor con entusiasmo por la clase, tan solo un alumno consideró no ser así. Los alumnos que mencionaron ver ese entusiasmo, comentaron cosas como por la forma en que habla, se apasiona por los temas. Etc.

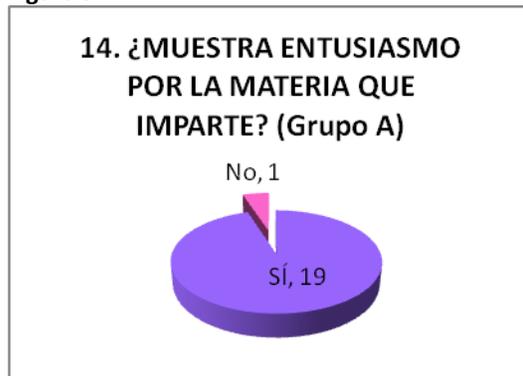


Figura 10

Con referencia a la pregunta 15, ¿Estimula el interés por la materia?, ocho alumnos contestó que sí, no obstante, 11 alumnos consideró que no.



Figura 11

En relación a la pregunta 16, tanto el profesor como la mayoría de los alumnos entrevistados, considera que existe ese respeto y escucha a los alumnos sin juzgar.



Figura 12

Con respecto a la pregunta 17, los 20 alumnos consideran que el profesor sí muestra disponibilidad para que los alumnos consulten sus dudas

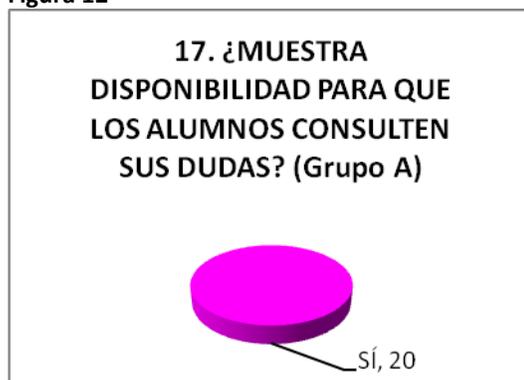


Figura 13

En la pregunta 18, el 100% de los alumnos entrevistados coincidieron en percibir que el profesor efectivamente manifiesta atención a ellos.



Figura 14

En la pregunta 19, ¿Considera que el profesor muestra empatía por los alumnos? Hubo tres respuestas, 14 de los entrevistados consideró que sí, mientras 4 alumnos considerarán que no, y solamente dos alumnos simplemente contestarán no saberlo.



Figura 15

Como se puede observar en la figura 16, tan solo 1 alumno considera que su profesor si tiene preferencias por algun alumno, los 19 alumnos restantes, no creen que existan preferencias.

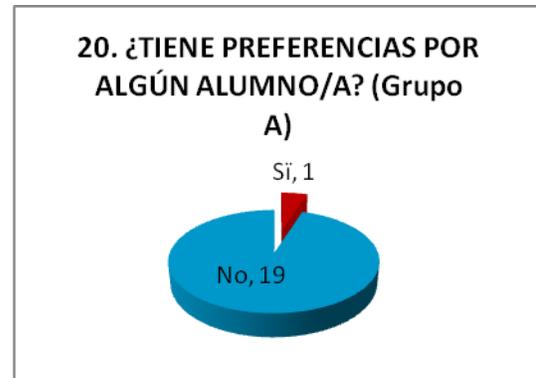


Figura 16

En la pregunta 21, ¿Considera que el profesor es asertivo? 18 de los alumnos consideró que su profesor si era asertivo, solo el 2 alumnos no.



Figura 17

En la pregunta 22, Considera que el profesor hace uso adecuado del pizarrón, 18 de los alumnos contestó negativamente, solo el 2 alumnos contestaron que sí.



Figura 18

¿Considera que el profesor posee habilidades para enseñar?
16 alumnos percibe al profesor que sí tiene habilidades para enseñar, mientras el 20% restante no.

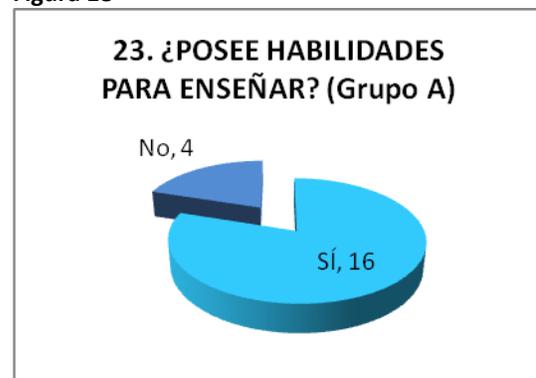


Figura 19

De acuerdo a la pregunta 24, 11 de los alumnos entrevistados considera que el profesor no profundiza en la cobertura de los temas, el 40% considera que si y el 5% restante, considera que eso solo ocurre a veces.



Figura 20

Como se observa en la figura 21, 17 de los alumnos entrevistados consideran que el profesore es claro en la información que proporciona, solo 3 alumnos no lo creen así.

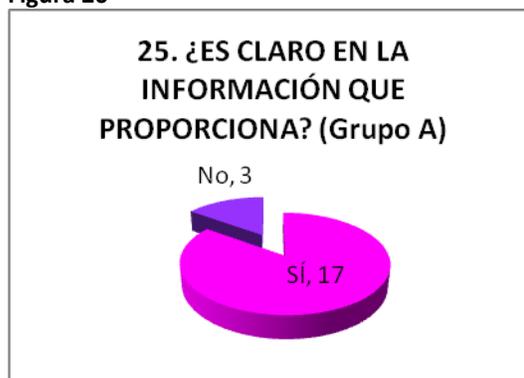


Figura 21

En la pregunta 26, 17 de los alumnos considera que el profesor motiva la participación. Comentan que invita a que los alumnos participen, pero si nadie toma la palabra, pregunta en particular a cualquier alumno.



Figura 22

De acuerdo a la pregunta 27, se encontró una percepción dividida, 10 de los alumnos considera que el profesor obtiene información acerca de sus necesidades, los 10 alumnos restantes consideró que no.



Figura 23

En la pregunta 28, se encontraron las siguientes respuestas: 10 de los alumnos considera que el profesor enseña a los alumnos de acuerdo a sus necesidades, 9 no, y 1 alumno no lo sabe.



Figura 24

En la pregunta 29, 17 de los alumnos considera que el profesor plantea problemas, analiza y busca soluciones, 2 alumnos consideran que no, solo 1 alumno considera que a veces. Los alumnos recordaron la ocasión de los disparos en la estación del metro, la que sirvió como ejemplo para una clase.

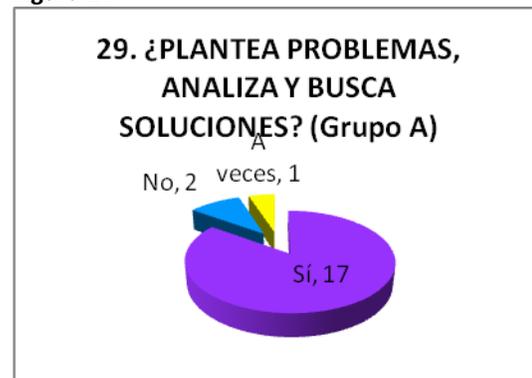


Figura 25

¿El profesor considera la opinión de los alumnos? 19 alumnos contestó afirmativamente, y solo uno no lo consideró así.



Figura 26

Como se observa en la pregunta 31, 11 alumnos consideran que los contenidos de clase no son coherentes con el Plan de Estudios de la carrera de psicología, 8 alumnos aseguraron que sí y solamente un alumno contestó no saber.

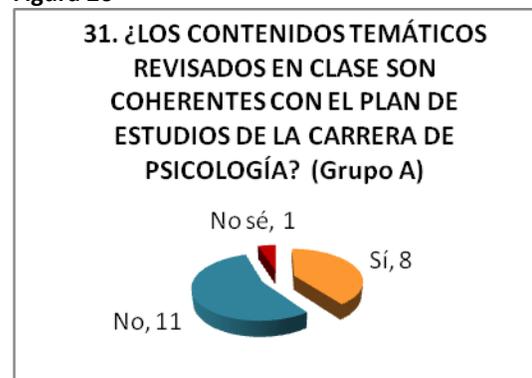


Figura 27

En la pregunta 32, ¿Presenta programa al inicio del curso? 10 alumnos contestarán que sí, y 10 alumnos que no.



Figura 28

Con base en la pregunta 33, ¿Cumple con el programa de acuerdo al plan de estudios vigente?, 10 alumnos piensan que no es así, 9 alumnos piensan que sí, y solamente un alumno no lo sabe.



Figura 29

Como se puede observar en la figura 30, 12 de los alumnos considera que el profesor establecer criterios de evaluación, y el 40% no lo cree así.

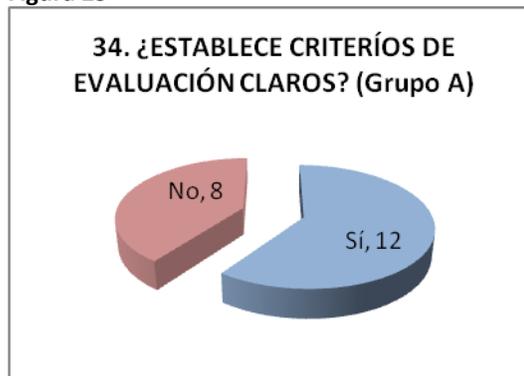


Figura 30

En relación a la pregunta 35, 11 alumnos mencionaron que el profesor no establece acuerdos con ellos sobre los criterios de evaluación, mientras 9 alumnos piensan que sí ocurre.

En esta pregunta se presentaron discordancias, entre los alumnos que creían que no se establecían acuerdos y los alumnos que mencionaron que a pesar que se había tenido una propuesta, esa no fue sujeta a comentarios.

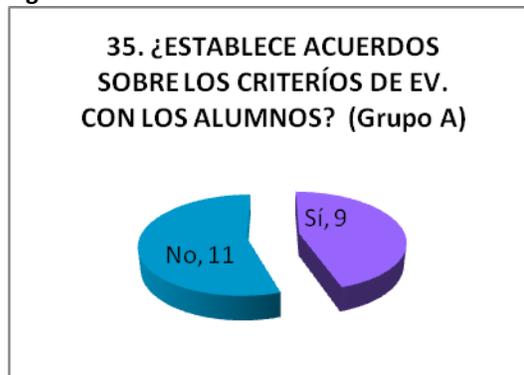


Figura 31

En la pregunta 36, ¿Explica los objetivos de aprendizaje en cada lección? Las repuestas fueron 11 alumnos consideraron que no, y 9 alumnos que sí.



Figura 32

En la pregunta 37, 10 de los alumnos entrevistados percibe al profesor como puntual, en cambio para 9 alumnos no, y el alumno restante considera que solo a veces.

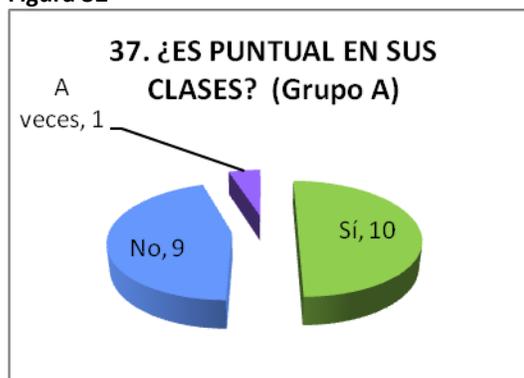


Figura 33

En la pregunta 38, 17 de los alumnos considera al profesor comprometido con su trabajo, 2 alumnos no, y uno de los alumnos lo considera comprometido solo a veces.

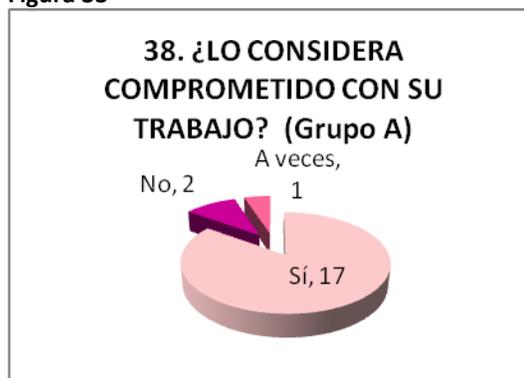


Figura 34

FICHA DE IDENTIFICACIÓN - Profesor Grupo B

Edad: 50 años

Sexo: Femenino

Grado Académico: Lic. Psicología, Maestría en Administración en Salud, Especialidad en Salud en el trabajo.

Años de experiencia en la docencia: 16 años

Clase que imparte: Intervención y Evaluación Nivel Individual

Actividad Instruccional: Clase Teórica

Grupo: 1551

Desarrolla otra actividad profesional: Sí, Imparte clases en el Posgrado de Estomatología en atención primaria, Salud en el trabajo y Brinda asesoría a empresas privadas.

Experiencia Académica dentro de la UNAM: 16 años en la Facultad de Ingeniería y 14 años en la FES Zaragoza.

Los alumnos que aceptaron contestar la entrevistas fueron ocho, la edad promedio de los alumnos entrevistados en el grupo B fue de 20 años, el sexo de los alumnos entrevistados fue mitad hombres y mitad mujeres.

Al preguntarles a los alumnos si realizan alguna actividad laboral, se obtuvo que solamente cuatro de los alumnos realiza una.

Con relación a la pregunta 1, seis alumnos contestaron si conocer el plan de estudios de la carrera de psicología, y solo dos alumnos restantes no. Los resultados de la pregunta 2, fueron que el 100% de los alumnos sabe qué es el Sistema de Enseñanza Modular.

Al preguntarle a los alumnos si saben las actividades que integran el SEM, solamente dos de los ocho alumnos contestó afirmativamente, mismo número que consideró conocer los objetivos de la Actividad Instruccional Clase Teórica

En cuanto a la relación que se tiene con el profesor, seis alumnos consideraron que tiene una relación neutral, un alumno negativa y el alumno restante contestó tener una relación positiva.



Figura 35

Las respuestas que dieron los alumnos en la pregunta 6, considera capaz al profesor en la clase que imparte, dos de los alumnos aseveró que sí, sin embargo los 6 alumnos restantes no lo consideró.

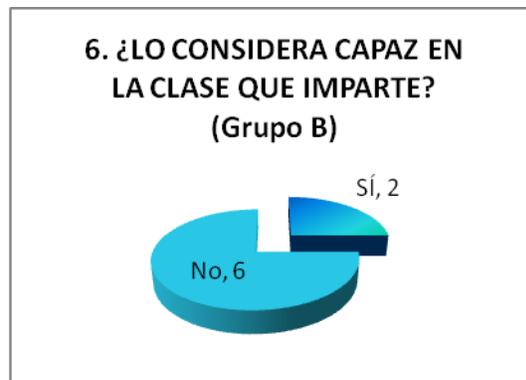


Figura 36

Sobre el dominio de la materia, siete de los alumnos percibió que no existe tal, solo uno de los alumnos afirmó que sí.

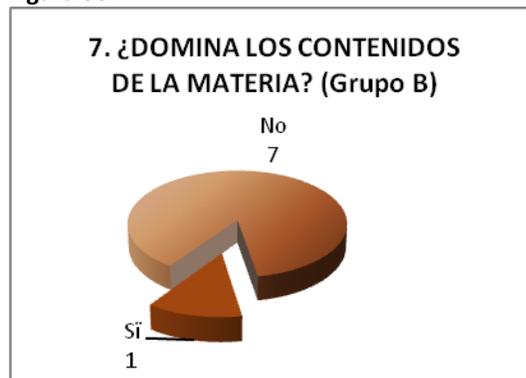


Figura 37

En la pregunta 8, solamente tres de los alumnos entrevistados consideró que la profesora es constante en su formación, sin embargo la mayoría no lo percibió así.



Figura 38

En relación a la pregunta 9, 6 de los alumnos considera que la profesora no emplea información actualizada, solamente 2 alumnos consideran que sí.



Figura 39

Sobre la planeación de las clases, seis de los alumnos percibe que su profesora no lleva a acabo este proceso, y solamente los dos alumnos restantes sí.



Figura 40

Con base a la secuencia de la información presentada, tres alumnos considera que si se presenta de esa forma, mientras los otros cinco no. En ambos casos se refirieron al orden que sigue el temario.



Figura 41

Los resultados obtenidos en la pregunta 12, sólo uno de los alumnos considera que su profesora emplea estrategias didácticas pertinentes para la clase que imparte, y los siete alumnos restantes no lo cree así.

En referencia al alumno que considera que si emplea estrategias didácticas no mencionó ninguna para ejemplificar.

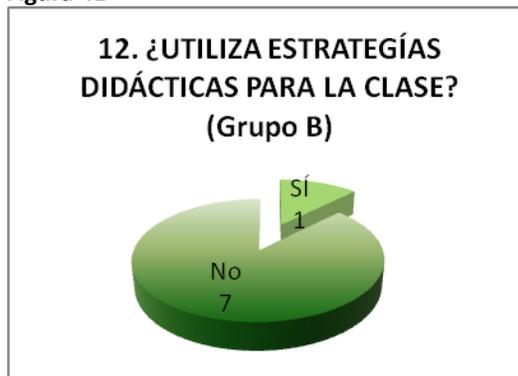


Figura 42

De acuerdo a los resultados obtenidos en la pregunta 13, se pudo observar que seis de los alumnos considera que la profesora no propicia un ambiente favorable de trabajo, solo dos alumnos creen que sí.



Figura 43

Sobre el entusiasmo que muestra por la clase que imparte, solo uno de los alumnos entrevistados afirmó si tenerlo, mientras los otros siete no.

El alumno que afirmó mostrar entusiasmo, mencionó elementos tales como: siempre asiste, llega temprano, etc.

14. ¿MUESTRA ENTUSIASMO POR LA MATERIA QUE IMPARTE? (Grupo B)

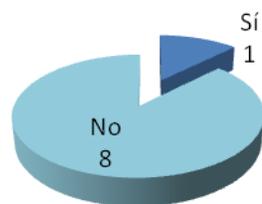


Figura 44

En la pregunta 15, el total de los alumnos consideró que la profesora no estimulaba el interés por la materia.

15. ¿ESTIMULA EL INTERÉS POR LA MATERIA? (Grupo B)

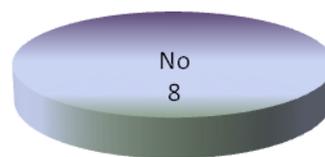


Figura 45

En relación a la pregunta: ¿respeto a los alumnos y los escucha sin juzgar, Seis de los alumnos respondieron que sí, no obstante, los dos alumnos restantes afirmó no ser así.

16. ¿RESPETA A LOS ALUMNOS Y ESCUCHA SIN JUZGAR? (Grupo B)

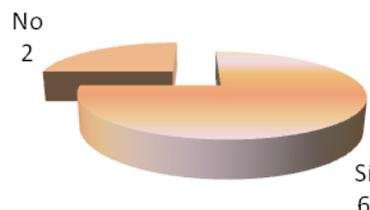


Figura 46

En la pregunta 17, seis de los alumnos entrevistados contesaron que la profesora muestra disponibilidad para que los alumnos consulten sus dudas, sin embargo los dos alumnos restantes no lo consideró así, aunque nunca la consultaron ni contaban con evidencias que no fuera accesible con los alumnos.

17. ¿MUESTRA DISPONIBILIDAD PARA QUE LOS ALUMNOS CONSULTEN DUDAS? (Grupo B)



Figura 47

Con base a la atención que los alumnos perciben que les manifiesta su profesora, las respuestas estuvieron totalmente divididas, la mitad considera que sí, mientras la otra mitad no.



Figura 48

De acuerdo a la pregunta 19, la mitad de los alumnos considera que su profesora si muestra empatía por ellos, la otra mitad no lo percibí así.



Figura 49

Sobre las preferencias de la profesora por algún alumno, solo dos de los alumnos afirmó que si existen, los seis restantes contestaron que no. En relación a los que mencionaron que sí, mencionaron que la profesora tiene preferencias por los alumnos que cursan con ella otras materias.



Figura 50

En la pregunta 21, solamente uno de los alumnos considera que la profesora es asertiva, mientras los siete restantes considera que no es así.

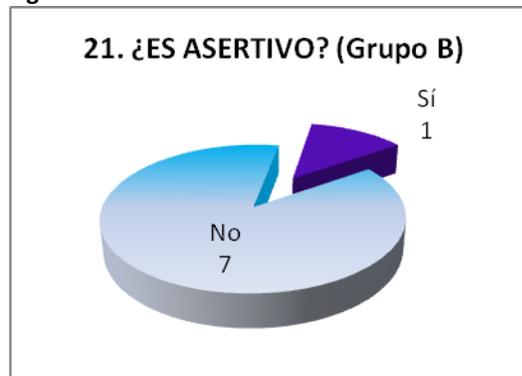


Figura 51

En la pregunta 22 existió una total conformidad, los ochoalumnos consideró que no hay un uso adecuado del pizarrón.



Figura 52

En relación a las habilidades para enseñar, sólo uno de los alumnos percibió que la profesora efectivamente las posee, no así los siete alumnos restantes, quienes incluso mencionaron que no dudaban que las tuviera, pero al menos no las ponía en práctica.

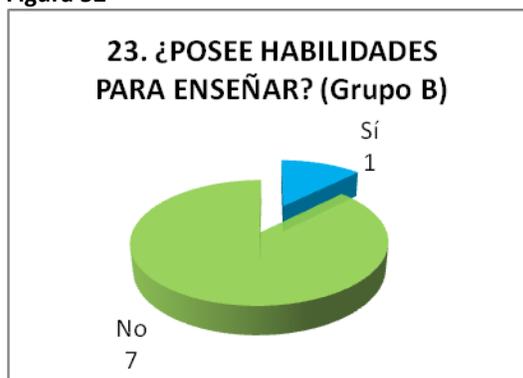


Figura 53

En función de la cobertura de los temas, tan solo dos alumnos respondió que la profesora sí lo lleva a cabo, sin embargo los seis alumnos restantes no lo consideró así.

En relación a la cobertura, se vió en el salón de clases que esto depende sobre todo del equipo que expone, pues a partir de un tópico, ellos investigan lo que desarrollarán en la clase.



Figura 54

En referencia a la información proporcionada por la profesora, la mayoría de los alumnos entrevistados percibió está como no clara, mientras que sólo 3 de los alumnos respondió no ser así.

En esta pregunta, debiera aclararse que la información que la profesora proporciona, tiene que ver más con organización del grupo o avisos, desde el entendido que son los alumnos quienes exponen la clase.

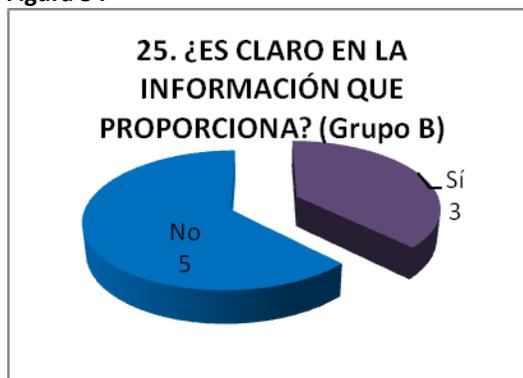


Figura 55

De acuerdo a la participación de los alumnos, tres de los alumnos consideró que la profesora motiva ésta, pero los otros cinco alumnos afirmaron no ser así.



Figura 56

En la pregunta 27, los alumnos estuvieron totalmente de acuerdo al afirmar el 100% que la profesora no obtiene información acerca de sus necesidades.

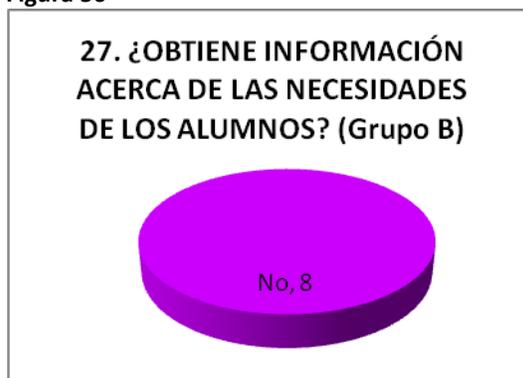


Figura 57

Como se vió en la pregunta anterior, el 100% de los alumnos estuvo de acuerdo en afirmar que la profesora no enseña de acuerdo a sus necesidades.

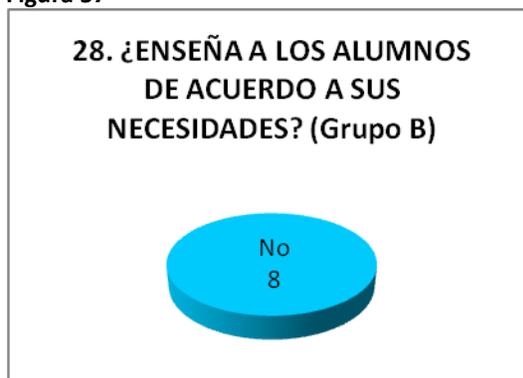


Figura 58

En la pregunta: ¿Plantea problemas, analiza y busca soluciones, solo uno de los alumnos entrevistados afirmó que si ocurría, no así los siete alumnos restantes.

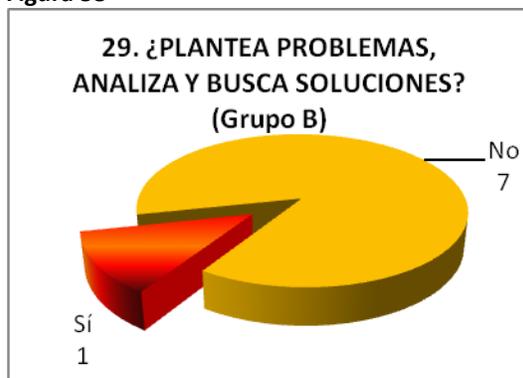


Figura 59

Sobre la consideración de la profesora a la opinión de los alumnos, la mitad de los alumnos contestó que si hay tal, mientras la mitad restante no lo percibió así.

Esencialmente la diferencia en estas respuesta se debe a que luego de las peticiones de los alumnos a la profesora, los alumnos siguieron percibiendola del mismo modo, ya que su participación en la clase era poca o nula.



Figura 60

En referencia a los contenidos temáticos, seis de los alumnos considera que éstos son coherentes con el Plan de Estudios de la carrera de Psicología, no así los dos alumnos restantes, quienes no lo consideraron coherente.

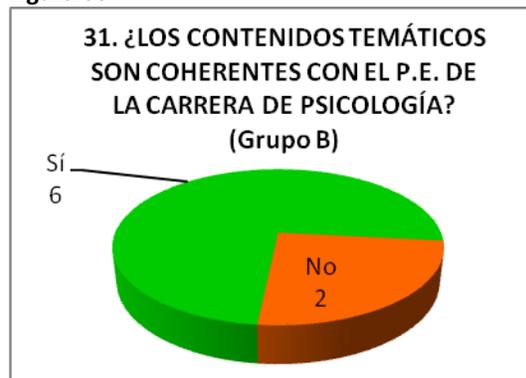


Figura 61

Sobre la presentación del programa, solamente uno de los alumnos mencionó que este no se presenta al inicio del curso, los siete alumnos restantes afirmaron que esto si ocurre. En el caso del alumno que mencionó que no era así, no tomó en consideración el temario, el cual los otros alumnos lo tomaron como el equivalente.



Figura 62

Seis de los alumnos entrevistados consideró que el programa cumple con el Plan de Estudios vigente de la Carrera de Psicología, mientras los dos restantes contestarán no ser así.



Figura 63

En relación a los criterios de evaluación, 5 alumnos contestaron que si hay criterios de evaluación y los 3 alumnos restantes mencionaron que no. Aunque aquí se hizo diferencia en que si se establecieron pero no se respetaron, por eso la diferencia.

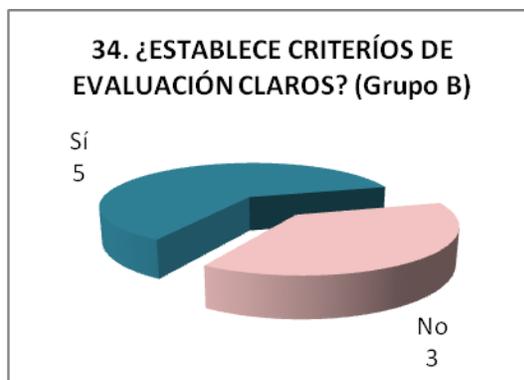


Figura 64

De acuerdo a la forma de establecer criterios con los alumnos, el 50% contestó que éstos se establecen con los alumnos, el otro 50% consideró que esto no sucede así.

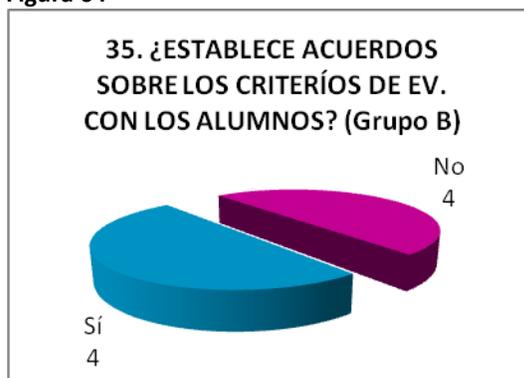


Figura 65

En la pregunta 36, hubo un total acuerdo en considerar que la profesora no explica los objetivos de aprendizaje en cada lección.

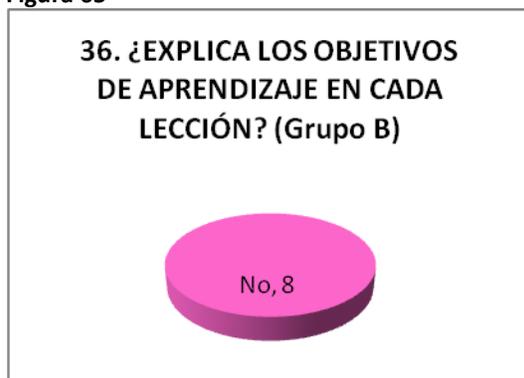


Figura 66

Sobre la puntualidad, el 50% de los alumnos consideró que su profesora es puntual, el otro 50% no la percibió así.

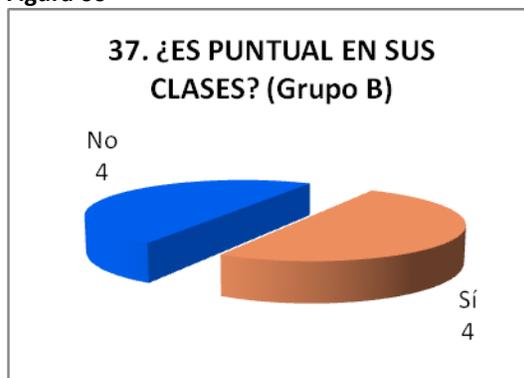


Figura 67

Con base a la pregunta 38, la mitad de los alumnos entrevistados considera que si es comprometida con su trabajo y la otra mitad no lo considera así.



Figura 68

Análisis de Resultados

A continuación se presentarán los resultados más relevantes obtenidos en la entrevista a los alumnos y además se aborda la propia percepción del profesor, aunado con la observación etnográfica realizada dentro del salón de clase, los aspectos anteriores haciendo referencia al rol del profesor que asume precisamente en el salón de clases.

PROFESOR GRUPO A

Los alumnos que contestaron esta entrevista fueron en mayor cantidad mujeres, y la edad promedio fue de 20 años, al preguntarle a los alumnos si recursaban, ninguno respondió afirmativamente, en referencia a haber cursado alguna materia anteriormente con el profesor, más de la mitad de los entrevistados lo había tenido como profesor precisamente en la clase teórica del 4to semestre, lo cual habla que el conocimiento que pudieran tener del profesor estaba basado en un tiempo considerable de trato, lo cual le dio un elemento significativo, al considerar que el profesor hubiera modificado su actitud o rol al estar siendo observado.

Con respecto al 25% de alumnos (5 alumnos) que realiza alguna actividad laboral, no está en ninguno de los casos relacionada a la carrera que ellos estudian.

Al preguntarle a los alumnos si conocen el plan de estudios de la carrera de Psicología, aunque el 75% (15 alumnos) contestó afirmativamente, el documento que ellos conocen es una carta descriptiva, no así el plan de estudios, lo cual habla de la poca información que los alumnos poseen.

Sobre el conocimiento que los alumnos tienen del Sistema de Enseñanza Modular, el 13 de los alumnos que contestaron afirmativamente, dieron respuestas tales como:

- Es un sistema que integra diversas disciplinas que permiten una visión más amplia.
- Es el que motiva a los estudiantes a la formación de su propio criterio.
- Sirve para tener una mejor actividad de los conocimientos.
- O referirse a este como la organización de la carrera por semestres.
- Es un sistema mediante el cual pasas por filtros hasta llegar a las materias específicas de tu carrera.

Lo anterior revela indudablemente que la idea que los alumnos tienen, es errónea. Por otro lado, para el profesor, el SEM es una propuesta orientada hacia la interdisciplina, de modo que los alumnos respondan a la problemática social.

En referencia a las actividades instruccionales que integran el SEM, solo 2 alumnos consideraron conocerlas, un número muy bajo considerando que 13 de los alumnos saben qué es el SEM, Sin duda si se hubiera preguntado a los alumnos por las materias que lo integran no habrían tenido problema, lo cual da la idea que no se está familiarizado con la terminología.

Sobre los objetivos que plantea la Actividad Instruccionales de Clase Teórica, los alumnos no los conocen, lo cual habla que el rol que se espera del profesor, más allá de lo que plantea el diseño

curricular; están basados en las experiencias previas de los alumnos, tanto dentro de la universidad como fuera de ella.

En esta pregunta, el profesor mencionó que el Objetivo del profesor que imparte la materia, es brindar una panorámica de los temas, sin embargo, también hace referencia que dependiendo del grado de las carencias del profesor, esta actividad termina siendo en la mayoría de los casos una actividad híbrida, con temas repetitivos que se ven ya en otras actividades. Incluso mencionó que los objetivos que él plantea en su clase, tienen otra finalidad, ya que al no tratarse propiamente de Psicología, sino temas de contexto del saber psicológico, permiten al alumno tener una visión más general de la problemática a la que se debe enfrentar.

En relación a la pregunta ¿Lo consideras capaz en la materia que imparte? La mayoría de los alumnos contestaron afirmativamente, al explicar las razones, los alumnos mencionaron; por ejemplo, la seguridad que mostraba al dar la clase, su capacidad para analizar y razonar con el grupo, dominar las lecturas que se revisaban en clase, así como la explicación detallada de las mismas. El profesor respecto a su percepción, cree que si es capaz en la materia, sin embargo este es o ha sido resultado de la implementación del programa que se revisa, desde hace ya tres años, el cual en el afán de hacerlo interesante y atractivo para los alumnos ha sufrido modificaciones.

Sobre la relación que los alumnos tienen con el profesor, importante para determinar el rol que perciben del profesor, mencionaron tener una relación positiva, y en menor medida neutral. Sin embargo, la relación positiva dentro del salón de clases, se observa como una relación cordial, en la que siempre se mantiene el status profesor/alumnos. (ver fig. 1)

En referencia a la pregunta 7 (ver fig. 3) ¿considera que el profesor domina los contenidos de la materia? El 100% de los alumnos contestó que efectivamente sí. Sin embargo, la mayoría de los alumnos hicieron la especificación que los contenidos que se revisan en clase, no son propiamente los que deberían de ser, ya que son parte de la propuesta del profesor, lo cual responde también a la pregunta 6 (ver fig. 2), aunque los alumnos afirman que sí es capaz en la clase que imparte, especifican que ésta es diferente al programa.

A diferencia de estas respuestas, el profesor aseguró no dominar los contenidos, pues la idea de expertez, no es parte de su perspectiva de las cosas, puesto que se corre el riesgo de conocer mucho de algo, pero desconocer otro tanto del resto, definiendo la idea de expertez como una aberración.

Acerca de si consideran que el profesor es constante en su formación académica (ver fig. 4), el 90% de los alumnos contestó que sí es constante, al mencionar que los temas que se revisan en clase, son temas actuales, en la percepción del propio profesor, él menciona que no es buen académico, pues en muchas ocasiones le faltan las ganas o la inspiración para seguirse preparando. Los comentarios, como se puede observar, son congruentes con las respuestas de la pregunta 9, en la que el 100% de los alumnos mencionó que si considera que su profesor emplea información actualizada (ver fig. 4).

Con respecto a la pregunta, ¿Planea con anticipación la clase que imparte? (ver fig. 6). Si bien la mayoría de los alumnos dio una respuesta positiva, el resto consideró no tener evidencia de lo anterior, de modo que contestaron no saberlo. En la misma pregunta, el profesor contestó sí planearla pero no al 100%, en alguno de los diferentes aspectos,: el tema, el ejercicio o dinámica, la evaluación, etc. Por otro lado, la percepción personal, fue en las observaciones en clase que

todo tenía una estructura ya definida, en la que el profesor inclusive disponía de material para la clase.

Sobre la secuencia de la información en clases (ver fig. 7), si bien los alumnos y el profesor estuvieron de acuerdo en que se ha presentado de forma secuenciada, el profesor precisó que ha sido el resultado de la implementación del programa hace unos años, en el que ha cambiado la secuencia de los temas.

En referencia a las estrategias didácticas empleadas en la clase (ver fig. 8), los alumnos destacaron las siguientes actividades: debates, trabajo en equipos, lecturas, películas, exposiciones, mesas redondas, etc. Los alumnos que no creen que haya actividades didácticas, más bien reportaron que si bien se presentan las mencionadas anteriormente, estas son simples y fáciles de predecir, por lo cual les restaron importancia.

Respecto a los alumnos que consideran que el profesor propicia un ambiente favorable de trabajo (ver fig. 9), mencionaron elementos tales como: es respetuoso en la interacción alumno-profesor, o porque se desenvuelve profesionalmente, mantiene sus emociones fuera de la clase, lo cual es favorable o porque la clase o las actividades son ligeras, o simplemente porque no tiene limitantes para que las personas se integren, aunque sea tarde y la clase haya empezado, siempre se muestra accesible.

En la pregunta 14 (ver fig. 10), el 95% de los estudiantes (19 personas) coincidieron en percibir al profesor con entusiasmo por la clase, que demuestra a través de la forma de trabajar, o por la forma en que da la clase, en la que se muestra apasionado en lo que hace, y en que sus alumnos aprendan; al relacionar las clases con la vida diaria mediante ejemplos en que motiva a los mismos alumnos a participar.

En el mismo punto, el profesor comentó que el entusiasmo que demuestra depende en muchos de los casos del grupo, y que éste a veces se ve limitado por el tiempo de la clase que lo lleva a extenderse más de la hora asignada.

En el interés que estimula por la materia (ver fig. 11), los alumnos mencionaron, que el profesor no lo hace en la mayoría de los casos, sin embargo, no ofrecieron alguna justificación, en cambio, aquellos que consideraron que si estimulaba el interés se refirieron a cosas tales como: deja previas lecturas, él imparte la clase, prepara el material, genera dudas, o simplemente porque le gustan los temas que imparte o le gusta su profesión, no así el profesor, mencionó que ese interés depende del semestre y en lo particular en éste, se había autopercebido como parco.

Sobre la habilidad para respetar a los alumnos y escucharlos sin juzgar, la mayoría percibió que si la tiene, en lo que el profesor coincidió totalmente. (ver fig. 12),

En la disponibilidad que el profesor muestra para que los alumnos le consulten sus dudas (ver fig. 13), tanto el profesor como los alumnos se mostraron totalmente de acuerdo al afirmar que sí existe tal, sin embargo el profesor mencionó que a lo largo del semestre son contadas las personas que se acercan a él, aunque luego del curso, un número mayor de alumnos se acercan solicitando su ayuda.

Con respecto a la atención que manifiesta hacia los alumnos(ver fig. 21), estos mencionaron que siempre lo externa por el modo de dar la participación, la forma en que se dirige a ellos, el contacto visual que mantiene cuando ellos se dirigen a él o aportar ideas, la disposición para resolver sus dudas y por el hecho que se sepa nombres de los alumnos, mientras el profesor mencionó elementos como: el lenguaje común para dirigirse a ellos, y la disponibilidad siempre que los alumnos lo busquen, además de brindarles ayuda o sugerencias de acuerdo a sus posibilidades.

En relación a la empatía que tiene por los alumnos (ver fig. 14), la percepción tanto de los alumnos como del profesor coincidió, mientras la mayoría de ellos cree que el profesor es empático, una pequeña proporción considera que no lo es o bien contestó no saberlo. Al respecto el profesor mencionó que aunque si lo es, le gustaría serlo en una mayor medida.

Sobre las preferencias por algún alumno, si hubo diferencias en cuanto a la percepción, para el profesor si existen éstas, y para los alumnos no, el profesor mencionó sin dudar, que existe preferencias por los alumnos que son listos, que tienen parecido con él en la forma de pensar, y con aquellos alumnos que están dispuestos a pedir más, los no conformistas. (ver fig. 16).

Sobre la pregunta de la asertividad (ver fig. 17), el profesor mencionó un problema con el término, en el que definió desde un sentido laxo como saber hacer, mover, aunque te equivoques, asertar en hacer algo, estableciendo inclusive diferencias con el término acertar. En ese sentido, consideró si serlo, se menciona lo anterior, porque aunque la mayoría de los alumnos consideraron al profesor como asertivo, indudablemente se refirieron en un término diferente, que incluso podría no ser la idea que la entrevista planteaba.

En el uso del pizarrón, aunque una minoría de alumnos mencionó que si hay un buen uso del mismo, es claro que no se emplea para la clase, y en este punto, el profesor reconoció que se ha dejado llevar por la comodidad de las presentaciones en power point, lo cual también favoreció en reconocer que cuando existe un problema con el material, la electricidad o el espacio para presentar el material preparado, representa una limitante para dar la clase, habiendo llegado al grado de suspenderla (ver fig. 18).

En referencia a las habilidades que el profesor posee para enseñar (ver fig. 19), la mayoría de los alumnos afirmó algunas como: sabe explicar, tiene una buena capacidad intelectual, hace dinámicas, el entusiasmo que muestra, la planeación que lleva a cabo, porque se actualiza, y porque hace que reflexionen, es claro, motiva la búsqueda de más información, muestra diferentes puntos de vista, es imparcial, además de relacionar la clase con sucesos de la vida diaria. En la percepción del profesor, aunque consideró si poseer habilidades no reconoció las mismas que los alumnos, el profesor mencionó solo tres, la motivación, la capacidad narrativa para poder dar la clase, y además hacer caer a los alumnos en contradicciones, en las que le pregunta algo, les hace creer algo que deben contestar y luego los hace razonar con ejemplos que eso no era así.

En otro punto, al hablar de la profundidad con que se ven los temas (ver fig. 20), la mitad de los alumnos y profesor coincidieron en contestar que no hay tal, el profesor comentó que por la propia complejidad de los temas, no es posible profundizar en ellos.

Al referirse a la información que el profesor proporciona (ver fig. 21), los alumnos mencionaron en la mayoría de los casos que ésta es clara, sin embargo el profesor no percibe lo mismo, al profesor le gustaría hablar todavía de una forma más sencilla que pudiera ser más clara y evidentemente más accesible para los alumnos. La actitud del profesor al responder esta pregunta es de descontento, pero también se le nota una actitud de querer modificarlo.

En la pregunta 26 (ver fig. 22), se aborda lo referente a la participación, los alumnos contestaron, en la mayoría de los casos que el profesor si motiva su participación, coincidentemente con lo que el profesor percibe, al señalar que trata que ellos establezcan relaciones de la práctica profesional dentro de la sociedad.

Al preguntarle a los alumnos si consideran que el profesor obtiene información acerca de sus necesidades (ver fig. 23), las respuestas se encontraron divididas, la mitad de los alumnos contestaron que sí, mientras el 50% consideró que no era así, el profesor afirmó que sí se interesa por las necesidades de los alumnos, aunque ni profesor ni alumnos mencionaron ejemplos del por qué sí o por qué no.

Con respecto a la enseñanza, se les preguntó a los alumnos si consideraban que el profesor les enseñaba de acuerdo a sus necesidades (ver fig. 24), al respecto el profesor mencionó que esto no sucede así, ya que los alumnos al venir de un sistema de enseñanza tradicional, están anclados en la experiencia, en la que como alumnos tienen un rol pasivo, de esperar que el profesor les brinde la información, y por tanto sus necesidades son de acuerdo a las experiencias previas, y él trata de involucrarlos en un proceso de aprendizaje en el que los conocimientos adquiridos puedan ser relacionados y aplicados.

En la pregunta 29 (ver fig. 25), considera que el profesor plantea problemas, analiza y busca soluciones, la mayoría de los alumnos y el profesor estuvieron de acuerdo en afirmarlo, un número menor importante de alumnos mencionó que esto solo pasa ocasionalmente.

Con respecto a la opinión de los alumnos (ver fig. 26), tanto ellos como el profesor mencionaron que si la tiene siempre en consideración.

Con base a la coherencia de los contenidos temáticos revisados en clase (ver fig. 27), de acuerdo al Plan de Estudios de la carrera de Psicología, El profesor reconoció que los contenidos revisados no son acordes al Plan, sin embargo, un número importante de los alumnos, casi la mitad consideró que si eran parte de, lo cual habla del poco conocimiento que se tiene del plan de Estudios y de la formación que se debería recibir, suena alarmante en términos de que no están en posibilidades de pedir una formación apegada al Plan de Estudios.

En la presentación del programa al inicio del curso (ver fig. 28), igual vuelve a hablar un poco de lo desatendidos que están los alumnos de lo que se debe revisar en clase. La mitad de los alumnos entrevistados mencionó no recibir el programa, aunque el otro 50% conjuntamente con el profesor mencionó que eso si acontece.

En relación al cumplimiento del programa de acuerdo con el plan de estudios (ver fig. 29), el profesor afirmó que esto no sucede, sin embargo poco menos de la mitad afirmó que esto si acontece, poniendo de manifiesto nuevamente el desconocimiento del plan de estudios.

En la pregunta 34, sobre los criterios de evaluación, el profesor preciso no tener criterios de evaluación sino de calificación, aunque no se detallo por qué, en este caso, el profesor mencionó si establecerlos, ante lo cual la mayoría de los alumnos coincidió. (ver fig. 30)

Con base a la pregunta anterior, al preguntarles a los alumnos si estos criterios se establecen conjuntamente con ellos, los alumnos mencionaron que no es así, al respecto el profesor mencionó que siempre existe una propuesta, y si los alumnos no estuvieran conformes, él no tendría objeción en modificarla, aunque nunca se haya dado el caso. (ver fig. 31)

En la pregunta 36, al preguntar a los alumnos si el profesor explica los objetivos de aprendizaje en cada lección (ver fig. 32), si bien la mayoría de alumnos contestó que no, hubo un número importante que respondió que esto si pasa. Al respecto el profesor mencionó que al inicio del curso se detalle brevemente lo que se espera a lo largo del curso, sin embargo esto no se reitera. Contradictoriamente a lo que ambos mencionan, dentro del salón de clases se observa que el profesor ocasionalmente establece los propósitos de las dinámicas y algunos de los propósitos pueden ser revelados por las propias actividades.

En la pregunta 37, ¿Es el profesor puntual en sus clases? (ver fig. 33), si bien la mayoría de los alumnos contestó que sí, el profesor menciona que dentro de la puntualidad zaragozana sí, y es que su hora de llegada es retrasada desde 5 minutos hasta media hora, pero al saber los alumnos que el profesor siempre asiste y en dado caso que no lo haga les avisa anticipadamente, existe la tolerancia.

Para finalizar, se le preguntó a los alumnos si lo consideraban comprometido con su trabajo, se eligió esta pregunta al finalizar la entrevista de modo que si bien no eran conscientes de todos los elementos anteriores, en este punto, se hiciera una revisión a detalle y no fuese una respuesta a la ligera, las respuestas fueron: 17 alumnos lo considera comprometido y al respecto el profesor también mencionó sentirse de ese modo.

Síntesis

Haciendo un recorrido por las preguntas anteriores, respecto al rol que los alumnos perciben de su profesor y teniendo en consideración la propia percepción del profesor, se observan una serie de elementos como son: que el profesor acierta en la mayoría de los casos, de acuerdo a lo que los alumnos perciben de él, lo anterior le da sin duda un grado elevado de conocimiento del rol que desempeña en el salón de clases, y además la clase de respuestas que ofrece, sin parecer sorprendido por ellas, dan la idea que el profesor mantiene un constante sistema de autoevaluación con respecto a las funciones que desarrolla y la forma en que se desenvuelve con los alumnos.

Otro rasgo importante observado, fueron los deseos del profesor de trabajar, al hacerse consciente de algunas de sus limitaciones, por lo que la presente investigación pareciera haberle favorecido en detectar nuevas necesidades.

PROFESOR GRUPO B

Los resultados obtenidos en los datos correspondientes a los alumnos entrevistados, destacan que la edad promedio es de 20 años, así mismo, se presentó una igualdad con respecto al sexo, 50% hombres y 50% mujeres. Se observó que la mitad de los alumnos realiza alguna actividad laboral, pero solo 1 de ellos, relacionada a la psicología en el área de recursos humanos.

En referencia al conocimiento que se tiene del plan de estudios, si bien el 75% de los alumnos contestó si conocerlo, a diferencia de esta pregunta, el 100% de los alumnos sabe en qué consiste el Sistema de Enseñanza Modular. Al preguntarle a los alumnos aquello que consideraban que era éste, se refirieron a aspectos como: es un sistema el cual se divide en módulos, en el que se cubren diversos objetivos. Además se diferenció que hay clases teóricas y prácticas, por lo que se tiene la oportunidad de aprender y de aplicar los conocimientos adquiridos.

Al referirse a las actividades instruccionales que lo integra, seis alumnos mencionaron no tener idea de cómo se conformaba, por otro lado, los otros dos alumnos que sí tenían nociones, mencionaron que está integrado por la actividad instruccional diseños de investigación y por filosofía de la psicología, lo cual pone en evidencia el desconocimiento que se tiene de la forma de trabajo en la carrera de Psicología, por ejemplo, la mayoría de los alumnos no tiene conocimiento de los objetivos que plantea cada actividad instruccional.

Al preguntarle a los alumnos cómo consideraban su relación con la profesora (ver fig. 35), las respuestas estuvieron divididas, seis de los alumnos mencionó tener una relación estrictamente de profesor/alumno y que está relación era totalmente neutral, aunque los dos alumnos restantes dieron dos respuestas, que su relación era positiva y el que la consideraba positiva.

En relación a la capacidad de la profesora para impartir la clase y el dominio de los contenidos de la misma, los alumnos en la mayoría de los casos mencionaron no considerarla capaz, sin embargo la percepción de la profesora es que su experiencia profesional dentro e incluso fuera de la carrera de Psicología le han permitido seguir vigente en la formación de estudiantes. (ver fig. 36 y 37))

En la pregunta 8 (ver fig. 38), nuevamente se presenta una divergencia de percepciones en la que la mayoría de los alumnos no percibe a la profesora como constante en su formación académica, mientras ella incluso en preguntas anteriores menciona que está en constante actualización. Este caso se reitera en las preguntas 9, 10, 11 (ver fig. 38, 39 y 40), en la que la mayoría de los alumnos nota que no emplea información actualizada, que no existe una planeación de la clase y que no hay una secuencia dentro de las clases, en la que la profesora se auto percibe a la inversa.

Con respecto a las estrategias didácticas empleadas en la clase (ver fig. 42), tanto profesora como alumnos expresaron que por la forma en que la clase se lleva a cabo, la profesora no utiliza estrategias didácticas y que éstas están sujetas al criterio de los alumnos que exponen.

En relación a la pregunta 13 (ver fig. 43), ¿considera que propicia un ambiente favorable de trabajo?, la mayoría de los alumnos entrevistados mencionó no ser así, sin embargo aquellos alumnos que afirmaron que sí, mencionaron elementos como: propicia la participación mediante las exposiciones, a favor de su empleo como una forma didáctica, además de permitirles trabajar en equipos. La profesora en cambio contestó que si en algo favorece un ambiente favorable de trabajo, esto es por no contestar las agresiones de los alumnos, y en sus propias palabras, definió esto como: se me resbalan sus comentarios.

Sobre el entusiasmo por la materia que imparte (ver fig. 44), el 85% de los alumnos entrevistados respondió que no lo demuestra, sin embargo la profesora cree lo contrario y menciona algunos elementos por los que si considera demostrar su entusiasmo: asistencia, puntualidad, la exigencia en el trabajo y en las participaciones, además del respeto, que en la pregunta 16, los alumnos coincidieron, al afirmar que los respeta y los escucha sin juzgar (ver fig. 46).

En la pregunta 15 (ver fig. 45), considera que la profesora estimula el interés por la materia, el 100% de los alumnos consideró no ser así, al respecto la profesora mencionó que eso depende de los alumnos, que por su parte, los temas que se revisan, está segura que son temas de interés que pueden aplicarse, de modo que en la práctica profesional son útiles, y vigentes para el servicio comunitario que pretende el SEM, por lo que el resto; interés: corresponde a los alumnos.

Al preguntarles a los alumnos si estos consideran que la profesora muestra disponibilidad para que ellos consulten sus dudas (ver fig. 46), si bien la mayoría consideró ser así, dos alumnos opinan lo contrario, al respecto la profesora coincide con la mayoría, sí muestra disponibilidad.

En relación a la atención que manifiesta hacia los alumnos, (ver fig. 47), el 50% de los entrevistados que contestó que sí, mencionaron cosas como: pone atención al equipo que expone, cuando se le han hecho críticas se mantiene en silencio, y además se presta para aclarar las dudas, sin embargo, como en el caso de los alumnos que mencionaron que no es así, también mencionaron que una vez que el equipo que va a exponer inicia con la exposición, ella se mantiene totalmente pasiva, y en ocasiones hasta parece que se duerme en clase.

Al preguntarle a la profesora lo que ella cree, ella consideró que siempre escucha a los alumnos a pesar de las críticas que hacen, y se mantiene en respeto, y además añadió que algunos alumnos que se presentan con algún problema de índole personal, si bien no los atiende personalmente, si los canaliza a terapia, y en la medida de lo posible les brinda sugerencias.

En la pregunta 19, muestra empatía por los alumnos (ver fig. 49), si bien estuvo totalmente dividido, cuatro alumnos creyeron que sí y otros cuatro no, la profesora contestó al respecto que sí considera serlo, sobre todo porque ella ha sido alumna y también porque mantiene contacto con ex alumnos que han sido alumnos de ella, con los que después de tiempo, incluso ha llegado de establecer lazos de amistad, y ellos mismos retroalimentan el trabajo que ella realiza en el salón de clases.

En cuanto a las preferencias por algún alumno, tanto la mayoría del grupo como la profesora mencionaron que esto no acontece. (ver fig. 50)

Al preguntarles a los alumnos si consideran que la profesora es asertiva, la mayoría de los alumnos mencionaron que no es así, sin embargo la profesora cree que sí es así. (ver fig. 51)

En relación al uso que hace del pizarrón (ver fig. 52), tanto alumnos como la profesora, mencionaron que debido a que los alumnos desarrollan la clase, esto no acontece, al respecto, si bien el grupo expositor debería manejar las técnicas de manejo de grupo, también podría ser un propósito que los alumnos pudieran desarrollar una clase en la que no hubiera los carteles, o diapositivas que en la mayoría de los casos fungen como acordeón para los alumnos, debido al reducido empleo de palabras clave, haciendo de los materiales empleados un resumen del tema a exponer.

Al preguntarles a los alumnos si su profesora profundiza en la cobertura de temas (ver fig. 54), si bien la mayoría de los alumnos mencionaron que no es así, la profesora coincidió, también añadió que no hay tiempo para poder hacerlo, de modo que se hace lo humanamente posible. Lo que se pudo ver en la clase, es que lejos de profundizar en los temas, algunos alumnos no profundizan o bien si lo hacen, esto no es de los tópicos más importantes, ya que en algunos casos la información que se presenta a pesar de ser extensa no es de lo más relevante y en otros casos a pesar de haber muchos temas importantes, solo se hace mención de un segmento de la información.

En relación a la claridad de la información que proporciona la profesora (ver fig. 55), si bien la mayoría considera que no es así, la profesora afirma que sí. En esta pregunta, tal vez deberían existir mayores especificaciones, puesto que la información que la profesora proporciona en realidad no es relacionada con la temática, tiene más relación con las formas de evaluación y organización.

Al preguntarles a los alumnos si la profesora motiva su participación (ver fig. 56), la mayoría de los alumnos consideró que no es así, sin embargo la profesora al respecto hace distinción en el término motivación y considera que en lugar de motivar, si considera que persuade a los alumnos, haciendo interesante la información, brindándoles un enriquecimiento mediante el sustento teórico, promoviendo la formación de habilidades, que es el objetivo principal de la clase teórica. Sin embargo, en la propia percepción, parece difícil creer que existe esta persuasión, cuando los alumnos que apenas parecen cumplir con el compromiso de exponer, son incapaces de despertar el deseo de sus compañeros.

Con respecto a la información que la profesora obtiene acerca de las necesidades de los alumnos, menciona que esto sucede a veces, aunque no ofreció ideas en torno a, en cambio los alumnos mencionaron que eso no es así, todos los alumnos entrevistados contestaron que no. (ver fig. 57)

Al preguntarles a los alumnos si la profesora enseña de acuerdo a sus necesidades (ver fig. 58), tanto profesora como alumnos consideraron que no es así,

En la pregunta 29, se les preguntó a los alumnos si su profesora plantea problemas, analiza y busca soluciones (ver fig. 59), se encontraron diferencias en las respuestas de los alumnos y de la profesora, en la que alumnos contestaron que no es así, y la profesora cree que sí.

En la pregunta 30, ¿la profesora considera la opinión de sus alumnos? (ver fig. 60) la opinión estuvo dividida, el 50% sí y el 50% no, al respecto la profesora considera que sí es así.

En la fig. 61 se puede observar que la mayoría de los alumnos considera que los contenidos revisados son coherentes con el Programa de Estudios de la carrera de Psicología, en relación a esta pregunta, la profesora menciona que si bien si son coherentes, estos han sufrido modificaciones que proporcionen información relevante en la actualidad.

En la pregunta 32, presenta la profesora programa al inicio del curso (ver fig. 62), La mayoría de los alumnos como la misma profesora estuvieron de acuerdo al afirmar que sí es así. Sin embargo un alumno hizo la distinción que solo presenta el temario, pero no ofrece objetivos, bibliografía, etc.

Sobre los criterios de evaluación (ver fig. 64), cuatro alumnos afirmaron que sí son claros, sin embargo otros cuatro alumnos restantes mencionaron que eso no era así, también añadieron que

ella mencionó que se llevaría a cabo el aula virtual, misma que nunca se hizo. Por lo cual los alumnos que contestaron que a pesar que si se establecen, también afirmaron que no se cumplen.

Al preguntarles a los alumnos si establece criterios de evaluación con ellos, el 50% estuvo de acuerdo, mientras el 50% restante no, la profesora afirmó que sí era cierto, aunque lo que se vio en las clases, fue que no había criterios de evaluación para las exposiciones, que hubieran dado una idea de la forma de evaluar. (ver fig. 65)

En la pregunta 36, ¿explica los objetivos de aprendizaje en cada lección? (ver fig. 66), los alumnos mencionaron que no es así, sin embargo la profesora mencionó que sí, al respecto no se observó nada de eso en clase.

En cuanto a la puntualidad para presentarse en clase, se presentó una diferencia de ideas, mientras cuatro alumnos contestaron que sí era puntual, los otros cuatro alumnos restantes contestaron que no, la profesora afirmó que sí era puntual, pero en más de una ocasión se le vio llegando tarde. (ver fig. 67)

Para finalizar, en la pregunta 38 (ver fig. 68), ¿la considera comprometida con su trabajo?, el 50% de los alumnos entrevistados mencionó que sí, estos alumnos mencionaron elementos como: asiste, es puntual, o por lo menos asiste, se sienta, toma dos horas clase y toma notas. Uno de los comentarios de los alumnos que consideran que no es comprometida, mencionó que a la profesora le vale si los alumnos aprenden, solo da clases para que le paguen, pero no tiene idea de lo que hace, o simplemente ya se fastidió.

Al respecto la profesora se percibió a si misma como comprometida, mencionó que inicia y finaliza en tiempo el semestre, además que es responsable, y es constante con la evaluación, semana a semana entrega las evaluaciones, además de entregar en tiempo las calificaciones a los alumnos.

Síntesis

La percepción que la profesora tiene de sí misma con respecto a su rol, es en la mayoría de las ocasiones diferente al que los alumnos tienen de ella.

La excesiva seguridad que la profesora tiene en las cosas que hace, parece que da la pauta para no evaluar ni el procedimiento ni los resultados, pues el desagrado o la falta de interés que los alumnos demuestran en el salón de clases es el común denominador. Lo anterior favorece a crear un clima poco o nada agradable dentro del salón de clases, también da la impresión que la profesora prefiere mantenerse lejana en cuanto al trato con los alumnos, pues en el transcurso del semestre no se vio agradable o amigable con ellos.

Capítulo 5: DISCUSIÓN

Indiscutiblemente, la evaluación de la docencia por medio de la opinión externada de los estudiantes mediante cuestionarios se ha constituido como el medio más frecuentemente empleado en la evaluación de la docencia.

Los principales propósitos asociados a la evaluación de la docencia con base en cuestionarios de opinión de los estudiantes están relacionados con el diagnóstico y retroalimentación de los docentes para mejorar el proceso de instrucción, con medidas de la efectividad de la enseñanza en la toma de decisiones administrativas, con la información para los estudiantes en la selección de cursos e instructores y con la investigación sobre la enseñanza. En este sentido, se supone que los puntajes son útiles para los docentes, los estudiantes y los administradores.

En el ámbito internacional, la utilización de los cuestionarios de evaluación de la docencia con base en los puntajes de evaluación de los estudiantes tiene una historia de más de setenta años y es sin duda la estrategia más empleada, El uso de los cuestionarios de opinión sobre el desempeño docente se encuentra documentado en gran parte del mundo, son de uso común en países como Estados Unidos, Canadá, Australia, Israel, India, Reino Unido y Holanda (Gilio, 2001). Rueda (2006), señala que si bien los cuestionarios de opinión de los alumnos son el recurso más utilizado en las universidades del mundo, también son los más criticados.

En 1997 en Estados Unidos, la National Association of Secondary School Principals (NASSP) realizó una encuesta nacional con casi mil jóvenes de entre 13 y 17 años, en la que se les preguntó cuales son las características que integran a un buen docente. Entre los resultados encontrados se señala que las diez características más significativas que definen una enseñanza efectiva, de acuerdo con la opinión de los alumnos de secundaria, son tener muy buen sentido del humor (79.2% lo refirieron), hacer la clase interesante (73.7%), dominar la asignatura (70.1%), explicar con claridad (66.2%), ayudar a los alumnos (65.8%), ser justo (61.8%), tratarlos como adultos (54.8%), relacionarse bien con ellos (54.2%), considerar sus sentimientos (51.9%) y no mostrar favoritismos (46.6%) (Santrock, 2004, p. 11). Evidentemente los resultados pueden ser diversos, dependiendo de la edad, la escolaridad, etc.

En otro estudio, Feldman (1999) identificó como de mayor importancia la preparación y la organización del curso, la claridad y el entendimiento, el logro de los objetivos planteados, la estimulación del interés por la materia y la percepción del impacto de la instrucción por parte del alumno.

En un estudio similar llevado a cabo en universidades españolas (García, 2004), se encontró que para los docentes las dimensiones con más importancia eran: 1) dominio de la asignatura, 2) estructuración de objetivos y contenidos, 3) organización de la clase, 4) evaluación del aprendizaje, 5) cualidades de la interacción y 6) calidad expositiva; mientras que para los

estudiantes estos mismos factores se ponderaron de diferente manera (en el orden: 1, 6, 3, 5, 4 y 2).

En México, Loredo y Grijalva (2000) al igual que Luna (2002), también encontraron algunas diferencias entre las opiniones de los profesores y de los alumnos sobre lo que hace a un buen docente; la mayoría de los profesores consideran que es el dominio de la asignatura, en cambio para los alumnos, como resulta comprensible, la claridad en la exposición es más relevante que para los maestros. Incluso se podría ahondar en el punto, y preguntarse cuántos conocimientos requerirá un alumno para poder reconocer si el profesor "domina" la asignatura que le está enseñando.

De acuerdo a Canales (2004), en las instituciones de educación superior en México se han aplicado encuestas sobre la opinión de los alumnos desde la década de los sesenta en la Universidad Iberoamericana, en los setenta en la Facultad de Contaduría de la UNAM, en los ochenta en la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Autónoma de Aguascalientes, apreciándose un uso más generalizado a partir de la década de los noventa.

En el contexto de la FES Zaragoza, si bien la enseñanza modular está centrada en la propia actividad que el alumno desarrolle, lo cual implica que el profesor debiera trabajar al amparo de la enseñanza activa., también se deben considerar que la forma de trabajo entre profesores y alumnos está mediada por los objetivos que tiene cada Actividad Instruccional, dependiendo del tipo de actividad que esta sea. Lo anterior en muchos de los casos dificulta el rol que el profesor debe de fungir dentro del sistema educativo, ya que por un lado se encuentra un excesivo cumulo de objetivos dentro del currículo, los cuales responden a la pregunta qué, no así cómo, en que las actitudes que el profesor debe mantener con los alumnos están omitidas y en el mejor de los casos, puestos a criterio del profesor y en otros casos, son ignoradas.

Lo que se pudo observar con la presente investigación sin duda pone de manifiesto algunas de las carencias, no solo por parte de la institución, sino también de profesores, lo cual repercute en la formación de los estudiantes.

Es imperativo asumir el currículo considerando no sólo la educación para el desarrollo económico sino también la formación para la convivencia y para el fortalecimiento del servicio comunitario, eje central de la formación Zaragozana, mediante un profesor más cercano a sus estudiantes.

Es necesario que el profesor asuma un rol de participante como ciudadano que se comunica activamente y reconoce en el otro, o en la otra, el interlocutor valido, digno(a) de ser atendido(a) y comprendido(a). Esta comprensión de sentido es el paso previo para toda investigación y se supedita a la construcción de contextos de participación que abren los problemas sociales en su autentico significado.

El psicólogo, investigador participante en procesos sociales actuales, pasados o futuros descontextualiza su propio mundo de la vida, para poder recontextualizar el mundo en el cual

participa como un actor, con la posibilidad de brindar a los alumnos estudiantes de Psicología una visión de la situación a la que se debe enfrentar.

Se estaría presentando una concepción de educación como proceso social inmerso en una cultura ciudadana que permita abordar problemática de esta.

En consecuencia, la universidad, requiere como condición, para un adecuado desempeño, de un pluralismo cualificado por la permanente discusión y confrontación argumentada entre las diferentes interpretaciones de la realidad contribuyendo al desarrollo institucional. Es inherente a su misión, constituirse en el centro de formación de una nueva cultura política, en la que individuos autónomos, así como partidos, organizaciones y comunidades, puedan exponer y debatir libremente sus respectivos sentidos del bien común con la pretensión de lograr acuerdos racionalmente motivados, técnica y ambientalmente realizables y moralmente aceptables para todos.

En esta perspectiva el currículo universitario debe asumir como su tarea la formación de sujetos morales a través de procesos que afecten a todos los integrantes de la comunidad, en congruencia con las necesidades y prioridades de la comunidad a la que brinda sus servicios.

El profesor con su compromiso en la formación, debe ser entonces un ejemplo, y como se pudo observar, tal vez los alumnos no buscan a un profesor que pueda ser su amigo, si existe la demanda del compromiso en el desarrollo de la clase, en las capacidades que debe poseer para poder transmitir los conocimientos como son la claridad expositiva, capacidad de síntesis y como se ha mencionado anteriormente, no dejar de lado la problemática que enfrentarán.

Consideraciones finales

En muchas universidades se ha promovido la práctica generalizada de efectuar evaluaciones con fines de control administrativo y de retroalimentación al mismo tiempo. Al respecto la literatura señala la dificultad que tienen los maestros para discutir aspectos de su quehacer docente en una situación de evaluación administrativa; así como el problema de presentar la evaluación de manera inseparable al control, confundiendo funciones completamente heterogéneas que no pueden realizarse de manera simultánea con el mismo procedimiento dado que responden a funciones a situaciones paradigmáticas y epistemológicas distintas (Ardoino, 2000).

En la implantación del sistema que administra los cuestionarios se precisa considerar una serie de elementos prácticos. La oportunidad y frecuencia de la evaluación, significa acordar los momentos para llevar a cabo la aplicación de los cuestionarios; la decisión respecto a la etapa del semestre (al inicio, a la mitad, al final) para aplicar el cuestionario y el número de veces depende de los propósitos de la evaluación y de las necesidades de los docentes. En general, las instituciones acostumbran aplicar el cuestionario al final del semestre, sin embargo, en la práctica, es el contexto de enseñanza y de la institución el que determina el momento pertinente para obtener información. Por ejemplo, si los puntajes se utilizan para retroalimentar al docente, un tiempo adecuado sería al inicio del semestre, cuando el profesor se encuentra en posibilidades de modificar los aspectos que los alumnos perciben podrían mejorar.

El tamaño del grupo es un factor determinante para la confiabilidad de los resultados, por lo tanto, es fundamental clarificar las acciones a seguir cuando los grupos tienen tamaños muy variables; los casos extremos son los grupos menores a 10 estudiantes, porque el coeficiente de confiabilidad resulta muy por abajo de lo considerado útil.

La confidencialidad de los puntajes es abordada a la luz de los intereses de los docentes y de los estudiantes. A los docentes, el sistema debe asegurar información detallada y disponible sólo para el profesor preocupado por el diagnóstico y retroalimentación de su desempeño. Los alumnos deben sentir plena confianza en que su relación con el profesor no se verá afectada por las opiniones que ellos emiten. En este orden de ideas, la confianza en el uso adecuado de los resultados es una característica fundamental del sistema.

Determinar y hacer explícitos los propósitos del sistema de evaluación. Es fundamental precisar qué tipo de información se va a obtener y qué se va a hacer con ella. Se requiere tener claridad en que las necesidades de docentes, estudiantes y administrativos, en muchos de los casos contrarias, confluyen en el sistema; por lo tanto, es importante que se equilibren de manera justa y pertinente los intereses de los tres actores. Al mismo tiempo, es importante incorporar los controles necesarios para asegurar que la información generada es confiable y válida

CONCLUSIONES

En la actualidad, el quehacer de los profesores, a pesar de los avances de la investigación educativa y de la constante formación docente, frecuentemente se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría. El profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe cómo impartir una clase, que además de informar al estudiante, también lo forme. El alumno recibe información, acumula teoría, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar una actitud crítica frente a la realidad y al propio conocimiento. El profesor, en la mayoría de los casos, asume un papel protagónico y el alumno a su vez adopta el papel de escucha.

Lo anterior, fomenta entre los alumnos, pasividad, dependencia, falta de criterio y conformismo, donde el profesor ignora o bien menosprecia las capacidades de sus estudiantes y en vez de estimular, termina por reprimir su potencial. procesando al estudiante de forma mecánica; en lugar de favorecer su formación, el estudiante en esta situación es una persona que cree aprender, porque acumula saberes, emite respuestas, obtiene notas y acredita materias, pero sin comprender qué aprende, cómo aprende y lo más importante, para qué aprende.

Es preciso reconocer el compromiso ético y moral que las instituciones universitarias tienen con la sociedad, y analizar las funciones que vienen desarrollando, si bien son importantes en esta era de cambios y modernizaciones, no son su misión fundamental. Habría que subrayar que la docencia no consiste únicamente en transmitir conocimientos sino en despertar en el alumno el gusto y la alegría por aprender, crear un vínculo afectivo con los otros que le rodean; desarrollar al individuo y entender que no se puede enseñar en serie, porque todos son diferentes. La misión de la docencia es la de formar personas conscientes del entorno social y de lo que pueden hacer a favor de él. La verdadera docencia es aquella que propicia que el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y que encuentre en el profesor un guía para llegar al conocimiento y en el grupo un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas.

Es necesario vislumbrar la renovación del rol de los docentes, resignificar la misión, promoviendo situaciones y experiencias que permitan el logro de los conocimientos para el desarrollo académico y el ejercicio profesional, en un ambiente de adecuada interacción social que facilite una identidad propia.

En esta línea de pensamiento, se puede afirmar que la transformación académica de toda institución de educación superior pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-didáctica. De ahí que en estos tiempos se requiere ejercer una docencia transformadora, profesional, creativa; enseñar para lo nuevo, incluso para lo desconocido.

Hay dos caminos para ello, ambos prometedores. Primero, enseñar para el cambio, enseñando a producir conocimientos, no sólo a consumirlos; es decir, la figura del docente y del investigador

universitario que alternativamente enseña lo que investigan y hacen de su práctica docente un objeto de estudio.

Segundo, enseñar para la transformación, transmitiendo crítica y creativamente los conocimientos prácticos de la profesión; es la figura del profesor que es un profesional en ejercicio, que enseña lo que practica y transmite criterios y procedimientos para superar su propia práctica profesional (Sánchez, 1990, pp. 33-34).

En consecuencia, El SEM de la FES Zaragoza, actual necesita urgentemente revisar y replantear sus supuestos teóricos y sus prácticas en los espacios del aula; hacer uso del ingenio, creatividad y compromiso en la acción diaria.

Retomando los planteamientos del Plan de Desarrollo de la UNAM (2008-2011), el propósito central radica en el fortalecimiento de las capacidades que permitan mantener el liderazgo de la institución en la educación superior del país, mediante la formación de profesionales, científicos, tecnólogos, humanistas y artistas del más alto nivel, y la generación, transmisión, difusión, uso y transferencia del conocimiento vinculado con las necesidades y los problemas fundamentales de la sociedad mexicana.

También menciona que la docencia enfrenta múltiples retos. Enfatiza que es indispensable superar el modelo tradicional de enseñanza y transitar hacia un enfoque centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos, con nuevos criterios pedagógicos en su interacción con el conocimiento. Además, es imperativo incorporar como criterio general de formación, la necesidad de enfrentar con éxito el desafío que supone el intenso proceso de globalización del que México, al igual que cualquier otro país, no puede sustraerse. Se trata de un desafío que impone diferentes exigencias a los nuevos profesionistas, pues su desarrollo depende de su capacidad para interactuar e involucrarse en procesos sociales y económicos altamente complejos, competitivos y especializados.

Si bien en la realidad zaragozana, todavía se encuentra dentro de muchas aulas una docencia infestada de improvisación, burocratización, deshumanizada, con marcada naturaleza informativa más que formativa, limitada en una actitud crítica y autocrítica, etc., además con un docente llevando a cuevas una imagen devaluada ante los demás y, lo que es peor aún, una imagen devaluada ante sí mismo, muy a pesar de lo anterior y reconociendo lo complejo de la situación actual, el reto es enorme, pero se debe empezar por algo, de primera instancia, pareciera lejano cambiar las estructuras curriculares de una Institución Educativa, lo primordial es dar cuenta del compromiso social de los profesores, y promover el cambio a partir de ellos, siendo sensibles ante estas demandas y ser capaces de aceptar los cambios de la sociedad.

Una vez que se reconozca la necesidad de establecer un proceso continuo y mejora de las prácticas educativas en el profesor del Sistema de Enseñanza Modular, evidentemente la educación tendrá otro sentido, recordando que el SEM fue o es la columna vertebral de una nueva forma de estudio en la Psicología.

SUGERENCIAS

La cultura de la sociedad de la información, asentada en el principio de globalización cultural y económica y en los constantes avances científico-tecnológicos está presionando con fuerza en todas las instituciones universitarias, en ese sentido, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), permiten mantener acceso a todo tipo de información, todo tipo de proceso de datos de una manera rápida y sencilla, además de propiciar canales de comunicación inmediata, sincrónica y asincrónica, para difundir información y contactar con cualquier persona o institución del mundo.

Por otro lado, las TIC facilitan automatizar tareas e interactividad, almacenamiento de grandes cantidades de información en pequeños soportes de fácil transporte (discos, tarjetas, redes), homogeneización de los códigos empleados para el registro de la información (digitalización de todo tipo de información textual y audiovisual)

No obstante, el elemento más revolucionario de las TIC es Internet, que con el apoyo de los ordenadores y de la telefonía convencional y móvil, supone que en cualquier momento y en cualquier lugar, podemos acceder a la información que necesitemos, difundir datos a todo el mundo y comunicarnos con cualquier persona o institución.

Por lo anterior, es urgente introducir innovaciones tecnológicas y el diseño de estrategias didácticas derivadas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el SEM de la FES Zaragoza a fin de diseñar ambientes de aprendizaje así como espacios que faciliten la integración de los alumnos para desarrollar un trabajo colaborativo además de que favorezcan el uso de estrategias didácticas tales como mesas redondas, etc., que permitan el desarrollo de la clase.

Además es importante promover el conocimiento en los alumnos de las formas de trabajo con base a los lineamientos que subyacen del SEM, lo cual permitiría a los alumnos conocer las demandas desde los objetivos que persigue el Plan de Estudios, y en particular de los objetivos de las Actividades Instruccionales que lo integran.

El conocimiento de lo anterior, puede transmitirse a los alumnos por medio de un curso propedéutico en el que además el alumno conocería y se familiarizaría con los términos y conceptos que sustentan el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología.

En otro sentido, es importante que los profesores sean los actores principales en el proceso de evaluación de la docencia, y que este sea una constante motivación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Que los profesores evalúen no solo la adquisición de la información, sino que se evalúe a los alumnos con base a las competencias adquiridas; teniendo en consideración una evaluación inicial, una evaluación intermedia y una evaluación final. Lo que permitiría al profesor tener un registro de los avances del alumno.

Crear en el alumno la confianza necesaria para desenvolverse en el salón de clases, que los conocimientos y la experiencia profesional del profesor permita establecer un puente de comunicación entre alumnos y profesores, como ruta de formación ante las demandas de la sociedad ante la que el egresado de la carrera de Psicología debe enfrentarse.

En relación al Plan de Estudios, es urgente reconocer que está saturado de objetivos, así como evaluar su utilidad en términos funcionales, y por otro lado, revisar los contenidos temáticos de las cartas descriptivas, que requieren si bien no un cambio, si una actualización, en vista que estamos inmersos en la sociedad del conocimiento, lo cual exige tener diferentes actitudes frente éste.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alvarado, L. (1994). La Universidad entre la tradición y el cambio, en: Alvarado, L. (coord.), *Tradición y Reforma en la Universidad. México*, (p. 120-160). México: CESU-UNAM- Porrúa.
2. Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
3. Antúnez, S. (1993). *Hacia una gestión autónoma del centro escolar*. Claves para la organización de centros escolares. Barcelona: ICE/Horsori.
4. Arbesú, M. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista mexicana de investigación educativa*, octubre-diciembre, año/vol. IX, número 02.
5. Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación, en M. Rueda, y F. Díaz (Eds.), *Evaluación de la docencia*. Perspectivas actuales, México, Paidós Educador.
6. Arnaz, J. (1995). *La planeación Curricular*, México: Trillas.
7. Arredondo, M, et. al. (1979). Notas para un modelo de docencia. en *Perfiles educativos* N° 3, México: CISE, UNAM.
8. Atrian, M. y Yrizar, A. (1983). Algunas Reflexiones en Torno a los Sistemas de Enseñanza Modular en el Área de la Salud en México. México: ANUIES. Revisado el 20 de Noviembre del 2009 en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res045/txt5.htm
9. Betanzos, I. (2003). Breves Antecedentes Históricos del Progreso de la Psicología en México en Luz Pérez Loredo Díaz (cronista). *Proceso histórico de los planes de estudio en la ENEP-FES Zaragoza*. Crónica de la FES Zaragoza Pp. 203-204. México, UNAM, FES Zaragoza.
10. Borrero, A. (1995). ¿Y el maestro universitario? En *Orientaciones universitarias.*, N°13, (p. 13-52), Colombia: Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá
11. Casanova, H. (2001): La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y Complejidad, en Marsiske, Renate, *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, CESU-UNAM.
12. Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño Curricular*. México, Editorial Trillas.
13. Contreras, M; Mora, L; Palestino, F. y Sánchez, G. (2006). *Re Significación del Modelo Educativo de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Fundamentos teóricos parte 1"* México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM

14. De Alba, A. (1999), *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
15. Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana - Ediciones UNESCO.
16. Dewey, J. (1958). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
17. Díaz Barriga, A. (2003). Conceptualización de la esfera de lo curricular, en: A. Díaz Barriga, (coord.) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. (La investigación educativa en México 1992-2002-5) México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios sobre la Universidad.
18. Díaz, J. y Martins, A. (1997). *Estratégias de ensino-aprendizagem*, Brasil: Ed. VOZES.
19. Díaz-Barriga F. y Lugo E. (2003). Desarrollo del currículo. En: A. Díaz Barriga. (Coord.) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. (La investigación educativa en México 1992-2002-5) México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública, Centro de Estudios sobre la Universidad.
20. *Diccionario Larousse* (2000). Larousse. México.
21. ENEP Zaragoza (1979). *Plan de Estudios de la Carrera de Psicología*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza. México: UNAM.
22. Escotet, M. A. (1990). Visión de la Universidad del siglo XXI: didáctica de la misión universitaria en una era de cambios. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 211-228.
23. Escudero, J. (1999). *Diseño desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis educación.
24. Feldman, Robert. (1999). *Psicología*. México: Mc Graw Hill.
25. Fuentes, (1991). *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*. México. Editorial Trillas.
26. Galindo, E. (1996). Sistema de Enseñanza Modular. *Memorándum*, órgano informativo de la ENEP Zaragoza, Vol.1 No. 1, octubre, 1977. p. 3. México: UNAM. FES Zaragoza.
27. Galindo, E. (1996a). Enseñanza Modular. en Luz Pérez Loredó Díaz, (Cronista) "*Crónica de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*" p. 47-48. México. UNAM. FES Zaragoza.
28. Galindo, E. (2004). Análisis del desarrollo de la Psicología en México hasta 1990: Con una bibliografía in extenso. *Psicología para América Latina*, agosto. Año: 2004, no.2, ISSN 1870-350X. Consultado en: http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1870-350X2004000200004&script=sci_arttext&tlng=es el 12 de noviembre del 2009.

29. García, J. (2004), Los cuestionarios de evaluación de la docencia, las dimensiones de la efectividad docente y los resultados de la investigación ¿qué tan aplicables son a diferentes culturas de educación superior?, en *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México, UNAM/Plaza y Valdés.
30. Garciadiego, Javier. (1996). *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, CESU-UNAM, El Colegio de México.
31. Gilio, M. (2001), Evaluación docente en la UAQ, en: M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (coords.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UNAM/UAM/AUBJO, pp. 89-102.
32. Gimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata, Madrid.
33. Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
34. Gómez, G. (1996). Retazos Histográficos sobre la Carrera de Psicología. en Luz Pérez Loredo Díaz, (Cronista). *Crónica de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*. p. 169-170 175-181. México. UNAM. FES Zaragoza
35. González, E. (2001). La Universidad Virreinal, una Corporación, en: Marsiske, Renate (coord.) *La Universidad de México. Un Recorrido Histórico de la Época Colonial al Presente*, CESU-UNAM, México.
36. González, O. (1996). El enfoque histórico-cultural como fundamentación de una concepción pedagógica, en *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*, Colombia: Ed. El Poiras Editores e Impresores.
37. González, P. (1985): *Siete Discursos de Toma de Posesión*, México: CESU-UNAM.
38. Hammersley, M. y P. Atkinson (2005): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
39. Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*, México: Paidós.
40. Imbernon, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el 02 de Febrero del 2010 en <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
41. Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
42. López, J. y Leal, I. (2002). *Aprender a planificar la formación*. España. Paidós.

43. Loredó, J. y Grijalva, O. (2000). Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado, en M. Rueda y F. Díaz Barriga, *Evaluación de la docencia, perspectivas actuales*, México: Paidós.
44. Luna, E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*, México, Plaza y Valdez.
45. Luna, E., Valle, E. y Tinajero, V. (2004), Evaluación de la docencia. Vicisitudes de un proceso institucional", en M. Rueda (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?*, Experiencias en México, Francia, España y Brasil, México, UABJO/ANUIES, pp. 169-184.
46. Marín, M y Teruel, M. (2004) La formación del docente universitario: necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 0213-8464, Nº 50, (p. 137-152), recuperado el 16 de Junio del 2009 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1212742>
47. Miranda, A. (2003). Una Revisión Crítica de la Psicología como Ciencia y Profesión en México, en Luz Pérez Loredó Díaz (cronista). *Proceso histórico de los planes de estudio en la ENEP-FES Zaragoza, Crónica de la FES Zaragoza* (p. 203-204). México, UNAM, FES Zaragoza.
48. Moreno, J. M. (1999). "Modelos de corte deliberativo y práctico; descripción y balance", en: J. Escudero (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, España: Síntesis Educación.
49. Ojalvo, V.; Castellanos, V.; Krafchenko, O.; González, B.; Salazar, T.; Fernández, A. M. (1999) "Comunicación educativa", *CEPES*, Universidad de la Habana. La Habana.
50. Paradise, R. (1994), Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?, en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CISE-UNAM, pp. 73-81.
51. Pérez, G; Olgún, P. Y Serrano, D. (2003). Antecedentes de la Creación de la ENEP Zaragoza, en Luz Pérez Loredó Díaz (cronista). *Proceso Histórico de los Planes de Estudio en la ENEP-FES Zaragoza" Crónica de la FES Zaragoza* p. 35-41. México, UNAM, FES Zaragoza.
52. Porlán, R. (1994). *Constructivismo y escuela*. Sevilla. España: Díada Editora.
53. Puiggrós, A. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*, México: Nueva Imagen,
54. Ramírez, A. (2001). Trayectoria Histórica de la ENEP Zaragoza, en Luz Pérez Loredó Díaz (cronista). *La vida cotidiana... y algo más*. p.133 – 142. México, UNAM, FES Zaragoza.
55. Remolina, G. (2000). Sabiduría, autoridad y libertad del maestro. En *Orientaciones Universitarias*. No. 18. Colombia: Universidad Javeriana.

56. Reyes, A. (1999). *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases*, México: Ed. Trillas,
57. Rueda M. y Nieto J. (1996). *La evaluación de la docencia universitaria*. UNAM: CISE
58. Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*, México, CESU-UNAM.
59. Sampedro, J. (1998). Entrevista: José Luis Sampedro. Un excelente compañero de viaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 8-13.
60. Samperio, L. (1983). *La aplicación de la enseñanza modular en la carrera de psicología de la ENEP Zaragoza*. Tesis para Lic. en Psicología. UNAM. ENEP Zaragoza.
61. Sánchez, J. (2004). *Plan de Desarrollo para la FES Zaragoza. 2004 – 2008*, México: UNAM.
62. Sánchez, J. (2007). *Plan de Desarrollo Institucional, 2006-2010*. FES Zaragoza. UNAM: México.
63. Sánchez, R. (1990), La vinculación investigación docencia. Una tarea en proceso de construcción, en *Revista de Educación Superior*, núm. 74, abril-junio.
64. Sandín, M. (2003), *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España. McGrawHill.
65. Santrock, W. (2004). *Psicología de la educación*, México, McGraw Hill.
66. Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación, *Revista de Educación*, 334.
67. Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
68. Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. España. Ed. Morata.
69. Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires Argentina: Troquel
70. Torres del Castillo, M. (1998). Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Revista Perfiles Educativos*, 6 México: CESU-UNAM.
71. Tristá, B. (1985). *Dirección en los centros de educación superior*, La Habana: Ed. MES.
72. Tueros, E. (1998). *Temas de educación. El perfil del educador*. Segundo Seminario Virtual. Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad y Departamento de Educación
73. Universidad Nacional Autónoma de México. (2008-2011). *Plan de Desarrollo Institucional*.
74. Vásquez, F. (2000). *Oficio de maestro*. Colombia, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación.

75. Wittrock, C. (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Madrid, Paidós Ibérica.
76. Woods, P. (1987), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, México, Paidós.
77. Young, M. (1971). Una aproximación al estudio del curriculum como conocimiento socialmente organizado, en M. Landesman, (comp.). *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
78. Zabala, A. (1998), *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona, Graó.

ANEXO

Anexo 1. Instrumento – FASE 1

Anexo 1. Instrumento– Fase 1

Profesor: _____ Grupo: _____ Fecha: _____ No Observación: _____

Hora de Inicio Clase: _____ Hora termino: _____

CARACTERÍSTICAS PERSONALES Rasgos docentes y profesionalidad	1. CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD	1.1. Amable: agradable, afable, sencillo.	
		1.2. Sociable, don de gentes.	
		1.3. Afectuoso.	
		1.4. Sentido del humor, cordial, simpático	
	2. RASGOS INTELECTUALES	2.1. Inteligente: reflexivo, crítico, creativo.	
		2.2. Capacidad de síntesis: concreto, conciso, preciso.	
		2.3. Estudioso: experto, mentalmente abierto.	
	3. DESEMPEÑO DE LA PROFESIÓN DOCENTE	3.1. Motivado: entusiasmado, ilusionado.	
		3.2. Vocación: pasión por enseñar.	
		3.4. Dedicado: implicado, cumplidor, puntualidad.	
3.5. Competente: eficiente.			
3.6. Responsable: trabajador.			
CARACTERÍSTICAS DE FORMACIÓN Preparación, planificación y metodología	4. FORMACIÓN ACADÉMICA	4.1. Conocimiento: dominio de la materia/asignatura	
		4.2. Preparado: formado, especialista en la materia, estar al día, cualificado	
	5. FORMACIÓN PROFESIONAL	5.1. Profesional	
		5.2. Competente: cualificado	
	6. FORMACIÓN PEDAGÓGICA	6.1. Motivador: ameno, transmitir interés, entusiasmo	
		6.2. Didáctico: saber explicar, explicar bien, pedagógico	
		6.3. Buen transmisor: comunicador, dinámico, comunicación fluida, elocuente, expresivo	

CARACTERÍSTICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL Relaciones interpersonales. Clima relacional profesor-alumno. Actitud del profesor		6.4. Claro: comprensible	
		6.5. Ordenado: organizado	
	7. HABILIDADES DOCENTES	7.1. Comunicativo: dialogante, saber escuchar	
		7.2. Conocedor de sus alumnos: orientado	
		7.3. Abierto: cercano, próximo al alumno	
		7.4. Justo: imparcial, objetivo	
		7.5. Humano	
	8. HABILIDADES SOCIALES DOCENTES	8.1. Emocionalmente inteligente: empático, asertivo	
		8.2. Comprensivo: paciente, flexible, tolerante	
		8.3. Respetuoso: educado	
		8.4. Dispuesto a ayudar: apoyo a los estudiantes, disponible	
		8.5. Accesible: receptivo, inspirar confianza, familiaridad	
		8.6. Trato personalizado: trato correcto, directo	

Anexo 2. Entrevista semi estructurada para el profesor (Fase 2)

ENTREVISTA AL PROFESOR

- Hr. de Inicio: _____ Hr. Final: _____
1. Edad: _____ 2. Sexo: _____ 3. Grado Académico: _____
4. Años de experiencia en la docencia: _____ 5. Clase que imparte: _____
6. Desarrolla otra actividad profesional: _____
7. Experiencia Académica dentro de la UNAM: _____
8. Experiencia Académica en otra institución educativa _____

Pregunta	Si	No	Por qué
9. Presenta el programa al inicio del curso	Si	No	
10. Cumple con el programa de acuerdo al plan de estudios vigente de la carrera de Psicología	Si	No	
11. Establece criterios de evaluación claros	Si	No	
12. Estable acuerdos sobre los criterios de evaluación con los alumnos	Si	No	
13. Explica los objetivos de aprendizaje en cada lección	Si	No	
14. Ayuda a reflexionar sobre los valores profesionales y/o humanos	Si	No	
15. Fomenta la autoevaluación	Si	No	
16. Utiliza estrategias didácticas pertinente para la clase	Si	No	
17. Presenta de forma secuenciada la información	Si	No	
18. Motiva la participación de los alumnos	Si	No	
19. Hace un uso adecuado del pizarrón	Si	No	
20. Los contenidos temáticos revisados en clase son coherentes con los estipulados en el plan de estudios de la carrera de psicología	Si	No	
21. ¿Considera que propicia un ambiente favorable de trabajo?	Si	No	
22. ¿Plantea problemas, analiza y busca soluciones?	Si	No	
23. ¿Es claro en la información que proporciona?	Si	No	
24. ¿Considera que es constante en su formación académica?	Si	No	
25. ¿Muestra entusiasmo por la materia que imparte?	Si	No	
26. ¿Posee habilidades para enseñar?	Si	No	
27. ¿Es puntual en sus clases?	Si	No	

28. ¿Se considera capaz en la materia que imparte?	Si	No	
29. ¿Se considera comprometido con su trabajo?	Si	No	
30. ¿Relaciona los conocimientos con la práctica profesional?	Si	No	
31. ¿Profundiza en la cobertura de los temas?	Si	No	
32. ¿Emplea información actualizada?	Si	No	
33. ¿Domina los contenidos de la materia?	Si	No	
34. ¿Estimula el interés por la materia?	Si	No	
35. ¿El profesor es claro en clase?	Si	No	
36. ¿El profesor planea con anticipación la clase que imparte?	Si	No	
37. ¿El profesor considera la opinión de sus alumnos?	Si	No	
38. ¿Obtiene información acerca de las necesidades de los alumnos?	Si	No	
39. ¿Manifiesta atención hacia los alumnos?	Si	No	
40. ¿Tiene preferencias por algún alumno/a?	Si	No	
41. ¿Muestra empatía por los alumnos?	Si	No	
42. ¿Es asertivo?	Si	No	
43. ¿Respeto a los alumnos y los escucha atentamente sin juzgar?	Si	No	
44. ¿Muestra disponibilidad para que los alumnos consulten sus dudas?	Si	No	
45. ¿Enseña a los alumnos de acuerdo a sus necesidades?	Si	No	

Entrevista semi estructurada para los alumnos (Fase 2)

ENTREVISTA AL ALUMNO

Hr. de Inicio: _____ Hr. Final: _____

1. Edad: _____ 2. Sexo: _____ 3. Recursamiento: _____
 4. ¿Ha cursado alguna materia anteriormente con el profesor? _____
 5. ¿Realiza alguna actividad laboral?: _____ 6. ¿Cuál? _____

PREGUNTAS CON RESPECTO AL PROFESOR

Pregunta	Si	No	Por qué
7. Presenta el programa al inicio del curso	Si	No	
8. Cumple con el programa de acuerdo al plan de estudios vigente de la carrera de Psicología	Si	No	
9. Establece criterios de evaluación claros	Si	No	
10. Estable acuerdos sobre los criterios de evaluación con los alumnos	Si	No	
11. Explica los objetivos de aprendizaje en cada lección	Si	No	
12. Ayuda a reflexionar sobre los valores profesionales y/o humanos	Si	No	
13. Fomenta la autoevaluación	Si	No	
14. Utiliza estrategias pertinente para la clase	Si	No	
15. Presenta de forma secuenciada la información	Si	No	
16. Motiva la participación de los alumnos	Si	No	
17. Hace un uso adecuado del pizarrón	Si	No	
18. Los contenidos temáticos revisados en clase son coherentes con los estipulados en el plan de estudios de la carrera de psicología	Si	No	
19. ¿Considera que propicia un ambiente favorable de trabajo?	Si	No	
20. ¿Plantea problemas, analiza y busca soluciones?	Si	No	
21. ¿Es claro en la información que proporciona?	Si	No	
22. ¿Considera que es constante en su formación académica?	Si	No	
23. ¿Muestra entusiasmo por la materia que imparte?	Si	No	
24. ¿Posee habilidades para enseñar?	Si	No	
25. ¿Es puntual en sus clases?	Si	No	
26. ¿Lo considera capaz en la materia que imparte?	Si	No	
27. ¿Lo considera comprometido con su trabajo?	Si	No	
28. ¿Relaciona los conocimientos con la práctica profesional?	Si	No	

29. ¿Profundiza en la cobertura de los temas?	Si	No	
30. ¿Emplea información actualizada?	Si	No	
31. ¿Domina los contenidos de la materia?	Si	No	
32. ¿Estimula el interés por la materia?	Si	No	
33. ¿El profesor es claro en clase?	Si	No	
34. ¿El profesor planea con anticipación la clase que imparte?	Si	No	
35. ¿El profesor considera la opinión de sus alumnos?	Si	No	
36. ¿Obtiene información acerca de las necesidades de los alumnos?	Si	No	
37. ¿Manifiesta atención hacia los alumnos?	Si	No	
38. ¿Tiene preferencias por algún alumno/a?	Si	No	
39. ¿Muestra empatía por los alumnos?	Si	No	
40. ¿Es asertivo?	Si	No	
41. ¿Respeto a los alumnos y los escucha atentamente sin juzgar?	Si	No	
42. ¿Muestra disponibilidad para que los alumnos consulten sus dudas?	Si	No	
43. ¿Enseña a los alumnos de acuerdo a sus necesidades?	Si	No	

Anexo 3. Entrevista semiestructurada para los alumnos (FASE FINAL)

ENTREVISTA AL ALUMNO

FASE FINAL

1. Edad: _____ 2. Sexo: _____
3. Recursamiento: _____
4. ¿Ha cursado alguna materia anteriormente con el profesor?

5. ¿Realiza alguna actividad laboral?: __ 6. ¿Cuál? _____

PREGUNTAS RESPECTO AL PROFESOR

1. ¿Conoces el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología?
a) Sí
b) No
2. ¿Sabes qué es el Sistema de Enseñanza Modular?
a) Sí
b) No

3. ¿Sabes que Actividades Instruccionales lo integral?
a) Sí
b) No
¿Cuáles? _____
4. ¿Conoces los Objetivos de la Act. Instrucciona C.T.?
a) Sí
b) No
¿Cuáles son? _____
5. ¿Cómo consideras tu relación con el profesor?

6. ¿Lo considera capaz en la materia que imparte?
a) Sí
b) No
¿Por qué? _____
7. ¿Domina los contenidos de la materia?
a) Sí
b) No
8. ¿Consideras que es constante en su formación académica?
a) Sí
b) No

9. ¿Emplea información actualizada?
a) Sí
b) No
10. ¿El profesor planea con anticipación la clase que imparte?
a) Sí
b) No
De qué forma: _____
11. ¿Presenta de forma secuenciada la información?
a) Sí
b) No
12. Utiliza estrategias didácticas pertinentes para la clase
a) Sí
b) No
¿Cuáles? _____
13. ¿Considera que propicia un ambiente favorable de trabajo?
a) Sí
b) No
¿De qué forma? _____
14. ¿Muestra entusiasmo por la materia que imparte?
a) Sí
b) No
¿Cómo lo ha notado? _____
15. ¿Estimula el interés por la materia?
a) Sí
b) No
¿De qué forma? _____
16. ¿Respeto a los alumnos y los escucha atentamente sin juzgar?
a) Sí
b) No
17. ¿Muestra disponibilidad para que los alumnos consulten sus dudas?
a) Sí
b) No
18. ¿Manifiesta atención hacia los alumnos?
a) Sí
b) No
¿De qué forma? _____

19. ¿Muestra empatía por los alumnos?

- a) Sí
- b) No

¿En qué casos? _____

20. ¿Tiene preferencias por algún alumno/a?

- a) Sí
- b) No

21. ¿Es asertivo?

- a) Sí
- b) No

22. Hace un uso adecuado del pizarrón

- a) Sí
- b) No

¿Cómo se desarrolla la clase? _____

23. ¿Posee habilidades para enseñar?

- a) Sí
- b) No

¿Cuáles? _____

24. ¿Profundiza en la cobertura de los temas?

- a) Sí
- b) No

25. ¿Es claro en la información que proporciona?

- a) Sí
- b) No

26. ¿Motiva la participación de los alumnos?

- a) Sí
- b) No

De qué forma: _____

27. ¿Obtiene información acerca de las necesidades de los alumnos?

- a) Sí
- b) No

28. ¿Enseña a los alumnos de acuerdo a sus necesidades?

- a) Sí
- b) No

29. ¿Plantea problemas, analiza y busca soluciones?

- a) Sí
- b) No

30. ¿El profesor considera la opinión de sus alumnos?

- a) Sí
- b) No

31. ¿Los contenidos temáticos revisados en clase son coherentes con los estipulados en el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología?

- a) Sí
- b) No

32. ¿Presenta el programa al inicio del curso?

- a) Sí
- b) No

33. ¿Cumple con el Programa de acuerdo al Plan de Estudios vigente de la Carrera de Psicología?

- a) Sí
- b) No

34. ¿Establece criterios de evaluación claros?

- a) Sí
- b) No

35. ¿Establece acuerdos sobre los criterios de evaluación con los alumnos?

- a) Sí
- b) No

36. ¿Explica los objetivos de aprendizaje en cada lección?

- a) Sí
- b) No

37. ¿Es puntual en sus clases?

- a) Sí
- b) No

38. ¿Lo considera comprometido con su trabajo?

- a) Sí
- b) No

¿En qué forma? _____

Entrevista semiestructurada para el profesor (FASE FINAL)

ENTREVISTA AL PROFESOR - FASE FINAL

Edad: _____ Sexo: _____
Grado Académico: _____
Años de experiencia en la docencia: _____
Clase que imparte: _____
Actividad Instruccional: _____
Desarrolla otra actividad profesional: _____
Experiencia Académica dentro de la UNAM: _____

¿Experiencia Académica en otra Institución educativa? _____

1. ¿Conoce el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología?

- a) Sí
- b) No

2. ¿Sabe qué es el Sistema de Enseñanza Modular?

- a) Sí
- b) No

3. ¿Sabe que Actividades Instruccionales lo integran?

- a) Sí
- b) No

¿Cuáles? _____

4. ¿Conoce los Objetivos de la Act. Instruccional C.T.?

- a) Sí
- b) No

¿Cuáles son? _____

5. ¿Se considera capaz en la materia que imparte?

- a) Sí
- b) No

¿Por qué? _____

6. ¿Domina los contenidos de la materia?

- a) Sí
- b) No

7. ¿Considera que es constante en su formación académica?

- a) Sí
- b) No

8. ¿Emplea información actualizada?

- a) Sí
- b) No

10. ¿Planea con anticipación la clase que imparte?

- a) Sí
- b) No

De qué forma: _____

11. ¿Presenta de forma secuenciada la información?

- a) Sí
- b) No

12. ¿Utiliza estrategias didácticas pertinentes para la clase?

- a) Sí
- b) No

¿Cuáles? _____

13. ¿Considera que propicia un ambiente favorable de trabajo?

- a) Sí
- b) No

¿De qué forma? _____

14. ¿Muestra entusiasmo por la materia que imparte?

- a) Sí
- b) No

¿De qué forma? _____

15. ¿Estimula el interés por la materia?

- a) Sí
- b) No

¿De qué forma? _____

16. ¿Respeta a los alumnos y los escucha atentamente sin juzgar?

- a) Sí
- b) No

17. ¿Muestra disponibilidad para que los alumnos consulten sus dudas?

- a) Sí
- b) No

18. ¿Manifiesta atención hacia los alumnos?

- a) Sí
- b) No

¿De qué forma? _____

19. ¿Muestra empatía por los alumnos?

- a) Sí
- b) No

¿En qué casos? _____

20. ¿Tiene preferencias por algún alumno/a?

- a) Sí
- b) No

De qué forma _____

21. ¿Considera que es asertivo?

- a) Sí
- b) No

22. ¿Hace un uso adecuado del pizarrón?

- a) Sí
- b) No

¿Cómo se desarrolla la clase? _____

23. ¿Posee habilidades para enseñar?

- a) Sí
- b) No

¿Cuáles? _____

24. ¿Profundiza en la cobertura de los temas?

- a) Sí
- b) No

25. ¿Es claro en la información que proporciona?

- a) Sí
- b) No

26. ¿Motiva la participación de sus alumnos?

- a) Sí
- b) No

De qué forma: _____

27. ¿Obtiene información acerca de las necesidades de sus alumnos?

- a) Sí
- b) No

28. ¿Enseña a los alumnos de acuerdo a sus necesidades?

- a) Sí
- b) No

29. ¿Plantea problemas, analiza y busca soluciones?

- a) Sí
- b) No

30. ¿El profesor considera la opinión de sus alumnos?

- a) Sí
- b) No

31. ¿Los contenidos temáticos revisados en clase son coherentes con los estipulados en el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología?

- a) Sí
- b) No

32. ¿Presenta el programa al inicio del curso?

- a) Sí
- b) No

33. ¿Cumple con el Programa de acuerdo al Plan de Estudios vigente de la Carrera de Psicología?

- a) Sí
- b) No

34. ¿Establece criterios de evaluación claros?

- a) Sí
- b) No

35. ¿Estable acuerdos sobre los criterios de evaluación con los alumnos?

- a) Sí
- b) No

36. ¿Explica los objetivos de aprendizaje en cada lección?

- a) Sí
- b) No

37. ¿Es puntual en sus clases?

- a) Sí
- b) No

38. ¿Se considera comprometido con su trabajo?

- a) Sí
- b) No

¿En qué forma? _____

Anexo 4: Forma de Trabajo

Profesor Grupo A

Actividad: Intervención y Evaluación, Nivel Individual (CT)

La calificación para la actividad fue planteada en términos de:

Promedio de las actividades realizadas en cada clase, las cuales podrían ser individuales o en equipos.

Profesor Grupo B

Actividad: Intervención y Evaluación, Nivel Individual (CT)

Asistencia y participación 10%

Examen a la siguiente clase (atención en la exposición) 30%

Exposición 40%

Aula Virtual 20%

Exposición (dinámica, Tono de voz, Vestimenta, Tomar notas, no chicle)

Anexo #5: DIARIO DE CLASE PROFESOR GRUPO A

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
1	070909	GRUPO A	Clase Teórica	1553	Mente Ordenada	16:20	17:50	01:30

Mi primer día de Etnógrafa o lo que más se le parezca

El profesor Jorge y yo nos reunimos esa tarde poco antes de las 16 hrs, hr de comienzo de la Clase que imparte el Prof. Del GRUPO A, con la finalidad de encontrarlo y comentarle la idea del proyecto y del estudio etnográfico, para poder contar así con su participación.

Mientras nos dirigíamos al salón donde tendría lugar la clase, nos encontramos al profesor, Jorge en ese momento nos presento, ya que pese a haberlo visto innumerables ocasiones en los pasillos, mientras estudiaba la carrera, nunca cruzamos ni un saludo. Con la presentación vino a modo breve una explicación escueta sobre la idea de hacer una investigación de corte cualitativo dentro del aula, con un enfoque etnográfico, sin precisar mucho la información se le pidió su anuencia para poder estar presentes en el salón de clases y hacer las observaciones pertinentes. Su respuesta en ese momento fue muy positiva y sin dudarle se mostró totalmente abierto a la posibilidad e incluso nos indico que ese mismo día podríamos hacer la primera observación, pues su clase estaba por comenzar. El profesor Jorge se despidió, pues el también tenía clase y entonces, el profesor Armando y yo nos dirigimos a la sala de Seminarios 2, el profesor explicaba que debido a las pocas posibilidades del aula asignada, hace solicitud de este espacio que tiene los medios técnicos para mostrar una presentación en Power Point.

En el camino, nos encontramos con alumnos del profesor, de primera instancia me pareció que se dirigían a él con mucha familiaridad, la pregunta era: ¿va a haber clase? Los chicos parecían no estar muy dispuestos a entrar. El profesor les indico que la clase sería en la sala de seminarios además de encargarles que se los comentaran al resto de compañeros que encontrarán. Incluso le pidió a una alumna que fuera al salón de clases para ver si no había nadie, con la finalidad que todos se enteraran.

Una vez estado en el salón de clases, los alumnos comenzaron a tomar lugares, cada quien eligió sus amigos, y los lugares de atrás fueron los primeros en ocuparse, había dentro del salón de clases murmullos generalizados que poco a poco se fueron haciendo una conversación sin temor a ser escuchados, tras unos 5 minutos, había unas 25 personas en la sala, el profesor sin pedirles que guardaran silencio comenzó a dar las instrucciones, se aproximó a los alumnos y les pidió que se integraran en equipos, la fila uno, se integraría con la fila 2 así que pidió que movieran las sillas para que todos quedaran de frente, se formaron 3 equipos, 2 quedaron del lado izquierdo, y un equipo del lado derecho. La indicación del profesor es reproducir $\frac{1}{4}$ parte del objeto que se les entregó, solamente pude ver que uno era una especie de cubo, que parecía ser de papel, con dibujos pintados. Y el otro era una cabeza olmeca, tallada en piedra. Solamente podrían dibujar la cuarta parte. Enseguida los equipos designaron quien sería la persona que dibujaría el objeto, más que democrático, se escucho alguna persona del equipo señalar a otra y el resto apoyar la decisión totalmente unánime.

Durante la actividad, el profesor estuvo de pie, en el espacio de los alumnos y por otro lado, buscando en la computadora información referente al pensamiento complejo. (La sala de seminarios cuenta con un estrado

en la parte anterior). Por momentos se escuchaban muchos ruidos: de los compañeros comentando la actividad; tratando de encontrarle parecido al dibujo con el objeto, personas en la compra de golosinas y de los compañeros que seguían integrándose a la clase, y preguntando que era lo que había que hacer.

El profesor integró un equipo más, se acercó al equipo y les explicó la dinámica de la clase, los alumnos en todo momento se mostraron cooperativos con la actividad.

Alguien llama a la puerta, lo que me hace dudar si son alumnos de la clase, o son personas ajenas, eso me recuerda que los alumnos se integran tarde a la sala y no piden permiso para acceder, buscan integrarse a algún equipo cerca de sus amigos y solo un número de personas menor, se integra al último equipo.

Las personas que están en la puerta, esperan que el profesor los atienda, él sigue ocupado dando indicaciones a los alumnos. Pero una vez que los atiende, entran al salón, son 3 chicas y 1 chico, lo saludan de mano, respectivamente. Cruzan un par de palabras y se retiran, despidiéndose de la misma forma.

El profesor sigue estando a la expectativa de lo que sucede, esta contando el tiempo y les avisa que dejen como esta el dibujo, entonces él mismo se da a la tarea de intercambiar los dibujos con otro equipo, la indicación entonces es: observar la cuarta parte del dibujo que tengan en sus manos y partir de eso, para completar otra cuarta parte del dibujo. Los alumnos se muestran bastante intrigados sobre todo porque parecen no entender claramente de qué es lo que se trata aquello que tienen que completar, así que parece un reto y los equipos lo toman muy bien, se oyen risas con el resultado de la creación. Para finalizar, hace el intercambio ahora de objetos, los que dibujaron la segunda cuarta parte del dibujo ahora pueden observar el objeto y comparar el dibujo con este.

Luego de unos minutos el profesor suspende la actividad y pide a los alumnos acomodar las sillas en filas, entonces ahora si pasa al frente del salón, al estrado, maniobra la computadora y abre una presentación de Power Point llamada: La Mente Bien Ordenada de Edgar Morín, es una reseña del libro.

Comenta que la actividad realizada de los dibujos tiene la intencionalidad de dar cuenta de algunos fenómenos que acontecen es decir sin tener claro alguna idea o teoría, partimos al acomodo o adecuación de más elementos, lo cual tiene un resultado casi grotesco, teniendo algo a final incompleto.

Comienza a explicar con ayuda de las diapositivas el texto en un tono crítico y reflexivo. Al mismo tiempo que analiza las ideas de Edgar Morín, lo compara con la Carrera de Psicología y el caso de los alumnos en su proceso de enseñanza. Mientras el profesor expone el tema, los alumnos se comunican entre si a hurtadillas, un pareja se abraza dentro del aula, no puedo ver a nadie tomando notas de la clase. Durante la exposición ni profesor ni alumnos hacen preguntas, el profesor expone casi en un monologo en el que él mismo se responde las incógnitas. Tiene una claridad de exposición bastante buena, utiliza un lenguaje comprensible, y habla claramente.

Al finalizar la exposición, les dice a los alumnos que para evaluar la clase, desarrollaran un mapa mental, los alumnos se quedan casi espantados, titubean un poco en comenzar, pero nadie cuestiona por qué un mapa mental. Comienzan a sacar cuadernos y lápiz, con la hoja y la mente en blanco se ven pensativos tratando de recordar la presentación y en breve tiempo comienzan a comunicarse y a reconstruir la clase. Esta actividad dura unos 10 minutos, en los que el profesor sale de la sala sin anticipar su salida, parece que son pocos los alumnos que notan la ausencia, pero continúan con el trabajo. Antes de su regreso, un par de alumnos terminan la actividad y la colocan en el escritorio, toman sus cosas y se disponen a retirarse. En eso el profesor se integra y bueno, finaliza la clase diciendo que como terminen pueden irse retirando.

Algunos alumnos preguntan sobre la evaluación de la clase anterior y sobre algunas calificaciones pendientes de las evaluaciones anteriores, el profesor resuelve sus dudas y continúa recogiendo los trabajos de quienes terminaron la actividad.

En medio de aclaración de dudas el profesor comenta a sus alumnos que aun pueden enviarle la tarea anterior a su correo personal, se dirige a los alumnos en un tono serio pero amable, que ha sido de forma generalizada durante la clase.

Antes de salir del salón de clases, me regreso un poco para observar el aspecto del profesor, me lo parece serio, viste una playera negra de manga corta, tiene una imagen de Bob Marley fumando marihuana y viste jeans.

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
2	210909	GRUPO A	Clase Teórica	1553	Incertidumbre	16:05	17:40	01:30

Esta ocasión llegué al salón, en el cual había un anuncio que nos remitía a la sala de seminarios. A mí llegada el grupo estaba trabajando en equipos. Había 4 equipos, de los cuales 3 eran equipos mixtos de 6 y hasta 10 participantes, y un equipo conformado por 8 mujeres. Los alumnos estaban trabajando sumamente interesados en la actividad, se oían risas, murmullos, comentarios, pero existía un contacto visual entre todos los integrantes de cada equipo, debatían ciertas cosas que no alcanzaba a escuchar de qué trataban, pero luego alguno de ellos tomaba notas de lo que se decía. Era como si trataran de llegar a una serie de conclusiones. Sólo un equipo leía lo que parecía ser el tema de la clase.

Mientras los equipos estaban discutiendo la temática, el profesor se encontraba al frente de la sala, estaba sentado detrás del escritorio y su actitud, lejos de ser pasiva, estaba al pendiente de todos los equipos, estaba sentado, con las piernas abiertas y las manos sobre ellas, se podía ver una franca seriedad en su expresión, pero atento a lo que en la sala acontecía, miraba de pronto fijamente a un equipo en particular, yo no podía escuchar al equipo más cercano, que estaba a menos de un metro de distancia, mientras que él permanecía todavía más lejos, cerca de 2 metros o 2 metros y medio. Seguía atento hasta que en una pausa que hizo, conectó un ventilador en la sala. Ante esta eventualidad, su expresión seguía siendo seria, concentrada en lo que hacía. A los pocos instantes el profesor abandonó la sala, mientras los alumnos seguían trabajando, nadie percibió su ausencia o si bien la percibieron, no se dijo nada, hasta que un alumno en un tono fuerte preguntó ¿y el maestro se salió? Y entonces si varios alumnos lo buscaron en el aula. Y fue entonces cuando si aumentó el volumen de los comentarios entre los integrantes del equipo, los murmullos ahora eran casi gritos y risas.

Tras haber permanecido cerca de 7 minutos fuera, el profesor se reintegró, y a pesar de eso, los alumnos siguen haciendo comunicando sin modificar en nada su tono de voz.

Esta vez el profesor en lugar de dirigirse al frente, se acerca a cada equipo para pedirles que se coloquen en cada una de las esquinas del salón, me llama la atención que los equipos forman una especie de ángulo de 90 grados y se forma en conjunto un cuadrado alrededor de la sala. Salvo una alumna que se reserva en una segunda fila, como ocultándose detrás de sus compañeros, todos ocupan una primera fila, incluido el profesor, por cierto que era poco común que la chica aguardara en la segunda fila cuando había todavía espacio al frente.

Una vez acomodados, el profesor hace una invitación de forma general a los equipos que una persona de cada equipo mencione que comentaron, pide a un equipo qué comience, pregunta quién va a participar, mientras que el equipo todavía se ponía de acuerdo en quién hablaría participaría, un chico toma la palabra, designándose el mismo y aborda la temática de la incertidumbre, menciona que la falta de conocimiento es algo que provoca la incertidumbre pero al mismo tiempo, la incertidumbre es necesaria, porque no sabemos que es lo que pueda pasar, el tiempo es entonces otra forma de incertidumbre sin cierto control por parte de cada uno.

El profesor pide la participación de otro de los integrantes y como nadie participa, otro equipo toma la palabra, el segundo equipo genera un debate al discutir que al incertidumbre no puede ser buena o mala, que no puede tener esa polaridad, porque la incertidumbre es y punto, pero acerca de lo que no tenemos la

certeza, este tipo de cosas son las que pueden ser en cierto punto buenas y malas, se retoma el punto de la moralidad, acerca de bueno para qué, para quién o para quiénes y sobre todo la sociedad. Entonces los otros dos equipos restantes retoman el tema y se menciona que necesariamente la incertidumbre en ciertos casos tiene un lado positivo, como cuando la falta de conocimiento, obliga a las personas a indagar o a conocer más. Y en el punto negativo, por ejemplo, hace que la gente se “paralice” ante el miedo que da la incertidumbre, como cuando temer por tu seguridad, salud, etc. Los alumnos retomaron el caso del metro en el que dos personas resultaron muertas luego de un forcejeo, en el que una persona, pretendía pintar los muros de la estación Balderas.

El profesor preguntó a los alumnos qué creían que podría haber pasado en el suceso del metro? Los alumnos se mostraron intrigados por la pregunta y se dieron diversos puntos, desde los implicados, el agresor, el policía que intentó detener al agresor, las personas que intentaron auxiliar al policía, la gente que estaba en el andén, la que estaba llegando en el tren, etc. Se dieron diversos puntos de vista, pero se coincidió que predominaba la incertidumbre, pues uno no podría saber con exactitud la reacción que podría tener en un evento como ese, además de que estando en la situación podría ser diferente.

La clase se dio por terminado y el profesor pidió a los alumnos para su ejercicio de evaluación, acomodar las sillas en filas, y escribir una carta a Juan Soto Rodríguez, que fue el autor del material revisado para el día de la clase. Se aclaró que la carta era dirigida al autor y era con el propósito de comentar el libro, lo positivo, lo negativo y agregar cualquier duda que hubiera surgido en la lectura del mismo. El profesor se mostró un tanto inseguro en la actividad, mientras la decía el tono de la voz no era lo suficientemente fuerte y parecía estar diseñando la actividad de evaluación en ese momento. Después mencionó que esperaba que el autor del libro pudiera leerla, lo cual era desconcertante desde mi punto de vista, escribir algo a alguien que ni siquiera sabremos si la va a leer. Además que la evaluación tendría que ser primero por parte del profesor y luego entregarle las cartas al autor.

Durante el resto de la actividad el profesor continuó con su actitud seria, muy al pendiente de lo que los alumnos hacían, por otro lado en los alumnos hubo una reacción un poco negativa, no sabían que escribir y se preguntaban qué era lo que decía el material, los alumnos se comunicaban las ideas y luego escribían. Incluso preguntaron qué extensión debería tener, y bromeaban en reducir lo que el profesor había dicho, una página (incluso bromeó que no se le iba a escribir en realidad tanto, falta que quisiera leer las cartas). Los alumnos comenzaron a entregar los ejercicios y un comentario muy simpático fue el de un chico que le dijo a su compañera que aun no terminaba, “ya, relájate, si no le vas a escribir tu vida”.

El profesor dio la indicación que los que hubieran terminado podían retirarse, también recordó que para el próximo lunes se revisaría la clase 6 que podían leer de su página <http://www.lacoctelera.com/arrima/perfil>.

Enseguida los alumnos siguieron terminando la finalidad y se retiraron, el profesor estaba sentado atrás del escritorio mientras recogía los trabajos y fue entonces cuando algunos alumnos se pararon hacerle algunas preguntas y al poco tiempo se retiraron, el profesor en todo momento se mostró interesado en las dudas, continuaba recibiendo los trabajos pero atendiendo a los alumnos.

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
3	280909	GRUPO A	Clase Teórica	1553	Psicología de lo Borroso	16:20	17:30	01:30

Durante esta ocasión llegué directamente a la sala de Profesores, era todavía temprano, y enseguida pude reconocer a los alumnos de la clase, pregunté si se había informado que la clase sería precisamente ahí y no en el salón de clases y una alumna contestó, siempre es aquí. Enseguida tome asiento y empecé a sacar la libreta y un lápiz como dispuesta a hacer las anotaciones.

El ambiente que se percibía en la espera, era totalmente heterogéneo, había quien leía el material de la clase, había muchos otros que se divertían entre bromas, chistes, había también que espera como sin ganas de entrar. A los pocos minutos el profesor se acercó, sin ningún preámbulo entró a la sala de seminarios y enseguida los alumnos se integraron al aula, yo fui una de las primeras en entrar al salón y debo decir que me llamó la atención que los primeros que entraron eligieron las primeras sillas, pero también, hubo una segunda parte que eligió las últimas, la parte intermedia del salón estaba prácticamente vacía.

Apenas nos acomodábamos y el profesor también sin un preámbulo, preguntó si había dudas con respecto al material: Psicología de lo Borroso, hubo un ligero silencio y todos los alumnos a la expectativa, se miraban unos a otros, predominaba el silencio, preguntó de nuevo el profesor si leyeron el material y había dudas o comentarios, si alguien quería opinar, y no hubo una sola respuesta, cuando el profesor dijo que se pasaría directo a la evaluación y que esta ocasión no habría dinámica, y volvió a preguntar si tenían dudas, en el salón predominaba un descontento por la sorpresa, como nadie contestó, el profesor empezó a dictar. Había un ambiente tenso en la clase, unos a otros se miraban mientras anotabas, a otros les parecía que el profesor iba muy rápido, y es que mientras se dictaba, uno a otro se preguntaban si habían leído el tema, y además se pedían las fotocopias del texto. Cuando se terminó de dictar el profesor bromeó, ocho preguntas, tienen 8 minutos para contestarlas, fue muy curioso ver que lo decía con tono de broma, pero su expresión facial seguía siendo seria, como lo había venido viendo en las clases anteriores. Luego precisó que no disponían de ocho sino de 20 minutos para contestarlo.

Enseguida el profesor salió del salón y, entonces los alumnos intercambiaron hojas, ideas. A su regreso, algunos alumnos inclusive ya habían cambiado las bancas, en forma semicircular para estar de frente, entre la mayoría del grupo se comunicaban, y a pesar que el profesor no había dado permiso o mencionado que podrían revisar el material, ni tampoco resolver las preguntas con las hojas, parecía haber una dinámica conocida, en la que estas circunstancias estaban permitidas.

Otra de las cosas importantes fue que el profesor estuvo observando a los chicos mientras contestaban las preguntas, en un primer momento desde el lado de los alumnos y luego, cuando pasó al frente, primero se sentó a la plataforma, en todo momento estaba serio, pero interesado en la reacción de los alumnos. Luego de unos minutos subió a la plataforma y se sentó detrás de una mesa, mientras veía al grupo, seguía con la expresión de seriedad, esta vez con los brazos cruzados, me daba la impresión que en este momento era todavía más consciente de mi presencia. Como si cuidara cada uno de sus movimientos.

El poco tiempo, el profesor se acercó a mí, me causó un poco de incomodidad porque yo registraba en el diario, las anotaciones prudentes, me explicó que para entender la dinámica que se llevaba en el salón de clases, era necesario que supiera que él tenía una página en internet en la que subía en la material de las lecturas, mismas que sus alumnos leían para preparar la clase. En esa página se encontraba en material para

la clase, Psicología de lo borroso, y también menciono que presentía que no habían leído el material, por lo que decidió cancelar la dinámica, porque es difícil realizarla sin la lectura previa, así que por lo menos con las preguntas que les había hecho, aunque de manera más obligada, revisarían el texto.

Luego de un par de minutos más, los alumnos comenzaron a entregar las hojas de evaluación, el profesor parecía ansioso, porque podía leerle en los labios diciendo ya vámonos, no pude saber si lo decía en voz muy queda o solo gesticulaba los movimientos. Él estaba al frente del salón y yo al final, por lo cual no se podía escuchar.

Algo que llamó mi atención al final de la clase, fue que una alumna se acercó al profesor, ella parecía estarle contando una serie de dificultades, por supuesto que es mucha conjetura, pero esta chica no estuvo presente en la clase anterior, podría asegurar que le estaba dando una justificación de la falta, además se veía angustiada, mientras tanto el profesor la escuchaba atentamente, los alumnos seguían entregándole las hojas de la evaluación, pero él seguía atendiéndola. Después el profesor hizo una serie de intervenciones que parecían consejos.

Ellos continuaron con la conversación, me parece prudente buscar a esta alumna en otra clase para hacerle la entrevista al profesor.

La clase termino, el profesor recordó que en la página podrían encontrar el material de la clase siguiente. Y solo tardaron unos minutos más en lo que los alumnos que todavía faltaban, entregaron.

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
4	051009	GRUPO A	Clase Teórica	1553	Fractales	16:20	17:30	01:30

Llegué a la sala de seminarios directamente, ya que las últimas clases venían siendo allí, a mi llegada me encontré con los alumnos en las afueras de la sala, aún a la espera del profesor, había personas sentadas y parados indistintamente, pero había una gran comunicación entre ellos, a pesar de estar agrupados en pequeños números, se notaba una gran cohesión grupal.

De pronto ante la espera, se escuchó que algún alumno anunció la llegada del maestro, casi enseguida los alumnos comenzaron a ponerse de pie para disponerse a entrar, así como el profesor llegó, entramos enseguida, algo que llamó incluso mi atención, es que hubo cierta prisa por acusar por la estrecha puerta, era como si se ganara el acceso con el uso de la fuerza. Mientras ingresamos al salón de clases, de inmediato un número de alumnos se instaló atrás en la parte izquierda, hacía mucho calor, y estaba encendido un ventilador justamente en esa zona, los alumnos que continuaron integrándose y casualmente se agruparon también en la parte del frente pero del lado derecho, de modo que solamente había un alumno en la parte del frente del lado izquierdo.

El profesor vestía una playera de John Lennon, inmediatamente que entró al salón, se colocó al frente de la sala de seminarios, mientras intentaba conectar la laptop al cañón con ayuda de un técnico.

Los alumnos seguían integrándose, el clima que se sentía en el aula era totalmente relajado, se hacían comentarios sin cuidar el volumen, los alumnos se comunicaban fluidamente, me sorprendió que no hubiera comunicación con respecto al material anterior.

Mientras se revisaba la instalación para la actividad, me reafirmaba todavía más la idea que el profesor es sumamente serio, puesto que aun con las dificultades mismas de la conexión de los materiales, no había entre el profesor y el técnico comunicación fluida de lo que se hacía, parecía que cada uno estaba al margen de lo que hacía el otro, pero con un fin en común.

Una vez que se logró visualizar el cañón, el profesor continuaba pareciéndome serio e interesado en conectar los aparatos, el grupo me parecía todavía más relajado ya que había un alumno que escuchaba música con su celular y no había comentarios al respecto.

Cerca de las 16:38 de la clase el profesor inicia la clase, llama mi atención que el profesor sin mucho preámbulo, inicié la clase, no hay un tono especialmente fuerte o algún indicador para que los alumnos guarden silencio, presten atención, etc. Su actitud me parece reservada, pues mantiene las manos en los bolsillos del pantalón, el tema fue de Fractales, la primera presentación hacía alusión a una creencia, la geometría no esta presente en la naturaleza y el punto era, por qué estudiar o enseñar geometría si no estaba dentro de los fenómenos naturales. Y además se ahondó en algunas de las propiedades de la geometría, así como el perímetro o los ángulos, el volumen, pasando de la problemática qué medir, por cómo medir, y entonces se mencionó que la realidad no es propiamente geométrica sino fractal.

Durante la presentación, había un ruido molesto, parecía ser una chica accionando el botón de un bolígrafo, luego de unos instantes pude percatarme que no se trataba de eso, sino que había una chica que estaba escribiendo en una laptop, mientras que la exposición era presentada, ella escribía, no parecía que fuera referente a la clase, ya que tenía un par de hojas y no se había dado ninguna indicación referente a eso. A pesar de provocar ruido en el salón, solo hubo un comentario de una chica sentada al frente de ella, quien volteó a verla, pero aún así la chica continuó escribiendo.

Cuando el profesor terminó de hablar de los fractales, de los cuales me parece ahora mismo formular una definición de ellos, se mostró una presentación donde aparecían imágenes de fractales, desde aquellos elaborados así como otros de la naturaleza justamente, como el caso de un romanesco, híbrido entre brócoli y coliflor que en su estructura se reproduce en escalas progresivamente.

Se mencionó también que es posible que los sentimientos o las emociones tengan elementos de fractalidad.

Sin mucho ahondar en el tema, se pidió a los alumnos hicieran preguntas o dudas con respecto al tema, pero nadie preguntó nada.

Entonces el profesor comentó que la evaluación de la clase del día era hacer un dibujo siguiendo las características de los fractales.

La respuesta de los alumnos fue hasta cierto punto desalentadora, puesto que parecía ser una tarea sumamente compleja, pero aún así, comenzaron a trabajar, con poca certeza de poderlo lograr.

Luego de unos 5 o 10 minutos el profesor iba rondando entre las sillas, y preguntando como iban los alumnos o bien si ya estaba listo.

Debo decir que se acerco a invitarme a hacer un fractal, cuando se iba acercando me sentí muy incomoda, no sabía si cuestionaría mi presencia o algo con referente a eso, a mis anotaciones en clase, etc. Fue interesante pero muy complicado hacerlo, sobre todo porque solo disponía de hojas en blanco para realizar el ejercicio, y al final no se lo entregué pero si se lo enseñé. Lo mismo el resto del grupo empezó a entregar su ejercicio y mientras se ponían de pie para entregarlo hubo algunos compañeros que quisieron ver el trabajo terminado y noté ciertos celos de mostrarlo, como sobrevalorando la creatividad para realizarlo e impidiendo que alguien más copiara sus ideas.

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
	121009	GRUPO A	Clase Teórica	1553	Fractales	16:20	17:30	01:30

No hubo Clase

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
5	191009	GRUPO A	Clase Teórica	1553	Caos y Catástrofes	16:10	17:30	01:30

A la llegada a la sala de seminarios, nos encontramos con que las sillas estaban apiladas alrededor de la sala, como nos fuimos integrando, fuimos bajando las sillas, está ocasión se formaron grupos desde el inicio, cada quien se colocó con un grupo de amigos o compañeros en cada extremo del salón, los alumnos siguieron integrándose por un largo período de tiempo. Me percató que no hay un número de alumnos mínimo o máximo para formar un equipo, de forma libre los alumnos se integran donde prefieren. Habían pasado 10 minutos de clase, y los equipos estaban sumamente inequitativos, un equipo solo estaba integrado por 2 alumnos mientras que otro era de 6 personas. Los equipos revisaban material que no era de la clase, incluso un equipo veía fotografías que parecían ser del mismo grupo.

Enseguida el profesor se puso de pie frente al grupo, y con voz poco determinante, un tono de voz bastante bajo para dirigirse al grupo, les dijo a los alumnos, van a poner en práctica los materiales de caos y catástrofes, se van a repartir unas laminas (noten que tienen un numerito, bueno un numerote) – creo que es la primera vez que vi al profesor haciendo una especie de broma, pero lo cierto es que seguía adoptando esa postura seria que lo caracteriza, no hubo mayor expresión de risa o broma.

Enseguida una chica dio las instrucciones, ir anotando en una hoja, por un lado catástrofe y y en la otra caos. Pide una chica que lo coloque para ir dictando las preguntas.

1. Cuándo podemos decir que una situación se vuelve catástrofe
2. De qué nos habla la teoría del caos

También dijo la chica que las preguntas se podían responder individualmente.

Una vez que la chica dio las instrucciones se vio al profesor muy a la expectativa de lo que decía y cómo lo decía, parecía que la quería interrumpir, y fue apenas que hizo una breve pausa que el profesor hizo los comentarios que podrían responderse las preguntas individualmente o en grupo. Una vez que el profesor aclaró las instrucciones, de dispuso a hablar con la chica, enseguida ella se dirigió a los dos equipos del lado izquierdo y el profesor a los equipos del lado derecho.

La dinámica consistió en repartir a cada equipo 4 láminas y luego en las hojas, colocar el número de la lámina y luego explicar por qué se había considerado como caos o por qué se había considerado como catástrofe.

Los alumnos empezaron analizar las figuras y la primera dificultad consistió en definir qué era caos y qué era una catástrofe, al interior de los equipos había una discusión en torno a ello, partiendo de lo que se había leído y en otros casos del propio conocimiento o experiencia, se oían comentarios como el caos es causado

por el hombre mientras que la catástrofe es causado por la naturaleza, parecía que no se había leído el material, pero no tardó mucho en que algunos alumnos sacaron las impresiones de la clase y lo revisaron. Mientras se hacía esta revisión, el profesor seguía al frente del grupo, platicando con la chica, pero había una constante supervisión de lo que se hacía.

El profesor se acercó luego de unos minutos a cada equipo para preguntar cómo iban, y también de cierto modo la pregunta sonaba a presión sobre todo de tiempo en cuanto a terminar la actividad. Llamó mi atención que presionaba pero de forma bastante “amigable” los comentarios de los alumnos que hablaban de la actividad en ningún momento eran suspendidos por su presencia, ellos seguían trabajando normalmente.

Cerca de los 40 minutos de haber iniciado la clase, el profesor con tono de voz poco impactante o protagónica, dijo a los alumnos, a ver, distráiganse tantito para oír los comentarios, no he podido reflexionar la forma de hablar tan bajita, con el impacto en los alumnos, con que dos o tres escuchan, parece que al poner atención, transmiten de forma casi automática al resto de los compañeros y entonces enseguida se hace el silencio.

Enseguida el profesor pide a los alumnos que le digan lo que escribieron, y esta caminando alrededor del salón y voltea a señalar a una compañera para que le diga lo que escribió, la alumna que señaló tiene cierta sorpresa de ser elegida y da sus comentarios. Luego a otra alumna le dijo que participara, recuerdo que solo escuché algo de alegría, pensando que le iba a dar alegría a quien participara, pero luego me pareció entender que se refirió al nombre de la alumna, lo cuál sin ser señalada, su participación si fue obligada.

Una vez que se dieron los comentarios, el profesor dijo que no era una cosa u otra, no es que hubiera algo en negro o en blanco, sin descartar ninguna de las opiniones. También enfatizó que la argumentación sobre lo que se había elegido era lo que en realidad valía la pena, luego vino una serie de comentarios que no pude entender, se mencionó por ejemplo el inconsciente, como una “entidad” no lo dijo así el profesor, pero es una forma de nombrarlo, que rompe con el orden caótico. El profesor insiste en que todo esta relacionado, que son complejos y amplios los términos de caos y catástrofe pero a pesar de eso no abarcan toda la realidad. Y reitera que lo importante del ejercicio es la justificación.

Luego de ver estos temas me queda una duda, cuál es la finalidad de saber la complejidad de los temas, por ejemplo catalogar una serie de sucesos en catastróficos o caóticos nos sirve para resolver las situaciones. En otro sentido cuando el profesor hace alusión que no hay una “información definitiva” ya que un suceso podría ser uno u otro, estudiar algo sobre estas ambigüedades me parece restarle merito a la misma información. En el proceso de la explicación solicita, es claro que se requiere el análisis de los fenómenos, pero si no hay una parte excluyente o una forma tajante para la categorización, entonces se corre el riesgo de estar haciendo mal las cosas.

Para las 17.15 el profesor estaba retirándose de clase, hubo 3 alumnos que se integraron alrededor de 10 minutos antes de que la clase terminara y no tuvieron ninguna sanción, al final ellos y otro alumno no tuvieron terminada la actividad para cuando el profesor se iba a retirar, pero les pidió que lo alcanzaran en su cubículo totalmente accesible.

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
	261009	GRUPO A	Clase Teórica	1553				

No pude asistir a la clase por motivos personales.

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
6	021109	GRUPO A	Clase Teórica	1553				

No hubo Clases (Día de muertos)

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
7	091109	GRUPO A	Clase Teórica	1553			17:00:	

Llegué tarde a la clase, eran las 16:25 y ciertamente en otras ocasiones es la hora en que los alumnos están apenas preparando material o la dinámica de la clase, pero esta ocasión a mi llegada vi a alumnos fuera de la sala de seminario, llegué a pensar incluso que el profesor no hubiera llegado aún pero cuando entré me percaté que la clase había ya comenzado, había equipos repartidos en cada extremo del salón y atrás del escritorio, en el lugar del profesor, otra chica.

Tan pronto me integré le pregunté a un par de alumnos sentados en la parte posterior si el profesor no estaba, me comentaron que había estado pero que solo había indicado la actividad y se había retirado. Pregunté si no iba a regresar pero ni ellas mismas lo sabían, y me repitió que sólo había dicho la actividad y se había retirado pero no había dicho más.

Tomé mi lugar y habían pasado cerca de 10 minutos hasta que la chica a cargo del grupo se acercó a un equipo para decirles que los equipos eran de un máximo de ocho integrantes, el equipo era de diez y sobraban dos personas, todo el equipo se dio por enterado pero sólo un alumno contestó lo que parecía una negativa, yo ya empecé a escribir, aludiendo que no cambiaría de equipo. Mientras el resto parecía no haber tenido ninguna trascendencia el comentario.

Enseguida la chica volvió al escritorio, mientras estaba al tanto del grupo, su actitud era un tanto autocrática, mientras miraba a los equipos me parecía que no había señal de algún gesto amable, otro elemento es que se entretenía con el celular en la mano, no se podía saber si jugaba o enviaba mensajes pero en otro momento se ponía el auricular en el oído, pero no hablaba. En todo momento sus pies estaban cruzados.

Justo cuando yo tomaba mis notas, sentía su mirada sobre mí, yo seguía haciendo notas y trataba de no voltear a verla, pero seguía sintiendo su mirada, a los pocos minutos se acercó a mi para preguntar si ya había terminado la actividad, enseguida le comenté que no era del grupo pero hacía una investigación para mi proyecto de tesis, en ese momento vi una sonrisa amable y enseguida comentó que ella también era pasante y que hacía su servicio social con el profesor, empezamos a hablar de la dinámica, de que el profesor estaba enfermo de gripa y que se había retirado por ese motivo.

Ella estaba preocupada por el tiempo, eran las 16:40 y quería que le entregaran los trabajos, ella había dicho al profesor que no podía quedarse tanto tiempo y estaba un tanto desesperada por irse.

Mientras ella esperaba en cuenta regresiva que terminara el tiempo, los alumnos parecían tomarse su tiempo, se hablaba mucho pero era que no había ideas, al final se entregaron los ejercicios, el equipo que era de 10 integrantes no hizo nada que se le había solicitado.

Sin duda a pesar que el profesor no podría considerarlo autocrático, y que la chica tenía otro comportamiento no hubo una respuesta mejor, es necesario considerar que aunque no tiene la autoridad como el profesor, o es joven, estaba al frente del grupo.

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
	161109	GRUPO A	Clase Teórica	1553				

No hubo Clase (20 Septiembre)

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
8	231109	GRUPO A	Clase Teórica	1553	Comprensión e Incomprensión	16:25		

EL profesor llegó un poco tarde, ya en las afueras de la sala de profesores estaban los alumnos esperando su llegada, hasta las 16:25 que hizo el acto triunfal, a su llegada se acercó a pedir las llaves, enseguida la persona encargada se aproximó para abrir la sala y preguntar qué material se iba a requerir, el profesor dijo que no iban a tener clase o algo parecido, lo que entre los alumnos que ya aguardaban en el pasillo provocó cierta confusión, pues pudimos apenas escuchar alguna negativa y enseguida se dedujo que no habría clase.

A la entrada el profesor estaba parado a pocos metros de la puerta, incluso enseguida que lo vi, reitere lo que creímos escuchar, que no habría clase, pero no. Enseguida los alumnos siguieron entrando y el aviso que el profesor estaba dando era que se integraran en cada esquina un equipo, por sección, por lo menos anteriormente no había prestado atención que esas las dinámicas se llevaran a cabo así, incluso porque debido a lo inequitativo de los equipos llegué a pensar que no era casualidad.

Enseguida el profesor dijo que se iba a ver la clase de Edgar Morín: Comprensión e Incomprensión, para la dinámica pidió a los alumnos que hicieran un periódico en el que incluirían tres secciones: Cultura, Deporte y Política. Se aclaró que podrían emplearse noticias inventadas o reales, recientes o anteriores, en cada sección se incluirían al menos dos artículos, antes de concluir las indicaciones también solicitó a dos equipos hacer un periódico que llamó tradicional, basado en el etnocentrismo y a los otros dos equipos hacer un periódico no tradicionalista, centrado en la comprensión/comunicación.

Enseguida preguntó a los alumnos si habían quedado claras las indicaciones, no hubo ningún comentario o pregunta y también dijo que se disponía de 30 minutos para la dinámica, al final cada equipo leería lo que habían hecho y lo comentarían con los otros compañeros.

El profesor aprovechó para decir a los alumnos que quien no tuviera algún examen, que iba a aplicar uno al final de la clase para reponer los que les hicieran falta. A los que no debían nada al final les indicaría cuando entregaría calificaciones. Luego de los avisos el profesor salió de la sala, a su salida cerró la puerta y los alumnos siguieron trabajando,

Anexo #6: DIARIO DE CLASE

PROFESOR GRUPO B

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
1	70909	GRUPO B	Clase Teórica	1551	Pensamiento Político y económico para el análisis de la Educación	20:15	21:55	01:40

Esta fue la primera sesión que tuve la oportunidad de observar en el grupo 1551. Anticipadamente una semana antes se le pidió a la profesora su permiso para poder realizar el estudio etnográfico dentro de su salón de clases en el que imparte la Actividad Instruccional Clase Teórica. La respuesta de la profesora más allá de estar interesada o no, solicitó que se les pidiera a los alumnos su autorización, sobre todo porque se le comentó la posibilidad de videgrabar una sesión en el desarrollo de la clase.

Esta semana, el primer acercamiento fue con la profesora a la que se le recordó la conversación previa y reiterándole el deseo de observar la dinámica de clase, a lo que se mostró accesible, fue así como me permitió explicarle a los alumnos parte de los propósitos de la investigación y solicitando su apoyo para dos puntos: uno, la observación de la clase y dos: su participación voluntaria en las entrevistas que se llevarían a cabo. Para hacerlo democrático, les pedí que las personas que estuvieran de acuerdo o no tuvieran inconveniente en que se les observara levantaran la mano, en un conteo poco preciso se pudo ver que el 90% de los alumnos estuvo a favor (el grupo esta conformado por unos 45 alumnos)

Se les pidió también, a petición de la profesora que las entrevistas se realizarían en un horario ajeno a la clase y también se les extendió la invitación si algún alumno tenía dudas acerca del proyecto o comentarios en torno a él, a hacerlo fuera del horario de clase.

Paso siguiente me instalé en el salón, pocas de las bancas vacías se encontraban localizadas en la parte posterior del aula y fue allí un buen lugar para tener un panorama general delo acontecido.

Mientras tomaba asiento y veía la organización, seguían repartiendo exámenes de la actividad anterior, que la profesora había comenzado a entregar justo cuando les comentaba a los alumnos el propósito de mi visita. Una vez terminado esto, la profesora pidió a los alumnos que sacaran una hoja y que anotaran sus datos, se escuchaba cierto bullicio, de los nervios anticipados a la evaluación (cada clase se expone un tema, mismo que se evalúa en la clase siguiente) pero rápidamente estuvieron listos, la profesora empezó a dictar las preguntas y luego de la primera, vino una pequeña pausa, cuando la maestra continuó, los alumnos pidieron tiempo para poder resolverla, la maestra les preguntó si querían que les dejara tiempo para responder una a una las preguntas o si dictaba todas consecutivamente para al final dar tiempo a resolverlas. Rápidamente los alumnos pidieron la segunda opción.

La profesora aclaró que el equipo que había expuesto la clase anterior no haría examen porque muy seguramente tendrían un 10 asegurado, así que los alumnos que no hicieron examen se encargaron de elaborar una lista con las participaciones en la exposición que habían dado la clase anterior.

La profesora en el transcurso del examen se mostraba atenta recorriendo con la mirada al salón, y pidió a una alumna que le entregara el examen, porque estaba hablando, ante lo cual alumna explica que le

estaban pidiendo su nombre para registrar su participación en la clase anterior y todo continuo de forma normal. Los alumnos fueron entregando sus exámenes. Mientras esto ocurría el equipo que iba a exponer terminaba de acomodar sus ideas, aun leyendo fotocopias, notas, tarjetas del tema revisado.

En un intento por apresurar la entrega de los exámenes la profesora inició el conteo, exámenes a la 1, exámenes a las dos, ¿quién falta? Exámenes a las 3, algunos alumnos todavía solicitaban más tiempo mientras que otros se daban prisa a entregarlo.

La profesora dio entonces anuncio al equipo para que comenzaran y se tomo un tiempo para salir del salón, el equipo inició la exposición. Aquí destacan 3 elementos importantes, el primero es que el equipo que expuso colocó materiales al frente del salón, en las paredes y pizarrón, así como en el lado derecho del aula, es decir, en las ventanas, el segundo punto fue que algunos alumnos, colocaron sus sillas de frente a las ventanas y otros alumnos de frente del pizarrón, otro tanto colocados de frente a la esquina, había entonces una distribución casi inexplicable de las sillas en el espacio. Y en el tercer punto es que no hubo una petición de reacomodo ni por parte de la profesora ni por parte de los expositores.

La clase trascendió entonces en la exposición, los expositores se dividieron el material y explicaron por fragmentos, las intervenciones de la profesora durante la exposición fueron nulas. Ni para dirigirse a los expositores ni a los alumnos. Todo transcurrió de forma normal hasta que algún alumno pidió que se les repitiera información. Un número importante de alumnos hacía anotaciones, pero otros no, perturbando la clase con comentarios, risas y con repartición de dulces, así como con envíos de papelitos.

Poco antes de finalizar la exposición, dos alumnos colocaron globos en el frente, los chicos prestan menos atención a la exposición, y en breves minutos termina.

Los integrantes piden pasar a una persona por equipo, se crea una discusión entre los integrantes de los equipos sobre quién pasara, algunos discuten haber pasado en sesiones anteriores, los equipos se gritan en el salón de clases pues se encuentran dispersados.

Pasan al frente 7 u 8 personas y entonces el equipo expositor menciona que solo se requieren 5, y enseguida las personas vuelven a tomar asiento, quedando solo 3 personas, nadie estaba dispuesto a pasar y habiendo la posibilidad de sentarse, no la desaprovechan, entonces el equipo vuelve a mencionar que regresen, que necesitan 5. Mientras tanto se colocan sillas en fila, al frente de salón, los alumnos representantes de un equipo se muestran nerviosos y además retraídos con la dinámica, girar alrededor de las sillas, hasta que la música pare, hay 5 alumnos y sólo 4 sillas disponibles, el que no tenga lugar, pasará a tomar asiento, continua la dinámica en ese sentido y los últimos dos participantes son los que pasan por turnos a romper uno de los globos colocados, cada uno contiene una pregunta y entonces toca responder simultáneamente. Para este momento de la dinámica la profesora hace una intervención y comenta que la dinámica de evaluación no parece dinámica de evaluación cuando las preguntas que están realizando tienen que ver con el material empleado para la exposición que aún esta a la vista de los alumnos. El equipo responde que sería ilógico hacer preguntas que no tuvieran que ver con el tema o algo que no se hubiese visto, parece de cierto modo no importarles, ellos continúan con sus preguntas elaboradas y no quitan el material.

Una vez hechas las preguntas, se dio por terminada la sesión.

Durante la salida del salón pasan diferentes cosas

Hay alumnos que buscan su equipo y ven la forma de ponerse de acuerdo para la exposición, otro equipo se aproxima a consultarle a la profesora dudas con respecto a su exposición. El equipo que acaba de exponer

se da a la tarea de retirar el material de las paredes y ventanas y luego se acerca a la profesora, le comentan la bibliografía consultada y esperan su calificación.

El resto de los alumnos salen con cierta prisa, algo curioso es que uno de los alumnos comienza a fumar dentro del salón de clases, pero nadie comenta nada, al poco tiempo, sale del aula y todo continuo.

Cuando la profesora se retira, estoy lista para salir también, me acerco entonces a una compañera que expuso y le digo que me pareció que expuso muy bien, fue la única que mantuvo un contacto visual con los alumnos y que además de todo no leyó sus fichas. Un poco desconcertada me comenta que su evaluación fue de 92, la más baja comparada con otros equipos que han expuesto antes y que además han leído prácticamente todo el material, ante esta injusticia, se le nota decepcionada, solo hago un gesto empático y me despido.

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
2	210909	GRUPO B	Clase Teórica	1551	Educación en América Latina	20:05	22:05	2:00

A mi llegada al salón me encontré cerca del 90% de los alumnos en el salón, llama mi atención que ellos siempre están a tiempo y no existe una integración paulatina del grupo.

El equipo que iba a exponer se encontraba de pie al frente del salón, mientras algunos alumnos repasaban sus notas, otros terminaban de conectar el cañón en la laptop, recuerdo que había dos laptops, por algún momento pensé que habría eventualidades con la exposición, lo cual resultaría problemático sobre todo porque a diferencia de la clase anterior en la que había carteles pegados en las paredes y ventanas, en esta exposición no había tal. Mientras esto se llevaba cabo, la profesora inició la clase, pero no hay como tal un inicio, es decir, mientras que ella llega, se instala, saca los exámenes de la clase anterior y los entrega a alguien cerca para empiecen a repartirlos. Una vez que transcurrieron algunos minutos, la profesora pidió que se sacara una hoja para anotar las preguntas. Dictó éstas y pidió a los alumnos resolverlas, estando exentos los expositores de la clase anterior, incluso bromeo en que no lo harían, ellos tendrían todas las respuestas y que podrían intercambiarlas a cambio de una "lana", unos mil por pregunta. Enseguida propició risas y cierto descontrol en la clase y pidió a los alumnos de forma enérgica que guardaran silencio, además les recordó que tenían un tiempo límite para contestar el examen y que el examen era personal y no comunitario.

A pesar que como noté en un principio hay pocas personas que se integran tarde, esta ocasión llegaron 4 alumnos tarde, tendría unos 7 minutos de haber empezado el examen y ellos se integraron, incluso no pidieron permiso para pasar, se instalaron y la profesora pidió que alguien les pasara las preguntas, yo se las dicté a tres compañeras que se sentaron cerca y ellas con ese pretexto comenzaron a comunicarse entre ellas y a otras 2 compañeras que estaban próximas también. Que todavía fue más evidente cuando la profesora inició la cuenta regresiva para recoger el examen, pues ellas intercambiaban ideas. Dos alumnos dieron el examen tarde, al cabo de la cuenta regresiva y la profesora parecía sin voluntad de recibírselos, discutió que ella había contado, a la 1, a las 2 y todavía pasó uno o dos minutos mientras que había dicho a las 3 y ellos apenas estaban entregándolo. Luego de insistir un poco, la profesora tomó los exámenes y los dobló, al final le hizo unas anotaciones y los juntó con el resto. Les avisó a los alumnos que no les daría toda la calificación que sacaran. Y todavía espero a los alumnos que faltaban por entregarle el examen.

Enseguida sin preámbulo el equipo dio inició con la exposición, pidieron a los alumnos que se numeraran del 1 al 5 y luego pidieron que se integraran en equipos, los unos, los dos, etc., cada equipo en una fila a lo largo del salón, hubo cierta renuencia de los alumnos a integrarse, pero enseguida empezaron a gritarse, los unos a los otros, en qué equipo estás, donde te tocó, e incluso gritando donde estaban el resto de su equipo para integrarse. Luego de eso, el equipo de exposición continuo, con muchos problemas sobre todo porque había mucho ruido en el salón, el equipo pidió a los alumnos que guardaran silencio para comenzar y fue muy curioso que la profesora dio el poder al equipo para bajar puntos a quien estuviera haciendo ruido, lo cual surtió un efecto, aunque no de forma totalmente aceptable, pues seguían los murmullos entre los alumnos.

Enseguida el equipo empezó a hablar, se mencionó el sistema de enseñanza educativo en diversos países de Latinoamérica, como son Cuba, Chile, Paraguay, Bolivia, Uruguay, República Dominicana entre otros, las primeras explicaciones fueron sumamente extensas pues se mencionaba los grados escolares, las

instituciones en donde se cursaba, los años de estudio así como las edades de los estudiantes, incluso hablando de niveles de educación media superior, se ahondó sobre las carreras técnicas o las denominaciones equivalentes en el país así como los documentos que se entregaban al término y las posibilidades o los porcentajes para estudios superiores o de postgrado así como los lugares públicos o privados donde se estudiaba.

La información fue muy interesante, como datos curiosos, sin embargo fue muy extensa, si sumamos que no fue de 2 o 3 países, fue de muchos más y los datos también eran muchos. El ambiente que se vivía en el salón de clases era de tensión, desde que se inició la exposición se apagaron la luz, incluso eso era molesto ya que era difícil continuar con las observaciones o notas de la clase con tan poca claridad.

El grupo en general se mostraba molesto con tantos datos, mientras los que estaban escuchando la exposición, no perdían tiempo de bostezar, voltearse a ver unos a otros asintiendo negativamente o bien saliendo del salón de clases, ya que sin cierta discreción salieron del salón unas 5 o 6 personas, dos de ellas con cigarro en mano, dispuestas a salir a encenderlo. Las personas que faltaban de exponer en el equipo también se sentían con presión, desesperación y hasta ansiedad, se miraban unos a otros y a medida que las diapositivas avanzaban era peor, parecía que no tenía fin y ellos no tendrían tiempo de exponer.

Era más de la mitad de la clase y apenas habían expuesto 2 personas, aún faltaban 3 y la dinámica de evaluación.

Cuando la segunda compañera que fue la que más se extendió en el tema terminó, la siguiente compañera pasó al frente y mencionó que debido a la falta de tiempo, las exposiciones serían un poco más rápidas a fin de dar tiempo. Lo que continuo fue leído de prisa, se abordó tal cual estaba en las diapositivas y de forma muy rápida.

Los alumnos seguían con un aburrimiento manifiesto, en una ejemplificación por ejemplo, podíamos ver a un compañero picando el brazo de su compañera con el lápiz, mientras los demás hablaban o murmuraban. Muchos que iniciaron haciendo apuntes dejaron de hacerlo, había personas que estaban incluso recostadas en la banca.

Uno de los últimos temas de exposición fue el de México en el que se abordaron las competencias, mismas en las que se precisó la necesidad de estudiar más y sobre todo de capacitar a los profesores.

Al término de la exposición se pidió a los alumnos por equipo dar elementos importantes de la exposición, había una molestia en el grupo y enseguida se hizo notar cuando un alumno cuestionó porque en la exposición se habían dado todos esos países en lugar por ejemplo, de comparar el sistema educativo mexicano con el de Argentina, el equipo no supo en realidad que responder y pidió al grupo que el tema era educación en América latina y se hablaron de esos países, luego incluso se discutió que en algún ejemplo se comparó el sistema educativo de Finlandia y entonces hicieron notar esa incongruencia. Incluso otros alumnos dijeron que ellos eran lo que tenían que dar los puntos importantes, porque hablar de sistemas educativos inferiores o con menores resultados o menor avance que en México, y que ese era su trabajo. Se sentía un ambiente sumamente pesado. El equipo volvió a reiterar la pregunta y una compañera dijo que era necesario tener más información para responderles. A lo que un número de unos 15 alumnos casi unánimemente tomaron sus mochilas y empezaron a abandonar el salón, se escuchaba como un abucheo silencioso, cierta indignación y por otro lado un total desinterés por la dinámica de evaluación, por la profesora, el equipo de exposición y por los alumnos que aún continuaban sentados.

Lo anterior dio pie a que el resto se saliera del salón y quedaron en el salón solo el equipo de exposición con la profesora. Que poco tiempo después también se retiraron.

Era importante ver lo que pasaba en el grupo pero llamaron más mi atención aquellos alumnos que habían salido.

Entonces salí y me acerqué a unos chicos, eran 5 y les pregunté que si se había divertido en la clase, y hubo una respuesta sarcástica, claro, les pregunté que había estado mal, y un compañero respondió que no era malo sino pésimo, el equipo, la información, que no seleccionaron la información, que la profesora no intervino, mientras lo decían se alejaron y para esto ya el salón estaba desocupado. Nos retiramos, y pasaban de las 22 hrs. La pregunta era, fue circunstancial la salida, era la hora, o cuál fue el motivo de tal disgusto.

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
3	280909	GRUPO B	Clase Teórica	1551	Política Educativa en México	20:05	20:35	

A la llegada fue sorprendente ver que no había un equipo al frente, leyendo material o las anotaciones de la exposición, la pared y el escritorio estaban vacíos, estuve a la expectativa viendo que sería lo que pasaría.

Cuando la profesora se integró al salón de clases, lo que hizo fue colocarse en una banca pegado a la ventana, me llama la atención que estando el escritorio vacío no haga uso de él.

La profesora empezó a repartir los exámenes de la clase anterior. Al poco tiempo después inició la dinámica de la evaluación de la clase anterior, sacaron una hoja para empezar a registrar las preguntas y la profesora que parecía dispuesta a dictarlas, cambió la pregunta, escribe 5 puntos importantes de la clase pasada. Hubo cierto ruido que se interpretó como descontento y entonces la profesora enseguida cambio de opinión, que escribieran 5 y entonces el ruido fue todavía más fuerte, se escucharon gritos que una sola estaba bien e incluso un alumno pedía democracia, ya que eran más los que pedían que se quedara la pregunta única. La profesora entonces empezó a recorrer hasta donde pudo el salón de clases, ya que está ocasión se encontraban totalmente aglomerados en una esquina del salón, la profesora enfatizó en que bajaran las mochilas de las piernas, que guardaran libretas y que el examen era individual y no comunitario, a pesar de insistir en estos puntos, me pareció que la cercanía propicio que los alumnos se comunicaran más e incluso que copiaran o intercambiaban respuestas verbalmente. Hasta ahora que lo pienso no vi si la profesora dio cuenta de eso y se hizo la disimulada o no vio que intercambiaban respuestas.

Poco antes de finalizar recordó que tenían que entregar a tiempo el examen y recordó el caso de los compañeros de la clase anterior a los cuales les había puesto la mitad de la calificación que habían obtenido, porque entregaron luego de la cuenta, cuando ella ya ni siquiera estaba al pendiente que no copiaran, aseguró que se rezagaron para preguntar las preguntas o incluso revisarlas en el cuaderno.

Los alumnos se mostraron interesados en saber si a tenían que entregarlo o si ya era momento, la profesora les recordó la dinámica de la cuenta regresiva y que además aún no había empezado, pero casi enseguida solicitó los exámenes.

Luego de los exámenes mencionó que no había equipo de exposición y entonces comentó a los alumnos que era momento de retirarse. Enseguida los alumnos salieron del salón.

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
4	051009	GRUPO B	Clase Teórica	1551	Retos de la Educación para el siglo XXI	20:10	22:00	1:50

En esta ocasión no hubo ejercicio de evaluación, pues la clase anterior al no haber equipo se quedó pendiente.

Cuando los alumnos empezaron a exponer la profesora en tono de molestia les dijo que no estaban dando tiempo para anotar.

Se habló de la RED escolar, que es una de las redes enlazadas a internet en la que se discutía la viabilidad de esta y de otra Institución Llamada ILCE, para la Comunicación Educativa en Latinoamérica, se hablaron de los requisitos que debería haber en cada escuela para tener acceso a estas redes.

Por otro lado se abordaron temáticas con respecto a la ENCICLOMEDIA para la enseñanza de materias como Geografía, e historia, entre otras, menciono estas porque enseguida la profesora comenta que estas materias ya no se imparten, mientras que la alumna aseguró que no en todas las escuelas se imparte las mismas materias, pero que incluso ella conoce en las que si se imparte.

La profesora pide saber de qué año es la referencia sobre lo que se comenta, la alumna contesta que es del 2007 y la profesora asegura que en el 2007 estaban vigentes pero no actualmente. Además de reprobar que no se reviso material actualizado. Para este momento el clima era tenso, porque había alumnos que aseguraban que si estaban vigentes como la alumna que estaba exponiendo como otros alumnos, pero a pesar del desconocimiento de información vigente, la actitud de los alumnos era de contradecir aquello que la profesora decía, o bien una actitud de molestia por la intervención.

Una vez pasada esta eventualidad, la profesora volvió a cuestionar a la alumna en un punto mencionado en el que la alumna decía que se pretendía enseñar inglés desde 5to y 6to año de primaria, y la profesora cuestionaba, por qué si se oía tan bonito, porque México tiene los últimos lugares en cuanto a educación. La cual en una respuesta total defensiva y poco amigable le dijo que primero se expondrían los programas y al final se harían críticas.

Durante esta exposición se siguieron abordando temáticas con respecto a los programas que las instituciones educativas ponen en marcha, también es cierto que las diapositivas estaban cargadas de información, la profesora en varias ocasiones hizo detenerse o regresar a los alumnos que exponían para copiar la información e incluso en otros momentos para mencionar que la letra era muy péquela o que las imágenes de fondo no permitían ver el texto. Hubo un momento en que la profesora tuvo que ponerse de pie, casi de frente a la proyección, lo cual era significativamente cerca, considerando que ella ocupa los primeros lugares de la fila en que toma asiento. En otro momento, un alumno mencionó acerca de un proyecto llamado habilidades para todos, basado en el constructivismo, y da la introducción, la profesora le pide que lo repita, pero la actitud del alumno es menospreciar la información, aludiendo que se trata solo de la introducción al tema, pero también regresándola a pesar de la poca disposición, y esto provoca que entre los alumnos haya ciertas risas burlonas y movimientos de cabeza en signo de no, desaprobando el comportamiento de la profesora, ante lo que el alumno había tachado de poco relevante.

En la presentación de este último alumno, da a conocer un programa 2008-2009, para Telesecundarias, en este programa el alumno pone énfasis en que esta vigente aun las materias como Geografía e Historia. Parecía que había una guerra implícita entre profesora y alumnos tratando de dar a conocer quien tenía la razón.

Poco antes de finalizar la exposición del alumno, la profesora volvió a ponerse de pie para copiar, en esta ocasión la reprobación de los alumnos fue más notoria, empezaron a toser o a chiflar y entonces la profesora volteó a verlos, no tenía una expresión propiamente amigable, pero los alumnos empezaron a reírse, la profesora hizo una aclaración ni siquiera solicitada, justificó que se ponía de pie, porque el color del fondo era malo y la letra muy chiquita, incluso les cuestionó, qué quieren que haga muchachos. El alumno pasó la diapositiva y la profesora le pidió que la regresaran, un alumno ajeno a la exposición, le dijo a la maestra que le podían pasar una copia del trabajo y la profesora volteó a verlo, su expresión me pareció enojada y esta idea se reafirmo todavía más cuando preguntó ¿y de la copia les hago el examen?, el alumno le contestó con un tono de obviedad, pues siiiii. Pero a pesar de eso, la profesora continuó copiando las diapositivas con su propio método.

Antes de finalizar la exposición se abordaron otros temas como las Competencias empleadas en educación Primaria y Secundaria, así como del rezago que hay en los planes educativos, la profesora hizo hincapié que no han tenido éxito en parte porque los profesores no saben lo que tienen que evaluar, como en el caso de las competencias, o en otros casos porque son programas que no se ponen en marcha, así como el desalentador escenario educativo mexicano.

A continuación los alumnos pidieron al grupo hacer 6 equipos, les pidieron escribir una destreza o habilidad y una actitud o valor con respecto a tres áreas:

- Académica
- Social
- De esparcimiento

Los alumnos al final explicaron cada uno sus anotaciones y la clase se dio por finalizada, pero la profesora les pidió que esperaran un momento pues iba a pasar lista. Los alumnos que ya habían preparado sus cosas para salir se mostraron molestos con el aparente retraso para tomar asistencia, pero esperaron casi en la puerta para salir de prisa.

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
	121009	GRUPO B	Clase Teórica	1551				

No hubo Clase

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
5	191009	GRUPO B	Clase Teórica	1551	Metodología de la Investigación en la Educación	20:10	22:00	1:50

A mi llegada al salón alrededor de las 20:00 hrs, me percaté que no había alumnos fuera del salón, incluso dudé que hubiera clase, al llegar a la puerta noté que había más del 60% de los alumnos ya sentados, esperando la llegada de la profesora y el inicio de la clase. Esta ocasión como la anterior las sillas se encontraban acomodadas respetando filas a lo largo del salón replegadas a la derecha e izquierda del mismo, de modo que esta ocasión los alumnos podrían verse de frente.

El equipo que iba a exponer se encontraba al frente, en el escritorio, ultimando detalles para la presentación preparada para proyectarse en cañón.

El equipo empezó a exponer, el tema de esta ocasión era la metodología en la investigación educativa. Para dar inicio a la exposición, una alumna pretendía apagar las luces y así mejorar la visibilidad de la proyección, sin embargo, esto se prestó a una inconformidad luego que hubiera alumnos a favor y la profesora y otros alumnos en contra, a fin de cuentas la alumna estuvo haciendo el cambio de luces con los 3 apagadores de los que dispone el salón hasta que un número importante de alumnos dijeron que así estaba bien.

Casi enseguida de haber iniciado, tocaron la puerta, era el profesor Rubén Lara, con esto surgió un comentario del que no pude entender lo que se dijo, pero propició la risa de los demás compañeros. La profesora le pidió a la alumna que exponía que continuara con el tema al mismo tiempo que salía del salón.

Tras un par de minutos, la profesora regresó, un poco descontenta dijo que la exposición se tenía que interrumpir porque se iba a llevara acabo la evaluación, entonces el profesor Rubén acompañado de otra persona, entraron al salón, traían cargando hojas y lápices, enseguida el profesor les pidió a los alumnos que hicieran la evaluación a la profesora, la cual tenía por objeto conocer que tan buenos o malos profesores cuenta la UNAM, bromeó un poco al hacer la excepción; o regulares.

En ese momento yo me dispuse a preguntarle al profesor si yo podía contestar la evaluación de la profesora, me comentó que como no estaba inscrita en el grupo sino solamente iba a observar, no era necesario, pero me pidió de favor ayudarle a repartir el material. Desde el momento en que llegó el profesor Rubén y supe de la evaluación me hizo sentir poco cómoda e incluso creo que también a la profesora, a pesar de no haberla volteado a ver, sentía su mirada a medida que yo me acercaba al profesor Rubén, mi temor en ese momento era que creyera que entre el profesor Rubén y yo había una estrecha relación y que además yo podía comentarle lo que dentro del salón pasaba.

Enseguida de mi pregunta, el profesor Rubén y la otra persona se dieron a la tarea de repartir los cuadernillos y las hojas ópticas y lápices para quienes los solicitaron. Los ayude en lo poco que se solicitó y se les dieron las indicaciones necesarias para el llenado de la hoja de respuestas y asimismo se pegó una hoja en el escritorio con algunos datos que requerirían para el llenado.

Luego de unos minutos empezaron a entregar las hojas resueltas y el profesor Rubén agradeció en nombre de la Universidad la participación, mencionó que así como la UNAM tiene buenos elementos también tiene malos, enfatizó que la profesora siempre había salido bien, pero por esta evaluación todavía no se podía decir, haciendo alusión que el proceso apenas se estaba llevando a cabo, lo cual propició risas entre los alumnos y la reacción inmediata de la profesora en un tono de todo menos de agradecimiento dijo gracias.

El profesor Rubén entonces se retiró y a su salida la compañera que estaba exponiendo continuó, con ella y con otros alumnos se suscitó un fenómeno interesante, mientras se exponía se presentaban simultáneamente las diapositivas preparadas y la profesora era la primera interesada en copiar lo que en ellas decía, pero cerca de la mitad de los alumnos ni siquiera tomaba nota de la clase, mientras que los otros que escribían, pedían que se avanzara, la profesora seguía solicitando de un mayor tiempo, lo cual generaba risas que me parecían de burla entre los alumnos.

En una encuesta que fue mencionada sobre la evaluación de los profesores, un alumno enfatizó en una pregunta que a pesar de ser ad-hoc con el tema expuesto, también ponía de manifiesto una inconformidad que estaba lejos de parecer personal. La pregunta era: ¿Deben poner los profesores a los alumnos a exponer? La profesora inmediatamente replicó, les recuerdo que trabajamos en un esquema auto formativo muchachos.

Para este momento hay una serie de alumnos que salen del aula, y se ve muy evidente porque en cuestión de un par de minutos salen 7 u 8 personas. Entonces la profesora pide a los alumnos que hagan la exposición más dinámica ya que el grupo se estaba saliendo, uno de los alumnos que expone, le contesta que si no quieren estar en clase, qué se puede hacer. En general el ambiente dentro del salón de clase era de tensión, la profesora hacía un comentario y no tardaba mucho en que un alumno le contestara de forma poco amigable.

En los que se refiere al grupo, efectivamente se sentía un ánimo totalmente aburrido, una alumna sin cautela se dedicaba a escribir en lo que parecía ser un celular, pero que generaba cierto ruido que perturbaba la clase. Mientras tanto otra alumna estaba totalmente recargada en la paleta de la banca, no parecía dudar en querer dormirse ahí mismo, tenía una bufanda en la que se recargaba. En la parte posterior del salón otro grupo de 3 o 4 alumnos se distraía al parecer transfiriendo archivos de su celular, mientras que otra alumna evadía la clase con sus audífonos puestos.

Al exterior del salón de clases, a diferencia, se escuchaba ruido, incluso llegué a pensar que los alumnos que habían salido hubieran hecho una pequeña reunión afuera. Para precisar el número de alumnos que habían salido inicié la cuenta de los que iban ingresando al salón de clases, al hacer esto, pude contar 6 personas, lo cual me daba la impresión que uno o dos alumnos se hubieran quedado afuera. De los alumnos que ingresaron, pude percatar que una alumna olía a humo de cigarro, mientras que otras alumnas traían consigo botanas para comer en el salón de clase.

En lo que se refiere a la exposición, en el turno de la última compañera, se abordó lo referente a la investigación cualitativa, al inició de su tema, se escucharon risas y la compañera se refirió a un compañero llamado Gustavo, le dije que si tenía ganas de reírse podía abandonar el salón, en el aula reinaba en ese

momento el silencio, rompió con la dinámica que se había llevado hasta ese momento. Gustavo contestó que él ni siquiera había hablado y mientras la alumna volvía a repetir ahora con un tono más firme, si quieres reírte hazlo afuera del salón de clase, entonces la profesora intervino diciéndole al alumno por favor compañero, Gustavo insistió en que él no estaba hablando pero enseguida se puso de pie con su mochila, y un par de hojas en la mano que parecían sus notas de la clase, mismas que arrugo entre sus manos para que una vez que estaba cerca del bote las aventara, Gustavo salió del salón de clase bastante molesto y a su salida, azotó la puerta. Acto seguido la profesora solicitó su nombre y lo registró entre sus documentos. La exposición de la alumna continuó, a diferencia de los otros alumnos ella no leyó sus materiales y enseguida se pudo observar que los alumnos prestaron más atención.

Después pasó una situación accidental. La alumna en su exposición, estaba cerca de la profesora, mientras exponía, la profesora volteó a ver el cuaderno de otra alumna para copiar lo que aparecía en las diapositivas, de modo que la alumna en su exposición sin percatarse que la profesora estaba volteada, en un movimiento le pegó, pasó casi inmediato en que mientras la alumna se disculpaba muy brevemente a modo de no interrumpir con el tema, y otro alumno de forma molesta, criticaba que la profesora casi se quería meter en el cuaderno de la alumna.

No tardó mucho en finalizar la exposición, una vez que esto pasó, el grupo aplaudió de forma significativamente más que en exposiciones anteriores. El equipo pidió a los alumnos que se integraran por equipos, la profesora cuestionó si eran grupos por ¿secciones? Los alumnos respondieron que no, solo que hicieran equipos. La actividad de evaluación consistió en que los equipos resolvieran un cuestionario, los alumnos disponían solo de 5 minutos, la participación sería dada para el equipo que contestara un mayor número de preguntas en ese lapso de tiempo.

Una vez que se terminó el tiempo, se dio por finalizada la clase, sin embargo la profesora quiso hablar a detalle de lo que se había preguntado en la exposición, si la profesora debe de dejara sus alumnos que expongan, y volvió a reiterar que la formación de FES Zaragoza es auto formativa y que esa era una de las habilidades que ellos como estudiantes deberían tener.

Para este momento hubo un clima de tensión, mientras la profesora discutía que los alumnos no querían trabajar o hacer ninguna clase de esfuerzo, por eso eran esos comentarios, también decía que era parte de la formación que ellos mismos emplearían más tarde.

La versión por parte de los alumnos era un tanto diferente, pues decían no hacer los comentarios por falta de ganas de trabajar, sino más bien porque era la clase teórica, la cual es una de las clases en que el profesor debe dar la materia y además porque esas "habilidades auto formativas" estaban poniéndolas en práctica en otras materias como seminario o sesión bibliográfica.

Un alumno le pidió a la profesora que tomara una clase con ellos, que es la clase de Neuropatología en la que se mencionó al profesor Carlos Martínez López, en esta invitación el alumno le dijo que ella podía asistir para ver lo que es una verdadera clase de teoría. En el que la responsabilidad es por parte del profesor más que ser autodidacta, en este momento el grupo aplaudió el comentario del alumno.

La profesora aludió que se había perdido la perspectiva de los comentarios y entonces otra alumna cuestionó para qué quisiera aprender a manejar grupos si ella quería ser maestra y a final de cuentas no iba a hacer nada. A pesar que pocos alumnos tomaron la palabra, el grupo en general estaba a favor de los comentarios de los pocos alumnos que hablaron. Casi a murmullos, hacían comentarios desaprobando la forma de trabajar de la profesora.

Se siguieron en otra serie de discusiones como por ejemplo si la FES Zaragoza es la única Universidad en la que se les brinda esas oportunidades a los alumnos y se ahondó incluso a la UAM Xochimilco, en la que un alumno decía que ellos también salen preparados.

Al final en una serie de acuerdo no precisamente negociado se le pidió a la profesora que retroalimentara cómo es el reflejo de lo que se ven en la práctica, si la información era operable o no, ya que los alumnos esperaban ver una participación por parte de ella. Incluso la profesora discutió que no se le hubiera dicho antes que no querían exponer si era la forma de trabajo que habían hecho el semestre anterior con ella misma y que además no se hubiera pedido lo de la retroalimentación antes, el grupo mencionaba que los temas eran menos complejos el semestre anterior y que ahora las circunstancias habían cambiado, la profesora molesta contestó que tenían que cambiar, no se podía seguir abordando procesos básicos y que los temas de este semestre eran temas vigentes y necesarios para el estudio del área educativa en la psicología, su actitud me parecía a la defensiva ante todo, porque no se cuestionaban los temas revisados sino la forma de trabajo e incluso ella defendía eso.

La profesora accedió a realizar la retroalimentación, pero con una serie de requisitos: que se respeten los horarios, hacer las presentaciones menos extensas, terminar antes de finalizar la clase e incluso comentó algo que contradecía lo que ella me había dicho en la primera entrevista, que la clase terminaba a las 22 hrs, que eran amplios los temas, se hacía un examen de la clase anterior, se exponía y además se hacía una dinámica para la participación. Y ahora decía que era necesario respetar una salida que se había acordado desde el principio que era a las 21.30, de modo que la retroalimentación era responsabilidad que el equipo se organizara para terminar a buena hora.

La profesora también mencionó no se podía permitir la falta de respeto de los alumnos a los expositores, una alumna mencionó que era difícil controlar al grupo y la profesora aceptó pero enseguida dijo que les podría dar algunos tips, pero eso no se trataba de una receta de cocina, ME pareció que la profesora antes de ver la necesidad de los alumnos estaba más preocupada en salir bien librada de lo que se decía, estaba muy a la defensiva, a pesar de haber hecho un comentario, aludiendo al mismo profesor Carlos Martínez, que como el decía, con que un alumno destacara, no uno ni dos, solo uno, no le importaría lo que hablaran de ella, lo cual generó risas en los alumnos, ya que parecía que sus necesidades y las peticiones de los alumnos bajo estos comentarios parecía decirle que le tenían sin cuidado, confiando en sus métodos para que los alumnos adquirieran las habilidades. A pesar que ellos pedían unas diferentes.

En otro momento otra cosa que debo cuestionar es si la profesora ha notado que hay esa falta de respeto de los alumnos a los expositores en ese momento bien podría poner orden o bien podría darles las estrategias a los alumnos para que ellos mismos las pusieran en práctica.

El método que hasta ahora parecía quedarme claro era que la profesora quería que descubrieran en las exposiciones las habilidades necesarias para el manejo del grupo, controlar la ansiedad, el estrés, etc. Lo cual poniéndome como estudiante recordando mi 5to semestre incluso a mi me habría parecido sumamente complejo.

El tema parecía haberse agotado, tanto el grupo como la profesora estaba en su óptica, y dado que eran las 22 horas, los alumnos sin previo permiso o tal tomaron sus cosas y empezaron a salirse, la profesora pidió para finalizar que si se comprometían en los tiempos que se habían mencionado y en respetarse ella cumpliría su parte, no hubo una respuesta como tal afirmativa, los alumnos continuaron saliendo y la conversación se dio por terminada.

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
6	261009	GRUPO B	Clase Teórica	1551	Administración y Gestión Educativa	20:20	22:00	1:40

Este día, cuando llegué al salón, la organización del salón era muy diferente a otras ocasiones, había una gran cantidad de sillas alrededor del salón, y cerca de 10 sillas aglomeradas al centro.

Eran cerca de las 20:20 y los alumnos parecían dispuestos a retirarse, se hacía comentarios como que la profesora nunca llega tan tarde y que era muy probable que no fuera a presentarse. Justo enseguida de esos comentarios, alumnos que se encontraban en las afueras del salón empezaron a integrarse y entonces fue el indicativo que la profesora estaba llegando también, cuando la profesora entró al salón, enseguida los alumnos guardaron silencio, las alumnas que iban a exponer estaban colocadas al frente del salón y esta ocasión a diferencia de las últimas, no disponían de una presentación con proyector sino papeles que estaban pegados al frente en el pizarrón y se extendían por la pared hasta la ventana.

Antes de empezar a exponer la alumna pidió a un par de alumnos cambiarse de lugar empezando por el alumno Gustavo, que en la clase anterior había salido azotando la puerta, y con él algunos compañeros que en la clase anterior habían transferido archivos desde sus celulares. A parte de ellos, la alumna cambió a otra alumna más, la inconformidad fue evidente luego que se pusiera de pie y dijera: siempre me mueven a mí, me lleva la chingada, nunca volteó a ver a la compañera y se movió muy a disgusto, me pareció que lo tomó de forma muy personal.

Enseguida a diferencia de otras clases en que la profesora anticipa a los alumnos para el examen, esta ocasión fueron las alumnas quienes lo hicieron, incluso pidieron a los alumnos sacar una hoja, y aunque de forma amable también pidieron guardar las libretas por favor.

La profesora empezó a dictar las preguntas

1. Define metodología de la investigación
2. En qué año se inicia la teoría del capital humano
3. Menciona la diferencia entre método y metodología
- 4.Cuál es la diferencia entre investigación cualitativa y cuantitativa (En esta pregunta la profesora hizo una aclaración, que no entraría en especificidades pero quería saber lo más relevante)
5. Cuál es la diferencia entre población y muestra

Pidió que no olvidaran escribir su nombre y que además lo escribieran claramente por que luego tenía casi que describir lo que habían escrito.

Cerca de las 20:33, los alumnos empezaron a entregar los exámenes, enseguida la profesora comenzó a presionar: exámenes a la 1, exámenes a las 2, (reiteró que no recibía exámenes luego de haber contado hasta tres) la reacción de uno de los alumnos ante esto fue que bromeó con su compañero en un tono de total burla, apúrate que no vas a alcanzar a entregarlo, muévete.

Una vez entregados los exámenes, la profesora dijo: comenzamos alumnos y entonces, se empezó con el tema de exposición: la administración y la Gestión Educativa, a los pocos minutos de haber comenzado la profesora salió del aula y debo reconocer que la exposición y la atención de los alumnos siguió de forma normal, a su regreso, cuando la alumna mencionaba que dentro de la administración escolar había un reclutamiento de profesores, enseguida la profesora cuestionó: ¿reclutar? Entonces la alumna releyó de sus notas, y volvió a reiterar, sí de reclutar.

Me parecía que con la serie de comentarios suscitados en la clase anterior la profesora venía preparada como para hacer complicada la vida a los alumnos, pero cuando dijo que al final lo abordaría, me pareció una forma sensata de decir que intervendría al final para no interrumpir la exposición.

La segunda compañera en exponer, tuvo una presencia notable al frente del salón de clases, mientras que casi no leía sus notas, la actitud en el salón era segura y quizá en algún momento un tanto agresiva, pero la respuesta de los alumnos era importante porque ponían atención, era sorprendente que a pesar que la alumna dijera el tema tan literal como seguramente lo había encontrado en su revisión tuviera la atención de los alumnos en ese nivel. Los alumnos trataban de escribir cualquier cantidad de las cosas que la alumna decía, no me quedaba claro que la chica que exponía ni que los alumnos razonaran lo que se decía, lo cual habla de las cosas a las que los alumnos están más acostumbrados.

Lo que se vio en la exposición anterior, justamente se reitero en la exposición de la última compañera. Ya que cuando empezó a exponer, a pesar de tener una buena presencia al frente de grupo, cuando empezó a dar el tema haciendo uso de la explicación y de los ejemplos, enseguida el grupo perdió atención, de pasar a estar escribiendo casi como mecanógrafos, tomaron el tema de la alumna como un receso, se perdió la atención y dejaron de anotar como si lo que expusiera careciera de relevancia. Incluso cuando la alumna se perdió en parte de su exposición, preguntó a la profesora cómo se llamaban los exámenes que se habían de conocimientos generales, la pregunta parecía ambigua, y en eso un alumno dijo en voz muy baja, no le preguntes, no sabe. La pregunta contestó algo, que no pude escuchar.

Enseguida la alumna terminó la exposición y la profesora se puso de pie, y dijo: voy a la retroalimentación que pidieron la semana pasada.

Retomo el punto del reclutamiento para profesores en el que el termino estaba mal empleado, mismo que la alumnas comentaron que no estaba ya vigente, pues lo que antes era la administración escolar ahora funcionaba como gestión escolar. Dentro de sus siguientes comentarios, se puede resumir que fue ahondando punto a punto a partir del tema de la segunda compañera en exponer, sobre la gestión escolar las fallas que ella veía dentro de las instituciones escolares, y al ir avanzando se limitó a decir que eso no se daba, no estaba presente o bien, no aplicaba, parecía una crítica negativa ante todas las debilidades del sistema educativo, desde primaria hasta la propia universidad, pasando incluso como una crítica al propio sistema de la FES Zaragoza, por que no dan una capacitación para usar un cañón y de cómo conectarlo a la laptop, hasta cosas como que la administración no da plumones a los profesores para los pizarrones blancos o que los cursos que se imparten de actualización, a veces son dados por personal que no es capaz o bien están dirigidos a otras carreras. La intervención de los alumnos fue poca e incluso fue un poco de contradecir a la profesora, cuando ella mencionó que no hay inversión para la educación, y que si la hay los inversionistas pretenden asegurar que habrá una ganancia de los resultados y un alumno mencionó que hay carreras en las que si se invierte, y nuevamente se pasó a la crítica de ahora las carencias que vive la carrera de Psicología particularmente.

Para finalizar la profesora intervino con algunos comentarios para los expositores, tener un tono de voz fuerte que permita a los alumnos de atrás escuchar perfectamente, no quedarse estáticos parados en un solo lugar y además, mantener un contacto visual con el grupo para mantener el control del grupo. Lo último acompañado de dar un recorrido por el salón.

Una vez hecho esto, las alumnas continuaron con la dinámica de evaluación, dictaron 4 palabras y se pidió a los alumnos escribir una historia. Las palabras fueron: administración, planificación, gestión y educación.

Una vez terminado el ejercicio, pasó un integrante al frente a leer la historia, hubo dos historias chuscas, y una más bien centrada en el tema, muy bien pensada.

Una de las historias decía algo como que había una señorita llamada Administración que tenía muy buenos Recursos, y el resto no recuerdo bien, pero incluso parecía hasta rimar, cuando se leyeron provocaron la risa del grupo.

Al final para otorgarle la participación, se tenía que definir con aplausos, se hizo de acuerdo al orden en que se leyeron y en cada caso, solo su equipo aplaudió por la historia. El equipo con la historia más gracioso fue el que ganó, pero la profesora dijo que ella les daría la participación al equipo que había hecho la historia más coherente.

La clase dio por terminada y salimos del aula.

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
	021109	GRUPO B	Clase Teórica	1551				

No hubo clases (día de Muertos)

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
7	091109	GRUPO B	Clase Teórica	1551	Fundamentos y perspectivas curriculares	20:20	22:10	

La llegada a la profesora que la había caracterizado hasta este momento, había sido que se integraba al salón sin hacer un acto triunfal, a su llegada, los que suelen estar al pendiente son los compañeros que en la tertulia esperan a fuera del salón o bien fuman y por supuesto los compañeros que exponen el tema del día, que con las prisas y nervios del momento, preparan las presentaciones, notas, etc.

Esta ocasión la profesora llegó a eso de las 20:20, dentro del salón los alumnos se preguntaban por su retraso e incluso llegaron a dudar que fuera a asistir, otros no creían en esa posibilidad, porque ya la habían visto más temprano o porque simplemente nunca falta.

Cuando la profesora se integró al salón de clases, como en los días anteriores, entró hasta el otro extremo, del lado de las ventanas, se instaló y enseguida sacó los exámenes de la clase anterior, nunca he podido escuchar la forma en que pide a los alumnos que los pasen o tal vez solo se los entrega, ellos en silencio comienzan a buscar los suyos y tal vez alguno de sus amigos y luego lo vuelven a pasar a otro compañero para que siga la dinámica.

Su primera intervención al grupo fue para decirles con un tono de voz bastante fuerte, como para disipar el ruido de tantos comentarios: saquen su hoja, los alumnos parecieron no responder muy rápido al llamado, seguían hablando mucho e incluso un alumno jugaba en la banca como si tuviera una batería, con sus bolígrafos golpeaba fuerte. Cuando la profesora insistió en que sacaran la hoja, hubo un alumno que comentó algo como: llega tarde y todavía se pone en ese plan...

Enseguida se pasó a la serie de preguntas para la evaluación de la clase anterior, que en este caso correspondía a la de hacía ya quince días.

Las preguntas fueron

1. Menciona los pasos/etapas de la administración
2. Menciona la diferencia entre administración y gestión educativa
3. Menciona que es la administración financiera

4. En qué década se aplica el termino de calidad total (obviamente en la educación)
5. Cuáles son las funciones de la administración educativa

La profesora mientras dicta las preguntas no duda en mencionar comentarios como, esta está bien fácil, regalada o cosas de este estilo y esta ocasión no fue la diferencia, mencionó que estaba muy sencillo.

Enseguida presionó a los alumnos, ya son las 20:30 y de nuevo se escucharon reclamos que ellos no tenían la culpa que ella hubiera llegado tarde.

Los alumnos empezaron a entregar sus exámenes a los 5 o 7 minutos de haberlas dictado, nunca he sabido si es porque tienen las respuestas o por qué definitivamente no las saben, las calificaciones que se ven en las evaluaciones que la profesora entrega oscilan entre el 1 y 3, rara vez he visto un 4, por ejemplo, tampoco sé si cada pregunta equivale a un punto o cuál es la máxima calificación que se puede obtener.

A la entrega de los exámenes y que alumnos se ponen de pie, los murmullos comenzaron, la profesora enseguida se puso al tanto, silenció allá atrás, sin copiar por favor, los alumnos entonces siguieron murmurando. La profesora se dirigió a los alumnos: Recuerden que el examen es individual, y entonces empezó a pedir los exámenes con su acostumbrado método: exámenes a la 1, exámenes a las 2, exámenes a las 3.

Una vez entregados los exámenes enseguida se generó ruido en el salón, en particular en la esquina donde otras ocasiones con anteriores ha habido problemas.

Acto seguido, los alumnos comenzaron a exponer, el primer aviso fue para decir que no era necesario hacer notas ya que la presentación sería enviada vía e-mail y se pidió a los alumnos que se registraran en una hoja a donde harían llegar el correo.

La primera persona en exponer fue un chico, que excede la edad de la media del grupo, tal vez de unos 28 años, el cual vestía traje y corbata, tenía una voz firme y en general una buena presencia. Sin embargo los alumnos seguían distraídos repartiendo los exámenes de la clase anterior. El compañero hizo un comentario-petición dirigida a los alumnos, en la cual decía que él sabía que el respeto no se exigía sino que se gana y él estaba seguro que como compañeros y como iguales se habían ganado el respeto entre ellos.

Después de este comentario los alumnos empezaron a hablar del currículo, Hasta ahora que lo tengo presente, no anote las temáticas que se abordaron, seguramente se abordó alguna que no fue crítica, pero desde el inicio al tratar de abordar la polisemia del termino, se precisó que era incorrecto hablar de curriculum (sic) o currículos, exponer desde la crítica del uso de la palabra, habla del resto de la exposición, se abordaron cuestiones políticas las cuales estuvieron centradas en el diseño curricular de la FES Zaragoza, los intereses de por medio y se mencionaron temas como el rezago educativo que vive la carrera.

Los alumnos argumentaron que seguramente nadie estaba interesado en el desarrollo del curriculum y que no era necesario precisar en la información de este. A pesar de haberse abordado la cuestión crítica del tema, hubo prácticamente un monologo por parte de los expositores, el grupo permanecía pasivo, sin hacer las notas, había quien no perdía el tiempo en abrazarse con su pareja, besarse, y había quien empleaba de forma oportuna el tiempo haciendo dibujos en su cuaderno y en el extremo una chica que se había quitado los zapatos y descansaba.

Para finalizar el quipo expositor pidió a los alumnos dividirse en dos, se hicieron preguntas a cada equipo, se hizo la aclaración que no serían preguntas de la exposición sino más bien de conocimientos generales que debían haber adquirido. Al final el equipo que respondió más preguntas fue el que tuvo la participación.

Ya faltaba poco para la clase y cuando los alumnos se disponían a irse, la profesora dijo que todavía no era momento de salir, que ellos habían pedido retroalimentación y era momento de.

La profesora comentó que a su parecer había hecho falta sustento teórico a la información presentada y que hablando de la eficiencia del currículo de la Fes Zaragoza, si bien el asunto era desalentador, fue en ese momento cuando uno de los alumnos pidió a las dos egresadas presentes que hablaran de la realidad laboral que enfrentamos los psicólogos, enseguida pasaron varias cosas: de primer momento ,la profesora no dio pie a comentarios por parte de nosotros, en otro momento me percaté de la presencia de la otra chica egresada, que de primera impresión me parece que asiste porque tiene una relación con un chico que cursa en ese semestre. Y otro punto importante fue sentirme incomoda, porque el expositor pedía mi comentario y parecía que la profesora no. Además que mi presencia nunca pasa desapercibida tiene cierto toque de naturalidad dentro del salón, pero con una pregunta de esta naturaleza me daba la impresión que teníamos todos los ojos volcados sobre nosotros.

La continuación de esta discusión fue hablar de la falta de información y defender por otro lado el trabajo, sosteniendo que las aseveraciones o críticas al sistema habían sido ciertas, se responsabilizaba de la ineficacia del diseño curricular, de las hegemonía en el sistema, de los profesores, de la falta de actualizaciones de los profesores o bien de la poca calidad de las maestrías realizadas haciendo alusión a una llamada: hechos multiplicativos. Y la profesora diciendo que no es responsabilidad exclusiva de los profesores y recuerdo algo que aun sigue sonando en mi cabeza pues en ese momento, en definitiva tenía ganas de contestar algo. La profesora hizo el comentario que había pasantes que ni siquiera sabían tener una buena redacción, enseguida dijo que no había leído nuestros proyectos de tesis, pero la situación en general era muy desalentadora.

También se discutió que en la dinámica se haya hecho una serie de preguntas de conocimientos anteriores y no del tema visto, la profesora sin duda resto compromiso a la exposición y con la dinámica, los hechos hablaban más que las palabras. Los alumnos de nueva cuenta en la misma dinámica defendieron el hecho que tenían pensado poner un video, pero la clase se había retrasado, culpabilizándola por haber llegado tarde y no disponer del tiempo necesario para verlo, pues comentaban que tenía una duración de unos 25 minutos.

En fin, mi percepción este día sin duda fue de estar a la defensiva en todos los sentidos, tanto de los expositores como del os profesores, como si no hubiera un fin en común, la enseñanza y por ende el aprendizaje. El resto de los alumnos debo decir por su actitud receptiva y pasiva que no favorece en ningún momento que haya una situación más crítica, que probablemente no sería menos tensa pero por lo menos no parecería una situación personal, en la que un par de alumnos expresan las inconformidades que aparentemente vive un grupo completo.

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
	161109	GRUPO B	Clase Teórica	1551				

No hubo Clases (Puente 20 noviembre)

#	Fecha	Profesor	Clase	Grupo	Tema de la clase	Hora de inicio	Hora Termino	Duración
8	231109	GRUPO B	Clase Teórica	1551	Diseño y evaluación curricular			

La clase inició cerca de las 20:14, a la llegada de la profesora, enseguida sacó los exámenes de la clase anterior y los entregó a alguna alumna de las que ocupan los primeros lugares de la fila. Después de eso pasó lista. Estuvo pendiente de anotar las asistencias pero persistentemente también en notar quién respondía al nombre.

Cuando terminó de pasar lista, el primer comentario fue que no habría examen pues con la exposición anterior no había habido suficientes elementos para evaluar, ante este comentario, hubo un descontento en general, por parte de los alumnos del equipo expositor; pero cuando los alumnos preguntaron qué se haría con esa evaluación y la profesora dijo que no habría calificación, enseguida los alumnos protestaron, alguno mencionó que habían recibido la presentación que el equipo había prometido y enviado al correo, enseguida otros callaron a los que mencionaron la presentación y luego vino un comentario de la profesora, en el que insistía que no había elementos, que si querían que hiciera un examen del material que ella había preparado para la clase, que así lo haría, lo curioso es que si lo llevaba para la clase porque no se vio en ella, si los alumnos no cumplieron o la información no fue la apropiada, y ella tenía esa información, ésta resultó ser desperdiciada.

El siguiente comentario venía a colación con las exposiciones restantes pues de acuerdo a la planeación de las clases aun quedaban tres temas, tres equipos por exponer y solamente una semana de clase. de una forma un tanto desorganizada empezaron a surgir las propuestas, hacer dos exposiciones el mismo día, compartir una hora cada equipo o bien dos horas entre dos equipos y compartir una dinámica y finalizar, la respuesta no se hizo esperar y la profesora enseguida mencionó que si se compartía la dinámica entonces también les compartiría la calificación. Los alumnos insistieron que esa era una buena idea y la profesora en un intento por controlar la situación dijo que primero había que preguntarle a los alumnos que les correspondía exponer si estaban de acuerdo y casi con un abucheo los mismos alumnos de las propuestas dijeron que ellos eran los que quedaban aún pendientes por exponer y que por eso lo estaban diciendo, lo cual generó risas entre el grupo y cierta burla por lo acontecido.

Se perdió tiempo en lograrse poner de acuerdo, parecía ser la cosa democrática pero con sus obvias reservas, los alumnos propusieron dos exposiciones el lunes y otra clase un día de la semana que podría ser

miércoles o jueves, enseguida la profesora pidió que fuese el miércoles y hubo alumnos que se opusieron, porque trabajaban o porque tenían clínica, incluso cuando la profesora dijo que dos exposiciones el mismo lunes sería complicado sobre todo por la dinámica, la retroalimentación que ellos mismos la habían solicitado y se planteó la posibilidad de iniciar la clase del lunes desde las 19 horas, es decir una hora antes de la hora de inicio normal, hubo quien dijo que como tenían clínica no podrían llegar a esa hora. Los que estaban ocupados el miércoles pidieron asistir el jueves por la profesora tenía clase. a final de hizo una votación y por mayoría se eligió ir los día lunes y el miércoles. Pero a pesar de haberse puesto de acuerdo, la profesora les recordó que no solo sería su asistencia, que haría las evaluaciones de las exposiciones y que para el miércoles correspondía hacer la evaluación de las dos exposiciones del día lunes, así que tendrían muy poco tiempo para preparar el examen, parecía que con eso quería persuadir a los alumnos a rechazar a final de cuentas esa idea también.

El siguiente punto a tomar fue el de la aula virtual, en el que la profesora comentó que por no haberse concretado el proyecto, gracias a la enfermedad del arquitecto que la realizaría, ese porcentaje estaba al aire, la primera propuesta consistió en que los alumnos desarrollaran un trabajo para asignarle el 20% de la calificación total que tenía inicialmente el aula virtual, pero la respuesta de los alumnos fue en total negativa, incluso se dijo que como no se había hecho y no por incumplimiento de ellos, ese porcentaje se les debería ser otorgado, es decir regalado, y la profesora no lo admitió, dijo que no regalaría ese porcentaje, que no era su culpa que el arquitecto hubiera tenido las complicaciones y bueno, los alumnos objetaron de igual forma no haber sido ellos los responsables de haber solicitado su trabajo y la profesora se defendió diciendo que él era el encargado del área y que ni siquiera ella lo había elegido por gusto.

Antes de continuar se retomó que cómo no habría examen, qué evaluación se iba a tomar, los alumnos enseguida igual hicieron notar las propuestas que apuntaban a tener esa calificación asignada, a pesar de no haberla realizado, cuando el grupo dijo que eso, la profesora de la misma manera argumentó que si se las daba a los alumnos, se las quitaría al equipo que no expuso lo que debería,

Tras los comentarios, un alumno del equipo de la exposición, cuestionó a la profesora si se trataba de un asunto personal, qué tenía eso que involucrar al grupo. Y entre gritos que apenas podía entenderse lo que se decía, algo quedó claro, que los alumnos inconformes con la respuesta de la profesora, dijeron que ella podía calificar como quisiera y hacer lo que quisiera, que al final, había instancias en donde eso podía ser resuelto, lo cual no sonaba a otra cosa más que amenaza, pero ante la falta de acuerdos, no pudo tener otra solución, la profesora no cedía y los alumnos estaban inconformes con hacer algo para esa evaluación, diferente al examen, mismo que la profesora argumentaba carecer de elementos.

La profesora dijo que no quedaba duda que los alumnos solo pedían cosas para su conveniencia, y lo que parecía ser comentarios para si mismo, un alumno en un tono bastante algo gritó que si ella a caso no pedía cosas para la suya, el clima era de tensión y denso, otros alumnos se quejaban que la profesora siempre hacía lo que quería y otros alumnos volteaban a verme, toma nota de eso o toma nota de lo otro, como si yo fuera la testigo presencial, que daría crédito de lo que pasaba. Aunque otros alumnos no se conformaban con eso, empezaron a cuestionarse porque no habían grabado a la maestra, estaban seguros que nadie creería la actitud de la maestra, y bueno también hubo quien sacó su celular y empezó lo que parecía ser: grabar lo que pasaba en el salón.

Otros alumnos empezaron a hablar del consejo técnico, de la legislación universitaria y a ponerse de acuerdo para efectuar una reunión para discutir esos temas en otro momento y fuera del salón, como

habiendo superado la parte en que sabían que no habría forma de negociar con la profesora y por supuesto velando por sus intereses.

Con un clima de descontento, gritos, alegatos, empezó la exposición. Las alumnas expusieron el tema del diseño y evaluación curricular, se abordó de forma muy someramente, pero con gran seguridad, a diferencia de otros compañeros, solo uno de ellos leyó su texto pero el resto no, enseguida con esa seguridad y presencia se nota que los alumnos prestan atención y la clase se desarrolla de forma diferente.

Al terminar se hizo una dinámica de evaluación que fue diferente a cualquier otra, en el frente había un esquema incompleto que debía ser completado con palabras o frases que se encontraban repartidas debajo de las paletas de algunas bancas del salón, aunque de principio parecía que nadie quería encontrar un papel debajo de su banca, luego participaron de forma muy positiva, con cierta satisfacción por haber acertado en la respuesta.

La clase dio por terminada y la profesora empezó su retroalimentación, mencionó que aunque se había leído poco le había gustado la exposición, se hablo de algunos elementos del curriculum y se reiteró que las clases serían lunes y miércoles.