



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

**UNA PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD DEL DOCENTE EN UNA ESCUELA
PARTICULAR DE NIVEL SUPERIOR**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
PSICOLOGÍA CLÍNICA**

P R E S E N T A:

LUZ MARÍA MORALES MENDIETA

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA

COMITÉ DE TESIS: MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO

DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO

MTRA. ROXANNA PASTOR FASQUELLE

DRA. MARQUINA TERÁN GUILLÉN



México, D.F.

2012.



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.

INDICE

INTRODUCCIÓN

Resumen.....	1
Abstract.....	2
1. La docencia	
1.1 ¿Qué es ser docente?.....	3
1.2 Funciones del docente.....	9
1.3 Características del Sistema de Educación Superior en México....	19
1.4 Características del docente de nivel superior.....	31
2. La identidad docente	
2.1 Definición de identidad.....	38
2.2 ¿Qué es la identidad docente?.....	45
2.3 Elementos que configuran la identidad docente.....	49
2.4 Tipos de identidad docente.....	52
3. Propuesta	
3.1 Justificación.....	59
3.2 Objetivo.....	65
3.3 Procedimiento	
3.3.1 Fase I: Detección de necesidades.....	65
3.3.2 Fase II: Diseño y desarrollo del curso.....	76
3.3.3 Fase III: Seguimiento.....	84
4. Conclusiones finales.....	89

REFERENCIAS

ANEXOS

AGRADECIMIENTOS

A Dios por las bendiciones que ha dado a mi vida y el poder concluir con esta etapa es una bendición más.

A mi padrino Jesús Mendieta ya que sin su apoyo no hubiera sido posible realizar este trabajo.

A mis padres Carlos Jorge y María de la Luz por su amor y apoyo incondicionales.

A mi directora de tesis Mtra. Hilda Paredes Dávila, por su tiempo, su paciencia, por su apoyo académico y brindarme sus conocimientos para la construcción de este trabajo.

A mis sinodales: Mtra. Cecilia Morales Garduño, Dra. Benilde García Cabrero, Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle y Dra. Marquina Terán Guillen por sus aportaciones para el enriquecimiento del trabajo.

A mi familia Luis Eduardo, Ana Laura y Karla por su paciencia, apoyo y amor durante este proceso.

A mi hermana Maria Eugenia por su cariño y apoyo para seguir adelante.

A mi amiga y maestra la Dra. Socorro Estrada porque siempre ha creído en mí.

A mis amigas Laura Laguna, Loanna Téllez-Rojo y Patricia Acosta por su apoyo y motivación para concluir.

A mis primas y amigos por su apoyo en cada etapa de este proceso.

INTRODUCCION

La educación superior es una pieza clave en la conformación, desarrollo y movilidad de una sociedad ya que es el puente entre las demandas de un mundo globalizado con avances tecnológicos acelerados y las competencias que los futuros profesionistas deben desarrollar para poder afrontar tales exigencias.

El ser docente es una profesión compleja y multifactorial en la que intervienen diferentes elementos, situaciones y actores no sólo del ámbito educativo sino que también hay intereses de tipo económico, político y social que van determinando los modelos de enseñanza-aprendizaje, la práctica educativa y en consecuencia, la identidad profesional del docente.

La identidad docente se refiere al concepto que el (la) profesor(a) tiene de sí mismo(a), al valor que da a su profesión y el lugar que asume en la sociedad. Esto va a determinar su actuar en la Institución educativa en la que se desarrolle y por supuesto, su actitud frente a los alumnos.

El (la) docente se considera pieza clave en la formación integral de futuros profesionistas ya que pone en juego diferentes elementos que intervienen en su práctica educativa como son sus conocimientos sobre la disciplina que maneja, las estrategias de enseñanza aprendizaje que conoce para desarrollar las competencias que los estudiantes necesitan y más aún su personalidad misma, pues no sólo es un facilitador o transmisor de conocimientos sino un modelo a seguir en cuanto a la postura que asume frente a la vida y sus retos.

La Universidad particular en la que se llevó a cabo la investigación se eligió por ser el lugar donde laboro. Al observar que la mayoría de los alumnos inscritos en dicha Universidad, la cual está incorporada al Instituto Politécnico Nacional (IPN), son alumnos que no pasaron el examen de ingreso realizado por el IPN y consideran permanecer en la Universidad mientras presentan nuevamente el examen de ingreso (aproximadamente un año), me pregunté qué tanto esta actitud influye en la identidad de los y las docentes y en su desempeño frente a los estudiantes y si esto no causa que se vean a sí mismos(as) también como docentes de “mientras”.

Dado que se consideró que los (las) docentes son un elemento fundamental para que los alumnos se motiven y permanezcan en la institución, se detectó la necesidad de fortalecer el vínculo del docente con la institución y de llevar a cabo una práctica reflexiva desde su ingreso a la misma, con el propósito de ayudarlo a tener una mejor adaptación al ambiente laboral y con ello una práctica educativa comprometida con la misión, visión y filosofía institucionales en las que se considera brindar una educación integral y humanista de alto nivel con docentes calificados y en constante actualización. Con esto se pretende una mejora en la calidad de la educación al favorecer la construcción de la identidad docente tomando en cuenta el perfil de la institución.

El interés principal de la presente investigación fue el desarrollo de una propuesta que favoreciera la construcción de la identidad del y la docente considerando el perfil institucional para favorecer un sentido de pertenencia a la misma.₂

La presentación final de este trabajo de investigación se organizó en tres capítulos. En el primero se revisó qué es la docencia desde diferentes autores (Díaz-Barriga, 1993; 2006; Hativa, 2000; Saroyan, 2000; Santrock, 2002; Coll y Solé, 2001; Schoenfeld, 1998; Uhlenbeck, Verloop & Beijaard, 2002; García, Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo & Rueda, 2004; Carlos, 2006; González, 2010) y que funciones tiene el docente (Shulman, 1986; Ortega, 1991; Shuell, 1998; Vermunt & Verloop, 1999; Coll & Solé, 2001; Bleakley, 2001; García, 2002; Prieto Parra, 2004; Imbernón, 2007). Además, se describieron las características del Sistema de Educación Superior en México para finalmente, abordar las características del docente universitario.

En el capítulo dos se abordó el concepto de identidad y lo que es la identidad del docente, qué elementos intervienen en su construcción y re-construcción y las distintas identidades que ha tenido el docente a través del tiempo, desde verlo como un apostolado hasta considerar a la docencia como una profesión.

En el tercer capítulo, se desarrolló la propuesta para construir la identidad del docente de la universidad objeto del presente estudio. Para la realización de esta propuesta se consideraron tres fases: En la primera se hizo un diagnóstico mediante un cuestionario de detección de necesidades con la participación de algunos docentes que laboran en la universidad, objeto de nuestro estudio, en el que se hicieron preguntas sobre: El inicio en la docencia, la autopercepción como docente, el significado de ser docente de nivel superior, las motivaciones para continuar en la docencia, los elementos, personas y/o situaciones fundamentales en la construcción de la identidad como docente; y, su opinión sobre la universidad

en la que laboran. Para el análisis de los datos se hizo una concentración de las respuestas las cuales fueron categorizadas mediante el Método de Comparación Constante (MCC) en tres grupos: Identidad personal, identidad social e identidad institucional.

En la segunda fase, con base en los resultados y en conjunto con el director de estudios profesionales de la Universidad en que se llevó a cabo la investigación, se planteó la necesidad e importancia de llevar a cabo un curso de inducción que fuera un espacio de reflexión sobre la identidad profesional del docente, sobre el modelo educativo que guía su práctica y que promoviera la identificación del nuevo docente con la Institución, elemento que forma parte de la construcción de la identidad docente.

Finalmente, la propuesta consideró una tercer fase de seguimiento y evaluación a lo largo del semestre, tanto de la adaptación del docente a la institución como de su práctica educativa para lo cual, se propuso el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (ECD) de García-Cabrero & cols. (2008) cuyo propósito es orientar las actividades de profesores y directivos en los procesos de evaluación, resaltando la importancia de la función docente y contribuir en mejores prácticas para la enseñanza y el aprendizaje, implementando procesos de evaluación justos y pertinentes.

En la última parte del trabajo se encuentran las conclusiones del trabajo, así como también las referencias y los anexos.

Respecto a las conclusiones, se encuentra que diversos aspectos contribuyen a reforzar la identidad de los docentes de nivel medio superior, como son: que están comprometidos con su labor educativa; reconocen y asumen que son pieza clave para la motivación y formación de los futuros profesionistas. Asimismo, el docente reconoce que debe estar en constante actualización pues cada grupo de alumnos es un nuevo reto y el motor que lo impulsa a continuar ejerciendo la docencia es la satisfacción de haber contribuido al desarrollo de las competencias necesarias para que los estudiantes se enfrenten de manera adecuada a los retos y exigencias laborales.

RESUMEN

En este trabajo se analiza la complejidad del quehacer docente, se revisan los elementos que intervienen en la construcción de la identidad del docente y se desarrolla una propuesta para conformar la identidad docente por medio de una práctica reflexiva.

Se aplicó un cuestionario a una muestra de docentes que laboran en una universidad particular, con el propósito de determinar la manera de fortalecer su identidad.

Principalmente, se encontró que la mayoría de los docentes llegaron a la docencia por invitación de algún profesor o compañero; pocos reportan que haya sido su primera elección. Asimismo, se observó que no existe una concepción homogénea sobre lo que es ser docente. Sin embargo, sí existe conciencia de la gran responsabilidad y compromiso que implica el ser docente universitario, siendo la mayor motivación contribuir a la formación profesional de los estudiantes y el considerar diversos aspectos fundamentales para ejercer su práctica educativa, a saber: Tener una actualización constante, compromiso, calidad de la Institución y un ambiente laboral agradable.

Con base en lo anterior, se propone un curso de inducción el cual le permita al docente de nuevo ingreso realizar actividades de reflexión sobre su propia identidad y sobre su práctica educativa; además de facilitar su adaptación a la Institución.

Se considera que si se forma una buena identificación con la Institución, esto impactará positivamente en la práctica educativa misma y en las relaciones sociales que establece el docente con alumnos y otros profesores; lo que fortalece y resignifica su identidad, contribuyendo a la mejora de la calidad educativa.

Palabras clave: docencia, identidad docente, identificación institucional, educación superior, propuesta

ABSTRACT

This paper analyzes the complexity of teaching work, reviews the elements involved in the construction of teacher identity and develop a proposal to form teacher identity through reflective practice.

A questionnaire was administered to a sample of teachers working in a private university in order to determine how to strengthen their identity.

Mainly, it was found that most of the teachers came to teaching at the invitation of a teacher or peer; few reported it as being their first choice. It was also noted that there is no uniform understanding about what is to be a teacher. However, there is awareness of the great responsibility and commitment involved in being a university professor, being the greatest motivation to contribute to the training of students and consider several fundamental aspects to exercise their educational practice, namely: Having a constant update, commitment, quality of the institution and a pleasant working environment.

Based on the above, an introductory course is proposed, which will enable the incoming teachers engage in reflection about their own identity and their educational practice and facilitating its adaptation to the institution.

It is considered that by having a good identification with the institution, this will impact positively on the same educational practice and social relations established by the teacher with students and other teachers, thus strengthening and redefine their identity, contributing to improved educational quality.

Keywords: teaching, teacher identity, institutional ownership, higher education, proposal.

CAPITULO 1

LA DOCENCIA

En este capítulo se revisan algunas concepciones sobre la docencia y el ser docente de educación superior, mencionando las actividades que se considera forman parte de sus funciones. Posteriormente, se presentan las características del Sistema de Educación Superior en México de acuerdo con la ANUIES y se concluye abordando las características del docente de nivel superior en nuestro país.

1.1 ¿Qué es ser docente?

Comenzaremos por dar algunas definiciones sobre la docencia, Hativa (2000) señala que es “un conjunto estructurado de comportamientos interconectados, cuya ejecución se basa y es guiada por teorías psicopedagógicas y en los resultados de la investigación educativa”; siendo el objetivo principal que el alumno aprenda significativamente. Sobre este aspecto, Saroyan (2001) considera que la docencia es más que el despliegue de una serie de actos ya que es una actividad afectada por los procesos de pensamiento y creencias de los docentes.

Por otro lado, Díaz Barriga (1993, en Carlos, 2006) considera que es “una actividad interactiva y de transmisión que se realiza de manera intencionada dentro de una institución escolar” (p. 13). Para este autor, la complejidad de la labor docente se deriva de la multiplicidad de roles que se le asignan aún fuera del ámbito académico.

Santrock (2002) menciona que la mayor dificultad a la que se enfrentan los nuevos docentes tiene que ver con la complejidad y el acelerado ritmo de la enseñanza. Señala que Anderson y sus colegas (1996), describen tres aspectos de esta actividad: es multidimensional, incierta y, de naturaleza social y ética; a lo que se puede agregar el incremento en la diversidad de los estudiantes.

La enseñanza es multidimensional ya que muchos eventos ocurren de manera simultánea y en rápida sucesión. Los docentes deben tomar decisiones de manera inmediata que permitan gestionar el ritmo de los eventos y mantener el tiempo productivo. Este aspecto implica diferentes competencias de parte del docente: académicas, cognitivas, sociales, afectivas, morales y de salud.

La enseñanza implica incertidumbre, debido a que es difícil predecir qué efecto tendrá una acción determinada del docente sobre cada estudiante. En este sentido, el rol del docente es cada vez más parecido al de un guía que ayuda a sus estudiantes a construir su propio conocimiento; en lugar de ser alguien que solo vierta el conocimiento en sus mentes y pretenda controlar su conducta.

La enseñanza también tiene que ver con aspectos sociales y éticos ya que incluye cuestiones de equidad educativa. El docente se enfrenta a estudiantes con diferencias en cuanto a habilidad intelectual, perfiles de personalidad, intereses, motivaciones para aprender; además de diversos bagajes familiares, económicos, religiosos y culturales.

De acuerdo con Coll y Solé (2001), Schoenfeld (1998) y Uhlenbeck, Verloop & Beijaard (2002) la docencia es una actividad compleja, multidimensional e incierta que implica los siguientes aspectos:

- Es una actividad predefinida ya que no se lleva a cabo en el vacío sino dentro de organizaciones que regulan y condicionan esta práctica.
- Es también un proceso indeterminado, ya que aunque están bien delimitadas las tareas, no todo puede preverse.
- El contexto del acto docente está constituido por múltiples factores como son alumnos, las características del aula, las influencias culturales y sociales, los rasgos de la institución, el currículo, las cualidades del docente, la disposición de material didáctico, etc.
- Hay simultaneidad pues al momento de impartir clases pueden suceder muchas cosas e intervenir diversos factores.
- Es impredecible ya que es difícil anticipar qué tipo de resultados se obtendrán de una determinada actividad.
- Presenta inmediatez por la rapidez con que suceden los eventos durante la clase.
- Todo lo que hacen profesor y alumnos es público y se hace del conocimiento de otros participantes.
- Todo lo que sucede es fruto de lo que ha sucedido antes, es decir, tiene una historia.

Al respecto, García, Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo & Rueda (2004) señalan que parte de la complejidad de la docencia se encuentra tanto en el docente

mismo como en los alumnos ya que ambos son impredecibles y esto es un continuo al interior del aula que afecta cada actividad propia del curso.

Por lo tanto, en la relación docente-alumno entran en juego las personalidades de ambos, sus historias de vida, el tipo de vínculos que establecen, su capacidad para enfrentar y resolver situaciones problemáticas, las expectativas que tengan sobre el curso, etc.

De manera general, se considera docente a toda persona que realiza un trabajo de carácter educativo al interior de una institución especializada y establecida para impartir educación de tipo formal, en la que pone en práctica técnicas de enseñanza y aprendizaje dirigidas a niños, adolescentes o adultos que se encuentran en formación académica (González, 2010).

El trabajo de los docentes tiene lugar en la escuela y quienes se desempeñan como tales lo hacen por diferentes razones algunas en el plano de la conciencia y otras completamente inconscientes. “Para algunos, la enseñanza es una ocupación respetabilísima, susceptible de aumentar el prestigio de que goza el individuo en la comunidad, para otros es una oportunidad de servir a los demás. Y aún para otros, parece recomendable por requerir pocas horas de trabajo al día, ofrecer largas vacaciones y dar seguridad en el empleo” (Havighurst, 1973 p. 311 en González, 2010).

El profesor forma parte del proceso educativo y ha sido considerado de manera tradicional como mero portador de conocimientos profesionales, técnicos y de información general con lo cual hace posible el proceso de enseñanza

aprendizaje. Sin embargo, su función social es más compleja ya que debe enseñar a los estudiantes el mundo y sus manifestaciones. Al respecto apunta Díaz-Barriga (2006) “el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (p. 3).

Por otro lado, Ottaway (1992 en González, 2010) señala que el profesor o docente “dedica una gran parte de su tiempo a intentar deliberada y conscientemente no sólo la transmisión a sus alumnos de cierto caudal de conocimientos sino también de cambiar su conducta en un sentido deseado. Esas intenciones del maestro se relacionan con el desarrollo de la personalidad por lo cual pueden tocar cualquier aspecto de la vida” (p. 5)

Sobre la función docente, Bleakley (2001, en García & cols. 2004) propone evitar ver al profesor como aplicador de técnicas y procedimientos, para recuperar el estilo ético de la enseñanza en el cual se la concibe como una vocación. Esta postura retoma los inicios de la profesión en los que la vocación era un aspecto que definía y caracterizaba la función docente. Desde esta perspectiva, los componentes afectivos y emocionales de la enseñanza quedan por encima de los cognitivos, resaltando la necesidad de un verdadero compromiso de los profesores con su misión, que es promover el aprendizaje en sus alumnos.

Ahora bien, en el marco de una nueva educación, algunos autores y organismos hablan de la necesidad de un nuevo rol docente y mencionan que el “docente deseado” o “docente eficaz” es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor

investigador, intelectual crítico e intelectual transformador (Barth, 1990; Delors y otros, 1996; Hargreaves, 1994; Gimeno, 1992; Jung, 1994; OCDE, 1991; Schon, 1992; Unesco, 1990, 1998 en Torres, 2000).

Al respecto, Santrock (2002) habla de la enseñanza eficaz y considera que los docentes deben dominar una gran variedad de perspectivas y estrategias, siendo flexibles en su aplicación; lo cual, requiere de tres ingredientes clave:

- 1) Conocimientos y habilidades profesionales.- los docentes eficaces tienen un buen manejo de su materia y bases sólidas en habilidades de enseñanza. Tienen excelentes estrategias de instrucción soportadas por el establecimiento de metas, la planeación y la gestión en el aula. Saben motivar, comunicarse y trabajar de manera efectiva con la diversidad cultural de los estudiantes. También saben usar niveles adecuados de tecnología en el aula.
- 2) Compromiso.- este aspecto incluye estar motivado, tener una buena actitud y preocupación por los estudiantes. Los docentes dedicados a ayudar en el aprendizaje, mantienen su rol diferenciado del rol de los estudiantes y motiva a que consideren sus sentimientos y se hagan cargo de ellos.
- 3) Crecimiento profesional.- el docente eficaz desarrolla una identidad positiva, toma en cuenta los consejos de docentes experimentados, se actualice y construye buenos recursos y soportes.

A continuación abordaremos las funciones del docente de acuerdo con diversos autores.

1.2 Funciones del docente

Con relación a la profesión docente es muy difícil determinar cuál es su quehacer específico. Las razones son muchas y variadas, una de las cuales tiene que ver con el contexto en el cual se desarrolla esta profesión, esto es, la escuela. En efecto, la escuela constituye una realidad social intrincada, compuesta por actores diversos, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos y reglamentos, entre otros muchos aspectos.

El psicólogo educativo Lee Shulman (1986) desarrolló un modelo de docencia en el que establecía los conocimientos con los que debía contar un profesional de la enseñanza, afirmando que los profesores deben dominar dos tipos de conocimiento: 1) el conocimiento del contenido de la asignatura y 2) el conocimiento pedagógico general. Shulman (1986) señaló la necesidad de desarrollar un conocimiento que sea resultado de la interacción de los dos anteriores al que llamó, conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, refiriéndose a las formas específicas de enseñar una asignatura particular.

El conocimiento del contenido se refiere al conocimiento teórico-práctico que el profesor tiene de su materia o disciplina, mientras que el conocimiento pedagógico general, tiene que ver con el conocimiento y creencias del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse a un dominio específico. El conocimiento del contenido pedagógico comprende:

- a) La concepción global de la docencia de una asignatura.
- b) El conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción.
- c) Conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura.
- d) El conocimiento del currículo y los materiales curriculares.

Estos cuatro tipos de conocimiento más las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles y dimensiones de la práctica educativa dándole un sentido particular.

Imbernón (2007) señala, que el debate en torno al tema de la función docente se ha dado desde diversas perspectivas teóricas y sobre diferentes aspectos. Actualmente, debido a los cambios sociales, culturales y educativos en los últimos decenios, los temas que se plantean para la función docente son:

1. Transmisión de valores, ya sea para ser transmisor cultural de los valores perennes de la sociedad o para cuestionar y hacer una análisis crítico de esos valores.
2. Análisis de lo que implica asumir una profesión y una cultura profesional en una escolarización total de la población y con grandes medios de información.
3. Análisis de la existencia o no de un conocimiento especializado.
4. Exceso de funciones por la crisis de otras instancias educativas.

Imbernón (2007) propone un concepto de profesión y función docente que iguale a todos los que se dedican a la tarea educativa, argumentando que se trata de una

actividad laboral permanente, que sirve como medio de vida; por tanto, el profesor como profesional, será sinónimo de trabajador. Además, se trata de una actividad pública que emite juicios y decisiones en circunstancias políticas, económicas y sociales determinadas, lo que significa que está enmarcada en un contexto concreto y requiere de formación específica en diversos conocimientos y capacidades. Finalmente, se trata de una actividad compartida, la educación ya no es una tarea exclusiva de especialistas; es un problema sociopolítico en el que intervienen diversos agentes, grupos y medios.

Tomando en cuenta lo anterior, la función docente es el ejercicio de unas tareas de carácter laboral educativo, al servicio de una colectividad, con competencias en la acción de enseñar, en la estructura de las instituciones en las que se ejerce ese trabajo y en el análisis de los valores sociales.

Ortega (1991) comenta, que tanto el contexto como las crisis estructurales de los actuales sistemas educativos, dan lugar a una indefinición de las competencias de la función docente, generando numerosas responsabilidades y deslegitimación, provocando una “profesión a la expectativa”. Por ello, es muy importante un análisis y redefinición de las funciones docentes y de cómo afectan su conocimiento profesional.

De acuerdo con Imbernón (2007), la función docente implica un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilizarse con otros actores sociales; debido a que ejerce influencia sobre otros seres humanos. También cuenta con un componente práctico ya que

se adquieren conocimientos y habilidades especializados a lo largo de la vida profesional como resultado de la intervención en un contexto y una toma de decisiones aplicadas a situaciones únicas y particulares que encuentran durante el desempeño de su labor.

La función docente está entonces en un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de participación social existente en ese momento y en la que se está comprometido. Debe reunir las características de los procesos técnicos, científicos, sociales y culturales, y su correspondiente contextualización, en una determinada praxis.

Imbernón (2007) apunta, que diversos autores coinciden en que el docente debe tener un conocimiento polivalente: Todo lo referido al sistema educativo, los problemas que originan la construcción del conocimiento, el pedagógico general entendido como la cultura educativa, el metodológico curricular como intervención práctica, el contextual y el de los propios sujetos de la enseñanza. Además, considera la importancia de tener conocimientos sobre el ámbito sociocultural y sociocientífico (implicaciones sociales de las ciencias y su transmisión).

Prieto Parra (2004) señala que en este imbricado contexto, el profesor debe responder a diversas exigencias laborales encaminadas a formar personas y establecer vinculaciones con los distintos saberes que confluyen en su saber propio, asumiendo la responsabilidad de construir relaciones entre los distintos actores comprometidos en esta tarea común. Entre los atributos y tareas del

quehacer docente se encuentran los siguientes: Constituirse como un profesional con conocimientos disciplinarios y técnicos especializados, ser facilitador de aprendizajes, comprender tanto la cultura como la realidad local, detectar problemas sociales, afectivos y de aprendizaje entre sus estudiantes; manejar grupos de alumnos de alta densidad y diversidad y dominar adecuadamente las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Por su parte, Carlos (2006), en su trabajo de investigación menciona que existen dos categorías para delimitar las funciones docentes: la tradicional, centrada en describir las acciones del maestro dentro del aula y una derivada de posturas constructivistas, que estudian al docente en interacción con el alumno.

Sobre las funciones docentes centradas en el profesor se encuentra la propuesta elaborada por el National Institute of Education (Clark & Peterson, 1990 en Carlos, 2006), utilizada para valorar el desempeño de los profesores en Estados Unidos. De acuerdo con este Instituto el maestro debe:

- Integrar y comprender una gran variedad de fuentes de información sobre cada alumno y sobre la clase en su conjunto.
- Extraer las consecuencias para su enseñanza de los resultados de la investigación educativa.
- Combinar esta información, acomodarla y amoldarla a sus expectativas, actitudes, creencia y propósitos.
- Responder, formular juicios, tomar decisiones y reflexionar para volver a empezar.

Por otro lado, la *National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)* de los Estados Unidos (García, 2002), plantea que el profesor debe:

- Tener un conocimiento amplio de la materia que imparte y ayudar a los estudiantes a vincular sus conocimientos previos con el nuevo que le está siendo enseñado.
- Articular sus conocimientos sobre el contenido (representaciones), con las habilidades y experiencias de los alumnos para que su planeación sea más eficiente.
- Identificar problemas relacionados con el currículo y la instrucción y formular un amplio rango de soluciones que establezcan conexiones entre los conocimientos del estudiante, el contenido y el contexto.
- Improvisar y adaptar la instrucción durante el flujo continuo de la clase para ajustarse a las necesidades de los alumnos.
- Tener la habilidad para interpretar la conducta de los estudiantes, para anticipar y prevenir que el clima de la clase se vuelva adverso al desarrollo de la instrucción.
- Demostrar una comprensión profunda de las respuestas verbales y no verbales, y utilizar esta información para establecer prioridades en la instrucción.
- Reconocer la singularidad de cada uno de los alumnos y las situaciones de clase y utilizar estos parámetros para tomar decisiones instruccionales.
- Generar hipótesis y evaluar de forma continua las opciones instruccionales.

- Exhibir un entusiasmo profundo y un sentido de responsabilidad firme por la enseñanza.
- Mostrar un respeto genuino por los estudiantes y tomar en consideración las dificultades que algunos tienen para el aprendizaje.
- Desafiar a los alumnos mediante la comunicación de altas expectativas sobre su desempeño y formular lecciones y actividades que sean al mismo tiempo demandantes y motivantes.

Con respecto a la segunda categoría que se centra en el profesor y en el alumno, Shuell (1998, en Coll y Solé, 2001) plantea que un profesor eficaz debe promover altas expectativas en los alumnos y sugiere que el alumno debe realizar los procesos que a continuación se mencionan:

- Expectativas
- Motivación
- Activación del conocimiento previo
- Atención
- Codificación
- Comparación
- Generación de hipótesis
- Repetición
- Retroalimentación
- Evaluación
- Seguimiento

- Integración y síntesis

Debido a que la perspectiva de Shuell se centraba principalmente en las acciones del estudiante, Vermunt & Verloop (1999, en Coll y Solé, 2001) reagruparon estas funciones en tres tipos de actividades: cognitivas, afectivas y metacognoscitivas (o de regulación) y trataron de integrarlas y hacerlas complementarias, para evitar centrarse exclusivamente en el docente o en el alumno.

De modo que, en una matriz de doble entrada, los procesos psicológicos mencionados son agrupados en dos amplias estrategias de la enseñanza: 1) enseñanza controlada por el profesor y 2) enseñanza centrada en un control compartido por el profesor y los alumnos. En la tabla 1 aparece la descripción de ambas categorías (Coll y Solé, 2001).

Tabla 1. Relación entre procesos psicológicos implicados en el Aprendizaje y Funciones Docentes, en dos enfoques de la enseñanza caracterizados por el diferente grado de regulación y control ejercido por el Profesor y los Alumnos (tomado de: Carlos, 2006)

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

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

Como podemos observar en la tabla, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de manera más efectiva y promueva el aprendizaje y desarrollo de competencias, se requiere la participación de los dos actores principales y de su interacción constante.

Coll & Solé (2001) consideran que el verdadero papel del profesor consiste en actuar de intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. Es el profesor quien determina en gran medida, con sus actuaciones, que la actividad del alumno sea más o menos constructiva, que se oriente en uno u otro sentido y que genere determinados aprendizajes.

La reconceptualización de los procesos interactivos entre el profesor y los alumnos pone de relieve que, lejos de constituir un esquema lineal en el que a un comportamiento –conjunto de comportamientos, un estilo o un método de enseñanza- sigue de forma más o menos automática un determinado resultado de aprendizaje, la influencia educativa de los profesores se ejerce a través de un proceso mucho más complejo. Por una parte, está la actividad constructiva del alumno como factor determinante de la interacción; por otra, la actividad del profesor y su capacidad para orientar y guiar la actividad del alumno hacia la realización de los aprendizajes escolares. Entendida así, la enseñanza puede ser descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación, cuyo análisis implica necesariamente tener en cuenta el intrincado núcleo de relaciones que se establecen en el aula y las aportaciones de todos los participantes. Los alumnos construyen realmente significados a propósito de los contenidos y los construyen sobre todo gracias a la interacción que establecen con el profesor y por supuesto a la que establecen con los compañeros.

1.3 Características del Sistema de Educación Superior en México

Desde la década de los 90, en el ámbito europeo los estudios universitarios han sido considerados como educación superior, ya que se ve la necesidad de ofrecer una formación integral, considerando las diversas dimensiones de la vida

humana y de la sociedad. Existe un acuerdo general en que la educación superior debe formar ciudadanos críticos y reflexivos. Para ello se necesita el desarrollo de ciertas competencias que desde la universidad se pueden fomentar.

Llano (2003, en Ugarte & Naval, 2010) considera que las finalidades más destacadas de la institución superior son: proporcionar una preparación técnica y profesional adecuada, contribuir a la formación de personas maduras, reflexivas y críticas, y despertar en el alumno el interés por cuestiones cívicas. La universidad por tanto no debe ser solo transmisora de conocimientos sino colaboradora en la formación de futuros profesionales y ciudadanos.

Antes de tratar de establecer cuáles son las características propias de la docencia a nivel superior, es importante hacer una revisión de los antecedentes de la Educación Superior en México, con el propósito de obtener una mayor comprensión de la labor actual del docente universitario.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México cuenta con un sistema de educación superior amplio y diverso, que abarca Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y particulares, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades pedagógicas, universidades interculturales, centros de investigación, escuelas normales y centros de formación especializada.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) (en Carlos, 2006), señala que las principales funciones de la educación superior consisten en “la formación

profesional en los distintos campos de la ciencia, la tecnología, la docencia y la investigación; la extensión de los beneficios de la educación y cultura al conjunto de la sociedad” (p. 60)

En el Quinto Informe de Gobierno del Presidente Felipe Calderón, en el rubro de inversión para la educación, se estimó que para el ciclo escolar 2010-2011 el gasto promedio anual público por alumno ascendería a 60.5 millones para la educación superior. En cuanto a la infraestructura educativa, para 2011, se destinó al Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) una inversión de 8, 227, 800 millones de pesos; 7.9% más respecto al ejercicio anterior. En educación superior se autorizaron 2,962 millones de pesos para la construcción de 588 aulas, 65 laboratorios, 37 talleres y 2,090 anexos, entre otros; iniciando con la primera etapa de 18 nuevas instituciones en 10 estados y el D.F.

En los últimos años, se elevó la cobertura total de la educación superior (escolarizada y no escolarizada) del 25.2% de la población de 19 a 23 años en el ciclo 2005-2006 al 30.9% en el ciclo 2010-2011, alcanzando la meta propuesta para 2012 de 30% establecida por el Plan Nacional de Desarrollo.

Se indicó que para el ciclo escolar 2010-2011 las cifras arrojaron una matrícula escolar de 2,981,300 estudiantes de nivel superior y se estimó que para el ciclo 2011-2012 la matrícula ascendería a 3,145, 800 alumnos. En cuanto al número de planteles de nivel superior, en el ciclo 2010-2011 se registraron 6,289 y se estimó que para el 2011-2012 ascendería a 6,490 unidades. Con relación al número de docentes de educación superior, se registraron 315, 179 para el ciclo

2010-2011 y se estimó que en el ciclo 2011-2012 serían 6, 490 docentes. (Fuente: Secretaría de Educación Pública).

Entre 2007 y 2010, se han creado 96 nuevas instituciones públicas de educación superior y 50 nuevos campus de las ya existentes, beneficiando a más de 90 mil jóvenes.

Actualmente, la oferta de estudios superiores se ha distribuido en más localidades y está al alcance de jóvenes de escasos recursos. Los estudios de posgrado han crecido significativamente, al igual que la investigación científica, las humanidades y el desarrollo tecnológico. Los esfuerzos realizados permitieron superar los problemas de la educación superior de finales de la década de los ochenta, dando como resultado una oferta educativa de mayor amplitud, calidad y pertinencia.

En el documento *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES (2000)*, aprobado por la Asamblea general en 1999, se estableció para el año 2020 la siguiente visión: “En el año 2020, gracias al compromiso efectivo del gobierno federal, de los gobiernos de las 32 entidades federativas y sus municipios, de los poderes legislativos y de la sociedad civil en su conjunto, las instituciones de educación superior en México integran un vigoroso sistema de educación superior, que forma profesionales e investigadores de alto nivel, genera y aplica conocimientos, extiende y preserva la cultura, tareas que realiza con calidad, pertinencia, equidad y cantidad equiparables con los estándares internacionales, gracias a lo cual la educación

superior contribuye de manera fundamental a que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad”.

Además, en este documento se establecen los atributos deseables para la operación de las IES:

1. Desarrollar las actividades de docencia de acuerdo al perfil y la misión de cada una, utilizando modelos innovadores de enseñanza y aprendizaje que les permitan alcanzar altos grados de calidad académica y pertinencia social.
2. Centrar la atención en la formación de sus estudiantes y contar con programas integrales que se ocupen del alumno desde antes de su ingreso hasta después de su egreso y busquen asegurar su permanencia y desempeño, así como su desarrollo pleno.
3. Cumplir con calidad y pertinencia para el desarrollo de México y de los campos científicos, las tareas de generación y aplicación de conocimientos en las IES que tengan considerado esto en su misión.
4. Contribuir a la preservación y difusión de la cultura regional y nacional, en el contexto de la cultura universal, realizando sus funciones en estrecha vinculación con los diversos sectores de la sociedad.
5. Contar con los recursos humanos necesarios para la realización de sus funciones con calidad.
6. Disponer de recursos materiales y económicos en la cantidad y con la calidad, seguridad y oportunidad necesarias para el desarrollo eficiente de sus funciones.

7. Tener estructuras organizacionales, normas y sistemas de gobierno que favorezcan un funcionamiento eficiente y congruente con su naturaleza y misión.

La ANUIES (2000) considera que al orientarse a esta visión, el sistema de educación superior fortalecerá su carácter estratégico en la construcción de una nación que “habrá avanzado significativamente en la superación de sus problemas ancestrales de desigualdad e injusticia; que tendrá una posición competitiva en un mundo globalizado; y que, al mismo tiempo, participará activamente en la comunidad y la cultura internacionales, sin olvidar sus raíces y tradiciones”.

Esta visión ha guiado las acciones y programas realizados por la ANUIES y sus instituciones afiliadas. Se han tenido importantes avances en la dirección establecida, al realizarse reformas en diversos ámbitos del quehacer institucional. El mejoramiento de la calidad se ha constituido en el detonador de múltiples cambios que se han manifestado, tanto en las diferentes áreas del quehacer educativo, como en una nueva concepción del trabajo académico. Se han adoptado diversos mecanismos de evaluación y rendición de cuentas que han permitido que la sociedad este mejor informada de los productos del trabajo académico y del uso de los recursos recibidos.

Así mismo, se ha caminado hacia una cultura que enfatiza los valores de la autonomía y libertad académica, la responsabilidad social, la innovación permanente, la transformación de modelos y prácticas educativas, el establecimiento de vínculos estrechos con el entorno, la búsqueda de una mayor

pertinencia de sus funciones sustantivas y la inserción en los procesos de internacionalización que surjan.

Durante estos años las IES afiliadas han mostrado una disposición al cambio para alcanzar estándares internacionales estar a la altura de los requerimientos de la nación. Las universidades públicas, en el marco de su autonomía, han desarrollado procesos de planeación institucional, de evaluación y de innovación que han establecido las bases de una cultura académica renovada; los institutos tecnológicos han mostrado avances significativos traducidos en una mejor y más amplia formación de ingenieros y tecnólogos que se requiere en la actualidad; los centros de investigación, de talla internacional, han sido puntales para el impulso de la ciencia mexicana. Por su parte, un número creciente de instituciones particulares han mejorado notablemente la calidad de su oferta.

Entre los aciertos y logros alcanzados por la educación superior en las dos últimas décadas de expansión y modernización, se deben subrayar los siguientes (ANUIES, 2000):

- Se ha desarrollado una mayor diversidad de áreas académicas, científicas y tecnológicas.
- Una gama de IES presentan una amplia oferta de estudios y sientan las bases para la integración de sistemas estatales de educación superior. La creación de IES públicas significó un importante avance para la equidad de oportunidades.

- Las universidades tecnológicas y politécnicas han contribuido a la diversificación en la orientación y duración de los programas, vinculados a los sectores productivos de las regiones.
- Las universidades interculturales, de reciente creación, han planteado un modelo de formación orientado al diálogo entre culturas, favoreciendo la incorporación de estudiantes indígenas.
- Se han logrado nuevas formas de cooperación interinstitucional, en distintos sectores, en el ámbito de las entidades federativas y asociaciones institucionales, científicas y profesionales.
- Las IES han desarrollado acciones de vinculación con empresas, comunidades y organismos sociales que acreditan un esfuerzo por elevar la pertinencia y poner la educación superior al servicio de la sociedad.
- El sistema forma hoy sus propios académicos con maestría y doctorado e impulsa su formación y actualización en instituciones reconocidas en otros países. El Programa para el mejoramiento del Profesorado (PROMEP), a diez años de operación, ha incidido positivamente en la superación del personal académico y en la consolidación de las capacidades académicas de las universidades públicas.
- Ha crecido la planta de investigadores en ciencias y humanidades así como la de tecnólogos, quienes han logrado avances importantes en la calidad y proyección internacional de su trabajo.
- Se ha creado la cultura de evaluación de las IES, dando lugar a un conjunto de procesos y organismos de evaluación, acreditación y certificación.

- Las políticas de modernización dirigidas a las instituciones públicas, articuladas en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) a partir de 2001, han ampliado y mejorado de manera significativa las instalaciones físicas, la infraestructura bibliotecaria y de cómputo, las tecnologías de información y comunicación, y los laboratorios y talleres.
- Varias IES particulares han emprendido procesos de mejora y aseguramiento de calidad académica, atendiendo aspectos como el nivel de la planta docente, la infraestructura de apoyo al aprendizaje, el desarrollo de programas de posgrado, investigación, difusión y extensión, así como la evaluación y la acreditación de los programas de estudio.
- Los institutos tecnológicos instituyeron un esquema de planeación participativa mediante el *Programa Institucional de Innovación y Desarrollo 2001-2006* e implementaron el *Modelo Educativo para el Siglo XXI*. Recientemente se logró la integración de todos los tecnológicos en un sistema que permite el diseño de políticas de interés nacional aplicables a la realidad socioeconómica de las entidades federativas.
- Se iniciaron reformas a los sistemas de pensiones de las universidades públicas estatales y se canalizaron recursos para disminuir los pasivos que más impactan las finanzas institucionales.
- Se han sentado las bases para el apoyo financiero a estudiantes de escasos recursos mediante el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) y otras iniciativas.

En los logros obtenidos a lo largo de quince años concurren diversos actores: los estudiantes y sus familias, los académicos y los directivos institucionales, el gobierno federal y los estatales, los grupos empresariales y las asociaciones institucionales, científicas y profesionales. La contribución de todos estos sectores se sustenta en la confianza en la educación superior como un bien público y expresa la exigencia de renovar la promesa social que representa.

Sin embargo, el cambiante entorno social, económico y político de México eleva constantemente las exigencias de la sociedad, reclamando a la educación superior soluciones que rebasan sus capacidades actuales, por lo que debe reconocerse la persistencia de problemas y la aparición de nuevos retos que limitan el alcance de la visión planteada, entre los que se encuentran (ANUIES, 2000):

- La persistencia de IES con niveles desiguales de calidad y pertinencia académica.
- La falta de articulación y el alejamiento de los propósitos originales de diversos procesos de evaluación.
- Alcances limitados en la cobertura y equidad social de la educación superior.
- La escasa correspondencia entre las formas de coordinación vigentes y el tamaño y diversidad del sistema de educación superior.
- La desarticulación del sistema de educación superior con los niveles educativos previos, especialmente el medio superior.

- La insuficiente demanda de estudios de nivel superior, resultante del cuello de botella que actualmente se presenta en el nivel medio superior.
- La rigidez del sistema para posibilitar la movilidad de estudiantes y profesores.
- El limitado financiamiento público y la carencia de criterios idóneos para su distribución y ejercicio.
- La insuficiencia de las políticas para impulsar la investigación científica y tecnológica y articularla con el desarrollo del país.
- La debilidad de las políticas de vinculación y transferencia tecnológica hacia el sector productivo.
- La falta de articulación entre los sistemas de información de la educación superior.
- La carencia de una política general para la renovación de la planta académica y para la jubilación adecuada del personal.

En el documento *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) establece objetivos, acciones y procesos que posibilitan a la educación superior abrir caminos hacia la sociedad del conocimiento:

- Invertir más en una educación para todos, garantizando la igualdad de oportunidades.
- Alentar el acceso universal al conocimiento mediante el incremento de los contenidos disponibles.

- Trabajar por un mejor aprovechamiento compartido del conocimiento científico.
- Compartir el conocimiento ambiental para el desarrollo sustentable.
- Dar prioridad a la diversidad lingüística ante los desafíos del multilingüismo.
- Multiplicar los lugares de acceso comunitario a las tecnologías de la comunicación y la información.
- Avanzar hacia una certificación del conocimiento y manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)
- Intensificar la creación de asociaciones en pro de la solidaridad digital.
- Incrementar la contribución de las mujeres hacia la sociedad del conocimiento.
- Medición del conocimiento mediante indicadores.

Al adaptar estas propuestas al sistema de educación del país, la ANUIES concibe a la educación superior como una forma de ampliar las oportunidades vitales de los individuos y una vía de que dispone la sociedad para reflexionar sobre sí misma en un entorno cada vez más complejo y dinámico ofreciendo a los jóvenes un espacio para el desarrollo personal y profesional que valore la libertad, el desarrollo cultural y la cohesión social.

Las dos grandes responsabilidades de la educación superior con los estudiantes son: Esmerarse en mejorar continuamente la calidad de la formación en los conocimientos, destrezas y habilidades que el alumno requiere para una vida profesional en continua transformación y, ofrecer un espacio en que se reconozca su autonomía intelectual y se ensanche su horizonte ético y cultural, que le

permita enfrentar las exigencias y tensiones de un mundo globalizado. Respecto a sus responsabilidades sociales, la educación superior debe operar con flexibilidad y transparencia, explorando nuevas opciones y estrategias de desarrollo equitativas y sustentables. Por lo tanto, el binomio calidad-pertinencia tiene un carácter prioritario en el desarrollo de la educación superior.

En la actualidad, se ha intensificado la exigencia hacia la educación superior de formar una ciudadanía activa, informada y deseosa de construir el estado de derecho. La consolidación de la democracia mexicana es un reto fundamental al que deben contribuir las IES. La educación superior debe incidir en los nuevos dilemas que tensionan a las culturas nacionales frente a la globalización.

Esto nos lleva a analizar en el siguiente apartado las características que presenta el docente que lleva a cabo su práctica educativa en el nivel superior.

1.4 Características del docente de nivel superior

En una revisión sobre los antecedentes de la profesionalización de la docencia universitaria se menciona que a mediados de los setentas la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior ANUIES comenzó a regular la vida interior de las Instituciones de Educación Superior en los estados de la República. Se da prioridad a la formación y actualización de los docentes y se intenta hacer una reclasificación de sus categorías, lo que sirve como requisito para acceder a mejores condiciones laborales (Romero 2005).

El proceso de masificación produjo un colapso a la antigua cátedra como el móvil principal de la docencia y de la vida académica de la universidad. Al respecto

Brunner (2007) habla de un advenimiento de la profesionalización del trabajo académico como producto consustancial del proceso de masificación de la universidad: “la transformación más importante que experimenta la universidad moderna es la conformación del mercado académico” (p.11)

Paulatinamente, fue quedando atrás la figura tradicional del docente que servía a su alma mater como retribución por la formación recibida, que atendía pocas horas de docencia a la semana porque su ingreso principal estaba fuera de la universidad. La planta docente creció generando dos circunstancias: Mayor necesidad de servicios docentes y, la aparición de condiciones sociales de una oferta laboral ineficiente y poco capacitada.

La profesión del académico universitario comenzó a perfilarse y la universidad de convirtió en un extenso mercado de trabajo con diversas categorías y salarios. Se conforma una planta docente con cargas que absorben todo el tiempo y cuyo sueldo representa el único ingreso de la economía familiar, sin prestaciones, legislación ni garantías, que dio lugar a la conformación y multiplicación de los sindicatos.

La demanda de educación superior en los setenta motivó una gran expansión de los recursos humanos y físicos asignados a este nivel educativo; pero a pesar del esfuerzo, diversas instituciones educativas tuvieron que responder improvisadamente a esta demanda, incorporando a la docencia a pasantes y profesionales que no contaban con una formación disciplinaria adecuada y que carecían de suficiente capacitación pedagógica que apoyara su función. De igual

manera, algunos planes y programas académicos se vieron afectados en su calidad al ser elaborados con limitaciones de tiempo y recursos.

En la nueva realidad universitaria comenzó a dominar un nuevo actor: El académico profesional, cuya mayor desventaja es que en el desempeño de su práctica se encuentra separado del universo de trabajo profesional y esta condición inhibe el vínculo que mantenía el diálogo permanente entre universidad y sector productivo. Sin embargo, la ventaja era el surgimiento de un personal docente preocupado por el desarrollo académico de la universidad, poseedor de un potencial *ad hoc* para elevar la calidad de la labor académica.

Señala Romero (2005) que para definir a la profesión académica se debe ubicar que los profesores universitarios desarrollan una actividad reconocida socialmente desde hace cuatro décadas, lo que implica el desempeño de un rol específico dentro de la estructura ocupacional; por lo que se recibe una remuneración a cambio de sus servicios.

Como profesionales los docentes trascienden las organizaciones donde prestan sus servicios y son reconocidos porque generan vínculos sociales. Pero no se trata de cualquier tipo de profesión, el docente desempeña un tipo particular de rol profesional, con ciertas premisas básicas, como el cultivo del conocimiento y la libertad académica.

En el marco de la caracterización moderna de las profesiones se reconocen los siguientes indicadores:

1. Se fundamentan en una teoría sistemática; es decir, comparten un núcleo básico de saberes y habilidades.
2. Los usuarios de sus servicios los consideran autoridad en su campo.
3. Tienen capacidad de sancionar a sus miembros lo que constituye una prueba de su autoridad.
4. Cuentan con un código ético que regula las relaciones entre ellos y sus clientes.
5. Crean organizaciones profesionales y, según Vollmer y Mills (1966), existe una subcultura o cultura propia del grupo profesional.

Romero menciona que siguiendo a Vollmer, la profesión académica, a pesar de su diversidad disciplinaria, contiene un núcleo de saberes y habilidades propios de la profesión, relacionado por su inclinación y el cultivo del conocimiento. Por lo que cumple una función específica que consiste en producir, transferir y certificar la adquisición de conocimientos.

Señala Grediaga (2000a) que como todas las profesiones, la académica se reconoce cuando sus miembros se sienten parte de la misma, invierten una parte importante de la jornada de trabajo en las actividades propias de la docencia, establecen interacciones entre ellos y, crean normas, protocolos de pertinencia, estatus y calidad en sus resultados.

Romero (2005) apunta que un rasgo característico de la profesión académica es que su ejercicio depende de la contratación en organizaciones formales. Es

imposible su ejercicio independiente, pues en el espacio institucional se constituye la definición del rol y las expectativas asociadas a la misma.

Sobre este tema, Monereo (2009) señala que desde la formación universitaria del profesorado hace tiempo que se plantea la necesidad de formar profesionales competentes que, además de ser buenos conocedores de su materia, sean capaces de reflexionar sobre su didáctica, de tomar decisiones oportunas sobre el planteamiento de su materia en el aula y de dar respuestas adecuadas a situaciones educativas nuevas e impredecibles.

Carlos (2006) realizó una integración de la propuesta de diferentes autores (Ferrés e Imbernón, 1999; Gairin, 2003; Monereo y Pozo, 2003; Shulman, 1986 y Solé, 2003) sobre los campos de pericia que el maestro universitario debería tener, considerando los siguientes aspectos:

- 1) Dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña. Se refiere a saber manejar los hechos, conceptos y principios de ella. Incluye el dominio de las mejores formas para organizar y conectar las ideas, así como de la propia manera de concebir la disciplina.
- 2) Dominio pedagógico general que le permita aplicar los principios generales de la enseñanza y poder organizar e impartir bien la clase, incluye la capacidad para utilizar pertinentemente distintas estrategias y herramientas didácticas. Comprende las técnicas para el manejo de la clase, y las instrucciones necesarias para crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje.

- 3) Dominio pedagógico específico del contenido que le permitan aplicar las estrategias concretas para enseñar un tópico concreto (didáctica de la disciplina). Se refiere a la manera de organizar, presentar y manejar los contenidos, temas y problemas de la materia considerando las necesidades e intereses del aprendiz así como la epistemología de la materia.
- 4) Dominio curricular. Implica la planeación de la enseñanza y ser capaz de diseñar programas de estudio o explicitar el conjunto de acciones que realizará para adecuar su enseñanza. Incluye la selección y empleo de los materiales didácticos.
- 5) Claridad acerca de las finalidades educativas; incluye no sólo los propósitos concretos de su materia, sino de los fines últimos de todo acto educativo, que abarca metas de tipo actitudinal y de transformaciones personales.
- 6) Ubicarse en el contexto o situación donde enseña. El docente debe estar consciente de los lineamientos –explícitos o implícitos- que rigen en la institución donde enseña. Mucho de lo pertinente o inapropiado del comportamiento docente estará en función del contexto donde ocurre, es decir, de la “cultura escolar” y, para el caso concreto de la educación superior, es necesario considerar también la “cultura disciplinaria” que comprende los rasgos, modos de actuar y de ser de cada disciplina, que la hacen distinta a otra.
- 7) Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje. Necesita saber sobre las diferentes teorías psicopedagógicas que explican el aprendizaje y la motivación. De igual manera, estar consciente acerca de las diversas características físicas, sociales y psicológicas de sus alumnos.

A partir de este conocimiento, podrá promover en sus estudiantes la comprensión más que la recepción pasiva de saberes, ayudarlos a autorregular su aprendizaje, apoyarlos para que puedan alcanzar su autonomía moral e intelectual, enseñarles a trabajar cooperativamente, a ser críticos, auto motivarse y a empatizar.

- 8) Conocimiento de sí mismo entendiendo por esto la capacidad de tener plena conciencia acerca de cuáles son sus valores personales, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como docente y persona, mostrando claridad sobre sus metas educacionales con sus estudiantes; además de la capacidad de utilizar su enseñanza como medio para alcanzar tales propósitos. Esto implica tener un adecuado equilibrio emocional y saber manejar pertinentemente las habilidades interpersonales.
- 9) Que el docente se sienta auto-eficaz, entendiendo por esto "...la creencia en las propias capacidades personales para organizar y ejecutar un curso de acción requerido para conseguir un logro dado" (p. 3) (Bandura, 1997 en Godard, 2000 en Carlos, 2006). Esta capacidad afecta a diversas acciones docentes y a la parte afectiva de la enseñanza (García, Loredo, Luna, Pérez, Reyes, Rigo & Rueda, 2004).

El papel que juega el docente de nivel superior es fundamental, ya que es el modelo y guía de los futuros profesionistas del país. En su transmisión de contenidos y conocimientos va implícita la enseñanza de una filosofía, de una actitud y de una forma de enfrentar las situaciones que se presentan en la vida.

CAPITULO 2

LA IDENTIDAD DOCENTE

En este capítulo se abordará en primer lugar qué es la identidad y cómo se va conformando, para luego adentrarnos en la identidad docente y los elementos que intervienen en su construcción; finalizaremos mencionando los tipos de identidad docente que podemos encontrar.

2.1 Definición de identidad

Para Imbernón (2007) la identidad es la capacidad de la persona (o grupo) de ser objeto de sí misma que da sentido a la experiencia, integra nuevas experiencias y armoniza los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser; entre lo que fuimos en el pasado y lo que hoy somos.

Hola, Morales y Sóteras (2004) mencionan que la identidad es un elemento clave de la realidad subjetiva, de la intimidad de todo ser humano y se va conformando a través de los procesos sociales, determinados por la estructura social. Las identidades son producidas por el interjuego entre el organismo (conciencia individual y reflexión) y la estructura social. Son procesos de socialización que dan a conocer lo que se ha inculcado y aprendido, tanto en la familia, la escuela, el entorno social, los medios de comunicación, las instituciones, etc. Al respecto, apunta Bordieu es “una subjetividad socializada” (1980, p. 91 en Güemes, 2007).

El ser humano nace dentro de una estructura ya establecida, en la cual se encuentran seres significativos, de gran carga afectiva, los que mediatizan el

mundo para él, seleccionando aspectos del entorno según el lugar que ocupan en la organización social y también de acuerdo a su idiosincrasia y a su propia historia de vida; la identificación con estas personas es inevitable y perdura en el sujeto a través del tiempo.

Autores como Berger y Luckmann (1994) señalan que el proceso de adquisición puede dividirse en dos momentos: El primario, constituido por significados más antiguos y duraderos que condicionan la posterior adquisición de nuevos significados por “el peso particular de las experiencias primitivas” como la familiar (Bordieu, 1980 p.102 en Güemes, 2007); y el proceso secundario, que se construye sobre el primario y viene a reforzarlo. En la socialización secundaria, el sujeto aprehende el contexto institucional (Berger y Luckmann, 1994) como en la formación profesional, por ejemplo. Esto no quiere decir que los sujetos configuren dos formas de ser distintas de acuerdo a esos dos momentos, la identidad es una construcción y se encuentra en permanente reestructuración.

El proceso que subyace a la construcción de la identidad es la identificación, cuyo punto de partida es el orden simbólico con los modelos sociales legítimos que han sido incorporados por los sujetos dentro de una sociedad. La identificación es un proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, de manera total o parcial, sobre el modelo de éste. La identificación simbólica, que es internalizada de manera inconsciente, se produce en la mirada del otro; por lo tanto, se enfatiza el carácter descentrado del sujeto, ya que el fundamento de la subjetividad no es el individuo sino las

estructuras sociales las cuales configuran las prácticas y expectativas individuales.

Por lo tanto, a lo largo de la vida se dan múltiples identificaciones, la identidad está hecha en gran medida de identificaciones con valores, modelos, normas, ideales, en los que la persona se reconoce y busca que formen parte de ella. Se descubre así misma dentro de esos mismos elementos; las identificaciones adquiridas son hechas propias, de manera que se vuelven rasgos que identifican a la persona. El sí mismo refleja las actitudes de los otros significativos para con él; implica una dialéctica entre la identidad objetivamente atribuida y la subjetivamente asumida. Asumir una identidad nos otorga un lugar específico en el mundo.

La identidad tiene que ver con la internalización de un conjunto de significados que se comparten socialmente, es decir, es una construcción social. En este proceso de internalización, el sujeto seleccionará, jerarquizará y codificará una serie de significados que le permitan establecer de manera simbólica sus límites en el proceso de interacción con otros sujetos sociales en una situación determinada, todo dentro de un contexto histórico específico y socialmente estructurado (Giménez, 1998).

La identidad depende del reconocimiento del otro en el marco de las relaciones sociales, por lo que para Giménez (1998) la identidad es el resultado de un proceso de identificación en el seno de una situación relacional. Este autor también plantea que la identidad determina la posición social de los sujetos, lo que orienta sus representaciones y acciones. Es la representación que tienen los

individuos o grupos de su posición en el espacio social, y de su relación con otros agentes que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio (1997b, p.19).

En este sentido, Navarrete (2008), indica que el sujeto construye su identidad a partir de la asunción de distintas posiciones, roles o polos identitarios, de manera que, la identidad se reconstruye constantemente por la adquisición de nuevas posiciones y por las resignificaciones que hace cada sujeto de ellas.

Por su parte, Ojeda (2008), señala que la construcción de la identidad es un proceso que no se localiza solo en los momentos y espacios actuales, sino que acontece en el ir y venir de las experiencias individuales y colectivas a lo largo de la historia de los individuos y de la sociedad.

Hola et al. (2004), encontraron que existe un consenso acerca de que el proceso de construcción de la identidad es un fenómeno dinámico, activo, fluctuante, abierto, sujeto a permanente transformación y cambio, de acuerdo con las interacciones sociales y las identificaciones que se establezcan con las diferentes representaciones sociales que se dan en el entorno. Las personas se relacionan con las cosas, las situaciones y con ellos mismos; de acuerdo con los significados que surgen en la interacción social y que se van modificando en virtud de las interpretaciones que la persona haga sobre ellos.

En la investigación de Güemes (2007) se habla de un aspecto de distinguibilidad en la identidad, partiendo de reconocer que el sujeto (individuo o grupo) internaliza un conjunto de significados en virtud de los cuales se autoreconoce y

autoidentifica, afirmando así su diferencia con respecto a otros individuos y grupos. Considera que los individuos tienen un recorrido particular de acuerdo a la posición social en que se sitúan, de igual manera siguen en el curso de sus vidas ciertas trayectorias que les permiten ir adquiriendo ciertas formas de actuar, sentir, pensar y percibir a través de procesos de socialización y aprendizaje.

Para García Inda (2000, p.27, en Güemes, 2007) se trata de un sistema de competencias sociales que implica tanto la capacidad práctica de acción como un reconocimiento social para ejercerla. Sólo de esta manera podrán alcanzar sus objetivos e intereses en el proceso de la interacción social.

Carrier (2000, en HOLA et al., 2004) se refiere a “tres identidades involucradas en la noción de identidad entendida como definición de sí por los otros y por uno mismo, que implican una síntesis permanentemente renovada de tres temporalidades: la temporalidad inscrita en nuestro cuerpo y vivida como duradera, temporalidad intersubjetiva vivida como interacciones cara a cara y la temporalidad biográfica, vivenciada como la relación entre las unidades de sentido más importantes en la construcción y reconstrucción de nuestro itinerario de vida”.

Aunque la identidad implica cierta coherencia y regularidad en virtud de un mecanismo sintetizador de las experiencias, debido a que es parte de un ser vivo, sujeto a múltiples influencias, también es abierta, supeditada a cambios voluntarios o involuntarios, de naturaleza precaria, ya que constantemente hay necesidades por satisfacer.

En este proceso permanente e inacabable de alcanzar la completud, mediante la definición de una identidad individual, surge una paradoja, ya que ser uno mismo sólo es posible mediante la alienación en otro, del cual se busca el reconocimiento y en el cual, después de una serie de identificaciones nos reconocemos. Al respecto, señala Echeverría (1996, en Hola et al.,2004): “Ser uno mismo, es decir, tener una identidad “propia” en el espacio social, es siempre una ilusión de completud que surge tras múltiples procesos de identificación”.

Güemes (2007) señala que en las identificaciones colectivas la identificación implica la relación subjetiva que se establece con ciertos referentes que simbolizan y representan la existencia, permanencia y cohesión de un grupo o colectividad; de manera que los sujetos se consideran como “iguales” o “equivalentes” entre si y en contraposición a los “otros”.

Melucci (1996, en Imbernón, 2007) considera que la identidad puede negociarse porque existen sujetos de acción que ya no se definen objetivamente o externamente, sino que son ellos mismos los que poseen la capacidad de producir y definir el significado de lo que hacen.

Por su parte, Perrenoud (2010), considera que cuestionar la identidad es también algo propio del ser humano, no importando la etapa de vida en que se encuentre, porque precisamente cada una conlleva diferentes actividades, situaciones y vivencias que pueden provocar cambios en nuestra identidad.

Sobre el papel que desempeñan las emociones en la construcción de la identidad Zembylas (2003) señala que constituyen el vínculo necesario entre las estructuras

sociales en las que trabajan los maestros y su forma de actuar. Al respecto, Barbalet (2002 en Day, 2006)) menciona: "La emoción es un vínculo necesario entre la estructura social y el actor social. La conexión nunca es mecánica, porque, por regla general, las emociones no obligan, sino que inclinan, pero, sin la categoría emociones, las explicaciones de las acciones situadas serían fragmentarias e incompletas. La emoción está provocada por la circunstancia y se experimenta como una transformación de las disposiciones para actuar. Mediante el intercambio activo del sujeto con otros, la experiencia emocional se estimula en el actor y orienta su conducta. La emoción está implicada directamente en la transformación que el actor obra en sus circunstancias, así como de la transformación que las circunstancias operan en la disposición del actor para actuar" (p. 4)

Con base en lo anterior, podemos decir que la identidad es un proceso intersubjetivo que se da en tres niveles, lo individual, lo grupal y lo cultural, los cuales se influyen mutuamente y están determinados por la carga emocional con la cual se dan las interacciones con los demás. La identidad es la forma como uno se distingue, pero también aquello que nos asemeja a otros. Toda identidad es pertenencia (generalización de sí como idéntica a otros), es singularización (diferenciación de sí como distinto de los otros), es socialización (pertenencia/asociación de sí a un grupo social) e individualización (conciencia de singularidad irreductible).

Para fines de este trabajo, se considerará la identidad del docente, se hará una revisión de los elementos que intervienen en su construcción y de los distintos tipos de docente.

2.2 ¿Qué es la identidad docente?

Navarrete (2008) propone que la identidad en cualquier profesión es relacional, histórica e híbrida. Es relacional porque se define a partir de sus vínculos con los planteamientos teóricos o con el campo de acción laboral de otras profesiones. Es cambiante, diferencial, fracturada, en el sentido de que no operan como fijaciones o totalidades porque son construidas, deconstruidas y reconstruidas constantemente y de manera tal que muchas veces no nos percatamos de ello. Además, es cambiante en tanto el sujeto decida o no ocupar ciertas posiciones o funciones en su contexto histórico-social.

Al respecto, Castells (1997, en Day, 2006) afirmó: "Para un individuo determinado o para un actor colectivo, puede haber una pluralidad de identidades. Sin embargo, esa pluralidad es una fuente de estrés y de contradicciones tanto en su autorepresentación como en la acción social. Por eso, hay que distinguir la identidad de lo que, tradicionalmente, los sociólogos han denominado roles y conjuntos de roles. Los roles se definen por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad. El peso relativo de su influencia sobre la conducta depende de acuerdos entre los individuos e instituciones y organizaciones. Las identidades son fuentes de significado para los actores y ellos mismos las construyen mediante el proceso de individuación. La construcción de

identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, de los aparatos de poder y las revelaciones religiosas" (pp. 6-7).

En 1992, Gysling (en Prieto, 2004) consideró la identidad profesional del docente como el "mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores" (p. 12).

Palmer (1998, en Day, 2006), apuntó: "Si no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos, los veo a través de un cristal oscuro, en la sombra de mi vida no revisada; y, cuando no puedo verlos con claridad, no puedo enseñarles bien. Cuando no me conozco a mí mismo, no puedo conocer mi materia; no en los niveles más profundos del significado asumido y personal" (p.2)

Para Prieto (2004), esta identidad no surge de manera inmediata al obtener un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Esta construcción, requiere de un proceso individual y colectivo y es de naturaleza compleja y dinámica que se mantiene durante toda su vida laboral, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente.

Las representaciones subjetivas constituyen, por una parte, la manera como cada profesor organiza cognitivamente su experiencia social, configurando creencias, valoraciones, juicios, imágenes y actitudes relacionadas con la profesión docente.

Por otra parte, conceptúan lo real a partir de la activación del conocimiento previo

y al activarse organizan y estructuran los respectivos contenidos sobre la realidad construida. Estas representaciones son idiosincráticas, denotan especificidad, y contienen las propias significaciones de los profesores acerca de la realidad escolar y su quehacer docente.

Como se mencionó anteriormente, la construcción de la identidad profesional también es un proceso colectivo, pues se requiere reflexionar intersubjetivamente acerca de estas representaciones, experiencias y saberes especializados. Esta reflexión les permite ejercitar su autonomía intelectual, describir sus experiencias, descubrir entre todos lo que les es común y lo que los diferencia, lo que esperan de su profesión y lo que hacen. De este modo, es a partir de este proceso de reflexión intersubjetiva que se generan colectivos críticos que articulan los procesos subjetivos acerca de sus representaciones y se construye socialmente su identidad profesional docente.

En 2006, Day consideró que la identidad está constituida por la mente, el corazón y el cuerpo. Que las identidades docentes son una amalgama de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales, que pueden cambiar de acuerdo con la función y la circunstancia. Por ejemplo, el maestro principiante puede descubrir su identidad adaptándose a las expectativas y directrices de los demás, con lo que Lacey (1977, en Day, 2006) llamaba "conformidad estratégica". Más adelante, sin embargo, la imitación y la conformidad pueden dar paso a la invención y la originalidad a medida que pase de asumir una identidad a construir la suya propia.

Al respecto, Imbernón (2004) apunta, que la identidad del docente siempre existe a pesar de que no sea reconocida, con unas características, valores y peculiaridades prácticas, sociales y educativas determinadas.

De acuerdo con Day (2006), los docentes no sólo se definirán a sí mismos a través de sus identidades pasadas y actuales, tal como las definen sus historias personal y social y las funciones actuales, sino también a través de sus creencias y valores en relación con el tipo de docente que esperen ser en las circunstancias, inevitablemente cambiantes, políticas, sociales, institucionales y personales. Considera que el sentido de identidad personal, profesional, intelectual, social y emocional es fundamental para ser un profesor eficaz.

Desde otra línea de investigación, Geert Kelchtermans (1993) señala que el yo profesional, como el yo personal, evoluciona con el tiempo y que está constituido por cinco aspectos interrelacionados:

- *Autoimagen*: el modo de presentarse a través de las historias de sus carreras profesionales.
- *Autoestima*: la evolución del yo como docente, hasta qué punto es bueno o no, tal como lo define uno mismo y los demás.
- *Motivación para el trabajo*: lo que hace que el docente opte por seguir comprometido o por abandonar el trabajo.
- *Percepción de la tarea*: la forma de definir los docentes su trabajo.

- *Perspectiva futura*: expectativas de los docentes acerca del desarrollo futuro de su trabajo

Estos son algunos aspectos que van conformando la identidad profesional del docente. A continuación, abordaremos algunos otros elementos.

2.3 Elementos que configuran la identidad docente

En sus investigaciones, Nias (1989), Hargreaves (1994) y Sumsion (2002) han señalado que las identidades del docente no sólo se crean a partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza como son el control de la clase, el conocimiento de la materia y los resultados de los exámenes de los alumnos. En 1999, Slegers & Kelchtermans apuntan que también: "puede conceptualizarse como el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario". Al respecto señala Giddens (1991): "la planificación reflexivamente organizada de la vida...se convierte en una característica central de la estructuración de la identidad personal"(p. 5)

Perrenoud (2010), refiere que en la construcción de la identidad intervienen también la historia de vida y las pertenencias sucesivas, lo que puede enseñar al docente en formación a distanciarse, a comprender parte de la singularidad de su búsqueda, pero también la parte inscrita en la historia de su generación, en su cultura y en su trayectoria social. Considera que especialmente en formación inicial, reviste un gran interés ser sensible al hecho de que la construcción de la

identidad jamás se da por terminada y que factores de la vida como los acontecimientos, las experiencias o los encuentros, la remodelan continuamente.

Por su parte, Imbernón (2007), considera que la formación es un elemento que ayuda al desarrollo de la identidad, siempre y cuando el docente tome conciencia de que no es un mero instrumento en manos de otros, sino que, es sujeto de formación, en la que desarrolla una identidad profesional (el yo personal y colectivo que nos permite ser, actuar y analizar lo que hacemos) al trabajar en conjunto con otros. La formación define el significado de lo que se hace en la práctica, permite obtener nuevos saberes y también cambiar la identidad y el yo de forma individual y colectiva.

En 2006, Day menciona que enseñar bien no sólo depende de saber qué enseñar, sino también de conocer a quiénes se enseña, y ya que tanto el maestro como los alumnos cambian con el tiempo por los cambios vitales y sociales, los docentes tienen que revisar sus propias identidades con el fin de mantenerse en conexión. Además, considera que las identidades profesionales de los docentes —qué y quiénes son, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo, y los significados que les atribuyen otros— están, por tanto, asociados con la materia que enseñan (en especial, en el caso de los profesores de secundaria), sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las conexiones entre éstos y su vida fuera de la escuela.

James-Wilson (2001, en Day, 2006), afirma: "El modo en que los maestros forman sus identidades profesionales está influido tanto por lo que sienten de sí mismos

como por lo que sienten de sus alumnos. Su identidad profesional les ayuda a situarse en relación con sus alumnos y a hacer ajustes adecuados y eficaces en su práctica y sus creencias sobre los estudiantes y su compromiso con ellos" (p. 29)

En Holanda, Beijaard (1995) descubrió que el "clima de trabajo", en especial la forma de cooperar los docentes y de expresar su aprecio a los demás y la participación activa en el desarrollo de la normativa escolar, influía positivamente en el sentido de identidad de los docentes.

En un estudio reciente acerca de los rasgos de identidad del profesor de enseñanza media (Ojeda, 2008) se encontró que la trayectoria inicial en la formación y el primer tiempo del desempeño profesional son momentos claves, ya que en ellos se adquiere la condición de docente. El "ser docente" se configura tanto por la historia personal como las experiencias vividas. Además, la continuidad temporal de los rasgos constituye un eje identitario, que marca el ser docente manifiesto en su discurso a través de "yo soy" y lo diferencia del "yo hago" que significa específicamente docencia. Otro elemento configurador es la actitud que muestre el docente frente a la profesión, ya que los afectos y la voluntad intervienen al desarrollar las tareas profesionales; el "yo soy" tiene que ver con un compromiso.

Por otro lado, los otros actores educativos, especialmente alumnos y profesores formadores con quienes se vinculan en los diversos espacios de su trayectoria y

desempeño profesional, posibilitan en la interacción el desarrollo de las capacidades y actitudes personales que dan forma al ser docente.

2.4 Tipos de identidad docente

Señala Nuñez (2004), que desde un punto de vista histórico, no tiene sentido pensar en una identidad magisterial, ya que la larga historia de la educación formal, registra una sucesión y combinación de identidades de los docentes como actor colectivo. Puesto que los sistemas educacionales acumulan rezagos históricos, al tiempo que se anuncian o se experimentan nuevos escenarios, la identidad colectiva de los docentes de hoy día contiene rasgos construidos anteriormente pero encarnados en el actor social docente contemporáneo. Afirma que las identidades colectivas de los docentes se construyen en el marco de la instalación histórica de la escuela y el consiguiente desarrollo del sistema escolar formal.

Al respecto, en 2003, Brunner propuso un esquema que sirve para interpretar la historia de la educación en la civilización occidental, desde la fundación de la institución escolar hasta la fase en la que nos encontramos actualmente. Ve la “empresa social llamada educación” y “la producción de capital cultural” como un proceso signado por la sucesión de cuatro “revoluciones” que dan origen a sendas fases: la primera revolución fue la aparición de la escuela y con ella, la apertura de la fase de producción escolarizada de educación. La segunda revolución fue la creación de los sistemas escolares públicos y con ella, la fase de producción pública de educación y la tercera, la fase de su “producción masiva”. Al momento

estamos entrando a una cuarta revolución y con ella, a nuevo ciclo histórico en educación organizado en torno a las “tecnologías de información y comunicación, la globalización y la sociedad del conocimiento”. Brunner como innovador significativo y un “entusiasta tecnológico”, analiza diversas alternativas de inserción de la escuela y la docencia en la nueva escena revolucionaria.

De igual manera, Torres (2001) hace una revisión de las identidades que ha asumido el docente en diferentes etapas de la historia educativa y, apuesta a “una transformación de la profesión docente en el marco de una transformación profunda del orden escolar que incluye a la tecnología como aliada”. Dichas identidades son: la docencia como apostolado, como función pública, como rol técnico y la docencia como profesión.

La docencia como apostolado

Torres (2001) ha sostenido que el discurso sobre el maestro ha transitado desde “el apostolado” al “protagonismo”. Según ella: “La apología de la figura del maestro ha sido constitutiva de la cultura escolar: identificado como apóstol, guía, conductor, consejero, sembrador de semillas, ángel guardián, luz, semilla del saber, vanguardia, el maestro y la labor docentes han sido típicamente asociados a un conjunto de virtudes como son: mística, bondad, abnegación, sacrificio, sabiduría, paciencia” (p. 4).

Los ilustrados europeos y los hispanoamericanos, quizás imitando o queriendo competir con la Iglesia, trataron de constituir a los maestros laicos en portadores

de la luz del saber y la razón, que debían combatir a la ignorancia y la superstición con el mismo sentido misionero de quienes predicaban el evangelio cristiano.

La docencia como función pública

En la etapa de estructuración de los sistemas nacionales de educación, el Estado fue el principal constructor externo de identidad. Los docentes encuadrados en las estructuras estatales de enseñanza pública fueron objetivamente definidos como funcionarios públicos y terminaron asumiendo esta identidad, la cual frecuentemente se asoció con el referido rasgo de sacerdocio laico.

La docencia como rol técnico

En la etapa de la masificación de los sistemas educativos, la identidad colectiva de la gran mayoría de los docentes siguió considerándose como función pública. El Estado siguió operando como el gran asignador de identidad docente, pero también hubo otros agentes intervinientes. La Iglesia siguió postulando una identidad apostólica, aunque cuantitativamente estrechada y cualitativamente debilitada por la secularización y por el avance de la educación pública laica. En otro plano, la formación sistemática y especializada de docentes, contribuyó con creciente fuerza a darles identidad. Más tarde aparecieron los sindicatos u otras organizaciones de docentes también como proponentes de identidad colectiva

La ampliación persistente de la oferta educacional pública llevaba a una tensión permanente entre dos demandas: Por una parte, la exigencia de calidad y especificidad, que hacían necesaria una formación inicial, asociada al desarrollo del conocimiento sobre pedagogía y educación; por otra, la necesidad creciente y

urgente de multiplicar las aulas y con ello, reclutar nuevos y más maestros. En otras palabras, un dilema entre calidad y cantidad. La solución fue la definición del rol docente como de carácter técnico; es decir, un rol de ejecución o de aplicación, cuyas competencias fueran fácilmente logrables. Este fue el sentido de la primitiva formación especializada de docentes: Conocimientos y destrezas básicas orientadas a aplicar normas estandarizadas o protocolizadas de desempeño, que fueran eficaces en la línea de producción masiva de enseñanza. Así, la formación inicial de docentes se constituyó en principal constructora de identidad, con el sello de la definición técnica “normalizada” del trabajo de enseñar.

La docencia como profesión.

En la naciente etapa de la educación puesta en la sociedad del conocimiento, la identidad es configurada por diversos agentes sociales e institucionales y también es de auto-construcción. Así, en el mundo de hoy cobra fuerza la identidad profesional de los docentes.

En 1997, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su 29ª reunión “...*Consciente de que la enseñanza superior y la investigación, contribuyen a la búsqueda, el progreso y la transferencia de los conocimientos y representan un activo cultural y científico excepcionalmente rico...Reconociendo la función decisiva que desempeña el personal docente de la enseñanza superior en el avance de ésta, así como la importancia de su contribución al progreso de la humanidad y de la sociedad moderna...Consciente de la necesidad de remodelar la enseñanza*

superior para adecuarla a los cambios sociales y económicos, y de que el docente de la enseñanza superior participa en este proceso...Preocupada por lograr que el personal docente de la enseñanza superior goce de una condición acorde con sus funciones...” aprueba la recomendación del 11 de noviembre de 1997, cuyos principios rectores son:

- 1) Los objetivos generales de paz, entendimiento, cooperación y desarrollo sostenible en el plano internacional, objetivos que persiguen todos los Estados Miembros y las Naciones Unidas, requieren, entre otras cosas, una educación para la paz y en la cultura de paz, según la define la UNESCO, así como diplomados de instituciones de enseñanza superior calificados y cultos, capaces de atender a la comunidad como ciudadanos responsables y de realizar una labor intelectual eficaz y de emprender investigaciones avanzadas y, como consecuencia, un profesorado de enseñanza superior competente y altamente calificado.
- 2) Las instituciones de enseñanza superior son comunidades de especialistas que preservan, difunden y expresan libremente su opinión sobre el saber y la cultura tradicionales. La búsqueda de nuevos conocimientos sin la limitación de doctrinas prescritas y su aplicación constituyen la esencia del cometido de esas instituciones. En los establecimientos de enseñanza superior donde no se exigen investigaciones originales, el personal docente de la enseñanza superior debe mantener y ampliar su conocimiento de la materia que enseña mediante su labor intelectual y el mejoramiento de sus aptitudes pedagógicas.

- 3) Los progresos de la enseñanza superior, la formación académica y la investigación dependen en gran medida de las infraestructuras, de los recursos tanto humanos como materiales, de las calificaciones y el saber del profesorado de enseñanza superior, así como de sus cualidades humanas, pedagógicas y profesionales, respaldadas por la libertad académica, la responsabilidad profesional, la colegialidad y la autonomía institucional.
- 4) La docencia en la enseñanza superior constituye una profesión que se adquiere y se mantiene gracias a un esfuerzo riguroso de estudio e investigación durante toda la vida: es una forma de servicio público que requiere del personal docente de la enseñanza superior profundos conocimientos y un saber especializado; exige además un sentido de responsabilidad personal e institucional en la tarea de brindar educación y bienestar tanto a los estudiantes como a la comunidad en general, así como para alcanzar altos niveles profesionales en las actividades de estudio y la investigación.
- 5) Las condiciones de trabajo del profesorado de la enseñanza superior deben ser tales que fomenten en el mayor grado posible una enseñanza, una labor intelectual, una investigación y un trabajo de extensión a la comunidad eficaces y permitan al personal docente de la enseñanza superior desempeñar sus tareas profesionales.
- 6) Se debe considerar y reconocer a las organizaciones que representan al personal docente de la enseñanza superior como una fuerza que puede

contribuir en gran medida al progreso de la educación y que, por consiguiente, deben participar, junto con otros actores y partes interesadas, en la determinación de las políticas de enseñanza superior.

- 7) Se respetará la diversidad de los sistemas institucionales de enseñanza superior en cada Estado Miembro, habida cuenta de sus leyes y prácticas nacionales y de las normas internacionales.

La etapa presente es de transición entre la tercera y la cuarta revoluciones educacionales (puente entre la masificación y la etapa de la educación impactada por la globalización, la sociedad del conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación). En esta etapa ya se ha afinado en el discurso internacional sobre educación el concepto del docente como profesional.

Nuñez (2004), apunta que los procesos constitutivos de identidad colectiva no son sucesivos y excluyentes entre sí; son procesos de “continuidad y cambio” o de “acumulación histórica”. Por su parte, la identidad funcionaria persiste en la etapa de la masificación y se debilita, o se redefine, en la etapa última a la que estamos entrando. Algo similar ocurre con la identidad propuesta construida desde el sindicalismo docente. El rol técnico no ha desaparecido al presente, pero se redefine y se subsume en una condición más rica y compleja: la profesional. Siendo la identidad profesional la que tiende a ser predominante, se combina y coexiste con las otras expresiones de identidad.

CAPITULO 3

PROPUESTA

Justificación

El “ser” docente es algo complejo por los diversos elementos, actores y momentos que van configurando dicha identidad. Hay ciertas características y aptitudes personales que perfilan la vocación para enseñar pero se aprende a ser docente a través de la práctica educativa, de la interacción diaria con los alumnos, del intercambio con otros compañeros docentes, de los conocimientos teóricos adquiridos en los diferentes cursos de profesionalización y de la pertenencia a las instituciones educativas en las que se desempeña (Coll y Solé, 2001, Schoenfeld, 1998, Uhlenbeck, Verloop & Beijaard, 2002).

Al respecto, Sleegers & Kelchtermans (1999, p. 579 en Day, 2007) señalan que la identidad del docente “puede conceptualizarse como el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en que se desenvuelven a diario”.

Hativa (2000) menciona que cada institución tiene su propia misión o visión institucional, la cual constituye un marco de referencia para las funciones del profesor tanto al interior del aula como fuera de ella. Cada una de las acciones que realiza el docente debe apegarse al marco institucional y a las metas de la institución, por ejemplo, el respeto a la diversidad, la justicia social, la búsqueda de la excelencia, etc. En el análisis del pensamiento y la práctica del profesor deben considerarse tanto los aspectos individuales del quehacer docente como los

sociales, especialmente los vinculados al contexto institucional, ya que es en este donde se ubica al maestro durante el ejercicio.

Por lo tanto, Day (2007) considera que no se debe subestimar la existencia de efectos que debilitan los compromisos de los docentes y que no sólo provienen de los entornos externos, sino también de las culturas internas de la escuela que desalientan la iniciativa, la colaboración y la confianza. Por ejemplo, cuando existe un liderazgo y control de tipo jerárquico en el cual, las personas están excesivamente controladas y supervisadas, sienten que desconfían de ellas. De acuerdo con Rowan (1988, en Day, 2007), entre los efectos que pueden derivarse de este tipo de liderazgo están la falta de energía, entusiasmo y compromiso con el trabajo, lo que a su vez, conduce a la pérdida de orgullo de pertenecer a la escuela y de la lealtad a la misma.

Day también señala que los líderes escolares pueden ayudar o estorbar a la hora de apoyar la pasión por la enseñanza y dar oportunidades para reanimarla cuando haga falta. Considera importante impedir un aislamiento excesivo del o la docente, que sienta que está implicado en la escuela y que se sienta valorado(a).

Precisamente sobre el aspecto institucional, es en el que se centra la presente propuesta. Se considera necesario que desde su ingreso a una institución educativa, el o la docente tengan, por un lado, toda la información necesaria que le permita adaptarse en corto tiempo a su lugar de trabajo como sería: ubicar los espacios, saber con qué recursos cuenta para llevar a cabo su práctica educativa, tener conocimiento sobre las políticas y procedimientos institucionales, conocer las

características de la población con la que va a trabajar, etc. Y por otro, herramientas metodológicas y emocionales que le ayuden a establecer una buena relación maestro-alumno, integrarse de manera más fácil a la planta de docentes y sentirse identificado con la Institución.

Toda institución educativa particular es considerada también como una empresa y de acuerdo con Grados (1999), las primeras experiencias que se viven al ingresar a una organización matizan el rendimiento y la adaptación del nuevo empleado.

La inducción de personal es una etapa que se inicia al ser contratado un nuevo empleado en la institución, mediante la cual se le va a adaptar a su nuevo ambiente de trabajo, a sus nuevos compañeros, a sus nuevas obligaciones y derechos, a las políticas de la empresa, entre otras.

De manera general, la inducción incluye varios aspectos, que pueden ser complementarios o no:

- Conferencia o plática: Consiste en dar información de manera general acerca de la empresa. Entre los puntos que se pueden contemplar están: breve historia de la empresa, el giro, filiales (si existen), producto o servicios que proporciona, número de empleados, organigramas, etc.
- Películas, audiovisuales: Para detallar en forma visual lo que se mencionó en la plática.
- Visita a las instalaciones, durante la cual se indica la ubicación de los puntos clave como son: Reloj checador, sanitarios, equipo de seguridad, botiquines, puntos de reunión en caso de sismos, etc.

- Presentar al nuevo empleado en forma personal, amistosa y cordial a su jefe inmediato y a sus futuros compañeros.
- Nombrar un auxiliar temporal para que le brinde ayuda en cuanto a la resolución de dudas.
- Descripción del puesto a desempeñar en forma escrita, para que el trabajador vea hasta donde llegan los límites de sus funciones y responsabilidades y así conozca que espera de él la empresa.
- Proporcionar un manual de bienvenida, que contenga los siguientes puntos:
 - a) Bienvenida cordial.
 - b) Historia de la Institución: cuando fue fundada, por quién y para qué.
 - c) Descripción detallada de los productos o servicios que proporciona y a qué tipo de consumidores va dirigido.
 - d) Organización de la empresa. Organigrama.
 - e) Número de personas que laboran en la actualidad.
 - f) Reglas de seguridad.
 - g) Políticas de la empresa.
 - h) Prestaciones.
 - i) Especificar días festivos no laborables.
 - j) Actividades socioculturales.

Señala Grados (1999) que la inducción implica un beneficio tanto al empleado como a la empresa y que es conveniente refinar y actualizar este proceso de manera permanente.

Al respecto, Fullan (2003) señala que en la formación profesional del docente, la inducción es el inicio más firme posible. Si se pretende que exista una relación recíproca entre la educación del maestro, su desarrollo profesional y la mejora de la escuela, la inducción representa una de las estrategias más poderosas para que se haga realidad tal continuum.

Fullan menciona el trabajo realizado por McDonald y Elias (1980) en el nivel de educación básica, quienes realizaron un estudio detallado sobre los maestros principiantes y los programas de iniciación y en su primer volumen, describen algunos hechos de su investigación:

1. Casi todos los maestros experimentaban el periodo de transición a la enseñanza como el aspecto más difícil de su vida y carrera docente.
2. La mayoría de los problemas que experimentan los docentes se relacionan con el manejo y conducción de la instrucción; sin embargo, no se pueden ignorar las dificultades para evaluar a los alumnos, ser evaluados por la administración, trabajar con los padres, desarrollar un estilo de enseñanza consistente, averiguar cómo funciona la escuela, conociendo las reglas que se deben seguir, etc.
3. El aspecto menos estudiado de este periodo de transición es el temor, la ansiedad y los sentimientos de aislamiento y soledad que lo caracterizan.
4. Casi todos los maestros informan que atravesaron “solos” este periodo de transición, contando con poca o ninguna ayuda disponible, la cual encontraban buscando a otro maestro en quien pudieran confiar.

5. Es probable que exista una fuerte relación entre la forma en que los maestros atraviesan este periodo de transición y la posibilidad de que progresen profesionalmente a niveles altos de competencia y empeño.

Fullan (2003) agrega que pocas cosas son tan determinantes en toda la carrera de un maestro como el empezar la práctica en un individualismo abandonado a su suerte, característico de las culturas escolares tradicionales; o bien, de manera firme con el apoyo inherente a las culturas de trabajo en colaboración. Los programas de inducción deben ser parte integral de un continuo que permita el crecimiento y la evolución continuos.

Nuestro objeto de estudio es una universidad particular, ubicada en el Municipio de Ecatepec, en la cual se ha detectado que es muy importante promover la identificación del docente con la Institución por medio de un trabajo reflexivo inicial a su ingreso. La relevancia del presente trabajo se encuentra precisamente en el diseño de un curso de inducción adecuado tanto al perfil de la Institución como a las necesidades de los docentes que ingresan a laborar en ella.

Al fortalecer el vínculo institucional e involucrarse en el ambiente laboral se genera en el docente un compromiso tanto a nivel personal como profesional, que le motiva a tener una práctica educativa eficaz y un vínculo estrecho con los futuros profesionistas a los cuales tiene la responsabilidad de formar; lo que a su vez, impactará de manera positiva en el nivel académico de los alumnos inscritos a ésta Universidad.

Objetivo

Diseñar un curso de inducción que fortalezca la identidad de docente con la institución a la cual ingresa a laborar, a partir de una detección de necesidades.

Procedimiento

La propuesta del presente trabajo considera tres fases: En la primera se hace la detección de necesidades por medio de la participación de algunos docentes que laboran en la institución; en la segunda fase, se desarrolla el curso de inducción que se pretende establecer en la institución y; en la tercer parte, se propone un Modelo de Evaluación de Competencias Docentes como parte del seguimiento del desempeño de él o la docente que ingrese a la institución.

Fase I. Detección de necesidades

Con el propósito de diseñar un curso de inducción que parta de las fortalezas y áreas de oportunidad que señalan los(as) docentes que ya se encuentran laborando en dicha institución, se llevó a cabo un estudio de detección de necesidades, el cual consistió en las siguientes actividades:

1. Se elaboró un cuestionario formado por ocho preguntas que contemplaban los siguientes aspectos: El inicio en la docencia, la autopercepción como docente, el significado de ser docente de nivel superior, las motivaciones para continuar en la docencia, los elementos, personas y/o situaciones fundamentales en la construcción de la identidad como docente; y, su opinión sobre la Institución.

2. Para la selección de la muestra de profesores a los cuales se les aplicó este cuestionario, se tomaron en cuenta los siguientes criterios:
 - Contar con el diplomado de formación docente del Instituto Politécnico Nacional (IPN)
 - Tener una carga horaria de 10 horas o más en la Universidad
 - Contar con cinco años como mínimo de antigüedad en la Universidad
3. La muestra quedó conformada por 13 docentes, cuatro mujeres y nueve hombres, con un rango de edad entre 30 y 60 años, con antigüedad en la docencia entre 6 y 40 años, entre 5 y 18 años de laborar en la Institución, con una carga horaria entre 10 y 36 horas y con perfiles profesionales de distintas áreas, como son: Pedagogía, Derecho (3), Ing. Metalúrgico, Lic. en Historia, Lic. en Economía, Ing. Biónica, Lic. en Administración de empresas (2), Contador Público (2) e Ing. en Administración de Sistemas.
4. Se entregó el cuestionario a cada uno de las y los profesores de manera personal, con una nota sobre los propósitos de la investigación, solicitándoles que lo respondieran y lo entregaran al siguiente día.
5. Para el análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios, se realizaron las siguientes acciones:
 - a) Primero se hizo un concentrado de las respuestas de los tres grupos de docentes (Anexo 2).
 - b) Posteriormente, considerando el Método de Comparación Constante (MCC) se realizó una categorización de las respuestas, clasificándolas en tres grupos, cada uno con subcategorías (Anexo 3).

El principal objetivo del MCC es la generación de teoría basada en los datos que se obtienen por el trabajo de campo. De manera que, el análisis cualitativo de los datos es el proceso no matemático de interpretación, realizado para descubrir conceptos y relaciones y organizarlos en esquemas teóricos explicativos (Osses, S., Sánchez, I., Ibañez, F.,2006).

- c) Finalmente, se hizo un análisis de las respuestas ya categorizadas.
6. Se tuvo una entrevista con el Director de Estudios Profesionales, en la que se le mostraron los cuestionarios y el análisis de las respuestas de los docentes. Se acordó sobre la importancia de llevar a cabo un curso de inducción en el que se trabaje una mayor identificación del nuevo docente con la Institución, ya que en la actualidad se da un curso de dos horas, en el cual se revisan de manera superficial algunos puntos.

La categorización se realizó tomando en cuenta el tipo de respuestas a las preguntas que se establecieron en el cuestionario de detección de necesidades; cabe señalar que dichas preguntas se referían a tres aspectos que intervienen en la construcción de la identidad del docente: personal, social e institucional; quedando definidas de la siguiente manera:

A.IDENTIDAD PERSONAL: Concepto que él o la docente tiene de sí mismo(a).

A1. Origen: cómo se inició en la docencia.

A2. Autocrítica: qué juicio tiene de sí mismo(a) como docente.

A3. Autoconcepto: Que concepto tiene de sí mismo(a) como docente de nivel superior.

A4. Motivación: Qué lo(a) impulsa a enseñar.

B.IDENTIDAD SOCIAL: Factores determinantes que intervienen en la formación de su identidad.

B1.Elementos y/o situaciones: Aspectos de la vida de los profesores que determinaron su elección.

B2.Personas: todos aquellos actores que han influido como son alumnos, compañeros docentes, autoridades, autores.

C.IDENTIDAD INSTITUCIONAL: Concepto que él o la docente tiene de sí mismo(a) con respecto a su ambiente laboral.

C1. Identificación institucional: Opinión de los y las docentes sobre su centro de trabajo.

C2. Necesidades docentes: Elementos necesarios para ejercer la docencia.

C3. Reconocimiento: Aspectos positivos y negativos de la institución.

Resultados

A continuación se presentan los resultados encontrados en la detección de necesidades para cada una de las categorías:

IDENTIDAD PERSONAL

Para la mayoría de los y las profesores(as) la docencia es una profesión que implica compromiso y entrega, más allá de ser sólo facilitadores o transmisores de conocimientos; pero cuando se trata de la identidad como docente universitario, se observa la consciencia de un compromiso y responsabilidad aún mayores. Además, del reconocimiento y apropiación del papel decisivo que juegan en la formación integral de los futuros profesionistas, ya que es una oportunidad de trascender ellos mismos no sólo como docentes sino también como personas.

Sobre cómo se iniciaron en la profesión, el 69.23% de los profesores(as) ingresó a la docencia por invitación de un maestro, compañero y/o institución, lo cual puede indicar que ser docente no fue su primer opción; sin embargo, han permanecido y construido su vocación e identidad docente a través de la práctica educativa (ver Figura 1).

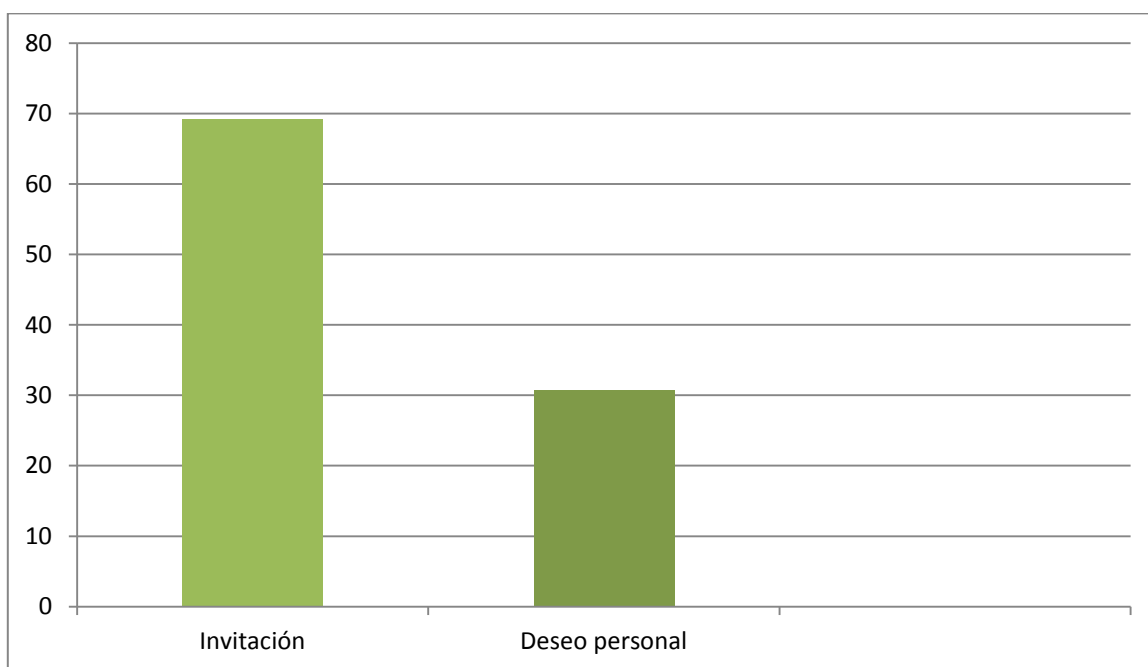


Figura 1. ¿Cómo fue que empezó a dar clase?

En cuanto a cómo se valora como docente, el 46.15% se considera como un profesional entregado y comprometido; 23.07% se considera un buen profesor; otro 23.07% como transmisor de conocimientos y un 7.69% se percibe como facilitador del aprendizaje (ver Figura 2).

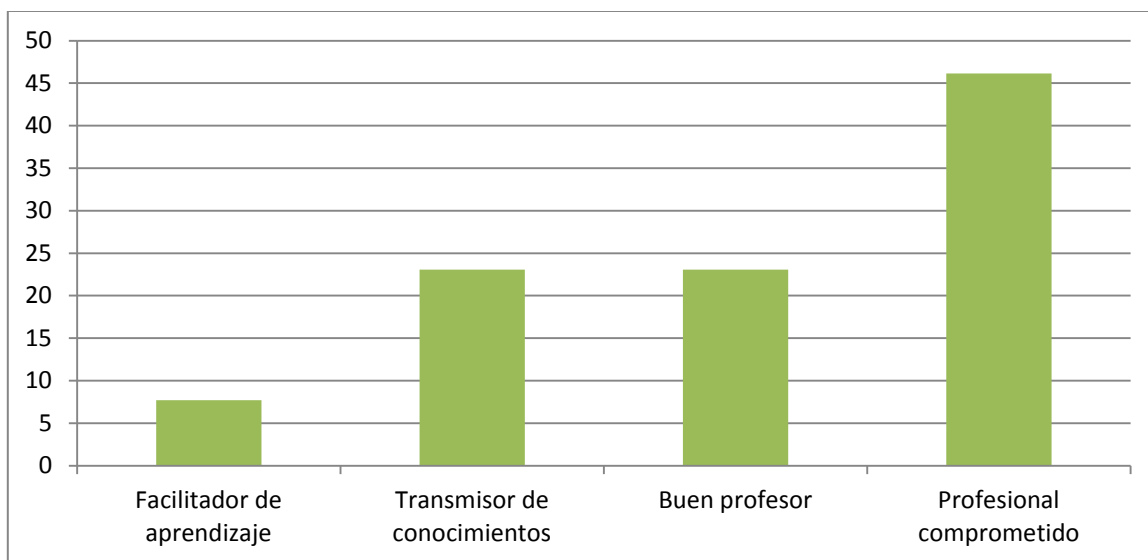


Figura 2. ¿Cómo se define usted como docente?

Con respecto a lo que implica ser docente de nivel superior, para el 38.46% significa compromiso y responsabilidad; el 30.76% considera que es una oportunidad de trascender; un 15.39% piensa que es tener satisfacción y gratificación y otro 15.39% lo ve como enseñanza de conocimientos (ver Figura 3).

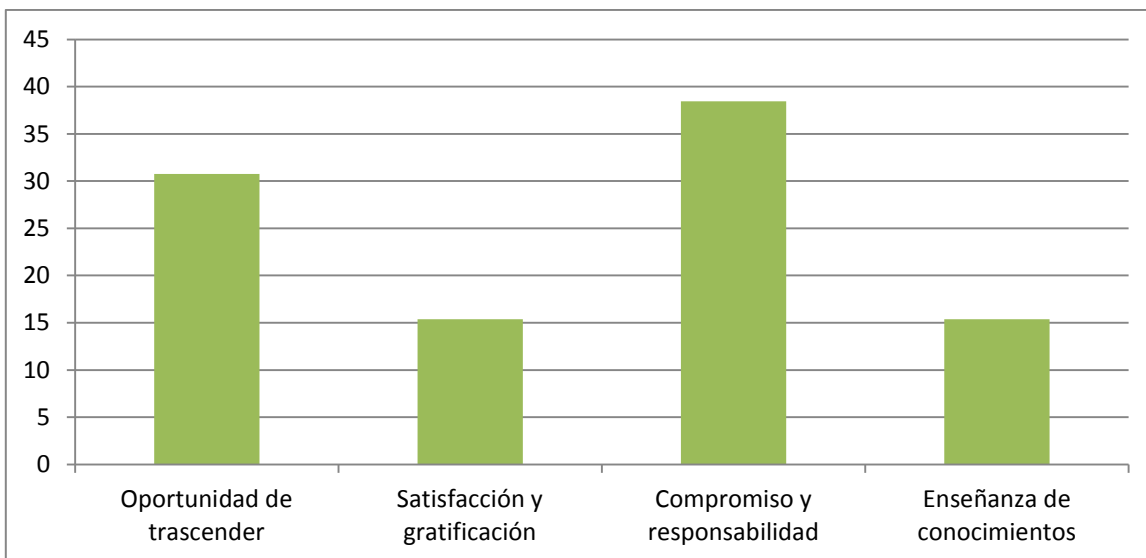


Figura 3. ¿Qué significa ser docente de nivel superior?

Por otro lado, la principal motivación que tienen para ejercer la profesión docente son los alumnos y el reto que significan sus diferencias, ya que contribuyen a su formación integral y al desarrollo de competencias tanto académicas como personales, lo que les permitirá su realización como futuros profesionales y profesionistas (ver Figura 4).

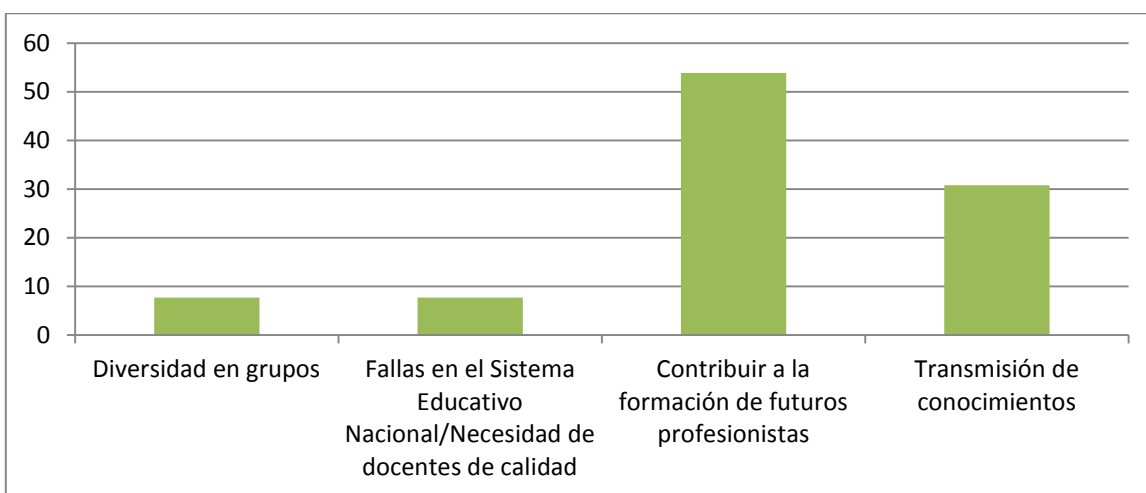


Figura 4. ¿Qué lo motiva a enseñar?

El 53.85% está motivado por el hecho de poder contribuir a la formación profesional de los alumnos; 30.77% considera que es la transmisión y difusión de conocimientos, un 7.69% se encuentra motivado por el reto para actualizarse que implica la diversidad de grupos y otro 7.69% por las fallas en el sistema educativo.

IDENTIDAD SOCIAL

Entre los factores que han sido determinantes para su formación como docentes se encuentra el ejemplo que algunos profesores les han dado a lo largo de su vida como estudiantes, ya que son considerados como modelo a seguir. Por otro lado, el reconocimiento a su trabajo ha contribuido de manera importante para que continúen con su labor educativa (ver Figura 5).

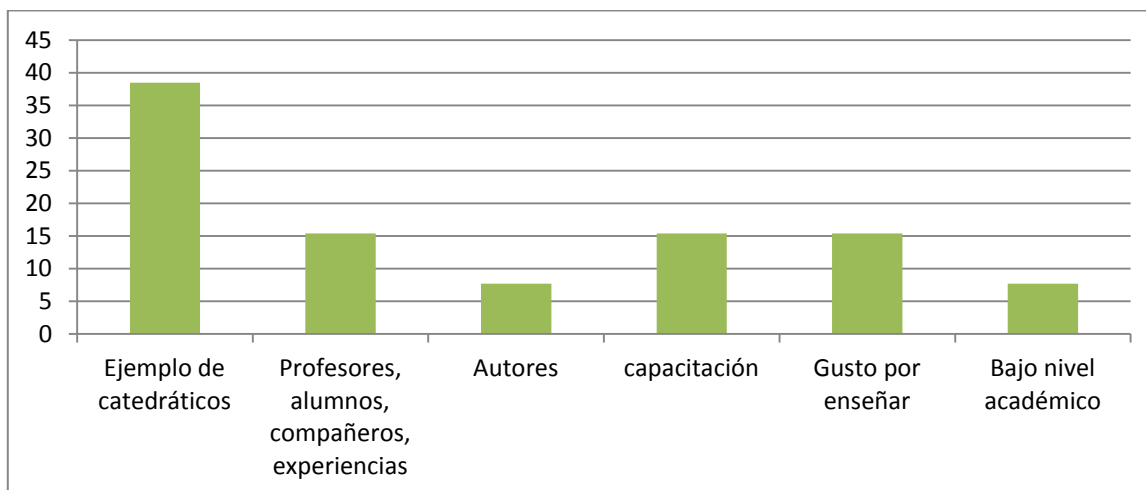


Figura 5. Elementos, personas o situaciones que han sido determinantes en su función como docente de nivel superior.

El 38.46% menciona que fue el ejemplo de diferentes profesores lo que determino su elección, el 15.38% considera que todo es determinante, un 15.38% lo atribuye a la capacitación recibida y otro 15.38% al gusto de enseñar. El 7.70% menciona algunos autores como determinantes y otro 7.70% se refiere al bajo nivel educativo.

IDENTIDAD INSTITUCIONAL

Se observa que la mayoría de los docentes encuestados tienen una buena identificación con la Institución, la consideran de prestigio, de alto nivel, con buen ambiente laboral, preocupada por fomentar los valores y que permite el desarrollo tanto personal como profesional (ver Figura 6).

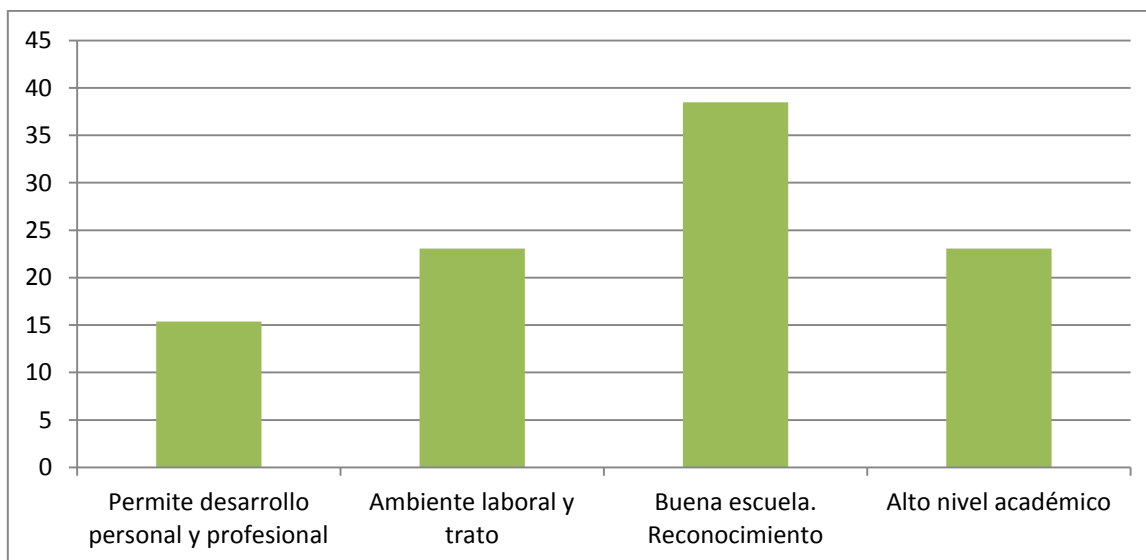


Figura 6. Opinión sobre su lugar de trabajo

El 38.46% considera que es una buena escuela, 23.08% que el ambiente laboral y el trato son excelentes, otro 23.08% opina que tiene alto nivel y un 15.38% piensa que permite el desarrollo personal y profesional de los docentes.

Para llevar a cabo su labor educativa en la institución, necesitan predominantemente compromiso, actualización constante y un ambiente y condiciones de trabajo adecuados (ver Figura 7).

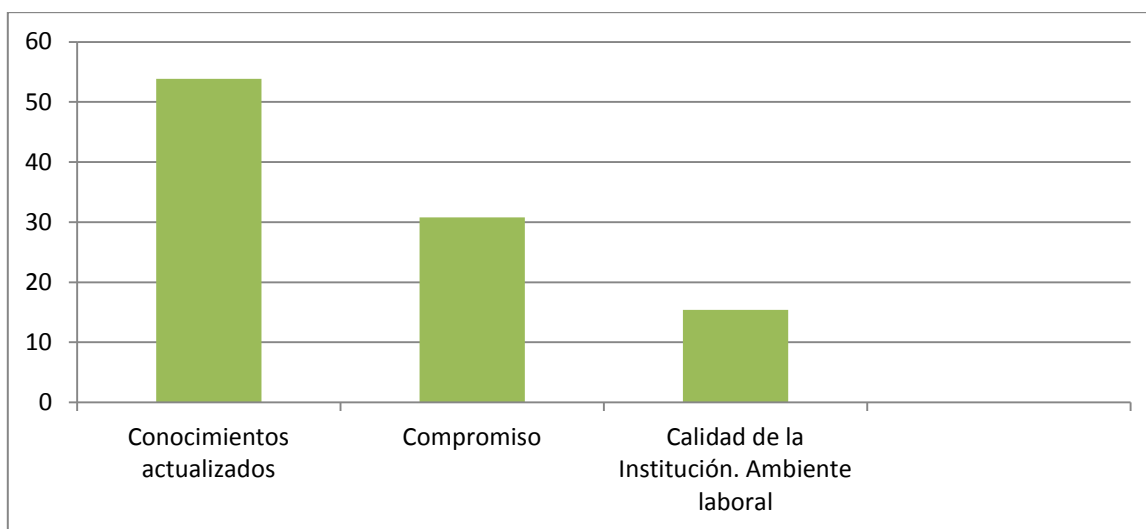


Figura 7. Tres aspectos fundamentales para dar clase en esta Universidad.

El 53.85% considera que la actualización es un aspecto fundamental, el 30.77% considera que el compromiso y 15.38% piensa que lo principal es la calidad de la institución y el ambiente laboral.

Sobre las diferencias de la Institución con otras universidades, resaltan dos aspectos, uno es que se considera que existe un buen ambiente de trabajo y otro, que los alumnos no tienen un buen desempeño, son regulares y menos comprometidos (ver Figura 8).

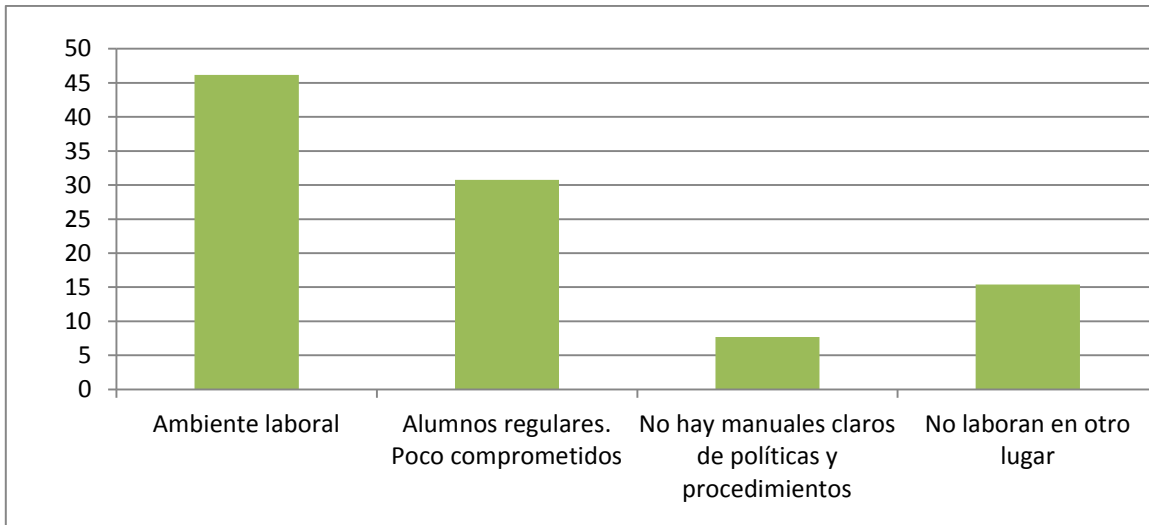


Figura 8. Diferencias entre la USC y otras universidades

Para el 46.15% la mayor diferencia se encuentra en el ambiente laboral considerado como bueno, el 30.77% señala que los alumnos son menos comprometidos que en otras universidades, un 15.38% no labora en otro lugar y el 7.70% considera que no hay manuales ni políticas claras.

Con base en los resultados del análisis de las respuestas de los 13 docentes que formaron parte de la muestra y con la entrevista que se llevó a cabo con el Director de Estudios Profesionales se consideró que la estrategia más adecuada para promover la identidad del docente con la institución era el diseño de un curso de inducción.

Fase II. Diseño y desarrollo del curso

Este curso forma parte de la propuesta que se presenta en este trabajo y se diseñó a partir de los tres aspectos involucrados en la construcción de la identidad profesional del docente: el aspecto personal, el social y el institucional.

El curso se estructuró en cuatro sesiones de dos horas cada una, en cada sesión se presenta el objetivo de la sesión, el contenido de la misma, las actividades a realizar, los recursos y la forma de evaluación.

SESION 1: ¿CÓMO LLEGUÉ A LA DOCENCIA?

Objetivo: Promover en los participantes del curso la reflexión sobre ser docente.

Actividades:

- Bienvenida y presentación del facilitador: Mencionar su nombre, ocupación y rol ante el grupo;
- Dinámica de integración: “Presentando a mis compañeros”, en la que cada participante del curso elegirá un compañero con el fin de investigar datos de su historia personal, para posteriormente presentarlo al grupo.
- Lluvia de ideas: ¿Por qué soy docente?. Los participantes del curso expresarán las razones por las cuáles son docentes y se anotarán en hojas de papel bond.
- Lectura de reflexión: “Una reflexión a propósito de ser maestro” de David F, Beciez González. (Anexo 4). Se realizará la lectura del texto, mediante

lluvia de ideas los participantes comparten sus opiniones y reflexiones acerca del texto.

- Se entregará un cuestionario con preguntas para reflexionar sobre su ingreso a la docencia, su autoconocimiento como docente y las expectativas que tiene sobre su labor docente. (Anexo 5)
- Conclusiones grupales. Se realizará un intercambio de reflexiones sobre lo trabajado durante la sesión, uno de los participantes tomará nota de la aportación más relevante de cada participante, para leerla como conclusión de la sesión.

Materiales:

- Materiales impresos: Lectura de reflexión
- Lápices
- Marcadores
- Hojas blancas
- Pliegos de papel bond

SESIÓN 2: ¿CUÁL ES MI ENFOQUE?

Objetivo: Que los participantes conozcan las características de cada modelo educativo y ubiquen la corriente pedagógica que guía su práctica actual.

Actividades:

- Dinámica de integración: “Al cliente lo que pida”. Cada participante anotará en una hoja la acción que desea ejecute alguno de sus compañeros como bailar, cantar, recitar, etc. Y se la entregará. El participante que recibió la hoja la leerá y pedirá al que se la entregó que realice la acción que está escrita. Se harán comentarios sobre la dinámica y cómo se sintieron.
- Abordaje teórico de los modelos educativos con la lectura: “De la didáctica tradicional al constructivismo o de cómo los maestros pueden evolucionar pedagógicamente” de María Guadalupe Carranza Peña, exposición a cargo de la facilitadora. (Anexo 6)
- Sociodrama : “Este es mi modelo”. Los participantes se organizan en equipos y a cada uno se le asigna un modelo educativo. Contarán con 20 minutos para preparar una representación de clase sobre el modelo asignado. Los equipos realizan su representación y se hacen comentarios sobre lo presentado.
- Análisis de su práctica educativa. A cada participante se le entregan cinco hojas de diferente color: verde (Tradicional), azul (Tecnocrático), amarillo (Didáctica crítica), rosa (constructivismo) y rojo (Escuela Activa). De forma individual, clasificarán las estrategias o actividades que llevan a cabo dentro

del aula, a fin de identificar cuál es el modelo que más utilizan en su práctica cotidiana. Se hacen comentarios sobre la actividad.

- Se entrega un cuestionario para reflexionar acerca de los conocimientos previos y adquiridos sobre los modelos pedagógicos, identificación del modelo con el que trabajan y las estrategias que utilizan en su práctica educativa. (Anexo 7)
- Conclusiones grupales. Se realizará un intercambio de reflexiones sobre lo trabajado durante la sesión, uno de los participantes tomará nota de la aportación más relevante de cada participante, para leerla como conclusión de la sesión.

Materiales:

- Lap top
- Proyector
- Material impreso: “De la didáctica tradicional al constructivismo”
- Hojas blancas
- Marcadores
- Pliegos de papel bond
- Hojas de colores

SESIÓN 3: ¿QUÉ TIPO DE DOCENTE QUIERO SER?

Objetivo: Promover la reflexión de los participantes sobre el compromiso que establecen con su práctica educativa y en la interacción con los demás (alumnos y colegas).

Actividades:

- Dinámica de integración: “El aviso clasificado”. Se le pide a los participantes que elaboren un anuncio clasificado para promoverse. Luego, forman dos círculos uno adentro de otro para ir mostrando sus avisos a los compañeros hasta dar la vuelta completa. Se pide a alguien que comience diciendo a quien contrataría y porqué. Comentarán como se sintieron durante la dinámica.
- Lectura de reflexión: “El papel del maestro como líder y promotor del cambio”. Se organiza a los participantes en equipos, a cada uno se le asigna una parte del texto, dan lectura al mismo y en un pliego de papel bond anotarán las ideas más importantes para poder hacer una exposición de las mismas. (Anexo 8)
- Actividad: “Elaboración de cartel”. Cada participante elaborará un cartel en el que se promocióne como el mejor maestro ante sus alumnos. Lo pegaran en la pared y lo explicarán. Compartirán sus opiniones sobre cuáles fueron las mejores promociones docentes.

- Conclusiones grupales. Se intercambiarán reflexiones sobre lo trabajado en la sesión. Un participante tomará nota sobre lo más relevante de las aportaciones y lo leerá como conclusión general.

Materiales:

- Material impreso: Lectura de reflexión
- Hojas blancas
- Lápices
- Crayones
- Marcadores
- Pliegos de papel bond
- Cartulinas

SESIÓN 4: MI RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN

Objetivo: Que los participantes se identifiquen con el contexto laboral en el que llevarán a cabo su práctica docente

Actividades:

- Dinámica de integración: “Comunicación sin saber de qué se trata”. Los participantes se sientan en círculo. Se solicita a tres de los participantes que salgan del salón. Se coloca un pliego de papel bond blanco en el centro. Se llama a uno de los participantes y se le pide que empiece a dibujar cualquier cosa, en cualquier parte de la hoja. Se tapa lo que dibujo con papel periódico dejando al descubierto algunas líneas. Entra la segunda persona y se le pide que continúe el dibujo y el mismo procedimiento para la tercer persona. Se descubre el dibujo resultante de los tres. Se comparten las opiniones sobre la dinámica y lo que sintieron los participantes.
- Presentación de la Institución, a cargo de diferentes ponentes con los siguientes aspectos:
 1. Historia de la Universidad (Director de Estudios Profesionales)
 2. Misión, Visión y valores. (Director de Estudios Profesionales)
 3. Logros académicos, deportivos y en ciencias. (Director de Estudios Profesionales, Coordinador deportivo, Responsable Centro de Investigación)
 4. Ventajas de laborar en la Institución (Director de Estudios Profesionales)

5. Políticas de la Institución (Coordinador de carreras)
6. Modelo educativo con el que se trabaja en la institución (Coordinador de carreras)
7. Infraestructura y recursos con los que cuenta la Universidad (Facilitador del curso)
8. Procedimientos sobre: salidas con alumnos, utilización de espacios, justificación de retardos y faltas, situaciones con alumnos, integración de academias (Coordinador de carreras)
9. Características de la población estudiantil (Facilitador del curso)
 - Lluvia de ideas sobre la importancia de conocer la Institución donde se labora.
 - A manera de cierre, se entregará un cuestionario de evaluación del curso de inducción sobre los contenidos, los materiales, las estrategias utilizadas y la participación de la ponente. (Anexo 9)

Materiales:

- Material impreso con información sobre la Institución.
- Pliegos de papel bond
- Papel periódico
- Marcadores
- Hojas blancas
- Lápices

Fase III. Seguimiento

Para dar seguimiento al desempeño del docente así como a su integración a la institución, se propone llevar a cabo el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (ECD) para educación media y superior de García, B., Loredó, J., Luna, E. & Rueda, M. (2008); el cual, considera los siguientes elementos:

1. El contexto institucional.- propósitos plasmados en la filosofía, misión y visión.
2. Las características que definen la gestión académica y administrativa del plan de estudios.- número de horas asignadas a cada profesor frente a grupo, la cantidad de asignaturas que enseña, el total de alumnos que atiende y la modalidad de enseñanza.
3. La cultura institucional.- conjunto de normas y valores compartidos por los miembros de la organización, en particular las relacionadas con el trabajo colegiado y colaborativo (Zabalza, 2002, en García & cols., 2008).
4. Valorar los dispositivos institucionales que vinculan la evaluación de la docencia con los procesos de formación continua del profesorado.- los datos que proporciona la evaluación es información privilegiada para el quehacer docente, que interviene en el diseño de modalidades de formación.
5. La naturaleza de las disciplinas que se enseñan.

Los principios que guían este modelo y permiten su desarrollo (García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008) son:

- a) Orientación formativa. El modelo permite al profesor reflexionar y retroalimentar sobre su acción en la docencia y plantear acciones para su mejora.
- b) Orientación participativa. Es el docente quien participa en el proceso y diseño de la evaluación y formación de su práctica.
- c) Orientación humanista. Considera al docente como una persona, como un ser humano, con preocupaciones, intereses, necesidades, emociones; buscando preservar su dignidad, autoestima e individualidad.
- d) Enfoque multidimensional. Son muchos rasgos, acciones, conductas y actitudes que gravitan en torno a la relación cotidiana de maestro-alumno en el aula.

Otro eje que orienta el desarrollo del modelo son las competencias docentes.

En dicho modelo se pueden identificar tres grandes momentos, que por su dinámica son secuenciales y a la vez paralelos. Las actividades previas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las que tienen lugar mientras se conduce dicho proceso y aquellas que se llevan a cabo como una valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas tres dimensiones coexisten en un contexto determinado que denominaremos institucional, donde los factores filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociales y pedagógicos, tienen su razón de ser.

Los autores del modelo señalan que aún se encuentra en proceso de construcción y que se prevé la validación de expertos y el desglose de descriptores de la actuación docente considerando tres niveles de competencia: novel, intermedio y avanzado.

A continuación se presenta el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (ECD) (Tomado de García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008):

MODELO DE EVALUACION DE COMPETENCIAS DOCENTES (ECD)		
Contexto Institucional	Descripción	Indicadores
Realizar la planeación macro (Programa oficial de las asignaturas)	Involucra la filosofía, misión y visión institucional; así como las características del contexto educativo y de la organización y operación académico-administrativa del currículo y el plan de estudios.	La filosofía, misión y visión institucionales. -Las características del contexto educativo (perfil de estudiantes y profesores) La organización y demandas institucionales de trabajo colegiado. La congruencia y coherencia de la asignatura con los propósitos del Plan de estudios, y La organización y operación académico-administrativa del currículo y el plan de estudios.
Desarrollar procesos de formación continua que apoyen la trayectoria profesional del profesorado	Incluye los procedimientos institucionales de formación docente implementados para el desarrollo profesional del profesorado, considerando programas de formación pre-servicio, en servicio y de formación continua.	Políticas de formación claramente explicitadas. Planes de formación centrados en las necesidades institucionales y personales de los docentes (noveles y consolidados). Programas y actividades adecuados a las necesidades detectadas. Estrategias sistemáticas para valorar el impacto de los programas de formación continua.
Impulsar la cultura organizacional de gestión y evaluación	Incluye los procesos colegiados y de colaboración del profesorado, fomentados por la organización, y orientados a la mejora y desarrollo de las instituciones en los que se integren las actuaciones docentes tanto en los niveles de la vida laboral como ciudadana.	Capacidad de diálogo de los participantes. trabajo en equipo. Negociación y resolución de conflictos. Capacidad para gestionar proyectos. Capacidad de innovación y liderazgo compartido. Criterios específicos para la certificación, acreditación y titulación. Estrategias de evaluación y seguimiento de egresados. -Redes de colaboración. Incorporación de nuevas tecnologías.
EVALUACION DE LA FUNCION DOCENTE		
Competencia	Descripción	Indicadores
Prevision del proceso enseñanza-aprendizaje		
Planear el curso de la asignatura	Engloba el establecimiento de un propósito final de la enseñanza de la materia, la postura del profesor sobre la enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección y o elaboración de los materiales de apoyo al aprendizaje, la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación	Domina los saberes de su materia. Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica). Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. Selecciona o desarrolla materiales didácticos. Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción. Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos. Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura. Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje: - significativo; - colaborativo; - autónomo.

Conduccion del proceso enseñanza-aprendizaje		
Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)	Toma en consideración los niveles de desempeño y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, establece dispositivos para hacer frente a la diversidad en la apropiación de los conocimientos y lleva a cabo controles periódicos para monitorear el logro de las metas.	Establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso. - Selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación. - Incluye el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías. - Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones.
Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	Comprende la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de las metas, incluye modalidades de interacción para la apropiación de los contenidos, uso apropiado de los materiales y herramientas didácticos, estilos de comunicación y generación de un clima social apropiado para el aprendizaje, así como los procesos de evaluación formativa.	Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante La clase. - Trabaja con estudiantes que presentan dificultades. -Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes. - Proporciona realimentación al desempeño de los estudiantes. - Provee oportunidades equitativas de participación en el aula. - Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa. - Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación. - Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes.
Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico	Implica la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, tanto en situaciones conversacionales y actividades grupales, como en presentaciones públicas ante audiencias de diversos tamaños.	Estructura lógicamente La presentación de sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas. -Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal, el uso adecuado del tono de voz y los medios audiovisuales de apoyo. - Elige vocablos, ejemplos o ilustraciones, así como estructuras sintácticas adecuadas para la comunicación escrita. - Tiene la capacidad para comunicarse por escrito y oralmente, utilizando de manera eficiente una lengua extranjera.
Valoracion del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje		
Utilizar formas adecuadas para valorara el procesos enseñanza aprendizaje, así como su impacto	Considera los mecanismos y dispositivos para la evaluación de las metas, la acreditación de la materia, la satisfacción de las expectativas del propio profesor y de los estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica.	Evalúa el logro de Las metas de La asignatura utilizando Estrategias e instrumentos diversificados y acordes con los propósitos educativos de La asignatura. - Involucra estándares de excelencia en La actividad académica personal y profesional orientada a resultados de alto nivel y enfocada a La mejora continua. - Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes. - Utiliza estrategias de autoevaluación de su desempeño. Involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de las metas del curso.

CAPITULO 4

CONCLUSIONES FINALES

Entre los datos más significativos arrojados en el análisis de la detección de necesidades, se encontró que la mayoría ingresó a la docencia por invitación, ya sea de algún maestro, compañero o institución más que por una motivación propia.

Además, no hay una idea homogénea sobre lo que es ser docente y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la mayoría consideró que la profesión docente y sobre todo ser docente universitario conlleva un gran compromiso social que implica: entrega, creatividad, actualización permanente, vocación, responsabilidad, dedicación, exigencia y empatía.

También se observó que la principal motivación de la mayoría de los profesores encuestados en proseguir con su labor, es participar en la formación integral y realización de los futuros profesionistas; en su experiencia, conocimientos y actitud frente a la vida, ya que consideran que son una guía para sus estudiantes y que su labor se ve recompensada con el éxito que ellos puedan alcanzar en su vida profesional ya que de esta manera contribuyen a transformar la situación del país.

Para este grupo de docentes, un elemento que ha sido determinante en su formación es el ejemplo que han recibido de diferentes profesores durante su trayectoria como estudiantes, de aquí que la identificación con esos modelos forma parte importante del proceso de construcción de la identidad.

Llama la atención el hecho de que la mayoría de los encuestados se inician en la docencia por invitación y no por deseo personal, lo que nos hace reflexionar en que la vocación para enseñar no es necesariamente algo innato y menos aún terminado con el sólo hecho de ser docente. Al igual que la identidad, la vocación también se va conformando con la práctica educativa cotidiana y se va resignificando con cada nueva experiencia. La identidad profesional docente se produce en el momento en que se actúa frente a un grupo y se da vida a la profesión.

De manera que, el docente construye y reconstruye su identidad profesional y su vocación como resultado de la constante interacción con otros actores del ámbito educativo. Esta interacción se encuentra mediatizada por diversas significaciones las cuales influyen en la resignificación de su actuar. Es decir, su historia personal, su situación emocional, las experiencias vividas a lo largo de su práctica, el tipo de vínculo que establece con los alumnos, la forma de relacionarse con otros compañeros, el modelo educativo que guía su práctica, la institución en que labora; todos estos elementos van dando forma a su identidad.

La identidad del profesor de nivel superior se encuentra permeada por la idea de que su labor es fundamental para la formación integral de los futuros profesionistas, que presta un servicio a la sociedad y que es una satisfacción más emocional que económica la que recibe.

En el curso de inducción que se propone no solo se considera brindar información sobre la Institución, sino proporcionar un espacio para que el docente reflexione

sobre su identidad profesional, el modelo educativo en que se basa, el tipo de acciones que lleva a cabo en su práctica educativa y sobre la importancia de establecer un vínculo institucional; esto le permitirá hacer una mejor adaptación al nuevo ambiente laboral. Sabrá qué se espera de él y de su desempeño y lo que él puede recibir de la Institución, lo que promoverá la construcción o reconstrucción de su identidad como docente universitario.

Una de las limitaciones del presente trabajo fue la falta de tiempo para hacer una investigación más exhaustiva y tomar una muestra más grande o considerar a toda la plantilla docente del nivel superior. Por otro lado, el curso no pudo llevarse a cabo porque el formato en el que se realizó ésta investigación establecía que sólo se desarrollara la propuesta.

Lo interesante será llevarlo a cabo y dar el seguimiento adecuado para valorar los beneficios así como el impacto que pueda tener tanto para el docente en la construcción de su identidad y su desempeño como para los alumnos en la mejora de rendimiento y aprovechamiento y para la Institución en la mejora de la calidad del nivel educativo que ofrezca.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda*. México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo*. México.
- Barbalet, J. (2002). Introduction: Why emotions are crucial. En Barbalet, J. (ed.) *Emotional Sociology*. London: Blackwell Publishing. En Day, Ch. (2007), *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Becíez, D. (1994). Una reflexión a propósito de ser maestro. En López, C. A., Reséndiz, C. N. & Sánchez, G. E. (2006). *Encuentro de mi identidad docente y profesionalización de la práctica. Informe de proyecto de innovación de acción docente*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Beijaard, D. (1995). Teacher's prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 1, 2, pp.281-294.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation. Element pour une réflexion critique sur l'idée de región, en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, No. 35, pp. 63-72, París, Francia. En Güemes, G. C. (2007). *Identidades, procesos e institución. El caso de la Escuela Normal de Especialización*. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Brunner, J. (2003). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.
- Carlos, J. J. (2006). *"El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la facultad de psicología, UNAM"*. Tesis de maestría inédita. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Carranza, M.G. (2002). De la didáctica tradicional al constructivismo o de cómo los maestros pueden evolucionar pedagógicamente. En López, C. A., Reséndiz, C. N. & Sánchez, G. E. (2006). *Encuentro de mi identidad docente y profesionalización de la práctica. Informe de proyecto de innovación de acción docente*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Carrier, M. Universidad Québec. Comentario a: Claude Dubar, 2000, « La crise des identités. L'interprétation d'un mutation » Paris, Presses, Universitaires de France. En Hola, A., Morales, P. & Sóteras, A. (2004). *Proceso de construcción de identidad: Fundamentos teóricos para comprender la realidad de las persona sordas*. Avances de investigación No. 15. Santiago. No. Inscripción 142.432. Disponible en http://www.umce.el/investigación/avance_15.html
- Casanova, H. & Rodríguez, R. (Coord.) (1999). *Universidad Contemporánea: política y gobierno*. México: Centro de estudios sobre la Universidad, UNAM/Porrúa.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Basil Blackwell. En Day, Ch. (2007), *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Coll, C., Solé, I. (2001). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Day, Ch. (2007), *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Díaz-Barriga, A. (1993), *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México: Nueva Imagen-UNAM.
- Fullan, M.G & Stiegelbauer, S. (2003), *El cambio educativo, guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- García, B. (2002). *El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: una aproximación metodológica desde la perspectiva del discurso situado*. Tesis de doctorado inédita. Universidad nacional Autónoma de México. México.
- García, B. & Navarro, F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus aplicaciones en la evaluación docente. En Rueda, M., Díaz-Barriga, F. & Díaz, M. (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM, UNAM y UABJO.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G. (2008). "Pensamiento-interacción-reflexión: propuesta de un modelo para analizar la práctica educativa". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. En: González, B. A. (2010). "Identidad profesional del docente de educación tecnológica. El caso del CETIS No. 5, Trabajo Social". Tesis de licenciatura inédita. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- García, B., Loredó, J., Luna, E. & Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, No. 3 (e).
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En Rueda, M., Díaz-Barriga, F. (coord.) (2004), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: CESU-UNAM/Plaza & Valdés.
- García Inda, A. (2000). Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo. En Bordieu, P. Poder, derecho y clases sociales. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S.A. En Güemes, G. C. (2007). *Identidades, procesos e institución. El caso de la Escuela Normal de Especialización*. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self identity*. Stanford: Stanford University Press.
- Gil, M. (1994). En Bojalil, L. y Lechuga, G. & cols. (1994). *Las profesiones en México*. México: UAM-Xochimilco.
- Giménez, G. (1998). *Identidades Étnicas: Estado de la Cuestión*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- González, B. A. (2010). *Identidad profesional del docente de educación tecnológica. El caso del CETIS No. 5, Trabajo Social*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

- Grados, J. (1999). *Inducción, reclutamiento y selección*. México: Manual Moderno.
- Güemes, G. C. (2007). *Identidades, procesos e institución. El caso de la Escuela Normal de Especialización*. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Gysling, J. (1992). Profesores: un análisis de su identidad social. CIDE. Santiago, Chile. En Prieto, P. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos* 6 (1), 29-49.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times – Teachers' work and culture in the Postmodern age*. London: Casell.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Netherlands: Kluwer academic Publishers.
- Havighurst, R. (1973). La sociedad y la educación en América Latina. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. En González, B. A. (2010). *Identidad profesional del docente de educación tecnológica. El caso del CETIS No. 5, Trabajo Social*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Hola, A., Morales, P. & Sóteras, A. (2004). *Proceso de construcción de identidad: Fundamentos teóricos para comprender la realidad de las personas sordas*. Avances de investigación No. 15. Santiago. No. Inscripción 142.432. Disponible en http://www.umce.el/investigación/avance_15.html
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: La formación permanente del profesorado*. Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Graó.
- James-Wilson, S. (2001). The influence of Ethnocultural Identity of Emotions and Teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 2000. En Day, Ch. (2007), *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Llano, A. (2003). *Repensar la universidad: la universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias. En Ugarte, C. y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Consultado el 25 de agosto de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-ugarte.html>
- López, C. A., Reséndiz, C. N. & Sánchez, G. E. (2006). *Encuentro de mi identidad docente y profesionalización de la práctica. Informe de proyecto de innovación de acción docente*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., Pérez, M.L. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. México: Graó.
- Navarrete C. Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *RMIE*, Enero-Marzo, Vol. 13, Núm. 36, 143-171.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London: Routledge.

- Nuñez, P. I. *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. (Mayo de 2004). Chile: Ministerio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). Consultado el 13 de mayo de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>
- Ortega, F., Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: C.I.D.E
- Osses, S., Sánchez, I., Ibañez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico [versión on-line], *Estudios Pedagógicos* v. 32, 1, 119-133. Doi: 10.4067/S0718-07052006000100007
- Ottaway, A. (1973). *Educación y Sociedad. Introducción a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Kapeluz. En González, B. A. (2010). *Identidad profesional del docente de educación tecnológica. El caso del CETIS No. 5, Trabajo Social*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teachers life*. San Francisco: Jossey-Bass. En Day, Ch. (2007), *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Perrenoud, Ph. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó
- Prieto, P. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos* 6 (1), 29-49.
- Quinto Informe de Gobierno (2011) en quinto.informe.gob.mx
- Recomendación relativa a la condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior 11 de noviembre de 1997, en portal.unesco.org/.../ev.php-URL_ID=13144&URL-DO=DO_TOPIC...
- Romero, L. del C. (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis*. Impacto de la evaluación al desempeño de los académicos. México: Plaza y Valdés.
- Rueda, M., Díaz-Barriga, F. & Díaz, M. (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM, UNAM y UABJO
- Santrock, J.W (2002). *Educational Psychology*. New York: Mc Graw Hill
- Saroyan, A. (2001). Evaluation of teaching for improvement: a myth or a reality?. En Rueda, M., Díaz-Barriga, F. & Díaz, M. (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM, UNAM y UABJO
- Schoenfeld, A.H. (1998). *Toward a theory of teaching-in-context*. Recuperado de <https://gse.soe.berkeley.edu/faculty/AHSchoenfeld/tic.pdf>
- Secretaría de Educación Pública en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Estadísticas
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Sleegers, P. & Kelchtermans, G. (1999). Professional identity of Teachers. En Day, Ch. (2007), *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Sumsion, J. (2002). Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: A phenomenological case study of teacher attrition. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18, pp. 869-885.
- Torres R. (2000). *Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?*. México: Santillana.
- Torres; R. (2001), "La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza", en *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, Santiago: UNESCO; pp. 429-430
- Ugarte, C. y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Consultado el 25 de agosto de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-ugarte.html>
- Uhlenbeck, A., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002). Requeriments for an assessment procedure for beginning teachers: Implications for recent theories on teaching and assessment. *Teachers College Record*. Vol. 104, No.2, March, 242-262.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 9, 3, agosto, pp.213-238.

ANEXO 1

Estimado (as) profesores(as):

Por este medio se les informa que se está llevando a cabo un proyecto de investigación académica en la Universidad San Carlos acerca de la construcción de la identidad del docente de nivel superior. De acuerdo con los criterios de selección establecidos en cuanto a tiempo en la docencia, carga horaria, tiempo de laborar en la institución y contar con el diplomado de formación docente del Instituto Politécnico Nacional, ustedes fueron elegidos al cubrir con el perfil requerido para dicho estudio.

Se les solicita de la manera más atenta su cooperación ya que ésta investigación tendrá como resultado una propuesta que brindará beneficios tanto al personal docente a la institución misma. La información que brinden será anónima.

Quedo de ustedes para cualquier duda y/o aclaración.

A t e n t a m e n t e

Psic. Luz Maria Morales Mendieta

Responsable Departamento de Psicopedagogía

Nivel de Estudios Superiores

CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NECESIDADES

ESTIMADO PROFESOR(A): El siguiente cuestionario es parte de un proyecto de investigación académica que se está llevando a cabo en la Universidad San Carlos, con respecto a su labor docente. Les solicitamos su apoyo contestándolo de la forma más honesta y clara posible. Muchas gracias.

Edad: _____ Tiempo en la docencia: _____ Tiempo en San Carlos _____

Nivel de estudios profesionales: _____

Materias que imparte _____

1. ¿Cómo fue que empezó a dar clases?

2. ¿Cómo se define usted como docente?

3. ¿Para usted que significa ser docente de nivel superior?

4. ¿Qué lo motiva a enseñar?

5. ¿Qué elementos, personas y/o situaciones han sido determinantes en su formación como docente de nivel superior?

6. ¿Qué opinión tiene de la Universidad San Carlos?

7. Mencione tres aspectos que son fundamentales para dar clase en esta universidad.

8. ¿Qué diferencias encuentra entre la Universidad San Carlos y otras universidades en las que imparte clases, en lo que respecta a: Alumnos, sueldo, ambiente laboral, políticas de la Institución, otros?

Muchas gracias por su tiempo y cooperación para este proyecto.

ANEXO 2
CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

PREGUNTA	GRUPO 1 (1 a 10 años en docencia) H=3 M=1**	GRUPO 2 (11 a 20 años en docencia) H=4 M=2**	GRUPO 3 (21 a 40 años en docencia) H=2 M=1**
1. ¿Cómo empezó a dar clase?	*Invitación de compañero a dar curso. *Iniciativa propia y necesidad *Deseo personal.	*Invitación asesor de tesis. *Como adjunto en la UNAM. *Invitación a dar cursos. *Invitación para el CONALEP.	*Dando clases a los compañeros. *Por ser normalista.
	**Invitación en UNAM a dar curso y remediales.	**Deseo personal de compartir **Invitación para auxiliar a adultos.	**Invitación de la universidad.
2. ¿Cómo se define como docente?	*Facilitador del aprendizaje. *Excelente. *Profesor que siempre quise tener.	*Persona que enseña conocimientos científicos. *Profesional comprometido con el trabajo y el centro laboral. *Preocupado y ocupado en mejorar y estar preparado. *Profesional en el ejercicio.	*Como un buen maestro. *Por ser normalista tengo la vocación para enseñar.
	**Entregada, creativa, mantenerme actualizada, preocupada por la comprensión de la clase.	**Comprometida, cumplida, responsable, dedicada, inflexible con la ignorancia, exigente, empática. **Proactiva, positiva, con vocación.	**Transmisor de conocimientos y apoyo para el desarrollo profesional.
3. ¿Qué significa ser docente de nivel superior?	*Oportunidad significativa de trascender al transmitir conocimientos con una perspectiva distinta. *Me da satisfacción y es agradable. *Compromiso y alta responsabilidad; forma de vida dedicada a la ciencia y búsqueda de la verdad.	*Profesionista que enseña marcos teóricos para que el alumno adquiera las competencias necesarias. *Un compromiso con los futuros profesionistas y líderes. *Gran responsabilidad social. *Proporcionar poca cantidad de conocimientos para que el alumno se desarrolle de manera profesional.	*El logro de haber superado varias etapas de la *Gran responsabilidad para egresar buenos profesionales y profesionistas.
	**Gran compromiso porque se enseña a tomar decisiones para el campo laboral; un guía en su vida.	**Forma de trascender al compartir la experiencia y conocimientos a los educandos. **Crecimiento profesional y personal por la constante actualización	**Placer y gratificación por las experiencias de cada semestre
4. ¿Qué lo motiva a enseñar?	*Que todos los grupos son diferentes y requieren diferentes estrategias, lo que obliga a la actualización. *Contribuir a la formación de futuros profesionistas. *El mal sistema educativo nacional y frustración por un docente de calidad.	*Desarrollar competencias en los alumnos; comprender y transformar la realidad; rescatar los valores humanistas y morales. *Gusto y pasión por difusión del conocimiento. *Satisfacción de ver el crecimiento de los alumnos y la retroalimentación cuando están en el mercado laboral. *Escuchar comentarios de que las matemáticas no son tan difíciles como creían.	*La misión de enseñar. *La misma motivación que tienen los alumnos al venir a prepararse y terminar una carrera.
	**Compartir los conocimientos, fomentar que estudien y se realicen.	**Interés por lograr actitudes y comportamientos diferentes que formen parte del haber profesional de los educandos. **Tener retroalimentación y transmitir conocimientos.	**Transmitir experiencias personales y profesionales para que los alumnos tengan más oportunidades.
5. Elementos, personas o situaciones que han sido determinantes en su formación como docente de nivel superior	*Ejemplo de los catedráticos y reconocimiento de los alumnos. *Todas las experiencias, alumnos y compañeros docentes influyen. *Marvin Minsky, Karmatron y los transformables de Oscar González, Marx/Lenin, Rudney Brooks.	*Capacitación en la USC; la experiencia; convicción. *El gusto de enseñar. *Decisión de ingresar al diplomado del Poli e ingresar a la maestría. *Profesores de los diferentes niveles escolares han sido modelos.	*El rector de la institución y un profesor. *Bajo nivel académico que existe dentro de la
	**El profesor de econometría; resultados de un estudio de la CONEVAL.	**Deseo por enseñar, discriminación de género, profesores de la universidad y deseo de aportar algo al país. **Estudios, carácter, jefes, alumnos, el reto de cada clase.	**Profesores de la preparatoria y la universidad.

** DOCENTES MUJERES

ANEXO 2 (CONTINUACION)

PREGUNTA	GRUPO 1 (1 a 10 años en docencia) H=3 M=1**	GRUPO 2 (11 a 20 años en docencia) H=4 M=2**	GRUPO 3 (21 a 40 años en docencia) H=2 M=1**
6. Opinión de la Universidad San Carlos	*Como una Alma Mater porque ha permitido el desarrollo personal y profesional. *Excelente opinión. *Positiva, aunque se destinan más recursos y atención al deporte que a la ciencia.	*Por intuición y deducción me parece buena. *De las pocas de la zona que se preocupan por los alumnos y docentes, además de excelente trato y ambiente. *Toda la familia ha egresado de la institución. *Gran institución que ha dado la oportunidad de desarrollar el potencial	*Institución de alto nivel y reconocimiento. *Es buena, una de las mejores de la zona pero podría optimizar recursos.
	**Buena escuela, ambiente laboral agradable, visión futurista.	**Institución comprometida con su objetivo, que no considera a su capital **Institución de prestigio, ordenada, respeto, trayectoria educativa.	**Es excelente
7. Mencione tres aspectos fundamentales para dar clase en esta universidad	*Conocimientos actualizados, compromiso, responsabilidad. *Preparación, vocación, interés. *Compromiso, lealtad, disciplina.	*Competencias docentes, infraestructura, clima organizacional. *Conocimiento, compromiso, responsabilidad. *Vocación, conocimiento y capacitación. *Preparación, profesionalismo, respeto.	*Fuente de trabajo, condiciones del trabajo, calidad de la institución. *Vocación, capacitación, apego a las políticas institucionales.
	**Compromiso, entrega, puntualidad.	**Compromiso, experiencia laboral, amor a la profesión. **Actualización, material didáctico, respeto a los alumnos	**Prestigio, dar y transmitir conocimientos, ambiente de trabajo.
8. Diferencias entre la USC y otras universidades.	*Paga vacaciones y utilidades lo que motiva a procurar el trabajo y a la institución. *Todo es diferente. *Alumnos de menor calidad, sueldo correcto, ambiente laboral muy bueno, políticas adecuadas excepto el trato a los alumnos sin tarjetón.	*Alumnos regulares, sueldo bueno, ambiente laboral agradable, políticas aceptables. *Preocupación por los valores y no sólo por lo que puedan extraer económicamente de los alumnos y laboralmente de los docentes. *Trabaja en UAEM, diferencia en cuanto a sueldo, prestaciones y políticas más abiertas. En USC ambiente laboral *No hay manuales claros de políticas y procedimientos; no hay sistemas de evaluación objetivos de desempeño ni tabuladores; ambiente laboral inestable; políticas cambiantes; no hay interés por plan de vida y carrera (11 años).	*No labora en otro lugar. (dos encuestados)
	**En la UNAM los alumnos son entregados en la enseñanza piden más; ambiente laboral agradable en ambos. La UNAM da cursos intersemestrales desde lo social, económico y pedagógico.	**No labora en otro lugar **Competitivos, buenos, ambiente laboral tenso, políticas eran buenas ahora han variado.	**Planes de estudio, incorporación al Instituto Politécnico Nacional, ambiente laboral, en desacuerdo con que no dejen salir a los alumnos, tener mayor vigilancia.

ANEXO 3
CATEGORIZACION DE RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	RESPUESTAS		
		GRUPO I (1-10 AÑOS)	GRUPO II (11-20 AÑOS)	GRUPO III (21-40 AÑOS)
A. IDENTIDAD PERSONAL	A1. ORIGEN	<p>1. Invitación compañero a dar curso.</p> <p>2. Iniciativa propia y necesidad económica.</p> <p>3. Deseo personal.</p> <p>4. Invitación en UNAM a dar curso y remediales.**</p>	<p>1. Invitación asesor de tesis.</p> <p>2. Como adjunto en la UNAM.</p> <p>3. Invitación a dar cursos.</p> <p>4. Invitación para el CONALEP.</p> <p>5. Invitación para auxiliar a adultos.**</p> <p>6. Deseo personal de compartir experiencias.**</p>	<p>1. Dando clases a los compañeros.</p> <p>2. Por ser normalista.</p> <p>3. Invitación de la universidad.**</p>
	A2. AUTOCRITICA	<p>1. Facilitador del aprendizaje.</p> <p>2. Excelente.</p> <p>3. Profesor que siempre quise tener.</p> <p>4. Entregada, creativa, mantenerme actualizada, preocupada por la comprensión de la clase.**</p>	<p>1. Persona que enseña conocimientos científicos.</p> <p>2. Profesional comprometido con el trabajo y el centro laboral.</p> <p>3. Preocupado y ocupado en mejorar y estar preparado.</p> <p>4. Profesional en el ejercicio.</p> <p>5. Proactiva, positiva, con vocación.**</p> <p>6. Comprometida, cumplida, responsable, dedicada, inflexible con la ignorancia, exigente, empática.**</p>	<p>1. Como un buen maestro.</p> <p>2. Por ser normalista tengo la vocación para enseñar.</p> <p>3. Transmisor de conocimientos y apoyo para el desarrollo profesional.**</p>
	A3. AUTOCONCEPTO	<p>1. Oportunidad significativa de trascender al transmitir conocimientos con una perspectiva distinta.</p> <p>2. Da satisfacción y es agradable.</p> <p>3. Compromiso y alta responsabilidad, forma de vida dedicada a la ciencia y búsqueda de la verdad.</p> <p>4. Gran compromiso porque se enseña a tomar decisiones para el campo laboral, una guía en su vida.**</p>	<p>1. Profesionista que enseña marcos teóricos para que el alumno adquiera las competencias necesarias.</p> <p>2. Un compromiso con los futuros profesionistas y líderes.</p> <p>3. Gran responsabilidad social.</p> <p>4. Proporcionar poca cantidad de conocimientos para que el alumno se desarrolle de manera profesional.</p> <p>5. Crecimiento profesional y personal por la constante actualización.**</p> <p>6. Forma de trascender al compartir la experiencia y conocimientos a los educandos.**</p>	<p>1. El logro de haber superado varias etapas de la docencia, lo que permite proyección y reconocimiento.</p> <p>2. Gran responsabilidad para egresar buenos profesionales y profesionistas.</p> <p>3. Placer y gratificación por las experiencias de cada semestre.**</p>

ANEXO 3 (CONTINUACION)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	RESPUESTAS		
		GRUPO I (1-10 AÑOS)	GRUPO II (11-20 AÑOS)	GRUPO III (21-40 AÑOS)
A. IDENTIDAD PERSONAL	A4. MOTIVACIÓN	<p>1. Todos los grupos son diferentes y requieren diferentes estrategias, lo que obliga a la actualización.</p> <p>2. Contribuir a la formación de futuros profesionistas.</p> <p>3. El mal sistema educativo nacional y frustración por un docente de calidad.</p> <p>4. Compartir los conocimientos, fomentar que estudien y se realicen.**</p>	<p>1. Desarrollar competencias en los alumnos, comprender y transformar la realidad, rescatar los valores humanistas y morales.</p> <p>2. Gusto y pasión por difundir el conocimiento.</p> <p>3. Satisfacción de ver el crecimiento de los alumnos y la retroalimentación cuando están en el mercado laboral.</p> <p>4. Escuchar comentarios de que las matemáticas no son tan difíciles.</p> <p>5. Tener retroalimentación y transmitir conocimientos.**</p> <p>6. Interés por lograr actitudes y comportamientos diferentes que formen parte del haber profesional de los educandos.**</p>	<p>1. La misión de enseñar.</p> <p>2. La misma motivación que tienen los alumnos al venir a prepararse y terminar una carrera.</p> <p>3. Transmitir experiencias personales y profesionales para que los alumnos tengan más oportunidades.**</p>
B. IDENTIDAD SOCIAL	B1. ELEMENTOS Y/O SITUACIONES	<p>1. Todas las experiencias.</p> <p>2. Resultados de un estudio de la CONEVAL. **</p>	<p>1. Capacitación en la USC, la experiencia, convicción.</p> <p>2. Estudios, carácter, el reto de cada clase.**</p> <p>3. El gusto de enseñar.</p> <p>4. Decisión de ingresar al diplomado del Politécnico e ingresar a la maestría.</p> <p>5. Deseo por enseñar, discriminación de género, deseo de aportar algo al país.**</p>	<p>1. Bajo nivel académico que existe dentro de la educación en general.</p>
	B2. PERSONAS	<p>1. Alumnos y compañeros docentes influyen.</p> <p>2. Ejemplo de los catedráticos y reconocimiento de los</p> <p>3. Marvin Misky, Karmatron y los transformables de Oscar González, Marx/Lenin, Rudney Brooks.</p> <p>4. El profesor de econometría. **</p>	<p>1. Profesores de los diferentes niveles escolares han sido modelos.</p> <p>2. Jefes, alumnos. **</p> <p>3. Profesores de la universidad. **</p>	<p>1. El rector de la Institución y un profesor.</p> <p>2. Profesores de la preparatoria y la universidad.**</p>
C. IDENTIDAD INSTITUCIONAL	C1. IDENTIFICACION INSTITUCIONAL	<p>1. Como un Alma Mater, ha permitido el desarrollo personal y profesional.</p> <p>2. Excelente opinión.</p> <p>3. Positiva, aunque se destinan más recursos y atención al deporte que a la</p> <p>4. Buena escuela, ambiente laboral agradable, visión futurista.**</p>	<p>1. Por intuición y deducción me parece buena.</p> <p>2. De las pocas de la zona que se preocupan por alumnos y docentes, excelente trato y ambiente.</p> <p>3. Gran institución que ha dado la oportunidad de desarrollar el potencial como docente.</p> <p>4. Goza de prestigio como buena escuela.</p> <p>5. Institución de prestigio, ordenada, respeto, trayectoria educativa.**</p> <p>6. Institución comprometida con su objetivo, no considera a su capital humano como capital.**</p>	<p>1. Institución de alto nivel y reconocimiento.</p> <p>2. Es buena, una de las mejores de la zona pero podría optimizar recursos.</p> <p>3. Es excelente.**</p>

ANEXO 3 (CONTINUACION)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	RESPUESTAS		
		GRUPO I (1-10 AÑOS)	GRUPO II (11-20 AÑOS)	GRUPO III (21-40 AÑOS)
C.IDENTIDAD INSTITUCIONAL	C2. NECESIDADES DOCENTES	1.Conocimientos actualizados, compromiso, 2.Preparación, vocación, interés. 3.Compromiso, lealtad, disciplina. 4.Compromiso, entrega, puntualidad.**	1.Competencias docentes, infraestructura, clima organizacional. 2.Conocimiento, compromiso, responsabilidad. 3.Vocación, conocimiento y capacitación. 4.Preparación, profesionalismo, respeto. 5.Actualización, material didáctico, respeto a los alumnos.** 6.Compromiso, experiencia laboral, amor a la profesión.**	1.Fuente de trabajo, condiciones del trabajo, calidad de la institución. 2.Vocación, capacitación, apego a las políticas institucionales. 3.Prestigio, dar y transmitir conocimientos, ambiente de trabajo.**
	C3. RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL	1.Paga vacaciones y utilidades lo que motiva a procurar el trabajo y a la 2.Todo es diferente. 3.Alumnos de menor calidad, sueldo correcto, ambiente laboral muy bueno, políticas muy buenas, excepto el trato a los alumnos sin tarjetón. 4.En la UNAM los alumnos son entregados en la enseñanza piden más, ambiente laboral agradable en ambos. La UNAM da cursos intersemestrales desde lo social, económico y	1.Alumnos regulares, buen sueldo, ambiente laboral agradable, políticas aceptables. 2.Preocupación por los valores y no sólo por lo que puedan extraer económicamente de los alumnos y laboralmente de los docentes. 3.Con respecto a UAEM diferencia en sueldo, prestaciones y políticas más abiertas. En USC ambiente laboral excelente, buen trato, alumnos menos comprometidos. 4.No hay manuales claros de políticas y procedimientos, no hay sistemas de evaluación de desempeño objetivos ni tabuladores, ambiente laboral inestable, políticas cambiantes, no hay interés por plan de vida y carrera. (11 años en institución) 5.Competitivos, buenos, ambiente laboral tenso, políticas eran buenas ahora han variado.** 6.No labora en otro lugar.**	1 y 2. No laboran en otro 3.Planes de estudio, incorporación de Politécnico, ambiente laboral, en desacuerdo con que dejen salir a los alumnos, tener mayor vigilancia.

** DOCENTES MUJERES

ANEXO 4

UNA REFLEXION A PROPÓSITO DE SER MAESTRO

David F. Beciez González¹

Parte esencial de estas reflexiones, es producto de un trabajo realizado desde la docencia y en el trabajo con docentes, sobre todo en la escuela primaria y secundaria.

Al respecto, queda perfectamente claro que la escuela –como institución- se encuentra determinada por la sociedad en la que está inscrita, por las relaciones sociales en las que se significa; pero también es cierto que la escuela, el ser docente, al tiempo que reproduce, resignifica los valores sociales; que el ser docente –como toda conducta humana- es contradictorio y rico.

Ejercer la docencia se define también por las condiciones generales de trabajo, por las condiciones salariales; esto es cierto, pero no lo es todo. La realidad del ser docente nos demuestra que hay otras dimensiones que es preciso ubicar en el ser docente, para no caer en las trampas de la demagogia o de la ideologización, en la explicación por el ser docente.

La concepción asumida al respecto, es posible que entre en contradicción con algunas interpretaciones acerca de la función docente, que la suponen como definida y conocida de antemano y que sólo se necesita opinar desde afuera para que, sin conocer de la cotidianidad tan adversa para el docente, se opine de él sin haber estudiado o reflexionado sobre su trascendencia, su importancia.

Poco contribuye enriquecer el ejercicio, el pretender explicarlo sólo desde la racionalidad teórico-metodológica, acerca de querer ver sólo las insuficiencias de la práctica diaria del profesor, no permitiendo transitar el camino de la explicación empírica que también tiene cabida; eso también le da sentido al ser docente. Por supuesto que tampoco se demanda una explicación del ser docente, sólo con la limitadísima y siempre incompleta fundamentación de la experiencia. No se puede andar por la vida permanentemente solo con la intuición al descubierto, como si fuera orgullo, cuando sólo es pavor a darle el sentido necesario a nuestro trabajo, es decir, trabajar para la transformación de la educación. Se requiere, entonces, trascender ambas posturas.

¹ Profesor titular de tiempo completo en el Área Académica 5 de la Universidad Pedagógica Nacional.

En primer lugar, existe la necesidad de dejar claro cuál es mi postura respecto a lo que significa ser docente: posibilitar aprendizajes, entre los cuales se encuentre el mío; lo concibo como una actitud frente al conocimiento. Es un dejarse seducir por la fascinación de aprender con otros, tener la maravillosa oportunidad de dudar de las recetas y de los esquemas que recomienda: cómo ser buen maestro, cómo debe ser un buen maestro como si hubiera formulas mágicas para construir aprendizajes.

Casi se puede concebir como un constante coordinar para aprender juntos, en donde el objeto a descubrir también seamos nosotros mismos.

Trabajar en la docencia es singular al ejercicio de otras profesiones, porque aquí existe la posibilidad de recrear las ciencias para descubrir el mundo, cuando las conductas se modifican a través del conocimiento y para enfrentar la vida con más elementos.

Por otra parte, cuando se habla de ser docente, para cualquier destinatario se está hablando de poner en juego la imaginación, la capacidad, la formación, el deseo de querer aprender y compartir ese proceso.

Hablemos entonces de cuáles serían los elementos que consideramos indispensable tener en cuenta a la hora de ser docente: en primerísimo lugar, está responderse plena y directamente a: ¿qué quiero hacer?, ¿para qué quiero ser docente?, si de verdad me interesa el asunto educativo; enseguida, ¿tendré la capacidad?, ¿tendré la información para coordinar un grupo?.

Ya no es suficiente ahora, haber cursado la Escuela Normal, la Escuela Normal Superior o alguna ciencia de la educación para suponer que “alguien” es maestro.

Tampoco lo es el refugiarse en la autoridad administrativa que otorga o pretende dar la autorización de pararse frente al grupo a ejercer una enseñanza modelo; cada día la realidad rebasa a las docencias magistrales en todos los niveles educativos.

El uso de los medios de comunicación, ha obligado al docente a buscar otras formas que le permitan captar la atención del alumno; valerse de los medios es un reto educativo formal aún pendiente.

Es una lástima que aún no se cobre la suficiente conciencia en los docentes, de que el mejor instrumento para ejercer su profesión es su cuerpo, su voz, sus manos, sus ojos, toda su corporalidad puesta al servicio de construir aprendizajes.

Cada vez más se tiene presente que el ser docente implica estar muy informado de lo que pasa ante sus ojos, y desde allí tener una postura frente a los hechos.

De igual manera la versatilidad académica debe impregnar la docencia y la educación básica; la multidisciplinariedad que se maneja de manera integral en los primeros años, se va lamentablemente perdiendo en los grados superiores.

En este sentido aún es de lamentar que las propuestas de profesionalización amplias, importantes, estén fuera del alcance de los profesores en servicio.

Está lejos de la cultura escolar en el trabajo diario, el debate colegiado, compartir lo aprendido y encontrar en el trabajo de un compañero la afirmación o negación en el avance educativo.

En suma, hablamos de una actitud más seria para enfrentar el enorme placer de ser docente, la maravillosa posibilidad de crecer con otros, la oportunidad única de abrir caminos para la esperanza desde la conducta humana por el futuro del país, para efectivamente decir con orgullo que algunos pueden ser docentes.

ANEXO 5
CUESTIONARIO DE LA PRIMER SESIÓN

Nombre: _____ Fecha: _____

Profesión: _____

1. ¿Qué comentarios puede hacer respecto de la sesión?

2. ¿Qué comentarios puede hacer sobre la lectura?

3. ¿Qué tanto se conoce como docente?

- a) Mucho
- b) Poco
- c) Nada

4. ¿Cómo califica su desempeño docente?

- a) Excelente
- b) Muy bueno
- c) Bueno
- d) Regular
- e) Malo

5. ¿Cómo llegó a la docencia?

- a) Por casualidad
- b) Por invitación
- c) Por gusto
- d) Por ideal

6. ¿Qué expectativas tiene de su labor docente?

- a) Actualizarla
- b) Mejorarla
- c) Innovarla
- d) Reconstruirla

7. ¿Qué requiere su trabajo profesional?

- a) Una buena remuneración económica
- b) Capacitación
- c) Reconocimiento
- d) Motivación

8. Comentarios

ANEXO 6

LECTURA PARA REFLEXIONAR DE LA DIDÁCTICA TRADICIONAL AL CONSTRUCTIVISMO o de cómo los maestros pueden evolucionar pedagógicamente María Guadalupe Carranza Peña^{*2}

El maestro no enseña a los alumnos en el aula, sólo dispone los medios para que ellos aprendan. Albert Einstein.

A manera de introducción

El tema de una didáctica para la educación superior es relativamente nueva. Tanto las políticas educativas dirigidas hacia la formación de maestros como las prácticas de actualización del profesorado han sido dirigidas sustancialmente hacia los niveles de la educación básica. Tradicionalmente se ha pensado que en el nivel medio superior y superior es suficiente con dominar la materia respectiva para ser un “buen maestro”, o bien mantener una serie de características tales como un buen manejo conceptual o cierta empatía con los alumnos, o un manejo relativamente adecuado de la disciplina en clase, etc.; Cualidades que si bien son necesarias, no son suficientes para que tengamos la certeza de que los alumnos realmente aprendieron y que tales aprendizajes perdurarán durante algún tiempo considerable o que les será de utilidad en situaciones donde sea factible aplicarlos.

Aunque casi todos los que ejercemos la docencia en dichos niveles nos planteamos tales propósitos, con frecuencia no disponemos de los medios para lograrlos o carecemos de ciertos aspectos pedagógicos que nos apoyen en nuestro cometido, que nos lleven más allá de las buenas intenciones para contribuir significativamente en la formación profesional de nuestros discípulos. Respecto a la formación, dice Savater que hace falta tener valor para educar, en su doble significación: en un aspecto entraña un verdadero acto de valor en su sentido de arrojo para cumplir con una tarea nada fácil; y en una segunda acepción en su sentido valoral, en la medida de contribuir a desarrollar actitudes y aptitudes en los alumnos, y por ende en nosotros mismos; como formadores de sujetos profesionales.

² Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, miembro del Cuerpo Académico: Formación y Tendencias educativas, Coordinadora de la línea de investigación de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN.

Es cierto que el contexto en el que nos desenvolvemos en algunas ocasiones no ayuda mucho superar las necesidades de actualización tanto disciplinarias como metodológicas respecto a nuestra práctica docente; como también es cierto que en la actualidad, sobre todo en los ámbitos universitarios, la densidad de discursos que se ostentan como innovadores suelen, más que motivarnos, confundirnos y hasta paralizarnos debido a nuestra incertidumbre sobre si será adecuado y conveniente conocerlos y profundizarlos o tal vez sea una pérdida de tiempo y de esfuerzo, cuando no hasta de dinero.

Al respecto también es preciso conocer que cada profesor, durante su trayectoria personal y profesional ha ido acumulando una suerte de conocimiento devenido de su interacción cotidiana con sus alumnos y sus colegas de tal manera que ha ido construyendo estrategias y concepciones, tácitas diríamos; que guían su acción y orientan sus decisiones, por ejemplo: a la hora de presentar un contenido nuevo o de organizar al grupo, o la hora de evaluar los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje. Estas maneras de actuar y de pensar constituyen un bagaje profesional y potencialmente valioso en un modelo emergente en el campo pedagógico denominado constructivismo.

LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

El intento por presentar una visión general acerca de los modelos pedagógicos y sus expresiones; en algunos casos sus aplicaciones, significa embarcarse en una tarea demasiado ambiciosa, no sólo debido a las amplias proporciones de la práctica y la producción en este campo, sino también porque hoy existe una amplia variedad de clasificaciones todas ellas realizadas desde ópticas distintas, emergidas de criterios de selección diversos, dependientes de los énfasis que cada autor decide arbitrariamente, por lo cual en esta ocasión me aventuraré a presentar ésta en particular.

En primer lugar parece necesario decir que se entiende por modelo pedagógico. Ya desde hace algún tiempo, quizá desde los años sesentas, se viene hablando de modelos, en el ámbito de las ciencias sociales³; haciendo alusión a ciertas formas de comportamiento social, económico, educativo, lingüístico, pedagógico, etc. Que le caracterizan, desde mi punto de vista; por dos grandes dimensiones. Una de ellas se refiere a determinada concepción teórico-filosófica que de alguna manera explica aquello que se está tratando de representar en un esquema más o menos simple, pero conformado por supuestos básicos que eventualmente

³ Desde mucho antes ya se utilizaba este término en el ámbito de las ciencias formales y en el de las ciencias naturales.

permanecen ocultos sus principios; y que sin embargo guían la manera de actuar de los sujetos que a ellos se adhieren, supuestos básicos que determinan a la segunda gran dimensión y que se refiere a los aspectos prácticos o procedimentales que dan concreción a tales concepciones. En pocas palabras, todo modelo implica aspectos de orden discursivo y de orden práctico.

En el caso de los modelos pedagógicos, tal como lo expresé desde un principio, aún cuando existen diversas clasificaciones⁴, ninguna de ellas incorpora en su esquema al constructivismo como la última fase de las transformaciones que se ha dado en el ámbito de la Pedagogía en lo general y de la didáctica en su sentido más restringido, dado lo cual es válido el intento por presentar una vista general a los modelos pedagógicos aparecidos en la práctica educativa desde sus primeras expresiones como disciplina orientada al propósito de la formación, en tanto que su quehacer pedagógico propiamente dicho:

Se pretende exponer una panorámica general de los modelos pedagógicos y en lo posible abordarlos con una mirada crítica, pero haciendo énfasis en cuanto extensión y profundidad en ese modelo que hoy se conoce de modo genérico como constructivismo ya que representa una alternativa potencialmente fuerte para comprender y resolver de manera distinta los problemas que cotidianamente surgen en el aula y en general en la práctica educativa.

El hacer una clasificación de los modelos pedagógicos; tanto clásicos como contemporáneos, representa por sí misma una simplificación exagerada de la realidad educativa tan compleja y multidimensional; sin embargo resulta muy útil para lograr una exposición lo más clara, precisa y coherente posible; por lo tanto se incluirán las características, expresiones, representantes, alcances y limitaciones de cada modelo organizadas bajo la siguiente denominación:

A) Modelo tradicional

⁴ Existe una clasificación ampliamente difundida en el campo pedagógico, presentada por Jesús Palacios en su obra, "La cuestión escolar", donde divide a las tendencias en tres grandes vertientes denominadas, la corriente reformista, la antiautoritaria y la sociopolítica. Por su parte Morán Oviedo et al, en la obra "Planeación y operatividad en la Didáctica" elabora otra clasificación ampliamente difundida en las universidades y centros de formación en México, aludiendo a tres grandes modelos; la didáctica tradicional, la tecnología educativa y la didáctica crítica; Ángel Diego Márquez, en su valiosa obra "Psicología y didáctica operatoria" divide la evolución de las prácticas docentes en cuatro grandes periodos; la teoría de las facultades, la didáctica herbartiana, el modelo de la escuela activa y la didáctica operatoria; sólo por dar unos cuantos ejemplos de la amplia gama de clasificaciones.

- B) Modelo de la escuela activa
- C) Modelo de la tecnología educativa
- D) Modelo de la didáctica crítica
- E) Modelo constructivista

Huelga mencionar que estas denominaciones sólo representan un intento de diferenciar grosso modo a las concepciones en abstracto; ya que en el mundo real las prácticas educativas de los profesores y de los alumnos comparten de alguna manera las características de más de una de ellas.

El interés de este trabajo es identificar las concepciones más o menos distintivas de los modelos que sirvan a los enseñantes para orientar sus prácticas según los ajustes que crean convenientes dependiendo de sus contextos particulares, no se trata de etiquetar si los educadores corresponden a uno u otro modelo, ya que estoy definitivamente convencida de que los maestros en su particularidad son capaces de dar respuestas específicas a los problemas que cotidianamente surgen en su aventura de enseñar.

A) El Modelo Tradicional.

Casi todos los autores coinciden en reconocer un modelo tradicional mantenido durante siglos, en primera instancia en las únicas instituciones educadoras, que eran los monasterios y posteriormente trasladado a las instituciones educativas seculares que siguieron manteniendo las mismas concepciones y prácticas acerca de las responsabilidades, formas en las que se debía enseñar en aquellas escuelas. Este modelo tradicional consistía en la presentación de los contenidos educativos por el maestro, cuya palabra era incuestionable, “magister dixit”, “La palabra del maestro”, tocaba al alumno escuchar pasivamente en los largos discursos cargados de moralidad cuya repetición le sería pedida a su debido tiempo.

Este tipo de enseñanza está basada en lo que los libros dicen, en el mejor de los casos, cuando no, en lo que el maestro dice, aún cuando no sea del todo cierto, por tales características se le denomina libresca y memorística.

Esta concepción didáctica funda sus principios en la idea que los contenidos educativos son verdades invariables, incuestionables y exclusivamente racionales.

Algunos autores, (Nervi, 1984, 74) las sitúan en la corriente perennialista donde se plantea que “...pese a la diversidad de ambientes, lo típicamente humano continúa

igual en todas partes. Por lo tanto la educación debe ser la misma para todos y en cualquier lugar (en sus fundamentos y en sus elementos esenciales).

Los contenidos y los programas en los que éstos se agrupan se organizan según su orden exclusivamente lógico, desde el punto de vista de cómo lo entiende el profesor, sin considerar el nivel del pensamiento y las naturales limitaciones de información y de experiencias, que trae consigo el alumno. Aún cuando éstos, se incorporan a la escuela con una amplia gama de experiencias e informaciones abstraídas en su interacción con el ambiente físico y social, no se encuentran organizados según la lógica del conocimiento científico, es decir, no todo conocimiento empírico se traduce automáticamente en conocimiento escolar, mucho menos en conocimiento científico.

Subyace en este modelo la idea de que la cultura es inalterable y que las creencias, valores y prácticas no cambian en el correr de los tiempos. Todos hemos oído ciertas expresiones como estas “pero en mi tiempo, las cosas se hacían mejor” haciendo alusión a un deseo de mantener vigentes las prácticas de antaño.

La figura dominante en este modelo, por consecuencia es la del profesor, en tanto que es él quien decide no sólo el contenido de la materia, (lo cual ocurre prácticamente en todas partes, no sólo por deficiencia de los modelos, por muy progresistas que sean, sino por inercias de las instituciones y de los propios grupos académicos) sino que también es de su atribución exclusiva, cuando se habla en clase, qué actividades individuales y colectivas se han de realizar, cuándo se habrá de evaluar el aprendizaje, así como los medios y criterios con los cuales se aplicará.

No resulta extraño que en esta organización sea el profesor el centro de la clase, quedando los sitios marginales, en el nivel simbólico, y también en el nivel real, el alumnado, por tal, a éste tipo de relación educativa se le ha llamado magisterocentrismo.

Dentro de las múltiples formas de relación que se dan en el aula, una es la que domina el horizonte psicosocial de la clase en este modelo, el ejercicio de la autoridad desde el lugar de privilegio que la institución ha asignado al profesor, quien la ejerce casi de forma automática como resultado natural de su condición de maestro. Al respecto, Fontan Cubero, habla al menos de tres formas de relación que alternativamente se dan en el aula y que son las siguientes: Relación maestroalumno; relación maestro-alumnos, relación alumnos-alumnos, dentro de las que ocurren múltiples interacciones que determinan las dinámicas individuales y grupales. Según este autor es conveniente impulsar las relaciones horizontales y

disminuir las relaciones verticales con el fin de que la comunicación y los procesos de aprendizaje se realicen extensivamente como resultado de los intercambios de concepciones, ideas y experiencias entre pares, es decir entre los mismos alumnos.

En cierto sentido, el modelo tradicional y su adscripción a una relación autoritaria; no de la autoridad devenida de un reconocimiento hacia el valor de la persona del maestro por su saber en un sentido amplio: saber enseñar, saber escuchar, saber organizar, saber comunicar, saber comprometerse, saber compartir, saber aprender, etc.; hacen pensar en la idea que Foucault expresa sobre los propósitos de la escuela “para formar cuerpos dóciles y espíritus normalizados” donde las disciplinas del saber se constituyen en “creadoras de dominaciones”, a través de las disciplinas que se impone a las mentes y a los cuerpos. (Foucault 1979:151).

El contenido de los cursos, de la cátedra dentro de este modelo, más que un conocimiento que le permita al alumno encontrar mejores y mayores explicaciones para comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodea; tiene un valor como fin último en sí mismo; es un círculo que se cierra en sí mismo; en otras palabras, se trata de enseñar lo que se tiene que aprender, no de enseñar porque lo enseñado es y puede llegar a ser útil. De igual forma los contenidos se enseñan como verdades absolutas, como dogmas de fe religiosa; es decir la educación es dogmática sin tener lugar la duda metódica, elucidada por René Descartes⁵, ni el cuestionamiento crítico introducido en la historia del pensamiento filosófico por F. Bacon, entre otros, en los finales del siglo XVII.

La memoria juega un papel más importante que la comprensión, (al contrario de las corrientes constructivistas, donde se advierte una relación inversa), en este modelo vale más repetir la información, venida del profesor o de los libros, que comprender el nuevo conocimiento.

El aprendizaje es considerado como una mera acumulación de conocimientos, en palabras de Paulo Freire, Resumiendo, podemos decir que las notas

⁵Al respecto, en su obra clásica “El discurso del método”, René Descartes menciona cuatro reglas, para llegar al conocimiento de la verdad:1) no admitir nada como verdadero (regla de la evidencia), 2) dividir cada una de las dificultades en tantas partes como sea preciso para resolverlas mejor (regla del análisis) 3) ir de lo más simple y sencillo a lo más complejo (regla de la síntesis), 4) hacer enumeraciones completas y generales para tener la seguridad de no haber incurrido en omisión alguna (regla de la comprobación.) Tomado de “El pensamiento pedagógico de Comenio”, de Medina Arteaga Luis, Biblioteca Pedagógica del Maestro SEP, México, 1982.

características de esta concepción son la enseñanza memorística, libresca, dogmática, autoritaria y magisterocéntrica.

B) El Modelo de la Escuela Activa

Todos hemos oído hablar de la escuela activa y de sus ideas renovadoras acerca de cómo se debe educar a niños y jóvenes. Su surgimiento significó un fuerte cambio en la concepción educativa de la época y aparece en el contexto de la crítica a los grandes sistemas sociales y económicos de mediados del S. XVIII y principios del XIX.

Ya antes, pensadores como Juan Amos Comenio, creador de la Didáctica Magna, o el “arte de enseñar todo a todos”; como Juan Federico Hebart, con sus “pasos formales” de la enseñanza”, y otros muchos; habían criticado fuertemente las prácticas tradicionales, (que lamentablemente corresponde a la educación bancaria, aquella que concibe la mente del alumno como un depósito al cual hay que llenar de ideas que generalmente le son ajenas, desprovistas de significado, no pocos docentes aún la practican en pleno S. XXI), y propusieron un conjunto de principios que suponían un viraje diametral en la educación en general y en la enseñanza en particular.

Se reconoce a Juan Jacobo Rousseau, como el precursor inmediato de este modelo y en particular a través de su obra *El Emilio* donde critica despiadadamente las costumbres formativas de la época por el abandono en que se tiene la educación de los niños y de los jóvenes y por su desconocimiento de la naturaleza infantil.

Rousseau, con una mirada visionaria, plantea lo que hoy conocemos como la psicología de las edades, es decir, la diferencia de entre las características del pensamiento, intereses y necesidades de los individuos de distintas edades.

Mucho tiempo después Jean Piaget, desarrollaría una teoría que corresponde a esta concepción, la cual básicamente consiste en precisar y definir las formas de pensamiento dominantes en cada edad, desde el momento del nacimiento y su ulterior desarrollo hacia las edades más avanzadas, suponiendo en todas ellas una interacción con el medio físico y social, en el que se contextualiza el desarrollo de cada sujeto.

Básicamente el gran mérito de la escuela activa, de sus precursores y de sus predecesores se sintetizan en cuatro grandes principios:

El principio de la actividad, del cual toma el nombre. Opuesta a la idea de pasividad asignada al alumno, en esta corriente la actividad del alumno es condición necesaria en los procesos educativos, desde las primeras iniciativas y

experiencias de pedagogos como Celestine Freinet, en Francia con su escuela moderna; como Ovidio Decroly en Bélgica en su escuela de “L Hermitage” y sus Centros de interés que es un método globalizante; como María Montessori en Italia, en su “Casa Dei Bambini”; hasta nuestros días permanece la idea de que no es sólo que el maestro enseñe, sino que los alumnos aprendan a través de su actividad física y mental. La idea de pasividad llevada a la práctica por la corriente tradicional quedó fuertemente cuestionada por la escuela activa al punto de negar cualquier aprendizaje si éste no era inducido y producido por medio de actividad.

En Freinet el principio de actividad va ligado directamente a la idea del trabajo, diciendo: “Llamo exclusivamente trabajo a esa actividad que se siente tan íntimamente ligada al ser que se vuelve una especie de función, cuyo ejercicio tiene por sí mismo su propia satisfacción, inclusive si requiere fatiga o sufrimiento” (Freinet, 1974:132). De la misma forma en este autor uno de los conceptos claves es el interés. Nadie hace bien algo que no le interesa.

El tema de la clase debe ser un asunto de interés, en la lógica didáctica equivale a que el profesor debe tender los puentes necesarios para que el alumno logre captar la relación del tema con sus propios asuntos, con sus propios intereses. No todos los temas escolares son naturalmente significativos para el alumno, quien aprende requiere de las explicaciones que logren un acercamiento entre sus significados y los de los contenidos curriculares, de tal manera que adquieran sentido en el contexto de sus vivencias y sus proyectos tanto personales como profesionales.

El principio de la libertad. Paralelamente a la idea de la actividad, como condición y resultado de ésta; el principio de libertad se extendió rápidamente en todas las escuelas progresistas de mediados del siglo XIX y principios del XX, en tanto que ya habían ocurrido movimientos sociales libertarios en el contexto sociopolítico, (La revolución francesa por ejemplo en 1789) y se gestaban otros, la noción de libertad expuesta por Rousseau desde el siglo XVIII era una realidad en las nuevas escuelas. La libertad como posibilidad de manejarse de acuerdo con las propias necesidades e intereses, le permitió al alumno expresarse en todas sus potencialidades así como en sus limitaciones, el profesor entendía que los alumnos no tenían los recursos ni las disposiciones suficientes para pensar y actuar con la lógica del adulto y por ello se adecuaron los métodos de estudio a las características del pensamiento infantil y juvenil, a diferencia del modelo tradicional donde imperaba el reino de la prohibición.

Como lo menciona Coussinet, (1972), existe una obediencia forzada en la escuela, devenida de las primeras relaciones del niño en su familia, y que al ser revisada y superada por la asunción de otro papel, tanto del maestro como del alumno, ya

que sin, mandatos y controles, se forma el sentido de la responsabilidad asumida como consecuencia natural de la libertad, del compromiso consigo mismo y con los otros.

Adelante el mismo autor dice: *Se ha dicho que los educadores deben saber mandar, se ha hablado del arte de mandar. Sea como fuere, cuando el individuo ha obedecido es que alguien ha mandado. Y como el otro quiere mandar, es preciso que el individuo obedezca. La orden tiene el valor que tiene la ejecución, como dicen los militares, y sólo hay un medio de obtener la ejecución, que es la coacción... obediencia es la aceptación voluntaria o involuntaria de la coacción. Y ésta opera gracias a la utilización permanente del castigo, que debe llegar a condicionar al individuo.*

Durante largo tiempo se pensó que la obediencia en los niños y jóvenes era una actitud natural y de ello se les persuadía desde los hogares hasta las escuelas. Los castigos y las coacciones, como método disciplinario de las escuelas tradicionales quedaron expuestos a la crítica y transformados en modelos de relación que se fundaron en la noción de libertad, tanto en sus posibilidades de expresión física como simbólica. Libertad para moverse, para hablar, para pensar, para criticar.

Otro principio rector de la escuela activa fue el de respeto a la individualidad, cuyo contrapeso fue el de la colectividad.

Devenido de los ideales del naciente individualismo burgués del siglo XVIII, el principio de la individualidad en la escuela activa representó, más que una postura social; el intento por personalizar la enseñanza al reconocer que no todos los individuos son iguales aún cuando tengan la misma edad. Por esta razón se entendió que los ritmos en el aprendizaje, con frecuencia difieren mucho debido a las diferencias entre los contextos familiares y socioculturales de los que provienen el niño y el joven. En 1921, la Liga para la educación nueva, propone: *Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre conciente de la dignidad de todo ser humano*⁶ (Palacios, 1978:29).

⁶ La escuela activa ha sido un fenómeno pedagógico que tuvo distintos momentos en su desarrollo así como distintos nombres dependiendo de los eventos en que nos situemos. Jesús Palacios, en "La cuestión escolar", nos menciona al menos tres etapas:

Más adelante se llegaría a la llamada “enseñanza personalizada cuyo propósito fue el de atender particularmente las necesidades de cada niño y de cada joven a través de formas de interacción más cercana entre profesores y alumnos, en palabras de Freinet, “comprender que detrás de cada mirada se encuentra una alma esperando ser reconocida”.

Holzapfel, investigador educativo, en su obra *Panideal*, plantea al respecto: *“La escuela casi no tiene en cuenta las diferencias individuales en lo que concierne a las aptitudes y la capacidad de desarrollo. Los alumnos están sometidos a un solo y único programa, y todos deben escuchar las mismas lecciones y ser instruidos y dirigidos por los mismos maestros. La educación es un verdadero Moloch, al que se sacrifican los mejor dotados”* (Coussinet, 1972:64).

Con estas ideas criticaba el hecho de que los alumnos eran tratados casi en forma burocrática ya que a pesar de tener potencialidades diferentes, recibían invariablemente el mismo trato.

La diferencia de capacidades en una clase no es una dificultad con la cual hay que batallar, sino por el contrario, puede aprovecharse el adelanto de algunos alumnos como medio para apoyar a los atrasados, en una especie de aprendizaje compartido. Todos hemos presenciado alguna vez cómo algunos estudiantes comprenden con mayor facilidad y rapidez a través de las explicaciones de sus compañeros, ello quizá se deba a que entre ellos comparten situaciones y expresiones comunes, y a que igualmente se manejan con los mismos esquemas de pensamiento y de acción.

Como complemento del principio de individualidad se finca en este modelo el principio de colectividad, en tanto que la tarea de aprender y enseñar entrañan de por sí un medio naturalmente socializante, en donde la actividad colectiva supone un medio de aprendizaje a la vez que es fin de la educación la formación del espíritu colectivo, hoy diríamos la formación de la conciencia ciudadana, en tanto que la escuela es formadora de subjetividad que se construye, necesariamente en la colectividad.

Parfraseando a Bennedeti, el poeta uruguayo de este siglo; “yo soy los otros, los otros soy yo”. La mayor parte de las experiencias de la escuela activa se ocuparon de montar un sólido cuerpo de métodos de enseñanza cuya actividad giraba

individualista, idealista y lírica” correspondiente a los orígenes; la “era de los sistemas” correspondiente a la eclosión de las experiencias en todo el mundo y la última etapa más dirigida a la sustentación de sus principios en teorías particulares como el enfoque dialéctico, en Wallon y la Psicología Genética de Piaget.

alrededor de grupos de trabajo, (Coussinet, 1920), Freinet con su técnica de la Asamblea escolar, William Kilpatrick y su método de proyectos, Makarenko y su método de Complejos. Todos ellos propusieron y defendieron el principio de trabajo colectivo cuya significación es indiscutiblemente reconocida en nuestros días.

Como conclusión, podemos plantear que la escuela activa supone una superación del modelo tradicional, con sus ideas renovadoras de actividad, libertad, individualidad y colectividad. El papel del profesor en este modelo, más que suprimirse, se transformó. En ese marco, corresponde al maestro no sólo "dar y tomar la lección", ni hacer recitar lecciones o corregir tareas, sino que le atañe disponer los elementos y actividades que le sean útiles a los alumnos para aprender, le toca estar disponible permanentemente, ya sea para contestar sus preguntas, o para organizar el trabajo individual y colectivamente en un ambiente de seguridad y confianza que sólo se alcanza en un ambiente de libertad.

C) El Modelo de la Tecnología Educativa.

Son muchos los autores y muchas las evidencias que muestran cómo los cambios en las concepciones psicológicas se reflejan invariablemente en las prácticas pedagógicas, de tal suerte que el advenimiento de la corriente conductista en la psicología produjo toda una escuela en el campo educativo, cuyo inicio se puede estimar a mediados del siglo XX llegando a sus niveles más altos durante los años sesenta y ochenta de ese siglo.

La expresión conductista en el campo educativo se denominó Tecnología educativa y logró una amplia difusión en América Latina y en México a partir de su auge con los EE.UU. y representó una concepción tecnocrática aplicada a la enseñanza.

La propuesta pedagógica de la Tecnología educativa, se ha conformado como un discurso explícito en los EE.UU. a partir de la segunda guerra. Los elementos incipientes en un principio se fueron empleando inicialmente en la selección y adiestramiento del personal militar entre la primera y segunda guerra mundial. Ha sido de manera posterior que estos elementos en un nivel de formulación diferente se fueron articulando para constituir una propuesta educativa"(introducción del libro "Tecnología Educativa, De Alba Alicia et All, 1985)

La Tecnología educativa se constituyó a partir de los trabajos de Skinner, en los años cincuenta en un intento por articular los conceptos de tecnología y educación

con el propósito explícito de ofrecer una alternativa “científica” ⁷ en los ámbitos educativos.

Intentando hacer una síntesis de este modelo, cuyas limitaciones hoy han sido plenamente evidenciadas tanto en los niveles de educación básica como en los niveles medio y superior, podemos plantear lo siguiente.

-Que se constituyó como un discurso cuya intención fue imponer la noción positivista de ciencia en los ámbitos educativos.

-Que devino de las investigaciones para la industria militar, posteriormente trasladado al ámbito de la producción con su ulterior aplicación al ambiente educativo.

-Que sustentó sus planteamientos teóricos y metodológicos en una psicología de corte asociacionista, la cual explica la conducta humana como la respuesta que el individuo da a partir de los estímulos del ambiente, desconociendo a la conducta como una compleja red de determinaciones de todo orden, desde los aspectos psicomotores elementales, los emocionales, hasta los cognoscitivos y psicosociales.

-Que su concepción de aprendizaje, igualmente a su concepción de conducta, es muy reducida ya que lo formula en términos de cambio de conducta, más que en reduciéndola a la observación de variables cuya observación e identificación habrían de ser en términos de elementos observables y mensurables. Transformación de esquemas de conocimiento, donde el sujeto es un ente

⁷ 6Hacia el interior de la Psicología se dio una crítica en sus concepciones “subjetivistas”, imponiéndose paulatinamente el dominio de una ciencia “objetiva”, desde los imperativos epistemológicos del positivismo que exigió al estudio de la conducta humana métodos de estudio semejantes a los aplicables a las ciencias naturales, “Así como F.W. Taylor fue el portador social del discurso técnico para la “administración científica del trabajo” y para el análisis de tiempos y movimientos del obrero en las líneas de ensamble”.... De la misma forma toco a Skinner con su “Tecnología Educativa” proponer a los docentes la aplicación de sus técnicas de control operante de las conductas en ambientes educacionales con las cuales se pretende la descomposición del aprendizaje académico en pequeños aprendizajes (objetivos conductuales) que mediante “el análisis de tareas o de trabajo” se diseñan diversas secuencias de aprendizaje parciales de un comportamiento global, que se irán logrando en pequeños pasos y por aproximaciones sucesivas, para así “moldear la conducta” a través del control que el docente ejerce sobre lo que Skinner llama las “contingencias del aprendizaje”, o sea el control en la presentación de situaciones estímulo-respuesta-reforzamiento” (Follari. 1985:55).

reactivo a los estímulos que se le impongan en el ambiente educativo. (Los premios y los castigos aunados a la noción de refuerzos)

-Que es una propuesta donde el papel del profesor pasa de ser un formador al de un “ingeniero conductual”, al cual corresponde disponer de estímulos ambientales (refuerzos) que garanticen la efectividad del aprendizaje (modificación de conducta), mismos que sólo serán aceptables, en este modelo, si son observables y cuantificables, (Lo cual deja de lado una buena parte de expresiones y procesos no observables y cuantificables de la conducta del alumno). Abundamos en este aspecto en el sentido de que éste es un material dirigido a profesores de nivel universitario, recordado lo mencionado por Follari (1985).

Así se cumple una vieja profecía de la Tecnología Educativa, por la que el docente es convertido en un ejecutor de una propuesta educativa que le es ajena. El docente tiene que establecer una relación alienada (y alienante) con los estudiantes y con los objetos de conocimiento, para limitarse a cumplir con el modelo de instrucción que le es impuesto. La anulación del debate didáctico es evidente.

-Que la noción de aprendizaje es entendida como un proceso individual, descontextualizando al sujeto de su medio social, sin consideración de los aspectos sociales y psicosociales que en gran medida determinan los alcances y limitaciones del aprendizaje en nuestros alumnos.

- Que su arsenal técnico, basado en una metodología de diseño de programas a partir de objetivos de aprendizaje (desagregación excesiva de actividades de aprendizaje), implica una enseñanza que no logra inducir en el alumno tanto el pensamiento analítico-sintético (siguiendo los movimientos naturales del pensamiento), donde se integran y desintegran las experiencias, los hechos y los conceptos en su afán por comprenderlos); como tampoco el pensamiento crítico.

- Que basa la eficacia de su propuesta en la adecuada disposición de reforzamientos de conducta más que la construcción de pensamiento analítico y crítico del estudiante. Cuestión que es de capital importancia para nosotros como educadores de nivel superior.

D) La Didáctica Crítica

Las limitaciones del modelo conductista además de las enormes y generalizadas críticas que recibió dieron lugar a la generación de diversos debates y reflexiones que se concretaron en propuestas didácticas, cuyo común denominador fue el propósito por encontrar salidas alternativas a los problemas suscitados en el

proceso enseñanza aprendizaje de una forma distinta a la propuesta por la Tecnología educativa por considerarla una metodología alienante y mecanicista.

De esta forma emergen propuestas didácticas que enfocan su crítica sobre diversos aspectos, por ejemplo; al encuadre histórico-social de los procesos educativos, al análisis de los fundamentos epistemológicos de las disciplinas como contenidos curriculares a los aspectos de metodología didáctica propiamente dichos, a los aspectos de la dinámica de los grupos escolares, a la función crítica que pueden desarrollar los profesores acerca de su propia práctica, entre otras.

Dichas reflexiones dieron lugar a un cúmulo de alternativas que bien podemos ubicar como el modelo de Didáctica crítica en tanto que su sentido es mantener una actitud de cuestionamiento hacia las prácticas educativas tradicionales y conductistas.

Así podemos encontrar la propuesta de la didáctica grupal, la didáctica situacional, la didáctica operatoria y la que sustantivamente se ha denominado a sí misma como Didáctica crítica.

Este modelo, por llamarlo de alguna forma a riesgo de hacer una excesiva homogenización de las propuestas; ha sido orientado hacia la construcción de un cuerpo de saberes que incluyen una concepción del alumno como un sujeto social eminentemente activo y crítico de su entorno con miras a conseguir una transformación de su realidad personal y social.

Con relación a la organización del conocimiento lo ha de considerar en su historicidad material y como producto de la sobredeterminación social, ha de considerar el análisis de su estructura semiológica y epistemológica, su nivel psicológico en cuanto a objeto de conocimiento y su relación con la práctica social, es decir, como praxis; en fin como instrumento de una formación crítica del educando.

Tanto el papel del profesor como el del alumno corresponden a sujetos miembros de una comunidad social, económica y cultural que determina sus acciones y que son fuente y motivo de su actividad.

La concepción de aprendizaje, naturalmente cambia en relación a la del conductismo ya que es considerado, más que una modificación de la conducta de manera fragmental (aprendizaje molecular), como un proceso integral de adquisición de conocimientos virtualmente significativos en función de su relación con el entorno social (aprendizaje molar).

Lo que es notable en este enfoque es su redimensionalización de los aspectos sociales de la enseñanza, ya que se argumenta la insuficiencia del aprendizaje

teórico como punto de partida y destino de la educación, en tanto que el valor formativo de la institución escolar deberá estar ligado a la actividad social que el alumno y el profesor logren desplegar como sujetos sociales lo cual los orienta definitivamente hacia la praxis, cuyo significado es justamente la inevitable relación entre la teoría y la práctica.

En cuanto a las formas de evaluación, ésta ha de ser algo más que la verificación de los resultados de aprendizaje, y considerará las diferentes etapas de su proceso de desarrollo: por tanto existe una evaluación de inicio o diagnóstica, una de proceso o formativa y una al final o sumativa. Así mismo si se trata de alumnos de educación superior habrá que visualizar las competencias que se requieren para el ejercicio de su profesión. Se pensará en la integración de elementos de autoevaluación como recurso formativo en tanto que cada alumno tiene consideraciones acerca de sí mismo y de su aprendizaje además de la utilización de evaluaciones grupales, ya que se parte del supuesto de que la dinámica de los grupos influye de manera importante en los aprendizajes individuales.

Se propone en este modelo el uso de problemas como desencadenadores de actividades de aprendizaje tales como el análisis, la comprensión y el debate de los contenidos curriculares y sobre todo incorporan en su metodología el análisis de las dimensiones ideológicas de los contenidos y prácticas educativas.

Cada propuesta implica un cierto énfasis que hace respecto a uno u otro aspecto del proceso enseñanza aprendizaje por lo que alguna de ellas menciona la importancia que tiene el trabajo grupal como dispositivo para el aprendizaje, fundamentando el abordaje grupal desde la dinámica de grupos, los grupos operativos, la teoría psicoanalítico o las técnicas de la Gestalt, entre otras.

E) El Modelo Constructivista

El breve recorrido que hemos hecho hasta aquí nos muestra las diversas formas en las que se ha realizado, y aún se realizan, los procesos de enseñanza aprendizaje.

Pensamos que es un material útil de conocimiento para el profesor universitario ya que le permite la identificación de ciertas concepciones (implícitas o explícitas) y prácticas que es posible analizar críticamente con el propósito de mejorar la práctica docente.

En este apartado intentaremos presentar un esbozo de lo que hoy se ha dado en llamar constructivismo, haciendo mención de sus orígenes, características, sus autores sus conceptos básicos y finalmente un conjunto de postulados didácticos que sirvan para orientar la práctica docente en esta perspectiva.

Tanto el término de constructivismo como el de construccionismo se han utilizado para nombrar a las escuelas de pensamiento que destacan las nociones de construcción o constitución, a su vez estas palabras oscilan entre distintos significados tales como: disposición, orden, arreglo, estatuto, principio, etc., por lo cual tal polisemia transparece en sus usos filosóficos. Al parecer fue utilizada originalmente la geometría. Aunque posteriormente ha sido utilizada en diversas disciplinas con distintas connotaciones aquí sólo se enfocará en primera instancia a su sentido epistemológico y por supuesto a sus recuperaciones en el ámbito psicopedagógico.

Aún cuando no sea del todo correcto, iniciaremos por plantear lo que no es el constructivismo. Como lo que expresa Coll (1991) “no es una teoría en sentido estricto, ni tampoco es una teoría psicopedagógica, que nos proporcione una explicación completa, precisa y contrastada empíricamente de cómo aprenden los alumnos y de la que puedan derivarse principios infalibles de cómo hay que proceder para enseñarles mejor”, al igual que todo conocimiento científico, entendido como un conjunto de conocimientos provisorios y falibles, sólo se constituye en una opción que intenta superar las dificultades puntualizadas en las críticas a los modelos anteriores. Por tal no existe una sola teoría que agote en sí misma todas las respuestas a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo hoy se pueden identificar varias teorías que confluyen en este modelo: *Tanto en el ámbito de estudio de los procesos psicológicos como en el ámbito de estudio de los procesos escolares de enseñanza aprendizaje, que comparten principios o postulados constructivistas y que coinciden en señalar que el desarrollo y el aprendizaje humano son básicamente el resultado de un proceso de construcción, que el hecho humano no puede entenderse como el despliegue de un programa inscrito en un código genético, ni tampoco como la acumulación y absorción de experiencias. Somos lo uno y lo otro, somos mucho más, puesto que lo que nos convierte en personas es precisamente las construcciones que somos capaces de hacer. (Coll, 1991).*

En otras palabras, podría decirse que somos lo que hacemos, en su doble significación, de acción física y de acción mental o acción lógico-matemática.

Esas teorías si bien coinciden en la concepción básica de la actividad del sujeto para la construcción, (no acumulación, no descubrimiento, no memorización) del conocimiento, difieren en algunas explicaciones e incluso descripciones de cómo se realizan los procesos de construcción, en algunos ejemplos podemos identificar como una y otra teoría hace énfasis en algún aspecto en particular (Piaget-Vigostky), lo cual ocurre frecuentemente en el hacer científico; sin embargo lo que las unifica es la identificación en cuanto a la postura sobre los procesos de

conocimiento, de desarrollo y de aprendizaje como resultado de la actividad estructurante del sujeto que conoce.

Entre los distintos autores que confluyen en este modelo se encuentran los que podríamos llamar clásicos y contemporáneos. Entre los primeros se sitúa a Piaget en primer lugar, a Bruner, a Vigostky, Wallon y Ausubel, entre los más destacados; y llamaremos contemporáneos a los que actualmente realizan aportaciones a partir de sus investigaciones, sobre algunos aspectos insuficientemente clarificados, entre éstos citaremos a Coll, Pérez Gómez, Diego Márquez, Edwards, Mercer, Entwistle, Carretero entre los más conocidos. Una de las piedras angulares sobre la que descansa el constructivismo actual es el pensamiento piagetano razón por la cual se partirá de la presentación de la concepción genética del desarrollo de la inteligencia y de sus conceptos importantes ya que representa un instrumento útil para el profesional de la educación, en este caso, del nivel superior, toda vez que se entienda el valor de estos elementos, mediante una reformulación de los mismos en el contexto escolar, es decir, la experiencia pedagógica impone cambios y adaptaciones de la teoría según las necesidades que demandan las situaciones didácticas reales. Jean Piaget, en su condición de epistemólogo y posteriormente psicólogo; inicia sus estudios epistemológicos planteándose ¿Qué significaría “conocer” algo acerca del conocimiento científico? A lo cual se responde poniendo en tela de juicio los postulados de las teorías del conocimiento que se planteaban la pregunta de ¿Qué es el conocimiento científico?, más que ¿Cómo se desarrolla?; es decir traslada la cuestión transformando el planteamiento de una concepción del conocimiento como un hecho a otra que lo considera como un proceso y se propone la tarea de investigar la forma de cómo se pasa de estados de menor conocimiento a estados de mayor conocimiento, misma que constituye el núcleo fuerte de la Epistemología Genética.

En lo que respecta a la Psicología Genética, que comparte concepciones y conceptos de aquella, según nos expresa Rolando García (1996), durante la celebración del cincuentenario del nacimiento de Piaget: *...llevó a cabo en numerosos países de varios continentes, y en poblaciones de muy diversas culturas, pruebas empíricas que contradicen los principios que sostienen teorías del conocimiento tanto aprioristas como empiristas. Quien vió claramente esta capacidad verificadora de la Psicología Genética fue Einstein. En un diálogo con Piaget, Einstein le señaló que en su teoría de la Relatividad los conceptos primitivos no son espacio y tiempo sino espacio y velocidad, y le propuso investigar si no ocurría lo mismo en el desarrollo del pensamiento infantil. La investigación psicogenética corroboró la hipótesis de Einstein. (García: 1996)*

Básicamente la idea de la Psicología Genética es que los sujetos, a diferencia de lo que plantean el apriorismo y el empirismo, no nacen con conocimientos innatos ni es producido por algún tipo de instituciones – como lo sostienen los aprioristas, como tampoco su conocimiento es producido a partir de sus abstracciones y generalizaciones de sus impresiones sensoriales o percepciones- como lo proponen los empiristas⁸, es decir, el conocimiento no es un estado sino que es un proceso.

Piaget plantea que el proceso de conocimiento como el de aprendizaje, considerando éste último como adquisición de conocimiento, no se concibe como una copia de la realidad ni como una impresión de estímulos del ambiente físico y social, en alguna parte del organismo, como lo plantea el asociacionismo, sino que es el resultado de las interacciones entre el sujeto con el entorno que lo rodea.

Desde esta perspectiva se postula que las únicas estructuras con las que cuenta el sujeto al momento de nacer son las elementales formas organizativas del niño que se encuentra en la primera fase del periodo sensoriomotriz, que son los reflejos. Dicho periodo abarca del nacimiento a los dos años aproximadamente.

El proceso de aprendizaje se realiza mediante las funciones de asimilación y acomodación que dan como resultado la adaptación. Durante el proceso de aprendizaje el alumno no recibe pasivamente sino que él aporta disposiciones, conocimiento previo, percepciones del entorno físico, expectativas, actitudes, etc.; de tal forma que la organiza, la selecciona, la procesa, le atribuye sentido, y le confiere significado.

También relaciona distintas informaciones entre sí, las cuales en mayor o menor medida llegan a constituir en él verdaderas redes de significados las cuales utiliza como medios para comprender el mundo y guiar sus acciones. A estas redes de significado se les da el nombre de teorías implícitas y se constituyen como puntos de partida o marcos de referencia para las nuevas adquisiciones.

Las construcciones que realiza el alumno son posibles gracias a los esquemas, que son los instrumentos básicos para el desarrollo del conocimiento, y se definen teóricamente como el conjunto de acciones integradas, interiorizadas y reversibles que tienen significado desde el punto de vista del sujeto. Manejamos esquemas

⁸ Al respecto, Piaget hace una excelente exposición del tema, en un artículo clásico denominado “El mito del origen sensorial de conocimiento científico en su obra, “Epistemología y Pedagogía”, en el cual explica como entre la percepción y la producción de conocimiento se encuentran las operaciones mentales por medio de las cuales el sujeto construye conocimiento.

cuando, por ejemplo, realizamos nuestras actividades para el desenvolvimiento cotidiano de convivencia social, de higiene, de trabajo, de manejo de instrumentos de uso diario, de aplicación de reglas de tránsito, etc.; a las cuales llamamos esquemas de acción, además de las formas organizadas que utilizamos para razonar y resolver problemas de naturaleza abstracta, llamados esquemas de pensamiento. Ambos tipos de esquemas se constituyen en referentes para las subsecuentes adquisiciones del alumno, de tal suerte que el desarrollo de la inteligencia corresponde a una creciente complejización de los esquemas de acción y de pensamiento.

Por eso mismo, en la medida de que nosotros como profesores proveamos a los alumnos de múltiples ocasiones en las que logren poner en juego la actividad estructurante de sus esquemas, estaremos contribuyendo a la construcción de su conocimiento.

Las operaciones de asimilación y acomodación son elementos explicativos básicos en esta perspectiva teórica y se refieren a los procesos de intercambio del sujeto con el medio, en nuestros casos, del medio escolar.

La asimilación consiste en la incorporación de las características del objeto, en nuestro caso, de los contenidos escolares, a los esquemas de asimilación de que dispone el sujeto. Como ya lo hemos mencionado, el alumno no recibe pasivamente las informaciones sino que las transforma a través de sus propios esquemas de asimilación constituidos tanto por conocimiento previo, como por sus propias concepciones y expectativas sobre la realidad, y en ese intercambio él mismo se ve obligado a realizar ajuste a sus pensamientos, con lo cual se produce la acomodación. Como resultado de este intercambio entre lo nuevo y lo viejo surge una nueva comprensión de los objetos de conocimiento, al cual se le da el nombre de adaptación, entendida no como una actitud pasiva, sino como una nueva forma de equilibrio, que se torna progresivamente más estable, merced a la actividad del alumno. Él, conoce la realidad adaptándola a sus esquemas, a los referentes de que dispone, y de esa forma tiende a reconstruirla y a representarla. Aunque si sólo se produjera el proceso cognoscitivo de esa forma, adaptando la realidad sólo a esquemas subjetivos, su conocimiento sería idealista, sin embargo, cada vez que aprende la realidad a sus propios esquemas realiza el proceso de acomodación, es decir, en operación inversa, él tiene que adaptar sus comprensiones a las formas y determinaciones físicas, sociales y culturales de su entorno, en donde existe un proceso de contrastación de su construcción de sus construcciones internas a las condiciones del ambiente que le rodea. Sus construcciones simbólicas se adaptan a la realidad siguiendo a Coll (1979), "se puede decir que la asimilación es la modificación de los observables para

ajustarlos a los modelos internos (esquemas), en tanto que la acomodación es la adaptación de esos modelos para adecuarlos a los observables”.

De esta manera se producen a lo largo de vida escolar, continuas asimilaciones y acomodaciones que dan como resultado nuevas formas de equilibrio, aprendizajes en sentido estricto... estos aprendizajes o nuevas formas de equilibrio se mantienen hasta que aparezcan nuevos objetos de conocimiento, hechos o fenómenos de la realidad que susciten un nuevo proceso análogo al interior en forma, pero cualitativamente superior en organización y contenido, ya que implica no sólo un progreso a nivel de información sino en el dominio y transformación de las anteriores, por lo que se habla entonces de un equilibrio móvil o equilibración.

En el campo de los contenidos curriculares de la educación básica, podemos reconocer estas operaciones durante los distintos momentos de presentación de un contenido. Cada vez que iniciamos, dentro de las ciencias naturales, por ejemplo el tema de los ovíparos y los vivíparos, lo primero que hace el niño es someterlo a los esquemas de pensamiento y de acción que posee (apelando a sus experiencias y conocimientos previos, asimilación), y de esta forma hablará en clase acerca de las aves que conoce y que sabe que ponen huevos (ovíparos), abundará sobre sus características, pero también preguntará y se resistirá a aceptar algunas cuestiones que no le son “lógicas”, por ejemplo cuando conozca que la ballena es un vivíparo, se preguntará que las características que él comprende de los vivíparos no corresponden a los de las ballenas, correspondería más a la de los peces. A este problema, el profesor puede hacerle llegar más información respecto a las determinaciones biológicas de ovíparos y vivíparos, ayudando a establecer en su pensamiento reglas lógicas de casualidad, más allá de los datos preceptuales. Dicha información sólo será la necesaria para que él vaya construyendo sus propias conclusiones, pero no en exceso que le impida activar sus propias operaciones.

Vigotsky al respecto habla de la “zona de desarrollo próximo” que pone de relieve el carácter orientador del aprendizaje respecto del proceso de desarrollo cognitivo, y que se refiere a “la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz”. (Vigotsky ;1979:133).

Lo interesante de este ejemplo es ilustrar que el estudiante siempre está efectuando diversas operaciones del pensamiento intentando realizar un doble ajuste.

Por una parte observa, registra y confronta las características del nuevo objeto con los conocimientos, impresiones y experiencias que ya posee (asimilación), y por otra, confronta su nueva adquisición con las informaciones y experiencias de su entorno físico y social, por ejemplo las opiniones de sus compañeros o las observaciones o correcciones del maestro (acomodación).

El resultado de esta doble acción comporta un nuevo estado de equilibrio de sus esquemas, diferente a la anterior, pero provisional, en tanto no se vea cuestionado por otros nuevos conflictos cognitivos o por eventos de su experiencia personal para cuya comprensión no sean suficientes los esquemas que ya posee, a cuya resolución nuevamente activará mecanismos de compensación que tiendan a reestablecer el equilibrio perdido. Dichas acciones consistirán en atribuir significado a los nuevos contenidos, en el contexto de su propio sistema de significaciones. Es decir, el proceso se torna autorregulatorio como resultado del intercambio funcional y estructural entre sus estructuras cognitivas y su entorno.

Veamos, por ejemplo, la progresión y construcción del conocimiento de la suma. El profesor parte de los rudimentos aritméticos que ya trae el niño como resultado de los aprendizajes del nivel preescolar, o en su caso, lo que previamente ha conocido mediante su proceso de socialización en su entorno familiar. El niño ya cuenta con nociones cualitativas de mayor-menor, grande-chico, más-menos, muchos-pocos; así como sabe diferenciar a los objetos por sus características observables, es decir, ya sabe clasificar, y lo sabe poner en cierto orden obedeciendo a criterios predeterminados arbitrariamente tantas veces como lo desee, es decir, sabe seriar, además sabe que a cada uno de los elementos de una serie puede corresponder un número, sabe numerar. A partir de este amplio conjunto de nociones, cuya ejecución en el nivel de lo real corresponde a una acción de conjunto, competencia cognitiva; es capaz de unir un conjunto de cosas o elementos con otras cosas, es decir hay una coordinación de esquemas que actúan conjuntamente para dar paso a una operación que involucra a todos los anteriores. Con este sencillo ejemplo quisimos ilustrar el proceso de construcción en este caso de la suma.

Aunque el constructivismo no es una perspectiva que indique recetas infalibles, nos permitimos presentar algunas orientaciones que podrían ser útiles en la práctica docente:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno. Si recuperamos la definición que ofrece Ausubel del aprendizaje significativo, podemos ver que toda nueva adquisición de conocimientos reposa sobre la base de conocimientos preexistentes; que tengan algún grado de relación con lo nuevo, así como de las competencias cognitivas de las que disponga el alumno. Es decir, el aprendizaje de un nuevo contenido será

posible si consideramos no sólo lo que hasta ese momento sabe y conoce el alumno, sino lo que puede llegar a saber dependiendo de los recursos cognitivos con que cuenta.

La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo, es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra. (Ausubel 1983:48)

De lo anterior podemos concluir, al menos dos cuestiones de importancia que son potencialmente útiles a la hora de enseñar.

Que cualquier tipo de contenido que presentemos a los alumnos deberá partir de los aprendizajes anteriores y que tengan ya algún significado para él, dentro del amplio espectro de intereses y conocimientos que de suyo los estudiantes poseen; de tal manera que se logre establecer una conexión entre lo que sabe y lo que se desea que sepa, entre lo nuevo y lo viejo. A riesgo de conseguir sólo una memorización mecánica de los nuevos materiales, es menester saber cuáles son los aprendizajes significativos previos que nos aseguren la significatividad de los nuevos, es decir, que sean susceptibles de ser incluidos en una estructura de significantes organizada al punto de conformar una construcción de ideas, conceptos, proposiciones y experiencias (en este caso compartidas en el ambiente escolar) de conjunto, como un todo organizado, y no de ideas aisladas, cuya complejidad depende del tipo de contenido y del nivel de desarrollo del pensamiento del alumno. A este respecto la Psicología Genética ofrece una clasificación y caracterización de los estadios del desarrollo mental, el cual se encuentra dividido en cuatro grandes etapas, a saber:

- *Estadio de las operaciones sensoriomotrices.* Que se inicia con el nacimiento y corre hacia los dos años aproximadamente: “El punto de partida de las operaciones intelectuales hay que buscarlo ya en un primer periodo de desarrollo, caracterizado por las acciones de la inteligencia sensoriomotora. Aún no utilizado como instrumentos más que las percepciones y movimientos, sin estar capacitada para la representación o el pensamiento, esta inteligencia totalmente práctica

atestigua ya, en el curso de los primeros años de la existencia, un esfuerzo de comprensión de las situaciones; en efecto, esta inteligencia conduce a la construcción de esquemas de acción que servirán de subestructuras a las estructuras operatorias y nocionales ulteriores” (Piaget, 1981:40)

- *Estadio preoperatorio*. Que comienza hacia los dos años y dura hasta los siete u ocho aproximadamente “cuya aparición se señala por la formación de la función simbólica y semiótica; ésta permite representar objetos o acontecimientos no actualmente perceptibles, evocándolos por medio de símbolos o signos diferenciados: el juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental, el dibujo, etc.; y, sobre todo el lenguaje” (Piaget 1981:41)

- *Periodo de las operaciones concretas*. Hacia los 7 u 8 años comienza un tercer periodo en que aparece la reversibilidad operatoria, entendiéndose ésta como la posibilidad de comprender una operación y su contraria en función de las transformaciones que sufre un objeto, que implican las nociones de conservación tanto de cantidad, como de número. Sin reversibilidad el niño no llega a constituir las nociones más elementales de conservación. “Así se imagina que una decena de fichas alineadas suman un número mayor cuando están separadas; que una colección dividida en dos, aumenta en cantidad en relación a un todo inicial; que una línea recta, una vez quebrada, representa un camino más largo; que la distancia entre A y B no es necesariamente la misma entre B y A (sobre todo en pendiente); que la cantidad de líquido que hay en un vaso crece cuando se echa el líquido en un vaso B más delgado, etc.”(Piaget, 1981:42)

- *Periodo de las operaciones formales*. Alrededor de los 11-12 años “aparece un cuarto y último periodo cuyo techo de equilibrio está situado al nivel de la adolescencia. Su característica esencial es la conquista de un nuevo modo de razonamiento que no se refiere ya sólo a objetos o realidades directamente representables, sino también a hipótesis, es decir, a proposiciones de las que se pueden extraer las necesarias consecuencias, sin decidir su verdad o falsedad, antes de haber examinado el resultado de éstas implicaciones” (Piaget, 1981:43).

El desarrollo de la inteligencia en el alumno, determina, según Piaget sus posibilidades de aprendizaje (esta idea ha sido debatida y matizada por otros autores), el tipo y nivel de contenidos educativos que han de poder ser presentados.

Por consecuencia esta es una consideración muy importante para el diseño curricular y su puesta en marcha.

De esta forma también es posible advertir que uno de los principales problemas del proceso enseñanza-aprendizaje es una cuestión de ajuste, en el cual la

función del profesor es reconocer las condiciones del alumno y guiar su aprendizaje ateniéndose a esas condiciones, reconociendo las ayudas que deba aportarle en la medida que lo requiera.

Podría decirse que debe haber una ayuda óptima del profesor, ni más de la que el alumno necesita, ni menos de la que requiere, en correspondencia a lo señalado por Vigotsky en el concepto de la zona de desarrollo próximo.

En fin, este principio se refiere a la necesidad de establecer una correspondencia entre lo que el alumno puede y quiere aprender y lo que el maestro debe enseñar.

- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos. Siguiendo con la idea de que significativo es todo aprendizaje que se relaciona de manera sustantiva, no arbitraria con los esquemas de conocimiento que el alumno ya posee, podemos plantear las formas con las que es posible promover nuevas construcciones de ellos. Tanto Ausubel como Coll mencionan el término de significatividad para denotar el grado en que un nuevo contenido puede llegar a ser significativo, de decir, que pueda llegar a formar parte de los esquemas y las estructuras de conocimiento que el alumno ya posee. En primer término para que haya aprendizaje significativo debe haber cierto grado de disposición, por parte de quien aprende, para llegar a aprender. En este punto la tarea del profesor estará básicamente dirigida a establecer un nexo entre la materia a enseñar con los intereses y necesidades del alumno de manera que él vea y reconozca en el nuevo material una respuesta a cierto interés o necesidad propias. Dicho interés puede ser suscitado intencionalmente por el profesor o aprovechada en la clase como resultado de las inquietudes espontáneas de los alumnos, diríase que esta es la fase de atribución de sentido al material escolar. Corresponde a una actividad que se funde entre la dimensión energética o afectiva y la dimensión cognitiva o estructural, en la que es deseable instalar en la clase una clara intencionalidad acerca de la utilidad o relevancia de lo que se va a aprender.

La significatividad asume dos vertientes; la significatividad lógica, referida a la organización y claridad con la cual será presentado el nuevo material. Para este efecto los nuevos contenidos a enseñar deben estar organizados previamente de manera clara y distinta, como diría Descartes, procurando que las ideas centrales del tema sean lo suficientemente precisos como para que no haya confusiones y en la medida de lo posible acompañarlo siempre con ejemplos, tanto de la propia lógica del tema como con los aspectos de la experiencia física, social y cultural de los alumnos susceptibles de ser retomados a estos fines.

La significatividad psicológica se orienta hacia la educación del contenido hacia tres variables: los que el alumno puede aprender (que el nuevo contenido pueda

ser aprendido por el alumno); lo que el alumno quiera aprender (consideración de los deseos, necesidades e intereses del educante); y lo que el alumno deba aprender (los encargos institucionales de la enseñanza). Es conveniente atender estos tres aspectos cuando seleccionamos los contenidos de aprendizaje y las formas en las que pretendemos enseñarlos. En la medida en que nos planteemos escenarios en los cuales confluyan estas tres condiciones aseguraremos la construcción de aprendizajes realmente significativos.

Dar oportunidad para que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos. Uno de los errores que con más frecuencia ocurren en clase se deben a la ansiedad con que el profesor va abordando la presentación de los contenidos acortando con ello los tiempos de reflexión del alumno acerca de los nuevos materiales.

Desde el nivel preescolar hasta el universitario, los profesores tendemos a adelantar a los alumnos las respuestas a los problemas que plantean los temas escolares. Si bien las condiciones institucionales en muchas ocasiones aceleran los procesos didácticos, ya que siempre está en mente del docente la necesidad de acabar pronto el programa; también se hace necesario ofrecer espacios de cuestionamiento y reflexión a los alumnos con el propósito de que problematicen, de que tiendan puentes entre lo que saben y lo que se está empezando a conocer para que propongan sus conclusiones acerca de los tópicos escolares.

Piaget decía que no nos debemos adelantar tanto en la enseñanza de modo de que impidamos que el alumno descubra por sí mismo lo que ha de aprender mediante su operatividad, *... desde la acción sensoriomotriz a las operaciones más interiorizadas, su resorte es constantemente una operatividad irreducible y espontánea... esta operatividad no está preformada de una vez para siempre ni se explica únicamente por las aportaciones exteriores de la experiencia o de la transmisión social; es el producto de construcciones sucesivas, y el factor principal de este constructivismo reside en el equilibrio mediante autorregulaciones que permite poner remedio a las incoherencias momentáneas, resolver problemas y superar las crisis o los desequilibrios mediante una constante elaboración de estructuras nuevas que la escuela puede ignorar o favorecer según los métodos empleados.*(Piaget 1981: 52).

Las prácticas cotidianas con que nos movemos nos inclinan a dictar una regla, un principio, una ley o una teoría en lugar de ir recorriendo un camino de preguntas exploratorias que sirvan como dispositivos de construcción en la mente del educando. Sin embargo el tiempo dedicado a estos ejercicios de problematización y de cuestionamientos cumplirán con una doble ventaja en tanto que inducirán la participación de los alumnos en la clase como una forma de implicarlos

activamente en ella; y por otra parte cubrirán la necesidad de construir paulatinamente, es decir, por tramos, los nuevos contenidos, en correspondencia con los diversos ritmos de aprendizaje de los alumnos, dándoles tiempos de asimilar según sus diversos tiempos y recursos de comprensión.

*Contribuir a la transformación de esquemas de los alumnos. Uno de los conceptos centrales del constructivismo es el cambio conceptual y se refiere a la modificación y constante reajuste de los conceptos que el alumno adquiere, y que le han sido suministrados por el ambiente social o por el ámbito escolar.

En algunas ocasiones tales conceptos dificultan la adquisición de nuevos contenidos escolares. Señalaremos en este trabajo a esos conceptos, con los cuales el alumno llega a la escuela, con el nombre de concepciones alternativas. Muchos autores le han llamado error conceptual o concepciones falsas, sin embargo, estas expresiones hacen referencia a una idea equivocada, o a una teoría o modelo formal incorrectamente asimilado lo cual tiene evidentes connotaciones negativas hacia las concepciones de los alumnos y supone una puesta en marcha del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de que el alumno no sabe nada o lo que sabe está mal.

Desde la perspectiva psicogenética se afirma que el conocimiento de que dispone el sujeto determina lo que percibe, como también que el conocimiento científico es una de las posibles formas de conocimiento humano por lo que las concepciones de las personas (en su sentido más común), tienen su propio valor. Hoy sabemos que las personas en general y nuestros alumnos en particular van construyendo sus representaciones del mundo social y natural, las cuales toman forma de verdaderas teorías sobre el mundo y la vida. En ese contexto nosotros los educadores advertimos que este tipo de conocimiento en algunas ocasiones facilita el aprendizaje y en otras lo obstaculiza.

Sin embargo la cuestión en este principio se concreta en reconocer que si bien el alumno cuenta con sus propias concepciones, éstas no siempre se encuentran lo suficientemente fundamentadas y organizadas de manera que resistan su aplicación para la explicación y la comprensión de diversos fenómenos de la vida natural y social. Por tal, dichas concepciones pueden ser transformadas, completadas o reorganizadas mediante la ayuda del profesor a fin de que supongan una ampliación de sus esquemas hacia la construcción de redes de significados cada vez más amplias y coherentes, mismas que le sean útiles no sólo para la clase sino como una forma de articular su conocimiento cotidiano con el conocimiento escolar.

Otro problema que se presenta para conseguir este propósito es el hecho de que muchas veces la forma de pensar del profesor, la manera en que organiza su materia, es decir, su "lógica"; es distinta de la forma en la que la pueden percibir y comprender los alumnos.

Sabemos que hay profesores expertos en su materia pero con una asombrosa dificultad para comunicar lo que saben. Tal como lo expresan Hernández y Sancho, (1993) "para enseñar no basta con saber la asignatura". En otras palabras, la manera de abordar una situación un problema o una teoría no es igual entre profesores y alumnos, porque ocurren verdaderas rupturas epistemológicas en el interior de una clase, pero no precisamente en términos de superación de conocimientos sino en términos de anulación de la acción comunicativa que se espera ocurra en una clase. Ante esta situación el maestro puede superar estas dificultades sometiendo a los estudiantes a un conjunto de cuestionamientos con las que el estudiante reconozca las contradicciones y lagunas de sus concepciones y arribe a sus propias conclusiones, cada vez de manera más autónoma. La interacción entre profesor y alumno es muy útil, pero es indispensable que dicha interacción también se establezca entre los mismos alumnos, en tanto que los significados y las experiencias compartidas entre ellos por razones de edad, de espacios de socialización, de intereses y de estilos de aprendizaje generalmente juegan un papel muy importante en los procesos de socialización que comportan los grupos escolares en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los problemas que se plantean en el proceso de cambio conceptual son varios, entre ellos que deben darse paulatinamente, de uno a uno lo cual facilite la adquisición de nuevas nociones de manera organizada. Otro que se presenta es la necesidad de ofrecer mayores explicaciones dependiendo de la mayor demanda cognitiva que imponga la curiosidad del alumno y la densidad del tema. También debemos identificar que los cambios conceptuales requeridos sean plausibles al tipo de alumnos y de grupo en cuestión, para asegurar que la nueva concepción sea mínimamente entendida al momento de presentarse de manera que resulte fructífera.

En fin, el modelo constructivista, tal como se ha podido observar, es un enfoque con mucha potencialidad, digno de ser valorado no sólo por lo que hasta la fecha ha aportado, (no suficientemente agotado en este trabajo), sino por lo que aún está por producir para contribuir significativamente en la compleja tarea de la formación del hombre.

ANEXO 7

CUESTIONARIO DE LA SEGUNDA SESIÓN

Nombre: _____ Fecha: _____

1. ¿Qué conocimiento tenía acerca de los modelos educativos?
 - a) Escaso
 - b) Poco
 - c) Mucho
 - d) Nada

2. ¿En cuál modelo educativo se ubica?
 - a) Tradicional
 - b) Escuela activa
 - c) Tecnocrático
 - d) Didáctica crítica
 - e) Constructivista

3. ¿Qué acciones implementa en su práctica educativa?
 - a) Memorización de contenidos
 - b) Reforzamiento de conductas
 - c) Parte de los conocimientos previos de los alumnos
 - d) Toma en cuenta los tres momentos de la evaluación
 - e) Premia o castiga
 - f) Fomenta la interacción social
 - g) Repetición
 - h) Al planear la clase toma en cuenta los intereses de sus alumnos

4. ¿Cuál modelo pedagógico considera más adecuado para su práctica docente? ¿Porqué?

5. Comentarios

ANEXO 8

EL PAPEL DEL MAESTRO COMO LIDER Y PROMOTOR DEL CAMBIO

El perfil del maestro para el siglo XXI.

(Tomado de López, Reséndiz, & Sánchez, 2006)

El perfil de los maestros que pueden lograr la transformación que requiere el sistema educativo, exige un alto compromiso con ellos mismos y hacia la comunidad escolar.

No es tarea fácil, de medio tiempo o entrega incompleta. Exige una opción de vida y una forma permanente de ser dentro y fuera de la escuela.

Ser maestro, emulando a Sócrates, requiere una forma de vida y una jerarquía de valores con alta orientación a lo humano y a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y colaboradora, con opción por la paz, al respeto a la vida, la diversidad y principalmente de superación permanente en el esfuerzo, en el trabajo diario, en la construcción del propio destino y el destino comunitario.

El papel del maestro del siglo XXI deberá ser agente de cambio, que entiende, promueve, orienta y da sentido al cambio inevitable que nos transforma a todos.

No se requiere de hombres y mujeres perfectos, pero sí comprometidos y en la búsqueda de la superación profesional y personal con el aprendizaje, con los alumnos y con la creación de una sociedad mejor y con la revolución educativa y social que se requiere urgentemente. El nuevo papel del maestro se caracterizará por ser un modelo de aprendiz, que es el requerido por un mundo de educación permanente, de actualización creativa y constante, propios de la era del conocimiento que hemos iniciado; aprendiz de nuevas técnicas, de nuevos enfoques, conocimientos y destrezas de un planeta globalizado cuyo signo es el autoempleo, la competitividad y la especialización.

El nuevo papel del docente será de un líder moderno que dirige, orienta, vincula, da sentido y fortalece los esfuerzos de sus alumnos hacia una sociedad en continuo aprendizaje; hacia una sociedad de mayor libertad física, de múltiples alternativas, hacia un mundo cargado de incertidumbre, donde más que nunca la frase de Heráclito cobra vigencia: lo único permanente es el cambio.

El nuevo papel del maestro es ser un verdadero escucha de los cambios: un escucha de las inquietudes humanas; un escucha y estudioso de los cambios culturales que influyen sobre todos nosotros. Un escucha de las necesidades e inquietudes de sus alumnos, de sus nuevos y viejos planteamientos, que buscan aprender lo que tiene sentido, lo que verdaderamente es importante para enfrentar

la vida y que lleva al logro constructivo de su mundo. Enseñará a pensar, a escudriñar los misterios de la vida, a interesarse por el conocimiento del acervo acumulado a través de los siglos y a interesarse por los descubrimientos que aún quedan por develar.

No obstante, el papel más importante del maestro será el de filósofo en el sentido etimológico y pragmático del término; es decir, el amigo de la sabiduría, el que hace las preguntas básicas del bien vivir, el que cuestiona la importancia sobre lo importante y lo prioritario para lograr la plenitud humana; el que se pregunta sobre la relación del progreso, la técnica, el ser humano, el que vive una búsqueda infinita intelectual y existencial de la felicidad, el bien, la belleza, el gozo, el placer, la plenitud y la trascendencia.

El maestro es el sintetizador y traductor pragmático de lo abstracto, que adecua las teorías y los modelos de los grandes pensadores y científicos a la realidad concreta y balbuceante de los alumnos en el aquí y el ahora. Es el creador de formas adaptativas a los iniciados en el conocimiento del mundo y en el camino de la vida. Deberá ser un visionario que construye proyectos de futuros integrales que ubiquen y motiven el quehacer de sus alumnos en este mundo.

Estos marcos de referencia ayudan a definir la identidad y el destino de sus alumnos en la realidad concreta de su tiempo y espacio. Lo ubican en la historia y en la proyección del futuro, en el concierto de naciones y en el propio microcosmos familiar y social, con una concepción de lo que es el ser humano y sus posibilidades; lo que es su inmersión en el mundo y su trascendencia. Requiere de un liderazgo fuerte y claro que vaya a la delantera del mundo que está en gestación; que recupere su papel primordial como educador y formador de las generaciones por venir, responsable de hacer que la historia sirva como “maestra de la vida”.

Será el facilitador de la nueva civilización que ponga en el centro los valores humanos, sólo entonces, volverá a tener sentido la vocación de maestro y habrá recobrado el lugar social que le corresponde al lado de los héroes y los forjadores de sociedades.

La misión personal y social del maestro. Logrando su desarrollo y dominio personal.

Los griegos tenían como ideal de la educación “la areté”. Este concepto tiene tres dimensiones vitales: en primer lugar significa buscar la perfección que se consigue con la práctica, en entrenamiento, la técnica y los conocimientos.

Requiere de un ejercicio sistemático y continuo en el dominio total del arte, la disciplina o la ciencia que se trate: en el fondo, es un camino siempre ascendente en el cual siempre se aprende algo nuevo, pues la perfección nunca se alcanza.

En segundo lugar “areté” significa buscar la belleza; es decir, que en el ejercicio de una profesión, por ejemplo: el lanzamiento de la jabalina, o el ser maestro, no sólo es importante realizarla con maestría, sino además con belleza, es decir, que tanto los movimientos en el lanzamiento como el atuendo, los ademanes y todo lo relacionado con ella irradien belleza.

En tercer lugar, “areté” significa buscar la trascendencia, que los logros de la disciplina o la profesión que se practica den nombre a la familia, a la ciudad. En términos modernos, significa dejar huella, que lo que uno haga sea importante para otros, para la propia familia, para la escuela, para los alumnos o para la comunidad.

Dominio y maestría sobre sí mismo y su materia.

Dicho de otra forma, el maestro debe ser una persona en constante superación, que busque ser dueño de su propio destino. Esta concepción humana del camino permanente de aprendizaje, hace congruente al maestro con su vocación de enseñar. En primer término; es un convencido de que el aprendizaje y la búsqueda del dominio de su propia persona y de su especialidad lo hacen al mismo tiempo un maestro y un aprendiz, además, le dan un sentido de humildad para estar abierto a nuevos enfoques, a nuevas experiencias y nuevos conocimientos; le dan un sentido de humildad para acercarse a los alumnos con hipótesis de trabajo y no con dogmas; le dan la humildad para reconocer que muchas veces el aprendizaje cuesta y requiere de una gran entrega con modestia de concebirse como un aprendiz más adelantado que sus alumnos, pero en el camino de la verdad, del conocimiento y de la construcción de su propio destino.

La base del dominio personal radica en el conocimiento de uno mismo, en la vida interior que cada ser humano es capaz de lograr dentro de su propia persona. La vida interior, es la capacidad de sentir y vivir profundamente las experiencias; es la capacidad de vibrar y entregarse con intensidad, a las tareas y vivencias que caracterizan la existencia (Casares y Siliceo, 1993).

En otras palabras; es la capacidad de vivir la experiencia de ser, gozar y sufrir; de tener éxito y de fracasar, de vivir profundamente la relación con los demás seres humanos y con la naturaleza.

Encontrar un sentido de plenitud y realización a través de la reflexión.

La psicología moderna ha descubierto, cada vez con mayor profundidad, el poder de la meditación y la imaginación como instrumentos de fuerza para lograr lo que uno se propone. Los adolescentes y los niños las utilizan para visualizarse en el futuro, ensayan en su fantasía la forma como se enfrentarán a situaciones difíciles, imaginarias o reales y se visualizan respondiendo de maneras más eficaces que las realizadas hasta el momento. Este ensayo interior les permite actuar de manera acertada en la realidad. Los líderes visualizan ese futuro y la forma como tienen que llegar a él.

La meditación y la imaginación sana, son un excelente medio para ensayar cambios y llevarlos a la realidad, en la imaginación, los líderes ensayan alternativas y posibilidades en distintos escenarios, prevén efectos futuros y los medios para enfrentarlos: de ésta forma se conocen más a sí mismos y desarrollan potencialidades que no han ejercido antes.

Promoviendo la autoestima.

Uno de los temas más importantes en la educación y el desarrollo humano es el de la autoestima, el nivel de estimación de sí mismo es el nivel de salud o enfermedad mental. Las personas con autoestima son capaces de lograr una vida personal y social más gratificante y constructiva.

La salud mental es estar suficientemente satisfecho con uno mismo, con lo que uno es, con lo que uno tiene y con el intenso deseo de sacarle mejor provecho a su ser, a sus cualidades, a su situación económica o social. La aceptación de uno mismo no es una actitud pasiva y conformista sino realista y positiva.

Desarrollar la autoestima, implica desarrollar la convicción de que uno es competente para realizar un trabajo productivo y se tiene la capacidad de construir relaciones humanas positivas para vivir y ser feliz; equivale a enfrentar la vida con mayor confianza, seguridad y optimismo, lo que nos sirve fundamentalmente para alcanzar nuestras metas y experimentar la plenitud.

En nuestra tarea educativa, es de gran importancia fomentar la autoestima de los alumnos a partir del trato y las actitudes del docente; tanto dentro como fuera del aula. Los niños y los jóvenes adquieren conciencia de ser personas y ser dignas de estima o de menosprecio a partir de las manifestaciones y acciones de padres y maestros.

Compromiso ético: entrega y congruencia.

La credibilidad en los líderes radica en su capacidad de comprometerse con los ideales y la visión que profesan; el compromiso es parte fundamental del liderazgo y por tanto, de ser maestro.

Por lo general, los líderes y los verdaderos maestros, se sienten llamados a realizar una misión a la que se entregan con entusiasmo; ésta misión trasciende más allá de lo cotidiano, los envuelve y los apasiona: la consideran su vocación personal (Maslow, 1979)

El compromiso se extiende a la relación personal con otras personas que abrazan el mismo ideal, lo cual, se transforma en compromisos grupales y crea el espíritu de equipo que se genera a partir de la cabeza. Los líderes y los maestros tienen clara conciencia de que sus colaboradores o alumnos serán los que alcanzarán las metas y cumplirán ideales.

Los verdaderos maestros no sólo tienen buenas relaciones humanas con sus alumnos, sino que, establecen compromisos de superación permanente para lograr las metas y los objetivos propuestos (Casares, 1994).

El compromiso produce la sinergia necesaria para lograr las reacciones en cadena que contagian a todo el grupo escolar, y es la base del sentido trascendente que le da la fuerza para obtener los resultados, que de otra manera parecían imposibles.

Proveer una relación interpersonal positiva y liberadora.

La autenticidad del docente comienza por ser una persona sincera en su relación con los alumnos, respetando las posturas de éstos, buscando un encuentro con cada estudiante y convirtiéndose en un facilitador del aprendizaje más que en un instructor.

El aprendizaje renovador y la relación interpersonal maestro-alumno, busca el desarrollo integrador y holístico de la persona (Maslow, 1988), en el que cada estudiante debe llegar a ser él mismo y pueda saber, escuchar, captar y responder de manera productiva y activa (Fromm, 1988) a su mundo real, aquí y ahora.

El maestro será un liberador al realizar una formación genuina de los alumnos, al asumir un liderazgo auténtico, con un pensamiento personal, original e independiente y con libertad de criterio y de decisión; con la capacidad de conducir al alumno a alcanzar un aprendizaje significativo: es decir, ayudándolo a que él mismo asimile lo aprendido, que lo haga propio y lo integre a sus persona y a su vida.

El aprendizaje significativo no consiste en un simple aumento del caudal del conocimiento, sino que se entreteje con cada aspecto de la existencia del individuo (Rogers, 1991). Por ello, en la medida en que los educadores promuevan aprendizajes funcionales, innovadores, que incluyan a la persona y sus circunstancias en su totalidad, el aprendizaje será cada vez más eficaz.

Condiciones para que se dé el aprendizaje significativo:

*El maestro debe ser una persona unificada, integrada en la relación con el estudiante.

*El maestro debe ser él mismo y aceptarse tal cual es, debe ser congruente con lo que hace y piensa.

*Debe sentir un interés genuino, auténtico por lo que hace y por el alumno.

*Debe tener una comprensión empática con el mundo del estudiante, es decir, sentir el lado privado del alumno como propio, captándolo con claridad para poder entender su comprensión del mundo.

Algunas características importantes del aprendizaje significativo (González, 1991) son:

1. Se asimila en el plano del ser, en lo más profundo de cada ser humano, promoviendo el cambio, el desarrollo y la autorrealización.
2. Se integra a conocimientos anteriores; por tanto, este aprendizaje no queda aislado, lo cual permite la posibilidad de revisar y confrontar conocimientos ya adquiridos, facilitando la capacidad de juicio crítico.
3. Se puede aplicar a la práctica y creativamente a la vida, pudiéndose utilizar en cualquier momento de nuestra existencia.
4. Es motivado por interés personal. El aprendizaje se da por las necesidades sentidas, los gustos, los ideales, las metas y la búsqueda del sentido.
5. Es un aprendizaje integral y penetrante, que compromete a toda la persona.

Es un aprendizaje que es evaluado por la persona que aprende, ya que en último término es la única capaz de evaluar significativamente un aprendizaje.

ANEXO 9

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL CURSO DE INDUCCIÓN

1. ¿Qué opina del curso de inducción?
2. ¿Cuál tema le pareció más interesante? ¿Por qué?
3. ¿Le pareció adecuada la metodología aplicada al curso? ¿Por qué?
4. ¿Qué opina de la participación de la ponente?
5. Comentarios y sugerencias