

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES



LA PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS EN UNA REFORMA CURRICULAR A PARTIR DE SU CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

MARÍA SUSANA CUEVAS DE LA GARZA

ASESOR: DR. ALBERTO MINAKATA ARCEO

GUADALAJARA, JALISCO. MAYO DE 2009.

RESUMEN

La presente investigación trata sobre la participación de los profesores universitarios en un movimiento de reforma curricular que se emprendió en una universidad privada de León, Guanajuato. Se utiliza el concepto de Conocimiento Profesional Práctico para describir el conjunto de saberes que tienen y utilizan los profesores al llevar a cabo sus tareas docentes, y hacer frente a las nuevas demandas del proyecto institucional. Se trata de un estudio de casos múltiples que se trabajó con 7 profesores universitarios de diferentes disciplinas, se utilizaron técnicas de observación, entrevista y análisis de documentos para obtener evidencias de las prácticas docentes. Se analiza la presencia de los postulados educativos básicos de la reforma en el conocimiento profesional práctico de los profesores y las posibilidades que tienen de interpretar o asumir las nuevas ideas, considerando la dinámica institucional y sus trayectorias en la institución.

AGRADECIMIENTOS

Principalmente agradezco a los siete profesores de la Universidad que generosamente me abrieron las puertas de sus aulas, de sus prácticas y de sus pensamientos para hacer posible este trabajo.

Al Dr. Alberto Minakata le agradezco su tiempo y su acompañamiento durante este largo trayecto, sus comentarios siempre comprometidos, respetuosos, severos, y “dos pasos adelante” pero finalmente pertinentes y atinados. Ahora entiendo lo que significa la *“asistencia en la ejecución”*.

Igualmente le agradezco al Dr. Francisco Morfín y a la Dra. Lya Sañudo su tiempo y dedicación para leer y retroalimentar mi trabajo con sugerencias y aportaciones muy valiosas y acertadas.

También agradezco el apoyo del ITESO y de la Ibero León, y el soporte académico de mis compañeros de la Universidad, muchos me asesoraron de diferentes maneras.

Y finalmente agradezco las redes familiares y de amistad que se armaron para soportar los tiempos y espacios de dedicación que implicó este trabajo.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
LOS PROFESORES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM DENTRO DE UN MOVIMIENTO DE REFORMA	7
PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	11
CAPÍTULO II. LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA	12
2.1. LA COMPLEJIDAD DOCENTE EN UNA PERSPECTIVA CURRICULAR	12
2.2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA	16
2.3. LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS	23
CAPÍTULO III. CURRÍCULUM Y REFORMA	26
3.1. EL CURRÍCULUM COMO ANALIZADOR DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	26
3.2. LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR	31
3.3. EL DESARROLLO DE LAS REFORMAS CURRICULARES	35
3.4. EL PROFESOR COMO MEDIADOR DE LA REFORMA CURRICULAR	40
CAPÍTULO IV. LA REFORMA CURRICULAR EN LA UIA LEÓN	44
4.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL	44
4.2. LA REFORMA CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN	48
4.3. EL CONTENIDO EDUCATIVO DE LA REFORMA	59
CAPÍTULO V. MÉTODO	68
5.1. VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA	69
5.2. LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN	70
5.3. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	71
CAPÍTULO VI. PRESENTACIÓN DE LOS CASOS	82
CASO 1: MAGALI	82
CASO 2: AMELIA	88
CASO 3: LUCÍA	93
CASO 4: SANDRA	97
CASO 5: GEMA	102

CASO 6: JAIME	107
CASO 7: FABIÁN	112
<u>CAPÍTULO VII. EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS</u>	116
7.1. EL CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTENIDO DE LA MATERIA QUE ENSEÑA	116
7.2. CONCEPCIONES SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	123
7.3. SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA	126
7.4. RUTINAS Y PAUTAS DE ACCIÓN	127
<u>CAPÍTULO VIII. PRESENCIA DE LOS POSTULADOS DE LA REFORMA CURRICULAR EN EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO DE LOS PROFESORES</u>	129
8.1. ANÁLISIS POR CASOS	130
8.2. ANÁLISIS POR POSTULADO DE LA REFORMA CURRICULAR	133
<u>CAPÍTULO IX. LA PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LA REFORMA CURRICULAR</u>	140
8.1. ¿LOS PROFESORES INTERPRETAN LA REFORMA CURRICULAR?	140
8.2. UN CONCEPTO DE DESARROLLO DOCENTE PARA POSIBILITAR LAS REFORMAS CURRICULARES	146
<u>CONCLUSIONES</u>	152
<u>REFERENCIAS</u>	156
<u>ANEXOS</u>	163
ANEXO 1. ETAPAS EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	163
ANEXO 2. COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA	165
ANEXO 3. GUÍA PARA LA ENTREVISTA INICIAL	168
ANEXO 4. ENCUESTA PARA LOS ALUMNOS	169
ANEXO 5. EJEMPLO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN (PARCIAL)	170
ANEXO 6. EJEMPLO DE SÍNTESIS DE HISTORIA DE VIDA	176
ANEXO 7. DESCRIPCIÓN AMPLIADA DE CADA CASO	179
ANEXO 8. FACTORES QUE FAVORECEN Y OBSTACULIZAN LA REFORMA CURRICULAR, ORGANIZADOS POR CASO	301
ANEXO 9. FACTORES QUE FAVORECEN Y OBSTACULIZAN LA REFORMA CURRICULAR, ORGANIZADOS POR POSTULADO DE LA REFORMA	305
ANEXO 10. TABLA DE RELACIÓN ENTRE LOS POSTULADOS DE LA REFORMA Y EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO DE LOS PROFESORES	309

INTRODUCCIÓN

En esta investigación abordamos la relación que existe entre dos fenómenos educativos de gran envergadura: las reformas curriculares y la práctica docente universitaria. Ambos fenómenos se estudiaron en una universidad privada de la ciudad de León, Guanajuato.

Se buscó analizar la participación de los profesores universitarios en el desarrollo de una reforma curricular. En particular las posibilidades para interpretar los postulados educativos básicos de dicha reforma a partir de su conocimiento profesional práctico.

Decir que la participación de los profesores en un movimiento de reforma curricular es muy importante, puede parecer una obviedad. La mayoría de los estudios que analizan los movimientos de reforma en educación, principalmente referidos a reformas nacionales de educación básica en diferentes países, coinciden en la apremiante necesidad de que los profesores participen en el diseño y gestión de tales reformas, como condición inevitable para lograr el éxito que se proponen.

Pero la práctica docente encierra su propia complejidad. Los profesores, en este caso universitarios, se enfrentan a múltiples demandas que provienen de intereses en ocasiones contradictorios; afrontan problemas en donde intervienen situaciones de diversa índole y en las que entran en juego saberes, conocimientos, creencias y concepciones acerca de la materia que enseñan y del sentido de la educación. Es por esto que esta investigación mantiene una doble mirada, la primera desde la reforma curricular, entendida como un movimiento de cambio impulsado desde las autoridades educativas, y la segunda, desde la práctica docente.

En esta investigación se adopta el concepto de “conocimiento profesional práctico” para explicar la red de concepciones, conocimientos, creencias y saberes con los que cuentan los profesores y que utilizan para afrontar las demandas de su práctica. Este concepto nos permitió observar, analizar y organizar tanto las acciones como los pensamientos de los profesores, y con ello poder describir lo que sucede en el currículum en acción. Se considera la práctica docente en una perspectiva curricular, y por ello se sitúa y se analiza el conocimiento profesional práctico de los profesores en relación con el desarrollo del currículum, de manera que podamos seguirle la pista al desarrollo de una reforma curricular en la fase en que se lleva a cabo.

Consideramos que la participación de los profesores en el currículum no es pasiva ni se limita a cumplir con los objetivos trazados por otros. Inevitablemente, se encuentran en una posición de mediación entre el proyecto institucional y el aprendizaje de los alumnos y por ello necesitan reconstruir de alguna manera las propuestas institucionales para darles un sentido propio. Este sentido que le dan a su práctica no es fácil de identificar ya que puede ser visto como una línea de coherencia básica que articula y ordena diversos elementos de su práctica que no siempre son visibles, incluso para el propio profesor, pero que nos permiten describir la estructura lógica de la práctica de los profesores.

El objetivo planteado fue analizar la participación de los profesores universitarios en el desarrollo de una reforma curricular, y la presencia de los postulados educativos básicos

de dicha reforma en su conocimiento profesional práctico. Para alcanzar este objetivo se plantearon dos preguntas de investigación: ¿Cómo se conforma el contenido del conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios en cuanto a sus conocimientos sobre la materia, sus concepciones educativas, sus saberes experienciales y sus pautas y principios de acción? y ¿De qué manera están presentes los postulados de la reforma curricular en el conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios y cómo participan los profesores en el desarrollo y puesta en marcha de dicha reforma?. Para responder a cada una de ellas, se utilizó una metodología con dos etapas secuenciales y basada en el estudio de casos múltiples.

Se seleccionaron 7 profesores de diferentes tipos de asignaturas y disciplinas, para cada uno se recolectaron diferentes evidencias de su práctica docente a través de observaciones en aula, entrevistas, análisis de documentos y encuestas a alumnos. Con ello se pudo describir su conocimiento profesional práctico en cuatro dimensiones: conocimiento de la materia, concepciones educativas, saberes experienciales y rutinas y pautas de acción. Para analizar la presencia de la reforma curricular en el conocimiento profesional práctico de los profesores se definieron 5 postulados educativos de la reforma.

Este trabajo está organizado en nueve capítulos. En el capítulo uno se presenta el planteamiento del problema a investigar; en el capítulo dos se hace una exposición de la manera en que se concibe a la docencia universitaria y los diferentes enfoques desde los que se ha abordado este fenómeno; en el capítulo tres se aborda el tema de las reformas curriculares; en el capítulo cuatro se explica la manera en la que se desarrolló la reforma curricular que nos ocupa y sus postulados educativos básicos. En el capítulo cinco se explica la metodología empleada en la investigación, en el capítulo seis se presenta una síntesis de los resultados de la primera etapa y en el capítulo siete la discusión de estos resultados mediante la explicación del conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios. El capítulo ocho muestra los resultados de la segunda etapa de investigación a través del análisis por casos y por postulado de la presencia de la reforma curricular en el conocimiento profesional práctico de los profesores, el capítulo nueve muestra una discusión general acerca de la participación de los profesores en la reforma curricular. Finalmente se presentan las conclusiones, referencias y diez anexos.

Esta tesis aporta una mirada de la práctica docente que nos permite analizar su relación con un movimiento de reforma curricular y además abona a la comprensión de estos fenómenos dentro del ámbito universitario. Se sitúa en la intersección entre el campo de estudios sobre procesos y prácticas curriculares, en especial sobre el desarrollo de reformas curriculares y la línea de investigación sobre el conocimiento de los profesores, todo ello referido al nivel de educación superior.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

LOS PROFESORES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM

DENTRO DE UN MOVIMIENTO DE REFORMA

El objeto de estudio de esta investigación surge a partir del interés por estudiar la participación de los profesores en la puesta en marcha de una reforma curricular universitaria. Particularmente el interés se centra en los procesos de reconstrucción del currículum que los profesores realizan con base en su conocimiento profesional práctico. Se parte del supuesto de que la participación de los profesores en los movimientos de reforma curricular es fundamental y decisiva para el éxito de las mismas y que el piso sobre el cual el profesor puede contribuir al logro de los objetivos de las reformas, es su propio conocimiento y experiencia; es por esto que gran parte de la investigación se concentra en el análisis de lo que piensan y hacen los profesores desde la perspectiva del conocimiento profesional práctico.

Para estudiar la participación de los profesores en la reforma curricular se adopta una perspectiva que nos permite situar el trabajo del docente dentro un proceso más amplio que es **el currículum**.

La idea de que los profesores participan en la construcción del currículum, sólo es posible bajo una concepción del currículum como un proceso en movimiento, que contiene una parte estática o predefinida, pero que también se va transformando en los diferentes escenarios educativos. Concebir al currículum como desarrollo implica reconocer su carácter social, dinámico y cambiante; el currículum es un proyecto abierto que se va construyendo a través de la participación de los agentes involucrados: profesores, alumnos e incluso la institución misma.

De acuerdo con esta concepción podemos decir que el currículum se desarrolla a través de las prácticas educativas que se realizan en la cotidianidad de la institución. El currículum representa una construcción social que implica, por un lado, una interpretación del proyecto por parte de los profesores, que haga posible el diseño y la conducción de su actividad y la de sus alumnos; por otro lado, es una propuesta inicial e institucional para la práctica educativa, es la pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza (Stenhouse, 1998). Es decir que el profesor y su práctica por un lado impulsan, hacen realidad y concretan el currículum; por otro lado forman parte, son impulsados y están enmarcados en un proyecto de más amplio alcance que el que se vive en el aula. Este movimiento dinámico del currículum puede llamarse **desarrollo curricular** ya que no se trata solamente de “llevar a la práctica” algo ya hecho, sino de irlo construyendo con las prácticas cotidianas.

El desarrollo del currículum contempla diversas fases que pueden identificarse como: currículum prescrito, currículum presentado a los profesores, currículum moldeado por los

profesores, currículum en acción, currículum realizado y currículum evaluado (Gimeno, 1998). Estas fases pueden analizarse por separado, pero forman parte de uno de los procesos educativos más importantes dentro de las instituciones educativas ya que es una manera de entender las diferentes transformaciones que va teniendo el proyecto institucional de formación de los alumnos desde su concepción y diseño hasta la valoración de los efectos y resultados que pueda producir.

Esta concepción del currículum como un proyecto abierto que se va construyendo en la práctica, coincide con la manera en que varios autores con enfoque fenomenológico y más específicamente etnometodológico analizan la vida cotidiana y estudian la manera en que las personas producen y mantienen los significados que le dan a sus acciones para construir situaciones de su vida diaria (Garfinkel, 1996).

Schutz sostiene que vivimos en un mundo intersubjetivo, compartimos tiempo y espacio con otros que nos influyen y a quienes influimos creando una multitud de relaciones interpersonales. Los sujetos construyen el significado de sus acciones con el fin de llevar una vida satisfactoria, y para ello no actúan exclusivamente, de acuerdo con un sistema normativo, sino que también se definen por las interacciones con los otros, por los intercambios constantes que se establecen con los demás y principalmente, por la interpretación y reinterpretación que hacen sobre sus interacciones con los otros y con el contexto. El contexto deja de ser un escenario pasivo y se convierte en un elemento susceptible de interpretación. Estos intercambios y producciones de significado tienen lugar gracias al lenguaje, es a través del lenguaje que nos comunicamos y también que nos vamos construyendo y vamos construyendo el mundo en que vivimos, “la experiencia humana se realiza en el lenguaje y desde el lenguaje” (Minakata, 2005:115)

En el desarrollo del currículum, el currículum prescrito puede verse como el lenguaje prescriptivo de la institución, aquellas declaraciones formales en relación con los objetivos y los medios que se deben utilizar para formar a sus estudiantes, contiene las intenciones educativas de la institución, las líneas generales sobre las cuales se busca formar a sus estudiantes e incluso, las pautas de acción que deberán seguir principalmente los profesores.

El currículum prescrito se presenta a los profesores mediante diferentes tipos de lenguajes: como documentos, planes de acción, programas de asignaturas, es decir, como documentos tangibles, pero también como orientaciones y pautas para la enseñanza. Este currículum prescrito funciona entonces como un conjunto de normas y reglas que la institución ha declarado explícitamente y que espera que los profesores en un primer momento, asuman como propias e incorporen a su práctica. En términos de Garfinkel, forman parte de las reglas del juego en el desarrollo del currículum. Pero para hacer de las reglas o normas un objeto de estudio, es necesario situarse en la manera en que los individuos las siguen, ya que por definición, toda norma o instrucción es incompleta, requiere ser mediada por la interpretación del sujeto para poder comprenderla y aplicarla, por eso, cuando nos ceñimos solamente a lo que dice la norma, estamos negando la gama de formas e interpretaciones que puede desencadenar (Coulon, 1995). Para Garfinkel “entre una regla, una instrucción, una norma social, y su aplicación por parte de los

individuos, se abre un campo inmenso de contingencias engendrado por la práctica, que nunca consiste en una mera aplicación o en la simple imitación de los modelos preestablecidos” (Coulon, 1995:18).

En el caso del desarrollo del currículo y de las reformas curriculares, estas “contingencias de la práctica” son aún más complejas ya que no se trata de aplicar un modelo preestablecido, sino, como hemos planteado, de un proyecto abierto a la interpretación y participación de los sujetos; por lo tanto, si queremos comprender el papel de los profesores en los movimientos de reforma curricular, necesariamente debemos atender y analizar la manera en que los profesores, como uno de los principales actores, construyen significados y lo interpretan, es necesario empezar a desentrañar lo que sucede en ese proceso.

Al estudiar la participación de los profesores en este desarrollo curricular es necesario considerar que, además del contexto institucional en el que se desenvuelven, también desarrollan su tarea a partir de un conjunto de conocimientos, percepciones y creencias sobre el significado de la educación y su papel en el proyecto curricular de la institución. Así mismo, se encuentran en el cruce de una multitud de demandas que de alguna manera deben atender, ya sea provenientes de los alumnos, del entorno social o de la propia institución. La enseñanza ya no es vista desde una racionalidad técnica en donde lo importante son los resultados que produzca a través de la correcta aplicación de las metodologías, sino que se han incorporado a la discusión los aspectos emotivos, políticos y morales que acompañan, no como algo periférico, sino central, a los procesos educativos y las prácticas docentes.

Para dar respuesta a las múltiples exigencias de su función, los profesores operan con un tipo de conocimiento que algunos autores (Elbaz, 1981; Clandinin y Connelly, 1995 ; Porlan, 1995) han denominado como “**conocimiento profesional práctico**”, para referirse a un tipo de conocimiento que es diferente al conocimiento científico y al conocimiento de sentido común, pero que toma elementos de ambos, que es contextual, interactivo y especulativo (Marrero, 1988); de naturaleza práctica y de mayor complejidad por la diversidad de fuentes que requiere y la necesidad de integrarlas en un contexto altamente variable (Perafán, 2004); y que es fundamentalmente social e histórico, en el que tienen gran influencia otros actores: alumnos y colegas, y en donde pueden identificarse voces que provienen de antecesores y experiencias pasadas. (Mercado, 2002).

Este conocimiento que poseen y utilizan los profesores puede ser explicado como un sistema cognitivo de conocimientos, creencias, destrezas, habilidades, actitudes y disposiciones, envuelto en un marco emotivo que incluye relevantes componentes afectivos, actitudinales, cargados de valores, ideología, estereotipos sociales y predisposiciones hacia el cambio (Beláustegui, 2005).

Con este conocimiento profesional práctico, los profesores interpretan la propuesta curricular y responden a nuevas demandas que les pueden plantear los movimientos de cambio o reforma que se impulsan en las instituciones.

En esta investigación se pretenden aportar nuevas miradas sobre los movimientos de reforma curricular en las universidades en relación con el papel que realmente juegan los profesores en la puesta en marcha de la reforma y la reconstrucción del proyecto institucional que necesariamente realizan. Se espera que este conocimiento permita dimensionar las posibilidades reales de éxito de las reformas curriculares y las diversas variables que intervienen en su desarrollo.

Entendemos las **reformas curriculares** como procesos de cambio centrados en aspectos pedagógicos, que se generan y son impulsados desde las autoridades educativas a partir de la redefinición del proyecto curricular. Al igual que el currículum, las reformas tienen un proceso de desarrollo que sigue las siguientes fases: incubación, diseño, diseminación, puesta en práctica y evaluación. (Bolívar, 1996; Escudero, 1999b; Pérez Ferra, 2000)

Generalmente cuando se estudian las reformas educativas, el interés se centra, por un lado, en la elaboración del proyecto como tal y su gestión, y por otro lado, en la medición de los resultados de aprendizaje en los alumnos, es decir, en la implementación y la evaluación; pero no se analiza las formas concretas en que los profesores actúan dentro de los movimientos de reforma, pareciera que la puesta en práctica de la reforma quedara encerrada en una caja negra; existen diversos estudios, teorías y desarrollos en cuanto a la práctica docente, por un lado, y otro grupo de estudios en relación con la efectividad de las reformas, pero pocas veces se han estudiado estos dos procesos como parte de uno mismo.

No es común que la atención se enfoque en la manera en que los profesores entienden y aplican el proyecto curricular a través de sus pensamientos y sus acciones, aun cuando hay un reconocimiento generalizado de que los cambios que se buscan a través de una reforma no pueden darse si los profesores no los traducen e incorporan a sus propias concepciones y prácticas.

Para entender cabalmente los alcances y el impacto que pueda tener una reforma curricular es necesario considerar, junto con otros factores, el proceso de interpretación que hacen los profesores (el currículum moldeado por los profesores, el currículum en acción y el currículum realizado). No tiene caso estudiar solamente lo que piensan los profesores a nivel discursivo porque se ha observado que existe una fuerte tendencia a asumir el discurso institucional “oficial” con relativa facilidad sin que por ello haya cambios en las prácticas; pero por otro lado, quedarse solamente con las prácticas y dejar de lado la interpretación de los profesores, nos llevaría a desconocer la presencia del cambio cultural que se requiere para el éxito de las reformas (Bolívar, 1996). Por ello se ha considerado adecuado analizar la práctica docente desde el conocimiento profesional práctico que tienen y utilizan los profesores.

En este estudio se analiza la relación entre dos procesos educativos fundamentales dentro de las instituciones: la práctica docente y las reformas curriculares, procesos que han sido objeto de numerosos estudios y sendos desarrollos teóricos, pero que pocas veces se han abordado como parte de un mismo fenómeno que es el currículum.

Preguntas y objetivos de investigación

El objetivo de la investigación es

Analizar la participación de los profesores universitarios en el desarrollo de una reforma curricular, y la presencia de los postulados educativos básicos de dicha reforma en su conocimiento profesional práctico.

Se espera que este conocimiento contribuya a la comprensión del papel de mediación que realizan los profesores al situarse entre el proyecto curricular y el aprendizaje de los alumnos.

Objetivos particulares:

- a. Describir el conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios
- b. Analizar la presencia de los postulados educativos de la reforma curricular en el conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios
- c. Analizar las maneras en que participan los profesores universitarios en el desarrollo de la reforma curricular

Las preguntas que servirán de guía para la realización de esta investigación son:

- ¿Cómo se conforma el contenido del conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios en cuanto a sus conocimientos sobre la materia, sus concepciones educativas, sus saberes experienciales y sus pautas y principios de acción?
- ¿De qué manera están presentes los postulados de la reforma curricular en el conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios y cómo participan los profesores en el desarrollo y puesta en marcha de dicha reforma?

Como preguntas secundarias:

¿Cuáles son las características de la práctica docente de cada profesor que forman parte de su conocimiento profesional práctico?

¿Qué factores del conocimiento profesional práctico de los profesores se relacionan con los postulados de la reforma curricular?

¿Cuáles de estos factores reconocen los profesores como parte de la reforma curricular?

¿Qué otros elementos son considerados por los profesores como manifestaciones de la reforma curricular?

¿De qué manera participaron los profesores en el diseño y desarrollo de la reforma curricular?

¿Cuáles son las percepciones que tienen los profesores sobre el movimiento de reforma curricular?

CAPÍTULO II. LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

2.1. LA COMPLEJIDAD DOCENTE EN UNA PERSPECTIVA

CURRICULAR

Posiblemente una de las principales coincidencias que encontramos en las diversas formas que existen para explicar y describir la docencia, sea la característica de complejidad. La práctica docente es una actividad que responde a una gran diversidad de fuentes y contextos y por ello también implica la asunción de roles diversos, no responde a una función determinada que plantea sus condiciones de trabajo bien definidas de antemano, al igual que otras profesiones, la práctica del docente es inestable e incierta, con zonas indeterminadas que llevan al profesor a enfrentarse constantemente con situaciones de incertidumbre que debe atender y resolver poniendo en juego diferentes atributos (Schön, 1992)

La docencia es un fenómeno complejo por la multitud de factores que lo determinan y por su naturaleza siempre dinámica y en muchos sentidos impredecible (Gimeno, 1998; Jackson, 2001; Woods, 1998). “Los docentes se enfrentan a muchos problemas y dilemas; tienen sus propios intereses y creencias; sin embargo se mueven en medio de muchos valores e ideologías en conflicto, viviendo dentro de una red de interrelaciones y expectativas” (Woods, 1998: 46)

Para entender la complejidad de la práctica docente y en particular de los profesores universitarios, debemos situarnos en un plano más amplio que el de la actuación de un sujeto concreto, y reconocer que los profesores trabajan en colectivo, que se encuentran inmersos en un marco institucional y social que de diversas maneras les afectan y que tienen como cometido primordial el aprendizaje de los alumnos. Desde una perspectiva curricular, congruente con los objetivos de este trabajo, podemos situar las diferentes demandas que se le hacen a los profesores y los diferentes núcleos de atención que debe atender, a partir de la posición institucional que ocupa dentro del desarrollo del currículum.

El currículum es a la vez proyecto y práctica, es una práctica que se desarrolla mediante diversos procesos y con la participación de diferentes actores y al mismo tiempo representa la propuesta formativa que cada institución ofrece a sus alumnos con base en la selección cultural que se hace a partir de determinadas concepciones políticas, epistemológicas y pedagógicas. (Gimeno, 1998)

La participación del profesor en el desarrollo del currículum es fundamental, es la persona que de manera más determinante puede ir percibiendo los logros en el aprendizaje de los alumnos mediante su relación directa y cotidiana con ellos; aún cuando se trate de una participación temporal y espacialmente acotada, los profesores pueden tener una gran influencia en la formación personal y profesional de los alumnos. Es por esto que diferentes autores consideran que el profesor cumple un papel de mediación entre la cultura exterior a la escuela y el aprendizaje de los alumnos (Pérez Gómez, 1995), o si

hablamos del desarrollo del currículum, los profesores fungen como mediadores entre el currículum prescrito y el aprendizaje de los alumnos (Gimeno, 1998). El contenido y los mecanismos que determinan esta mediación pueden situarse en tres campos que llamaremos fuentes de la complejidad de la docencia universitaria, estos campos son: la sociedad, la institución y los alumnos.

En primer lugar, los profesores se desarrollan como profesionistas en un contexto social determinado, pertenecen a una clase social y cultural que les brinda una perspectiva particular acerca de las necesidades sociales de su entorno en general y de su campo profesional en particular. Los profesores universitarios tienen la demanda social de participar en la formación de profesionistas que se van a desempeñar en un mundo caracterizado por la desigualdad de oportunidades, la precariedad del empleo y la inestabilidad económica y social; el desarrollo de las profesiones así como las condiciones laborales para la mayoría de los profesionistas cada vez son más inestables e inciertas. Para acceder y mantenerse en el mundo del trabajo ya no basta con tener un título universitario, además se requieren determinadas competencias que permitan a los sujetos aprender de manera continua durante toda la vida y aprender a moverse y adaptarse continuamente a nuevos contextos y demandas dentro de la llamada sociedad del conocimiento. Los profesores universitarios, al ser profesionistas, están cercanos a las diferentes demandas sociales que su profesión debe atender.

Estas demandas que cada profesor identifica desde su particular posición social y profesional, se ven confrontadas con la propia visión que la institución ha manejado acerca de la profesión y que ha permeado de manera importante la manera en que se ha diseñado el currículum, ya que el currículum incluye también una selección cultural que la institución hace con base en sus concepciones epistemológicas y sociales.

Aquí entra en juego la segunda fuente: la institución. En un primer sentido, al pretender impregnar el currículum con sus propias concepciones acerca de la educación, el currículum responde a una selección cultural que la institución hace en función de sus prioridades y perspectivas, de tal manera que las necesidades sociales y profesionales del entorno, son descifradas por la institución a través de sus ideales educativos, es decir, del ideal de persona y sociedad que busca alcanzar, generalmente expresados en diferentes documentos como ideario, filosofía educativa, misión, etc.

En un segundo sentido, la institución determina la práctica del docente a través de ciertas normas de funcionamiento, una forma de organización disciplinar y administrativa que establece ritmos, horarios, espacios y también formas de gobierno, de participación y de evaluación o control para sus miembros. De esta manera, el profesor debe cumplir con una serie de requisitos institucionales que condicionan su trabajo y que en ocasiones no se refieren en sentido estricto a su actuación dentro del aula, sino que giran alrededor del trabajo docente, por ejemplo: la firma de asistencia, la entrega de programas y de calificaciones parciales y finales, el registro de asistencia de sus alumnos, la participación en juntas, academias y eventos institucionales, la asistencia a eventos y cursos de formación, etc.

Muchas de estas actividades pueden estar diseñadas con el propósito de mejorar la enseñanza, de que los profesores desarrollen un sentido de pertenencia a la institución y que compartan sus ideales educativos, que trabajen de manera colectiva para que los alumnos no vivan su trayectoria educativa fragmentada en diferentes asignaturas sin conexión. Es decir, se reconoce que estas acciones institucionales pueden tener buenas intenciones y una lógica de congruencia con el proyecto curricular, pero independientemente del valor que puedan tener, lo importante es reconocer la manera en que todos estos elementos contribuyen a complejizar el trabajo de los profesores, en la medida en que incrementan los factores que escapan de las decisiones del docente.

“ El profesor se suele encontrar con unos alumnos seleccionados por la propia estructura del sistema educativo, la política curricular se los ordena en niveles a los que adscribe criterios de competencia intelectual, habilidades diversas, etc. el sistema le proporciona medios, una estructura de relaciones dentro de la institución escolar, un horario compartimentado, la distribución de un espacio, una forma de relacionarse con sus compañeros, unas exigencias más o menos precisas a considerar en la evaluación y promoción de los alumnos, un currículum preelaborado en materiales, etc. El profesor activo reacciona ante situaciones más que crearlas ex novo. “ (Gimeno, 1998: 198)

Por último, en tercer lugar, los profesores universitarios se encuentran frente a un grupo de jóvenes que han llegado a las aulas por muy diversas razones y que manifiestan características sociales y culturales particulares, así como diversas capacidades académicas. El objetivo de la enseñanza no se refiere al aprendizaje de un grupo de alumnos en abstracto, sino que el profesor, para lograr un aprendizaje significativo, deberá considerar seriamente las características, intereses y aptitudes de unos alumnos concretos, de tal manera que pueda reconocer esas características y tomarlas como punto de partida para la enseñanza. Diversos autores se han dedicado a estudiar la influencia que pueden tener las preconcepciones (Pérez Gómez, 1995), el conocimiento personal (Porlán, 1995) o las teorías implícitas de los alumnos (Rodrigo, 1997), no sólo en el aprendizaje sino también en la enseñanza. Estas preconcepciones se refieren por una parte, al conocimiento previo sobre el contenido que se vaya a estudiar, y por otra parte, a las creencias o disposiciones que se tengan sobre el sentido y la utilidad de la materia.

Cuando estos factores relacionados con los conocimientos e intereses de los alumnos no coinciden con los del profesor o de alguna manera obstaculizan el desarrollo del proyecto curricular de la institución, es decir, cuando por ejemplo los alumnos no tienen los conocimientos y competencias que deberían tener en determinado ciclo o cuando no les interesan los contenidos o el enfoque que se ha decidido adoptar, entonces, el profesor es quien deberá utilizar los recursos disponibles para tratar de mediar entre lo que está estipulado enseñar y lo que en la práctica tiene posibilidades reales de ser aprendido por los alumnos. Los ideales y las concepciones de la institución, la determinación de contenidos y las propias creencias y expectativas del profesor pueden entrar en choque con los intereses y concepciones de los alumnos, y en todo caso, al profesor le toca atender estas discrepancias.

Por otro lado, encontramos estudios y desarrollos teóricos que se centran en aspectos afectivos y de interacción personal, y que desde perspectivas sociológicas y psicológicas (Postic, 1982; Hargreaves, 2003;) buscan resaltar la importancia de las relaciones

personales que se establecen entre el profesor y sus alumnos y entre los alumnos del grupo. Se ha encontrado que el tipo y calidad de esta relación representa uno de los factores más importantes para el aprendizaje de los alumnos; en particular, el interés que los profesores puedan mostrar por sus alumnos, la atención que les brinda y la creación de un ambiente de confianza y respeto, ayuda a mejorar la motivación y el interés de los alumnos por aprender; para algunos alumnos, estas relaciones personales pueden llegar a compensar carencias afectivas (Blasco, 2003).

Hasta este momento hemos planteado tres contextos que representan las fuentes de complejidad de la docencia universitaria: el entorno social y las condiciones sociales personales, la institución y los alumnos. Sin embargo, ninguno de estos tres contextos determina por sí solo a la práctica docente, “más bien, el comportamiento del docente refleja un delicado y emergente compromiso entre sus valores, intereses e ideología y la presión de la estructura escolar” (Pérez Gómez, 1998, p.164). Esto aunado a los intereses, ideología y presiones de los propios alumnos, y de la institución particular en la que trabaja, produce un fenómeno dinámico, cambiante y cargado de situaciones inestables, conflictivas y paradójicas.

También las condiciones sociales actuales contribuyen a crear esta situación, Hargreaves (2003), al analizar la situación de los profesores ante las demandas de la sociedad del conocimiento, reconoce que se encuentran ante una situación paradójica, atrapados entre intereses e imperativos contradictorios en tres sentidos: por un lado, se les pide jugar el papel de catalizadores de la sociedad del conocimiento; por otro, ser los contrapuntos de esta sociedad y por otro, los docentes resultan ser las víctimas de esta sociedad, en la medida en que están condenados a cumplir las expectativas de una educación con la que posiblemente ellos no están de acuerdo.

Generalmente se le pide al docente universitario educar a sus alumnos para que sean innovadores y creativos y para que puedan transformar a través de su ejercicio profesional, las condiciones sociales a las que se enfrenten, pero la distancia que existe entre el grado de responsabilidad y complejidad de la tarea docente, con los reducidos márgenes de maniobra que tienen en realidad, provocan una actitud contradictoria en muchos profesores que por un lado reconocen la necesidad de mejorar la educación, pero también están conscientes de los riesgos personales y profesionales que un cambio puede implicar (Porlán y Rivero, 1998). Por lo tanto, suelen adoptar muchas funciones y características como respuesta a las múltiples demandas que provienen de los tres contextos explicados anteriormente y no tanto como una toma de postura intencional y razonada.

Sin embargo es importante considerar que todos estos factores que se han mencionado condicionan pero no determinan la enseñanza, siempre podremos encontrar en cada institución, un lugar para la disidencia y la autonomía, aún dentro de los escasos márgenes de actuación que parecieran tener los profesores. Incluso podemos decir que es gracias a esta posibilidad de autonomía, que se puede hablar del currículum como un proceso que se va construyendo con la participación de diferentes actores, y que los profesores contribuyen de manera importante en su construcción, siempre habrá profesores que

decidan asumir los riesgos que puede implicar la generación de innovaciones en sus prácticas de enseñanza.

2.2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA

Aunado a esta complejidad característica de la práctica docente, también han sido varios y diversos los enfoques y métodos que se han utilizado para estudiarla. Cada investigador o comunidad de investigación ha tratado de profundizar en el conocimiento de algunos de los múltiples factores que están inmersos en la enseñanza, al mismo tiempo que se han ido abocando a ciertos niveles o modalidades de la educación.

Para agrupar las diferentes investigaciones, sus posibilidades y limitaciones, se han utilizado diversos términos como: paradigmas, programas de investigación, líneas o campos de investigación. En el campo de la investigación sobre la enseñanza, Shulman (1989) se inclina por utilizar el término de *programas de investigación* y Pérez Gómez (1995) prefiere llamarlos *modelos sustantivos de explicación* en lugar de paradigmas, ya que se trata de modelos que no han sido implantados en la comunidad científica a la manera en que sugiere el término de paradigma.

Por otro lado, también encontramos el uso de diferentes términos para referirse al estudio de la docencia, se utiliza: investigación sobre la enseñanza, sobre la práctica docente, sobre la docencia, sobre los profesores, sobre la práctica en el aula, etc.; se utilizan muy diversas metodologías y se enfocan problemáticas particulares que en ocasiones se desvían de la tarea docente como tal, o la consideran como un factor o variable más, entre muchas otras, por ejemplo: estudios sobre identidad, personalidad o en general diferentes factores que se refieren más a la historia o características personales que al quehacer docente; o estudios sobre problemas institucionales o sobre el aprendizaje de alumnos, en donde el profesor es una variable importante pero no es el foco central del estudio.

En este estudio se considera al profesor como el principal sujeto de investigación y se busca indagar las posibilidades de que integren los postulados de la reforma curricular en sus pensamientos y en sus prácticas. Por esta razón se presentan a continuación los principales programas de investigación o enfoques desde los cuales se ha estudiado a los profesores.

2.2.1. PROCESO PRODUCTO

Su punto de partida es una concepción simple del proceso de enseñanza aprendizaje y de lo que sucede en el aula, reduciéndolo a la relación que se establece entre el comportamiento observable del profesor y el aprendizaje de los alumnos medido a través del rendimiento escolar (Pérez Gómez, 1995). Se denomina *proceso* o *variable independiente* a los patrones o pautas de comportamiento del profesor definidos como estilos de enseñanza, y *producto* o *variable dependiente* al rendimiento académico de los alumnos. De esta manera se considera que lo que aprenden o no los alumnos depende de lo que haga el profesor en el aula.

Una de las principales debilidades que comenzaron a aparecer en estas investigaciones, fue la dependencia casi exclusiva de los test de aprovechamiento para medir el rendimiento escolar, así como la atomización de las actividades del profesor. Como se pensaba que podía existir una medida estándar para decidir si la enseñanza era eficaz o no, se investigaban diferentes tipos de conductas o variables referidas al profesor para poder establecer esa medida.

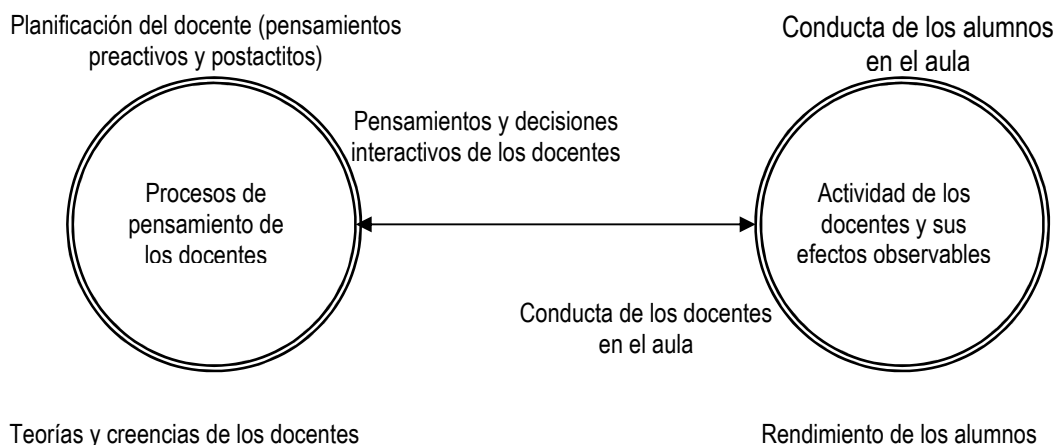
Esto llevó a que el programa de proceso- producto se inclinara más hacia un enfoque pragmático y descuidara la parte teórica, limitando así sus aportaciones al conocimiento sobre la enseñanza, se estudiaba lo que funcionaba, pero no porqué funcionaba, se pensaba que las causas de los problemas se podían encontrar en los comportamientos y no en explicaciones o argumentos teóricamente significativos. (Shulman, 1989). Por estas razones, en el presente estudio no se adopta esta postura para investigar la forma en que los profesores participan en la construcción del currículum.

2.2.2. EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

A partir de los años 70s se comenzó a desarrollar una línea de investigación que considera importante no sólo la conducta observable del docente y los resultados sino también los pensamientos (Clark y Peterson, 1990). Se piensa que existe una relación entre los pensamientos del profesor y su comportamiento en el aula, ya que todas las acciones que se realizan parten de sus procesos de pensamiento y éstos a su vez influyen en sus acciones.

En la siguiente figura se presenta un modelo que fue elaborado por Clark y Peterson (1990) con el fin de organizar y presentar mejor las investigaciones realizadas en este campo de estudios, a partir de tres dominios: a) la planificación del docente (pensamiento preactivos y postactivos), b) pensamientos y decisiones interactivos, y c) teorías y creencias.

Figura 1: Modelo del pensamiento y la actividad del maestro (Clark y Peterson, 1990)



Anteriormente la investigación de la enseñanza se centraba en la actividad de los docentes en cuanto a sus efectos observables, por lo que al incluir el estudio del pensamiento del profesor se abre un campo de estudio muy importante que ha seguido desarrollándose por diferentes vías buscando un cambio de paradigma. Para Marrero (1988) este nuevo paradigma consiste en centrar la atención en el interior de lo que sucede en la “caja negra” que representa la acción en el aula. Sin embargo, no logran dar cuenta de la complejidad que implica la práctica de la enseñanza porque presentan una debilidad teórica importante al considerar el pensamiento y la acción del profesor como dos entidades separadas, tal y como se muestra en la figura anterior.

La investigación sobre el pensamiento del profesor se ha ido ampliando desde un enfoque centrado en los procesos cognitivos, como lo reportan Clark y Peterson (1990), para incluir formas de indagación que consideran tanto las intencionalidades del profesor, como la cultura que lo rodea (Perafán, 2004), este enfoque se abre a las aportaciones de la psicología social al considerar que los profesores pertenecen a una clase social y que el conocimiento que utilizan en su práctica es una construcción que elaboran a partir de sus experiencias sociales y culturales. Este enfoque tiene grandes repercusiones en los procesos de formación docente e innovación educativa (Escudero, 1999a)

Marrero (1988) considera que los principales hallazgos de la investigación sobre el pensamiento del profesor se refieren al reconocimiento de la enseñanza como una actividad cognitivamente muy compleja y absorbente, que implica un conocimiento contextual, interactivo y especulativo, y en donde se reconoce que el pensamiento del profesor es primordialmente provisional y práctico; por otro lado se reconoce el aporte metodológico en el desarrollo de formas para observar, procesar y analizar la vida mental de los profesores.

A partir de los estudios sobre el pensamiento de los profesores se han derivado diferentes líneas de investigación que reconocen la presencia de una dimensión simbólica (Piña, 2003), personal (Clandinin y Connelly, 1998) o artística (Woods, 1998) en el trabajo de los profesores, que funciona como un marco de carácter cognitivo- actitudinal que influye en su actuar y que van construyendo los profesores, que se nutre del conocimiento científico, del sentido común, de las experiencias personales y profesionales.

De entre estos desarrollos, podemos destacar dos que se han distinguido por el valor de sus aportaciones al campo de estudios, por la variedad de investigaciones e investigadores que se han ido sumando a través del tiempo y su conformación como programas de investigación. Se trata de los programas de investigación sobre las teorías implícitas y el que se refiere al conocimiento de los profesores.

El primero es más focalizado al estudiar las creencias y concepciones de profesores y alumnos en términos de teorías implícitas, es una derivación más directa del paradigma del pensamiento del profesor y en sus fundamentos mantiene vínculos estrechos con la psicología social y cognitiva. El segundo es más amplio al considerar de manera global el tipo y contenido de los conocimientos que se ven implicados en la tarea docente, así mismo, sus referentes teóricos provienen principalmente de la pedagogía, epistemología, sociología y psicología.

2.2.3. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS PROFESORES

En la perspectiva del pensamiento del profesor se ha utilizado el término de teoría implícita para designar a una parte del conocimiento profesional de carácter práctico, conformado por un conjunto de concepciones y creencias no manifiestas, que vienen “prefiguradas por el conocimiento profesional del profesor, su formación didáctica e instrumental; y por el conocimiento social, cultural y ambiental en el que se desarrolla su vida escolar y personal” (Baena, 2000: p. 219).

Para Marrero (1993) las teorías implícitas son “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica” (p.245). Estas teorías personales presentan un gran dinamismo ya que responden a las condiciones de un contexto determinado, de tal manera que las teorías implícitas son una síntesis que se elabora a partir de las creencias, conocimientos, experiencias almacenadas en la memoria, junto con las condiciones particulares del contexto, es por esto que son consideradas como una articulación entre lo individual, lo social y la cultura (Marrero, 1988; Palcheler, 1984; Rodrigo, 1993)

Por su parte, Palcheler (1984), desde la psicología social, ha estudiado los procesos de percepción entre las personas y ha demostrado la existencia de teorías implícitas en estos procesos, las cuales cumplen la necesidad que tiene el individuo de “poner orden”, de estabilizar el entorno para poder responder a las condiciones inciertas, complejas y cambiantes a las que se enfrenta.

Desde la psicología cognitiva se ha encontrado una línea de investigación importante alrededor de las teorías implícitas; Pozo (2003) considera que el interés por los procesos cognitivos implícitos (conocimientos, razonamiento, aprendizaje) ha ido en aumento en las dos últimas décadas, este autor analiza los procesos mediante los cuales, los humanos construimos y adquirimos conocimiento a partir de una especie de estructura cognitiva primitiva en la que se encuentran nuestras representaciones implícitas y la cual nunca podremos abandonar del todo, sino más bien reconstruir en un nuevo nivel de análisis que el autor identifica como el conocimiento explícito.

Se ha encontrado que las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen los profesores, son muy estables y duraderas, pero sólo se llegan a explicitar en sus aspectos más superficiales (Pozo, 1999), lo cual conlleva dificultades metodológicas para las investigaciones sobre el tema. Ziperovich y González (2000) al estudiar las condiciones cognitivas pre-existentes de profesores universitarios en relación con el concepto de gestión curricular, confirman el carácter estable y permanente de las teorías implícitas y la importancia de considerarlas para el logro de la reforma educativa.

Las teorías implícitas tienen un amplio margen de flexibilidad, incluso podemos decir que no existen como tal sino hasta que se ponen en **situación**, para Marrero (1988) la activación de una teoría implícita es ocasional, porque se usa cuando se necesita o se solicita explícitamente y flexible, porque la persona incorpora la información que recibe en ese momento; “las teorías implícitas no se almacenarían en la memoria a largo plazo

como esquemas globales, sino como redes de trazos que se activan y sintetizan en un contexto situacional determinado, en respuesta a una demanda cognitiva” (Rodrigo, 1997, p.183)

Cuando el sujeto se enfrenta a una situación se crea un **modelo mental** sobre la situación y sobre la **demanda** concreta que surge en esa situación, el modelo mental se sitúa entre las teorías implícitas y la situación porque sólo éste nos proporciona una visión ajustada a las demandas concretas de la situación, por lo tanto los modelos mentales se van modificando a medida que cambia la situación (Rodrigo, 1997)

2.2.4. EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES

Las investigaciones realizadas dentro del paradigma del pensamiento del profesor se han centrado principalmente en estudiar cómo piensan los profesores, qué procesos de pensamiento están implicados en sus acciones, sin embargo, estos procesos no pueden practicarse en ausencia de contenidos y de contextos determinados, por ello surgen investigaciones que se refieren a contenidos específicos en diferentes niveles y áreas (Imbernón, 2002), investigaciones que buscan explicar el contenido y las finalidades del pensamiento de los profesores.

Este programa de investigación sobre el conocimiento de los profesores puede verse como una continuación del programa sobre el pensamiento de los profesores, que al incluir las aportaciones de la antropología, la etnografía y la sociología cualitativa, dejó de concentrarse solamente en los procesos psicológicos del pensamiento. Surgen entonces perspectivas alternativas que incluyen tanto la investigación sobre el tipo y contenido de los conocimientos que manejan y utilizan los profesores, como la reflexión epistemológica de la naturaleza y orientación de ese conocimiento. (Perafán, 2004)

Por otro lado, el término de “conocimiento de los profesores”, se ha utilizado para referirse a diversas cuestiones, Jiménez y Feliciano (2006), organizan los estudios realizados sobre el conocimiento del profesor a partir de 1980 y encuentran 42 términos diferentes para tratar de explicar la naturaleza de este conocimiento.

Cuando se quiere cambiar la educación, cuando se han iniciado reformas educativas y curriculares en las escuelas y universidades, lo que en el fondo se quiere cambiar de manera prioritaria, son las prácticas de los profesores, con la idea de que ello promoverá mejores y mayores aprendizajes en los alumnos. Pero el cambio de la práctica docente es sumamente complejo por la naturaleza de su trabajo, las múltiples referencias que incorpora y la puesta en juego no sólo de conocimientos que se puedan adquirir a través de programas de formación o entrenamientos específicos, sino que además se ha visto que involucra un conjunto de saberes que emanan de la propia práctica y que se encuentran envueltos en un marco emotivo que incluye componentes afectivos, actitudinales, cargados de valores, ideología, estereotipos sociales y predisposiciones hacia el cambio (Beláustegui, 2005). Este amplio conjunto de conocimientos sirve de base para que los profesores puedan interpretar nuevas ideas o enfoques y con ello modificar también sus prácticas.

Dentro de este programa de investigación encontramos estudios que se refieren al conocimiento profesional (Porlán y Rivero, 1998; López Ruiz, 1999) conocimiento pedagógico (Imbernón, 2002), conocimiento didáctico, conocimiento personal (Clandinin y Connelly, 1998), conocimiento de la materia (Grossman, Wilson y Shulman, 2005), conocimiento base para la enseñanza (Shulman, 2005), etc. Estos son tan solo algunos de los conceptos que se han utilizado para describir los conocimientos o saberes que requieren los profesores, generalmente vinculados con la necesidad de diseñar programas de formación que sean más significativos y que verdaderamente permitan a los profesores realizar mejor su trabajo, esta es una de las finalidades últimas que se han planteado varias de las investigaciones desarrolladas en este programa.

Tradicionalmente se ha considerado que lo más importante que deben saber los profesores se refiere a la materia que van a enseñar, y aún cuando actualmente se ha visto la influencia de otros tipos de conocimientos tanto explícitos como implícitos, disciplinares e intuitivos en la enseñanza, este conocimiento sobre el contenido a enseñar, sigue siendo una parte nodal. Gracias a los aportes de Shulman y sus colaboradores, podemos entender mejor qué implica este conocimiento y qué tipos de conocimientos están implicados en él.

Para Shulman (1989) existen tres clases de conocimiento del contenido: el conocimiento de la materia, que se refiere al dominio disciplinar del campo de estudios; el conocimiento pedagógico que permite distinguir las dificultades que suelen tener los estudiantes para aprender determinados contenidos o temas; y el conocimiento curricular que se relaciona con las formas de organizar y dividir el conocimiento para la enseñanza.

En este programa de investigación se han estudiado las diferencias entre profesores novatos y expertos, Grossman, Wilson y Shulman (2005) han encontrado que “el conocimiento de la materia por los profesores afectaba a la vez al contenido y al proceso de instrucción, influyendo a la vez en lo que los profesores enseñaban y en cómo lo enseñaban” (p.8). Estos autores distinguen cuatro dimensiones del conocimiento de la materia para la enseñanza: el conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo que se refiere a los paradigmas que se utilizan para la investigación, a los modelos de explicación que se utilizan en cada disciplina; el conocimiento sintáctico, que son las formas que se utilizan para desarrollar la investigación en el campo; y las creencias sobre la materia, en relación con el contenido que se enseña y a lo que vale la pena enseñar.

Dentro de este programa de investigación, se ha reconocido que los profesores utilizan un tipo de conocimiento que no corresponde a las definiciones del conocimiento científico, pero tampoco se trata de un conocimiento de sentido común; más bien es una mezcla de conocimiento científico y de sentido común, personal y profesional, implícito y explícito, práctico y teórico. El saber teórico-práctico que poseen y utilizan los profesores puede ser explicado, de acuerdo con López Ruiz (1999) como un sistema cognitivo de conocimientos, creencias, destrezas, habilidades, actitudes y disposiciones, que contempla las siguientes dimensiones:

- a. Conocimiento de la materia (disciplinas básicas científicas)
- b. Conocimiento psico-pedagógico
- c. Conocimiento curricular
- d. Conocimiento empírico (emana de la práctica y la orienta)

Estas son las únicas herramientas con las que cuenta el profesor para enfrentar los problemas que surgen en su práctica y constituyen el sustrato básico para iniciar un proceso de desarrollo profesional basado en experiencias reflexivas.

Un abordaje similar al de López Ruiz, lo desarrollan Porlán y Rivero (1998), quienes organizan el conocimiento profesional de los profesores en dos dimensiones: una epistemológica que se ubica en la dicotomía racional- experiencial, y otra psicológica que se organiza en la dicotomía explícito-tácito. En estas dimensiones los autores distinguen cuatro tipos de conocimiento:

- a. Los saberes académicos
- b. Los saberes basados en la experiencia
- c. Rutinas y guiones de acción
- d. Las teorías implícitas

Una contribución importante para entender las relaciones que se establecen entre el pensamiento y la acción la encontramos en los estudios sobre los diferentes tipos de reflexión que realizan los profesionales cuando llevan a cabo sus tareas. (Schön, 1992; Atkinson y Claxton, 2002)

Cuando se han estudiado los procesos de reflexión implicados en las prácticas de diferentes profesiones, incluyendo la docencia, se ha encontrado que los problemas a los que se enfrentan no se presentan de manera completa, es decir, no se trata de problemas en donde se tengan que aplicar las normas y leyes descritos previamente en las ciencias aplicadas, sino que se trata de problemas o situaciones que deben ser construidos a partir de información incierta y preocupante que en un inicio parece no tener sentido, o incluso si el problema ya ha sido construido, siempre habrá excepciones o casos únicos que se escapen a las categorías y esquemas predefinidas. (Schön, 1992)

Para hacer frente a la diversidad y complejidad de situaciones que se le presentan en la práctica, los profesores, al igual que otros profesionales, utilizan tres tipos de conocimiento: (Pérez Echeverría, et.al, 2006)

1. El conocimiento en la acción. Es un *saber cómo* que no viene dado de antemano por reglas o planes preconcebidos en la mente antes de actuar, se le llama conocimiento tácito porque forma parte de la acción y difícilmente se puede dar cuenta explícitamente de él.
2. La reflexión en la acción. Para Schön, no solo podemos pensar en hacer algo, sino que también a veces podemos pensar en hacer algo mientras lo hacemos, y esto nos lleva a una reflexión sobre sucesos inesperados o sorpresivos que de momento llaman la atención. Así, los profesores pueden reflexionar sobre sucesos o reacciones inesperadas y reformular o reestructurar estrategias o cursos de acción en ese momento.

3. La reflexión sobre la reflexión en la acción. Se refiere a la capacidad para describir la reflexión en la acción y reflexionar sobre esta descripción. Se trata de una reflexión después de la acción y en este sentido debemos considerar que “siempre hay un desfase entre la acción y su representación posterior, parcial y fragmentaria, producto de una reconstrucción que nunca es definitiva” (Perrenoud, 2006: 142), los rastros de la acción que quedan en la memoria son selectivos y por lo tanto, en sentido estricto, esta reflexión posterior debe ser considerada como una nueva acción que a su vez puede ser objeto de reflexión.

El proceso reflexivo del docente se convierte entonces en una condición necesaria para que los profesores puedan adquirir nuevos conocimientos que les permitan cambiar sus prácticas, introducir innovaciones y mejorar la docencia y el aprendizaje de sus alumnos. No es tema de este trabajo ahondar en el tema de la formación y el desarrollo docente, pero debemos considerar que la capacidad de reflexión acompaña y puede permitir el mejoramiento de la docencia. Perrenoud (2006) argumenta ampliamente la necesidad de promover una práctica reflexiva en los profesores como “la base de un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, disposición y competencia que normalmente se adquiere a base de un entrenamiento intensivo y voluntario” (45) y entre las razones que presenta para promoverla, incluye la posibilidad de profesionalizar la docencia, asumir una responsabilidad política y ética, hacer frente a la creciente complejidad de las tareas e introducir innovaciones educativas, que así sean de naturaleza endógena o exógena, implican necesariamente hacer un análisis de lo que se hace y de las razones para continuar o cambiar.

2.3. LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

La mayor parte de los desarrollos teóricos que existen acerca de la manera en que los profesores construyen y utilizan el conocimiento profesional práctico con el que operan, se han elaborado a partir del estudio de profesores de los niveles de formación básica (primaria y secundaria) (Clark y Peterson, 1990; Clandinin, J. y Connelly, M., 1998; Porlan, 1999; Shulman, 1989). De manera especial existe una preocupación por mejorar los programas de formación docente en estos niveles, por lo que también se estudia el conocimiento profesional práctico de profesores que están en formación, lo cual lleva a incluir el estudio de las aulas universitarias pero en tanto que los que acuden a ellas se están preparando para ser futuros profesores de educación básica, esto sucede en aquellos países que a diferencia del nuestro, preparan a los profesores en la universidades generales y no en instituciones específicas para ello como en nuestro caso la Universidad Pedagógica Nacional.

Cuando se estudian los conocimientos o las concepciones de profesores universitarios que trabajan con alumnos que se están formando en diferentes profesiones (diferentes a la docencia), se suelen utilizar los conceptos y las categorías que han desarrollado autores como Shulman, Pozo, Marrero, Rodrigo o Porlan en sus estudios con profesores y alumnos de nivel básico o medio. O bien, se estudia la práctica docente universitaria a través de

otros constructores teóricos como: imaginarios (Güemes y Piña, 2003), teorías implícitas, concepciones, representaciones (Mireles y Cuevas, 2003) e identidad (Piña, et.al., 2003)

La investigación sobre el conocimiento de los profesores ha mostrado un fuerte vínculo con el tema de la formación de profesores y ello se debe a que la pregunta sobre ¿qué conocimientos tienen o deberían tener los profesores? lleva de manera lógica a preguntarse ¿cómo se obtienen dichos conocimientos, en qué contextos, bajo qué condiciones?. Por otro lado, se ha encontrado que las diferentes tendencias en la formación del profesorado se fundamentan en determinadas concepciones epistemológicas que hacen que se privilegien determinados saberes y se descuiden otros, al respecto, Porlan y Rivero (1998) organizan las tendencias en la formación del profesorado en tres tipos de modelos: basados en el saber académico, basados en el saber técnico y los basados en el saber fenomenológico.

Los profesores universitarios, que por lo general no tienen una formación profesional como docentes, toman como punto de partida su experiencia como alumnos y van construyendo el conocimiento profesional práctico que se utiliza en la docencia, mediante ensayo y error, la reflexión que puedan hacer sobre su propia práctica y la integración de diversas informaciones que reciben en las oportunidades de formación docente. Esta ausencia de formación profesional en didáctica o pedagogía hace que la enseñanza en la universidad se acerque más a lo que promulgan los modelos fenomenológicos que a los centrados en el saber académico o en el saber técnico; en su gran mayoría, el único conocimiento teórico que poseen los profesores universitarios cuando inician su trayectoria docente, se refiere al de su propia disciplina y los contenidos que enseña, por lo tanto, para su docencia utilizan una serie de principios y guiones de acción que se basan en su sentido común y en su experiencia como alumnos; los saberes técnicos y disciplinares sobre educación y pedagogía, si llegan a adquirirse, constituyen una dimensión de la formación durante la práctica.

Aún cuando los enfoques fenomenológicos pretenden desvincularse del conocimiento teórico, Porlan menciona que en el caso de la enseñanza secundaria, existe un vínculo con la dimensión teórica que se refiere a los contenidos disciplinares que se enseñan, y este vínculo es más fuerte que en el caso de la escuela primaria en donde, según la perspectiva fenomenológica, se considera que lo más importante de la formación profesional no es el qué sino el cómo. Podemos decir que en el caso de la enseñanza universitaria ese vínculo con la dimensión teórica disciplinar es aún más fuerte que en la secundaria y prácticamente al contrario que en la escuela primaria: lo importante no es el cómo sino el qué.

Esto fenómeno propio de la enseñanza universitaria es lo que Imbernón (2002) llama “el síndrome de la familiaridad en la docencia universitaria” en donde el conocimiento vulgar pedagógico que se ha adquirido a través de los años vividos como alumno sirve de fundamento para continuar con un modelo de transmisión preponderante, según el cual lo importante para la enseñanza universitaria es dominar la disciplina científica, mostrar algunas aptitudes y buena voluntad. Tradicionalmente, a esta manera de considerar la enseñanza en las universidades, también se le ha sumado la *libertad de cátedra*, visto

como uno de los derechos de los académicos inherente a las tareas de docencia en las universidades, adquiere fuerza en los periodos de la historia en donde se ha pretendido imponer una sola visión o enfoque para abordar los contenidos de las asignaturas. Por ejemplo: en la UNAM se establece:

“La tarea docente de la UNAM es consustancial del principio de libertad de cátedra, según el cual maestros y alumnos tienen derecho a expresar sus opiniones sin restricción alguna, salvo el respeto y tolerancia que deben privar entre los universitarios en las discusiones de sus ideas. La libertad de cátedra es incompatible con cualquier dogmatismo o hegemonía ideológica y no exime de ninguna manera a maestros de la obligación de cumplir con los respectivos programas de estudio.” UNAM (2003).

Aunque está es una forma típica en que se expresa la libertad de cátedra en los documentos normativos de diferentes universidades, en la práctica se entiende de diversas maneras y se utiliza para justificar diferentes finalidades¹. Sin pretender ahondar en este aspecto, es importante tomar en cuenta que también es considerado como un derecho de los alumnos y una responsabilidad de las autoridades universitarias para cuidar la pluralidad de pensamiento en las aulas.

Los cambios vertiginosos que se han producido en las esferas sociales, económicas, tecnológicas y culturales empujan a repensar la función del docente universitario considerando el impacto de dichos cambios en la universidad en su conjunto y por tanto reflexionando acerca de los saberes y las funciones que deben estar presentes en la práctica docente dentro de un contexto social, pero también institucional y por lo tanto curricular.

En este sentido, el profesor universitario se enfrenta ante nuevas formas de construir y difundir el conocimiento, nuevos perfiles de alumnos y nuevas modalidades de relación entre las universidades y los sectores productivos, sociales y culturales. Todo ello va cuestionando la noción del profesor como erudito transmisor de conocimientos para reconocer que se requieren de otro tipo de saberes y sobretodo para reconocer la variedad de conocimientos que se involucran en su práctica.

Por otro lado, podemos reconocer una forma particular de estudiar la práctica docente universitaria situándola en una perspectiva curricular, esto es, analizando la participación que tienen los profesores en el desarrollo del currículum, esto es, como sujetos protagónicos en la puesta en práctica de los proyectos curriculares que se definen y desarrollan en las instituciones de educación superior; se plantea esta perspectiva en los siguientes capítulos, como una mirada complementaria a la complejidad que se ha explicado en este capítulo.

¹ Para conocer otras perspectivas sobre el tema, se puede consultar: Parent, J.M. (1994). La libertad y su aplicación en la Cátedra. Universitas, febrero, Universidad Autónoma del estado de México, Centro de Estudios de la Universidad; Paule, M.P y Cernuda, A. (2005). La libertad de cátedra, a debate: ¿qué es, y hasta dónde llega?. Universidad de Oviedo, www.di.uniovi.es/~cernuda/pubs/jide2005-d.pdf

CAPÍTULO III. CURRÍCULUM Y REFORMA

3.1. EL CURRÍCULUM COMO ANALIZADOR DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

3.1.1. Conceptualización del currículum

El currículum es un concepto que se utiliza para diferentes propósitos, en ocasiones se refiere a conjuntos de contenidos, o a programas de actividades de aprendizaje, en muchas ocasiones se refiere a planes de estudio, pero también se utiliza en un sentido más amplio, como experiencias educativas o cultura de la escuela (Gimeno, 1998). En el reporte de La Investigación Curricular en México en la década de los noventa, se da cuenta de esta situación, incluso se afirma que “la polisemia del concepto o su disolución finalmente reflejan lo complejo que es lograr un desarrollo categorial en el ámbito de lo curricular” (Díaz Barriga, 2003, p.34).

Lo cierto es que el estudio del currículum y de lo curricular ha ido creciendo hasta conformar un campo de estudio propio, con un conjunto de conceptos, teorías y discursos basados en la investigación y reflexión acerca de los fenómenos y la realidad curricular (Posner, 1998; Kemmis, 1998; Escudero,1999a). El concepto de currículum se ha convertido en un referente importante para entender y analizar la vida interna de las instituciones educativas ya que el estudio del currículum no se limita a la planeación, a los planes de estudio, a su coherencia y actualización, sino que es un campo que irremediamente nos empuja a mirar la práctica (Gimeno, 1998). Para estudiar temas curriculares debemos considerar dos dimensiones; lo declarado y lo actuado, pero no por separado, sino atropellándose y empujándose mutuamente.

El currículum es al mismo tiempo intención y realidad, por eso, autores como Stenhouse (1998) consideran que el problema central del currículum se encuentra en las posibilidades que tienen los sujetos y las instituciones para hacer operativas sus aspiraciones, y en este movimiento entre lo declarado y lo realizado es en donde encontramos la mayor riqueza y también la mayor complejidad para investigar sobre este fenómeno.

Otra característica esencial del currículum es su dinamismo, la posibilidad que tiene para transformarse continuamente de acuerdo con las necesidades y visiones particulares de cada uno de los actores y grupos que intervienen en su desarrollo, tomando como punto de partida una propuesta de formación de carácter institucional que en realidad representa “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1998: 29)

Hablar del currículum como proyecto abierto quiere decir que se trata de un proceso que incorpora tanto la propuesta curricular inicial, como las transformaciones que va teniendo esa propuesta cuando se confronta con las visiones y concepciones particulares de los

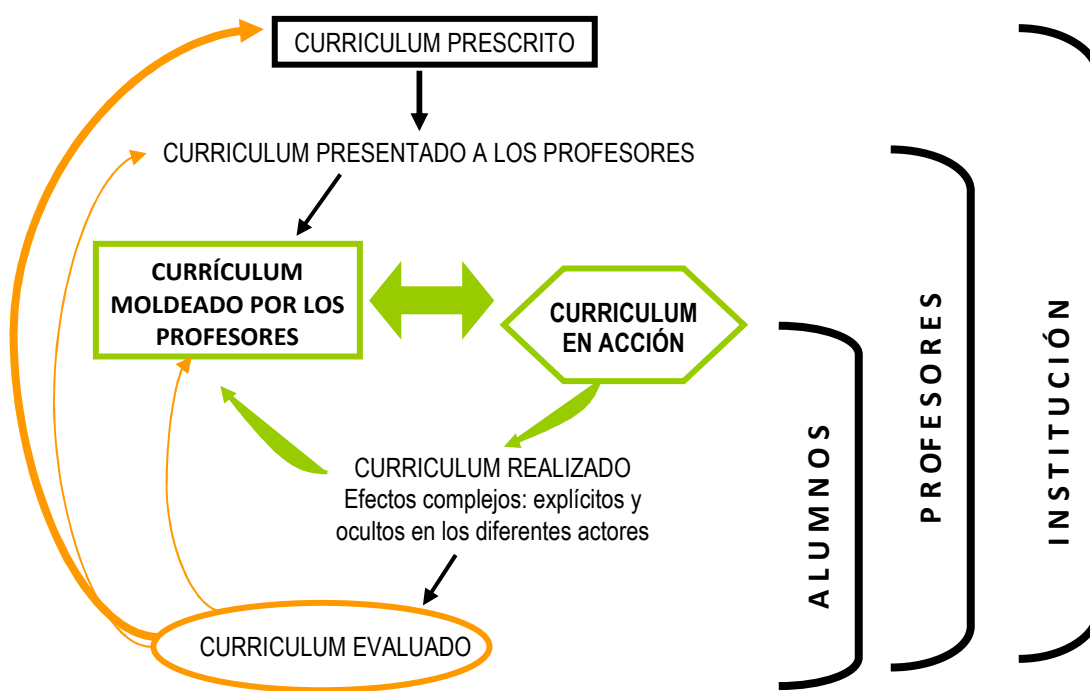
diferentes actores y cuando se enfrenta a las condiciones reales de la práctica educativa. Estas confrontaciones, en un proceso en el que participan tantos actores, resultan indispensables para que las ideas e intenciones del proyecto inicial puedan llevarse a la práctica, ya que, aún cuando no existan oportunidades de diálogo y de elaboración de acuerdos, cada grupo o persona irá construyendo, mediante su propia práctica, una idea del proyecto curricular.

El currículum no es un fenómeno que “sucede” en las instituciones educativas, no es un acontecimiento puntual ni tampoco es un objeto tangible o estático que podamos aprehender para estudiarlo y analizarlo; el dinamismo del currículum nos habla de un proceso que tiene diferentes momentos articulados en una secuencia particular que estará determinada por las condiciones propias de cada institución, en ningún caso se trata de una secuencia lineal de pasos o etapas, el desarrollo del currículum al estar en el cruce de prácticas diversas, está plagado de contradicciones, retrocesos, incertidumbres.

3.1.2. El desarrollo del currículum

Esta idea del currículum como desarrollo, supera la noción de un plan ya definido, como un producto terminado, sino que se refiere más bien a un proyecto institucional abierto a la construcción colectiva entre diversos agentes y considerando distintos contextos. Un proyecto que es nombrado como currículum prescrito, formal u oficial, pero que es dinámico y se va transformando, Gimeno (1989) se refiere a estas transformaciones del currículum en términos de niveles de objetivación: currículum prescrito, c. presentado a los profesores, c. moldeado por los profesores, c. en acción, c. realizado y, finalmente, el c. evaluado.

El siguiente esquema, basado en Gimeno (1989) presenta la dinámica general que implica la concepción curricular en los ámbitos de acción de los tres principales actores del currículum: la institución, los profesores y los alumnos.



El **currículum prescrito**, como se ha mencionado anteriormente, se refiere a los documentos concretos y a las declaraciones explícitas de carácter institucional que dan cuenta del contenido, el enfoque y los fundamentos del proyecto curricular, contiene los planes de estudio y todas aquellos materiales que indiquen pautas de acción, principios o guías para orientar la práctica educativa.

En el currículum prescrito encontramos un fuerte componente político que determina la selección de contenidos, su orden, secuencia y prioridad, así como los mínimos de aprendizaje y las orientaciones curriculares, y en general todas las regulaciones ordenadoras del currículum. La política curricular es “toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del desarrollo del currículum desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas del juego del sistema curricular” (Gimeno, 1998:130)

Si pensamos en la estructura de un sistema educativo de carácter nacional, en donde se determinan los planes y programas de estudio de manera uniforme para una gran cantidad de escuelas que pertenecen a una región o país, el currículum prescrito cumple una doble función de normalización cultural que marca mínimos de aprendizaje para todos los alumnos de un cierto nivel sin considerar la ubicación geográfica y las condiciones culturales particulares de cada escuela y al mismo tiempo pretende orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la definición de ciclos, etapas, materiales, evaluaciones, etc. (Gimeno, 1998). Estas son las dos funciones básicas del currículum prescrito: establecer los mínimos de aprendizaje y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, ésta última en realidad es una pretensión que difícilmente puede lograrse ya que la complejidad de la práctica de los docentes, que se explicó en otro apartado, supera por mucho a las guías y orientaciones que se determinan desde el currículum prescrito; es por esto, que además se elaboran diferentes materiales y se diseñan diversas estrategias para tratar de acercar el currículum prescrito al currículum en acción. De acuerdo con el esquema anterior, nos estamos refiriendo al currículum presentado a los profesores y del currículum moldeado por los profesores.

En el caso de las universidades y más aún de las universidades privadas, la distancia entre las prescripciones curriculares y las condiciones concretas de la institución es más corta que en el caso de un currículum oficial de carácter nacional, sin embargo, tampoco pueden librarse de las dificultades propias de querer llevar a la práctica un proyecto educativo en el que no es posible que participen para su elaboración, al menos los principales actores: profesores y alumnos. Más adelante vamos a revisar lo que sucede al respecto de la participación de profesores y alumnos en los casos de reformas curriculares.

Lo importante de señalar aquí es que el currículum prescrito contiene las intenciones educativas fundamentales, los planes y programas de estudio y las orientaciones generales para la enseñanza; y que todos estos elementos implican una postura política acerca de qué, cuándo, hasta dónde y para qué deben aprender los alumnos y por consiguiente enseñar los profesores. Todas estas declaraciones se concretan en documentos, planes y materiales diversos que en conjunto buscan enmarcar y regular la

tarea educativa mediante un lenguaje prescriptivo que incluye un conjunto de normas y reglas para el desarrollo del currículum.

El **currículum presentado a los profesores** se refiere a los materiales y estrategias que la institución utiliza para que los profesores conozcan y comprendan el currículum prescrito; incluye dos tipos de elementos: los tangibles como son los programas de las asignaturas y los materiales que se elaboran para guiar la práctica docente, y los intangibles, que incluyen cursos, talleres, asesorías y reuniones de trabajo. Este currículum puede referirse solamente a una pequeña parte de todo el currículum prescrito, por ejemplo, el programa de una materia o una breve explicación de lo que se pretende lograr en la asignatura que el profesor va a impartir; pero también puede llegar a ser una estrategia permanente de formación docente y comunicación con el profesor.

En relación con el primer elemento: los materiales tangibles, podemos identificar dos tipos de materiales o dos diferentes funciones que pueden cumplir estos materiales en lo que Area (1999) llama los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. Los primeros son materiales curriculares dirigidos a los profesores, contienen elementos de apoyo para la planeación, el desarrollo y la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Los segundos son materiales de apoyo al aprendizaje de los alumnos, incluyen libros de texto, manuales, software educativo, etc. Todos estos materiales utilizan diferentes códigos y lenguajes para representar el conocimiento escolar y las formas que pueden utilizarse para aprender y enseñar dicho conocimiento, pero no se trata simplemente de vehículos transmisores de ideas neutras que reflejan fielmente los principios del proyecto curricular, “no son neutros ni en los valores que transmiten ni en las implicaciones sociales y de interacción personal que producen por el uso de los mismos” (Area,1999:192) sino que siempre tendrán detrás una determinada manera de concebir la realidad y de entender el proceso educativo y el papel que debe jugar cada uno de sus actores.

Desde el enfoque técnico del currículum se presta mucha atención a la elaboración de materiales que sean “a prueba de profesores”, es decir que en lugar de considerar que las aportaciones de los profesores pueden ser positivas para el logro de los objetivos, se ven como desviaciones a la norma y por lo tanto se pretende que los materiales curriculares sean quienes dicten lo que debe hacerse para cada contenido. Una de las consecuencias más importantes de esto, además de relegar el papel de los profesores, es que van minando la capacidad de diseño del profesor y con ello los márgenes de innovación van quedando cada vez más limitados. Si realmente se considera que el papel de los profesores es fundamental en el desarrollo del currículum, los materiales curriculares, en lugar de ser guías detalladas sobre lo que deben hacer profesores y alumnos, deberán brindar oportunidades para que el propio profesor participe en su elaboración y márgenes abiertos para que tome decisiones en lo que se refiere a su actividad directa con los alumnos.

Esta participación de los profesores en la elaboración de materiales y en la definición de estrategias de aprendizaje para sus asignaturas, se ubica en lo que se presenta en el esquema como el **currículum moldeado por el profesor**. A partir de la información recibida los profesores van construyendo una visión propia de este proyecto curricular,

ligado directamente con el trabajo que tienen que desempeñar en el aula, es decir, hay una etapa en la que el profesor decide finalmente qué y cómo realizar su trabajo docente. Este es el momento más preciso en el cual el profesor cumple la función de mediador entre la cultura exterior a la escuela y el aprendizaje de los alumnos; aquí se reconoce que el profesor interpreta la propuesta curricular oficial o institucional, a partir de lo que hemos definido como el conocimiento profesional práctico que tienen.

Cabe aclarar que esta etapa no solamente se realiza de manera previa a la práctica docente en el aula, sino que se encuentra fuertemente ligada al currículum en acción. Tal y como se explicó en otro apartado, el pensamiento y la acción del profesor no pueden entenderse por separado, sólo se muestran como dos ámbitos diferentes en un sentido temporal, reconociendo que hay momentos previos y posteriores a la interacción directa entre alumnos y profesor y que esta distinción nos permite analizar y distinguir diferentes expresiones del currículum. Pero se reconoce que la práctica docente incorpora un fuerte componente de reflexión que le permite al profesor tomar decisiones y actuar en respuesta a las condiciones cambiantes e inesperadas características de la actividad de enseñanza, y también es preciso recordar que el conocimiento profesional práctico de los profesores considera ambos ámbitos, el del pensamiento y la acción.

Es por esto que el currículum moldeado por el profesor y el currículum en acción forman un círculo interactivo que representa la relación entre el pensamiento del profesor y su práctica.

El **currículum en acción** es el momento en el que el currículum se concreta en situaciones reales de la enseñanza interactiva, se distingue por la participación directa de los alumnos y conforma uno de los espacios más ricos en significados y por tanto uno de los más estudiados por aquellas investigaciones que buscan comprender de manera más profunda las características y condicionantes de la enseñanza y el aprendizaje.

Ya se ha explicado en otro apartado la complejidad de la práctica docente, que cuando se mira desde una perspectiva curricular, se puede ubicar como parte de un proceso más amplio y se puede destacar la relación que existe entre lo que sucede en el aula y los proyectos educativos que tiene la institución. No quiere decir que el único determinante de la práctica de enseñanza sea el curricular, el contexto del aula es en realidad el cruce de diversos y variados contextos y por tanto no puede entenderse como un fenómeno aislado y autónomo.

Muy ligado al currículum moldeado por el profesor y al currículum en acción, nos encontramos con un conjunto de efectos diversos, aprendizajes y productos concretos que abonan en la formación de alumnos y profesores, y que al mismo tiempo pueden tener un impacto en el medio exterior; es el **currículum realizado** en donde se ubican principalmente los aprendizajes de los alumnos y de los profesores, aprendizajes que pueden ser académicos, pero también personales y que en algunos casos podrán evidenciarse a través de las competencias que demuestren los alumnos; pueden ser explícitos, pero también ocultos incluso para el mismo sujeto que hasta que pueda incorporarlo a otros aprendizajes será consciente de lo que aprendió.

El último nivel de concreción en el desarrollo del currículum es el **currículum evaluado** en donde se resaltan algunos aspectos del currículum por encima de otros, ya sea por presiones de tipo administrativo, de control o tradiciones culturales, lo que se evalúa del currículum en ocasiones es solamente el currículum prescrito en cuanto a la actualización y profundización de contenidos, o los resultados de aprendizaje medidos a través del rendimiento escolar. El currículum evaluado puede verse como un complejo conglomerado de evaluaciones educativas de diversos niveles y actores en cuatro ejes: congruencia del plan de estudios, trayectorias de alumnos, práctica docente y entorno laboral y profesional. Sin duda que el aprendizaje de los alumnos es una pieza clave en la evaluación del currículum, pero es importante considerar que el currículum tiene un contenido social y cultural además de intelectual, “la enseñanza, el currículum y la evaluación dirigen a los estudiantes hacia usos específicos de la inteligencia y a un determinado tipo de razonamiento sobre las ideas y la acción” (Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007), por lo tanto, lo que aprenden los alumnos deberá considerarse en función no solamente del currículum prescrito, sino también como consecuencia de las múltiples transformaciones que se van dando en el desarrollo del currículum.

Por otro lado, también se debe considerar que el currículum evaluado ejerce una presión a los docentes en tanto que determina las pautas que se deben cumplir, generalmente lo que se evalúa es lo que se considera más importante para la institución y para los profesores es sobre lo que van a evaluar, a su vez, su propio desempeño.

De acuerdo con esta concepción del desarrollo del currículum podemos decir que se trata de un proceso que se construye a través de las prácticas educativas que se desarrollan en la cotidianidad de la institución y que se encuentra atravesado por diferentes intereses de tipo pedagógico, económico, político y administrativo. Estudiar la práctica docente como un eslabón de esta cadena curricular, nos lleva a considerar que el profesor y su práctica por un lado impulsan, hacen realidad y concretan el currículum; y que por otro lado son impulsados y están enmarcados en un proyecto de más amplio alcance que el aula. En esta perspectiva, el profesor tiene una función primordial, pero no puede ser el último responsable de lograr los objetivos planteados, “el potencial de un currículo está en que proporciona un marco para que el profesor desarrolle destrezas porque a él le corresponde “cerrar la acción” en el aquí y ahora del currículo, ya que el docente enfrenta el carácter radical de la tarea diaria” (Torres, 2003:169)

3.2. LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR

El currículum pasa por una serie de transformaciones desde que es concebido como el proyecto o plan institucional hasta convertirse en una serie de prácticas educativas que finalmente son evaluadas con el objetivo de retroalimentar el plan inicial. Podemos ubicar dos ejes dentro del desarrollo curricular: el eje de la representación de la cultura y la acción, y el eje de la construcción práctica y acción interactiva, lo que Angulo (2000a) llama la racionalidad de la representación y la racionalidad de la práctica, como los dos ejes que contienen las diferentes acepciones del currículum.

En esta perspectiva del currículum como proceso dinámico, en realidad podemos pensar que el cambio forma parte de su desarrollo ya que esperamos que el proyecto inicial sea modificado por los diferentes actores para irse adecuando a los contextos de práctica en que se realiza. Sin embargo, cuando nos referimos a procesos de cambio y especialmente de reforma curricular, estamos hablando de modificaciones intencionadas principalmente en el currículum prescrito, es lo que se llama el “cambio planeado” y cuando esto sucede, se esperaría que los cambios “naturales” del desarrollo del currículum fueran más evidentes.

Dentro de los procesos de innovación o reforma educativa, el currículum constituye uno de los ámbitos predilectos en los que se busca incidir, aún cuando se trate solamente en su acepción de plan o proyecto institucional, incluso cuando se habla de reforma curricular siempre se refiere a cambios en los planes de estudio, principalmente en los contenidos o en la forma de organización de los mismos.

Los conceptos de cambio, innovación, renovación, mejora y reforma pueden englobarse bajo el término genérico de cambio, todos ellos comparten: una percepción de novedad por los actores implicados, una alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes, una propuesta intencional o planificada y una justificación pedagógica, política o social (Gairín, 2005). Sin embargo cada uno de ellos presenta un matiz diferente: la mejora se refiere a un cambio en sentido positivo hacia los resultados esperados, la innovación incluye cambios cualitativos y más internos en los procesos y una reforma es un cambio de gran envergadura (Pérez Ferra, 2000).

Las reformas se identifican con cambios generados a partir de las autoridades, se trata de cambios que primero se diseñan, se acuerdan y luego se llevan a la práctica, a diferencia de otros procesos de cambio como la innovación o la mejora, que pueden producirse a partir de la iniciativa de diferentes actores que se encuentran directamente en la práctica educativa, es el caso de un profesor que empieza a probar diferentes formas de organizar su materia o que experimenta estrategias de aprendizaje diferentes y al comprobar sus resultados va generando movimientos de mejora quizá en otros compañeros; en el caso de las reformas siempre nos referimos a cambios previamente diseñados y promovidos por las autoridades (Estebaranz, 1995; Pérez Ferra, 2000; Angulo, 2000b)

Los movimientos de reforma en educación suelen ser objeto de estudio de numerosos investigadores, de alguna manera podemos decir que existe un interés especial por saber si las intenciones planteadas realmente han dado los frutos esperados. Los estudios que se realizan sobre esta particular forma de promover el cambio educativo se refieren principalmente a reformas impulsadas por el gobierno en los niveles de educación básica de diferentes países. Estos estudios que parten de diferentes supuestos teóricos acerca de la manera en que se puede producir el cambio en la educación, nos han brindado un panorama bastante amplio de las dificultades que existen cuando se enfoca un punto particular del complicado proceso de cambio en las instituciones educativas.

Tomando como base las trayectorias que Escudero (1999a) identifica en el desarrollo de las reformas educativas, podemos identificar tres principales aspectos que suelen utilizarse como pivotes para tratar de promover el cambio educativo.

El primero es el diseño del currículum, se cuida que la orientación y el contenido de la nueva propuesta sea actualizada, consistente y técnicamente bien hecha, para este trabajo generalmente se contratan expertos externos para que elaboren los documentos y materiales que conforman el currículum prescrito. El problema es que se desconocen o minimizan las diferentes transformaciones del currículum que se explicaron anteriormente y la reforma se traduce en asuntos meramente técnicos que se piensa que pueden ser trasladados fácilmente a la práctica. Se trata de un cambio curricular que es promovido desde las autoridades y que se espera que los profesores apliquen fielmente.

Un ejemplo de esta manera de entender el proceso de cambio en la educación, lo encontramos en las reformas de la educación básica en varios países de Latinoamérica, que desde un enfoque neoliberal y siguiendo los lineamientos del Banco Mundial, se han entendido bajo una concepción curricular estrecha, centrada básicamente en contenidos y materias, y reduciendo los conocimientos y competencias a la categoría de habilidades (Coraggio y Torres, 1997); todo ello enfocado bajo la búsqueda por mejorar los resultados educativos a través de las mediciones del rendimiento académico de los alumnos.

El segundo aspecto que se ha resaltado en las trayectoria de reformas educativas, es el profesor innovador, se reconoce la importancia de la participación de los profesores para cambiar las prácticas, “como sujeto que arbitra entre el currículum diseñado por otros y sus prácticas, e incluso como un profesional dotado de sus propios modos de ver las cosas y sus repertorios de quehacer profesional...” (Escudero, 1999b: 88). Es decir, se reconoce que en el desarrollo del currículum existe lo que anteriormente hemos nombrado como currículum moldeado por los profesores. Se descubre un nuevo protagonista para la mejora de la educación, pero también se cae en la cuenta de que el profesor como sujeto individual no puede ser el responsable de construir los cambios que reclama la educación, ni puede pensarse en que el cambio se defina a partir de lo que cada profesor particular valora y piensa. Más adelante se ahondará en el tema de la participación de los profesores en las reformas curriculares.

El tercer aspecto que se ha enfocado dentro de los procesos de reforma, es el centro escolar como unidad básica para construir el tipo de participación y gestión que reclama la reforma, se busca la descentralización para dar mayor autonomía a las escuelas y un currículum más flexible que permita diversificar la oferta educativa. Se reconoce que las reformas no terminan cuando se han decretado, sino que tienen un largo camino que recorrer para promover y lograr los resultados esperados, por lo que se requieren estrategias concretas para la gestión del cambio hacia el interior de las escuelas.

Algunos de los problemas que se han detectado cuando se prioriza la dimensión institucional por encima del currículum o de los profesores (Escudero, 1999b), ha sido la fragmentación de los sistemas escolares y la prevalencia de un tipo de reformas más organizativas y administrativas que pedagógicas y educativas.

Con la gran intención de mejorar la educación se han emprendido reformas que finalmente no han alcanzado los objetivos propuestos, lo importante a resaltar a partir de estas tres trayectorias que Escudero identifica, es la necesidad de adoptar un enfoque más integrador, ya que cuando se enfoca un solo aspecto o cuando se privilegia a un solo

sujeto, se pierde de vista la complejidad característica de los procesos educativos y las posibilidades reales de mejora para la educación.

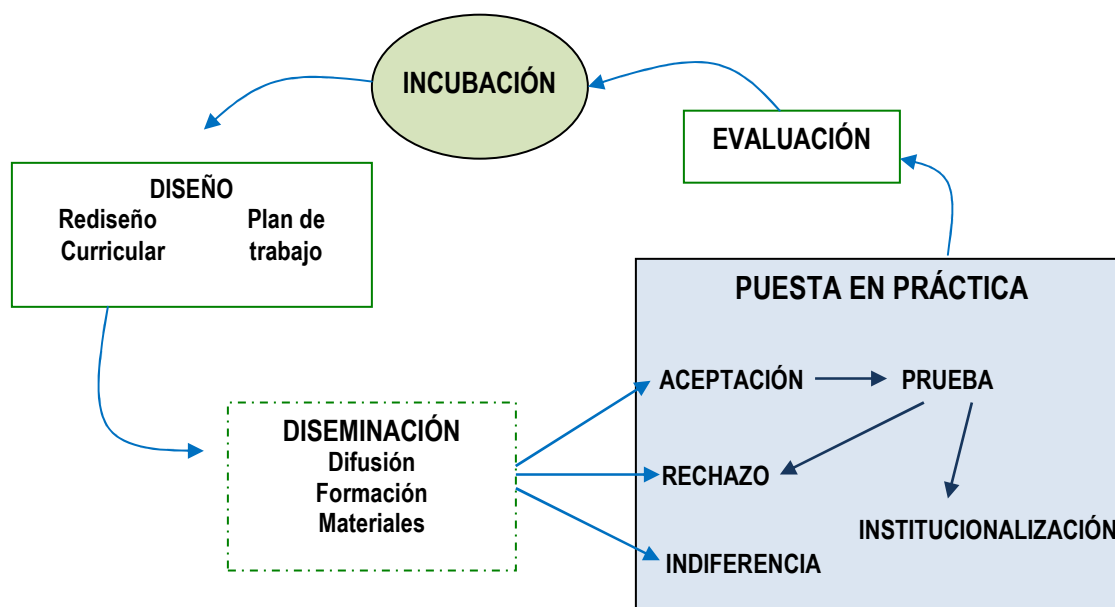
Por otro lado, también hemos aprendido que las reformas tienen que transitar por diferentes momentos y que cada etapa tiene una función determinante para lograr que los proyectos se hagan realidad. Este recorrido ha sido nombrado de diferentes maneras, por ejemplo: siguiendo las etapas del proceso administrativo: planeación, ejecución, control y evaluación, o como un ciclo de vida que pasa por la incubación, el diseño, el desarrollo o implantación y la adopción o rechazo (Huberman, 1973), o como una secuencia de fases que van desde la elaboración de la propuesta curricular, difusión, diseminación, adopción-uso, desarrollo e institucionalización.

Sin embargo, este recorrido puede verse desde diferentes perspectivas. En una concepción lineal y evolutiva, se espera que el cambio siga ciertas etapas predeterminadas, con una baja tolerancia a la desviación de lo que se espera que cada actor haga y produzca, nuevamente nos encontramos con una visión que privilegia los aspectos técnicos, gerenciales y organizativos, sobre lo pedagógico y educativo, el currículo prescrito debe determinar los rumbos a seguir y cerrar los cursos de acción con la pretensión de lograr ciertos resultados, los profesores solamente deben consumir y ejecutar el cambio planeado. Por otro lado, también se han desarrollado propuestas más dialécticas para entender el desarrollo que siguen las reformas; con un enfoque interpretativo y sociopolítico (Escudero,1999a; Gimeno, 1998; Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007; Havelock y Huberman,1980) se asume que la propuesta de cambio necesariamente se transforma en los diferentes contextos y por los actores que intervienen, y por lo tanto no podemos predeterminar el desarrollo que va a tener ni los resultados específicos que se van a lograr.

De acuerdo con la perspectiva que hemos adoptado para mirar el currículum como un proceso que se desarrolla y se construye con la participación de los diferentes actores y en donde el profesor es una pieza clave, no podemos asumir una postura de corte lineal para analizar las reformas educativas, sino que consideramos que el profesor tiene una función determinante, pero que al mismo tiempo no es un actor aislado que pueda realizar su trabajo al margen de las condiciones sociales e institucionales que lo rodean y además planteamos que ha desarrollado un conocimiento profesional práctico que utiliza para realizar su trabajo, reflexionar sobre lo que hace y eventualmente cambiarlo.

3.3. EL DESARROLLO DE LAS REFORMAS CURRICULARES

De forma paralela a la manera en que se presentó el desarrollo del currículum, vamos a revisar, más con fines analíticos que prescriptivos, las principales fases que se han identificado en el desarrollo de las reformas, de tal manera que podamos ubicar el papel que juegan los profesores dentro de una reforma curricular a nivel universitario. El siguiente esquema muestra este proceso:



3.3.1. Primera fase: incubación

La incubación de la nueva propuesta es cuando se empiezan a juntar evidencias acerca de las dificultades y aciertos del currículum actual y en algunos de los estamentos de autoridad se genera una inquietud de necesidad del cambio.

3.3.2. Segunda fase: diseño de la nueva propuesta

En el caso de una reforma curricular universitaria dentro de esta fase encontramos dos aspectos diferentes: a) el diseño del plan de estudios que en el caso de una reforma generalmente es el rediseño curricular, es decir, la modificación del currículum prescrito vigente, y b) el diseño de la estrategia de trabajo para realizar esta nueva propuesta y llevarla a cabo, más en el ámbito de la gestión que en el pedagógico.

En cuanto al primer aspecto, hemos hablado de la importancia que tiene esta declaración explícita de las intenciones, contenidos y lineamientos para la enseñanza, en el caso de una reforma es importante que se explique qué es lo que se quiere cambiar y porqué, la nueva propuesta “debe justificar y legitimar los contenidos, lo que propone como nuevo, los fines que pretende, así como las opciones de valor que persigue; luego, o en todo caso simultáneamente, pero no antes, los comos, formas o procesos para llevarlo a cabo” (Bolívar, 1999b:169).

Existen diferentes modelos de diseño curricular para la educación universitaria, pero en general, se trata de un trabajo que tiene su punto de partida en el análisis de las evidencias de evaluación curricular que se tengan para pasar a fundamentar la nueva propuesta, elaborar el perfil de egresado, definir los contenidos, la organización y estructura del plan de estudios y diseñar un plan de evaluación continua del currículum. Sobre estos grandes núcleos de actividad, cada universidad introduce variaciones que le permitan profundizar en algunos aspectos o introducir nuevos elementos que respondan a sus concepciones epistemológicas, pedagógicas y sociales.

En el segundo aspecto, se considera que la elaboración de un plan de estudios a nivel universitario implica un trabajo interdisciplinar principalmente entre profesionistas de la carrera y expertos en diseño curricular. Además, es conveniente contar con la participación de personas externas a la institución como: profesionistas exitosos en diferentes áreas de la profesión, empleadores, egresados, etc.; así como profesionistas académicos, funcionarios de la institución y alumnos que permitan analizar las diferentes perspectivas profesionales a la luz de las orientaciones generales de la institución, todo ello con la intención de contar con distintas visiones sobre la profesión y sobre la enseñanza en ese campo en específico.

Para organizar todo este trabajo y la participación de estos diferentes sujetos, así como las diferentes estrategias que se van a implementar para la puesta en práctica del nuevo plan, se requiere la elaboración de un plan de trabajo, con tiempos, responsables, metodologías, formatos, procedimientos de revisión y aprobación, etc. No es común que se considere este aspecto dentro de los procesos de reforma curricular, pero si pensamos que el diseño o rediseño de un plan de estudios tiene una duración de, por ejemplo, dos años y que implica un arduo trabajo y la participación de diversas personas, no podemos pretender que el desarrollo del currículum vigente siga su curso al margen de todo lo que implica involucrarse en este trabajo, desde este momento se empiezan a generar expectativas diversas, temores, creencias e intuiciones compartidas que conforman imaginarios acerca de lo que debe ser la nueva propuesta y del papel que cada uno va a tener en su desarrollo. Ante esta realidad es conveniente que los responsables de generar e impulsar la reforma tengan claridad acerca del curso que va a tomar el diseño y la puesta en práctica del nuevo currículum.

A diferencia de las grandes reformas de la educación básica en diferentes países, en donde el diseño de la nueva propuesta se realiza al margen del desarrollo curricular de cada centro, en las universidades, generalmente la reforma entra en la escena institucional desde el momento en que se toma la decisión de hacerla, la nueva propuesta curricular no llega de un día para otro sino que se va conformando dentro de ciertos sectores institucionales y para ello se requiere una planificación del cambio “como un proceso de legitimación, de reconstrucción social, institucional y personal de la realidad educativa, en orden a promover su modificación para la mejora” (Pérez Ferra, 2000:221)

3.3.3. Tercera fase: Diseminación

En la literatura sobre el desarrollo de las reformas educativas se utilizan de manera indistinta diversos términos para referirse a lo que sucede cuando la nueva propuesta se presenta a los actores curriculares con el objetivo de que la lleven a la práctica. Algunos autores consideran que la diseminación es un proceso racional y planificado que no toma en cuenta las posibles alteraciones de la propuesta original, mientras que la difusión es lo que realmente ocurre, un proceso incierto y azaroso de comunicación (Angulo, 2000b). Para este trabajo vamos a considerar que la diseminación es el conjunto de acciones y materiales que se emplean para pasar del diseño del nuevo currículum a su puesta en práctica, que incluye a la difusión de la reforma, pero que desde una perspectiva cultural puede verse como la interacción entre dos culturas diferentes, como “un asunto... de interacción cultural y comunicación entre la cultura del proyecto y las teorías implícitas de los profesores” (Bolívar, 2000b: 172)

Para diversos autores, esta fase está incluida en lo que llaman implantación, implementación, desarrollo o puesta en marcha del proyecto, considerándola solamente como la presentación o información de la nueva propuesta y minimizando así su importancia, en estos casos se piensa que la aplicación de la reforma es un proceso lineal, pero de acuerdo con la concepción del currículum que hemos presentado, la diseminación adquiere relevancia en el sentido de abrir un espacio para la interacción entre las nuevas ideas y las concepciones de los profesores, no con el objetivo de que apliquen la reforma, sino para reconocer que los profesores puede participar en las transformaciones que requiere el proyecto diseñado para convertirse en procesos, relaciones y aprendizajes para alumnos y profesores.

La reforma está diseñada en un lenguaje que no siempre es compatible con el lenguaje de los profesores, por ejemplo: los planes de estudio se elaboran con base en formatos y terminología que se requiere para su registro oficial, además se utilizan conceptos técnicos y referencias teóricas que para los profesores universitarios, generalmente sin formación en el campo pedagógico y psicológico, son poco claros, además de que al incluir cambios en los enfoques y las perspectivas, tenemos que utilizar nuevos conceptos, “parte del problema estriba en encontrar formas de comunicar algo nuevo cuando sólo disponemos del lenguaje presente, con todas sus complejas asociaciones y vínculos con el pasado” (Rudduck, 2000: 392). Es por esto que los elementos tangibles (materiales curriculares y recursos para la enseñanza y el aprendizaje) e intangibles (formación, asesoría, presentaciones) que mencionamos en el currículum presentado a los profesores, adquieren gran importancia en un movimiento de reforma.

En relación con el desarrollo del currículum, esta fase es paralela al currículum presentado a los profesores y al currículum moldeado por los profesores, la diferencia es que en un contexto de reforma, estas etapas se intensifican principalmente cuando se va a iniciar con la operación de la nueva propuesta curricular, se tienen que reelaborar los materiales curriculares y re enfocar las estrategias de inducción y formación de profesores. Pero se debe considerar como una fase sumamente importante ya que las posibilidades de éxito o fracaso de una reforma está relacionadas con las formas que se utilicen para gestionar el

cambio, Bolívar (1996) considera que la cuestión del cambio está muy ligada a la cultura y tiene que ver más con los significados que tiene para los agentes involucrados, que con estrategias de implantación o gestión técnica; por eso, en los procesos de cambio se deben considerar estrategias que articulen dos niveles: el subjetivo, es decir las representaciones, imaginarios y concepciones de los actores y el objetivo, que refiere a los materiales, contenidos, etc. (Vogliotti y Macchiarola, 2003)

3.3.4. Cuarta fase: Puesta en práctica

Las reformas suelen ser generadas por alguna autoridad que busca marcar el rumbo de las prácticas educativas hacia el logro de objetivos determinados, es decir, se pretenden cambiar o reorientar las prácticas que ya existen, pero lo que llamamos “puesta en práctica” de una reforma curricular, suele asociarse con el momento en el que empiezan a operar los nuevos planes de estudio, cuando en realidad lo que se pretende cambiar no puede ser sólo el currículum prescrito, sino todo el desarrollo del currículum y este desarrollo curricular, al igual que toda actividad educativa, no puede detenerse para luego volver a empezar de cero, es un continuo en el cual se pueden ir produciendo innovaciones en diferentes momentos, incluso desde el momento en que se está diseñando la reforma se pueden empezar a generar cambios en las prácticas educativas que van a responder a las nuevas ideas de la reforma.

En este trabajo, para mantener un orden cronológico y poder analizar cada etapa de la reforma, vamos a entender el inicio de la puesta en práctica de la reforma en el momento en que empiezan a operar los nuevos planes de estudio, considerando que con ello entran en escena las nuevas nomenclaturas, formatos y disposiciones de diverso tipo.

Esperaríamos que después de la fase de diseminación hubiera algún impacto en las prácticas educativas, en el currículum en acción, pero el terreno de la práctica es incierto y complejo, determinado por una gran variedad de factores, algunos relacionados con el profesor, pero otros relativos a los alumnos, la institución y las condiciones sociales y culturales. Una de las principales preocupaciones de los estudiosos de las reformas educativas es ¿por qué reformas bien diseñadas y fundamentadas finalmente no llegan a producir los resultados esperados? ¿por qué aún cuando los profesores “aceptan” la reforma, ésta no llega a las aulas?. Las respuestas a estas y otras preguntas se han ido esbozando a lo largo de este apartado, los profesores no son meros consumidores de programas diseñados por otros, necesariamente deben establecer un diálogo entre sus propias ideas y concepciones y lo que promueve la reforma, deben también poder traducirlo al ámbito concreto de su práctica, pero tampoco podemos asegurar que el profesor es el responsable de que las reformas se lleven a la práctica, existen varias determinantes curriculares que juegan un papel importante (Beltrán, 2000), y que provocan que las universidades y los profesores muchas veces se encuentren en el cruce de “dinámicas contradictorias en las que se mezclan de un modo confuso las demandas de cambio con las exigencias de continuidad” (Rodríguez, 2003).

En estas dinámicas de la puesta en práctica de la reforma en las universidades, resalta la participación de los alumnos. Los alumnos llegan a la universidad con diferentes

competencias, niveles de apropiación del conocimiento, intereses y expectativas, pero tras haber permanecido aproximadamente 15 años de su vida en la escuela, también han desarrollado estrategias para sobrevivir en su condición de alumnos, y sobretodo cuentan con una idea bastante firme de lo que es el “aprendizaje escolar” y lo que debe ser la enseñanza, estas ideas y concepciones ejercen una presión importante para los profesores, “los alumnos, que ni participan en la planificación ni suelen estar bien informados sobre lo que el cambio significará para ellos, pueden ser una fuerza conservadora, utilizando su poder común –que no hay que desdeñar- para hacer que los profesores vuelvan a las viejas estructuras de aula, aquellas que les son conocidas y con las que se sienten cómodos” (Rudduck, 2000, p.392)

Para entender lo que sucede en el desarrollo de las reformas y las innovaciones se han elaborado diferentes modelos² que sin ser completamente aceptados, sí nos han permitido entender mejor las múltiples esferas que componen el entramado complejo del cambio en educación. Uno de estos acercamientos (Bolívar, 1999a; Pérez Ferra, 2000) plantea tres enfoques para entender la diseminación y el desarrollo de las reformas en educación: 1. La *adopción fiel* del conocimiento y el diseño curricular, el currículum es un proyecto para aplicar en la práctica y de manera lineal se va pasando de la propuesta elaborada hasta su implementación; este enfoque corresponde al enfoque técnico del currículum. 2. La *adaptación mutua*, el currículum se debe adaptar a las condiciones de la realidad y para ello se genera un proceso interactivo entre la realidad organizativa de la escuela, la cultura docente y el proyecto curricular. 3. La *reconstrucción personal*, que se refiere a los procesos de innovación en el aula, el profesor es considerado un investigador que puede reconstruir el currículum en su trabajo de enseñanza.

De acuerdo con la concepción del currículum como un proceso dinámico, consideramos que en el ámbito universitario es más coherente pensar en un enfoque de adaptación mutua. Es decir, considerar que el nuevo currículum prescrito no es un plan diseñado para cerrar la acción, sino, como dice Stenhouse, un proyecto que queda abierto a la reconstrucción permanente del profesorado, pero que al mismo tiempo plantea un rumbo claro, con una orientación explícita acerca del tipo de profesionalista que se busca formar; el profesor debe sentirse invitado a colaborar en este proyecto y a enriquecerlo mediante su experiencia y su conocimiento. Además, al entender de esta manera el desarrollo de la reforma se torna más importante estudiar los significados que le otorgan los agentes, las variaciones que experimenta el proyecto cuando se pone en práctica y las adaptaciones que hacen los profesores, que la congruencia entre la propuesta inicial y los resultados que genera.

Podemos encontrar que una reforma pudo haber sido recibida con entusiasmo y optimismo por los profesores, pero sin alterar las prácticas en el aula; o pudo haber indiferencia o rechazo, y sin embargo producir innovaciones de diferente tipo en las prácticas internas de la institución o las aulas. Por estas razones, al estudiar a los

² Los principales son: El modelo de investigación y desarrollo, el modelo de interacción social y el modelo de resolución de problemas; o La “disyuntiva de grandeza”, la “expansión controlada”, la “cruzada” o el “cambio local de gran envergadura” (Huberman, 1973; Havelock y Huberman, 1980).

profesores en un contexto de reforma es más conveniente asumir un enfoque que nos permita “mantener el escepticismo respecto de las suposiciones, intenciones y prácticas del programa.... Al reconocer que los resultados no se alcanzan automáticamente tal como se habían planeado, el investigador toma en cuenta las cuestiones prácticas y los efectos no intencionados que a menudo no se pudieron anticipar” (Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007:21)

3.3.5. Quinta fase: Evaluación de la reforma

Al igual que el currículum evaluado, la evaluación de la reforma puede responder a diferentes modelos teóricos y representa un momento en el que se privilegian determinados aspectos sobre otros, dando un mensaje de lo que es más valioso para la institución. Evaluar una reforma curricular debiera abarcar, al menos los tres ámbitos o actores principales del currículum: la institución, los profesores y los alumnos, así como un análisis de las diferentes etapas por las que atraviesa el desarrollo de la reforma.³

3.4. EL PROFESOR COMO MEDIADOR DE LA REFORMA CURRICULAR

El currículum se refiere tanto a las intenciones que la institución declara en cuanto a la formación de sus alumnos, como a la manera en que llevan a cabo esas intenciones y a los resultados que logra. Esta concatenación entre lo declarado y lo actuado marca los límites del campo curricular dentro de las instituciones, y nos indica lo que significa adoptar una perspectiva curricular en el estudio de diferentes fenómenos educativos: se trata de situar el fenómeno en el momento y la etapa precisa dentro del desarrollo del currículum. En el caso de esta investigación, estudiamos la práctica docente en su relación con las intenciones institucionales y al profesor como actor protagónico en el desarrollo de la reforma curricular.

En este desarrollo, al profesor se le considera un sujeto activo que tiene un papel fundamental para el cambio educativo ya que cumple una función de mediación entre las intenciones institucionales y el aprendizaje de los alumnos (Gimeno, 1998) y en un sentido más amplio, entre el alumno y la cultura (Loo, Olmos y Granados, 2003). Una reforma curricular desencadena cambios de distinto orden y en diferentes ámbitos de la institución, especialmente impacta de manera significativa a la práctica docente, por ser el espacio privilegiado de construcción del currículum en acción; el profesor, entonces, se convierte en la pieza clave tanto para el desarrollo curricular como para generar cambios o innovaciones a partir de las reformas. Los estudiosos del cambio educativo coinciden en que los profesores deben ser considerados como las figuras más decisivas en los procesos de reforma.

³ Para consultar diferentes enfoques y modelos de evaluación curricular, UNAM (1989). Antología de evaluación curricular. Cuadernos de Planeación Universitaria, 3ª época, año3, No.2. México: UNAM

Sin embargo, habría que hacer dos aclaraciones: ni el profesor es el único mediador de la reforma, ni la función de mediación está libre de paradojas y contradicciones. Como hemos visto, el desarrollo del currículum, así como el de una reforma curricular, encierra múltiples transformaciones que surgen a partir de las aportaciones de los diferentes agentes curriculares y de la influencia de los diversos contextos en que se desarrolla.

En todos los casos se reconoce al profesor como una figura protagónica, y suele pensarse que es el responsable de lograr el cambio, pero en realidad el profesor no es un actor autónomo, forma parte de una institución que conforma un entramado que también suele ser muy resistente al cambio (Popkewitz, Havelock y Huberman, 1980). Hemos planteado las diferentes determinantes que engloban la práctica docente y el desarrollo del currículum, por lo que las posibilidades reales de cambio para el profesor en muchos sentidos están en función de otros cambios de tipo organizativo y estructural, así como de orden político y cultural. La acción docente no es un asunto meramente individual y de voluntad personal, autores como Gimeno (1998), Giroux (1990), Jackson (2001) sostienen que se trata ante todo de una práctica social y cultural que se encuentra enmarcada y condicionada no sólo por las capacidades, creencias y concepciones del profesor, sino también por los condicionantes institucionales y sociales en los que se desarrolla la enseñanza.

El choque de culturas

Entendemos por cultura al conjunto de significados, comportamientos, costumbres y rituales que han sido contruidos por un grupo social específico, en un tiempo y espacio determinado, “que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales, y las realizaciones individuales y colectivas” (Pérez Gómez, 1998:16).

Es común que se exprese la puesta en marcha de las reformas curriculares en términos de “choque” entre la cultura propia de los docentes y la nueva cultura que está implicada en el cambio que se promueve desde la autoridad (Bolívar, 1999b).

En todo proceso de reforma en educación debemos esperar cierto grado de resistencia al cambio individual o grupal (Escudero, 1999a; Pallán, 1997; Rudduck, 2000), debido a que las nuevas expectativas de las autoridades implican el deseo de cambio y de alguna manera puede alterar el desarrollo natural de las prácticas educativas. Especialmente en las universidades, la cultura académica por tradición es renuente a los cambios y el cuerpo docente valora altamente su autonomía, por lo tanto se sugiere cuidar de manera especial la gestión del cambio con este sector (Pallán, 1997). Sin embargo, se pueden generar consecuencias indeseables si las estrategias e instrumentos para el cambio se basan, de manera explícita o sutil, en el supuesto de que se requiere un cambio porque la práctica docente es deficiente o está desenfocada y que, además, los profesores no quieren cambiar (Hargreaves, 2003); este es un falso supuesto que no corresponde al tipo de actividad que implica la docencia, necesariamente los profesores universitarios están envueltos en una dinámica de cambio en donde puede haber situaciones que se modifican constantemente sin pretenderlo y otras que se quieren mantener por que se consideran

valiosas. El problema surge cuando las propuestas de reforma no coinciden con lo que los profesores quieren cambiar, y por eso se habla de resistencia al cambio y choque de culturas.

Otro de los riesgos en cuanto a los falsos supuestos acerca del deseo de cambio de los profesores, es pensar que las posibilidades de cambio se sustentan solamente sobre la base de la voluntad personal (“si quisiera lo haría”), pero hemos revisado las dimensiones que integran el conocimiento profesional práctico de los profesores y podemos decir que existe un tipo de conocimiento muy arraigado en las concepciones educativas de los profesores que en su mayoría ni siquiera ha sido reflexionado explícitamente, por lo que su modificación requeriría de un trabajo más profundo y complejo, no basta con que el profesor “quiera” cambiar. Incluso, si hay mecanismos de coerción eficiente, puede darse un cambio superficial que será temporal, “aunque se pueden dar cambios en las acciones por medio de la reiteración y refuerzo de tales conductas, esto no significa que se haya producido el cambio cultural. Este implica, además, la internalización y asunción de las nuevas definiciones de lo que es y deba ser. Estos significados no están en las acciones mismas, deben ser construidos socialmente mediante procesos colectivos de interpretación” (Bolívar, 1996: 172)

Los profesores tienen un sentido ético de la practicidad (Hargreaves, 2003) que les permite valorar si algo funciona o no, y además si se adapta al contexto, si sintoniza con sus objetivos y con su propio estilo; éste sentido está instalado en su conocimiento profesional práctico, en sus concepciones sobre enseñanza y aprendizaje y también tiene que ver con su experiencia y con su propia historia en procesos de reforma. Bolívar (1996) sostiene que “los cambios fundamentales en los centros escolares deben incidir en la cultura escolar como factor resistente y, al tiempo promotor de su desarrollo” (p.169). El reconocimiento de esta capacidad y deseo de cambio de los profesores ha permitido que se hagan esfuerzos para incluirlos de manera más decidida y participativa en los procesos de cambio, no sólo como meros consumidores o aplicadores, sino como aprendices sociales mediante estrategias de desarrollo profesional; sin embargo, también se ha visto que “cuanto más sistemáticamente tratan los reformadores de alinear los instrumentos del cambio con los deseos de cambio de los propios profesores, más ahogan el deseo fundamental de enseñar” (Hargreaves, 2003:40)

Y es que, con el afán de cumplir una cierta ruta con plazos fijos y resultados predeterminados, se pretende catalogar a la enseñanza como una variable más que se debe controlar, cuando hemos visto que se trata de una actividad que involucra una dimensión simbólica, artística o intuitiva muy importante (Woods, 1998) que impulsa la creatividad y la innovación y en la que se basa ese “deseo fundamental de enseñar”. Es por esto que los procesos de reforma o de innovación educativa deben verse “como un problema emocional, de sentimientos, de escucha, de apropiación y de compromiso más que una secuencia de planificación lógica paso a paso” (García, 2004: 71)

La participación posible

El asunto más dilemático en cuanto a la participación de los profesores en las reformas es el hecho de que tienen que involucrarse en el diseño o definición del proyecto para que puedan hacerlo suyo, pero al mismo tiempo se deben hacer coincidir los deseos de cambio de los profesores con las intenciones de la reforma, pero cuidando de no imponer ni controlar demasiado; la participación nunca debe ser una exigencia decretada, “esa exigencia de colaboración como condición indispensable, nos puede hacer cómplices de un pensamiento y una acción elitista, autoritaria, experta, inviable y perjudicial, por tanto, para el desarrollo de la escuelas, la colaboración no suele ser una situación de partida, sino algo que se debe promover” (García, 2004: 79).

Por otro lado, no todos pueden ni tienen por qué participar de la misma manera en todos los niveles de decisión, el problema es que cuando se decide iniciar una reforma curricular universitaria, no siempre están claros los márgenes de actuación y participación de los profesores, en ocasiones se les exigen resultados de un proyecto que apenas conocen una parte o se les pide una participación que rebasa sus capacidades y posibilidades reales.

No es el lugar para ahondar en los temas de gestión, poder y liderazgo como elementos de la micropolítica escolar, pero vale la pena anotar que la participación de los profesores en los procesos de reforma también está marcada por los estilos de gestión y liderazgo de las instituciones y que convendría adoptar principios de corresponsabilidad, cooperación, coordinación y autoridad democrática, así como definir funciones, zonas de competencia y áreas de libertad para los diferentes actores. (Antúñez, 1990)

CAPÍTULO IV. LA REFORMA CURRICULAR EN LA UIA LEÓN

En este apartado se presenta una visión de conjunto de la reforma curricular que se inició en la Universidad Iberoamericana León. La intención es primero poder ubicar el escenario institucional en el que se encuentran los docentes y que de diversas maneras influye o condiciona el trabajo que realizan y las posibilidades de actuación que tienen, y después, explicar la manera en que se desarrolló la reforma curricular y sus principales contenidos.

4.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL

Un estudio de práctica docente y reforma curricular debe mirar y explicitar las condiciones particulares de la institución a la que se refiere, ya que factores como la organización académica, los reglamentos, las pautas de comportamiento explícitas o implícitas, tienen un peso importante en las formas en que los docentes se vinculan con la institución y realizan sus prácticas.

La Universidad Iberoamericana León es una institución privada de educación superior, fundada en 1978, como el primer plantel de provincia de la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México, en 1982 abren sus puertas dos planteles más: Tijuana y Laguna, en Torreón; y en 1983 se crea el plantel de Puebla. A principios de los 90's se integra al Sistema UIA el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente conformando el SEUIA- ITESO. En el 2004 se incorpora al Sistema, la Universidad Loyola del Pacífico, en Acapulco y se modifica el nombre por Sistema Universitario Jesuita (SUJ).

Todos los planteles comparten la misma Filosofía Educativa, Ideario, Misión y Prospectiva pero con representaciones jurídicas y economías independientes, tienen estructuras organizativas similares y hasta el 2002, las Universidades iberoamericanas tenían los mismos planes de estudio.

A través de sus documentos básicos: Ideario, Misión y Filosofía Educativa, la Universidad iberoamericana se define como una institución de educación superior que “tiene por fin esencial la conservación, transmisión y progreso de la cultura superior objetiva, mediante la formación de los profesionistas, maestros, investigadores y técnicos que México necesita, la investigación científica y, según su naturaleza, la formación integral y humana de cuantos frecuentan sus aulas” (UIA, 1968: 9).

Su modelo educativo se fundamenta en el humanismo integral de inspiración cristiana al estilo ignaciano, en un ambiente de apertura, libertad y respeto por las personas y sus ideologías. La finalidad del proceso educativo es la formación humana integral, entendiendo por ésta el fomento de las actitudes que nos lleven a ser personas creativas, críticas, libres, solidarias, afectivamente integradas y conscientes de la naturaleza de su actuar.

La Universidad Iberoamericana promueve el diálogo permanente con la sociedad en la que está inserta, en una búsqueda de la justicia social, “debe abrirse como Universidad a la problemática nacional y regional del México real, a la de todos sus aspectos y sectores, particularmente a la de aquellos más necesitados” (UIA, 1981: 6).

La Universidad Iberoamericana León elaboró en 1983, La Misión de la Universidad Iberoamericana León en la Región del Bajío, en donde, con base en los documentos básicos del Sistema, se especifica el papel concreto que la Universidad debe desempeñar en la región. A partir de este documento, se empieza a trabajar en la definición de perfiles, normas y reglamentos propios, anteriormente se operaba con los mismos documentos de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, pero desde 1986 se vio la necesidad de elaborar documentos normativos y prescriptivos acordes con el desarrollo, crecimiento y estructura propios de la institución. Actualmente se cuenta con una amplia gama de documentos y reglamentos de diversa índole y propósitos.

4.1.1. Organización

La Universidad Iberoamericana León, actualmente está organizada de la siguiente manera: existe un Rector del cual dependen 3 direcciones generales: Académica (DGA), Servicios Educativo Universitarios (DGSEU) y Servicios de Apoyo (DGSA); y dos direcciones de área: Desarrollo Institucional y Vinculación y Comunicación Institucional.

Como parte de la estructura de la Universidad y los procedimientos para la toma de decisiones y funcionamiento general de la institución, existen diversos **organismos colegiados** con representación de los principales sectores de la comunidad universitaria; de acuerdo con su ámbito de acción, participan funcionarios, profesores y alumnos, y en algunos casos, miembros del patronato, exalumnos y asesores externos. Existen dos tipos de organismo colegiados: a) los consejos, que tienen atribuciones de decisión en asuntos legislativos y de asesoría al director correspondiente, y además tienen representatividad de diversos sectores de la comunidad universitaria; b) comités, que tienen facultades de asesoría y decisión limitadas en aspectos particulares, realizan tareas específicas y se abocan a una tarea universitaria, por ejemplo: el Comité de Planeación y Evaluación, el Comité de Vinculación y el Comité de Revisión Curricular (CORCU).

Para los fines del presente estudio, se ahondará en el funcionamiento y organización de la DGA y la DGSEU.

A. Dirección General Académica

En lo académico, a partir de agosto de 1994, la Universidad Iberoamericana León está operando bajo la forma de organización departamental. El departamento es la unidad básica de la Universidad que reúne una comunidad de profesores e investigadores, relativamente autónoma y responsable de la docencia, la investigación, la difusión y la extensión en un campo especializado del conocimiento. En cada departamento hay un director, un coordinador para cada carrera o programa curricular, profesores de tiempo que colaboran en diferentes funciones académicas y profesores de asignatura, que son contratados para impartir determinadas asignaturas cada semestre.

Es así, como cada departamento se encarga de impartir las materias propias de su disciplina a todas las carreras que lo requieran, de tal manera que los profesores pueden pertenecer a un departamento e impartir cursos a estudiantes que pertenecen a una licenciatura de otro departamento, este aspecto es considerado como una de las riquezas de la organización departamental, ya que fomenta en los estudiantes una visión

interdisciplinaria, además de poder contar con profesores que sean especialistas en cada área. Sin embargo, si no existe una comunicación eficiente y fluida entre los departamentos, existe el riesgo de que los profesores no reciban la información necesaria para impartir sus cursos ni sean debidamente retroalimentados sobre su desempeño.

Actualmente se cuenta con 7 departamentos académicos que engloban a las 21 licenciaturas que existen ⁴:

Departamento	Programas Curriculares
Arte y Diseño	Licenciatura en Arquitectura Licenciatura en Diseño Gráfico Licenciatura en Diseño Digital Interactivo Licenciatura en Diseño de Producto*
Ciencias Económico Administrativas	Licenciatura en Administración de Empresas Licenciatura en Comercio Exterior y Aduanas Licenciatura en Mercadotecnia Licenciatura en Contaduría Licenciatura en Relaciones Industriales Licenciatura en Desarrollo Turístico y Hospitalidad*
Ciencias del Hombre	Licenciatura en Comunicación Licenciatura en Psicología
Ciencias Básicas	Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos
Ingenierías	Ingeniería Industrial Ingeniería Civil Ingeniería Electrónica y de Comunicaciones Ingeniería Mecánica y Eléctrica Ingeniería en Sistemas Ingeniería en Mecatrónica *
Ciencias Jurídicas	Licenciatura en Derecho
Educación**	Licenciatura en Pedagogía

* Estas licenciaturas fueron diseñadas después de iniciados los nuevos planes de estudio en el 2004

** El Departamento de Educación se creó después de que iniciaron los nuevos planes de estudio, la Licenciatura en Pedagogía pertenecía al Departamento de Ciencias del Hombre

Además de los departamentos, de la Dirección General Académica (DGA) dependen:

- El Centro de Lenguas y Culturas Extranjeras
- La Dirección de Extensión Universitaria
- La Dirección de Servicios Escolares

⁴ Además de las licenciaturas, los departamentos también manejan diferentes programas de posgrado, investigación y servicios externos; pero para los fines del presente estudio, solamente se nombrarán los programas de licenciatura.

B. Dirección General De Servicios Educativo Universitarios

La Dirección General de Servicios Educativo Universitarios (DGSEU) tiene como objetivos: “promover el humanismo de inspiración cristiano-ignaciano, con prioridad a la formación en la justicia social..., fomentar la construcción de una verdadera comunidad educativa e impulsar la formación humana integral” (UIA León, 1995). Para lograr estos fines, la DGSEU se compone de seis unidades educativas, llamadas centros: Centro Ignaciano de Formación Humanista, Centro de Formación Social, Centro Universitario de Desarrollo Estudiantil, Centro de Difusión Cultural, Centro de Información Académica y Centro de Desarrollo Educativo.

Todos los miembros de la comunidad educativa tienen el derecho, y en algunos casos la obligación, de participar en los diferentes programas y actividades de los Centros, en el siguiente apartado se presentan los que se ofrecen para apoyar la docencia en la Universidad.

4.1.2. Programas y servicios universitarios para la docencia

Con el objetivo de promover la mejora de la práctica docente, la Universidad, a través del Centro de Desarrollo Educativo, ofrece los siguientes programas y servicios:

- ✦ Inducción: De acuerdo con el Reglamento del Personal Académico, los profesores de nuevo ingreso deben cubrir el requisito de la inducción para poder ser re contratado el siguiente semestre. La inducción consiste en un curso de 15 horas y una sesión mensual de seguimiento durante su semestre.
- ✦ Plan Institucional de Formación de Académicos: Este Plan contempla 5 líneas de formación: didáctico – pedagógica, disciplinar – profesional, valoral humanista, congruencia institucional y formación personal. Dentro de la línea Didáctico-Pedagógica, los profesores pueden participar en: el Programa de Innovación y Mejora de la Práctica Docente, el Diplomado de Competencias para la Docencia y el Diplomado en Tecnologías de Información y Comunicación para el soporte de procesos educativos. Cada semestre se publican la oferta de cursos, talleres y conferencias que se van a impartir en las diferentes líneas de formación. Los profesores tienen acceso a toda la oferta de manera voluntaria y a partir que iniciaron los nuevos planes de estudio en el 2004 se ha marcado como obligatorio el Diplomado de Competencias para la Docencia.
- ✦ Sistema Integral de Evaluación de la Docencia (SIED): Se compone de tres instrumentos: el Cuestionario de Apreciación Estudiantil (CAE) que responden los estudiantes, el Cuestionario de Autoevaluación Docente (CAD) que responde el profesor y el Cuestionario de Apreciación Institucional (CAI) que responde el departamento. El Sistema se aplica vía internet en cada periodo académico (primavera, verano y otoño) y sus reportes están disponibles para cada profesor en el portal de la Universidad.

- ✦ Programa de Desempeño Docente: Este programa atiende de manera personal a los profesores que obtienen los resultados más bajos en el SIED cada periodo, el objetivo es asesorar y apoyar al profesor para que mejore en su docencia.
- ✦ Evaluación intermedia: Es una actividad que se realiza en la mitad del semestre y consiste en una propuesta de metodología para que el profesor junto con su grupo realicen una evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje y puedan identificar oportunamente los aspectos a mejorar o reforzar en el desarrollo de los cursos, al final de la actividad el profesor entrega a su departamento, los acuerdos a los que llegó con su grupo.

4.2. LA REFORMA CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN

Las reformas que se llevan a cabo en las universidades reflejan una búsqueda constante por responder de mejor manera a los retos que plantea la sociedad en la que se encuentran insertas. El mundo globalizado, la llamada “sociedad del conocimiento” y el vertiginoso avance de las tecnologías de la información y la comunicación plantean nuevos retos a las universidades, que desde una visión propia, deberán afrontar.

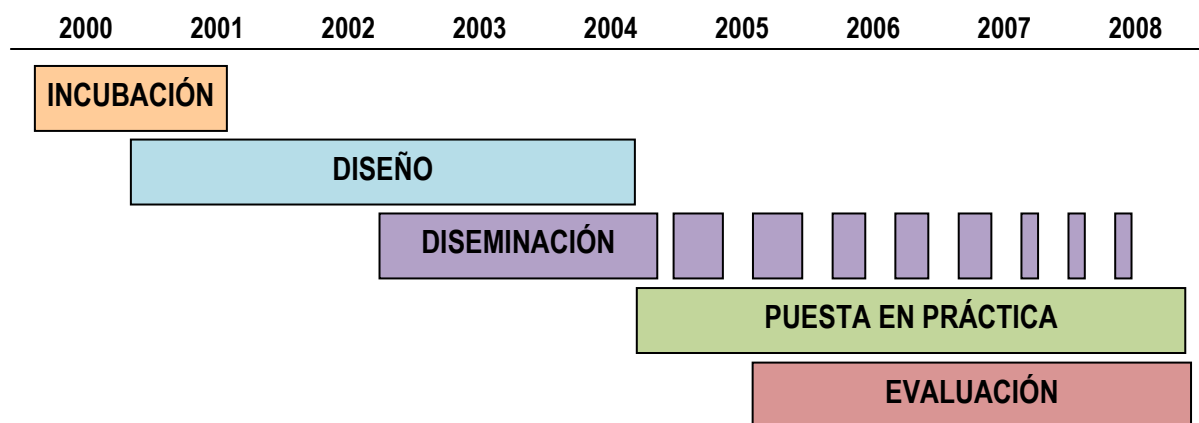
Las universidades confiadas a la Compañía de Jesús buscan responder de manera crítica y creativa ante estos nuevos retos, con una visión profunda acerca del compromiso social que empuja a las universidades a utilizar todos sus recursos para transformar la sociedad y lograr condiciones de vida más justas y humanas para todas las personas. Como expresa Peter Hans Kolvenbach, ex General de la Compañía de Jesús: “a las Universidades corresponde un papel insustituible en el análisis crítico de la globalización, con sus connotaciones positivas y negativas, para orientar el pensamiento y la acción de la sociedad.” (Kolvenbach, 2001:7)

La forma en la que se concretiza la misión de las universidades jesuitas tiene múltiples expresiones y diferentes recursos para que, desde las funciones universitarias de docencia, investigación y difusión, se generen acciones y propuestas particulares.

En el ámbito de la docencia, específicamente en la formación de profesionistas, las universidades jesuitas de México buscan responder a las nuevas demandas y retos del mundo profesional y laboral, y entre sus estrategias impulsaron una reforma curricular que considera las tendencias mundiales en educación y que ofrece una opción viable para responder a las necesidades del entorno desde la perspectiva del humanismo cristiano y la tradición educativa de los jesuitas.

4.2.1. EL PROCESO DE REFORMA

Para describir el proceso que ha seguido la reforma curricular en la Universidad Iberoamericana León se van a considerar las etapas que se explicaron en el Capítulo 3. El siguiente esquema presenta la duración en tiempo que tuvo cada una de estas etapas.



A. INCUBACIÓN

Esta reforma curricular tiene principalmente dos razones de origen: La primera, de tipo normativa, responde a la exigencia de la reglamentación vigente para hacer una revisión de planes de estudio cada 8 años. La segunda, y más importante, se refiere a la necesidad sentida de hacer una revisión profunda de la estructura curricular para dar una mejor respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad y en particular del desarrollo de las profesiones; en diferentes espacios universitarios se venía manifestando la inquietud por renovar el enfoque con el que operaban los planes de estudio de licenciatura a la luz de las nuevas demandas sociales y culturales.

Los antecedentes a esta reforma curricular son, por un lado la reforma educativa de 1974 y por otro el proceso de revisión curricular que dio como resultado los planes de estudio denominados Santa Fe II y que empezaron a operar en otoño de 1994.

La Reforma Académica de 1974, impulsada por Ernesto Meneses, s.j. es una parte de la Reforma más amplia que la Universidad Iberoamericana comienza a generar una vez que la Secretaría de Educación Pública le otorga la independencia de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1973. Fiel a los principios del ideario: formación integral y humana, servicio y conciencia social, calidad humana, excelencia académica e interdisciplinariedad (Meneses, 1974), se inicia la Reforma Académica con el objetivo de sentar las bases para que estos principios permeen los planes de estudio y las prácticas educativas de la Universidad. La Reforma Académica se refiere “tanto a los valores y criterios que deben inspirar los contenidos y los métodos de enseñanza (aspecto académico), como a las estructuras de los departamentos y de los cursos en diversas disciplinas (aspecto administrativo de lo académico)” (Meneses, 1974:4). Los aspectos que

se introducen con esta reforma son: la departamentalización, el currículum flexible y el énfasis en la interdisciplinariedad; en cuanto a la organización de los planes de estudio, se define la noción de crédito, las características generales de los planes de estudio de licenciatura y la organización por áreas.

Con las bases establecidas en esta Reforma, operan los planes de estudio de licenciatura en la Universidad Iberoamericana y cuando comienzan a crearse planteles en otras ciudades del país (León en 1978, Tijuana y Torreón en 1982, Puebla en 1983), se adoptan los mismos planes de estudio que en la Ciudad de México, ya que este plantel era quien tenía la posibilidad de gestionar los acuerdos de validez oficial de estudios con la SEP.

Los planes de estudio debían revisarse cada 8 años, de acuerdo con la reglamentación vigente y como las universidades iberoamericanas los compartían, el proceso de revisión y registro era coordinado y realizado por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, con participación de los demás planteles del Sistema. La revisión curricular que nos ocupa, inició en febrero del 2000 y fue conducida por el recién constituido Consejo Académico del Sistema⁵ (CAS) integrado por todos los directores generales académicos o equivalentes más dos asesores nombrados por la junta de rectores y dos directores generales de las áreas de formación integral que tiene diferentes denominaciones en cada universidad.⁶

El CAS en su primera sesión, acordó que en cada plantel se nombrara un responsable del proceso de revisión curricular para conformar un equipo que coordinara la tarea sistémica y que elaborara un marco conceptual común. Se partió de las siguientes preguntas guía: ¿Qué modelo curricular se necesita para lograr la calidad académica, la formación humanista integral y la conciencia social crítica de acuerdo al perfil del egresado en lo común y en lo específico?, ¿Cuáles son los contenidos académicos y las nuevas competencias en los que los universitarios necesitan formarse de cara al campo de trabajo, las necesidades sociales y las perspectivas de su desempeño futuro?.

Así mismo, elaboraron un documento de “Orientaciones para el proceso de revisión curricular”, aprobado en su sesión de septiembre del 2000 y en donde explicitan las intenciones compartidas. Este documento, aunque nunca se publicó como tal es importante porque plantea los aspectos que desde este organismo en el que se congregan las autoridades académicas, se buscaba revisar, reforzar y enfatizar en este proceso de revisión curricular. Integra algunas de las orientaciones y reflexiones que se habían identificado en cada plantel para marcar una ruta a seguir para el trabajo que se iba a realizar, así como un estilo de trabajo colegiado y compartido. El documento recoge las preocupaciones que tenían las autoridades académicas y los aspectos que consideraban como una fortaleza y sobre los cuales se debería hacer el trabajo.

⁵ En ese año se llamaba Sistema UIA-ITESO, después cambió a Sistema de Universidades Jesuitas y se incorporó la Universidad Loyola del Pacífico de Acapulco

⁶ En las universidades iberoamericanas de Puebla, León, Tijuana y Torreón se llama Dirección General de Servicios Educativos Universitarios, en la Universidad Iberoamericana Cd. De México se llama Dirección de Servicios para la Formación Integral y Dirección del Medio Universitario; y en el ITESO se llama Dirección de Integración Comunitaria

En síntesis, las primeras orientaciones se refieren a los siguientes aspectos: mantener y fortalecer la estructura departamental, hacer una evaluación más profunda que incluya la revisión de la propia estructura curricular que estaba vigente desde la reforma del 74, incorporar al proceso a la comunidad universitaria, partir de las experiencias que ya se realizan, en especial de lo que los profesores saben y hacen en sus cursos. De alguna manera se consideraba que en esta reforma curricular se pudiera hacer un análisis de otros factores de tipo organizacional o estructural que tienen un impacto directo en el currículum.

B. EL DISEÑO

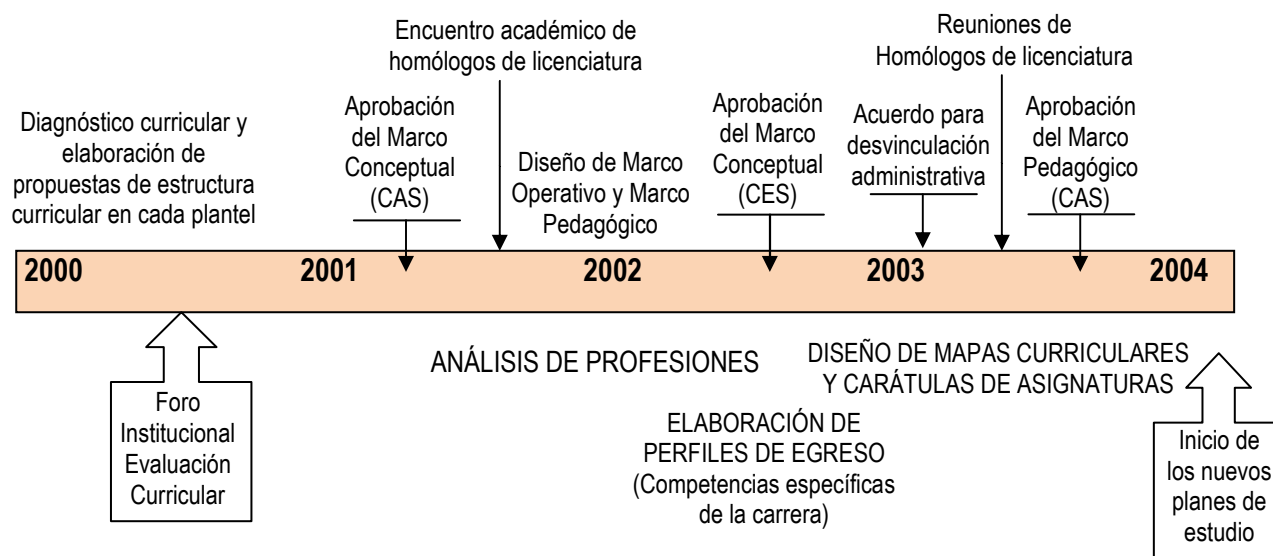
Para los fines de la presente investigación, resulta pertinente presentar algunas características distintivas de la manera en la que se realizó este proceso de diseño de la reforma, ya que estas características influyen en la forma en la que los profesores conocen el proyecto curricular de la institución, le conceden validez y legitimidad y ubican el papel que juegan dentro del proyecto y el aporte, que desde sus propias condiciones, pueden realizar.

- a) Las 5 universidades iberoamericanas partieron de una estructura curricular común, la cual, en sus conceptos básicos, también es compartida por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- b) De la misma manera, se crearon instancias de trabajo interuniversitario con una agenda común, con esquemas de trabajo compartido y con una intencionalidad clara de trabajo colegiado y retroalimentación.
- c) El trabajo que se desarrolló en esta etapa no estuvo exento de las dificultades propias del trabajo colectivo y compartido: no todos avanzan al mismo ritmo, cada institución tiene condiciones internas que debe atender, las instancias de decisión no siempre se articulan de manera eficiente, y finalmente debe haber negociaciones, renuncias y concesiones.
- d) El proceso de diseño coincidió con la decisión sobre la desvinculación administrativa de las universidades iberoamericanas, lo cual significa que por primera vez en la historia, cada universidad sería la única responsable del diseño de sus propios planes de estudio y para ello se establecieron instancias y mecanismos para la revisión y el registro oficial de los planes de estudio.

Este punto es de especial importancia para la presente investigación, ya que genera una dinámica institucional de mayor autoexigencia y compromiso con el proyecto.

El siguiente esquema presenta una cronología de las principales etapas que conformaron el diseño de la reforma curricular, en dos ámbitos: el SUJ y la Universidad Iberoamericana León

AMBITO DEL SISTEMA DE UNIVERSIDADES JESUITAS (SUJ)



AMBITO DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN

En el ámbito del SUJ

Los actores en este ámbito son: Junta de rectores, Consejo de Educación Superior (CES)⁷, el Consejo Académico del Sistema, Homólogos de Revisión Curricular y homólogos de otras áreas.

El primer paso fue la definición de la estructura curricular. A partir de un diagnóstico común en todas las universidades, la Comisión de Homólogos de revisión Curricular desarrolló una primera versión de estructura curricular para los nuevos planes de estudio de licenciatura a partir de las sugerencias y propuestas que se habían desarrollado en cada plantel. Junto con el CAS, se analizó la propuesta y se elaboró un documento orientador llamado **“Marco Conceptual para la Revisión Curricular”** en donde se plantearon los componentes y las principales definiciones de la nueva propuesta curricular, este documento presenta importantes cambios en relación con la propuesta original que se había elaborado entre la Comisión de Homólogos de Revisión Curricular. Posteriormente pasó al CES para su aprobación, pero se generaron una serie de cuestionamientos que provocaron que el documento original sufriera otro conjunto de variaciones y reducciones, finalmente en noviembre del 2001 se aprueba y en el 2003 se publica en la Comunicación oficial del Consejo de Educación Superior de la Provincia mexicana.

⁷ En el CES participan todos los rectores más un académico de cada universidad, el encargado de educación de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús y el secretario.

El Marco Conceptual para la Revisión Curricular del SEUIA que finalmente se aprueba y publica presenta los tres elementos que conforman la nueva estructura curricular: las 6 áreas curriculares (básica, mayor, menor, reflexión universitaria, servicio social y síntesis y evaluación), las tres dimensiones (formación profesional, articulación social y formación integral humanista) y las seis competencias genéricas (comunicación, liderazgo intelectual, perspectiva global humanista, organización de personas, innovación y cambio y manejo de sí) (SEUIA-ITESO, Comisión de homólogos de revisión curricular y Consejo Académico, 2003).

A la par de este documento, se elaboró otro llamado “Elementos para la administración del currículum” junto con las “Políticas, normas y procedimientos para la revisión curricular”, posteriormente ambos documentos se unieron en el **“Marco Operativo para los Nuevos Planes de Estudio de Licenciatura”**, en donde se definían los límites y la distribución de horas y créditos para los programas, los criterios y las pautas generales para el diseño de los planes de estudio y principalmente se cambiaba la noción de crédito con la que se diseñaron los planes de estudio anteriores, por la del Acuerdo 279 de la SEP.⁸

Este documento se trabajó durante el 2001, pero además de que no se podía aprobar hasta que fuera aprobado el Marco Conceptual, se iniciaron una serie de cuestionamientos acerca de los cambios propuestos en este documento, a tal grado que se generaron algunos conflictos internos en las universidades, principalmente en relación con la noción de crédito propuesta, la cantidad de prácticas y la duración de las carreras, se proponían cambios que implicaban modificar las formas de administrar y controlar los planes de estudio; finalmente no todas las universidades asumieron los mismos lineamientos, de tal manera que el Marco Operativo sirvió como base para que cada universidad elaborara sus propios documentos normativos.

Por otro lado, también se empezó a analizar la idea de que cada universidad pudiera diseñar y registrar sus propios planes de estudio ante la SEP, durante el 2002 en cada universidad y en el CAS se realizaron diferentes consultas y reflexiones en torno a las ventajas y desventajas de compartir planes de estudio, en agosto de ese año el CAS analiza ampliamente este tema y acuerdan seguir trabajando juntos, con mucha comunicación entre los homólogos y solicitar a los rectores que definan este tema. Sin embargo, las tareas de diseño curricular seguían avanzando en cada plantel, durante ese año, algunos ya estaban definiendo los nuevos perfiles de egreso; en octubre, el CAS acuerda no forzar y permitir que cada plantel siga avanzando en la definición de sus planes de estudios. Finalmente en febrero del 2003 se notifica sobre la desvinculación administrativa de los planteles de la siguiente manera:

⁸ Según los Acuerdos de Tepic, una hora de clase teórica equivale a dos créditos y una hora de clase práctica a un crédito; según el Acuerdo 279 una hora a la semana de trabajo del alumno equivale un crédito, sea dentro o fuera de la institución, con acompañamiento docente o de manera independiente.

“... es facultad de cada plantel el diseño de sus propios planes y programas de estudio y de su gestión ante la SEP, siempre que se garantice:

- *La aplicación del modelo educativo*
- *La movilidad de los estudiantes entre los planteles*
- *El mismo trato de la SEP para todo el Sistema UIA-ITESO*
- *Así como propiciar y fortalecer las reuniones de homólogos y contar con instancias de control de calidad” (SEUIA ITESO, 2003)*

También durante el 2002 se elabora el **Marco Pedagógico para la estructura curricular**, su objetivo era “ofrecer algunos elementos nodales y algunas formas posibles para que – desde el ámbito de la docencia se cristalice la propuesta curricular de la Universidad” (Comisión de Homólogos de Revisión Curricular del SEUIA ITESO, 2003:5); el contenido de este documento incluye algunas nociones básicas sobre la enseñanza y el aprendizaje que se busca promover, así como sugerencias para aplicar las intenciones educativas del Marco Conceptual. En mayo del 2003 el CAS aprueba el documento como apoyo para la formación de profesores y el diseño de asignaturas.

Durante esta etapa de diseño, se celebraron dos reuniones de homólogos de cada licenciatura: la primera fue en septiembre del 2002 en el marco del Encuentro Académico del Sistema que se realiza cada dos años, en esta ocasión el tema fue “Visión: profesiones” y se compartieron los avances en los análisis de las profesiones y las definiciones de perfiles profesionales, cabe aclarar que en ese momento todavía no se sabía si se iban a tener planes de estudio diferentes o iguales, todavía no había ninguna declaración oficial al respecto, por lo que no se podían establecer acuerdos concretos. La siguiente reunión fue en marzo del 2003, ya con el acuerdo de la desvinculación administrativa, se generó un ambiente más relajado en donde se pudieron compartir abiertamente los avances y sobretodo se empezaron a identificar las semejanzas y diferencias en los planes de estudio, así como los diferentes ritmos de trabajo que tenían. Poco a poco algunos planteles se fueron retrasando y no todos pudieron cumplir con la fecha programada para iniciar los nuevos planes de estudio, Torreón y Puebla iniciaron un año después.

En el ámbito de la Universidad Iberoamericana León

En la Universidad Iberoamericana León existe desde 1992 un Programa Institucional de Evaluación Curricular coordinado por el Centro de Desarrollo Educativo, en donde continuamente se realizan diferentes acciones sobre 4 ejes: coherencia del plan de estudios, práctica docente, desempeño de alumnos y entorno laboral. El movimiento de reforma curricular se asumió como parte del Programa Institucional de Evaluación Curricular. Para este proceso se generó una estructura de participación especial para atender las demandas del trabajo en cada unidad académica, así mismo, se realizaron diversos eventos como foros públicos, grupos de discusión, presentaciones, espacios de formación, en donde participaron profesores, funcionarios, alumnos, administrativos y personas externas a la Universidad como profesionistas destacados, empleadores, exalumnos, etc.

Durante el año 2000, se realizó un diagnóstico curricular, en conjunto con las universidades del Sistema, para conocer las acciones que se habían emprendido sobre

evaluación curricular y la situación en la que se encontraba cada plan de estudios en términos de modificaciones que se habían hecho, planta docente, situación de los alumnos y aspectos en donde se observaba necesaria una reestructura. También en este año, un grupo de personas con representación de las diferentes áreas académicas, elaboró una propuesta de estructura curricular para el SEUIA. Este grupo después dio origen al Comité de Revisión Curricular (CORCU), organismo dependiente del Consejo Académico de la Universidad y responsable de coordinar y diseñar las tareas relativas al diseño, operación y evaluación de los planes de estudio.

Formalmente, el diseño de los nuevos planes de estudio inició con el Foro Institucional de Evaluación Curricular en noviembre del 2000, participaron profesores, alumnos, personal administrativo y funcionarios en una serie de mesas de discusión y presentaciones en donde se expresaron ideas, opiniones y sugerencias para mejorar los planes de estudio y el currículum. En este foro se presentaron las propuestas de estructura curricular de todas las universidades iberoamericanas.

A partir de este momento, todas las acciones que se van a describir a continuación fueron diseñadas en primera instancia por el grupo de Homólogos del Revisión Curricular del Sistema y después adaptadas a la institución por el CORCU.

Las principales tareas para el diseño de los nuevos planes de estudio fueron las siguientes:

Análisis de profesiones

Durante otoño del 2001 y primavera verano del 2002, en todos los departamentos se realizaron una serie de estudios para conocer y caracterizar las prácticas presentes y emergentes de cada profesión; se realizaron mesas de trabajo con profesionistas del área, encuestas y entrevistas a empleadores, seguimiento de egresados y análisis de otras ofertas de licenciaturas semejantes.

Para este trabajo el CORCU diseñó una guía detallada del producto esperado, metodologías de trabajo, cuestionarios para empleadores y egresados, se organizaron presentaciones de avances ante diferentes instancias de la Universidad. Para apoyar el trabajo de cada departamento, se implementó una estrategia paralela de formación para los equipos de trabajo encabezados por el coordinador de la licenciatura y el director del departamento, con ellos se mantenían reuniones de trabajo periódicas en las que se brindaban recursos conceptuales y metodológicos, se iban aclarando las tareas y revisando avances. También se asignó un asesor por departamento, con formación en investigación educativa para acompañar de cerca el trabajo que iban realizando. Finalmente se contrataron asesores externos para revisar y dictaminar cada uno de los trabajos, el producto final fue un reporte amplio del trabajo de cada licenciatura y un reporte global con las dictaminaciones de cada trabajo y las conclusiones generales de la tarea.

Definición de perfiles profesionales

Tomando como insumo el análisis de profesiones y las competencias genéricas definidas en el Marco Conceptual, se definieron las competencias específicas para cada carrera. El CORCU elaboró un formato para realizar la tarea y una metodología que requería la convocación de profesores de la carrera para trabajar en equipo con el coordinador y el director del departamento. También se definieron las líneas de formación de cada carrera, de tal manera que pudieran agrupar las competencias específicas en conjuntos de grandes temas en los que se deben formar a los futuros profesionistas.

Para este trabajo también se contrataron asesores externos para que revisaran y apoyaran en la corrección de los perfiles profesionales.

Diseño curricular

Durante el 2003 se elaboraron los mapas curriculares y las carátulas de las asignaturas, así como todos los formatos y documentos que se requerían para el Registro de Validez Oficial (RVOE) ante la SEP. Esta fue la etapa de mayor trabajo y presión para todos los que participaron en la elaboración, revisión y aprobación de documentos. Muchos profesores fueron convocados para analizar y diseñar las asignaturas de cada línea de formación. A finales del 2003 y durante los primeros meses del 2004 se terminaron todos los planes de estudio y se enviaron a la SEP.

C. LA DISEMINACIÓN

Como hemos visto, esta reforma curricular no fue diseñada por un grupo de personas externas a la Universidad o ajenas a las prácticas de enseñanza, en realidad, muchos de los actores, profesores e incluso alumnos participaron en el diseño de la nueva propuesta. Por ejemplo, algunos profesores de asignatura participaron como informantes en el análisis de profesiones, en la definición de los perfiles profesionales y las líneas de formación, muchos se involucraron en el diseño de las asignaturas que imparten. Por esto, no podemos hacer una distinción tajante entre el diseño y la diseminación, aunque sí podemos identificar algunas estrategias que intencionalmente se emplearon para la diseminación.

Hemos definido la diseminación como el conjunto de acciones y materiales que se utilizan para pasar del diseño del currículum a su puesta en práctica, que incluye a la difusión, pero que también implica una interacción entre la propuesta educativa de la reforma y la propia cultura docente; por ello, además de pensar en estrategias para que, principalmente los profesores, pero también alumnos y en general la comunidad universitaria conociera y comprendiera la nueva propuesta, también se esperaba que los profesores iniciaran un proceso de reflexión y reajuste de su propia práctica docente, que contaran con mejores herramientas técnicas y conceptuales para fomentar el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de las competencias definidas.

Para este caso, se utilizaron estrategias de diseminación de la reforma dirigidas a la docencia, dos niveles: institucional (para todos los profesores de la Universidad) y de

unidad académica (las realizadas en el interior de cada centro o departamento para sus profesores).

En el nivel institucional

Se diseñó el Diplomado en Competencias para la docencia, como una estrategia para la formación de profesores. El Diplomado está estructurado en 4 módulos: Fundamentos de la nueva estructura curricular y manejo de competencias, Planeación docente, Evaluación educativa y Estrategias docentes. Para garantizar que los profesores conocieran de manera general la nueva propuesta, el Rector envió una carta a todos los profesores indicando que era obligatorio cursar el primer módulo del Diplomado, como condición para impartir clases en los nuevos planes de estudio. Desde el 2003, un año antes de que iniciaran los nuevos planes de estudio, se empezaron a impartir estos cursos, para agosto del 2004, todos los profesores que impartieron clases en primer semestre y más del 90% del total de los profesores ya habían tomado el primer módulo, cerca de 20 ya habían terminado el diplomado completo.

También en el 2003, en todas las juntas de inicio de semestre que tienen los profesores de cada unidad académica, se presentó una síntesis de la nueva propuesta y del proceso que se estaba siguiendo para diseñar los nuevos planes de estudio.

Se elaboraron los siguientes materiales de apoyo:

- ✘ Instrumentos de apoyo a la planeación didáctica: se diseñó un formato para que los profesores elaboraran las guías de aprendizaje y la planeación por temas o sesiones, instructivos, guías, listas de verbos para redactar competencias.
- ✘ Sistema de Planes de Estudio. Es un Sistema que se encuentra en el portal de académicos de la Universidad y que permite a los profesores consultar los planes de estudio, elaborar y administrar sus guías de aprendizaje, elaborar la planeación por sesiones y el programa del curso para los alumnos.
- ✘ Folletos de las carreras: Se diseñaron folletos para los alumnos y otros para los profesores, en ellos se presenta toda la información necesaria para que los profesores puedan planear y ubicar su materia en el contexto del plan de estudios de la carrera.

En cada unidad académica

La estrategia privilegiada para que los profesores comprendieran y participaran en la reforma, fue el trabajo en academias, en varios departamentos la reforma curricular ayudó a impulsar y replantear el trabajo de las academias. Por ejemplo: en el Departamento de Arte y Diseño, se conformaron las academias en función de las líneas de formación que se definieron para los nuevos planes de estudio, de tal manera que el diseño de los planes y la estructura interna del departamento se fueron ajustando mutuamente; en el Departamento de Ciencias Económico Administrativas, las academias permitieron definir las líneas de formación y las asignaturas del tronco común de todas las carreras del departamento. En el Centro Ignaciano de Formación Humanista que coordina las asignaturas del Área de Reflexión Universitaria, ya se contaba con academias para cada

asignatura y eje de formación y se utilizaron estos espacios para diseñar las nuevas asignaturas.

Algunos departamentos asumieron el compromiso de terminar todo el Diplomado en Competencias y poco a poco los demás departamentos fueron haciendo lo mismo. Otros departamentos solicitaban intervenciones específicas al Centro de Desarrollo Educativo para trabajar con sus profesores en temas determinados.

D. LA PUESTA EN PRÁCTICA

Los nuevos planes de estudio comenzaron a operar en otoño del 2004 para 17 licenciaturas, incluyendo una nueva en Diseño Digital Interactivo.

Durante los tres primeros semestres se realizó un plan de arranque en donde cada carrera debía reportar las asignaturas que se iban a abrir en ese semestre y el profesor o profesores responsables indicando si ya tenían cubiertos los requisitos de formación, si ya se contaba con la guía de estudios correspondiente y con todos los requerimientos para el semestre.

E. LA EVALUACIÓN

Se entiende que la evaluación curricular es un proceso continuo y sistemático que permite ir monitoreando la manera en que se está desarrollando el currículum y en su caso modificar o reforzar lo que se requiera. A partir de que iniciaron los nuevos planes de estudio, se han realizado las siguientes acciones de evaluación curricular en la institución:

- Al terminar cada año, durante el verano cada coordinación de carrera realiza una evaluación con base en los formatos y lineamientos que determina el CORCU y se realiza una presentación general de todos los departamentos
- Para el caso del área de Síntesis y Evaluación se han realizado diversas reuniones con los profesores que imparten estos talleres con el fin de compartir experiencias, acompañar y apoyar en la mejora de la operación y el resultado de esta área. También se han realizado diversas presentaciones ante CORCU de los proyectos del área de cada departamento
- Se diseñó y llevó a cabo un Diplomado en Gestión del Currículum en Competencias dirigido a los coordinadores de licenciatura, directores de departamento y académicos que apoyan o coordinan academias o proyectos curriculares concretos. El Diplomado constó de tres módulos:
 1. Seguimiento de la reforma Curricular.
 2. Construcción de consensos para la gestión
 3. Seguimiento de profesores

En el primer módulo, los coordinadores y directores de departamento y algunos centros, realizaron un trabajo de recuperación del proceso de reforma y elaboraron un diagnóstico que permitiera retroalimentar el momento actual de la reforma curricular y ofrecer información relevante tanto para reconocer las principales fortalezas que a lo largo del

proceso se han hecho presentes, como para atender los asuntos o procesos que están dificultando su avance.

- Desde que iniciaron los planes de estudio, se comenzaron a identificar diferentes aspectos que no se habían considerado en el diseño o que no estaban respondiendo cabalmente a lo que se pretendía y comenzaron a realizarse ajustes menores, pero después de 3 años, algunas carreras manifestaron la necesidad de hacer cambios mayores. En otoño del 2007 se realizó un “Ajuste de planes de estudio”, en donde se optó por permitir modificaciones solamente en los aspectos que no requerían cambio en lo ya registrado ante la SEP; en CORCU se elaboró una guía de trabajo y una metodología para revisar la congruencia interna de los planes de estudio de cada carrera, registrar los cambios que se consideraban impostergables. En las reuniones de cada carrera se invitaron a diferentes profesores de asignatura para colaborar en este análisis.

4.3. EL CONTENIDO EDUCATIVO DE LA REFORMA

En este apartado se presentarán las principales ideas del enfoque educativo que se buscaba promover en la reforma curricular. Como se ha mencionado, la revisión y actualización de planes de estudio se lleva a cabo cada ocho años, pero en esta ocasión se decidió realizar una revisión más profunda que abarcara también la estructura curricular y que permitiera incorporar algunas de las nuevas tendencias educativas. A continuación se presentarán, en primer lugar, los cambios más importantes que se realizaron en cuanto a la estructura de los planes de estudio, esto es importante porque forman parte de los nuevos referentes que los profesores han tenido que adoptar, y también nos servirán de marco para entender algunas de las problemáticas particulares a las que se han enfrentado los profesores en su participación en el movimiento de reforma. Posteriormente se hará una breve exposición del enfoque de competencias que se adoptó en la Universidad y finalmente se presentarán los postulados educativos básicos de la reforma, que condensan las intenciones formativas que la institución pretende.

4.3.1. SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES CAMBIOS

A. Dimensiones formativas del currículum

Se explicitan las tres *dimensiones formativas*, que son los pilares básicos sobre los cuales se organiza la acción educativa, definen la intención profunda de la formación universitaria y se plasman en los planes de estudios orientando y dando sentido a los modos concretos de elegir, presentar y organizar las experiencias y contenidos de aprendizaje de cualquier plan. Se plantean tres dimensiones: la dimensión de formación profesional, la dimensión de articulación social y la dimensión de formación integral universitaria.

B. Áreas curriculares

Las **áreas curriculares** son una parte central de la estructura de los planes de estudio, están integradas por núcleos de contenidos organizados de acuerdo con una intención pedagógica y formativa, que se agrupan operativamente en asignaturas y se traducen cuantitativamente en créditos. Son 6 áreas curriculares:

Área Básica: Son asignaturas que introducen a los alumnos en los fundamentos disciplinarios y metodológicos de su carrera, generalmente se ubican en los primeros semestres.

Área Mayor: Son las asignaturas que proporcionan la formación que le permite al estudiante definirse como miembro de un campo profesional y lo capacita para un futuro desempeño responsable en el mundo del trabajo. Estas asignaturas ocupan la mayor parte del plan de estudios.

Área Menor: Son asignaturas que especifican la formación, proporcionando mayor profundidad en algún ámbito dentro del campo profesional; o la complementan con conocimientos que no forman parte del cuerpo propio de la profesión. Se ubican en los últimos semestres.

Área de Reflexión Universitaria (ARU): Es un conjunto de 6 asignaturas que comparten todas las carreras y que dan soporte y consolidación a la formación integral mediante la reflexión. Estas asignaturas se estructuran en torno a tres grandes temas: la persona en su relación consigo misma, la persona en su relación con los demás y la persona en su relación con la trascendencia. Las asignaturas de esta área son: Taller de Universidad, Persona, tres asignaturas, de las líneas de Naturaleza, Trascendencia y Cultura (los alumnos deben seleccionar una de cada línea) y Sociedad.

Área de Síntesis y Evaluación (ASE): Se compone de tres asignaturas (Taller de Síntesis y Evaluación I, II y III) donde se busca que el alumno integre, aplique y evalúe la adquisición de las competencias profesionales y su posibilidad de aplicarlas en situaciones concretas.

Estas tres asignaturas serán muy importantes en la formación profesional, del estudiante ya que en ellas deberá mostrar progresivamente y con evidencias que ha adquirido una formación profesional de calidad. De estos tres momentos dependerá su titulación.

Área de Servicio Social (ASS): El servicio social está definido en dos espacios dentro del plan de estudios y constituye una actividad formativa y de servicio que permite al estudiante colaborar profesionalmente con organizaciones e instituciones de la sociedad que buscan resolver o aliviar los principales problemas derivados de la marginación y la pobreza.

Los cambios que experimentaron las áreas curriculares en relación con los planes de estudio anteriores, se ubican en las tres últimas áreas. El Área de Reflexión Universitaria anteriormente se llamaba Área de Integración y se empezaba a cursar en el tercer semestre. El Área de Síntesis y Evaluación suple lo que anteriormente era el Área de

Titulación, ahora los alumnos ya no tienen que hacer tesis al terminar la carrera sino que podrán titularse al terminar de cursar todos los créditos correspondientes a su plan de estudios. En el Área de Servicio Social anteriormente solo ocupaba un espacio curricular y ahora se amplió a dos para dar cabida al Servicio Social Universitario (Igual al anterior) y al Servicio Social Profesional (vinculado con la práctica profesional de los alumnos)

C. Competencias genéricas

Las competencias genéricas se utilizan para nombrar aquellos desempeños que son comunes a diversos ámbitos o profesiones, se definió el perfil del egresado de la Universidad Iberoamericana en términos de 6 competencias genéricas: Comunicación, Liderazgo intelectual, Perspectiva global humanista, Innovación y cambio, Organización de personas y tareas y Manejo de sí. En el Anexo 1 se presenta la descripción, los elementos y los niveles de desempeño de cada competencia.

El siguiente apartado presenta la manera en que se asume este enfoque de competencias en los planes de estudio de la Universidad Iberoamericana León.

4.3.2. EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

El concepto de competencias se ha entendido de muy diversas maneras, además, por la novedad de su incorporación en la educación, ha ido cambiando y desarrollándose relativamente rápido; actualmente prácticamente todos los estudios o las experiencias sobre competencias en educación comienzan reconociendo esta dispersión de conceptualizaciones. Como dice Weinert (2004), “la competencia se ha convertido en un término de moda con un significado vago no sólo en el uso público, sino también en diversas ciencias sociales. Incluso se puede hacer referencia a una “inflación” conceptual en la que la carencia de una definición precisa se acompaña de una sobrecarga considerable de significados” (p. 95)

En la Universidad Iberoamericana se definió una competencia como un “Conjunto estructura y dinámico de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios que intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas, transferible a diversos contextos específicos” (SEUIA-ITESO, 2003:9). Esta definición incluye tres características fundamentales de las competencias:

1. La conjunción de atributos.

Una de las principales características de la competencia es que se refiere a la articulación de lo que algunos autores llaman atributos (Gonczi y Athanasou, 1997), otros recursos entre los cuales aparecen: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, etc., pero no se trata de la suma de estos atributos, sino de una interrelación compleja que Le Boterf (2001) describe claramente al decir que la competencia

“... no se reduce a un conocimiento o una técnica; no se limita tampoco a una actitud, sino que es una realidad compleja en la que se armonizan de forma a veces muy sutil diversos tipos de elementos. Designaremos con este término una combinación de conocimientos, capacidades, comportamientos que se pueden

utilizar e implementar directamente en un contexto de desempeño. En esta conceptualización, las nociones de combinación y de contexto son esenciales. La competencia no es la simple suma de saberes y/o de habilidades particulares. La competencia articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos diversos y es el resultado de su integración” (p.3)

2. El desempeño

Una característica esencial de la competencia es la orientación hacia la práctica, hacia la ejecución responsable y efectiva para solucionar algún problema o afrontar una situación concreta de la práctica. Para Malpica (1997) el desempeño representa “la posibilidad de que el individuo enfrente y resuelva situaciones concretas mediante la puesta en juego de los recursos de que dispone” (p.136)

En el desempeño, para dar respuesta a las demandas de las situaciones a las que se enfrenta el individuo, se pueden utilizar esquemas de pensamiento, habilidades, hábitos o recursos variados, además de conocimientos o informaciones de diverso tipo. Sin embargo, el desempeño implica necesariamente un componente de reflexión que hace que la actuación del individuo sea consciente y de alguna manera deliberada, de tal manera que “a partir del momento en que él haga “lo que se debe hacer”, sin siquiera pensar, porque ya lo ha hecho, ya no se hablará de competencias, sino de habilidades o hábitos” (Perrenoud, 1999:33), y entonces quizá esta habilidad o hábito pase a formar parte de una competencia más amplia y abarcativa. Es una especie de “cajas chinas” en donde una competencia en determinado momento puede pasar a ser parte de otra competencia.

3. La importancia del contexto

La importancia del contexto en la conceptualización de la competencia no se limita a las posibilidades que tiene la persona para transferir su competencia a diferentes escenarios, de aplicarla en circunstancias diversas, sino que las condiciones del contexto se convierten en un elemento más de la competencia, en uno de los recursos que se ponen en juego para responder las demandas de la situación. En este sentido, la competencia no es algo que las personas poseen como un todo articulado y terminado (Perrenoud, 2004), sino que se trata de potencialidad que termina de conformarse en el desempeño en un contexto concreto, como dicen Hager y Beckett (1997) “la interpretación de los factores contextuales será una característica universal de la competencia profesional, pero ir más allá, hacia el reconocimiento de la propia ubicación profesional (“situación”) es reconocer un proceso simbiótico formativo” (p.297)

El concepto de competencias se ha incorporado de diferentes maneras a la educación y al mismo tiempo ha sido utilizado en muy variados ámbitos y niveles educativos, desde la educación técnica, el preescolar, la capacitación laboral y la educación superior.

La formación en competencias se ha entendido de muy diversas maneras, a partir principalmente de tres factores: lo que se entiende por competencia, el tipo de competencias que se quieran desarrollar y el lugar que ocupan las competencias dentro del currículum. En adelante vamos a explicar cada uno de estos tres factores.

Para distinguir la manera en la que la Universidad Iberoamericana incluyó el enfoque de competencias en sus planes de estudios, es necesario distinguir entre tres perspectivas diferentes que se utilizan para vincular los términos de competencia y educación.

A. La educación basada en normas de competencia (EBNC)

En esta perspectiva, toda la tarea educativa está dirigida a que los alumnos alcancen la competencia normalizada, es decir, la competencia que ha sido definida minuciosamente se convierte en una norma, en un estándar válido que sirve para enmarcar toda la tarea educativa. En realidad el principal objetivo en esta perspectiva no es la educación, sino la certificación de la competencia.

Estos modelos se refieren mayormente a competencias laborales y por lo tanto se han desarrollado en los subsistemas de educación para el trabajo y capacitación laboral, como una respuesta a la desvinculación entre el mundo de trabajo y el sistema escolar.

B. La Educación Basada en Competencias

En esta perspectiva también se definen ciertas competencias que sirven para enmarcar y orientar toda la tarea educativa, el currículum, es decir la propuesta educativa de la institución se organiza alrededor de las competencias definidas. La diferencia principal con la perspectiva anterior es que la educación se considera en un sentido más amplio y las competencias definidas corresponden a desempeños más complejos y abarcativos.

Podemos encontrar dentro de esta perspectiva que en lugar de competencias se les llama aptitudes o habilidades generales, pero se entienden en el mismo sentido que las competencias, con énfasis en la aplicación de los conocimientos en situaciones concretas.

Un ejemplo de esta perspectiva lo encontramos en Alverno Collage, una escuela católica de formación liberal en Milwaukee, Wisconsin; en un principio era para mujeres pero después incorporaron programas de posgrado para hombres y mujeres. Desde principios de los 70's definieron un currículum basado en ocho capacidades o habilidades, le llaman "ability-based education" ya que el énfasis está puesto en desarrollar las habilidades necesarias para aplicar los conocimientos y contribuir a la mejora de la comunidad. Las 8 habilidades son: comunicación, análisis, solución de problemas, capacidad de valoración en la toma de decisiones, interacción social, perspectiva global, ejercicio eficaz de la ciudadanía y sensibilidad estética. Además definieron 4 niveles generales de desarrollo para cada habilidad.

C. La Educación con enfoque de competencias

En esta perspectiva las competencias pueden estar incluidas dentro de la finalidad educativa, pero en realidad se utilizan como un medio para favorecer un tipo de formación más compleja, que difícilmente se puede concretar en un listado de competencias, incluso, las competencias que se definen se utilizan como medio para potenciar determinados elementos de los perfiles de egresados.

El tipo de competencias que se utilizan en esta perspectiva son las que Gonczi y Athanasou (1997) llaman integrales u holísticas, que no se limitan a tareas concretas ni a atributos aislados.

Esta perspectiva es la que se adoptó para el diseño de la reforma curricular de la Universidad Iberoamericana. Las competencias genéricas que se definieron son un ingrediente más de la estructura curricular y se utilizan para impulsar el tipo de aprendizaje que se busca en nuestro modelo educativo.

Las principales características del enfoque de competencias en educación y que se adoptaron en la Universidad Iberoamericana son:

- ◆ La intención clara por desmarcarse de una educación centrada en conocimientos que tiene como fin la acumulación de saberes para la erudición.
- ◆ El romper con la separación entre formación teórica y formación práctica, ambas se consideran como parte de un mismo proceso aunque existan momentos en que se enfatice alguna de los dos. Se consideran periodos o etapas de práctica combinada con reflexión y retroalimentación
- ◆ El énfasis en el dominio de lo aprendido y en el resultado del aprendizaje
- ◆ El diseño de estrategias de evaluación más complejas e integradoras que permitan mostrar evidencias de desempeños complejos.
- ◆ El uso de metodologías de aprendizaje que combinen solución de problemas con prácticas concretas en la vida real
- ◆ La incorporación de diseños curriculares flexibles, en espiral, modulares y a distancia
- ◆ El centrarse en el aprendizaje del alumno y no solamente en la enseñanza
- ◆ Buscar la autonomía del alumno en el desempeño de las competencias

4.3.3. LOS POSTULADOS EDUCATIVOS BÁSICOS DE LA REFORMA CURRICULAR

En este apartado se presenta una síntesis del contenido educativo de la reforma curricular en la Universidad Iberoamericana León, de tal manera que se puedan identificar claramente las principales ideas que impulsaron en este movimiento de cambio.

Se entiende por postulados educativos a los principios pedagógicos básicos que sustentan las intenciones educativas de la reforma, hacen referencia al tipo de educación que se quiere promover, y por ende, al papel del profesor y del alumno. En el caso de las universidades jesuitas, se cuenta con una tradición educativa que ha sido ampliamente documentada y reflexionada, y que sirve de base y fundamento para las reformas o mejoras educativas que se realicen; es por esto que los postulados educativos de esta reforma curricular tienen sus raíces en los documentos fundantes de la Universidad, como

la Filosofía Educativa y el Ideario; por otro lado, en esta reforma se enfatiza la incorporación del enfoque de competencias, como un medio para dinamizar los procesos formativos de cara a las necesidades actuales de los estudiantes y del entorno profesional y laboral.

Los postulados educativos de la reforma son, entonces, aquellos principios pedagógicos que se busca impulsar en la formación de los futuros profesionistas, que incorporan planteamientos del enfoque de competencias pero que responden a la formación humanista integral de inspiración cristiano ignaciana que se promueve en las instituciones jesuitas.

Para elaborar este trabajo se realizó una entrevista colectiva con un grupo de personas de la Universidad que tuvieron una participación activa durante el proceso de diseño y puesta en marcha de la reforma. Los postulados con sus descripciones se presentan a continuación:

A. ARTICULACIÓN DE SABERES

Una de las principales características del enfoque de competencias que se adoptó en la Universidad Iberoamericana es la necesidad de conjuntar diferentes tipos de saberes en un desempeño; la competencia se logra solamente si se integran de manera articulada los saberes teóricos, las habilidades, las actitudes y aptitudes, de acuerdo con las necesidades particulares que demanda la situación. Ello reclama nuevas formas de pensar la formación de los estudiantes, ya no en compartimentos aislados que separan por un lado los contenidos “teóricos” y por otro “la práctica”. Ni en distanciamientos y barreras entre las disciplinas, los problemas profesionales que emanan de la práctica, cada vez más requieren del concurso armónico de diferentes disciplinas que permitan mirar un mismo asunto desde diferentes puntos de vista. Como afirma Morin (2000):

“Debemos pues pensar el problema de la enseñanza a partir de la consideración de los efectos cada vez más graves del encasillamiento de los saberes y de la incapacidad de articularlos unos con otros, por otra parte a partir de la consideración de que la aptitud de contextualizar e integrar es una cualidad fundamental del espíritu humano que conviene desarrollar más que atrofiar” (p. 17)

B. INTEGRAR LA REALIDAD AL PROCESO EDUCATIVO

El proceso educativo que se realiza en las universidades debe ir rompiendo con la idea de que el conocimiento sólo se obtiene dentro de las aulas, es necesario incorporar cada vez más y reconocer el potencial educativo de las experiencias de contacto con la realidad, prácticas profesionales, estancias; así como integrar reflexiones sobre la situación concreta en donde se desarrolla el contenido que se está estudiando. Se trata de “... poner el tema, el hecho, y sus protagonistas en su realidad, en sus circunstancias. La contextualización consiste en situar en su circunstancia al sujeto y aquel aspecto de la realidad que se quiere experimentar, conocer, apropiarse y transformar.” (Delegados de Educación de América Latina, 1995: 11)

El enfoque de competencias se preocupa por fomentar un aprendizaje situado, en el Marco Pedagógico de la Universidad Iberoamericana se explica:

“Situación de aprendizaje significa, por una parte, contextualizar históricamente su objeto y contenidos, es decir, las condiciones que les dieron origen y que los explican como productos de la sociedad y la cultura; y, por la otra, enfrentar los procesos de aprendizaje a preguntas o problemas concretos en contexto de realidad, cualquiera que sea la índole de estos problemas (técnicos, valorales, cognoscitivos...) es importante que el contenido de la enseñanza tenga relación con las situaciones y acontecimientos presentes en el entorno de los estudiantes, traer a la reflexión lo que sucede alrededor o dentro de sus vidas, a fin de analizar las posibilidades de actuación personal y profesional, enfrentar el aprendizaje a situaciones reales frente a las cuales hay que dar una respuesta pertinente y consistente. Los estudiantes necesitan tener contacto con el mundo de las profesiones, no sólo a través de las experiencias y las enseñanzas de sus profesores, sino también mediante mayores oportunidades de aplicación, observación y contraste.” (p.12)

C. FOCALIZAR EL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE

Esta es una premisa para que la educación esté centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza, es decir que el profesor debe dejar de ser el protagonista del proceso educativo para convertirse en un guía que proporciona las condiciones necesarias, materiales y afectivas, para que los alumnos aprendan; “La docencia será de suyo tanto mejor cuanto más estimule la actividad del alumno” (UIA, 1985: 28)

Para que el profesor pueda asumir este rol, es necesario que sea capaz de precisar lo que espera que logren los alumnos en esa materia en concreto y comprometerse con ello, junto con sus alumnos. Esta capacidad implica una visión realista de las potencialidades de sus alumnos y de lo que se espera de su asignatura en el contexto del plan de estudios.

Se esperaría que esta definición del logro de los alumnos quede plasmada en los objetivos del curso en términos de competencias y que ello sirva para orientar todo el trabajo que se realiza; se trata de un sentido particular que se le da al contenido y al trabajo que realiza el alumno.

D. FOMENTAR LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO

El estudiante debe participar en su propio aprendizaje y llegar a ser responsable de su proceso. El aprendizaje sólo podrá ser significativo si el alumno se involucra con el contenido, lo relaciona con sus conocimientos anteriores, lo cuestiona, lo reflexiona, lo aplica y es consciente de las repercusiones que puede tener

“La misión educativa de la UIA no se dirige directamente a formar hombres que actúen de una determinada manera, sino a formar hombres conscientes. No es directa responsabilidad de la Universidad el que sus alumnos ahora o después actúen bien o mal. Sí es responsabilidad suya el que actúen con consciencia de lo que hacen” (UIA, 1985: 31)

El enfoque de competencias hace énfasis en lograr el desarrollo autónomo del estudiante, el último nivel de desempeño de las competencias implica que el alumno será capaz de decidir cuál es la mejor opción para responder a las condiciones particulares del contexto en el que se encuentre y de asumir las consecuencias de su actuar.

E. ATENCIÓN A LAS DIFERENTES DIMENSIONES DEL SER HUMANO

En la Filosofía Educativa de la Universidad Iberoamericana se define a la persona como un ser integral que es agente de su propio desarrollo y por lo tanto el aprendizaje implica a la totalidad de la persona.

El aprendizaje no se da aislado de las condiciones de vida de los sujetos. Para que los alumnos logren un aprendizaje significativo se deben ir entretrejiendo de manera armónica las diferentes dimensiones de la persona: afectiva, cognitiva, volitiva, social, trascendental. Lejos de ser un hecho netamente intelectual, estamos ante un proceso que se ve afectado por las condiciones personales, psicológicas y afectivas del estudiante, el entorno familiar, institucional y social. La formación integral no sólo reconoce estos factores sino que busca su desarrollo equilibrado y armónico.

El desarrollo de las competencias genéricas que se han definido involucra necesariamente las diferentes dimensiones de la persona.

CAPÍTULO V. MÉTODO

Para analizar la participación de los profesores universitarios en el desarrollo de una reforma curricular, y la presencia de los postulados educativos básicos de dicha reforma en su conocimiento profesional práctico, se adoptó una metodología cualitativa basada en el estudio de casos múltiples.

Como se ha presentado, el estudio de la práctica docente y la participación de los profesores en los movimientos de reforma implican la consideración de varios factores y escenarios, así como el análisis de fuentes de información diversas que nos proporcionen un panorama amplio del quehacer del profesor y de sus concepciones. Esta investigación, tiene un enfoque centrado en los casos, de tal manera que la prioridad es integrar todas las variables y categorías analíticas del estudio, dentro de cada caso para acceder al conocimiento profesional práctico de los profesores, en un primer momento, y posteriormente al análisis de la participación de los profesores en la reforma curricular.

Se trata de un estudio de casos múltiples centrado principalmente en los sujetos. En el análisis de la información derivada de este tipo de estudios, Miles y Huberman (1994) hacen una distinción entre un enfoque centrado en los casos o en las variables; en el primer enfoque se observa cada sujeto en particular y se busca incorporar todas las variables de ese sujeto en una unidad completa, en el segundo enfoque, hay una tendencia al análisis cuantitativo ya que se busca analizar cada variable y sus relaciones con otras sin importar a qué sujeto pertenece.

La investigación es de tipo cualitativo y tiene un enfoque etnometodológico al buscar el análisis de las maneras en que los profesores realizan su práctica desde su Conocimiento Profesional Práctico. Se parte del supuesto de que los profesores universitarios, como todo individuo, tienen la capacidad de reflexionar e interpretar sus propias acciones para darle sentido a su vida cotidiana y construir “un mundo razonable con el fin de vivir en él” (Coulon, 1995:26); en este caso buscamos identificar este sentido personal que los profesores le confieren a las nuevas condiciones que se presentaron como parte de la reforma curricular a través de su conocimiento profesional práctico.

Se utilizaron técnicas que provienen de la investigación narrativa, ya que gran parte del conocimiento profesional práctico de los profesores no ha sido elaborado de manera consciente sino que se encuentra implícito en las acciones y en las historias que cuentan los profesores sobre sus experiencias en aula y también sobre su participación en la reforma curricular de la institución. La capacidad de narrar y contar historias es fundamental en la existencia humana, es un medio para comunicar hechos, pensamientos y sentimientos desde las perspectivas de los sujetos, en especial los profesores son grandes contadores de historias y de anécdotas en donde se pueden analizar sus concepciones básicas acerca de la educación. (Clandinin y Connelly, 1990; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Mc Ewan, 2005)

Sin embargo, también se reconoce que los profesores universitarios no siempre cuentan con el lenguaje técnico ni con el conocimiento teórico sobre la educación que se requiere

como referente conceptual para elaborar y nombrar las acciones que realizan y las intenciones que tienen, por eso, además de utilizar técnicas que se basan en lo que narran los profesores, también se utilizaron otras técnicas que buscan encontrar evidencias prácticas de lo que hacen los profesores y de ahí poder inferir las concepciones que se encuentran detrás de las acciones.

5.1. VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA

La vigilancia epistemológica se refiere a la atenta mirada que debe existir dentro del proceso de investigación para no confundir el conocimiento de sentido común, cercano al investigador, con el conocimiento científico, producto de un proceso sistemático y riguroso de investigación. También se conoce como criterios de rigor científico o criterios de validez y confiabilidad.

El investigador no puede renunciar a la posición que ocupa en relación con el fenómeno que está estudiando, no puede dejar de considerar su propia historia y el nivel de involucramiento que ha tenido con el problema o los sujetos que investiga. Lo importante es reconocer esta posición y vigilar los posibles sesgos que pudieran observarse. En el caso de esta investigación, debido a la intensa participación y relación entre el investigador y el objeto de investigación, se hace imprescindible considerar diversas estrategias para mantener el grado de objetividad y distanciamiento necesario. En términos generales, como recomienda Breuer (2004), se trata de que el investigador se coloque en un punto deslocalizado y de autorreflexión de su propia persona y de sus acciones. Este autor propone una alternativa metodológica, que tiene como eje la idea de la subjetividad del conocimiento, la cual es percibida por muchos como una amenaza y pérdida de control; pero para este autor, puede ser la ventana al conocimiento. Es decir, que el investigador, con todo lo que posee como sujeto (sus capacidades, patrones de acción, etc.) es quien construye el conocimiento, no en una acción individual sino como aporte a la construcción social.

A partir de tres conceptos que refieren al trabajo de reflexión sobre la propia acción, lo que podríamos considerar como metacognición (con-centración original, de-centración y re-centración), Breuer plantea técnicas mediante las cuales el investigador pueda tematizar, reflexionar y reconsiderar sus patrones de acción en relación con el objeto que investiga, durante todo el desarrollo de la investigación.

Las estrategias que se utilizaron en la investigación para la vigilancia epistemológica son:

1. Las asesorías de investigación que mantuvieron una auditoría externa para cuidar la consistencia del trabajo y la coherencia entre los planteamientos teóricos, metodológicos y los hallazgos.
2. El diario del investigador que se realizó durante todo el desarrollo del trabajo y en donde se fueron anotando diversos acontecimientos, reflexiones y hallazgos.
3. El uso de documentos oficiales y evidencias que respalden los acontecimientos y las afirmaciones que se elaboraron en la descripción del desarrollo de la reforma curricular en la UIA León.

4. La triangulación metodológica que se utilizó para identificar las características del conocimiento profesional práctico de los profesores.
5. El diálogo y la confrontación con otras personas dentro de la institución que mantienen una posición diferente a la del investigador y que no han estado tan involucrados en el proceso de reforma curricular.
6. La elaboración de acuerdos por escrito con los sujetos de la investigación, acerca de los compromisos, alcances y limitaciones de su participación y del investigador.

5.2. LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

Para la selección de los sujetos se utilizó lo que Olabuenaga (1999) llama el muestreo estratégico, es decir, la selección de las personas que por su experiencia o ubicación dentro de la institución, pueden tener mayor “riqueza de contenido y de significado”.

Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Profesores que hayan acreditado al menos un módulo de la formación en competencias que se diseñó para el proyecto de reforma curricular. Con esta condición se garantiza que hayan tenido un acercamiento formal a las intenciones de la reforma y por lo tanto que puedan hablar de sus experiencias en ella.
- Profesores de diferentes áreas disciplinares. En la Universidad existen 19 licenciaturas que se distribuyen en seis departamentos académicos, además existen profesores adscritos al Centro de Formación Humanista y al Centro de Lenguas y culturas extranjeras.
- Se cuidó que haya profesores de tiempo y de asignatura, para contar con diferentes tipos de aproximación y participación en la reforma
- Así mismo, la muestra de profesores es heterogénea en cuanto a edad y antigüedad en la docencia, ya que estos factores podían tener incidencia en las formas en que se aceptan y se viven los cambios
- Se seleccionaron a los sujetos que hayan mostrado disposición al diálogo y capacidad para reflexionar sobre su propia práctica y dar cuenta de sus ideas y reflexiones. Para valorar este criterio de inclusión se consideró su desempeño en el primer módulo del diplomado de competencias.

Para la selección de los sujetos, se utilizó como base la lista de profesores activos en el periodo de primavera 2007, de ahí se fueron cruzando los otros criterios de selección que se describieron anteriormente y se elaboró una primera lista con 26 profesores.

A cada uno de ellos se le envió una carta personal para invitarlos a una reunión para explicarles este proyecto de investigación que se estaba realizando en la Universidad. En esta primera reunión asistieron 13 de los 26 profesores convocados, se planteó como objetivo el presentarles una investigación que se está realizando sobre el papel de los profesores en la reforma curricular, para que cada quién decidiera se quería participar. Se explicó el contexto general de la investigación, las premisas básicas y sus objetivos. En

cuanto a la participación se explicaron los criterios para seleccionar a los sujetos y se hizo énfasis en el tipo de participación que se requiere: voluntaria, anónima y sin fines laborales ni económicos. Se plantearon como compromisos de la investigadora: confidencialidad, retroalimentación y devolución de resultados; y como compromisos de los participantes: asistir a las sesiones acordadas, disposición para la reflexión, brindar la información solicitada y honestidad.

Al final de la reunión se le entregó a cada quién una ficha que debían llenar quienes decidieran participar en la investigación, en la ficha se pedían algunos datos generales como: asignaturas que imparte, disponibilidad de horarios para entrevistas o reuniones y teléfono o correo para comunicarnos. De los 13 profesores que asistieron, 12 entregaron su ficha.

Se contaba entonces con 12 profesores pero faltaban de algunas áreas como: matemáticas, nutrición y arquitectura. Entonces se realizó una segunda selección de profesores y se agregaron 4 profesores. Con ellos quedó conformada la muestra con 16 profesores, pero como ya estaba por terminar el semestre de primavera, se decidió trabajar durante otoño y esto hizo que dos profesores tuvieran que quedar fuera del grupo porque sólo imparten materia en primavera.

Estos 14 profesores cumplían con los criterios de inclusión de la muestra, pero se consideró conveniente trabajar con menos casos en aras de poder profundizar más en la práctica docente de cada uno. Para seleccionar los casos, se incluyó un criterio ahora centrado en el tipo de asignatura que imparten, ya no en el sujeto. Este nuevo criterio se refiere concretamente al tipo de contenido que se trabaja en la asignatura, independientemente de la carrera o disciplina de que se trate, y de la manera en que está estructurada la asignatura, es decir, si contaba con laboratorio o con horas de práctica, etc.

Para poder seleccionar a los casos, durante el verano 2007 se realizó una primera entrevista con los 14 profesores seleccionados. La entrevista fue estructurada con base en preguntas acerca de tres ámbitos: el contexto general de la materia, las concepciones sobre el contenido de la materia y el plan de trabajo. Con los resultados de las entrevistas se seleccionaron 7 profesores y asignaturas, los criterios que se observaron para elegir a las diferentes asignaturas fueron: la naturaleza del contenido de la asignatura: teórico o práctico; la relación con el ejercicio profesional; su aplicación directa en la práctica de la profesión; su función en relación con otras asignaturas; la generación de productos concretos.

5.3. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Para llevar a cabo la investigación se diseñaron dos etapas que se relacionan con las dos preguntas de la investigación:

1. ¿Cómo está conformado el conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios en cuanto a sus conocimientos sobre el contenido de la materia, sus

concepciones educativas, sus saberes experienciales y sus pautas y principios de acción?.

2. ¿De qué manera están presentes los postulados de la reforma curricular en el conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios y cómo participan los profesores en el desarrollo y puesta en marcha de dicha reforma?

En el Anexo 2 se presenta un esquema del procedimiento particular que se siguió en cada etapa.

5.3.1. PRIMERA ETAPA

El objetivo en esta etapa fue la descripción del conocimiento profesional práctico de los profesores y la indagación sobre posibles variables de su trayectoria docente y profesional que pudieran influir en la manera en que participan en la reforma curricular.

Se entiende el conocimiento profesional práctico como el conjunto de saberes conceptuales y prácticos que los profesores utilizan para realizar su tarea docente y resolver los distintos problemas que se le presentan; es un conocimiento que los profesores van construyendo a partir de su trayectoria de formación profesional y docente y de sus experiencias como alumnos.

A partir de las referencias teóricas que se explicaron en el Capítulo II, se definieron previamente cuatro categorías del conocimiento profesional práctico de los profesores:

1. Conocimiento de la materia, que incluye:
 - a. Conocimiento disciplinar
 - b. Conocimiento derivado de la práctica profesional
 - c. Creencias sobre el contenido
 - d. Conocimiento pedagógico
2. Concepciones educativas
 - a. Concepción sobre el aprendizaje
 - b. Concepción sobre la enseñanza
3. Saberes experienciales
4. Rutinas y pautas de acción

Para guiar el trabajo de agrupación de toda la información en estas categorías se definieron los siguientes indicadores tomando como base las referencias teóricas y otros estudios que se han realizado (Clandinin y Connelly, 1998; Gimeno, 1998; Grossman, Wilson y Shulman, 2005; López, 1999; Pérez Echeverría, et.al, 2006; Pérez Gómez, 1995; Porlan y Rivero, 1998; Zabalza, 2006):

Conocimiento de la materia			
<u>Disciplinar:</u>	<u>Emanado de la práctica profesional:</u>	<u>Creencias sobre el contenido:</u>	<u>Conocimiento pedagógico:</u>
Nivel de dominio de los principios, hechos y teorías	Referencias a situaciones concretas de la práctica profesional	Forma en que caracteriza al contenido de su materia	Forma en que considera que se aprende ese contenido
Capacidad para explicar		Nivel de dificultad que	

<p>los marcos generales de la disciplina y el lugar que ocupa un contenido particular</p> <p>Claridad y precisión en las explicaciones o respuestas que da a los alumnos</p> <p>Adecuado uso del lenguaje técnico de la disciplina</p> <p>Uso de fuentes de información confiables</p>	<p>Referencias a vivencias o experiencias personales vinculadas con el uso del contenido</p> <p>Uso de ejemplos reales y casos prácticos de su trabajo profesional</p>	<p>identifica</p> <p>Pertinencia profesional que tiene para él el contenido</p> <p>Pertinencia personal que tiene para él el contenido</p>	<p>Medios por los cuales busca hacer accesible el contenido para los alumnos</p> <p>Capacidad para expresar de diferentes maneras el contenido de la materia con el fin de que los alumnos lo entiendan</p> <p>Identificación de los aspectos del contenido más difíciles de aprender</p>
--	--	--	---

Concepciones educativas	
<p><u>Sobre el aprendizaje:</u></p> <p>Qué concepción sobre aprendizaje declara tener</p> <p>Qué tipo de habilidades se ponen en juego para aprender</p> <p>Qué características tiene un trabajo con “buena calificación”</p> <p>Qué le faltó a un trabajo con “mala calificación”</p> <p>¿Qué es aprender? ¿Cuándo aprende un alumno?</p>	<p><u>Sobre la enseñanza:</u></p> <p>Qué entiende por enseñar</p> <p>Cuál es el rol que asume durante las clases</p> <p>Cuál es el rol que asume para evaluar a los alumnos</p> <p>Qué tipos de roles ocupa, cuáles son sus preocupaciones</p> <p>¿Qué es enseñar? ¿Qué tiene que hacer el profesor para enseñar?</p>

Saberes experienciales	
<p><u>A partir de experiencias positivas:</u></p> <p>Qué estrategias le han funcionado bien y por eso las utiliza</p> <p>Qué características positivas identifica en los alumnos y utiliza para sus clases</p>	<p><u>A partir de experiencias negativas:</u></p> <p>Qué estrategias no le han funcionado y por eso las evita</p> <p>Qué prejuicios o estereotipos sobre los alumnos se ha formado a partir de las experiencias</p>

Rutinas y pautas de acción	
<p><u>Rutinas</u></p> <p>Qué secuencia de acciones acostumbra hacer en cada clase</p> <p>Cuál es la estructura típica de clase</p> <p>Qué actividades o procedimientos realiza de manera rutinaria</p>	<p><u>Pautas de acción:</u></p> <p>Cuál es la forma típica en que responde a los cuestionamiento de lo alumnos</p> <p>De qué manera reacciona ante ciertas situaciones como: indisciplina, falta de trabajo de alumnos, comentarios fuera de tema, etc.</p>

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Las técnicas que se utilizaron para recolectar la información sobre la práctica docente fueron las siguientes:

A. ENTREVISTA INICIAL

Se realizó una entrevista personal, antes de iniciar el semestre con el objetivo de conocer las concepciones generales de los profesores acerca del contenido de su materia y el tipo de trabajo que realizan con los alumnos. Esta entrevista se realizó con una guía estructurada (Anexo 3) y sirvió también para la selección final de los casos.

Las entrevistas se grabaron en audio y después se integraron al NVIVO para su procesamiento.

B. OBSERVACIONES EN AULA

Se realizaron 3 observaciones directas en clase, una de ellas se grabó en video y las otras en audio. La primera observación se realizó entre la tercera y la quinta semana de clases; la segunda se filmó en video entre la novena y undécima semana de clases; y la tercera observación se realizó en la última semana de clases.

Cada una de las observaciones se analizó por separado, se elaboraron registros ampliados que se integraron al NVIVO⁹.

C. RELATOS SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

En la etnometodología, para estudiar el conocimiento cotidiano y los significados que los sujetos le dan a las situaciones y fenómenos que enfrentan, suelen utilizar lo que llaman “muestra de caso extremo” para analizar situaciones que se desvían de la normalidad y que por romper la cotidianidad, de alguna manera forzan a que el conocimiento tácito salga a la superficie. Por otra parte, estos relatos, también podrían ubicarse dentro del instrumento que Bolívar, Domingo y Fernández (2001) llaman “incidentes críticos”, es decir, eventos significativos en la trayectoria de la personas que marcaron un punto de quiebre o un cambio importante.

A manera de “casos extremos”, los profesores elaboraron relatos sobre experiencias significativas de su práctica. El primer relato es sobre la experiencia más positiva, en la cual hayan sentido una gran satisfacción en su trabajo docente, y el segundo relato es sobre la experiencia docente más negativa en la que se hayan sentido que las cosas salieron mal (Palmer, 1998).

Para elaborar estos relatos, los profesores asistieron a una reunión en donde se les entregaban las instrucciones por escrito para elaborar cada relato, primero el positivo y luego el negativo.

D. CARPETA DOCENTE

⁹ Para la sistematización y codificación de todos los datos de la investigación se utilizó el programa NVIVO v7.0

La carpeta docente es un instrumento personal que sirve para recolectar diferentes documentos que muestran ejemplos y aplicaciones concretas de la enseñanza del profesor: trabajos de sus alumnos, formatos de planeación, exámenes, guías de trabajo. Estos documentos son evidencias concretas de la práctica docente y un reflejo de las premisas que se tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje. El análisis que pueda hacerse de la carpeta docente implica una reflexión sobre la práctica del profesor que “permite poner de manifiesto los supuestos implícitos en las acciones, los dilemas éticos y la propia identidad” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 190)

Desde el inicio de la investigación y durante todo el semestre que duró el trabajo de campo, se les solicitó a los profesores que entregaran todos los materiales que utilizan en sus cursos y posteriormente se organizaron en tres grupos:

- A. Instrumentos de planeación didáctica: son los formatos institucionales (Guías de aprendizaje) que cada profesor debe subir al portal de la Universidad al iniciar el curso y otros materiales de uso personal que el profesor elabora para su curso.
- B. Materiales de trabajo para los alumnos: incluyen las instrucciones para trabajos, tareas, prácticas, los exámenes, etc., en general todo lo que elabora el profesor para entregarle a los alumnos y orientar diferentes actividades.
- C. Productos de aprendizaje de los alumnos: se refieren a trabajos, exámenes, proyectos, etc. que elaboraron los alumnos y que los profesores ya revisaron. Se les solicitó que entregaran al menos tres trabajos o exámenes ya calificados, con tres diferentes niveles de calidad.

E. HISTORIA DE VIDA PROFESIONAL Y DOCENTE

En la práctica docente y en el desarrollo de las reformas curriculares tienen una gran influencia los factores personales, la historia de los sujetos se convierte en el sustrato básico de donde los profesores parten para interpretar las nuevas propuestas y transformar sus prácticas.

La historia de vida es una técnica cualitativa que procede del enfoque biográfico-narrativo y que se ha utilizado, entre otras cosas, para recuperar el punto de vista de los docentes y revalorizar el papel central que tienen dentro de los procesos de cambio, “el profesor es un agente fundamental en cualquiera de las vertientes de la enseñanza, y la renuncia cabal a su punto de vista es uno de los elementos más preocupantes de gran parte de los cambios y reformas actuales. De allí que el estudio de la vida y el trabajo del docente se plantee como un medio para reequilibrar la balanza” (Goodson, 2003: 745); en sus historias y narraciones pueden encontrarse muy diversas opiniones acerca de nuevas posibilidades para pensar y reformar la enseñanza.

Para esta investigación se realizaron historias de vida de los profesores como un complemento a la información sobre su práctica docente. Las historias de vida se elaboraron únicamente en los ámbitos profesional y docente, aunque se dejó abierta la posibilidad de incluir algún aspecto o acontecimiento personal significativo. Para elaborarlas se realizaron entrevistas personales, se utilizó un formato de registro y se grabaron en audio.

A partir de las transcripciones se elaboró una tabla para el vaciado de la información y se identificaron los aspectos más significativos de cada caso. Esta información también se integró al NVIVO.

F. ENCUESTAS PARA ALUMNOS

Los alumnos juegan un papel fundamental en el desarrollo del currículum y en la puesta en marcha de las reformas, junto con los profesores son quienes viven el día a día de la práctica educativa y los receptores últimos de las propuestas educativas. Aunque esta investigación se refiere a la práctica de los profesores, no podemos dejar de lado la perspectiva de los alumnos, ya que de manera indirecta, ellos son de los principales informantes acerca de la práctica de los profesores.

Para esta investigación se buscó indagar el tipo de aprendizajes que promueve el profesor y la concepción de la asignatura que maneja, para ello se diseñó una encuesta (Anexo 4) con preguntas abiertas y cerradas sobre el trabajo que se realiza en el curso y sobre el contenido de la asignatura. La encuesta fue aplicada a todos los alumnos en la última observación que se realizó. Posteriormente las encuestas codificadas también se integraron al NVIVO para su procesamiento.

G. OTROS DOCUMENTOS

Con la finalidad de tener una visión lo más completa posible sobre el trabajo docente de cada profesor, también se revisaron otros documentos que pudieran servir como referente complementario de ciertas prácticas docentes. Se analizaron dos fuentes de información: a) los Cuestionarios de Apreciación Estudiantil, en donde los alumnos evalúan a sus profesores y expresan comentarios sobre el curso; y b) las actas finales en donde los profesores asignan las calificaciones finales a cada alumno.

PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información recaba se procesó en un primer nivel de la siguiente manera:

TÉCNICA	PRIMER NIVEL DE PROCESAMIENTO
Entrevista inicial	Transcripción textual por preguntas
Observaciones en aula	Registro ampliado por segmentos, con tiempos de duración para cada uno y descripción general. En el anexo 5 se muestra un ejemplo.
Relatos de experiencias significativas	Transcripción textual
Carpeta docente	Inventario de materiales
Historia de vida profesional y	Tabla cronológica y descripción de eventos significativos con fragmentos textuales. En el anexo

docente	6 se muestra un ejemplo.
Encuestas para alumnos	Organización de respuestas por temas en cada pregunta y tablas de frecuencia
Cuestionario de apreciación estudiantil	Resultados numéricos del cuestionario y respuestas textuales de los alumnos
Actas de calificaciones finales	Conteo de número de alumnos en el grupo y carreras a las que pertenecen

Posteriormente se incorporaron al programa NVIVO para su procesamiento los siguientes documentos: transcripción de la entrevista inicial, registros ampliados de las observaciones en aula, la transcripción de los relatos, la descripción de la historia de vida, la transcripción de la encuesta de alumnos y las respuestas abiertas del Cuestionario de Apreciación Estudiantil. Toda esta información se organizó en las categorías del Conocimiento Profesional Práctico que se definieron.

Con ayuda de los indicadores definidos para cada categoría del conocimiento profesional práctico, se realizó una triangulación de la información para identificar las características esenciales del conocimiento profesional práctico del profesor; se consideró solamente aquella información que pudiera corroborarse en diferentes fuentes, es decir, se privilegiaron aquellas características presentes en el discurso del profesor, en las prácticas de aula y también en los discursos de los alumnos.

Además se elaboró una base de datos para ir registrando la información general de cada profesor en cuanto a las siguientes variables:

VARIABLE	DEFINICIÓN	VALORES
Sexo	Género del sujeto	Femenino o masculino
Edad	Años cumplidos en diciembre de 2007	Número de años
Tipo de contrato	Tipo de contratación que tiene con la Universidad	Académico de asignatura Académico de tiempo Administrativo docente
Antigüedad en la UIA León	Tiempo que ha laborado como docente en la UIA León hasta diciembre 2007	Número de años
Antigüedad docente	Tiempo que ha laborado como docente en su vida y hasta diciembre 2007	Número de años
Año término de licenciatura	Año en que egresó de la licenciatura	Año
Nivel de estudios	Grado máximo de estudios obtenido	Licenciatura Pasante de maestría Maestría

Experiencia profesional	Tiempo en que ha ejercido su profesión	Número de años
Formación en competencias	Módulos que ha acreditado del Diplomado en Competencias para la Docencia	Número de módulos
Otra formación docente	Cursos, diplomados o posgrados que ha cursado relacionados con la docencia	Número de cursos, nombre de diplomado o posgrados
Experiencia en la asignatura	Veces que ha impartido la misma asignatura	Número de veces
Horas de clase a la semana	Horas de clase frente a grupo que imparte el docente a la semana durante el periodo de la investigación	Horas de clase
Asignaturas que imparte	Asignaturas diferentes que imparte el docente durante el periodo de la investigación	Número de asignaturas y número de grupos por asignatura
Promedio en el CAE	Puntaje obtenido en el Cuestionario de Apreciación Estudiantil de la asignatura que se incluyó en la investigación	Número
Asignatura observada	Nombre de la asignatura que se incluyó en la investigación	Nombre de asignatura
Carrera	Carrera(s) a las que pertenecen los alumnos que se inscribieron a la asignatura que se estudió	Nombres de las carreras
Créditos	Número de créditos de la asignatura que se estudió	Número de créditos
Distribución de horas	Número de horas a la semana que corresponden a: clases en aula o laboratorio, trabajo independiente o clases con el profesor fuera de la Institución.	Horas de clase de cada tipo
Área	Área curricular a la que pertenece la asignatura	Nombre del área
Semestre ideal	Semestre en donde idealmente se ubica la asignatura	Semestre

El resultado del análisis de la información en esta primera etapa, es la descripción de cada caso que se presenta en el siguiente capítulo y que contiene una presentación del profesor y de la materia que se utilizó para la investigación, y la descripción del conocimiento profesional práctico del profesor.

5.3.2. SEGUNDA ETAPA

Para conocer de qué manera están presentes los postulados de la reforma curricular en el conocimiento profesional práctico de los profesores y para detectar las formas de participación de los profesores en el desarrollo y puesta en marcha de la reforma, se realizaron entrevistas a profundidad.

Estas entrevistas finales tenían dos objetivos: por un lado, retroalimentar al profesor sobre el análisis que se realizó sobre su práctica docente, así como completar y profundizar sobre la información que se presenta; y por otro lado, permitir que los sujetos expresaran sus propias formulaciones acerca de la manera en que integran a su práctica los postulados de la reforma.

Previamente a la entrevista, se elaboró una síntesis del conocimiento profesional práctico de cada profesor y se le entregó a cada uno el video de su clase para que ellos los observaran antes de la entrevista. La entrevista se desarrolló en los siguientes momentos:

1. Reflexión sobre el video

En el inicio de la entrevista se le pedía al profesor que comentara sus apreciaciones al ver su video, los aspectos significativos que encontraba y los aprendizajes que podía obtener con esta breve reflexión. Este espacio sirvió para sensibilizar al profesor sobre lo que sucede en su propia práctica.

2. Presentación de su reporte

Después se le explicaba la forma en la que se trabajó, las evidencias recabadas y la manera en que se armó el reporte que se le muestra. Se le iban explicando cada una de las dimensiones del conocimiento profesional práctico a partir de las síntesis que se elaboró, además se le entregó una copia del reporte completo.

3. Reacciones del profesor

Posteriormente se abría un espacio para que el profesor expresara sus opiniones respecto a la información que se le había presentado, podía completar, cuestionar o validar las diferentes afirmaciones que se mostraron.

4. Relación teórica entre práctica docente y proyecto de la reforma curricular de la institución

Después se mostraba el esquema del desarrollo del currículum y se explicaba la dinámica curricular, en donde existe un currículum prescrito que contiene las intenciones educativas de la institución, incluyendo el proyecto de esta reforma curricular, y que de ahí se presenta a los profesores para llegar a lo que se había presentado anteriormente, que corresponde al currículum moldeado por el profesor y el currículum en acción.

5. Identificación del proyecto de la reforma curricular institucional en la práctica del profesor

Finalmente se le preguntaba al profesor por la relación que él observaba entre su práctica docente, expresada en el conocimiento profesional práctico, y el proyecto de la reforma

curricular de la institución. En sus respuestas, se cuidaba que todo lo que dijera el profesor tuviera un referente concreto con su conocimiento profesional práctico (que se encontraba sobre la mesa), con ello se eliminaban aquellas opiniones que no pudieran sustentarse con evidencias concretas de su práctica.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se entiende el análisis de resultados como una etapa en la investigación en donde se busca ordenar y sistematizar la información de diferentes formas de tal manera que se puedan poner de manifiesto los hallazgos más importantes y las relaciones más significativas entre los diferentes datos. El análisis de datos implica tres procesos que no se desarrollan necesariamente secuencialmente sino que se van entrelazando conforme se avanza en uno u otro, se trata de: la reducción de datos, su presentación y las conclusiones/verificación (Miles y Huberman, 1994)

Para hacer este análisis se elaboraron diversos esquemas para representar las relaciones entre los datos y para ordenar y clasificar la información; se probaron varias de las estrategias que proponen Miles y Huberman para el análisis de datos cualitativos, por ejemplo: tablas de contenido analítico, matrices para ordenar casos y variables, comparación de casos extremos, tablas de dispersión, matrices de predicción de resultados; no todas arrojaron resultados satisfactorios, pero en su conjunto permitieron construir una red analítica para acomodar y relacionar los diversos hallazgos y evidencias con las intenciones de la investigación.

FACTORES QUE FAVORECEN Y OBSTACULIZAN LA REFORMA

Se considera que los postulados educativos de la reforma condensan las intenciones que tienen la institución en este movimiento de reforma curricular, cuando pensamos en el tipo de cosas que hace un profesor para cumplir con cada uno de los postulados, estamos también pensando en ciertas condiciones y características del conocimiento profesional práctico de los profesores que pueden favorecer la presencia de la reforma curricular; por ejemplo: el hecho de que el profesor tenga una práctica profesional exitosa totalmente ligada con el contenido de la materia *favorece que* durante el curso el profesor incorpore casos reales o ejemplos variados en las clases; por el contrario, también puede haber factores que obstaculicen la presencia de la reforma, por ejemplo: el hecho de que el profesor considere que su materia es totalmente teórica y no puede vincularse con la práctica, *obstaculiza que* puedan desarrollarse aprendizajes que articulen diferentes tipos de saberes.

A partir de las definiciones generales sobre cada uno de los cinco postulados, se definieron algunas situaciones prácticas de la docencia en donde es posible identificar la presencia de cada uno de los postulados, el conjunto de estos elementos nos permite identificar algunas características de la práctica docente que pueden favorecer la presencia de estos postulados, así como, por el contrario, aquellos factores que pueden ser un obstáculo para su desarrollo.

Los postulados con sus descripciones se presentan a continuación:

1. ARTICULACIÓN DE SABERES

- Se hace manifiesta la relación que tiene el contenido de la materia con otras disciplinas
- Se reconocen y utilizan diferentes atributos: habilidades, conocimientos, actitudes, valores, etc.
- Cuando el contenido es teórico, se busca su relación con la práctica y viceversa
- Se consideran actividades tanto teóricas como prácticas
- Las evidencias de los alumnos tienen implicada también una reflexión teórica
- Hay un ir y venir de la teoría a la práctica
- Se vinculan conocimientos de otras materias

2. INTEGRAR LA REALIDAD AL PROCESO EDUCATIVO

- Incluye actividades de aprendizaje fuera del aula, reales o virtuales
- Incorpora casos reales como ejemplos o como material de trabajo
- Se hacen referencias a casos reales, experiencias o aplicaciones concretas en el campo profesional o en la vida cotidiana
- Reconoce la riqueza educativa de las experiencias de vinculación con el entorno, las motiva y organiza
- Si maneja actividades de contacto con la realidad, las utiliza como medio educativo y las orienta a los objetivos de su curso
- Está abierto a los nuevos aprendizajes que adquieran los alumnos al tener contacto con el medio

3. FOCALIZAR EL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE

- Está claramente definido a dónde debe llegar el alumno
- Más o menos constantemente explicita con los alumnos hacia dónde deben llegar
- Se preocupa más por lo que aprendan los alumnos que por lo que él enseñe
- Aunque haya desvíos del tema, los utiliza para focalizar el logro
- El alumno puede dar cuenta de lo que logró y porqué
- Hay una congruencia entre el objetivo planteado y la evidencia buscada
- Anima a los alumnos a dar su mejor esfuerzo para lograr los objetivos planteados
- Se muestra convencido de que los alumnos tienen la capacidad de alcanzar el nivel de logro planteado

4. FOMENTAR LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO

- No le da todas las respuestas al estudiante, sino que de alguna manera le regresa sus preguntas para llevarlo a reflexionar
- No todos los contenidos los da el maestro sino que también el alumno tiene que investigar y aportar
- Las evidencias de desempeño que solicita implican una reflexión y toma de decisión y no solamente seguir recetas
- No muestra un solo camino sino dar apertura que el alumno tenga que desarrollar su creatividad
- Hay un equilibrio entre exposición del profesor y actividades del alumno
- Reconoce el nivel de desempeño en el que se encuentra el alumno y actúa en consecuencia, brinda asistencia cuando lo requiere el alumno

- Valora el saber de sus alumnos y promueve que se valoren entre ellos las aportaciones al conocimiento

5. ATENCIÓN A LAS DIFERENTES DIMENSIONES DEL SER HUMANO

- Incluye actividades que implique diferentes dimensiones, no sólo racional o afectiva
- Reconoce en sus alumnos diferentes dimensiones y trata de trabajar con ellas
- Reconoce la manera en que el contenido de su materia involucra diferentes dimensiones humanas
- Atiende las necesidades que le plantean los alumnos

Para identificar estos factores se volvieron a procesar los reportes de los casos en el programa NVIVO, y con base en las definiciones de cada uno de los postulados educativos de la reforma curricular y de sus intenciones educativas, se categorizó la información y posteriormente se elaboraron las afirmaciones para identificar los factores que favorecen u obstaculizan la reforma curricular.

CAPÍTULO VI. PRESENTACIÓN DE LOS CASOS

A partir del análisis de la información, se elaboró una descripción amplia de cada uno de los casos de estudio, organizada en los siguientes rubros: características generales del profesor y de su trayectoria docente y profesional; características generales de la asignatura que se consideró para la investigación; condiciones docente particulares del periodo en el que se realizó la investigación; la participación que tuvo el profesor en el diseño y desarrollo de la reforma curricular y la descripción ampliada del conocimiento profesional práctico. Esta información se puede consultar en el Anexo 7.

En la presente investigación partimos del supuesto de que los profesores interpretan la reforma a partir de su conocimiento profesional práctico, pero también se reconoce la presencia de otros tipos de variables que se ha visto que influyen en la manera en que los profesores participan en los movimiento de cambio, variables como la historia del profesor en la institución, su antigüedad docente, experiencia profesional, formación docente y su propia perspectiva sobre los cambios (Huberman, 1973; Bolívar, 1996; Angulo, 2000; Randi y Corno, 2000).

En este apartado se presentará una síntesis de cada caso con un esquema que integra estas diferentes variables.

CASO 1: MAGALI

Magali es una profesora de 31 años que cuenta con tres años de experiencia docente en la UIA León, terminó la licenciatura en el año 2000 y cuenta con diez años de experiencia profesional. Inició su docencia en la Universidad cuando ya había empezado la reforma curricular, pero desde un año antes laboraba en un área administrativa y desde ahí se enteró de los cambios de planes de estudio que se estaban realizando, además es exalumna y personalmente se siente identificada con el modelo educativo de la Universidad.

No participó en el diseño de la reforma, pero desde que la invitan a dar clases, se integra a una de las academias del departamento. Participó en los cursos de inducción a la docencia que organiza la Universidad y fue adjunta de dos profesores antes de asumir alguna materia como titular, sin embargo, considera que le falta un seguimiento y acompañamiento continuo de su práctica docente.

El primer módulo del diplomado de competencias le sirvió para ubicar que existe una línea institucional que se pretende que todos los profesores asuman y que, en términos generales, se trata de buscar que los alumnos sean más independientes y críticos; pero también reconoce que necesita conocer más a fondo la propuesta.

Ella percibe la reforma como La línea institucional que debe seguir, su forma de entender la reforma curricular se fundamenta en su propia vivencia como alumna de la Universidad, en su relación con varios profesores de su departamento y en lo que ha escuchado o le han informado laborando en un área administrativa.

La asignatura que se trabajó en la investigación se llama Taller de Multimedia, pertenece al Departamento de Arte y Diseño, pero se imparte a los alumnos de sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación, que se encuentra en el Departamento de Ciencias del Hombre. El grupo estaba conformado por 16 alumnos y las clases se impartían en una sala de cómputo.

Los principales rasgos de su conocimiento profesional práctico se describen a continuación:

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

El **conocimiento disciplinar** de la profesora implica un saber “cómo se hace”, qué problemas pueden surgir, qué opciones son más adecuadas en determinadas condiciones y en general, qué secuencia de acciones se deben recorrer para llegar a la producción satisfactoria. Se percibe una intención por utilizar de manera correcta y precisa los conceptos.

El **conocimiento emanado de su práctica profesional** es fundamental para el desarrollo del curso, prácticamente todo el contenido que maneja la profesora en el curso proviene de su experiencia profesional.

La profesora tiene mucha experiencia en el trabajo que están desarrollando los alumnos y eso le ayuda a plantearles situaciones concretas que deben considerar para realizar un buen trabajo.

La profesora sostiene la **creencia** de que esta materia es eminentemente práctica y muy creativa, se trata de un proceso de creación personal en donde el contenido principal es la producción de los alumnos y en donde se debe seguir un orden en la elaboración del diseño.

En relación con su **conocimiento pedagógico**, la profesora toma como referencia su propio proceso de aprendizaje y de creación para describir la manera en que se aprende el contenido de su materia, en resumen, ella considera que se aprende *haciendo*; los

alumnos deben enfrentarse con los problemas y buscar la manera de solucionarlos. Se requiere que sigan un procedimiento en donde vayan cubriendo todas las etapas de manera ordenada y especialmente se requieren capacidades para la observación y la creatividad.

CONCEPCIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE

Durante el curso, a través de las clases y de los trabajos que se realizan, se promueven tres tipos de aprendizajes:

1. **Técnicos y procedimentales:** se trata que aprendan a utilizar el software adecuadamente y que puedan seguir de manera ordenada las etapas generales del proceso de diseño. Aquí se incluyen diferentes habilidades técnicas para manejar archivos de datos e imagen, combinación de colores, etc.
2. **Los que se relacionan con el proceso de creación:** se refiere al desarrollo de la creatividad, la capacidad de observación y de manera global al proceso creativo del diseño. En este proceso, la profesora considera importante que los alumnos puedan darse cuenta de sus propias capacidades para que adquieran seguridad y puedan expresar lo que realmente quieren, este proceso provoca que los alumnos se motiven con lo que ellos mismos van produciendo.
3. **Reflexión y análisis:** consiste en que los alumnos puedan darse cuenta de lo que están haciendo y porqué lo hacen.

Se fomenta un aprendizaje por descubrimiento que también se relaciona con la disposición personal, los ritmos personales y la actitud que cada alumno asuma; por ello, para algunos alumnos se requiere una importante dosis de paciencia, además de la dedicación.

CONCEPCIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA

El aspecto central de la enseñanza es la actividad de los alumnos, es decir, el papel de la profesora depende de lo que los alumnos hagan y conforme los alumnos entran en la escena educativa, la profesora va interviniendo de diferentes maneras. Estas intervenciones de la profesora y sus explicaciones se relacionan estrechamente con el trabajo que están realizando los alumnos, se trata de una dirección *en la acción* o *durante la acción* y no *para la acción*, pareciera que es obvio el paso siguiente.

Las normas de la clase se van dando según las vayan necesitando o solicitando los alumnos, parece que no hay un planteamiento inicial y completo de lo que deben hacer, los criterios que deben cubrir y la forma en la que van a ser evaluados.

La enseñanza es percibida y vivida de manera muy diferente por cada alumno, dependiendo del nivel de destreza en el manejo del software o de ciertas cualidades personales como creatividad, dedicación, habilidades para el dibujo, etc. Los alumnos manifiestan que la atención es diferenciada.

En síntesis, encontramos dos roles docentes diferentes que se manifiestan dependiendo del trabajo de los alumnos: Si existen alumnos motivados que han cumplido la profesora adquiere el rol de guía que orienta el trabajo; pero cuando no hay un trabajo concreto que revisar, ni alumnos comprometidos con su trabajo, es frecuente que este vacío se llene con situaciones de descontrol.

Los alumnos reconocen que su grupo era conflictivo y desordenado y que las clases en ocasiones se salían de control, así mismo, perciben una falta de planeación y exigencia por parte de la profesora.

SABERES EXPERIENCIALES

La profesora tiene poca experiencia y formación docente, sin embargo, muestra una gran capacidad de aprendizaje, no sólo de su propia práctica docente, sino también de la observación de otros docentes con los que ha trabajado.

Es capaz de aprender de todas las experiencias, lo reconoce y lo valora. Tiene apertura y disposición para probar cosas nuevas y en general se ubica más en el lugar de aprendiz que en el de “experto”.

Los saberes que la profesora ha adquirido a través de su experiencia se refieren principalmente al control del grupo y a un mayor conocimiento de los jóvenes universitarios.

RUTINAS

En general, la estructura del curso consiste en la elaboración de diferentes objetos de diseño utilizando un software particular. Al principio del curso se realizan ejercicios para aprender a usar el software y después van elaborando diferentes diseños: un logotipo, un calendario, etc.; para cada uno la profesora primero explica de qué se trata el trabajo y luego los alumnos lo van desarrollando y al final lo presentan.

Las clases empiezan con algunos alumnos, entre 3 y 8, y los demás van llegando poco a poco, es común que entren y salgan con cierta frecuencia. Al inicio la profesora explica lo que van a realizar en esa clase y algunas indicaciones generales del trabajo, es común que estas instrucciones se tengan que repetir varias veces conforme van llegando los alumnos. Después inicia una etapa de trabajo, ya sea individual y la profesora va asesorando y revisando el trabajo de cada uno, o de manera grupal van revisando y opinando sobre lo que cada alumno o grupo de alumnos ha avanzado.

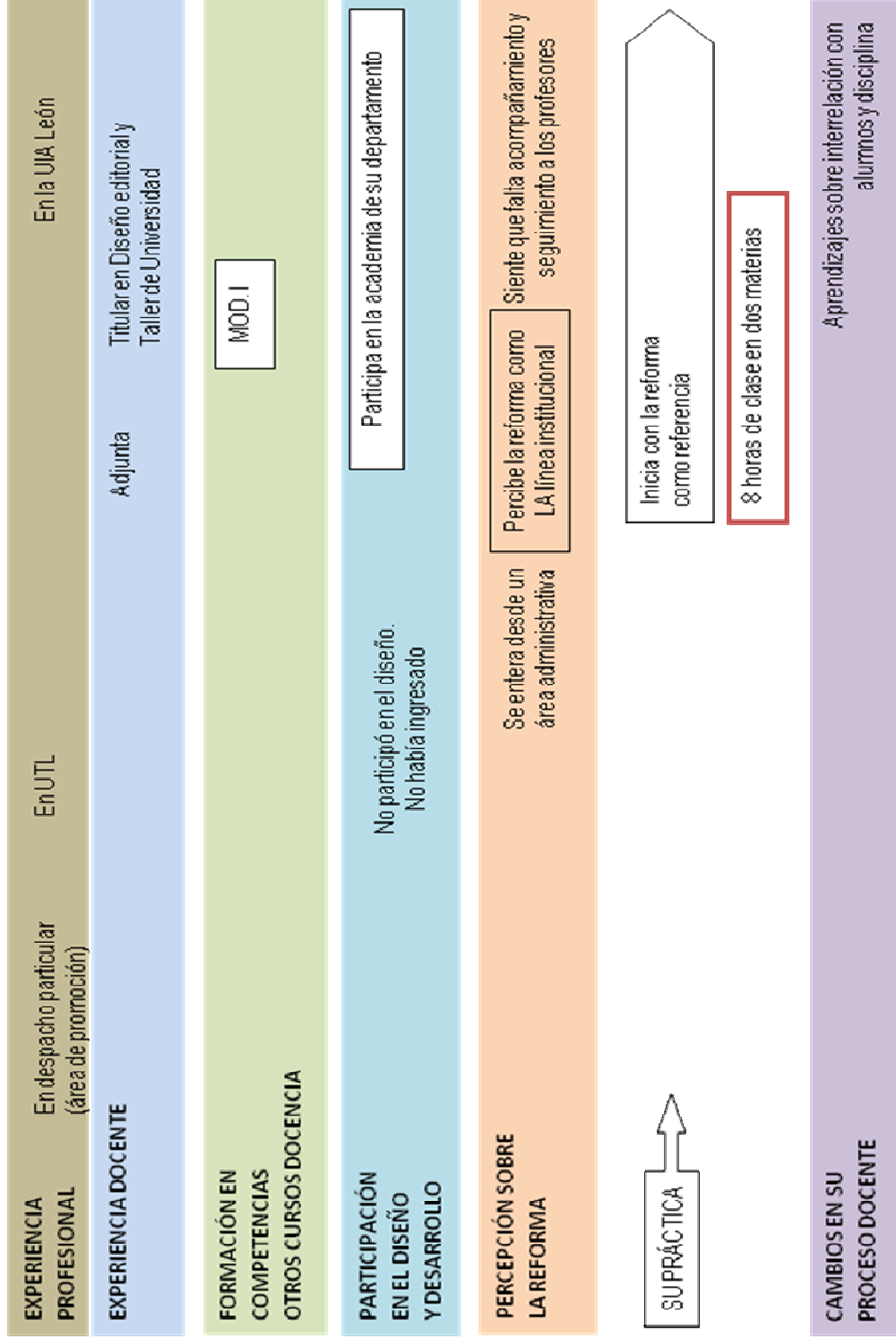
También durante las clases la profesora realiza algunas explicaciones breves sobre algún procedimiento en especial, por ejemplo: la encuadernación o el armado de un domi, etc.

Las clases terminan cuando llega la hora en que los alumnos deben irse y entonces la profesora intenta hacer un cierre recordando el trabajo que deben realizar.

PAUTAS DE ACCIÓN

Las pautas de acción más visibles en las clases, se refieren a la manera en la que responde la profesora cuando los alumnos hacen una falta de disciplina: llegar tarde, salir y entrar del salón, hacer ruido, etc. Las formas de responder del profesor, son principalmente las siguientes:

- Llamarles la atención de manera general a todo el grupo o a algún alumno en particular en el momento en el que comete la falta
- En ocasiones se deja pasar la falta en el momento o no se hace ninguna consideración de que se haya cometido alguna falta, pero posteriormente en algún momento se van acumulando y el profesor hace notar las faltas ya en un tono más molesto, es muy evidente en el caso de la impuntualidad
- Cuando la profesora les llama la atención a los alumnos, éstos le contestan para defenderse y empieza a generarse una discusión
- Cuando dice alguna indicación sobre la entrega de trabajos o cuando se están poniendo de acuerdo en algún asunto operativo, se suelen utilizar amenazas o comentarios referidos al incumplimiento de los alumnos



CASO 2: AMELIA

Amelia estudió la Licenciatura en Nutrición, cuenta con diez años de experiencia docente y doce años de experiencia profesional.

En el movimiento de reforma curricular Amelia participa en diferentes momentos, primero como profesionalista, aplica algunas encuestas a sus pacientes para el Análisis de profesiones, después participa en las academias de su departamento para elaborar el programa de la asignatura que imparte y para diseñar el área de Síntesis y Evaluación. Esta última participación le ha producido la imagen de la que algunas personas que promueven el nuevo enfoque, tienen visiones limitadas y restrictivas, al grado de no poder establecer un acuerdo entre quienes están diseñando esta área y las personas que deben revisarla y aprobarla. Desde el inicio ella no ha estado de acuerdo con el enfoque de competencias que se promueve, aunque reconoce algunas bondades del mismo, sin embargo, las razones que expresa se refieren a factores periféricos al modelo en sí.

Además de lo anterior, Amelia ha tomado varios cursos de docencia y tres de los módulos del diplomado de competencias, ella considera que ninguno le ha sido significativo, pero en especial el módulo 2 que se refiere a planeación, para ella fue la confirmación de que algunas personas de la Universidad sostienen posturas cerradas sobre el modelo, y muchos de los cambios que “le dijeron” que tenía que hacer fueron un fracaso. Precisamente el curso se observó para esta investigación fue el que sufrió de estos cambios que para ella fueron impuestos, posteriormente Amelia se percató de algunas dificultades y para los cursos subsecuentes modifica varias estrategias.

Después de 10 años de experiencia docente, Amelia está experimentando cambios importantes en su práctica, resultado no solo de su propio desarrollo personal, sino también de la influencia de otros profesores que para ella han sido modelos de docencia. Ella considera que ha transitado de tener una actitud prepotente e incluso agresiva hacia los alumnos, a tomar conciencia de los límites de su propio conocimiento y de los efectos que puede causar su estilo de docencia en la auto percepción de los alumnos.

Amelia también ha experimentado algunos conflictos con la institución, ya sea por falta de apoyo a su formación, por falta de reconocimiento o desacuerdos en cuanto a la forma de trabajar en determinado aspectos, ella se considera una persona “rebelde pero obediente” desde que era alumna.

La asignatura que se trabajó en la investigación fue Taller de Nutrición Clínica II, que se imparte para alumnos de séptimo semestre de la Licenciatura en Nutrición; esta asignatura tiene asignadas dos horas a la semana para que los alumnos trabajen con el profesor fuera de la institución, además de las horas de clase en aula. El grupo estaba conformado por 21 alumnas.

Los principales rasgos de su conocimiento profesional práctico se describen a continuación:

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

La profesora demuestra un amplio dominio del **conocimiento disciplinar** de la materia. Maneja conocimiento actualizado, se mantiene al tanto del avance del conocimiento, es usuaria de las investigaciones que se realizan en su campo. Demuestra una gran seguridad en el manejo del contenido, lo que le permite plantear preguntas que vayan profundizando en la comprensión de los temas y elaborar síntesis de los contenidos más importantes. También se observó un adecuado manejo de los términos y conceptos propios de la materia que enseña.

Su **conocimiento emanado de la práctica profesional** representa uno de los pilares que sustentan la enseñanza, se expresan de las siguientes formas: a) comenta casos concretos de pacientes que ha tenido en relación con el tema que se está tratando, b) comparte experiencias y aprendizajes que ha adquirido en su práctica profesional y c) utiliza ejemplos reales para responder a las preguntas de los alumnos y ejemplificar algunas situaciones particulares.

Amelia sostiene la **creencia** de que esta materia es central en la carrera, ahí convergen los conocimientos y las competencias que se vinculan con la nutrición clínica. Las alumnas también coinciden en este aspecto.

Ligado a lo anterior, también maneja la creencia de que el contenido es sumamente extenso y por ello la materia debe ser muy pesada y debe llevarse a un ritmo acelerado; además, se requiere una gran cantidad de trabajo extra del alumno, deben investigar y estudiar mucho por su cuenta.

En cuanto a su **conocimiento pedagógico**, la profesora considera que no se puede plantear una competencia general para todo el curso, sino que cada una de las enfermedades que se estudian en la materia conforma un ciclo de aprendizaje completo en donde las alumnas deben aprender a prescribir y orientar en el tratamiento nutricional de los pacientes. Para ello, no es suficiente con haber adquirido los conocimientos teóricos acerca de la enfermedad particular, sino que necesitan tener la experiencia de aplicarlo a una situación concreta.

El contenido es tan extenso que se requiere que las alumnas investiguen por su cuenta (que hagan fichas) y además como ya se encuentran en los últimos semestres de la carrera, se supone que ya pueden desarrollar un trabajo más autónomo.

CONCEPCIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE

La profesora busca que las alumnas puedan identificar las condiciones particulares del caso que van a atender y definir una prescripción dietética para ese caso, incluyendo la manera en la que deben explicarle al sujeto la dieta que debe seguir.

Se promueve un aprendizaje que va más allá de la aplicación técnica de conocimientos, se busca que consideren diferentes situaciones del contexto de sus pacientes y de los espacios en donde pueden desempeñar su práctica profesional. También aprenden a tener una actitud favorable hacia la investigación.

Para aprender en esta materia las alumnas tienen que investigar por su cuenta y buscar casos de personas que tengan las enfermedades. Durante las clases tienen que poner en común lo que hayan investigado, atender a lo que expongan sus compañeras y completar la información que se presente con lo que cada una haya investigado.

Para aprender en esta materia las alumnas consideran que requieren: a) capacidad para trabajar en equipo, b) capacidad para investigar y c) tener conocimientos previos sobre fisiopatología y evaluación del estado nutricional.

Hay una percepción general de que se requiere mucho esfuerzo, tiempo y dedicación para esta materia, además, hay un consenso entre las alumnas en que el temario es demasiado extenso, y eso provoca poca profundidad. Para algunas alumnas el aprendizaje logrado no fue satisfactorio.

CONCEPCIÓN SOBRE ENSEÑANZA

Una característica muy importante es el dominio del contenido que maneja. El sentirse “bien preparada” ha sido una preocupación constante.

La actividad de enseñanza se fundamenta en: la planeación del curso y la revisión y asistencia al trabajo que desarrollan las alumnas. La profesora no expone el contenido sino que interviene a partir de lo que presentan y exponen las alumnas, en específico va corroborando que la información presentada sea correcta y si es necesario aclara, corrige o expande la información, hace preguntas, responde los cuestionamientos de las alumnas.

El hecho de centrar el curso en el trabajo que realizan las alumnas y no en sus propias exposiciones, genera diferentes reacciones. Para las alumnas que sí cumplen, la manera de enseñar de la profesora en general es la adecuada. Otras alumnas reclaman mayor presencia de la profesora, sienten que necesitan más orientación y asistencia.

SABERES EXPERIENCIALES

Los saberes adquiridos mediante la experiencia docente que se identificaron son:

- ⊕ No es necesario seguir un método deductivo en donde primero deben dominar la teoría para después poder aplicarlo, también es posible que los alumnos primero se enfrenten con un caso práctico y después vayan integrando los conocimientos teóricos que requieren.
- ⊕ Una manera para controlar a los alumnos durante el curso es proporcionando una fuerte dosis de información con ritmos acelerados y casos difíciles de resolver.
- ⊕ El profesor no es la persona que debe tener todos los conocimientos, no disminuye la autoridad docente si se reconoce que hay ciertos contenidos que no se saben.
- ⊕ Existen algunos aspectos didácticos que se pueden mejorar, por ejemplo: hacer los equipos al azar y hacer cierres de cada tema.

- ⊕ Las situaciones personales influyen en la docencia, cuando existen problemas serios o se está pasando por una situación difícil, se alguna manera también se ve afectada la práctica docente.

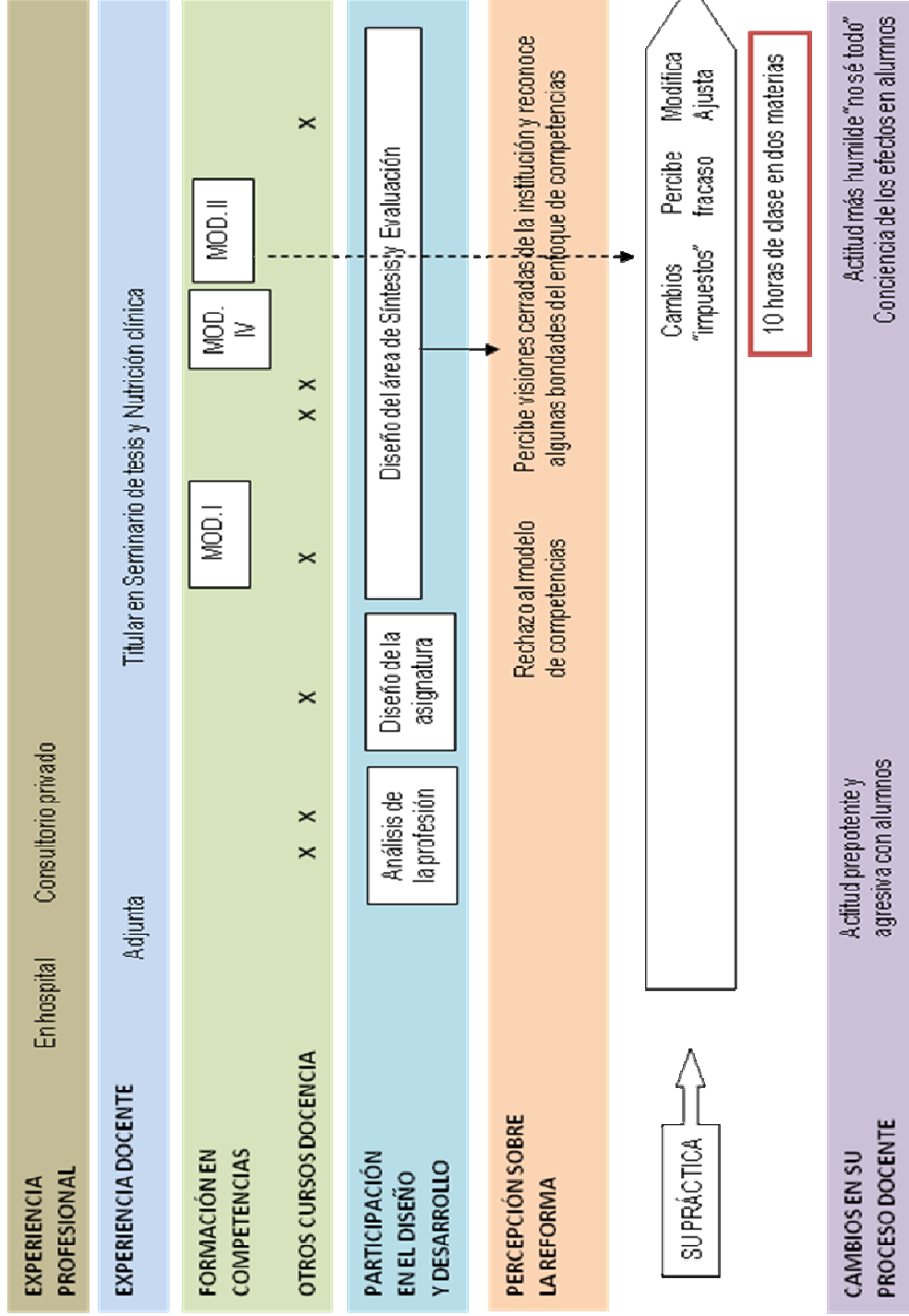
RUTINAS

Para trabajar en las clases, las alumnas deben llegar con sus fichas sobre lo que hayan investigado y el caso que hayan atendido. La clase inicia con saludo y después al azar alguna alumna pasa a exponer sus fichas, durante la exposición la profesora va explicando, ampliando o haciendo preguntas y al final se abre un espacio para que las demás completen la información que se ha presentado, ya sea con sus fichas o con artículos que hayan revisado.

Las sesiones de trabajo independiente van al hospital o ellas consiguen sus casos.

PAUTAS DE ACCIÓN

- Cuando una alumna está exponiendo algún tema, la profesora interviene para precisar algunos conceptos, pero en general no interrumpe a la alumna
- Cuando las alumnas exponen, la profesora también les hace indicaciones en relación con la forma de exponer y la importancia de presentar un tema en público
- Si alguna alumna comenta alguna información relevante, la profesora busca que todo el grupo la escuche
- Cuando una alumna no sabe alguna respuesta, la profesora le da otra oportunidad para que pueda responder, antes de permitir que otras alumnas respondan
- Para responder a una pregunta concreta, la profesora primero busca que las alumnas respondan y al final ella completa lo que haga falta
- Por lo general las alumnas están atentas a la clase, varias utilizan lap top y otras toman apuntes, pero cuando algunas se empiezan a distraer la profesora hace énfasis en la importancia del contenido que están revisando
- Cuando ve la oportunidad, la profesora las motiva a que investiguen y publiquen sus trabajos



CASO 3: LUCÍA

Lucía es una profesora de 31 años que estudió la Licenciatura en Administración de Empresas, es académica de tiempo de la UIA León y cuenta con cuatro años de experiencia docente y cuatro años de experiencia profesional.

Lucía es exalumna de la Universidad y, salvo un corto periodo de tiempo, ha mantenido su desarrollo profesional ligado a proyectos de la Universidad; ingresa como académica de tiempo cuando se estaban diseñando los nuevos planes de estudio, pero se mantiene al margen de este trabajo hasta que asume un papel más protagónico en cuando al impulso de la reforma curricular; ha participado en determinados espacios de formación sobre gestión curricular y en tareas de seguimiento general de los planes de estudio, además de la docencia. Esta doble perspectiva que tiene Lucía sobre la reforma curricular: como promotora y como docente, le permite identificar otros aspectos, además del cambio de planes de estudio, como expresiones de la reforma dentro de su práctica docente, por ejemplo: el uso de tecnología, el impulso a la formación y la importancia de la planeación.

Lucía reconoce que no tiene mucha experiencia profesional, y por eso imparte clases en los primeros semestres en donde puede vincular el contenido de la materia con experiencias de la vida cotidiana de los alumnos con el fin de lograr aprendizajes básicos pero significativos y además reconoce la importancia de que los alumnos adquieran hábitos y actitudes favorables para su desarrollo profesional, por ejemplo: el ser ordenados, cumplidos, responsables, autónomos.

La asignatura que se trabajó en la investigación es Administración I, pertenece al tronco común del departamento de Ciencias Económico Administrativas; se imparte para alumnos de primer semestre de las diferentes carreras del departamento y en esta ocasión el grupo estaba conformado por 24 alumnos.

Los principales rasgos de su conocimiento profesional práctico se describen a continuación:

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

El **conocimiento disciplinar** de la profesora es difícil de identificar ya que el contenido es teórico pero se refiere continuamente a situaciones de la vida diaria, no existe el contenido abstracto, separado de las situaciones cotidianas. Las fuentes de información son las experiencias cotidianas o materiales muy accesibles. El contenido es tratado con bajo nivel de profundidad y de cuestionamiento crítico.

La profesora no maneja **conocimiento emanado de su práctica profesional** porque ha tenido poca experiencia laboral en el área, sin embargo, esto lo sustituye por ejemplos y explicaciones derivadas de su trabajo académico y cursos que ha tomado.

La profesora mantiene la **creencia** de que la asignatura sirve para homologar a los alumnos, que es de las materias más teóricas de la carrera pero no es tan teórica y que el

contenido también está orientado a la formación personal de los alumnos, al desarrollo de actitudes y hábitos de planeación y organización.

En relación con su **conocimiento pedagógico**, la profesora considera que para aprender este contenido los alumnos tienen que poder observarlo en situaciones de su vida diaria o ver aplicaciones directas.

CONCEPCIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE

El alumno aprende cuando relaciona el conocimiento con sus actividades cotidianas, necesitan tener un referente concreto, práctico en donde se muestre el contenido. El aprendizaje no se limita a lo que sucede en el aula, más aún, se busca que los alumnos mantengan una actitud receptiva en todas las situaciones de su vida diaria.

Aprender implica no solamente adquisición de conocimientos de tipo teórico o disciplinar sino también debe tocar otras esferas de la persona, el aprendizaje abarca el desarrollo de hábitos, actitudes, una forma de vida. Lo que logra el alumno es la comprensión de conceptos básicos y el hábito personal de administrar, ser más ordenados.

Las competencias o habilidades que los alumnos dicen que necesitaron para aprender en esta materia se dividen en dos grupos: los que consideran que es suficiente con poner atención y tener ganas de aprender y los que identifican algún factor particular, por lo general relacionado con actitudes personales o habilidades básicas como saber escuchar, comprender, poner atención, ser responsable, organizarme.

CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA

Enseñar es administrar actividades de aprendizaje, esto es: a) planear detalladamente, buscar materiales accesibles y diseñar múltiples tareas variadas y atractivas; b) administrar el tiempo, preocupación constante y manifiesta; c) conducir las actividades de aprendizaje, esto es: dar explicaciones claras, promover la participación, monitorear el desarrollo de la actividad y llevar el ritmo de la clase para que no caer en la monotonía.

La profesora considera que se requiere una relación cercana con los alumnos, establecer y mantener una comunicación estrecha y directa de la profesora con cada alumno.

SABERES EXPERIENCIALES

- ⊕ No es necesario ser intransigente o autoritario para que los alumnos lo respeten, esto empeoran la situación ya que no propician el ambiente de confianza. Es mejor identificar los límites permitidos
- ⊕ Una buena planeación es muy importante, principalmente en cuanto al tiempo y las actividades. Tener planeadas las actividades a realizar sabiendo el tiempo que se van a tardar en cada una de ellas, permite quitar la presión de que vaya a sobrar o faltar tiempo

- ✦ Es muy importante poder verificar que los alumnos hayan entendido claramente las instrucciones sobre lo que tienen que realizar en cada tarea o actividad
- ✦ La formación profesional en el contenido de la materia, así como el aprendizaje que se adquiere al impartir la asignatura, permiten tener mayor seguridad en el contenido y con ello se tienen más ejemplos para compartir
- ✦ Para no caer en la monotonía, es necesario estar monitoreando lo que va sucediendo en las clases, lo que funciona o no, e incorporar nuevas actividades que respondan a los intereses de los alumnos

RUTINAS

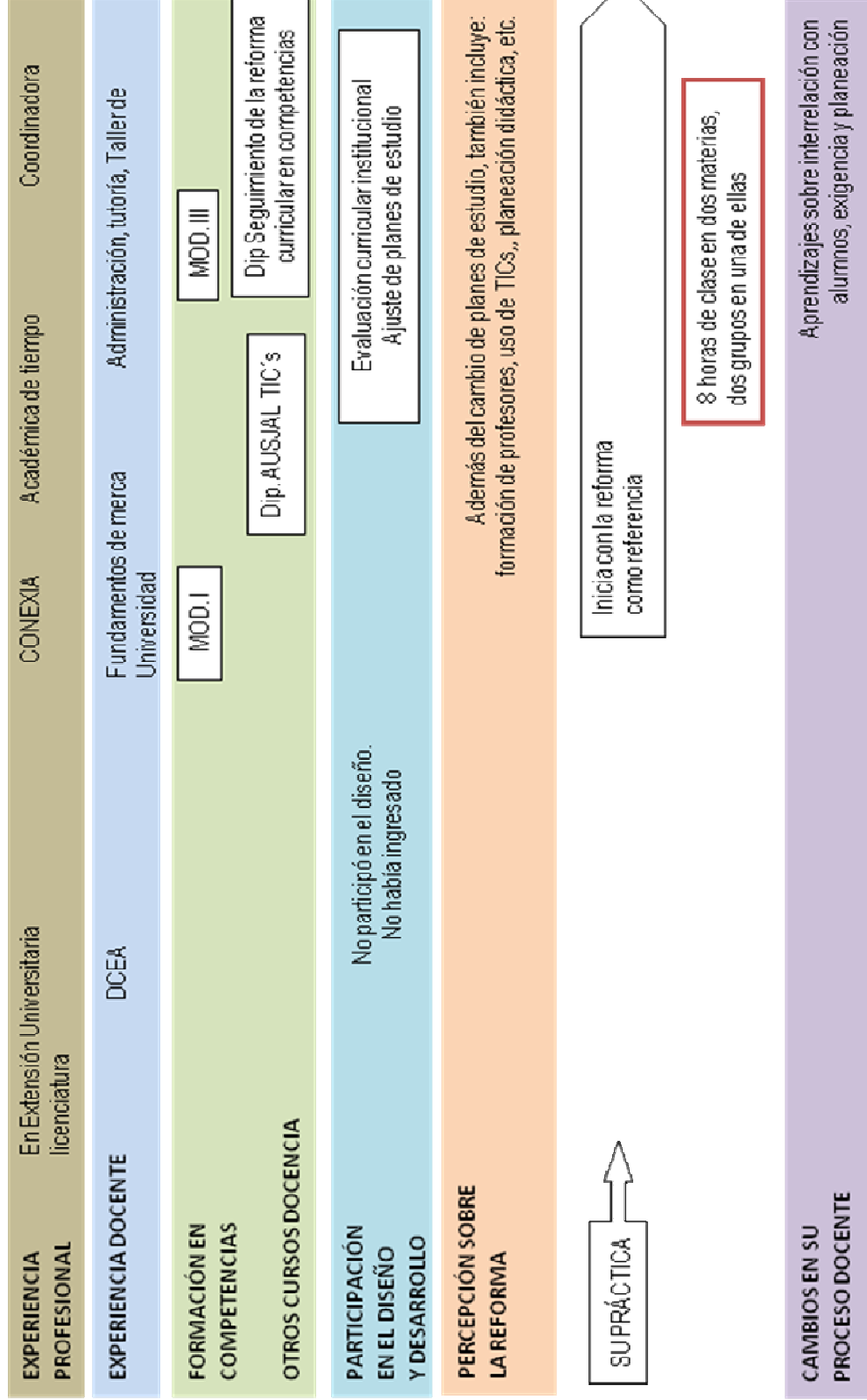
Las clases tienen una duración de una hora. Las actividades que se realizan van combinando diferentes tipos de participación de los alumnos, por ejemplo: primero resolver alguna pregunta en pequeños grupos, puesta en común con preguntas y después un cierre, generalmente con indicaciones sobre la tarea.

En cada clase se utiliza alguna actividad, generalmente al inicio, en donde tengan que escribir algo en una hoja con su nombre y con eso la profesora pasa la lista de asistencia.

Las tareas se encuentran en el portal de la materia, junto con las lecturas y los ejercicios, así que al final de cada clase solamente tienen que dar la indicación de que revisen en el portal la tarea que corresponde para cada fecha; generalmente los alumnos tienen que entregar la tarea de lo que van a ver en la siguiente clase, de tal forma que la profesora les regrese su tarea revisada el día que la van a utilizar para el tema de la clase.

PAUTAS DE ACCIÓN

- A menudo utiliza estrategias que ocupan “poco tiempo” invitando a los alumnos a que sinteticen en una palabra lo que piensan o lo que han aprendido
- Cuando los alumnos empiezan a dispersarse o preguntan algo que no tiene nada que ver con el tema, lo atiende pero de inmediato retoma la clase
- Si empieza a bajar el ritmo de la actividad que están realizando, la profesora les llama la atención y los apura
- En ocasiones, esta “prisa” para la realización de las actividades no permite que se expresen todos los comentarios y las reflexiones que hacen los alumnos, cuando surge un tema que puede resultar polémico, se concluye con cierta prisa
- Cuando se identifica algún error o equivocación del alumno, el maestro lo orienta



CASO 4: SANDRA

Sandra tiene 49 años, estudió la Licenciatura en Psicología y posteriormente una Maestría en Psicoterapia Humanista. Cuenta con siete años de experiencia docente y siete años de experiencia profesional en un consultorio clínico.

Sandra ha tenido una trayectoria profesional particular, ya que ha combinado la dedicación a su familia con los estudios y las experiencias laborales; en diferentes momentos de su vida ha optado por privilegiar el espacio familiar y por ello estudia la licenciatura casi 20 años después de haber terminado la preparatoria; sin embargo, durante ese tiempo participa en diversos cursos y diplomados, nunca ha dejado de estudiar, incluso es en esa etapa en donde participa en experiencias de aprendizaje en donde se busca que cada persona participe y se haga cargo de su propio proceso de aprendizaje, la idea de trabajar con lo que el grupo aporta, con sus conocimientos, percepciones e intereses, se convierte en un principio básico de su práctica docente actual.

Este principio coincide completamente con las intenciones formativas orientadas a la reflexión crítica, del Área de Reflexión Universitaria en donde se ubica la asignatura que se observó para esta investigación. Sandra tiene mucha claridad sobre los objetivos de su materia, y además está convencida del gran aporte que tiene su materia para la formación integral de los alumnos; es por esto que en su curso es notable la participación de los alumnos, a pesar de pertenecer a diferentes carreras, se logra formar una comunidad de aprendizaje en donde hay respeto y reconocimiento a lo que cada miembro del grupo aporta.

El proceso de cambio fue muy difícil para Sandra porque el contenido de su asignatura tuvo cambios radicales y aunque ella participó en el diseño del nuevo programa, no entendía por qué tenían que renunciar a algo que sí estaba funcionando, además de que cambiaron las personas que coordinaban el trabajo del área; tuvo que realizar un esfuerzo personal para encontrarle sentido a la nueva propuesta y finalmente logró conciliar sus propios intereses con lo que establece el programa de la asignatura.

La asignatura que se trabajó en la investigación fue Salud y Mundo Contemporáneo, pertenece al Área de Reflexión Universitaria que deben cursar todos los alumnos. El grupo estaba conformado por 20 alumnos de diferentes carreras y semestres.

Los principales rasgos de su conocimiento profesional práctico se describen a continuación:

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

El **conocimiento disciplinar** de la profesora no es tan visible ya que los objetivos del curso no están centrados en este tipo de conocimientos, sino en el proceso de reflexión y análisis que hacen los alumnos; lo que la profesora sabe sobre psicología, filosofía, comunicación, etc. lo hace explícito solamente para orientar las discusiones, cuestionar a

los alumnos o que los alumnos cuestionen sus argumentos, no se busca que los alumnos adquieran conocimientos disciplinares.

El conocimiento disciplinar de la profesora incluye un conocimiento actualizado sobre las diferentes problemáticas que viven los jóvenes y sobre diferentes acontecimientos en diversos ámbitos.

No hay presencia o evidencia de un **conocimiento emanado de la práctica profesional** de la profesora, en ningún momento la maestra utiliza ejemplos o situaciones de su práctica profesional, sino que se trata continuamente sobre situaciones de la vida cotidiana de los alumnos. No es explícito, pero la maestra reconoce que sí hay una relación entre su práctica profesional en terapia y lo que trabajan en el curso.

La profesora tiene la **creencia** de que se trata de una materia práctica que se trabaja tipo taller, esto quiere decir que el contenido no existe por sí mismo sino que se construye con lo que cada uno del grupo aporta. Para los alumnos es una materia con poca importancia que no debería ser tan exigente.

Otra creencia de la profesora se refiere al contenido de la materia, y en general a la característica dinámica de todo conocimiento, a la necesidad de mantenerse siempre actualizado ya que el conocimiento sobre cualquier tema avanza continuamente y por ello no es posible cerrar cada uno de los temas que se abren en el curso.

En relación con el **conocimiento pedagógico**, la profesora considera que este tipo de contenidos requiere de lecturas o indagaciones previas a la clase, es indispensable que los alumnos lleguen preparados, y durante las clases deben participar mucho, aportar lo que piensan y sienten, así como escuchar a los demás y debatir. Las lecturas deben ser muy bien escogidas para que no se convierta en una materia completamente teórica, deben ser lecturas que inviten a la reflexión y el cuestionamiento, pero que sean accesibles para los alumnos.

CONCEPCION SOBRE EL APRENDIZAJE

El aprendizaje que se promueve en la materia se refiere a “despertar el espíritu crítico” de los alumnos y tiene las siguientes etapas: 1) Estudio individual, lectura o investigación previa a la clase; 2) Poner en común lo que se leyó o investigó; 3) Analizar, cuestionar y reflexionar sobre la información presentada por todos los miembros del grupo y 4) Replantear los conocimientos que se habían adquirido, reformular sus ideas, enriquecerlas y abrir nuevas interrogantes. Si es posible, también se pretende que lleguen a la acción.

Se requiere que los alumnos tengan disposición para mantenerse informados, cuestionar y conocer diferentes puntos de vista sobre un tema, el foco de atención no es la adquisición de nuevo conocimiento, sino el poder avanzar en la construcción y el análisis crítico de lo que ya se sabe.

Se fomenta un aprendizaje comunitario que se produce mediante el intercambio de ideas, información y argumentos que pueda darse entre todos los miembros del grupo,

incluyendo alumnos y profesora, de manera respetuosa y constructiva. Los alumnos reconocen la importancia de sus compañeros en su aprendizaje.

También se promueve un aprendizaje que considera a la persona de manera integral, los alumnos aprenden la importancia de poder explicar lo que piensan, pero también de reconocer lo que sienten.

CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA

Para la profesora, la función docente consiste en poner las condiciones para que los alumnos avancen en su proceso de argumentación crítica, el protagonista es el alumno y el grupo, son ellos quienes van armando el contenido del curso, participan continuamente, exponen sus ideas, presentan sus trabajos, discuten y defienden lo que piensan.

Durante las sesiones de clase, la profesora realiza las siguientes acciones: a) Plantea las actividades a realizar, b) Anima la participación de todos los miembros del grupo; c) Crea un ambiente de confianza en donde todos los alumnos puedan expresar libremente sus ideas; d) Orienta y enfoca las participaciones hacia los objetivos de la materia; e) Cuestiona lo que dicen y hace notar las incongruencias en los argumentos que manejan los alumnos; f) Hace cierres de los temas que se están discutiendo con el objetivo de precisar los aspectos más importantes del tema que se esté tratando y de plantear nuevas interrogantes.

Además de trabajar con lo que aporte el grupo, se considera importante tomar en cuenta lo que suceda en el momento y convertirlo en materia de reflexión.

SABERES EXPERIENCIALES

- ⊕ Los alumnos creen que saben más de lo que realmente saben acerca de temas como drogadicción, sexualidad, etc. y entonces es importante provocar que ellos mismos se den cuenta de los conocimientos que les faltan.
- ⊕ Es mucho más valioso aprovechar los intereses del grupo que ceñirse a un programa rígido elaborado de antemano. La planeación debe tener la flexibilidad necesaria para incorporar temas o actividades que sugiera el grupo.
- ⊕ Los alumnos tienen que aportar sus ideas y conocimientos al grupo para poder aprender, si ellos no traen material a la clase, no se puede trabajar.
- ⊕ Es más funcional que trabajen en equipos libres de dos o tres personas que en grupos de cinco.

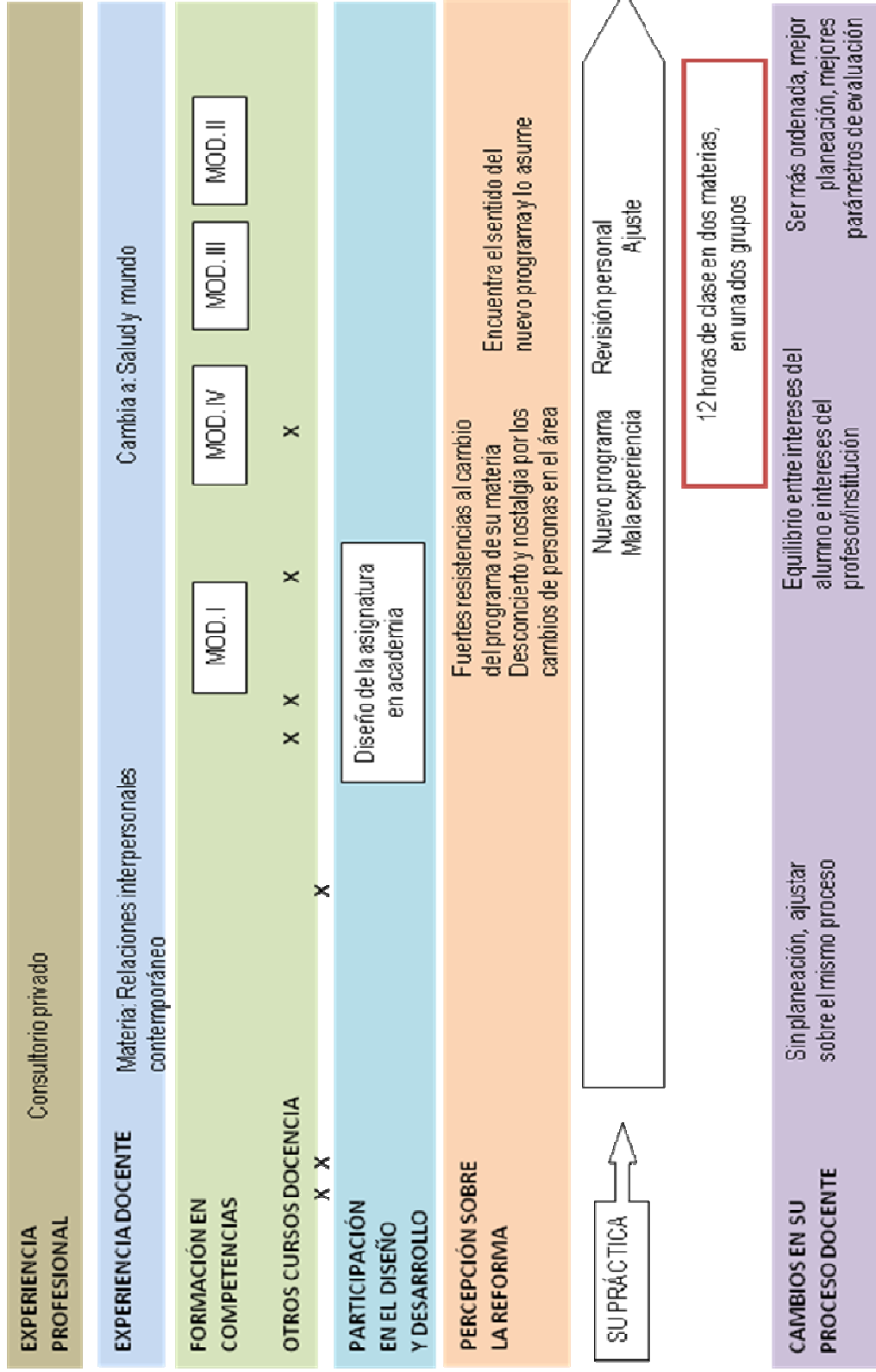
RUTINAS:

Para cada clase, los alumnos llegan con alguna tarea, ya sea lectura, investigación, exposición, etc. Después del saludo, se recuerda lo que vieron anteriormente y la profesora da las instrucciones para el trabajo que van a realizar, los alumnos trabajan en

equipos, después hay una plenaria en donde todo el grupo va participando y finalmente la profesora hace un cierre de la clase y se dice la tarea para la siguiente sesión. En ocasiones algunos alumnos son los responsables de presentar algún tema y de guiar la dinámica de la clase.

PAUTAS DE ACCIÓN:

- La profesora está pendiente de lo que van diciendo los alumnos y cuando detecta alguna incongruencia respecto de lo que se había comentado anteriormente la hace notar
- Los alumnos están acostumbrados a participar mucho y la profesora motiva esta participación a través de preguntas
- Para motivar la interacción entre los alumnos, realiza muchas actividades en equipo y además busca que en los equipos trabajen con personas diferentes cada vez
- Cuando los alumnos no cumplen con la tarea, se los hace notar, les llama la atención y recuerda las normas de clase acordadas al inicio del curso



CASO 5: GEMA

Gema es una profesora de 39 años que estudió la Licenciatura en Derecho, cuenta con 14 años de experiencia docente y 19 años de experiencia profesional. Gema ha tenido experiencias profesionales en diversos ámbitos laborales del Derecho, pero las más significativas para ella han sido aquellas relacionadas con el desarrollo social y el trabajo directo con la gente. Es egresada de la UIA León, y desde que egresa se ha mantenido estudiando en esta universidad diferentes programas que se refieren a tres líneas: derecho, docencia y humanismo, las tres líneas vinculadas con su principal actividad actual que es la docencia.

En promedio imparte 28 horas de clase a la semana, algunas en la carrera de Derecho y otras en el Área de Reflexión Universitaria. Para Gema es muy notoria la diferencia entre su docencia en estas dos áreas, principalmente porque en una se trata de que aprendan contenidos y en la otra se busca que los alumnos aprendan a reflexionar y a tomar consciencia de las condiciones sociales que los rodean. Esta diferencia de objetivos provoca dos estilos de docencia, Gema ha dado origen a que se plantee la posibilidad de enriquecer ambos tipos de asignaturas, por ejemplo: incorporando mayores espacios de reflexión ética en las materias de derecho.

Gema participó activamente en la revisión general del plan de estudios de la carrera y en particular en el diseño de las asignaturas que imparte, ello le permite entender el aporte específico que su materia brinda para la formación de los futuros profesionistas; pero además, también participó en el diseño de diversas asignaturas del área de reflexión universitaria, incluso en algunas en las que no participa como docente; esto contribuye a que Gema tenga una visión más amplia acerca de la formación integral de los alumnos que pretende la Universidad, el reto para ella es poder favorecer esta formación desde las asignaturas de la carrera de Derecho.

Gema tiene un alto nivel de reflexión y cuestionamiento personal sobre su práctica docente, la formación que ha recibido le ha brindado herramientas técnicas y conceptuales para buscar diferentes maneras de incorporar el enfoque educativo de la reforma curricular en sus cursos, especialmente en cuanto a hacer evidente la aplicación de los contenidos en la vida cotidiana de los alumnos y en la práctica profesional del abogado. En el caso de la asignatura de Derecho que se observó, aún cuando se trata de un contenido sumamente teórico, Gema entiende las intenciones formativas que tiene la asignatura y se preocupa por introducir elementos prácticos que permitan aprendizajes significativos para los alumnos.

La asignatura que se trabajó en la investigación fue Derecho Romano que se imparte para los estudiantes de derecho de primer semestre. El grupo estaba conformado por 27 alumnos.

Los principales rasgos de su conocimiento profesional práctico se describen a continuación:

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

La profesora tienen un amplio **conocimiento disciplinar**, proporciona explicaciones detalladas y responde con facilidad las preguntas de los alumnos. El conocimiento disciplinar que maneja la profesora está permeado por una preocupación personal por la situación social en la que vivimos y, cuando es pertinente, incluye reflexiones personales dirigidas a la concientización.

Durante las clases, en el tratamiento del contenido, la profesora se refiere frecuentemente al “capítulo” como el lugar en donde se encuentra depositado el conocimiento de la materia.

El **conocimiento emanado de la práctica profesional** en esta asignatura no es tan relevante, ya que parece que este tipo de contenido se aprende mediante el estudio más que con la práctica; la profesora reconoce que el contenido de la materia lo aprendió realmente a través de la enseñanza y no mediante la práctica. Sin embargo, utiliza diversos ejemplos de la vida diaria y de situaciones del ejercicio profesional para facilitar la comprensión del contenido, aunque no se deriven directamente de experiencias personales

La profesora tiene la **creencia** de que es una materia con un contenido muy extenso y por ello es difícil, también los alumnos coinciden en esta consideración. También reconoce que se trata de un contenido muy teórico y que esta materia tiene la fama de ser muy aburrida y “puro rollo”. Sin embargo también sostiene que es fundamental para entender los principios básicos del derecho y para cursar otras materias.

En cuanto al **conocimiento pedagógico**, la profesora sostiene que para aprender en esta materia es necesario que los alumnos vean el contenido de diferentes formas como: lectura, exposición, aplicación de conceptos en una película o un caso, etc. También se requieren materiales accesibles que utilicen un lenguaje que los alumnos puedan entender

CONCEPCION SOBRE EL APRENDIZAJE

El aprendizaje que se promueve en esta materia se puede sintetizar en dos dimensiones: a) Entender conceptos. A través de la lectura, la exposición, la atención a exposiciones, la explicación personal de manera escrita o gráfica y la resolución de cuestionarios. Se utilizan como materiales: libros, cuadros y fichas elaboradas por la profesora. b) Identificar esos conceptos en una situación concreta. A través de aplicar los conceptos a un caso e inventar casos en donde se puedan distinguir esos conceptos. Para ello se utilizan películas o casos pre elaborados.

Para aprender, los alumnos necesitan buena memoria, capacidad de lectura y disciplina para ir estudiando poco a poco.

CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA

Enseñar es exponer el contenido de diversas formas (oral, escrito, gráfico) y diseñar actividades en donde los alumnos puedan relacionar el contenido con situaciones reales o cotidianas. Se observa una gran seguridad de la profesora en su desempeño docente.

La exposición de la profesora, sus explicaciones y aclaraciones ocupan un lugar central en las clases. Se hace evidente un trabajo de planeación importante que se va acumulando a lo largo de los años que ha impartido esta materia, se trata de una planeación que se va enriqueciendo en cada curso

Una característica importante de la enseñanza en esta profesora es la congruencia en la aplicación de las reglas acordadas

SABERES EXPERIENCIALES

- ⊕ La autoridad de la profesora ante el grupo es importante y se basa en el conocimiento de la materia y mediante la congruencia, es decir, siendo firme en las normas de clase acordadas
- ⊕ Aún cuando es importante mantener una buena relación con los alumnos, este no debe ser el objetivo a lograr en la clase, sino una consecuencia deseable pero no intencionada
- ⊕ Los alumnos aprenden mejor cuando ven el mismo tema varias veces de diversas maneras y empleando diferentes habilidades
- ⊕ Es importante saber detectar la actitud de los alumnos y las principales características del grupo, para poder adecuar las estrategias de trabajo y saber el nivel de profundidad que se puede lograr

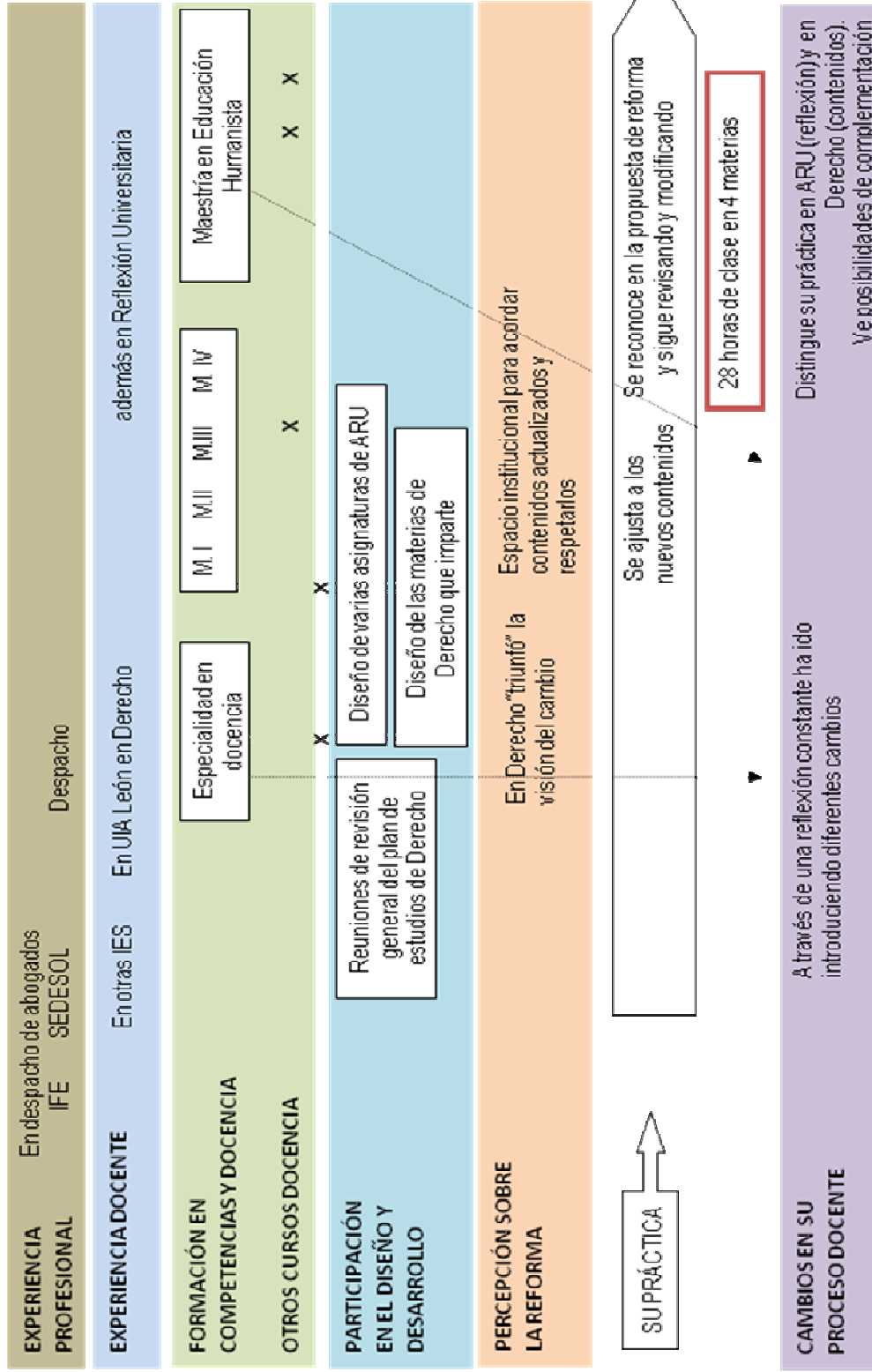
RUTINAS

La estructura típica de las clases consiste en: saludo, entrega de tareas, exposición de la profesora con preguntas a los alumnos o exposición de los alumnos y para cerrar la profesora hace una síntesis con algún material que presenta o realizan un examen rápido, al final hacen recordatorio de tareas o trabajos y se despiden.

PAUTAS DE ACCIÓN

- Para mantener la atención durante sus exposiciones, la profesora acostumbra involucrar de alguna manera a los alumnos intercalando preguntas directas sobre el tema o haciendo referencias a lo que ya vieron o hicieron
- Cuando los alumnos se empiezan a distraer durante las exposiciones de la profesora, aumentan las preguntas directas a los alumnos

- Cuando algún alumno infringe alguna de las reglas establecidas para el curso, la profesora lo indica, de la misma manera, recuerda lo establecido en el momento de informar las calificaciones a los alumnos
- Cuando un alumno está contestando alguna pregunta, la profesora continúa preguntándole hasta poder comprobar si el alumno sabe la respuesta, es decir, no se conforma con respuestas incompletas o vagas
- Cuando los alumnos tienen un buen desempeño o demuestran que cumplieron con lo establecido, la profesora lo reconoce y los felicita



CASO 6: JAIME

Jaime es un profesor de 45 años que estudió Ingeniería Electrónica y de Comunicaciones, cuenta con 24 años de experiencia docente y 8 años de experiencia profesional. Estudió la Maestría en Ciencias de la Computación en la UNAM y desde el 2001 labora en una empresa propia de desarrollo de software.

Jaime considera que no es fácil aplicar este enfoque que propone la Universidad, ya que se tiene que mediar entre lo que les interesa a los alumnos en este momento y lo que él piensa que son los problemas de su profesión, además de que no se siente muy seguro de saber cuáles van a ser los problemas profesionales a los que se van a enfrentar cuando egresen. En cuanto a esta orientación hacia la práctica, Jaime alerta sobre el riesgo de llegar a perder el rigor y la profundidad en las explicaciones y bajar el nivel de exigencia por tratar de responder al sentido práctico que piden los alumnos; reconoce que en su propia práctica poco a poco ha ido cambiando y se cuestiona si no ha llegado a ser muy *light* o *barco*.

Estas reflexiones y ajustes que ha realizado Jaime en su práctica docente, se han dado en solitario y con una mínima formación pedagógica, en su trayectoria docente solamente ha tomado el primer módulo de la formación en competencias y nunca ha participado en academias de su departamento ni ha recibido de ellos ninguna explicación sobre los cambios o algún tipo de seguimiento sobre la manera en que trabaja en su curso. Los cambios que ha realizado se basan en su experiencia docente y en lo que ha entendido del enfoque de competencias que promueve la Universidad, para Jaime hay una desarticulación dentro de la Universidad entre quienes promueven la reforma y los departamentos.

La asignatura que se trabajó en la investigación fue Circuitos electrónicos y prácticas, incluye cuatro horas de clase en aula y cuatro horas de clase en el laboratorio; se imparte a los alumnos de quinto semestre de Ingeniería Electrónica. El grupo estaba conformado por siete alumnos.

Los principales rasgos de su conocimiento profesional práctico se describen a continuación:

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

El profesor tiene un **conocimiento disciplinar** de la materia muy amplio y sólido. Sus explicaciones y sus respuestas a las preguntas de los alumnos denotan un dominio de los principios generales del tema. Puede hacer referencia al desarrollo del conocimiento en su área y va cerrando cada tema.

Cuando está explicando el desarrollo de un problema sigue un procedimiento lógico y este procedimiento siempre lo hace explícito, de tal manera que pareciera que está pensando en voz alta.

Muestra una gran capacidad para identificar y corregir los errores que se presentan en el desarrollo de algún ejercicio o práctica y esto le permite brindar opciones de solución precisas para los problemas que le plantean los alumnos en el laboratorio.

El **conocimiento emanado de la práctica profesional** se hace evidente cuando hacer referencias que pueden ser de tres tipos: a) Utilizando ejemplos de la vida cotidiana como aparatos electrodomésticos, de sonido, etc.; b) Mediante el planteamiento de ejemplos de aplicación en diversas áreas del conocimiento, como la medicina, ecología, audición; y c) Haciendo una distinción entre lo que van encontrando en los ejercicios y lo que puede suceder en la realidad, estas aclaraciones que hace son muy importantes porque permiten dimensionar y acotar el uso de ejercicios del libro como un medio para la reflexión y no como un fin en sí mismos.

El profesor tiene la **creencia** de que la materia es fundamentalmente teórica. Sin embargo, esta consideración de “materia teórica” parece no referirse a la forma de trabajo y a las estrategias de aprendizaje que se realizan en el curso, sino más bien al tipo de contenido que ha dejado de ser un reflejo fiel de la manera en que elaboran los circuitos hoy en día, pero que sigue siendo básica para la formación de los alumnos.

Para los alumnos se trata de una materia teórico-práctica y completamente aplicable, además de que consideran que es fundamental para su carrera.

El **conocimiento pedagógico** del profesor se basa en el dominio del contenido y en su larga experiencia impartiendo esta materia, ambas características le permiten: Identificar el tipo de habilidades y conocimientos que los alumnos tienen que utilizar en determinado momento; y utilizar diversos ejemplos y modelos cercanos a los alumnos.

CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE

El profesor busca que los alumnos puedan diseñar y armar aparatos que funcionen, pero también le concede gran importancia a la formación teórica, entendida como la explicación de los temas que hace en el salón de clases y la resolución de ejercicios del libro. Busca mantener una relación entre estos dos aprendizajes.

El laboratorio se utiliza para aplicar y reforzar los conocimientos teóricos, entonces los alumnos aprenden cuando pueden resolver problemas teóricos y cuando pueden aplicar los conocimientos teóricos en el laboratorio. Se fomenta un aprendizaje orientado a resultados, pero con fundamentos teóricos.

Las condiciones que el profesor considera necesarias para el aprendizaje son la motivación, capacidad de abstracción y cierto nivel de conocimientos previos.

CONCEPCIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA

La enseñanza se fundamenta principalmente en el conocimiento disciplinar del profesor, enseñar es compartir el conocimiento que se tiene, exponer lo que se sabe, explicar procedimientos y después ir acompañando al alumno.

Cuando revisa o retroalimenta el trabajo del alumno utiliza una forma de dirección clara, precisa, ordenada; en la orientación que le da al alumno les brinda soluciones concretas a los problemas que le plantean pero con la intención de que puedan continuar el trabajo, no parece subestimar las capacidades de los alumnos.

Como considera que la motivación del alumno es importante, parte de su trabajo se encamina a buscar estrategias para aumentar la motivación del alumno y para ello utiliza ejemplos cotidianos, prácticas llamativas y problemas que respondan a los intereses actuales de los alumnos.

Otra característica importante de la enseñanza en el profesor es el orden que sigue en sus clases. También se distingue la claridad que tiene el profesor en cuanto a lo que deben aprender los alumnos.

SABERES EXPERIENCIALES

- ✦ Los alumnos se interesan más en la materia cuando se puede vincular con situaciones o problemas que les gustan
- ✦ Los alumnos comprenden mejor los conocimientos teóricos cuando pueden aplicarlos en las prácticas del laboratorio
- ✦ Si bien la formación teórica es primordial y ocupa la mayor parte del tiempo del curso, pueden empezar a realizar prácticas casi desde el primer momento
- ✦ Cuando los alumnos no están motivados en la materia llegan a contagiar al profesor y se crea un círculo vicioso
- ✦ Para aprender, los alumnos deben ir siguiendo las explicaciones del profesor
- ✦ Los problemas de los libros tienen una función didáctica limitada, ya que no presentan problemas complejos como en la realidad

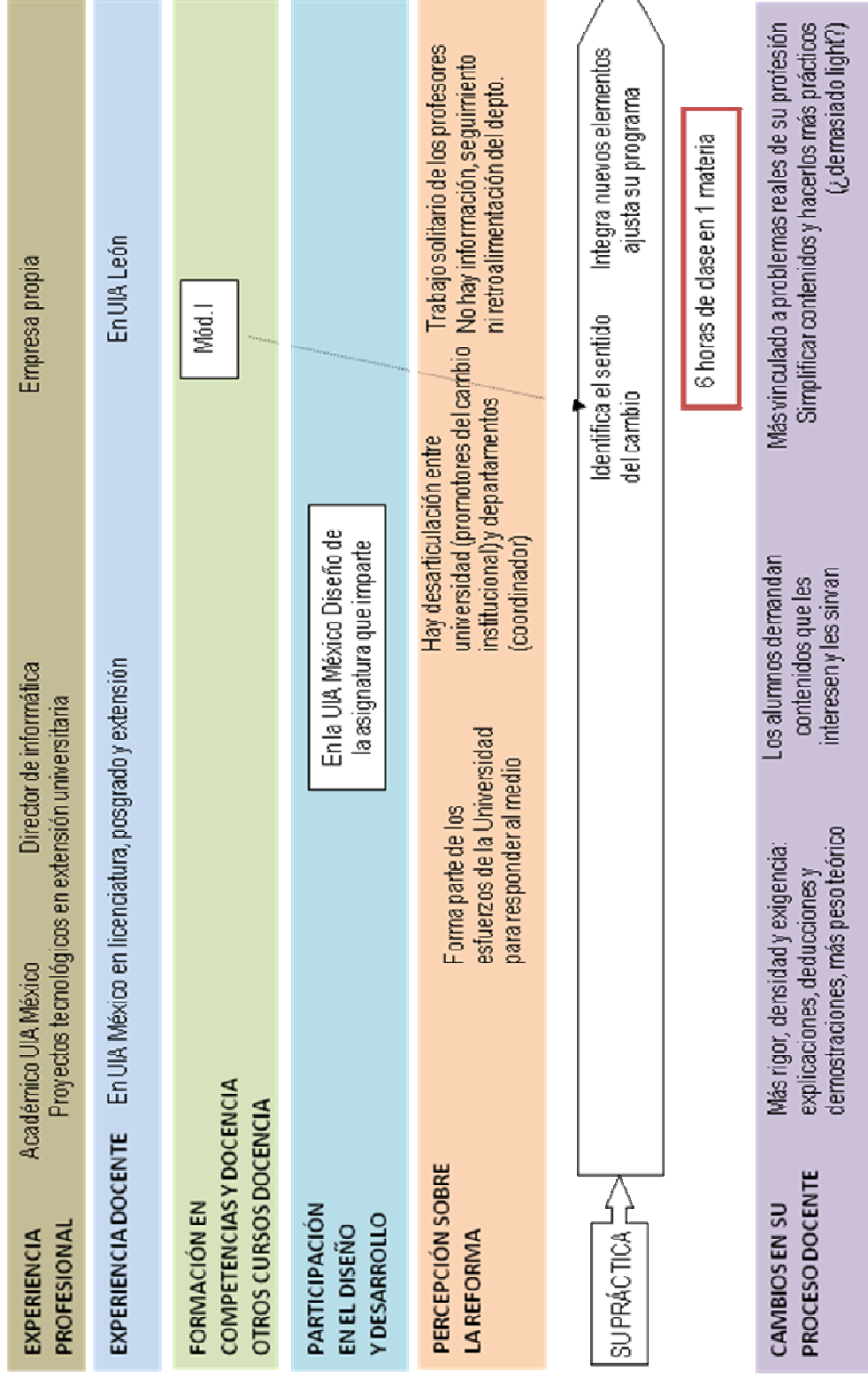
RUTINAS

La estructura típica de una clase en el salón consiste en: saludo, plantea lo que van a ver en la clase, si hay algún comentario sobre las prácticas se hace, exposición del tema, si es nuevo tema el profesor desarrolla los ejercicios, luego pasa algunos alumnos a resolver problemas, a la mitad de la clase toman un receso de diez minutos y al final menciona tarea o algunas indicaciones para la práctica.

En el laboratorio, los alumnos ya saben qué tienen que hacer, así que llegan y se ponen a trabajar en equipos, el profesor se queda esperando a que algún equipo lo llame para preguntar o para revisar su trabajo, de vez en cuando les pregunta cómo van, o si necesitan algo, pero los alumnos más bien trabajan de manera autónoma.

PAUTAS DE ACCIÓN

- Cuando los alumnos no hacen bien su trabajo, el profesor trata de explicar ampliamente el porqué está mal y cómo deben hacerlo, en ningún momento menciona nombres o calificaciones
- Cuando los alumnos cometen algún error el profesor lo indica
- Cuando el profesor comete algún error, los alumnos se lo indican, el maestro dice *“ah, si es cierto, qué bueno que lo vieron...”* lo corrige y continua.
- Cuando el profesor llega a mencionar algo en relación con el examen, los alumnos no comentan nada, en realidad son pocas las referencias hacia el examen
- Los alumnos no hacen muchas preguntas, pero cuando preguntan algo el profesor suele responder de manera amplia, utilizando conocimientos de cultura general



CASO 7: FABIÁN

Fabián es un profesor de 46 años que estudió Ingeniería Industrial, también estudió la Especialidad en Procesos de Calzado, la Maestría en Administración con Especialidad en Finanzas y la Maestría en Ingeniería Industrial. Cuenta con 19 años de experiencia docente y dos años de experiencia profesional.

Fabián labora en el ámbito académico en otra institución de educación superior y dedica gran parte de su tiempo a la docencia, cuenta con amplia formación profesional y en cuando a la formación docente, ha tomado algunos cursos y concluyó el Diplomado en formación en competencias, sin embargo, tiene una actitud de rechazo a la formación pedagógica, sostiene que no ha sido significativa para los problemas a los que se enfrenta en su práctica.

Fabián no participó en el diseño de la reforma aunque ya impartía clases en la Universidad. Percibe que la Institución está inmersa en un movimiento de reforma, pero no identifica cambios concretos en su práctica docente, no manifiesta interés por analizar y reflexionar sobre los problemas pedagógicos de su propia práctica.

La asignatura que se trabajó en la investigación fue Cálculo Aplicado a las Ciencias Económico Administrativas, se imparte para alumnos de tercer semestre de las carreras del Departamento de Ciencias Económico Administrativas, pero la asignatura es administrada por el Departamento de Ciencias Básicas. El grupo estaba conformado por 21 alumnos.

Los principales rasgos de su conocimiento profesional práctico se describen a continuación:

CONOCIMIENTO DE LA MATERIA

Se percibe un adecuado **conocimiento disciplinar** básico de los temas del curso, el profesor explica cada tema de manera concisa y breve.

Cuando los alumnos hacen preguntas más apegadas a los datos de los ejercicios, el profesor resuelve satisfactoriamente las dudas, pero cuando los alumnos buscan una comprensión que va más allá del procedimiento concreto para resolver el problema, no se denota un dominio amplio de los marcos disciplinares ni de las principales teorías o principios, sus respuestas a las preguntas de los alumnos son cortas y poco claras, principalmente en estos casos se nota inseguridad. La principal fuente de conocimiento en el curso es el libro.

El profesor tiene la **creencia** de que las matemáticas son aplicables en cualquier ámbito, pero que es difícil poder explicarles a los alumnos la aplicación práctica y directa que tiene el contenido, principalmente en el caso de las ciencias económico administrativas. Los alumnos tienen la creencia de que se trata de una materia muy abstracta que no tiene aplicación práctica en sus carreras.

También se sostiene la creencia de que es una materia con al alto grado de dificultad.

El **conocimiento emanado de la práctica profesional** del profesor es poco visible en la práctica de enseñanza, debido a que no se trata de un contenido que el profesor utilice directamente en su práctica. Se reconoce que las matemáticas son fundamentales en cualquier actividad, pero también se reconoce que no es fácil utilizar ejemplos de la vida profesional en esta materia. Casi no hay referencias a la práctica profesional de las profesiones de los alumnos ni de la vida cotidiana, son más los ejemplos que ponen los alumnos con sus preguntas.

El **conocimiento pedagógico** del profesor se limita a considerar que esta materia se aprende haciendo muchos ejercicios.

CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE

No se encontró congruencia entre los objetivos planteados, las intenciones expresadas por el profesor y lo que se trabaja en el curso, la forma en que se llevan a cabo las clases o los comentarios de los alumnos sobre la materia.

El aprendizaje que se promueve en el curso se encuentra orientado al examen, los alumnos aprenden cuando pueden resolver satisfactoriamente ejercicios que plantea el profesor en las clases y que se van a presentar en los exámenes.

La calidad del aprendizaje depende de las habilidades personales de los alumnos, aquellos que tienen más facilidad para las matemáticas pueden lograr una mejor comprensión de los temas, más allá de aprenderse el procedimiento necesario para resolver los ejercicios; para otros en cambio, resulta ser un contenido difícil que no logran comprender del todo y por lo tanto procuran entregar todas las tareas y asistir a clases para pasar la materia, algunos no lo logran.

Todos los alumnos declaran que lo que necesitan para aprender en esta materia es hacer muchos ejercicios, pocos agregan la necesidad de poner atención en clase.

CONCEPCIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA

Enseñar consiste en ir presentando los temas que corresponden al temario, mediante explicaciones breves y principalmente resolución de ejercicios. El objetivo de la enseñanza es mantener el interés de los alumnos utilizando un medio atractivo.

El trabajo de planeación se enfoca a organizar los temas del curso y desarrollar cada tema de tal manera que se puedan tener ya resueltos los ejercicios que se van a trabajar en la clase.

Un factor que afecta la enseñanza del profesor es su autoconcepto como docente, aún cuando tiene la preparación profesional y la experiencia docente necesaria para impartir la materia, hay duda sobre el propio desempeño que implica cierta predisposición negativa hacia el cambio y al mismo tiempo un deseo constante de mejorar. Se observa una especie de predisposición negativa hacia la formación docente, un bajo nivel de autoanálisis y reflexión sobre la docencia, y al mismo tiempo un alto grado de autocrítica.

El profesor mantiene una buena relación con los alumnos, se percibe un ambiente de confianza. La buena disposición del profesor genera que los alumnos se sientan atendidos y que consideren que el profesor se preocupa por ellos; a diferencia de otros alumnos más críticos, para algunos, el profesor explica bien y facilita su aprendizaje.

La evaluación del curso se basa en parámetros “objetivos” que no son cuestionados y para el profesor es importante mantener este ingrediente de presión que genera la calificación.

SABERES EXPERIENCIALES

Se encontraron pocos aprendizajes derivados de la experiencia debido al bajo nivel de reflexión y análisis sobre la propia práctica docente.

Uno de los aprendizajes que el profesor ha aprendido a partir de experiencias negativas es la importancia de llevar ya resueltos los ejercicios que se van a trabajar en la clase.

RUTINAS

La estructura típica de las clases consiste en: saludo, recoger tareas, resolver dudas de la tarea, presentación de diferentes temas con resolución de ejercicios y al final dejar tarea.

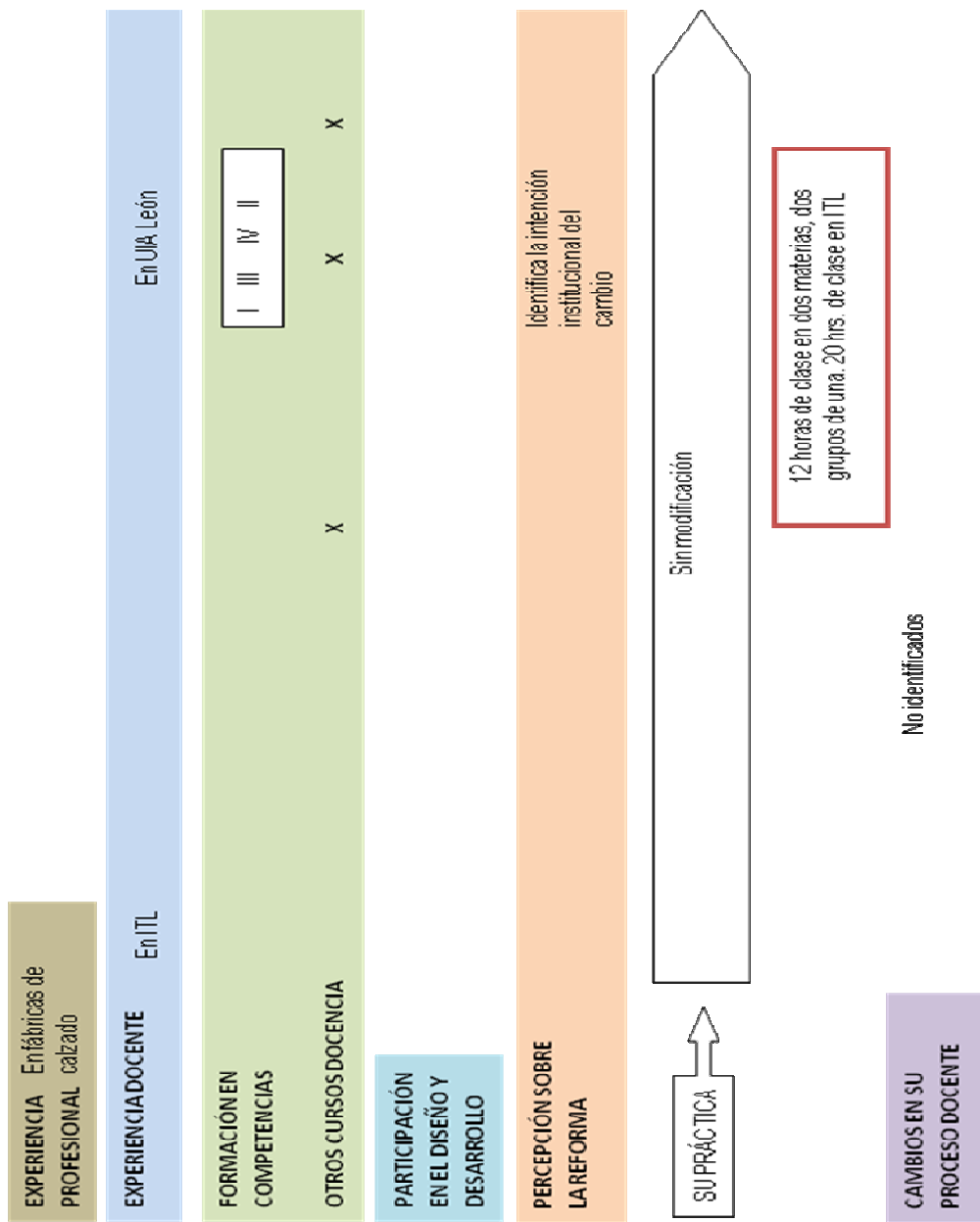
En temas nuevos, hace una explicación breve y utiliza un ejercicio como ejemplo para desarrollar el tema. Primero dicta el problema mientras lo va escribiendo en el pizarrón y después lo resuelve con la participación de algunos alumnos. Generalmente solo algunos alumnos participan, son ellos los que van siguiendo al profesor y los que responden las preguntas que hace.

De manera previa a los exámenes, el profesor les dice a los alumnos cómo van en calificaciones, cuántos puntos han acumulado y qué calificación deben obtener para pasar la materia.

PAUTAS DE ACCIÓN

- Cuando un alumno le presenta una forma diferente de resolver el ejercicio que están realizando, el profesor lo analiza y lo acepta como otra posibilidad
- Cuando existe alguna duda sobre la manera en la que están resolviendo el problema, utiliza como referente válido lo que diga el libro
- Cuando el profesor está resolviendo un problema hace preguntas para motivar la participación de los alumnos, pero sólo algunos lo van siguiendo y entonces el profesor solo se dirige a ellos. Mientras el resto del grupo están solamente tomando notas, pero poco a poco empiezan a distraerse y platicar, el profesor no les llama la atención
- Cuando el profesor comete algún error y algún alumno se lo hace notar, trata de explicar el procedimiento y finalmente corrige el error
- Durante las clases, el profesor lleva el ritmo que marcan los alumnos, no pasa a otro tema hasta que ya no haya ninguna duda

1989 - - - - - 2000 - - - - - 2004 - - - - - 2007 - - - - -



CAPÍTULO VII. EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

En este capítulo se presentará el resultado de la construcción conceptual que se realizó a lo largo de la investigación en relación con uno de los constructos centrales del estudio: el conocimiento profesional práctico, en este caso, referido a los profesores universitarios.

Se ha definido en este trabajo al conocimiento profesional práctico como el conjunto de saberes conceptuales y prácticos que los profesores utilizan para realizar su tarea docente y resolver los distintos problemas que se le presentan; es un conocimiento que los profesores van construyendo a partir de su trayectoria de formación profesional y docente y de sus experiencias como alumnos. Tiene una naturaleza práctica pero se alimenta de las concepciones educativas básicas que han construido los profesores, y se encuentra fuertemente nutrido por la profesión del docente. No se trata de un saber puramente teórico, sino que reconoce la dialéctica que se establece entre teoría y práctica, entre los procesos de pensamiento de los docentes y sus acciones concretas durante la planeación, realización y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje.

Como se expuso en la metodología, se definieron previamente las siguientes dimensiones del conocimiento profesional práctico: 1) El conocimiento sobre la materia que se enseña, 2) Las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, 3) Los saberes basados en la experiencia y 4) Rutinas y pautas de acción. Para cada una de ellas se definieron algunos indicadores que sirvieran de referencia para sistematizar el cúmulo de evidencias sobre la práctica docente.

En el capítulo anterior se muestra una síntesis para cada uno de los casos de estudio, posteriormente se analizaron los resultados de manera transversal para identificar los rasgos distintivos de cada una de las dimensiones que conforman el conocimiento profesional práctico. De esta manera, las explicaciones y descripciones que aquí se presentan son producto del análisis de los resultados obtenidos en diálogo con las aportaciones teóricas que se han elaborado en relación con el tema.

7.1. El conocimiento sobre el contenido de la materia que enseña

Definir lo que es el contenido de la enseñanza no es una tarea fácil, por lo general se piensa que el contenido es equivalente a una lista de temas o temario, en su mayoría referido a conocimientos teóricos o académicos que los estudiantes deberán «aprender», sin embargo *lo que contiene* la enseñanza es más que una serie de datos e informaciones de diverso tipo, los contenidos comprenden comportamientos, valores, actitudes, habilidades de pensamiento, además de los conocimientos que se requieren para que los alumnos alcancen los aprendizajes que se requieren para lograr los fines de la educación. (Gimeno, 1995).

Una de las principales preocupaciones en el desarrollo del currículum se refiere a la definición de los contenidos de la educación, ¿cuáles son los contenidos valiosos y apropiados para cada nivel educativo? ¿quién y cómo se seleccionan dichos contenidos?,

¿cuál es el papel de los profesores en esta selección?, el currículum como selección de cultura (Gimeno, 1995) conlleva una forma de seleccionar contenidos de acuerdo con los intereses económicos y sociales de la cultura en la que se encuentra la institución, dichos intereses se leen a través de determinadas concepciones sociales y epistemológicas que sustentan el proyecto curricular de la institución.

Por ejemplo, uno de los intereses sociales y económicos actuales que ejercen presión a las universidades es lo que Ibarra (2002) llama «un modelo de racionalidad neoliberal» que intenta someter toda actividad social y cultural a las lógicas del mercado y desarrollar un modelo de educación mercantilista (Gentili, 2004). Los valores que se busca desarrollar en esta educación mercantilista son aquellos que permitan a los individuos obtener éxito económico, aumentar la productividad en su ámbito profesional y responder eficientemente a las demandas que impongan las lógicas que marque el capital mundial, a través de los organismos nacionales y las grandes empresas y corporaciones transnacionales. Los individuos necesitarán ser competitivos, cosmopolitas, individualistas, flexibles y emprendedores.

De acuerdo con esto, en la enseñanza universitaria deberían privilegiarse aquellos contenidos que preparen profesionistas con estas características, sin embargo, cada institución responde de manera diferente a estas demandas, de acuerdo con sus concepciones filosóficas y epistemológicas sobre la educación y la sociedad. Con estas demandas sociales, las universidades deberán seleccionar los contenidos curriculares de tal manera que se puedan responder a las demandas externas, pero también que se mantengan los principios filosóficos y epistemológicos que sustentan su modelo educativo y que mantienen la coherencia del proyecto curricular.

Digamos entonces que los contenidos quedan prefigurados en el proyecto curricular que elabora la institución, es decir, en el currículum prescrito; pero aún cuando se han definido los contenidos para cada asignatura, y en coherencia con la concepción del currículum como desarrollo, como algo que se construye con la participación de sus actores, los profesores universitarios tienen la posibilidad de enriquecer dichos contenidos, a través de su propia experiencia profesional y las actualizaciones en el campo disciplinar.

Con base en las clasificaciones de Porlan y Rivero (1998), Grossman, Wilson y Shulman (2005) sobre el conocimiento del contenido y atendiendo a las características de la práctica docente universitaria, podemos identificar cuatro tipos de conocimientos sobre la materia:

7.1.1. El conocimiento disciplinar de la materia

Está compuesto por el conocimiento sustantivo y el conocimiento sintáctico (Grossman, Wilson y Shulman, 2005; López Ruiz, 1999 ; Porlan y Rivero, 1998).

El *conocimiento sustantivo* del contenido incluye los marcos generales de la disciplina y los diferentes paradigmas que predominan en cada época y que compiten entre sí, así como los conceptos puente (Porlan y Rivero, 1998) que permiten vincular el conocimiento con otros temas afines y propiciar el conocimiento interdisciplinario. Este conocimiento

permite la comprensión de los hechos, leyes, principios y teorías más relevantes en el campo de estudio de la materia y a las relaciones entre todos ellos.

En relación con el conocimiento sustantivo, los profesores que participaron en la investigación muestran un buen dominio del desarrollo teórico de la materia que imparten y en muchos casos establecen conexiones constantes con otros campos disciplinares cercanos a la profesión, por ejemplo: la medicina para los nutriólogos. Se observó también que estos profesores cuentan con la formación profesional necesaria para demostrar sus conocimientos sobre el contenido que enseñan, de hecho ese es un requisito para la contratación, pero no siempre obtienen este conocimiento mediante sus estudios profesionales, muchas veces la misma experiencia docente permite que el profesor pueda ir adquiriendo mayor dominio del contenido, pudimos observar que mientras mayor es la experiencia impartiendo una materia determinada, mayor es el dominio que muestra el profesor sobre esa materia. En estos casos, los alumnos lo perciben y hacen comentarios como:

“Le entiendo super bien, es muy explícito, lo que hace la clase muy interesante” (Cuestionario de apreciación estudiantil)

“Admiro todo los conocimientos que tiene, su experiencia y su éxito profesional” (Cuestionario de apreciación estudiantil)

El *conocimiento sintáctico* de la materia se refiere al conjunto de medios y procedimientos que se utilizan en el campo de estudios para generar nuevo conocimiento, incluye su naturaleza, su epistemología y sus formas de producción. Implica un cierto interés por la investigación científica en el campo, la cual les permite a los profesores estar al tanto de los avances disciplinares en el campo, pero sobre todo, les proporciona diferentes métodos y estrategias para propiciar que los alumnos trabajen con el contenido, por ejemplo: el uso de la interpretación en el aprendizaje de la historia o la sociología y la experimentación en biología.

El interés que tenga el profesor sobre la investigación en su campo de estudios se manifiesta de diferentes maneras, por ejemplo cuando menciona investigaciones recientes sobre el tema que están abordando, cuando solicita que busquen y compartan con el grupo artículos de divulgación científica o cuando motiva a sus alumnos a que continúen indagando sobre algún tema que les interese. Este tipo de prácticas permite que los alumnos se vayan familiarizando con las maneras en que se genera el conocimiento en su campo, pero también permite que el profesor deje de ser visto como la única fuente de conocimiento válido, de alguna manera se democratiza el saber; los alumnos reconocen este aspecto con expresiones como:

“Para aprender en esta materia necesitas investigación exhaustiva, leer muchos artículos no sólo de una bibliografía además de artículos científicos actualizados” (Encuesta para alumnos)

“Necesitas traer la materia para trabajar en clase (fichas y casos) para poder realizar preguntas, exponer tus dudas; también es necesario que escuches pues todos aportan algo importante a la clase y esto retroalimenta tus conocimientos” (Encuesta para alumnos)

El conocimiento disciplinar de la materia es la base del conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios, como dice Shulman (1989), «la competencia de los

docentes en las materias que enseñan es un criterio básico para establecer la calidad del profesor» (p.65). Pero además, basados en su formación y trayectoria profesional, los profesores universitarios han construido esquemas de interpretación que les proporcionan una visión particular de la realidad y de los fenómenos sociales, incluyendo la educación, y que sirven para comprender e interpretar las propuestas y las demandas de su tarea docente y del cambio institucional, es sobre este conocimiento que pueden plantearse mejoras en la enseñanza.

7.1.2. Conocimiento de la materia emanado de la práctica

Es el conocimiento de la materia que se ha desarrollado a través de la experiencia profesional en diferentes campos, implica una reflexión sobre la práctica que le permite al profesor distinguir los conocimientos más importantes, relevantes y aplicables dadas determinadas condiciones. Este tipo de conocimiento no está incluido en ninguna de los desarrollos teóricos sobre el tema, debido a que éstos se refieren principalmente a profesores de niveles básicos en donde su formación profesional está enfocada a la enseñanza, a diferencia de los profesores universitarios que generalmente son profesionistas de diferentes disciplinas que ejercen la docencia entre otras actividades laborales.

Este tipo de conocimiento resulta de la combinación entre el conocimiento disciplinar y la práctica profesional del profesor; es un conocimiento muy cercano a la práctica que le permite al profesor utilizar diferentes estrategias para hacer más significativo su curso mediante la referencia continua a problemas y casos reales, así como la orientación práctica del conocimiento.

El conocimiento que se origina en la práctica profesional le sirve al docente para plantear situaciones reales y ejemplos prácticos que faciliten el aprendizaje de sus alumnos, es un conocimiento indispensable para trabajar con un enfoque de educación en competencias, ya que permite dar sentido al contenido de la materia aún cuando se trate de un contenido sumamente teórico o aparentemente desvinculado de la práctica profesional.

Dependiendo del tipo de contenido de la materia, el conocimiento derivado de la práctica profesional puede manifestarse de dos maneras:

- a. como un conocimiento personal que el profesor ha adquirido al poner en práctica los conceptos que se están revisando, el profesor ha utilizado ese conocimiento y por lo tanto puede proporcionar una orientación muy pertinente a los problemas que están enfrentando los alumnos. En estos casos el contenido de la materia implica que los alumnos tengan que resolver problemas prácticos, como puede ser: producir diferentes piezas de diseño o resolver casos de pacientes reales. Por ejemplo, un profesor comenta:

“Fui haciendo el plan de trabajo con base en lo que yo hago en mi trabajo, les enseño a hacer lo mismo que hago normalmente” (Entrevista inicial con una profesora)

- b. como un conocimiento acerca del sentido y el aporte que tiene el contenido de la materia para la formación profesional de los alumnos, es cuando por ejemplo una maestra comenta:

“Tengo la idea de que si entienden derecho romano, se te hace más fácil entender las otras materias. Podría decir que si entendieron los conceptos ya les sirve para su ejercicio profesional, pero tienen que pasar por aquella materia para aterrizarlo...”.
(Entrevista inicial con una profesora)

En estos casos, el objetivo de la materia no se refiere a la resolución de problemas o a la elaboración de proyectos, sino a la adquisición de marcos conceptuales o al desarrollo de procesos personales de reflexión crítica.

Algunos profesores pueden darle sentido a este contenido porque saben cómo contextualizarlo social y profesionalmente, y aprovechan su experiencia profesional para plantear escenarios, ejemplos y cuestionamientos a los alumnos. Pero si no existe una experiencia profesional sólida, el profesor no tendrá elementos para realizar esta contextualización de los contenidos y en esos casos los referentes que se utilizan son el libro y el examen en lugar de los problemas reales. En estos casos, los alumnos terminan haciendo comentarios como:

“El contenido no le encontré mucho que me fuera a servir para mi carrera, tal vez porque nos faltó profundizar o entender varios conceptos” (Encuesta para alumnos)

7.1.3. Las creencias sobre el contenido

A diferencia de los dos tipos de conocimiento anteriores, las creencias se refieren a un saber subjetivo que se basa en evidencias afectivas o personales, pero que tiene una poderosa influencia en la selección y el tratamiento del contenido por parte de los profesores (Grossman, Wilson y Shulman, 2005). Las creencias son ideas que han sido aprehendidas y representadas en la percepción, la memoria, la imaginación o el entendimiento (Villoro, 1982) sin que deba existir alguna justificación, en cierto sentido se trata de disposiciones a actuar de determinada manera si se dieran las condiciones pertinentes.

Los profesores manejan creencias sobre el contenido en dos sentidos: en cuanto a la naturaleza del contenido de la materia, es decir, si es tediosa, excitante, teórica, inútil, etc.; y en relación con la selección de lo que es más importante conocer y cómo se conoce.

En relación con la naturaleza del contenido, las creencias se refieren principalmente al nivel de dificultad o a la aplicabilidad que pueda tener el contenido de la materia en cuanto a la utilidad que tiene el aprendizaje que adquieren los alumnos. Los profesores utilizan expresiones como:

“Esta materia les sirve, para algo personal, para aprender ellos a planear y para entender otras materias” (Entrevista inicial con una profesora)

“Es una materia fundamental, es medular en la carrera, pero es muy pesada, le tienen que dedicar mucho tiempo extra” (Entrevista inicial con una profesora)

Si estas creencias no se reconocen y manejan adecuadamente, actúan como un poderoso tamiz a través del cual los profesores plantean el contenido de la materia, llegando a afectar el aprendizaje de los alumnos; por ejemplo, cuando el profesor cree que su materia es muy importante y con alto grado de dificultad, trabaja con los alumnos de determinada manera:

Siempre he tendido a sobre-informar a los alumnos, con ritmos de clase muy rápidos y una gran carga de información, así es que mis recuerdos más bien han sido con relación a quejas de alumnos por la sobre carga o que los alumnos consideraran que lo que yo les proponía como casos eran muy complicados para resolver. Era una buena arma, porque me permitía tener el control sobre de ellos. (Relato de experiencia significativa)

Las creencias que los profesores tienen sobre el contenido de su materia irremediablemente entran en juego con las creencias que tienen los alumnos sobre el contenido, por lo que ya no basta que el profesor reconozca sus propias creencias, es necesario que también indague acerca de las creencias de sus alumnos y las asuma como un dato importante para el desarrollo de sus cursos.

Se trata de una especie de círculo de interacción entre las creencias del profesor y las de los alumnos, en los estudios que se han realizado sobre el tema se enfatiza la influencia que tienen los profesores sobre los alumnos, ya que se ha visto que los alumnos terminan por asumir las mismas creencias de sus profesores (Pérez, 1995; Porlán, 1995; Rodrigo, 1997; Grossman, Wilson y Shulman, 2005), se dice que las concepciones de los profesores “se trasladan de algún modo a los alumnos, quienes gradualmente van “impregnándose” de las mismas hasta asumirlas como naturales y propias” (De la Cruz, Pozo, et.al, 2006:361). Esta idea se pudo comprobar para el caso de los profesores universitarios, pero también se advirtió que las creencias de los alumnos sobre el contenido pueden tener una gran influencia sobre el profesor.

Cuando estas creencias de los alumnos giran en sentido negativo, es decir, que por alguna razón creen que el contenido no es importante para su formación o no lo van a poder aplicar en su carrera, pueden afectar la motivación del profesor ya que se convierten en prejuicios con los cuales el profesor debe luchar continuamente; pero también pueden convertirse en un reto a vencer y en una aprendizaje para los alumnos, si el profesor las reconoce y cuestiona, por ejemplo en el siguiente comentario:

“viendo la resistencia que tienen de estas materias yo les digo que es un taller, no es una materia, si tu traes cosas para trabajar, trabajamos pero si no, no podemos trabajar... trabajamos mucho en equipos, hay mucha participación” (Entrevista inicial con una profesora)

Pero también puede suceder que las creencias de los alumnos aumenten la motivación del profesor, en ocasiones los alumnos creen que el contenido es muy importante para su carrera y por ejemplo, al final del curso un profesor lo reconoce:

“mi subestimar la materia más de lo que lo hacen los alumnos sin duda me sirve, yo tengo que hacer algo que les guste mucho, que sea muy vistoso, que lleguen a su casa y lo presuman, eso es lo que yo pensé...” (Entrevista final con un profesor)

En este caso, no coincidían las creencias profesadas con las creencias verdaderas del profesor (Villoro, 1982), el discurso con la práctica.

7.1.4. El conocimiento pedagógico de la materia

Se refiere al conocimiento acerca de cómo se debe aprender el contenido de la materia en cuestión. Incluye la identificación de los temas, conceptos o procedimientos que presentan mayores dificultades para su aprendizaje que otros, y de las estrategias educativas que pueden emplearse para cada caso.

El conocimiento pedagógico del contenido permite al profesor establecer una relación entre contenido y didáctica, de tal manera que pueda fomentar diferentes habilidades que los alumnos requieren para el aprendizaje de determinados contenidos. Este tipo de conocimiento es el mayor responsable de que los profesores puedan transformar el conocimiento disciplinar en un conocimiento apropiado para sus alumnos (Grossman, Wilson y Shulman, 2005); es una especie de “interpretación didáctica” del contenido o lo que Chevallard (1991) definió como la transposición didáctica, esto es la transformación del saber científico en saber para ser enseñado.

En esta investigación encontramos que el conocimiento pedagógico de la materia se encuentra devaluado dentro del cúmulo de conocimientos de los profesores universitarios. Generalmente el profesor no cuenta con formación didáctica especializada en la disciplina que imparte, por lo que el conocimiento pedagógico más significativo es aquel que ha construido él mismo a partir de sus experiencias, es un conocimiento de sentido común que se adquiere en la práctica, pero además no se considera, ni por mucho, como un conocimiento indispensable para la enseñanza, llegando incluso a rechazarlo abiertamente por considerar que es un conocimiento alejado de los problemas que se presentan en la práctica.

Podemos observar el “síndrome de la familiaridad de la docencia universitaria” del que habla Imbernón y que otros autores también reconocen (Perrenoud, 2006). Se piensa que es suficiente con tener un buen dominio de la materia que se enseña, buena actitud con los alumnos y posiblemente algún apoyo o asesoría para resolver determinados problemas concretos. Los conocimientos pedagógicos que los profesores han adquirido en diferentes espacios formación les permiten resolver problemas prácticos muy acotados como: mantener la atención del grupo, variar las formas de trabajo con los alumnos, organizar grupos de alumnos de diferentes maneras, revisar los trabajos de cierta manera, etc. Cuando se cuenta con una formación pedagógica más amplia, los profesores, además de contar con herramientas técnicas y metodológicas, pueden ir desarrollando un hábito de reflexión sobre su propia práctica que le permite identificar los problemas y tratar de solucionarlos, por ejemplo: cuando uno de los profesores se da cuenta que podría mejorar la capacidad de reflexión de sus alumnos, puede identificar el tipo de estrategias y ejercicios que pueden instrumentar y además tiene la seguridad para probarlas y valorar los resultados.

La adquisición del conocimiento pedagógico se basa, además de la experiencia, en las posibilidades de analizar los resultados de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos y de tratar de identificar los factores asociados a ese aprendizaje. Los profesores con mayor experiencia docente pueden llegar a identificar con mayor precisión lo que necesitan los

alumnos para aprender en su materia, pueden pasar de declaraciones vagas y generales como: *“necesitan hacer muchos ejercicios y poner atención en clase”*, a formulaciones más elaboradas como:

“para llegar a ser algo práctico deben pasar varias semanas, es muy abstracto, no es un camino tan lineal, tienes que abstraer y tener claro el objetivo final, por eso tienen que ser muy imaginativos y tener capacidad de abstraer”

7.2. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje

Se utilizan diferentes términos para referirse a la forma particular que tiene cada persona para concebir lo que es el aprendizaje y la enseñanza y que se refleja en su actuar; se habla de representaciones, imaginarios, creencias, teorías en uso y teorías implícitas.

En relación con las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje que tienen los profesores, sucede lo mismo que explica Moscovici en su distinción entre el sentido común de primera mano o de segunda mano (Moscovici y Hewstone, 1984). El primero se considera ingenuo porque no ha sido “corrompido” por la formación científica y la especulación filosófica, es un cuerpo de conocimientos espontáneos compartido por una gran comunidad de personas. El sentido común de segunda mano incorpora la razón mediante el consumo de información científica que hace el *hombre de la calle* para interpretar su vida cotidiana, este conocimiento es un subproducto de la ciencia y tiene un gran poder de distribución a través de imágenes, videos, escritos y se convierte en ciencias populares (psicología popular, economía popular, etc.).

Este nuevo conocimiento de sentido común es empleado por el “sabio aficionado” que busca informarse y comprender el significado del conocimiento actual y las nuevas teorías en diversos campos, son autodidactas motivados por un interés personal.

Para el caso de los profesores universitarios, encontramos que las concepciones sobre aprendizaje y enseñanza con las que operan, provienen de dos fuentes que se mezclan en diferentes cantidades: por un lado, está el ingrediente del sentido común y de la manera en que cada persona ha experimentado lo que es aprender y enseñar; por otro lado, y de menor intensidad, puede estar presente un componente académico o disciplinar que le permite al profesor adherirse a determinado enfoque educativo y hacer explícitas sus concepciones.

De cualquier manera, estas concepciones tienen la característica de estar implícitas en las actuaciones de los profesores (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), en sus formas de planear, seleccionar materiales, actividades de aprendizaje y de evaluar a los alumnos, no podemos decir que un profesor tiene determinada concepción solamente a través de su discurso, es necesario que este discurso esté anclado en sus prácticas concretas, es decir, que al hablar de concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje nos referimos a los conceptos que sustentan sus prácticas y no sólo a los discursos.

Es lo que Argyris y Schon (1974) llaman *teorías en uso*, las que realmente gobiernan la actuación de las personas y que expresan sus concepciones sobre sí mismo, los otros y la

situación; a diferencia de las *teorías expuestas* que son las que las personas expresan cuando se les pide que describan cómo actuarían en determinadas circunstancias; la teoría expuesta no siempre coincide con la teoría en uso, por lo que se requiere observar la actuación de la persona para construir a partir de ahí la teoría en uso.

Las concepciones sobre aprendizaje y enseñanza de los profesores universitarios se pudieron identificar a partir del análisis de lo que dicen y hacen en sus clases, podemos sostener que estas concepciones se encuentran de manera implícita en sus acciones y que discursivamente solo es posible acceder a ciertos rasgos generales de lo que para ellos implica ser profesor, lo que esperan que aprendan los alumnos, los roles docentes que les parecen más adecuados, etc. pero en general no cuentan con los conceptos teóricos y técnicos para poner en palabras lo que para ellos es enseñar y aprender, se refieren más a un *saber hacer* que a un *saber decir* (Pozo, 2006b). Esto coincide con la manera en la que varios autores han estudiado las concepciones de los profesores como teorías implícitas (Marrero, 1988; Rodrigo, 1997) en tanto que se adquieren a través de las experiencias cotidianas, y que se van conformando como concepciones muy eficaces y útiles para resolver diversas situaciones cotidianas.

Sin embargo, no siempre existe una diferencia tan marcada entre lo que un profesor dice y lo que hace, entre lo implícito y lo explícito en relación con las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. El paso entre el conocimiento implícito y el explícito no debe entenderse como una dicotomía, sino como un proceso continuo en donde se va tomando conciencia del propio conocimiento y con ello se modifica o reestructura el objeto de conocimiento (Pozo, 2002). Las concepciones de los profesores sobre enseñanza y aprendizaje se encuentran en algún punto intermedio entre estos dos extremos, tienen un componente implícito y en algunos casos otro explícito que puede coincidir en diferentes grados con el primero.

Las **concepciones de aprendizaje** de los profesores que participaron en esta investigación, no tienen ningún referente teórico conceptual que sea explícito en su discurso, hemos visto que el conocimiento pedagógico de la materia no es una de sus fortalezas y por lo tanto en términos generales pueden describir lo que esperan que aprendan los alumnos, pero no hay claridad sobre lo que implica lograr ese aprendizaje.

Para conocer las concepciones de aprendizaje de los profesores universitarios, fue necesario considerar: a) las declaraciones explícitas que hace el profesor en los formatos de planeación, b) sus expectativas personales con formuladas como: “*quiero fomentar el espíritu crítico*” o “*lo que quiero lograr es que piensen, que razonen, que tengan imaginación*”, c) los aspectos que toma en cuenta para la evaluación de los alumnos, pero principalmente: d) lo que promueve que aprendan los alumnos durante las clases y e) las características de ese aprendizaje.

En términos generales, estos profesores no están conscientes del tipo de aprendizaje que están promoviendo y en algunos casos ni siquiera de lo que están aprendiendo sus alumnos; esto aún cuando exista una genuina atención al trabajo del alumno. Esto se observa cuando las declaraciones explícitas sobre las evidencias de aprendizaje y los objetivos a lograr no tienen relación con lo que en realidad se está promoviendo en el

curso y con lo que los alumnos declaran aprender, el aprendizaje esperado explícitamente por el profesor no se relaciona con el aprendizaje que se fomenta ni con el que en realidad logran los alumnos.

Independientemente de que los alumnos puedan estar logrando aprendizajes importantes y valiosos, los profesores pocas veces analizan estos resultados para comprender los procesos implicados en esos aprendizajes, solamente cuando se ha desarrollado cierto hábito de reflexión sobre su propia práctica, se pueden ir ajustando sus intenciones con la planeación y con las posibilidades reales de aprendizaje de los alumnos.

Tampoco las concepciones **de enseñanza** de los profesores que participaron en el estudio, tienen un referente teórico conceptual, pero a diferencia de las concepciones sobre aprendizaje, en este caso tienen una experiencia personal que les permite describir y explicar lo que para ellos es enseñar y las tareas que están implicadas en la enseñanza. En estas concepciones sobre enseñanza encontramos dos características fundamentales y aplicables a todos los casos de estudio.

La primera tiene que ver con los modelos de docencia; como ya se ha mencionado, los profesores aprenden a ser docentes reproduciendo muchas de las prácticas que valoran como exitosas de los profesores que han tenido, sus experiencias como alumnos se convierten en una fuerte influencia (Stanford, 1998). Y es que nuestras concepciones sobre enseñanza y también sobre aprendizaje son parte de una herencia cultural (Pozo, 2006a), es un conocimiento empírico folklórico (López Ruiz, 1999) que hemos adquirido a través de nuestra participación en diversos escenarios sociales y culturales, principalmente dentro del sistema escolar. Todos los profesores que participaron en el estudio manifestaron la importancia de otros profesores en su propia práctica docente, los anclajes de su estilo o forma de ser docentes se encuentran en la imitación de modelos de profesores que han sido significativos y que por alguna razón admiran y reconocen seguir, por ejemplo, un profesor puede reconocer que asumió la idea de que los alumnos son quienes deben proporcionar el material que se va a revisar en las clases, a partir del trabajo de una profesora que tuvo hace muchos años, y al llevarla a la práctica de manera consistente, se va convirtiendo en parte fundamental de su estilo docente.

La segunda característica se refiere a la presencia de un estilo de docencia que varía en función del comportamiento de los alumnos. Independientemente de las características de los grupos, se observó que algunos profesores pueden ser excelentes guías, expertos y motivadores para ciertos alumnos y al mismo tiempo inexperto, intolerante y frustrante para otros. Una de las razones más poderosas para que esto suceda es que, por lo general, los alumnos destacados, que sí cumplen con los trabajos y que muestran mayor disposición para el aprendizaje son los que se acercan más al profesor

sí me queda clarísimo que si hiciéramos así: “a ver ¿cuántos minutos le das a cada quién?” claro que le daba más a ellas, pero no partía de mí, o sea ellas me exigían mucho más una respuesta, que el resto del grupo;... independientemente de que estaba yo encajonada en la esquina, y que además se sientan cerca de mí, “te quiero poner atención” y me tenían aquí, entonces las que estaban allá pues eran de grito ¿no? (Entrevista final con una profesora)

Las demandas de los alumnos se convierten entonces en un poderoso elemento para definir el estilo de enseñanza del profesor, pero en ningún caso son fáciles de manejar, ya que pueden ser muy diversas e incluso contradictorias y entonces el profesor optará por brindar un trato igual a todos los alumnos aunque sus desempeños no sean iguales, atender las demandas más fuertes, o por el contrario, detectar a los más rezagados y brindarles mayor atención a ellos.

7.3. Saberes basados en la experiencia

Por muchos años este tipo de conocimiento emanado de la práctica o de sentido común, ha sido ignorado o relegado, pero existen diferentes autores que han tratado de reconocer su valor mediante estudios relativos al conocimiento personal.

“lo propio de la ciencia moderna no es partir del sentido común sino romper con él y trastornarlo de arriba abajo. Con una excavadora destruye, piedra a piedra, la casa del pensamiento en la que los hombres han colocado, generación tras generación, el fruto de sus observaciones y reflexiones.” (Moscovici y Hewstone, 1984:684)

El sentido común incluye imágenes, conceptos, relaciones entre cosas que son empleados por todo el mundo cuando las personas intentan resolver problemas o explicar sucesos (Moscovici y Hewstone, 1984)

Los saberes emanados de la práctica forman parte de este sentido común en tanto que nos son fruto del conocimiento científico o disciplinar, sino de un “aprendizaje sobre la marcha, mediante ensayos y errores, de funcionamientos que, a fuerza de utilizarlos en la práctica se convierten en más seguros, más rápidos, más potentes...” (Perrenoud, 2006: 85). También se trata de saberes que reciben una fuerte influencia cultural del contexto institucional y social y por la propia historia del profesor, provocando que adquieran un conocimiento empírico folklórico legitimado por el hábito y las costumbres. (López Ruiz, 1999)

Se ha demostrado que este conjunto de saberes provenientes de la práctica conforman un componente que tiene una importante influencia en lo que sucede en el aula y en los efectos de la enseñanza, se trata de un saber contextualizado que responde a las condiciones particulares que demarca el espacio educativo de aula y que se activa a partir de las demandas particulares de una determinada situación, es decir, que gracias a la experiencia, este tipo de conocimiento permite que el profesor pueda “sentir” cuando es pertinente hacer o decir determinada cuestión a partir de su “lectura” de las condiciones particulares de la situación. (Perrenoud, 2006; Schön, 1992). Son saberes que reconocen el uso de la intuición en la práctica docente, que “lejos de ser un modo inferior de conocer, lo que hace es proporcionar el ‘pegamento’ que cohesiona nuestro intelecto consciente y nuestras acciones inteligentes” (Claxton, 2002: 56), la intuición proporciona una sensación de

Estos saberes se convierten en principios que orientan la práctica del docente porque incluyen una sensación intuitiva de fiabilidad. Pueden llegar a ser muy resistentes al

cambio ya que suelen permanecer implícitos, y si llegan a cuestionarse cuentan con el argumento de la tradición y la utilidad para justificarse, es decir, surgen expresiones como: “porqué cambiar si siempre se ha hecho así o si así me funciona”. El punto de arranque para un proceso de reflexión sobre la acción encaminada a la transformación educativa o para la investigación de la docencia, puede ser el descubrimiento de situaciones particulares en las que ya no funcionaron estos principios y que por lo tanto manifiestan una paradoja, un factor sorpresa o incertidumbre. (López Ruiz, 1999; Schön, 1992).

Sin embargo, estos saberes no son fáciles de identificar porque se requiere de un lenguaje técnico que permita nombrar y describir determinadas acciones o decisiones que, como hemos dicho, generalmente permanecen implícitas; además, para que se generen estos saberes, se requiere que el docente presente cierto nivel de capacidad de auto reflexión que le permita identificar situaciones de la práctica que tengan la potencialidad de generar algún aprendizaje para el mismo profesor.

En el caso de los profesores universitarios, no siempre existen estas dos condiciones, es decir, capacidades de reflexión sobre la propia acción como condición para aprender de la experiencia y marcos teóricos o conceptuales que permitan enriquecer y reconstruir las experiencias vividas (Pérez Echeverría, 2006; Schön, 1992; Perrenoud, 2006). Podemos decir que en esta investigación se identificaron pocos saberes experienciales y los que se pudieron definir, se refieren en su mayoría, a formas de relacionarse con los alumnos para obtener un beneficio mutuo, y a estrategias muy concretas de trabajo en el aula. Se necesitaría realizar un estudio más enfocado para identificar los saberes de mayor profundidad y trascendencia derivados de los aprendizajes que reportan haber adquirido los profesores a través de su experiencia docente.

7.4. Rutinas y pautas de acción

Son los saberes más cercanos a la acción, se refieren a las formas más comunes que los profesores acostumbran utilizar para impartir sus clases, es la estructura básica de las clases, las conductas estereotipadas que siguen un orden determinado.

Al igual que los saberes basados en la experiencia, las rutinas y pautas de acción pertenecen al ámbito del conocimiento de sentido común, que busca dar respuesta a las necesidades de un contexto determinado y que no se sustentan en teorías o conocimientos disciplinares.

Las rutinas proporcionan seguridad en la actuación del profesor, ya que se trata de un saber que “simplifica la toma de decisiones y disminuye la ansiedad que genera el miedo a lo desconocido, a lo no controlado” (Porlan y Rivero, 1998:61). Las actividades rutinarias más comunes entre los profesores universitarios se refieren a la estructura general de las clases, en algunos casos solamente se utiliza una estructura para todas las clases, pero en la mayoría se tienen consideradas dos o más posibilidades dependiendo del trabajo que vayan a realizar los alumnos.

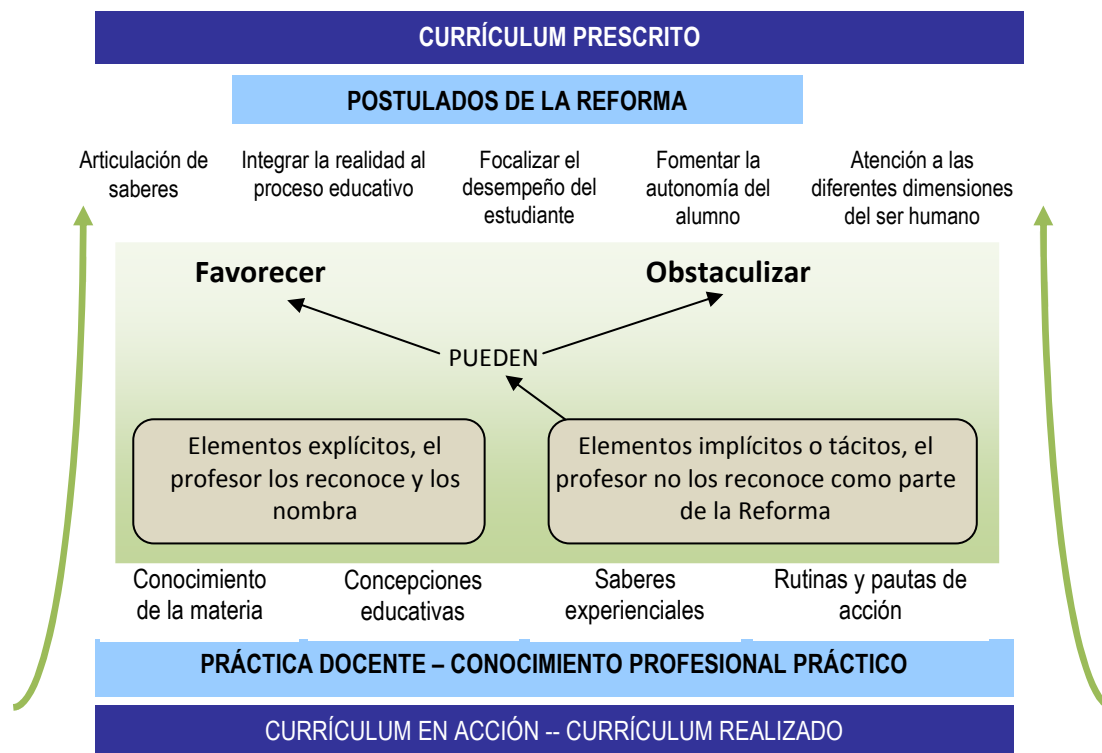
Los profesores muestran una tendencia a seguir determinadas pautas de acción en las clases, que involucran no solamente actividades secuenciadas, sino también hábitos en cuanto a juicios y decisiones que se adoptan de modo lineal, sin que medie una toma de conciencia. Las pautas de acción se refieren a conductas estereotipadas y mecánicas que se utilizan para responder ante determinadas situaciones que aparecen con cierta frecuencia, por ejemplo: la forma en que el profesor actúa ante los errores de los alumnos o los propios, la manera en que busca controlar al grupo, sus reacciones cuando hay distracciones, la forma en que se atienden las preguntas de los alumnos, etc.

Estas pautas de acción también pueden convertirse en patrones rígidos de conducta y los profesores suelen aferrarse con fuerza a los hábitos rutinarios que han desarrollado a lo largo de su experiencia (López Ruiz, 1999).

CAPÍTULO VIII. PRESENCIA DE LOS POSTULADOS DE LA REFORMA CURRICULAR EN EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO DE LOS PROFESORES

En los capítulos anteriores se abordó la primera pregunta de investigación: ¿Cómo está conformado el conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios en cuanto a sus conocimientos sobre el contenido de la materia, sus concepciones educativas, sus saberes experienciales y sus pautas y principios de acción?. En este capítulo y el siguiente se van a presentar los resultados y el análisis específicos de la segunda etapa de la investigación para responder ¿De qué manera están presentes los postulados de la reforma curricular en el conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios y cómo participan los profesores en el desarrollo y puesta en marcha de dicha reforma?.

Hemos presentado algunas características generales del conocimiento profesional práctico que los profesores utilizan en su docencia y que representa el lugar en donde se puede analizar la presencia de la reforma curricular. Para ello, hemos considerado dos vías (ver siguiente esquema): una inductiva, mediante lo que los profesores identifican explícitamente como parte de la reforma en su propia práctica, y otra deductiva, a través del análisis de los postulados educativos de la reforma que condensan las intenciones formativas que la institución desea promover en este movimiento de reforma curricular, ésta vía nos revela los elementos tácitos, que los profesores no reconocen, pero que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la reforma. En términos del desarrollo del currículum estamos hablando de la relación entre el currículum prescrito (a través de los postulados de la reforma curricular) y el currículum en acción (a través del conocimiento profesional práctico de los profesores).



El análisis sobre la presencia de la reforma curricular en el conocimiento profesional práctico de los profesores se realizó en dos niveles: por caso y por postulado; en relación con el esquema anterior, el análisis por caso se refiere a la vía inductiva (de abajo hacia arriba) y el análisis por postulado de la reforma nos refleja la vía deductiva (de arriba hacia abajo). A continuación se presentan los resultados para cada una de ellas.

8.1. Análisis por casos

8.1.1. Los factores identificados por los profesores

El análisis por casos inició con los aspectos de su práctica docente en donde consideraban que estaba presente la reforma curricular y en general el proyecto curricular de la institución. Estos aspectos se obtuvieron durante las entrevistas finales después de presentarle a cada profesor las características de su conocimiento profesional práctico. En el Anexo 7 se presenta una explicación amplia de estos aspectos y a continuación se mostrará un listado de cada uno de ellos:

MAGALI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Centrar la enseñanza en el trabajo del alumno 2. Fomentar el aprendizaje por descubrimiento 3. Valorar el conocimiento que tienen y que van construyendo los alumnos 4. Considerar que el conocimiento debe tener un sentido práctico para los alumnos. 5. Promover un aprendizaje cooperativo, más solidario entre unos y otros 6. Aportar al desarrollo personal de cada alumno, mediante una comunicación directa y clara
---------------	--

AMELIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. La experiencia práctica que tiene ella en el manejo de los contenidos de la materia 2. La búsqueda del equilibrio entre la intervención docente y el trabajo autónomo de los alumnos 3. Manejar una orientación de servicio a los demás dentro de la práctica profesional 4. El trabajo en equipo
---------------	---

LUCÍA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buscar la aplicación del conocimiento 2. Promover también actitudes y valores como parte del aprendizaje. 3. El hecho de hacer una planeación que permita intencionar mejor el aprendizaje de los alumnos. 4. Uso de tecnologías de información 5. Favorecer que los alumnos tengan contacto con la realidad
--------------	---

SANDRA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llegar a responsabilizar a los alumnos de su propio aprendizaje mediante la participación, el diálogo y la negociación constante 2. Partir de los intereses de los alumnos 3. El trabajo en equipos incluyentes 4. Fomentar el respeto al otro y la tolerancia a la crítica 5. Tomar en cuenta lo que el alumno piensa y siente como fuente importante para que avancen en su aprendizaje
---------------	--

GEMA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplir con el contenido definido para la materia. 2. Fomentar las competencias genéricas y los dinamismos 3. Preocupación por la formación integral de los alumnos 4. Preocupación por darle un significado práctico al contenido de la materia
-------------	--

JAIIME	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vincular la teoría con la práctica mediante las clases teóricas y el laboratorio 2. La orientación hacia el desarrollo de productos prácticos y llamativos 3. Plantear problemas que se acerquen a los intereses de los alumnos para aumentar su motivación y lograr un aprendizaje más significativo 4. Considerar la resolución de problemas que se presentan en la práctica profesional real 5. Considerar que los alumnos deben ser conscientes del aprendizaje que adquieren, deben entender qué y porqué aprenden
---------------	--

FABIÁN	<p>Considera que su materia es solamente una parte de la formación en competencias y que su aporte se ubica en el <i>saber</i> y un poco en el <i>saber hacer</i>, pero lo que se ve en su materia se va a aplicar en otras materias que llevarán los alumnos más adelante.</p>
---------------	---

8.1.2. Los factores que favorecen u obstaculizan la reforma curricular en cada caso

Después de haber identificado los elementos en los que cada profesor consideraba que estaba presente la reforma curricular, se detectó la presencia de otros factores que de diversas maneras estaban favoreciendo u obstaculizando la reforma. Tomando como base la presentación de las intenciones educativas de la reforma curricular expresadas en el capítulo IV, así como el procedimiento metodológico presentado en el capítulo V, se procesó nuevamente la información sobre el conocimiento profesional práctico de cada profesor para identificar estos factores, en el Anexo 8 se presentan estos factores.

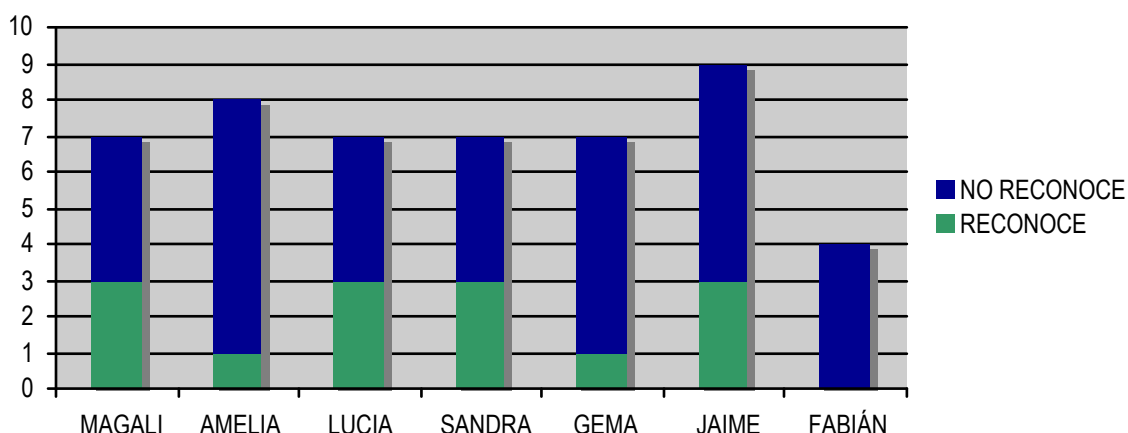
En términos generales encontramos mayor número de factores favorables para la reforma que obstaculizadores, en una proporción cercana a 6 por 4; sin embargo, en el análisis por casos pudimos distinguir tres grupos de profesores:

- a. Los que tienen una proporción de factores favorables de entre el 50 y el 60%. Aquí se encuentran las tres profesoras más jóvenes del grupo y con menos años de experiencia docente.
- b. Los que tienen entre el 70 y el 80% de factores favorables en relación con los obstaculizadores. Pertenecen a este tres profesores que coinciden en haber impartido la asignatura en más ocasiones (de 8 a 30 veces); son quienes más formación didáctica y en competencias han tenido y en un caso tiene la mayor antigüedad docente; posible eso compense su escasa formación docente.
- c. En donde prevalecen los factores que obstaculizan la reforma y que tiene cerca del 30% de factores favorables, es un caso que comparte varias de las características del grupo anterior en cuanto a edad, antigüedad docente y formación docente, pero además es quien tiene el mayor número de años de antigüedad académica, a

diferencia de los demás, identificó solamente un elemento de la reforma en su práctica docente y mostró un bajo nivel de reflexión sobre su práctica.

Algunos de los factores que favorecen la reforma coincidían con los elementos que los profesores habían identificado como expresiones de la reforma en su propia práctica, pero haciendo un análisis cuantitativo podemos decir que del total de factores que favorecen la reforma, solamente el 30% fueron reconocidos por los profesores explícitamente como parte de la reforma, esto no quiere decir que el 70% restante pertenece a los saberes implícitos de los profesores, muchos de ellos son reconocidos por lo profesores como parte de su propio estilo de enseñanza, pero no los relacionan con la reforma curricular. La siguiente gráfica muestra esta proporción para cada caso.

FACTORES QUE FAVORECEN LA REFORMA CURRICULAR



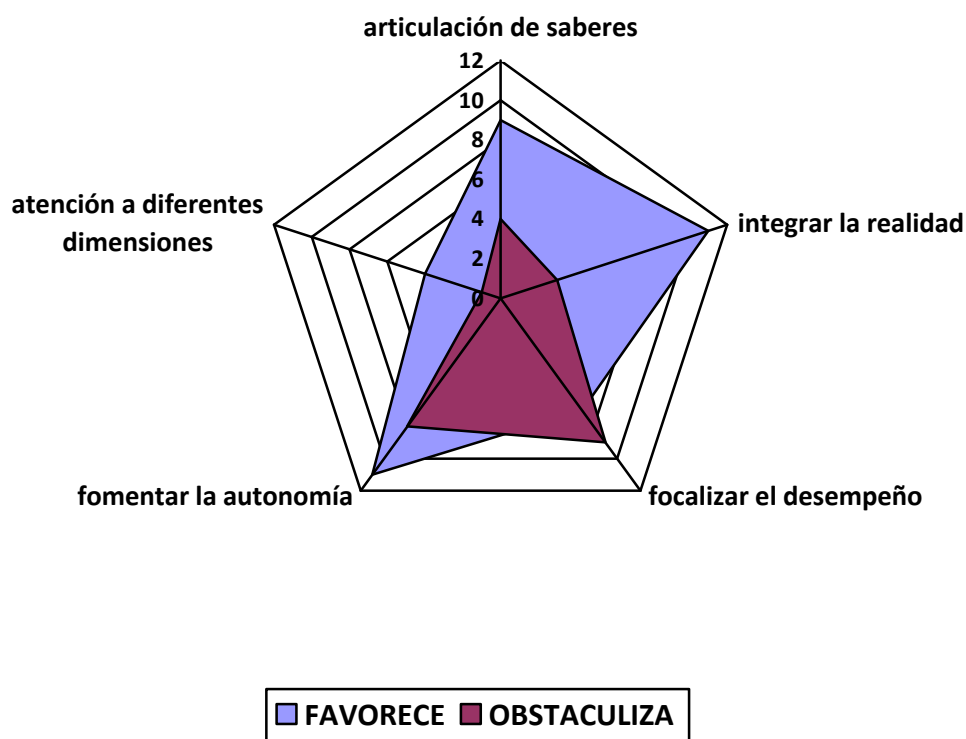
Esta información nos puede indicar el poco conocimiento que tienen los profesores acerca de los postulados educativos de la reforma curricular, o al menos el hecho de que no son referentes concretos para sus prácticas; pero además nos habla de la necesidad de considerar también la dimensión práctica de la enseñanza y no quedarnos solamente en los discursos de los profesores cuando queremos conocer la manera en que se desarrolla un proyecto de reforma como este.

8.2. Análisis por postulado de la reforma curricular

Todos los factores que favorecen u obstaculizan la reforma se organizaron en función del postulado al cual se refieren, pero se encontraron varios factores que podían afectar a varios o a todos los postulados, estos últimos se agruparon en dos categorías: disposiciones personales de los profesores y condiciones de la materia.

En el Anexo 9 se presentan los factores que favorecen y los que obstaculizan la presencia de la reforma curricular organizados en función del postulado que mayormente favorecen u obstaculizan. En la siguiente gráfica podemos observar la relación entre ellos.

NÚMERO DE FACTORES QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN LOS POSTULADOS DE LA REFORMA



Para completar el análisis se elaboró una tabla en donde se relacionan las características del conocimiento profesional práctico de los profesores con los postulados de la reforma, en el Anexo 10 se presenta esta tabla y a continuación se describe la manera en la que está presente cada uno de los postulados en la práctica de los profesores.

8.2.1. Articulación de saberes

Es uno de los postulados que tuvo mayor presencia entre los elementos que los profesores identificaron de la reforma curricular dentro de su práctica, en general podemos decir que la reconocen como una de las principales características del enfoque de competencias en educación.

La forma en que se expresa la articulación de saberes en el conocimiento profesional práctico de los profesores se observa principalmente en el conocimiento disciplinar, en las creencias sobre el contenido y en la concepción de aprendizaje; en términos generales se refiere a la relación que establece el profesor con otras materias y a la necesidad de que los alumnos lleven a la práctica el contenido o al menos conozcan diferentes aplicaciones.

En cuanto al conocimiento disciplinar, el profesor distingue los límites entre diferentes profesiones con las que se relacionan en la práctica, reconoce los contenidos de otras materias que se utilizan en la suya, identifica ejes temáticos que son transversales a la materia.

Los factores que favorecen la articulación de saberes se refieren a la integración de conocimientos teóricos con experiencias prácticas, con habilidades técnicas o procedimentales, incluso con actitudes y hábitos; todo esto reflejado en la manera en que el profesor presenta el contenido, trabaja con sus alumnos en clases y en los productos de aprendizaje, así mismo, encontramos que en algunos casos se favorece la articulación de saberes por el diseño que se hizo de la asignatura, ya sea porque en el programa se incluyen horas de clase en laboratorio o en campo, o porque el contenido de la materia tiene una inclinación hacia la puesta en práctica del conocimiento. Se pueden tener expresiones como:

“todo conocimiento teórico lo demostramos en el laboratorio y es satisfactorio tener resultados físicos y no solo en la libreta” (Encuesta para alumnos)

El diseño de la asignatura puede favorecer o incluso obligar la articulación de saberes, pero en otras ocasiones el profesor debe intencionar el aprendizaje en esta dirección, por ejemplo:

“(la materia) les da las bases de la administración, precisamente porque tienen niveles muy diferentes a mí no me gusta centrarme solo en lo teórico, sino que vamos a hacer todo lo que decimos que está pasando aquí vamos a hacerlo, no me interesa que te sepas el concepto, la definición, las etapas, los tipos y todo de la planeación, sino ok, ya te lo sabes, ya te lo dije en inglés y en español y entonces vamos a planear algo” (Entrevista inicial con una profesora)

Aún cuando encontramos presencia de diferentes tipos de saberes, prevalece una visión más lineal para relacionarlos unos con otros: primero el saber teórico, luego la puesta en práctica; no hay una secuencia espiral que permita ir y venir de la práctica a la teoría, del saber al saber hacer, generalmente se privilegia el saber y con esto en realidad no se articulan los saberes, sino que se mantienen en compartimentos separados aunque sucesivos, sucede lo que menciona Perrenoud (1999):

“Cuando los profesores aceptan la idea de competencia, algunos pueden sentirse, primero, responsables de dar conocimientos básicos a sus alumnos, considerando que deben adquirirlos antes de movilizarlos en una situación según una progresión metódica y organizada en el <texto del saber>.... los profesores acostumbrados a un enfoque disciplinario no creen, en efecto, poder <transmitir su materia a través de un problema>, mientras que toda la tradición pedagógica los lleva a dar autonomía a la exposición de los saberes y a concebir las situaciones de empleo como simples ejercicios de comprensión o de memorización de saberes previamente enseñados en un orden <lógico>” (p.71)

El caso más cercano a la integración de saberes que se articulan como un todo es el de una asignatura en donde las alumnas tienen que resolver un caso concreto y las características particulares de la persona que atienden en ese caso es lo que les permite considerar los diferentes tipos de saberes que requieren (conocimientos sobre la enfermedad que presentan, habilidades para la medición del estado nutricional, habilidades para la entrevista, conocimientos sobre las características de los alimentos, sobre la elaboración de dietas, etc.). De alguna manera en este caso coincide el diseño de la asignatura que contempla la articulación de saberes con las características necesarios del conocimiento profesional práctico del profesor.

8.2.2. Integrar la realidad al proceso educativo

Este postulado se refiere a la necesidad de considerar dos tipos de realidades: la del alumno: sus intereses y necesidades, y las características actuales de la práctica profesional. Es uno de los postulados en donde se ubicaron más factores que favorecen la reforma, en todos los casos se encontró al menos uno de estos factores, y al mismo tiempo es en donde se encontraron menos factores que obstaculizan la reforma.

En casi todas las dimensiones del conocimiento profesional práctico podemos encontrar evidencias de las diferentes maneras en que los profesores integran la realidad al proceso educativo, pero de manera especial en el conocimiento emanado de la práctica profesional del profesor que naturalmente le permite plantear escenarios, ejemplo o casos prácticos cercanos al campo profesional. En general se observa un esfuerzo por parte de los profesores para relacionar el contenido de sus cursos con los intereses de los alumnos y con las situaciones de su vida cotidiana y de la profesión. Por ejemplo, cuando un profesor comenta:

“he notado que los chavos tienen mucha tendencia a lo musical, no sé si toquen los instrumentos pero les gusta mucho oír música en equipos de sonido y equipar sus carros y todo; entonces he tratado de orientar mucho claramente hacia lo que ellos necesitan saber para hacer jalar cosas en ese ámbito” (Entrevista inicial con un profesor)

Los factores que obstaculizan la integración de la realidad al proceso educativo se presentan cuando el profesor no ha utilizado profesionalmente los contenidos del curso o cuando los alumnos sostienen la creencia de que el contenido no tiene aplicación práctica y en sus clase no logran encontrarle relación con los problemas prácticos de su profesión.

8.2.3. Focalizar el desempeño del estudiante

Este es el único postulado en donde encontramos más factores que obstaculizan la reforma que los que la favorecen. Su presencia se observa con mayor fuerza en las concepciones sobre la enseñanza que tienen los profesores, específicamente en la claridad que pueda tener acerca de las habilidades y conocimientos que se requieren en cada etapa del proceso de aprendizaje y en una presencia más protagónica de los alumnos y sus producciones.

“una cosa es que me digan: “ay sí, sí entendí”, y otra es verlos que hagan jalar un circuito en Laboratorio” (Entrevista inicial con un profesor)

En cuanto a los factores que pueden ser un obstáculo para que el profesor pueda focalizar el desempeño del alumno, encontramos que en varios casos tiene que ver con la ausencia, incongruencia o rigidez de la planeación didáctica. La planeación didáctica tiene como objetivo convertir las intenciones o propósitos en un plan de acción (Zabalza, 2006) pero, como ya se mencionó, los profesores no cuentan con marcos teóricos o conceptuales que les permitan explicitar sus intenciones, ni con la práctica reflexiva que permite anticipar situaciones a partir de experiencias anteriores; encontramos que se declaran objetivos, evidencias y programas en los formatos institucionales, que no siempre se relacionan con lo que en realidad trabajan en sus cursos.

Para focalizar el desempeño del alumno, primero se debe tener mucha claridad sobre lo que implica ese desempeño y los saberes que se requieren para lograrlo, pero además se necesita que la producción del alumno sea el eje que guía todo el proceso y que además sea valorada esa producción; estas tres condiciones juntas no se observaron en ningún caso; el peligro es que los logros que van teniendo los alumnos pueden perder sentido e incluso pueden pasar inadvertidos porque no se visualizan como parte de algo más amplio.

8.2.4. Fomentar la autonomía del alumno

Es uno de los postulados que tiene más factores que lo favorecen, pero también más que lo obstaculizan. Su presencia en el conocimiento profesional práctico de los profesores se concentra principalmente en las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje. Entre los factores que lo favorecen encontramos la tendencia a que los alumnos trabajen por su cuenta, que se ayuden unos a otros y en algunos casos que puedan darse cuenta de lo que van aprendiendo.

“siempre me he sentido mejor con las materias de taller; como que pueden ser más libres, que ellos propongan, o que ellos mismos tengan que investigar o crear, o enfrentarse con: “es que lo quise doblar así, y ya no dobló”, o sea, que ellos tengan que encontrar respuestas también, y no que yo les tenga que decir todo.” (Entrevista inicial con una profesora)

Se observan también algunos factores que denotan la apertura de algunos profesores ante las propuestas de los alumnos y la capacidad de valorar y reconocer el trabajo que realizan.

“Los alumnos me cuentan que en sus casas les dicen ‘tú cállate, tú dices puras tonterías’, ‘no, tú no opines, o sea estamos hablando adultos’, ‘no te metas’” o sea, muchos comentarios de esos; ... pues hay que rescatar de veras qué tienen que decir, hay que rescatarlo, y sobre todo cuando de veras ellos se la creen, así sí por supuesto se meten a investigar, sí por supuesto se meten para argumentar mejor las cosas” (Entrevista final con una profesora)

Pero también encontramos que este es uno de los postulados que más dificultades reportan para los profesores, por dos razones: la primera es que se puede confundir fácilmente con la idea de dejar trabajar al alumno de manera independiente y permitir que se enfrente solo a los problemas para que busque la manera de enfrentarlos, pero no se considera que cuando los problemas no están bien acotados pueden rebasar o quedar por debajo del nivel de dificultad que el alumno está preparado para afrontar, se trata de “colocar al alumno en situaciones que lo obligan a alcanzar un objetivo, resolver problemas, tomar decisiones.... practicar una y otra vez no basta.... es necesario enfrentarse a dificultades específicas, bien dosificadas para aprender a superarlas.” (Perrenoud, 2006: 74).

La segunda dificultad para el profesor es el cambio de rol que se necesita para promover la autonomía del alumno, por un lado, se trata de “renunciar tanto a la dicha de la demostración deslumbrante como a la palabra ex cátedra” (Perrenoud, 2006: 72); por otro lado, se requiere que se brinde el apoyo necesario en función de las necesidades reales que va teniendo el alumno y no en función del programa o del profesor.

Muchos de los obstáculos que se observan se refieren a la falta de alguna de estas condiciones, por ejemplo: dejar demasiado solos a los alumnos o esperar un desempeño que no se cumple, provoca descontrol e indisciplina; o en otros casos, la preeminencia de las exposiciones y presentaciones de los profesores limita la participación de los alumnos y la posibilidad de que expresen sus dificultades.

8.2.5. Atención a las diferentes dimensiones del ser humano

Considerar a la persona como centro del proceso educativo tiene muchas implicaciones que se relacionan con diferentes aspectos que se han mencionado en otros postulados, pero en especial se refiere a la formación integral que se promueve en las universidades y colegios jesuitas. Este postulado, que representa uno de los pilares de la educación jesuita, es el que tiene menor número de factores, pero además, de los 4 factores que lo favorecen 3 pertenecen al caso de una asignatura del área de reflexión universitaria.

Cabe mencionar que este postulado está más presente en los elementos que los profesores identifican de la reforma en su práctica, casi todos utilizan como referente discursivo alguna característica de la formación integral, por ejemplo: la actitud de servicio a los demás, la orientación social o valores concretos como la solidaridad y el respeto. Sin embargo, también hay que reconocer que es uno de los postulados más difíciles de observar porque muchas veces tiene que ver con el estilo personal del profesor, con la forma en que trata a los alumnos o con su propia formación valoral humanista, se requeriría de un trabajo más fino de análisis para poder identificar con mayor detalle este tipo de factores.

8.2.7. Condiciones que afectan a varios postulados

Se encontraron además 14 factores relacionados directamente con los profesores que no pudieron ubicarse en alguno de los postulados porque favorecen u obstaculizan a varios de ellos, por ejemplo: un buen dominio del contenido de la materia facilita que el profesor pueda identificar la contribución de su materia a la formación profesional, orientar el desempeño del alumno, utilizar ejemplos reales, y darle un sentido práctico al contenido. Los factores que favorecen la reforma se refieren al buen dominio de la materia o a la buena disposición o actitud del profesor hacia los alumnos; los que la obstaculizan reflejan la falta de formación de algunos profesores, el bajo nivel de reflexión sobre la propia práctica o algunas predisposiciones negativas hacia la institución, el enfoque de competencias o hacia la formación pedagógica.

Este tipo de factores de índole personal que pueden permear de diferentes maneras la práctica docente, merecerían un análisis más cuidadoso y con otro tipo de referentes ya que combinan características personales, competencias profesionales o docentes y creencias o prejuicios.

También se agruparon los factores que pueden obstaculizar la reforma pero que se refieren a las condiciones particulares de la materia, por ejemplo: la naturaleza teórica del contenido, su extensión, el estereotipo que tienen algunas materias entre los alumnos, e incluso las aulas demasiado reducidas. Estos factores forman parte de las múltiples

determinaciones con las que se encuentran los profesores cuando llegan a impartir su asignatura, son factores derivados del diseño curricular o de las condiciones de infraestructura de la Universidad que, aunque sean pocos, no deben dejarse a un lado ya que cada uno de ellos puede tener repercusiones importantes para la práctica docente.

CAPÍTULO IX. LA PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LA REFORMA CURRICULAR

8.1. ¿LOS PROFESORES INTERPRETAN LA REFORMA CURRICULAR?

Hemos visto que los estudios sobre el cambio educativo han llegado a la conclusión de que los profesores deben “hacer suyas” las ideas de las reformas para que éstas tengan el éxito esperado, se reconoce que los profesores tienen un papel protagónico en los procesos de cambio ya que son los encargados de llevar a la práctica las intenciones y propuestas que se hayan planteado para el cambio, son ellos quienes enfrentan directamente la complejidad de la tarea diaria del currículum en acción. Se ubican de tal manera en los procesos de cambio, que las propuestas y los programas educativos inevitablemente “pasan” por ellos para llegar a los alumnos; esta ubicación del profesor ha sido nombrada de diferentes maneras: el currículum moldeado por el profesor (Gimeno, 1998), el papel de mediación del profesor, la adaptación de las innovaciones (Randi y Corno, 2000)

Sin embargo, no hay suficiente claridad en relación con el contenido de esa función de mediación, es decir, sabemos que los profesores tienen la encomienda de llevar a la práctica las nuevas propuestas educativas planteadas en la reforma, y ello supone la “adopción” personal de las ideas que se buscan promover, parece obvio que los profesores deben hacer un proceso de significación de las nuevas ideas, pero en realidad eso es el deseo y la condición que supone la puesta en marcha de las reformas, más no implica que la práctica docente universitaria se realice de manera acotada como respuesta a las demandas de la reforma; en este estudio encontramos que el currículum en acción desborda el encuadre marcado por el currículum prescrito, y por lo tanto la participación de los profesores adquiere diferentes matices. Vamos a explicar con más detalle.

Hemos planteado al inicio de este trabajo, que nuestras actuaciones no se basan exclusivamente en un orden normativo sino que necesariamente construimos significados a partir de las interacciones con otros y con el contexto. Las personas experimentamos el mundo social a partir de la significación que le damos a nuestras acciones y a partir de las realidades interpretativas que construimos colectivamente y que compartimos como coordenadas básicas para entender el mundo; nuestra experiencia en el mundo es intersubjetiva aunque cada individuo experimenta su cotidianidad que debe interpretar continuamente.

El sentido que le damos a las cosas y experiencias es el resultado de una interpretación que se realiza a partir de un sistema cognitivo complejo que contiene diferentes niveles de profundidad, pero que en términos generales funciona como un stock de experiencias, creencias y conocimientos que se utilizan para leer el mundo. Sin pretender ahondar en este proceso que nos desviaría del tema que estamos tratando, es importante reconocer que los sujetos van construyendo nuevo conocimiento y dotan de significado a sus acciones a partir de modelos, esquemas o patrones que ya poseen y que se van

modificando mediante complejos procesos de ajuste y confrontación, entre los cuales cabe destacar la formación de representaciones y la reflexividad.

La formación de representaciones es una de las principales tareas del aparato cognitivo, mediante la cual construimos un objeto coherente a partir de flashes discontinuos de información (Pozo, 2003). No se trata de la impresión de algo exterior en la mente, sino que implica un trabajo de construcción del sujeto en el cual el exterior y el interior no son radicalmente distintos, en el acto de representar sujeto y objeto se enfrentan modificándose mutuamente sin cesar (Jodelet, 1984).

La reflexividad aparece como una característica fundamental en estos procesos, es una de las condiciones que se requieren para que los sujetos interpreten sus acciones con el fin de ordenar su mundo (Garfinkel, 1996), la reflexión permite distanciarse de la acción, Schutz habla constantemente de una “actitud reflexiva” hacia nuestras experiencias pasadas¹⁰ para poder interpretarlas y darles significado. Aquello que se interpreta debe ser de alguna manera captado y representado en la mente (Perrenoud, 2006); para darle sentido a algo, primero debo de reconocerlo como algo distinto, fuera de lugar, algo que por alguna razón capta nuestra atención porque no se ajusta a las tipificaciones de mi mundo (Schutz, 1962) “no tiene sentido” pero además lo considero suficientemente importante como para pensar en ello. Por ejemplo, una profesora comenta:

“La clase anterior no salió como la imaginé, pensaba en mi oficina, me sentía totalmente desanimada, nadie llevó la tarea, nadie hizo cambios y los más flojos sólo trataron de demostrar que podían alborotar a los demás compañeros para no volver a hacer nada. Tengo que pensar qué hacer ahora” (Relato de experiencia significativa)

En este caso, se captó una situación no deseada que generó desánimo en la maestra y que refleja una forma de iniciar un proceso de reflexión. Pero ¿qué sucede cuando las acciones no son conscientes?, qué pasa con toda esa parte del conocimiento profesional práctico de los profesores que hemos visto que se encuentra implícita en las acciones pero que además pertenecen al inconsciente práctico, como las pautas de acción, las rutinas y algunos rasgos de las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, todo aquello que los profesores hacen “en piloto automático” y de lo que no pueden dar cuenta. Parece obvio que al ser inconscientes, no son objeto de reflexión, y por lo tanto no pueden ser interpretados para asignarles un significado, hasta que pasen a la consciencia. Pero también sabemos que siempre habrá momentos o trazos de actuación que no nunca podrán ser conscientes e incluso que el forzar en racionalizarlos podría entorpecer el desempeño del docente (Claxton, 2002), no todo puede ser objeto de reflexión.

¹⁰ En general se reconoce que la reflexión implica cierto distanciamiento, pero para Schutz (1962) solamente podemos reflexionar sobre experiencias o situaciones pasadas, “lo que captamos mediante el acto reflexivo nunca es el presente de nuestro flujo de pensamiento...es siempre su pasado. Hace un momento la experiencia captada pertenecía a mi presente, pero al captarla sé que ya no es presente” (p. 169). Mientras que para otros autores como Schön y Perrenoud también se puede hablar de reflexión durante la acción e incluso de reflexión sobre la reflexión, así mismo se puede reflexionar sobre lo que sucedió o sobre el futuro, que es lo que Schutz llama proyectar, es decir, anticipar el comportamiento futuro mediante el fantaseo.

Lo mismo sucede con los postulados de la reforma curricular, si no existen en la conciencia a manera de conocimientos o ideas que puedan explicitarse, no podrán ser interpretados por los profesores. En esta investigación encontramos que aunque los profesores no lo reconocen, sí existen varios factores que favorecen las ideas de la reforma, pero no podemos decir que son interpretaciones de ella ya que los profesores no les otorgan ese significado.

Para que los profesores puedan tomar conciencia de algunas de sus acciones o concepciones, se necesitaría que otra persona mostrara las acciones y de alguna manera forzara el inicio de un proceso de introspección; en el ejemplo anterior, si la profesora contara con la orientación necesaria, podría llegar a tomar conciencia de diferentes factores que están entrelazados en la situación que le preocupa, no solamente el comportamiento del grupo, sino también la planeación, la asignación de trabajos y algunos trazos de sus concepciones de enseñanza y de aprendizaje, es decir, se puede generar una cadena de reflexiones que le permitirían tomar conciencia de su propia actuación. Otra posibilidad para que los profesores puedan tomar conciencia es que sucediera algo que rompiera a tal grado el orden establecido que se forzara la necesidad de analizar e incluso intervenir en la situación.

Hemos planteado que los profesores no pueden interpretar los postulados de la reforma sin antes conocerlos, pero esto no es tan sencillo, principalmente por dos razones:

En primer lugar porque, como ya se mencionó, el planteamiento de la reforma curricular encierra su propia complejidad por las grandes pretensiones y la diversidad de elementos que integra, pero además se le presenta a los profesores a manera de orientaciones generales, guías para la acción, de concepciones sobre enseñanza y sobre aprendizaje, que supuestamente se concretizan en planes y programas para cada materia. Estos programas no siempre coinciden con las pretensiones de la reforma, pueden estar parcializando el conocimiento y respondiendo a una lógica de los planes de estudio anteriores, como comenta un profesor:

“He vivido ya muchos cambios de planes de estudio; y casi casi es: “ah mira, esta es la carátula casi igual, nomás que ora se llama así y la clave es diferente”... uno se va adecuando... le agrego y le quito. Esta vez uno entendería que debería ser diferente, porque pues el cambio es importante y las tendencias educativas hablan mucho de lo de competencias... Pero por ejemplo yo no he sabido nunca, nunca me han expresado cómo se estructura el nuevo plan de estudios, y en relación con qué materia; conozco prerrequisitos de mis materias y lo que viene después... pero hasta ahí” (Entrevista final con un profesor)

En segundo lugar, porque para que los profesores puedan conocer los postulados de la reforma deben darle un significado personal a esas nuevas ideas, de alguna manera deben relacionarlos con sus propios referentes para generar una nueva forma de actuación, y para lograr esto no es suficiente con los cursos generales que se ofrecieron ni con los mecanismos que se utilizaron para la disseminación y puesta en práctica de la reforma.

Específicamente en cuanto a la puesta en práctica, se indagaron posibles relaciones entre la participación de los profesores, sus percepciones sobre el cambio y la cantidad y calidad de los factores que la favorecen u obstaculizan. En síntesis podemos decir que no existe relación entre estos factores. No hay una diferencia en la presencia de la reforma entre

quienes tuvieron una participación activa y quienes no participaron. Tampoco parece haber diferencias entre quienes han concluido la formación en competencias y quienes solamente han acreditado el primer módulo. Independientemente de su nivel de involucramiento en el diseño y desarrollo de la reforma y de su participación en los espacios de formación, los profesores pueden integrar nuevos elementos en sus prácticas o mantenerlas ajenas a las nuevas propuestas. Podemos encontrar casos de profesores que no tuvieron ninguna participación en la reforma y que solamente han tomado un curso sobre competencias, pero que comprenden el sentido del cambio e introducen modificaciones en su práctica; o casos en que tampoco hay participación en la reforma pero se concluyó el diplomado en competencias y sin embargo no modificó nada de su práctica de enseñanza.

Así mismo, se analizaron las percepciones que tienen los profesores sobre el cambio y encontramos que de manera particular se relacionan con su propia historia en la institución, quienes han tenido una actitud de indiferencia ante las propuestas oficiales o quienes han vivido una serie de conflictos con diferentes personas de la institución, sostienen esa característica para reaccionar ante la propuesta de reforma: con indiferencia o con beligerancia. En una visión de conjunto de todos los casos, pudimos identificar dos diferentes formas de percibir la reforma curricular:

- a. Como la línea institucional que todos los profesores deben seguir y que puede asumirse de dos maneras muy diferentes: como una invitación o como una imposición. Se utilizan expresiones como:

“de alguna manera es decir: a ver, todos hay que ponernos en esta línea, y el sentido es para que generemos -bueno no generemos- pero que podamos cambiar actitudes o hacer chavos más conscientes con ciertos aspectos” (Entrevista final con una profesora)

“tomo el curso y me dicen: “no hay otra opción, o lo haces así o no”. Entonces voy y lo meto a mi clase y no me funciona, y claro que exploto ¿no?; a mí me generó más enojo” (Entrevista final con una profesora)

- b. Como un movimiento que se mantiene ajeno a la práctica docente y que enfatiza el cambio de programas o el cambio de discurso. Algunas de las expresiones son:

“Yo veo el proyecto en el contenido, o sea como en el contenido que se diseñó, que diseñaron para la materia, estoy como dentro de ese contenido, o sea sí cumplí con la currícula del curso” (Entrevista final con una profesora)

“Lo del enfoque en competencias, me ha tocado ese. Cambiar la forma tradicional de educación a establecerlo con un enfoque diferente basado en las competencias; un enfoque integral creo que es como lo ubican.” (Entrevista final con un profesor)

Aunque esperaríamos que las diferentes formas en que perciben la reforma curricular tuvieran un impacto en su práctica docente, en general parece ser que pueden mantenerlas en un ámbito aparte y ello tiene que ver con la manera en que se lleva a cabo la diseminación y puesta en práctica de la reforma.

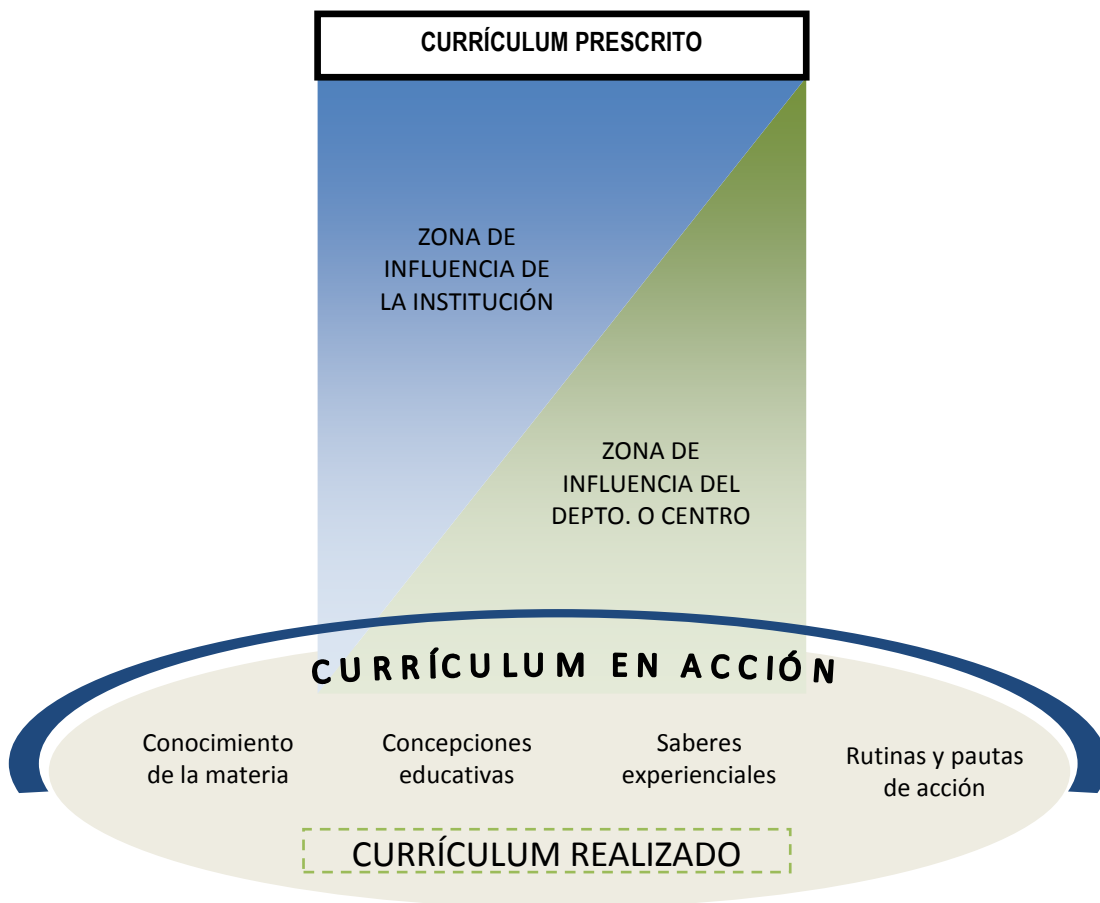
Podemos identificar que existen dos vías por las cuales puede llegar la reforma curricular a la práctica de los profesores; una es la vía oficial, son los esfuerzos que se realizan de manera uniforme para todos los profesores, parten desde las autoridades y de los promotores de la reforma, esta vía de acceso es más general, se va a los fundamentos de

la reforma y mantiene una estrecha vinculación con el currículum prescrito, con los documentos básicos de la institución. La segunda vía es la de las áreas más próximas a las disciplinas y a las prácticas de los profesores, tiene la posibilidad de acercarse más a la práctica docente y de mantener un seguimiento cercano a ella. En diferentes estudios se ha demostrado que los profesores son capaces de sostener prácticas innovadoras cuando pertenecen a una comunidad profesional que les brinde apoyo y soporte en la práctica (Randi y Corno, 2000)

Aunque ambas vías son institucionales y oficiales, vamos a llamar institucional a la primera y departamental o de centro a la segunda, con el objetivo de distinguir estos dos canales de comunicación que se establecen con los profesores, uno es general y uniforme para todos y el otro es diferenciado de acuerdo con las disciplinas de cada unidad y de las estrategias concretas que se hayan implementado.

Lo que podemos observar en el análisis de cada caso, es que la vía de los departamentos o centros es muy débil, en ocasiones ausente, y eso hace que finalmente la reforma no tenga canales para llegar hasta la práctica y quedarse en ella.

A partir de lo anterior, el siguiente esquema representa las zonas en las cuales pueden ubicarse los profesores para interpretar la reforma curricular, es una especie de “cancha de juego” en donde los profesores se pueden ubicar y desplazar. La zona institucional está más cercana a los postulados de la reforma, al currículum prescrito, y se esperaría que para llegar a la práctica docente fuera creciendo la injerencia de los departamentos para que los postulados de la reforma pudieran trabajarse directamente sobre la práctica de los profesores, pero finalmente la práctica docente, el currículum en acción y el currículum realizado pueden escapar de estas dos zonas, pueden desarrollarse al margen de lo que haga la institución o los departamentos; esto lo vemos claramente en la proporción de factores que los profesores no relacionan con la reforma curricular que promueve la institución, y más aún, podemos decir que la práctica docente, así expresada en el conocimiento profesional práctico es más que la interpretación del currículum. Esto coincide con las perspectivas teóricas que reconocen y valoran las adaptaciones de las reformas que realizan los profesores y que tienen detrás una concepción de la docencia como actividad compleja, sobre determinada, sensible a los contextos del aula y la institución (Randi y Corno, 2000)



De acuerdo con la participación de los profesores en el diseño y desarrollo de la reforma y con sus percepciones sobre este proceso, podemos decir que en algún momento todos los profesores se encontraron en la zona superior del esquema anterior, y de ahí pasaron directamente al currículo en acción, en ocasiones sin haber transitado por la zona de influencia del departamento o centro.

Cuando llegas a dar clase no hay como un proceso de acompañamiento del profesor; o sea yo lo que sentí fue como: órale, tú eres profesor, y ya; y hay cosas que a lo mejor tú ni preguntas, porque no tienes ni idea de si siquiera lo haya... no sé, o sea fueron mil cosas las que yo veo enfrente que, obviamente preguntándole a otros profesores, pues te van diciendo: ... pero creo que sí es un proceso que la Universidad Iberoamericana también debería de explicar (Entrevista final con la profesora)

Esto puede explicar las maneras en que los profesores realizan la función de mediación entre las propuestas curriculares y el aprendizaje de los alumnos, en este caso concreto podemos sintetizar lo revisado hasta el momento:

- ◆ La manera en que los profesores identificaron la presencia de la reforma en su práctica da cuenta, en primer lugar, de la propia complejidad de la propuesta de

reforma y en segundo lugar de las dificultades para identificar esas ideas en la práctica concreta.

- ◆ Los profesores no siempre interpretan la reforma, puede ser que ni siquiera exista conciencia del objeto a interpretar.
- ◆ En algunos casos pueden llegar a comparar la nueva propuesta con lo que ya hacen e introducen nuevos elementos que destapan pequeños procesos de reflexión y de cambio en sus prácticas.
- ◆ Los profesores no han tenido la necesidad de aplicar la reforma curricular, no han existido condiciones dentro de su práctica o fuera de ella, que los obliguen a redefinir aspectos de su conocimiento profesional práctico en función de los postulados de la reforma, pueden mantenerse al margen del movimiento de reforma.
- ◆ Las ideas de la reforma y su práctica docente pueden correr por dos vías diferentes, que pueden incluso nunca cruzarse; los casos en que se han cruzado es porque los profesores ya tenían experiencias que iban en ese sentido y puede no haber conciencia de ese cruce.

En los estudios que se han realizado sobre las reformas educativas reconocen que los profesores deben participar en el diseño de las nuevas propuestas y que deben tomarse en cuenta sus opiniones y necesidades, sin embargo, para el caso de profesores universitarios esto no es suficiente, se requiere además que existan estrategias concretas de seguimiento, cercanas a la práctica cotidiana de la docencia y con propósitos no solamente evaluatorios, sino principalmente de acompañamiento y formación.

Esto también se requiere equilibrar con la necesidad de permitir que los profesores experimenten nuevas estrategias educativas y hagan aportaciones innovadoras para enriquecer el currículum, no podemos pretender que los profesores universitarios realicen su trabajo siguiendo las pautas y normas establecidas. Además, el mejoramiento de la calidad educativa en las universidades no se puede sostener a través de reformas, se requieren principalmente propuestas de innovación y de cambio en todos los sentidos y niveles. Si no se contempla seriamente eso, no podríamos sostener la concepción del currículum como proyecto que se construye en la práctica con la participación de los actores involucrados.

8.2. UN CONCEPTO DE DESARROLLO DOCENTE PARA POSIBILITAR LAS REFORMAS CURRICULARES

Las universidades que se involucran en movimientos de reforma curricular destinan mucho tiempo y numerosos recursos materiales y humanos para realizar las consultas, estudios y discusiones que se requieren para definir y diseñar la nueva propuesta, para convocar a la participación de profesores y alumnos, para difundir las nuevas ideas y tratar que los profesores las comprendan y las asuman; las reformas curriculares generan

movimientos institucionales en diferentes áreas ya que al asumir la responsabilidad institucional de llevar a cabo una nueva propuesta curricular, necesariamente se tendrán que ajustar otras esferas de la institución: académicas, administrativas y políticas. La inversión de tantos esfuerzos y recursos merece el desarrollo de estrategias y mecanismos para dar seguimiento a las formas en que se pone en práctica la reforma y a los resultados que se van produciendo.

Pero si entendemos que el desarrollo del currículum y por ende, las reformas curriculares, tienen una trayectoria dialéctica y dinámica, que la propuesta original plasmada en el currículum prescrito, necesariamente se va reconstruyendo y redefiniendo a medida que intervienen los diferentes actores de la educación, entonces debemos poner especial atención en el currículum en acción como espacio privilegiado para concretar las intenciones planteadas. El currículum en acción se ha definido en la literatura sobre el tema, como el momento de la acción interactiva entre profesores y alumnos, como un espacio relativamente acotado temporal y espacialmente, pero cuando queremos estudiarlo, debemos considerar que las acciones del docente no se pueden separar de sus pensamientos, y por tanto no basta con analizar solamente lo que sucede en ese espacio acotado del aula, es necesario también ahondar en las concepciones y creencias de los profesores, en sus propias elaboraciones acerca de la nueva propuesta y de su práctica; en realidad el currículum en acción y el currículum moldeado por los profesores son parte de una misma esfera.

Solo podemos conocer el desarrollo de una reforma curricular si abordamos el conocimiento profesional práctico de los profesores, ahí es donde se producen los significados educativos que impactan el aprendizaje de los alumnos.

Uno de los aportes que se puede derivar de este estudio es la manera de entender la relación que existe entre los movimientos de reforma en las instituciones y los procesos de innovación docente, pero para ello necesitamos definir un concepto acerca de lo que es la docencia que nos permita entender esta relación, y sobretodo comenzar a perfilar el tipo de intervención que podrían tener las instituciones para favorecer el desarrollo de las reformas que emprenden. Los movimientos de reformas curriculares en las universidades pueden introducir nuevos elementos que ayuden a mejorar las prácticas docentes de los profesores, pero no van a poder tener éxito si los profesores no se encuentran ya en un proceso de desarrollo y mejora de su práctica.

El concepto de desarrollo docente es clave para poder entender la complejidad y el dinamismo implicados en la actividad de docencia dentro de las universidades. Este concepto retoma algunos de los elementos del conocimiento profesional práctico de los profesores y otros factores que se encontraron relevantes dentro de la práctica de los profesores, todos ellos se plantean como áreas de desarrollo de la docencia. Amanera de síntesis, podemos decir que la docencia universitaria es una actividad profesional con las siguientes características:

- Compleja.

En tanto que responde a una gran variedad de fuentes y contextos que permiten que pueda ser considerada de muy diversas maneras, pero en todo caso se trata de un conjunto de elementos interrelacionados que no puede separarse fácilmente, que al hablar de uno, necesariamente se afectan los demás.

- Sobre determinada y sobre demandada.

Forma parte de un sistema institucional, curricular y social, que de diferentes maneras la acotan y al mismo tiempo le exigen resultados; la institución le asigna espacios, horarios, determinados grupos de alumnos, prácticas de evaluación, etc.; el currículum establece los contenidos, objetivos y ubicación de los cursos; y la estructura social, a través de instituciones como la escuela y la familia, ha formado alumnos con determinados antecedentes académicos y actitudinales que llegan a las aulas universitarias. Los profesores, a menudo se encuentran ante demandas contradictorias que de alguna manera deben atender, demandas que oscilan entre el aquí y el ahora, y el futuro profesional, los profesores se preocupan por hacer significativo el aprendizaje para los alumnos en el momento actual, por atender sus intereses y necesidades presentes, pero en algunos casos también se preocupan por el futuro de su profesión y se cuestionan sobre las posibilidades de hacer congeniar lo que los alumnos valoran hoy con lo que el profesor visualiza que está implicado en la práctica de una profesión.

- Se desarrolla entre dos polos: individual/colectivo.

Sin pretender asignar un valor positivo o negativo a estos dos polos, es importante considerar que los profesores transitan entre ellos sin quedarse estáticos en un punto, y eso sería lo deseable, que a lo largo de su trayectoria y dependiendo de las necesidades y circunstancias de cada momento puedan moverse: participar en grupos de profesores como academias, colegios o comunidades, en donde puedan compartir sus experiencias y aprender junto con otros, pero también habrá momentos para reflexionar y tomar decisiones individualmente, sobretodo en el caso de los profesores universitarios que tienen otras actividades profesionales y en muchas ocasiones solamente tienen tiempo para asistir a sus clases. En cualquier punto, lo importante es que no impere un sentimiento de soledad o abandono que puede originarse si se permanece demasiado tiempo en el polo individual.

- Oscila entre dos posibilidades: superficial/ profundo.

La función del docente universitario en cuanto a la formación de futuros profesionistas, no se encuentra claramente definida; lo mínimo que un profesor considera que le corresponde hacer es *impartir un contenido y aplicar exámenes*, esto avalado también por lo que las instituciones suelen pedirle, quizá de manera tácita, a los profesores, lo que hemos nombrado como currículum presentado a los profesores muchas veces consiste en un temario o programa y un calendario de fechas para aplicar exámenes y entregar calificaciones de los alumnos, con ello de alguna manera se está reforzando la idea de que es suficiente con impartir un contenido y calificar a

los alumnos. Pero también se abre otra posibilidad cuando comienza a generarse un compromiso con el aprendizaje del alumno y se empieza a asumir un rol más de *formador de personas* que de *transmisor de contenidos*, en este caso se puede llegar a considerar que la función del profesor consiste en *movilizar a la persona que aprende*.

A partir de estas características podemos identificar tres áreas de desarrollo que parten del conocimiento profesional práctico de los profesores, pero que de manera particular pueden servir para diseñar estrategias de innovación y mejora de la docencia que se impulsen de manera paralela a los movimientos de reforma:

1. Capacidad profesional. Se refiere al dominio de la materia que se imparte, en tres aspectos:

- Profundidad. La profundidad del conocimiento, el entendimiento pleno de las teorías, los hechos y los principios de los contenidos. Esto implica que el profesor lo ha estudiado ampliamente y lo ha utilizado en diferentes formas.
- Organización del conocimiento. Conocimiento sobre la forma en que se organiza y se produce el conocimiento de su materia, cómo se investiga ese contenido, las relaciones con otras disciplinas y de qué maneras se ha utilizado ese contenido. Este conocimiento permite que el profesor pueda mantenerse actualizado y además propiciar que sus alumnos recorran el camino por el cual se puede llegar a producir el conocimiento en ese campo determinado, además le brinda una visión clara del aporte que puede brindar ese contenido, en relación con otras disciplinas, para la explicación, comprensión y atención de diferentes fenómenos.
- Transposición didáctica. Capacidad para transformar el contenido en un contenido educativo, darle un sentido profesional y formativo al contenido. La capacidad de enriquecer el contenido que se enseña con el conocimiento de los estudiantes y del currículum (perspectiva constructivista). Es decir, la perspectiva de que el conocimiento no es algo estático que el profesor *posee* y que los alumnos *no poseen* y que por lo tanto el profesor lo tiene que “transmitir” a los alumnos.

2. Capacidad didáctica. Se refiere a la capacidad para presentar el contenido y movilizar el conocimiento y las competencias de los alumnos, para ello se requieren:

- Uso de técnicas, estrategias y recursos. El saber cómo resolver determinados problemas didácticos, por ejemplo: la planeación, el diseño de estrategias de evaluación, el fomento de la participación, la motivación, mantener el interés, etc. Dominio de técnicas y recursos para presentar el contenido, utilizar tecnologías, realizar actividades de aprendizaje, etc.
- Una visión educativa-ética de su labor como formador. Debido a que los problemas más relevantes de la enseñanza no tienen una estructura rígida y homogénea que pueda atenderse mediante la aplicación de técnicas tipo “recetas”, es necesaria una visión educativa que permita discernir entre la aplicación de la técnica con rigor o la relevancia, en función de mayor justicia, mayor solidaridad y en general, mayor formación de la persona.

- La relación interpersonal con los alumnos. Partir de una valoración positiva de los alumnos, respetar sus opiniones y apreciar sus logros y producciones. Buscar la creación de un ambiente de respeto y confianza, y atender las peticiones de los alumnos, pero al mismo tiempo mantener la autoridad docente y el respeto a las normas acordadas.

3. Reflexión sobre la práctica. El saber reflexionar sobre su propia práctica docente: la reflexión en la acción y sobre la acción.

El profesor se enfrenta constantemente con situaciones que reclaman la acción y la toma de decisiones bajo principios que no siempre son del todo claros y explícitos, pero que están en la base de su actuación. La capacidad y el ejercicio de reflexionar sobre las propias acciones es lo que le permite al profesor identificar sus principios de actuación o concepciones implícitas, analizarlas y cuestionarlas. Se trata de una reflexión antes, durante y después de la acción que se convierte en una poderosa estrategia para generar y proyectar innovaciones y mejoras en la enseñanza.

El siguiente esquema presenta las tres áreas del concepto de desarrollo docente:



Podemos hablar de desarrollo docente cuando se mantiene el movimiento y el dinamismo en la práctica docente, cuando las tres áreas están en proceso de crecimiento y mejora y el profesor ha adquirido algún nivel de avance en sus capacidades de reflexión, en su manejo didáctico y en la comprensión didáctica del contenido que enseña. Por el contrario, podemos decir que no existe este desarrollo docente, cuando se ha estancado la práctica del docente, porque no se cuestiona lo que hace ni se introducen nuevos

elementos, o cuando no se ha desarrollado la capacidad de reflexión que permite dinamizar los demás elementos.

Si colocamos este concepto de desarrollo docente en la perspectiva curricular nos encontramos con que, esta ubicación del docente entre el proyecto curricular institucional o currículum prescrito y el aprendizaje de los alumnos, puede darse en diversos sentidos, pero también puede frenar o extinguir cualquier intento de reforma, el cambio que pretende introducir una reforma curricular solo será posible si el profesor ya se encuentra en un proceso de desarrollo docente; si no existe tal, primero se debe atender ese desarrollo y después podrá darse el cambio esperado.

Las reformas curriculares, al ser propuestas que surgen desde las autoridades y después se implementan, suelen asumir una postura muy general, con principios que puedan abarcar a muy diversos contextos educativos, y por ello también suelen partir de supuestos falsos, por ejemplo: que todos los profesores tienen que cambiar, que las nuevas propuestas pueden aplicarse a todos los casos por igual y que además, los profesores no van a querer cambiar. Evidentemente que los profesores juegan un papel primordial en el desarrollo de una reforma, eso se ha sostenido de diferentes maneras en este trabajo, pero tampoco podemos descargar en ellos el éxito de la misma, no se trata de que los profesores entiendan y apliquen atinadamente la nueva propuesta, se requiere que la institución también plantee escenarios y espacios en donde se puedan ir ajustando las propuestas más generales a los diferentes contextos que plantean las disciplinas, los niveles en que se encuentran los alumnos y los tipos de contenidos y competencias que se busca desarrollar en cada caso.

Los profesores requieren un acompañamiento más cercano que les ayude a ir ajustando el currículum prescrito a las condiciones concretas de sus alumnos y su materia, pero sin coartar sus propuestas de innovación y cambio. Además, ellos también son aprendices y nos olvidamos que para adquirir las competencias docentes que requieren las nuevas propuestas, ellos también deben construir su propio conocimiento, tal y como se pretende que los alumnos lo hagan. Es necesario pensar las reformas curriculares como movimientos de renovación dentro de instituciones que generan contextos de aprendizaje también para los profesores.

CONCLUSIONES

En este apartado vamos a presentar las últimas reflexiones que surgen después de haber realizado esta investigación, las limitaciones del estudio y las posibles líneas de indagación que se abren a partir de los resultados encontrados.

Una de las principales conclusiones del estudio se refiere a que los movimientos de reforma y las propuestas de cambio se suman de diferentes maneras a un proceso más amplio de desarrollo y transformación docente en el que se encuentran los profesores. Reforma curricular y desarrollo docente son dos fenómenos interdependientes que necesariamente se entrelazan, por un lado las propuestas de reforma no pueden tener éxito si no se conectan con los procesos de desarrollo de los profesores y por otro lado, la práctica docente puede tener más impulso cuando se suma a las intenciones de las reformas.

Al estudiar la práctica docente desde una perspectiva curricular podemos ver la manera en que se van interrelacionando diferentes tipos de factores que inciden en el desarrollo del currículum, en tanto que se trata de la puesta en práctica del proyecto educativo que la institución ha diseñado para formar a sus estudiantes, nos permite conectar intenciones y concepciones de los profesores con las de la institución. Este estudio nos permitió hacer visibles puntos en común entre la práctica de los profesores y las intenciones educativas de una reforma curricular, puntos en común que se traducen en concepciones compartidas y prácticas educativas que no siempre se realizan con el propósito de cumplir con el encargo institucional, sino que responden en su mayoría a las propias trayectorias de desarrollo de los profesores.

Los postulados de la reforma tienen muy diversas maneras de hacerse presentes en el conocimiento profesional práctico de los profesores, en ocasiones de manera intencionada por el profesor y otras veces como parte natural del desarrollo de la práctica docente. Parece ser que las posibilidades para integrar propuestas de cambio curricular tienen que ver más con qué tanto coinciden esas propuestas con el propio desarrollo que ha tenido el docente y con su experiencia, lo que le permite integrar nuevos elementos o modificar algunas prácticas.

Pudimos encontrar diversos factores que favorecen la presencia de la reforma curricular en las prácticas de enseñanza y también factores que la obstaculizan, puntos de desencuentro e incluso prácticas contrarias a las deseadas; de alguna manera esto es de esperarse ya que partimos de la concepción del currículum como una propuesta abierta a la discusión y participación de todos los involucrados, especialmente profesores y alumnos, el problema es que en su gran mayoría, estos puntos de encuentro o desencuentro entre el conocimiento profesional práctico de los profesores y la propuesta de reforma, no son reconocidos explícitamente por ellos y entonces tienen las mismas probabilidades de aparecer o desaparecer, se corre el riesgo de que se pierdan las experiencias positivas y de que se mantengan las prácticas no deseadas, pero sobretodo

se niega la posibilidad de que se conviertan en aprendizajes para cada profesor, para el colectivo de docentes y para la institución en su conjunto.

En el desarrollo de una reforma, así como en el desarrollo del currículum todos los involucrados aprenden, en especial los docentes deben ser vistos como sujetos que aprenden, que van construyendo su propio conocimiento sobre la docencia, de la misma manera en que los alumnos lo hacen, si pensamos que los únicos sujetos de aprendizaje son los alumnos, estamos negando las posibilidades de un crecimiento permanente, comunitario y colaborativo para todos los miembros de la institución tal y como se declara que se quiere promover para los alumnos.

Si pensamos que el conocimiento profesional práctico de los profesores se puede enriquecer con los postulados de la reforma, entonces necesitamos presentar estas ideas de manera que puedan integrarlas a sus concepciones, es decir, estamos hablando de un proceso de aprendizaje en donde los profesores pueden mejorar, enriquecer, o modificar si es necesario algunos aspectos de su práctica, para ello puede ser muy efectivo partir de situaciones que el profesor considere significativas en su propia práctica.

A través de diferentes estudios sobre las reformas, ha quedado claro que para que una reforma tenga éxito, es decir, para que los alumnos adquieran los aprendizajes esperados, los profesores juegan un papel muy importante, pero entonces se busca evaluar el éxito de la reforma o el currículum enfocando por un lado, los aprendizajes de los alumnos y por otro lado la actuación de los profesores, pero pocas veces se plantea al mismo nivel de importancia el establecimiento de las condiciones institucionales que permitan a los profesores desarrollar las máximas potencialidades que tiene la propuesta curricular. Asumir una concepción de currículum como proyecto abierto que se enriquece con la participación de profesores y alumnos, implica asumir una serie de compromisos institucionales que no siempre se consideran, nos referimos a las implicaciones que conlleva asumir la responsabilidad del aprendizaje de diversos sujetos: alumnos, profesores, funcionarios. Las evaluaciones sobre el éxito de una reforma curricular deberían incluir, además del aprendizaje logrado por los alumnos, el aprendizaje logrado por los profesores y por la institución, el crecimiento y el mejoramiento de las prácticas de los diferentes actores, las maneras de afrontar y resolver los problemas que se presentan.

Los profesores pueden integrar nuevos elementos a sus prácticas o pueden entender diferentes conceptos o intenciones educativas en función de la trayectoria que han tenido y del proceso de desarrollo docente que han seguido. Esto quiere decir que los mecanismos que se utilicen para diseminar una reforma deben considerar seriamente el grado de desarrollo docente en el que se encuentren los profesores y si es necesario, acompañar la diseminación de la reforma con estrategias concretas de formación, actualización o mejoramiento docente. Debemos preocuparnos más por mejorar la práctica de los profesores que por evaluar el grado de fidelidad de la reforma. Para trabajar en mejorar la práctica docente la pauta orientadora debe ser el currículum, ubicar la práctica docente en un marco curricular nos permite contar con orientaciones claras acerca de lo que quiere lograr la institución y también de lo que en realidad está sucediendo en las aulas.

Hemos dicho que si los profesores no han emprendido un camino de transformación y mejora en su práctica, la reforma no tendrá impacto, pero cuando no existen las condiciones institucionales que permitan dar seguimiento cercano a las prácticas docentes, entonces, los profesores podrán encontrar diferentes maneras de sobrevivir dentro de la institución aunque sus prácticas no contribuyan al proyecto institucional. Ya hemos planteado que la docencia es una actividad en donde los profesores deben responder a muy diversos intereses y demandas, en un contexto institucional en donde los profesores tienen amplio margen de maniobra, ya sea por la manera de entender la “libertad de cátedra”¹¹ o porque no existen las posibilidades de un seguimiento más cercano, los profesores vuelcan su atención a las demandas más fuertes y concretas que generalmente son las de los alumnos y las que derivan de sus intereses y fortalezas personales, dejando en un papel marginal las demandas del proyecto curricular de la institución.

Por otro lado, también es necesario cuidar que el marco de las reformas no sea visto demasiado estrecho y llegue a limitar o coartar la creatividad y los deseos de innovación de los profesores. Las propuestas de cambio o reforma que promueven las instituciones deben ser lo suficientemente claras como para marcar un rumbo, pero al mismo tiempo suficientemente amplias y abarcativas como para permitir que los profesores incorporen sus propias ideas e innovaciones, puede existir una contradicción en la promoción del cambio, ya que la educación no puede mejorar solamente con reformas, forzosamente se requiere que los profesores se arriesguen a probar y evaluar nuevas estrategias

Si es en el currículum en acción en donde se cristalizan las intenciones de las reformas, vale la pena preguntarnos ¿hasta dónde es pertinente mantener el espacio docente como ámbito privado, secreto?, no con fines de verificación sino con la intención de construir colectivamente nuevos y mejores escenarios educativos.

Con esta investigación también se abren varias líneas de indagación que pudieran continuarse. Estudiar un fenómeno tan complejo como la práctica docente, implica elegir entre una amplia gama de posibilidades de abordaje, de perspectivas diversas, de ángulos posibles desde los cuales se puede analizar lo que hacen, lo que piensan o lo que esperan los profesores, o los alumnos o la institución; elegir una perspectiva nos permite delimitar el objeto de estudio, pero también nos obliga a dejar fuera diversos aspectos que van apareciendo en el trabajo.

Uno de estos aspectos es el estudio del cambio en la docencia, sería interesante profundizar en las posibilidades de cambio que tienen los profesores a partir de su

¹¹ Ya se había planteado la relación entre la docencia universitaria y el derecho a la libertad de cátedra, en ocasiones entendida como libertad de expresión y otras veces como libertad de enseñanza en general, incluyendo contenidos, metodologías y objetivos; en estos casos es cuando entra en conflicto con las orientaciones institucionales.

conocimiento profesional práctico, elaborar una especie de trayectoria de evolución en las categorías del conocimiento profesional práctico y analizar los factores críticos que inciden en este proceso y que pueden servir como palancas para el cambio y la mejora de los profesores. De manera especial, sería interesante estudiar la construcción de saberes experienciales en los profesores universitarios.

Una de las líneas de abordaje que pudieran retomarse en otro estudio, se refiere a la dimensión institucional del desarrollo del currículum y su relación con la práctica docente, la micropolítica interna de la institución, el rol que juegan los diferentes actores, las relaciones y los intercambios simbólicos y materiales que se realizan entre los diferentes actores, nos pudieran ayudar a entender con mayor profundidad la participación de los profesores en el desarrollo de una reforma curricular. En esta misma línea pudieran plantearse estudios comparativos entre distintas instituciones con condiciones diferentes que permitieran distinguir y explicar los factores críticos de la vida interna de las instituciones en relación con los movimientos de reforma.

REFERENCIAS

- Angulo, J. F. (2000a). ¿A qué llamamos currículum?. En: Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe
- Angulo, J. F. (2000b). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En: Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe
- Antúnez, S. (1990). Claves para la organización de los centros escolares. Cuadernos de Educación. No. 13. Barcelona: Horsori
- Area, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En: Escudero, J. M. (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis
- Argyris, Ch. y Schön, D. (1974). *Theory in practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro
- Baena, M. D. (2000). Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (2), 217-226
- Beláustegui, G. D. (2005, 10 de junio). Los aspectos afectivo-emocionales en las teorías implícitas. Condiciones, procesos y resultados en la enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. De los lectores. 36 (2)
- Beltrán, F. (2000). Las determinaciones y el cambio del currículum. En: Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe
- Blasco, M. (2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 789-820
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177
- Bolívar, A. (1999a). El currículum como un ámbito de estudio. En: Escudero, J. M. (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis
- Bolívar, A. (1999b). Diseño, diseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales. En: Escudero, J. M. (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis
- Bolívar, A., Domingo, J y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla
- Breuer (2004). Lo subjetivo del conocimiento científico y su reflexión: ventanas epistemológicas y traducciones metodológicas. *Forum: Qualitative Social Research* (Online Journal)
- Chevallard (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique

- Comisión de homólogos de revisión curricular del SEUIA ITESO (2003). *Marco Pedagógico para la Estructura Curricular*, UIA León, León
- Coulon (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós
- Coraggio, J.L. y Torres, R.M. (1997). *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- Clandinin, J y Connelly, M. (1990). Narrative, experience and study of curriculum. *Cambridge Journal of Education*. 20 (3). 241-253
- Clandinin, J y Connelly, M. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, J., Arnaus, R. Ferrer, N. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1998). Stories to live by: narrative understandings of school reform, *Curriculum Inquiry*, 28 (2), 149-168
- Clark y Peterson (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: Wittrock, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. (pp. 443-539). Barcelona: Paidós
- Claxton, G. (2002). Anatomía de la intuición. En: Atkinson, T. y Claxton, G. . *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro
- De la Cruz, Pozo, et. al. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En: Pozo, et.al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao
- Delegados de Educación de América Latina (1995). *Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana*, México, D.F.
- Díaz Barriga, Á. (coord.) (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, No. 5, México
- Elbaz (1981). Writing as inquiry: Storying the Teaching Self in Writing Workshops. *Curriculum Inquiry*, 32 (4), 403-428
- Escudero, J. M. (1999a). El cambio en educación, las reformas y la renovación pedagógica. En: Escudero, J. M. (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis
- Escudero, J. M. (1999b). El currículum, las reformas y la renovación pedagógica. En: Escudero, J. M. (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis
- Estebaranz García, A. (1995): *Didáctica e innovación curricular*, Universidad de Sevilla, España
- Gairín, J. (2005). La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones de formación. En: Medina, Rodríguez y Sevillano. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum de las instituciones educativas*, Tomo II. Madrid: Universitas

- García, J.R. (2004). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Garfinkel (1996). Ethnomethodology's Program. *Social Psychology Quarterly*, 29 (1), 5-21
- Gentili, P. (2004). Adiós a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En Pablo Gentili, coord. *Pedagogía de la exclusión: crítica al neoliberalismo en educación*, pp. 339-376
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós
- Gonczy y Athanasou (1997). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. En: Argüelles, A. (comp). *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Limusa
- Goodson (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8 (109), pp.733-758
- Güemes y Piña (2003). Imaginarios. En Piña, J.M., Furlan, A. y Sañudo, L. (Coords.). *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*. (pp. 31-127). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-25
- Hager, P. y Beckett, D. (1997). Bases filosóficas del concepto integrado de competencia. En: Argüelles, A. (comp). *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Limusa
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata
- Havelock, R.G. y Huberman, A.M. (1980). *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*. Paris: UNESCO/OIE
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*. Paris: UNESCO/OIE
- Ibarra Colado, E. (2002). "La 'nueva universidad' en México: transformaciones recientes y perspectivas" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, 14, enero-abril 2002, pp. 75-105.
- Imbernón, F. (2002). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 38. pp.37-46

- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. En: Imbernón, F. (coord.) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao
- Jackson, Ph. W. (2001). *La vida en las aulas* (6ª edición). Madrid. Morata
- Jiménez, A. Y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV (233), 105-122
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. *Psicología Social, II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós
- Kemmis, S. (1998). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción (3ª edición). Madrid: Morata
- Kolvenbach, P-H. (2001, mayo). *La universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano*. Discurso presentado en la Reunión Internacional de la Educación Superior de la Compañía de Jesús. Roma
- Le Boterf (2001). *Ingeniería de la Competencias*. Barcelona: Gestión 2000
- Loo, Olmos y Granados (2003). Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales [Versión electrónica], *Revista de Enfermería IMSS*, 11(2), 63-69
- López Ruiz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Malpica, M.C. (1997). El punto de vista pedagógico. En: Argüelles, A. (comp). *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Limusa
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Tesis doctoral inédita. Universidad de la Laguna. Tenerife. Canarias
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Ediciones Visor. Madrid
- Mc Ewan, (2005). Las narrativas en el estudio de la docencia. En: Mc Ewan, H. y Egan, K. (comp). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu
- Meneses, E. (1974). *Bases para la Reforma de la UIA*. Documento interno. Universidad Iberoamericana. México, D.F.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, Sage publications
- Minakata, A. (2005). *Estructura dinámica de posibilitación educativa y realización personal*. Tesis doctoral. Doctorado en Filosofía de la Educación. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México.

- Mireles, y Cuevas, (2003). Representaciones. En Piña, J.M., Furlan, A. y Sañudo, L. (Coords.). *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*. (pp. 31-127). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral
- Moscovici y Hewstone (1984). De la ciencia al sentido común. En: Moscovici, S. *Psicología Social, II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós
- Olabuenaga, J.I. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto
- Palcheler, H. (1984). La epistemología del sentido común. En: Moscovici, S. *Psicología Social, II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós
- Palmer, Parker (1998). *The courage to teach. Exploring the inner landscape of teacher's life*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass
- Pallán, C. (1997). Impacto de la innovación en la organización académica. En: ANUIES. *Innovación Curricular en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá
- Pérez Echeverría, et.al (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: Pozo, et.al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao
- Pérez Ferra, M. (2000). *Conocer el currículum para asesorar en centros*, ediciones Aljibe, Málaga
- Pérez Gómez, A. (1995). Enseñanza para la comprensión. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. 4ª ed. Madrid: Morata
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata
- Perrenoud, F (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Domen Ediciones
- Perrenoud, F (2004). VI. La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. En: Rychen, D. y Hersh, L. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México: Fondo de Cultura Económica
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó
- Piña, J. M. et. al. (2003). La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar, En Piña, J.M., Furlan, A. y Sañudo, L. (Coords.). *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*. (pp. 31-127). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

- Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, (2007). *El mito de la reforma educativa. Un mito de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona: Pomares
- Porlan, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada
- Porlan, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada editorial
- Posner, G (1998). *Análisis del currículo* (2ª edición), Colombia: McGraw Hill
- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea
- Pozo, J. I. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional [Versión electrónica], *Enseñanza de la ciencias*, 17 (3), 513-520
- Pozo, J.I. (2002). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Morata. Madrid.
- Pozo, J.I. (2006a). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En: Pozo, et.al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao
- Pozo, J.I. (2006b). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: Pozo, et.al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao
- Randi, J. y Corno, L. (2000). Los profesores como innovadores. En: Biddle, Good y Goodson. *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J.(1993). El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o teorías científicas. En: Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Ediciones Visor. Madrid
- Rodrigo, M.J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En: Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Ediciones Visor. Madrid
- Rodrigo, M.J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En: Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (comps.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paisós
- Rodríguez, M. M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. España: Akal
- Rudduck, J. (2000). Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En: Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe
- SISTEMA EDUCATIVO UIA-ITESO (2003, 19 de febrero). Comunicado sobre la diversidad de planes y programas de estudio de las Universidades Iberoamericanas, México, D.F.
- SEUIA-ITESO, Comisión de homólogos de revisión curricular y Consejo Académico (2003). *Marco Conceptual para la revisión curricular del SEUIA ITESO*, UIA León, León
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós

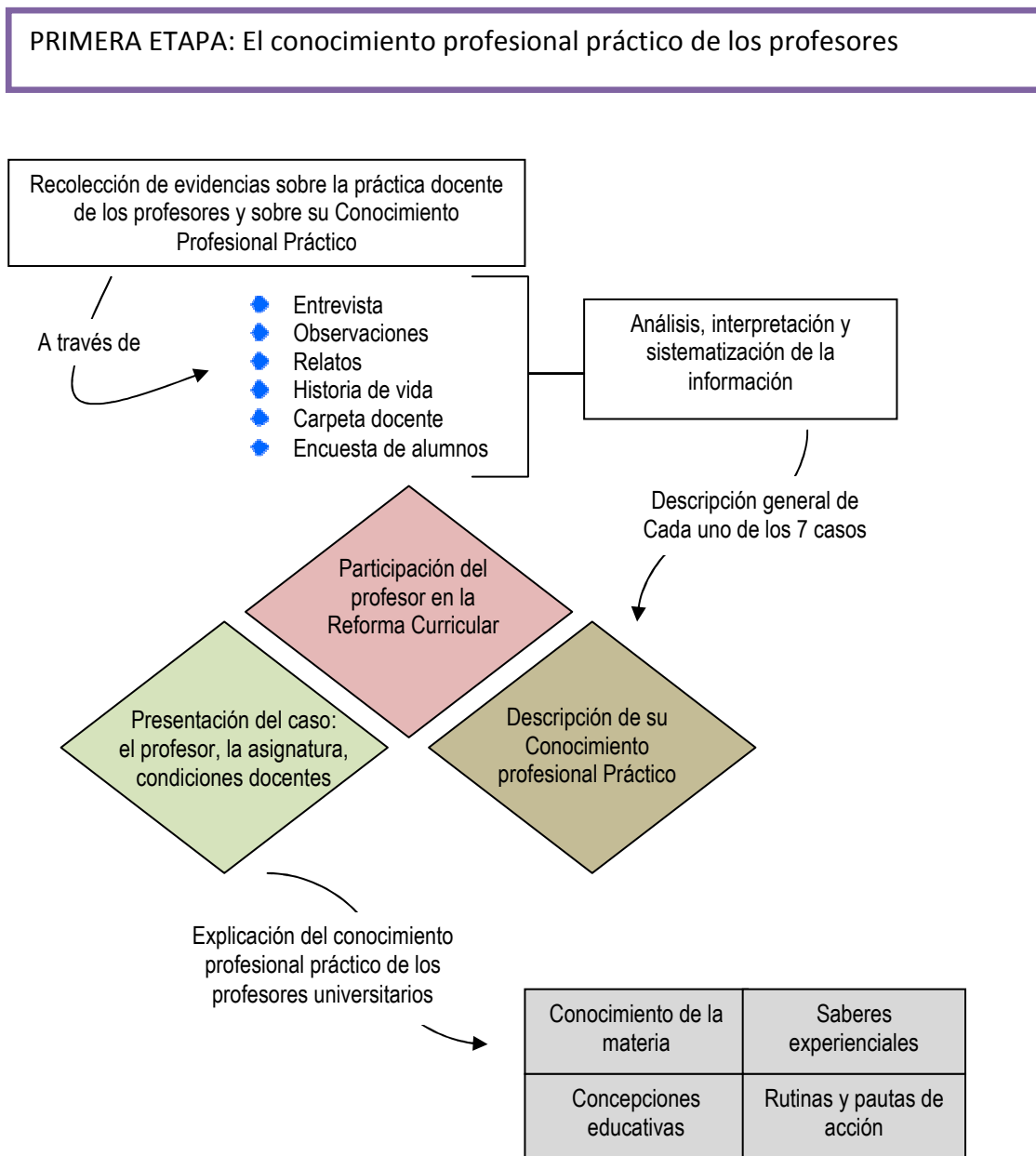
- Shulman, Lee (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza, I. En enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós
- Shulman, Lee (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30
- Stanford, G (1998). African-American teacher's knowledge of teaching: understanding the influence of their remembered teachers, *The Urban Review*, 30(3)
- Stenhouse, L. (1998): *Investigación y desarrollo del currículum* (4a ed.). Madrid: Morata
- Torres, R. M. (2003). Procesos y prácticas curriculares. En: Díaz Barriga, Ángel (coord.) (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, No. 5, México
- UIA (1968): *Ideario de la Universidad Iberoamericana*, Universidad Iberoamericana, México
- UIA (1981): *Misión de la Universidad Iberoamericana en México*, Universidad Iberoamericana, México
- UIA (1985): *Filosofía Educativa de la UIA*, Universidad Iberoamericana, México
- UIA León (1995). *Objetivos y Programas de la Dirección General de Servicios Educativo-Universitarios*, Folleto de Inducción, Universidad Iberoamericana León, León, Guanajuato
- UNAM (2003, 6 de octubre). Marco Institucional de la Docencia. Gaceta UNAM. México, D.F.
- Villoro, Luis (1982). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI
- Vogliotti y Macchiarola (2003, junio). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior, Universidad Nacional de San Luis, Argentina
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona. Paidós
- Weinert, F. (2004). III. Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En: Rychen, D. y Hersh, L. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica
- Zabalza, M.A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea
- Ziporovich, C. B. de y Gonzáles, N. (2000, julio). *Las teorías implícitas de los docentes formadores. Tensiones con el discurso pedagógico de la transformación educativa en Argentina*. Ponencia presentada en III Conference for Sociocultural Research, Sao Paulo, Brasil

ANEXOS

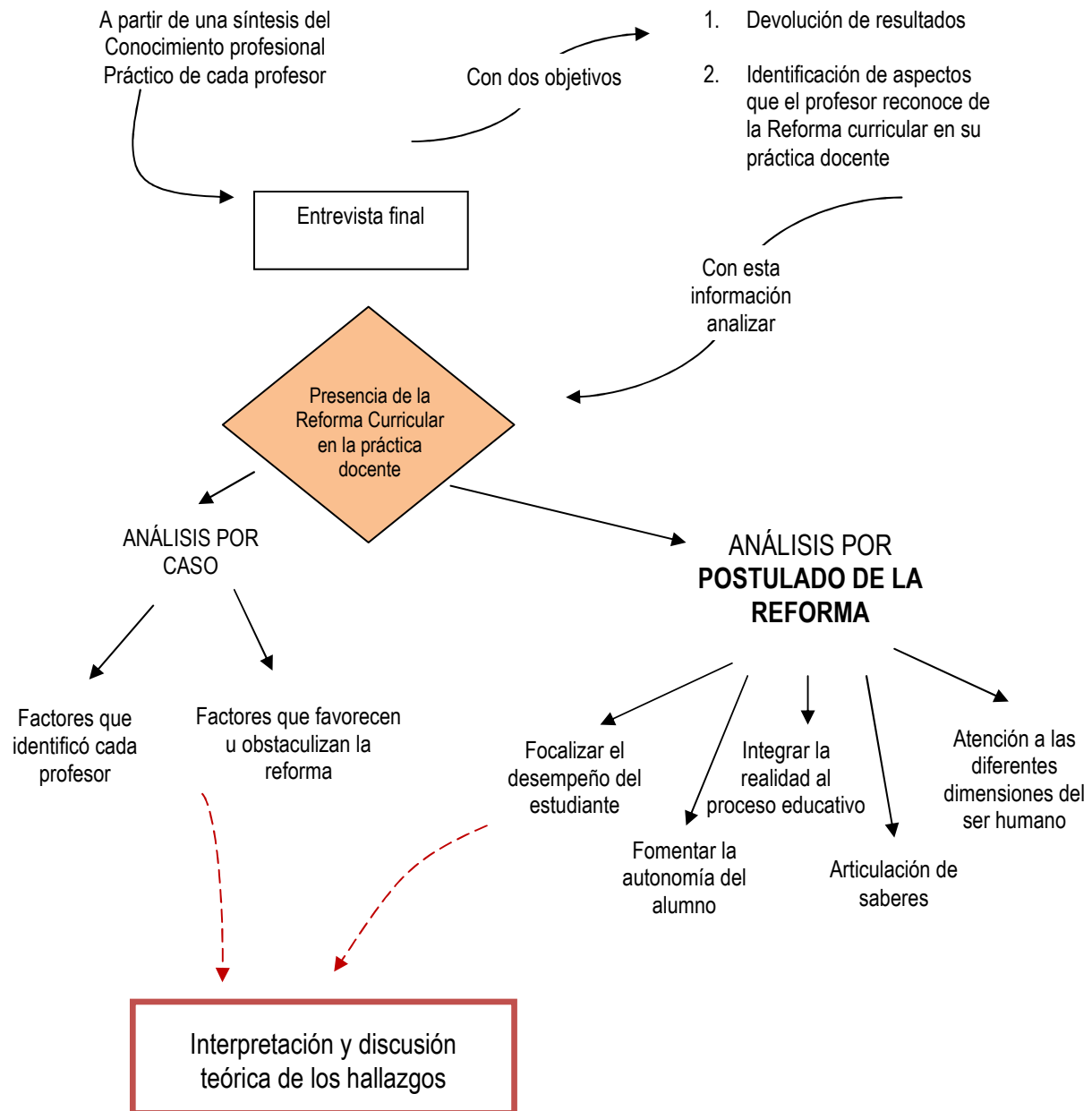
ANEXO 1.

ETAPAS EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Para analizar la manera en que los profesores participan en la reforma curricular con base en su conocimiento profesional práctico, se siguió una metodología que se presenta en el siguiente esquema:



SEGUNDA ETAPA: LA PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES EN LA REFORMA



Competencias genéricas de la Universidad Iberoamericana

COMUNICACIÓN

Concepto:

Interactuar honesta y efectivamente de manera interpersonal y/o masiva en diversos contextos y con diferentes códigos, utilizando los medios más adecuados.

Elementos:

- Capacidad dialógica
- Capacidad de percepción y escucha
- Expresión verbal
- Expresión escrita
- Lectura crítica
- Manejo de medios electrónicos
- Comunicación en otro idioma

Niveles de desempeño:

- 1) Reelaborar la información recibida y expresarla lógicamente a través de medios orales, escritos y gráficos.
- 2) Organizar y sistematizar el mensaje que se quiere comunicar y expresarlo de manera clara, correcta y ordenada, a través de diferentes medios.
- 3) Seleccionar y emplear eficientemente el medio, el código y el lenguaje adecuado al (los) interlocutor(es).

LIDERAZGO INTELECTUAL

Concepto:

Abordar fenómenos complejos y hacer aportaciones significativas y útiles a la sociedad a través del manejo eficiente y responsable de conocimientos, habilidades intelectuales y metodologías que permitan descubrir nuevas posibilidades de avance y aplicación del saber en diferentes contextos.

Elementos:

- Pensamiento crítico y creativo
- Solución de problemas
- Habilidades de investigación
- Pensamiento complejo e interdisciplinario

Niveles de desempeño:

- 1) Retener datos específicos y conceptos universales; reconstruir la información y ofrecer interpretaciones donde se relacionan diversos elementos, plantear preguntas que generan curiosidad.
- 2) Problematizar la realidad y explorar alternativas de respuesta.
- 3) Hacer propuestas profesionales con impacto social.

ORGANIZACIÓN DE PERSONAS Y EJECUCIÓN DE TAREAS

Concepto

Ejercer un liderazgo colaborativo mediante habilidades personales y administrativas para el desempeño del trabajo individual y grupal con la finalidad de alcanzar las metas propuestas de acuerdo con criterios ético-sociales.

Elementos:

- Planeación
- Trabajo en equipo
- Liderazgo colaborativo

Niveles de desempeño:

- 1) Escuchar y participar en la organización del trabajo y asumir responsablemente la tarea que corresponda en un equipo de trabajo.
- 2) Integrar y coordinar tareas individuales que tiendan a lograr un objetivo común.
- 3) Estructurar equipos de trabajo que resuelvan eficiente y efectivamente problemas complejos y evaluar el propio desempeño individual y grupal con relación al logro del objetivo.

INNOVACIÓN Y CAMBIO

Concepto:

Diseñar, proponer y llevar a la acción nuevas estrategias para la transformación y mejoría del entorno, así como ser capaz de adaptarse a situaciones diversas.

Elementos:

- Asunción de riesgos
- Imaginación y creatividad
- Habilidades de proyección y previsión
- Capacidad de adaptación

Niveles de desempeño:

- 1) Cuestionar lo dado y anticipar alternativas desde diferentes escenarios.
- 2) Asumir el riesgo de elaborar propuestas alternativas, sin perder de vista el contexto.
- 3) Evaluar el impacto de las propias propuestas y extrapolar los resultados a nuevas situaciones.

PERSPECTIVA GLOBAL HUMANISTA

Concepto:

Contar con una visión integradora que a partir del valor de la dignidad de la persona contribuya a la comprensión y solución de los problemas sociales, para generar condiciones más justas y plenamente humanas.

Elementos:

- Respeto a la dignidad de la persona
- Visión integradora
- Apertura a la trascendencia
- Compromiso histórico-social
- Experiencia estética

- Actitud cívica y democrática
- Participación en el desarrollo sostenible

Niveles de desempeño:

- 1) Reconocer la complejidad de los problemas globales y la posibilidad de hacer aportaciones concretas al respecto.
- 2) Analizar las implicaciones del propio desempeño profesional para la solución de problemas complejos, tomando en cuenta la dignidad de la persona.
- 3) Evaluar las propias propuestas profesionales en función de sus alcances y limitaciones para la solución de problemas globales.

MANEJO DE SÍ

Concepto:

Buscar el desarrollo personal y profesional a través de la reflexión, el discernimiento y el diálogo, que conduzca a un proyecto de vida autónomo, comprometido y congruente.

Elementos:

- Autoconocimiento y autorregulación
- Autoestima
- Asertividad
- Responsabilidad y compromiso
- Metacognición
- Autonomía
- Proyecto de vida

Niveles de desempeño:

- 1) Reconocer de manera realista las fortalezas y debilidades personales, planear acciones para potenciar fortalezas y superar debilidades, iniciar monitoreo y evaluación de la propia ejecución. Identificar expectativas y convicciones.
- 2) Ponderar y valorar las fortalezas y debilidades así como las expectativas y convicciones personales para adecuarlas al contexto y tomar opciones éticas fundamentadas.
- 3) Asumir estos procesos en una dinámica de autodesarrollo definiendo acciones que los involucre. Configurar un proyecto de vida personal y profesional que posibilite el desarrollo e integración de talentos, gustos, habilidades y afectos de cara a la justicia social y al propio crecimiento.

ANEXO 3.

Guía para la entrevista inicial

GUIA DE ENTREVISTA

OBJETIVO: Conocer el contexto general de la materia, el plan de trabajo que tiene preparado y sus concepciones sobre el contenido de la materia

NOMBRE:

FECHA:

I. CONTEXTO GENERAL DE LA MATERIA

1. Qué materia vas a impartir
2. Cuántas veces has dado esa materia
- 3.Cuál es el contexto curricular de esa materia: semestre, antecedentes, subsecuentes, número de créditos, área, etc.

II. CONCEPCIÓN SOBRE EL CONTENIDO DE LA MATERIA

4. De qué se trata la materia, su contenido
5. Qué características tiene esta materia, de qué tipo es
6. Cómo consideras que se aprende este tipo de materias, qué la hace diferente a otras
- 7.Cuál es tu acercamiento al contenido de la materia, lo has usado, a ti para qué te sirve
8. En cuanto a tu profesión, el contenido de esta materia te gusta, podemos decir que es tu especialidad?

III. PLAN DE TRABAJO

- 9.Cuál es la manera en la que trabajas en esta materia, cómo estructuras el curso
10. Cómo estructuras cada clase?
11. Qué quieres lograr en el curso?
12. Qué tienes planeado en especial para este semestre?
1. 11. Cómo le haces para planear tu curso?
13. De qué les sirve esta materia a tus alumnos, cuál es el significado de esta materia

ANEXO 4.

Encuesta para los alumnos

ENCUESTA PARA ALUMNOS

MATERIA:

Contesta las siguientes preguntas comparando lo que hace este profesor(a) en esta materia con lo que hacen otros profesores

1. ¿Cuáles son las principales actividades que tienes que hacer para aprender en esta materia?
2. ¿Qué habilidades o competencias necesitas para aprender en esta materia?
3. ¿Cuáles son las conductas o actitudes de los alumnos que les gustan más al profesor?
4. ¿Cuáles son las conductas y actitudes de los alumnos que le disgustan más al profesor?
5. Indica en cuál de los puntos se encuentra esta materia

TEÓRICA	----- ----- ----- ----- -----	PRÁCTICA
FÁCIL	----- ----- ----- ----- -----	DIFÍCIL
IMPORTANTE	----- ----- ----- ----- -----	INSIGNIFICANTE
VITAL PARA MI FORMACIÓN	----- ----- ----- ----- -----	ACCESORIA PARA MI FORMACIÓN
ABURRIDA	----- ----- ----- ----- -----	DIVERTIDA
EXIGENTE	----- ----- ----- ----- -----	LIGHT
APLICABLE	----- ----- ----- ----- -----	NO SE APLICA
INTERESANTE	----- ----- ----- ----- -----	INDIFERENTE

6. Completa las frases:

En esta materia yo puedo ser más _____ que en otras

Este profesor es más _____ que otros

Lo que vi en esta materia es _____

Yo en esta materia puedo _____

5. Comentarios libres sobre el contenido de esta materia y la manera en que lo vieron

MUCHAS GRACIAS¡

ANEXO 5.

Ejemplo de registro de observación (parcial)

JCC/01/04.09.07. CIRCUITOS ELECTRÓNICOS Y PRÁCTICAS Martes de 7:00 a 9:00. Tiempo de observación: 1:40	
	Es un salón cuadrado, son 6 alumnos: 2 mujeres y 4 hombres. A las 7:12 el maestro saluda a los alumnos y empieza repartiendo unas hojas "sobre las prácticas". Empieza a retomar cuestiones sobre sus trabajos
+1:25 <i>llamado de atención sobre fallas en tareas</i>	Mo: "...Bueno antes déjenme hacerles unos comentarios sobre las prácticas y sobre las tareas, se me hace muy importante un par de cosas que yo veo que está un poco, medio mal; porque una cosa es resultado en la tarea y que el profesor se la trague ¿no?, osea una cosa es escribir, o en el caso de una cierta práctica, transcribir lo que yo hice en el pizarrón, o sea está bien, pero de alguna manera bueno, si esa es la deducción de la ecuación que nos va a llevar... está muy bien, pero ya sea en la práctica o que si vamos a presentar algo que vamos a cobrar porque al final de cuentas, ya fuera si somos empleados, si nos van a pagar por un cierto trabajo que haremos durante nuestro puesto, o ya sea trabajamos independientemente y nos van a pagar por una cosa que voy a desarrollar para alguien, yo creo que son importantes dos asuntos"
	Anota en el pizarrón dos columnas: Presente Futuro <u>Objetivos</u> <u>pagar</u> Tiene una caja con 4 plumones de diferentes colores y los va alternando.
+8:00 <i>acuerdos operativos</i>	<i>Algunos alumnos preguntan sobre la hora en la que van a verse para revisar la práctica en el laboratorio</i> Mo: "Pues este, o a las siete y media ¿no? para que se den un tiempcito de... pues en algún momento de hoy quizá ¿no?, total ya faltaba poco ¿no?, ya todo mundo había hecho lo de la... " Ao: "La fuga." Mo: "Bueno, pero eso es armar ¿no?, nada más lo ponen por ahí; lo importante es el que yo vi que sí está un poco adolescente de funcionalidad ¿Sale? Bueno.
+8:50	Nos quedamos al final de un problema, mismo que no recuerdo. No sé si tienen por ahí su apunte ¿no? ...¿alguien por ahí? ...no se amontonen. Este, quién... lo tiene por ahí medio claro, a donde llegamos al final del otro día. ¿Tú? Sale. Déjenme transcribirlo por lo pronto el enunciado, y le seguimos. ...los valores, no los anotaste." <i>Escribe el problema en el pizarrón:</i> <i>Es un circuito y luego... Va $[1/R_1 + 1/R_2 + 1/R_3]$. Va preguntando los datos a los alumnos</i>
11:45	Mo: "Ok. Sí, entonces yo creo que vi mal hace ratito. Bueno llegamos a eso ¿no? o sea, para ir repitiendo lo mismo de la vez pasada y retomar el tema, bueno pues habíamos descubierto que el voltaje en el que todo esto cambiaba, era de nueve punto ¿qué?, ocho punto ¿qué?,"

+12:40	<p>Mo: Entonces pues a ver, que el sector femenino se... se...¿sí?" <i>Pasa a una alumna al pizarrón, de entrada no sabe qué hace y preguntar. Mientras cada alumno lo va haciendo en su cuaderno, llevan calculadoras, nadie lleva laptop.</i></p> <p>Ao: "¿Tenemos que dejar todas separadas la parte..... y la"?"</p> <p>Mo: "Pues lo normal es que quede separada la parte de la pendiente y la parte del, la ordenada al origen ¿no?, entonces para el caso si tienes una calculadora o que alguien la ayude con una calculadora, pues ya está más o menos sencillo ¿no? ...¿Sí? Esa es, Ah claro, BI, nomás la anotamos acá. A ver... ¿mande? Pues desarrollar, o sea, escribir una forma "BI es igual a BI por una pendiente mas una" ¿sí?. Entonces ya sea que lo hagas directito o que hagas álgebra, como tú quieras. Yo quizá piense que convenga que, pues mejor avientes todo este... (señala una parte de la ecuación en el pizarrón) esta constante, y queda más sencillo." <i>(Los Aos comentan entre ellos el problema y comparan sus resultados).</i></p>
15:20	<p>Mo: "Escogió un buen ejercicio ¿eh?, vamos a esperar. La idea pues es alcanzar la forma pendiente aunada al origen ¿no?, para poder ver la salida. ...Separa de tu quebrado la parte de BI ¿no?. ¿Por qué, por qué se volvió multiplicativa?"</p> <p>Ao: " está multiplicando"</p> <p>Los alumnos van comentando el problema con el profesor, lo va resolviendo junto con la alumna que está al frente</p>
+18:25	<p>Mo: "Es más razonable. ...A ver, échenme una mano con este cociente ¿no? R1, R2, R3... ¿la otra cosa? A ver: este, con este ¿no? ...¿punto dieciséis? Noo.. A ver: R1, dos K; R3, ... ¿dieciséis entre cien? Cero punto dieciséis ¿no? ...¿sí? Y no necesito calculadora. Por eso preguntabas... con los teclas. Entonces la pendiente es, cero punto dieciséis. A ver ahora, la ordenada al origen, porfa. ...a ver. Todo este rollote:"</p> <p>Mo: "¿Cuánto? Bueno, el voltaje de la salida es igual a uno punto dieciséis, el voltaje de entrada, más catorce punto sesenta y cuatro ¿sale?. Bueno, ¿cómo quedaría graficado? Entonces, bueno nadamás tendríamos que hacer la gráfica de, el voltaje de entrada, que es un coseno, que tiene picos de treinta volts, y acá tiene menos treinta, en nuestro... déjame usar otro color. "</p>
21:00	<p><i>Va haciendo la gráfica en el pizarrón y utiliza diferentes colores para enfatizar diferentes cosas, por ejemplo: lo que corrige lo hace con otro color</i></p>
	<p>Mo: " ... Que el voltaje que nos importa pues sería 8.5 volts, este sería 8.5 volts, y yo voy a hacer por ti la parte fácil ¿no?, aquí es el tiempo, el voltaje de salida, y la parte fácil es que, por encima de 8.5, o sea, todos los tiempos que estén por encima de este, acá, acá, y acá, es una constante ¿no? I2 por R3, o sea ochocientos once por veinte mil, y dos por ocho dieciséis... dieciséis volts ¿no?. Entonces, eh, acá son dieciséis volts, acá son dieciséis volts, y así sucesivamente. Ahora tú dibuja qué va acá. Ahí lo que nos conviene es averiguar, cuánto vale el pico más elevado. Osea, en este caso pues el pico más elevado es el pico menos elevado porque es voltajes negativos ¿no?. Entonces sustituiría yo el menos treinta en el BI ¿eh? Y a ver cuánto de BI. ...Pues sí ¿no?. ...Va a ser ¿pues qué formato tiene? ¿no?, o sea, como es la parte de bajada pues se va a hacer un chipote de, negativo ¿no? cuyo pico más alto, es decir más bajo o sea más negativo, va a ser menos treinta por punto dieciséis más catorce punto sesenta y cuatro ¿no?, esto es, treinta por punto dieciséis pues es a muy poquito ¿no? cuatro punto ocho. Menos cuatro punto ocho, más cuatro punto sesenta y cuatro, sería aproximadamente diez ¿no? ...nueve punto ochenta y seis. Entonces, el pico va a bajar hasta nueve punto ochenta y seis, y ya. ¿No? ¿sí?"</p>

+23:25	<p>Ao: Negativos. Mo: Positivos ¿no? Ao: ¡Ah, sí! Mo: ...Pues porque el signo está ahí, positivo en la ordenada. Aa: ¿Nueve punto qué? Mo: Ochenta y seis. ...Así. ...No, no, porque lo más alto está en dieciséis, entonces baja a nueve punto ochenta y seis y vuelve a subir ¿no?. Queda como una cunita, una cazuelita. ...Así, ajá. Y se hace periódica. <i>(Los Aos terminan el problema)</i></p>
+24:30	<p>Mo: Y listo. Ahora sí ¿de acuerdo? Ya habíamos practicado este tema la vez pasada, nomás este era el, detalle final. Pueden dibujar la curva de transferencia por no dejarlo, o sea nada más para terminar; aunque el problema no lo pedía, vamos a dibujarla pues como parte adicional de esto. Entonces nos quedó, el voltaje de salida es ¿cuál? Ah, dijimos dieciséis volts, cuando el de entrada es mayor que ocho punto cinco ¿sí? Y el voltaje de salida es, cero punto dieciséis el voltaje de entrada, más catorce punto sesenta y cuatro, cuando el voltaje sea menor que ocho punto cinco. Esa es la, las dos ecuaciones que rigen este circuito. Entonces la curva de transferencia, aquí está el voltaje de entrada, aquí está el voltaje de salida, eh, el voltaje importante en la entrada pues está acotado aquí, ocho punto cinco ¿sí?. ... , entonces la curva de transferencia queda así ¿sale?.</p>
+ 32:40	<p>“Este lo resuelvo yo ¿sí?. Bueno pues vamos a empezar como siempre ¿no? o sea la idea es que el “sener” no se apague ni se quemé. En este caso vamos a recordar <i>otra vez</i> la curva del “sener”... En este caso aquí están los dieciocho volts inversos, está al revés el “s....”, este es el punto de apagarse. Entonces vamos a evitar que pase eso ... Pues igual que siempre, aquí no hay mucha variedad en el tipo de circuito, vamos a hacer este “nod”, ... La corriente del “sener” pues no la conocemos, es su criterio de diseño, entonces la idea es pues lo que acabo de mencionar, ni quemarse ni apagarse. La corriente de la carga pues está muy sencillo ¿no?, es simplemente el voltaje de la carga, ... Entonces sí está, está fuertecilla ¿está fuerte? Relativamente ¿no?. ... Aquí la diferencia es lo siguiente, bueno pues acuérdense que necesito que la corriente mínima del “sener” sea mayor que doscientos miliamperes, o sea que no se apague Fíjense como el criterio está siendo al revés que la vez pasada ¿no? porque pues en este caso, la máxima es cuando está máxima la fuente, la vez pasada la máxima era cuando estaba mínima la carga, entonces aquí está al derecho, por decirlo así. Iz máxima tiene que ser mayor a doscientos milis, o sea punto dos amperes, y esta tiene que ser menor que dos... perdón, perdón, está al revés. ... Bueno, pues ya nadamás hacemos la desigualdad y tendríamos diez, ¿Sale? Entonces, diez tercios es menor que R_i que es menor que cuatro sobre uno punto dos. ...Diez entre tres pues es, ¿qué? 3.3333 ¿no?, y cuatro entre uno punto dos...”</p>
	<p>Ao: También.</p>
	<p>Mo: Sí ¿verdad? Dos entre cuatro a tres, no, tres. De modo, que no hay demasiado ¿no?, R_i a fuerzas es tres punto tres oms, sí, no hay de otra. Está de hecho a punto de no funcionar ¿no? o sea qué tal si me falla un poco el asunto y resulta que la resistencia o, es mayor y menor que cosas incongruentes, o sea que es absurdo, o que de plano no da, que significaría pues que no puedo hacer el circuito ¿no?, que no hay tal resistencia que mantenga los valores que me piden. En este caso pues adiós gracias y pues resulta que esto da 3.3 oms. Y ese es el resultado. ¿Sí?.</p>
+ 39:20	<p>No sé si les pasaba, cuando estaba uno en prepa o en secundaria, uno se daba cuenta que estaban bien los problemas de física y ese tipo de cosas, porque daban números muy bonitos, ¿no? o sea este, no sé si lo percibían pero cuando daba una cosa loca estaba mal, o sea tenía que ser... a fuerza daba enteros, a fuerza daba quebrados muy bonitos, o sea se preocupaban los profesores, porque nos cuidáramos de eso ¿no?, igual acá. Y ahora en cambio no ¿no? justo lo contrario, cuando sale bonito hay que usarlo ¿no? ¿sale?. Bueno. La potencia máxima disipada. Entonces, el resultado acá fue... ..bueno ¿alguna duda, antes</p>

	<p>de los comentarios inútiles? ¿todo bien? ¿perfectamente bien? ¿algún eslabón perdido intelectual? ¿no? bueno.</p> <p>La potencia disipada: ¿dónde lo ponemos? Aunque esté un poco revuelto ¿no? esto fue el inciso a, esto fue el inciso b; es muy sencillo, por eso aquí por supuesto que cabe ¿no?. Bueno, la potencia disipada es igual al voltaje del “sener” por la corriente del “sener”; pero ¿cuál sería la peor corriente? Pues cuando exista la peor corriente de la fuente que siempre es un ampere, ... , de modo que la potencia, es igual a voltaje del “sener”, dieciocho, que multiplica a aproximadamente a dos, es decir, treinta y seis wats.</p>
	<p>Es un gigantesco “sener”, la verdad es que en la vida real no hay ni de broma “seneres” tan potentes que yo pueda comprar en las misceláneas ¿no? este, o sacar de aquí del almacén del laboratorio, para nada o sea, puede que los hayan pero cuestan bien caros y los tengo que pedir por Internet o algo así ¿no?, está padre el problema teórico pero no tiene nada que ver con la realidad ¿sí?. Bueno en la realidad mundana, igual y consiguiendo uno pues, sí se puede. ¿De acuerdo?</p>
+ 42:00	<p>“Entonces algunas, anotaciones importantes” (<i>cambia a color rojo</i>): “esta es la potencia disipada de cualquier cosa ¿no? o sea, siempre y cuando sea resistivo; el “sener” no es resistivo pero se suele aproximar a esto su potencia disipada, de modo que así nos quedaremos con él ¿no?, entonces lo único que hicimos fue calcular la corriente máxima, cuando sea el peor momento de la fuente, o sea cuando el voltaje sea lo más elevado posible, y pues lo demás es aritmética, bueno álgebra y aritmética. ¿Sí?. Estuvo muy fácil ¿no? este estaba... fuera uno difícil lo hacían ustedes, déjenme buscarme uno, que valga la pena, porque este estuvo, muy <i>light</i>.</p>
46:50	<p>(<i>Salen a receso</i>).</p> <p>(<i>Entran, y se reanuda la clase</i>).</p>
58:10	<p>Mo: “¿Le seguimos? Bueno pues es una curva característica. Es un circuito raro, que le aplico un voltaje, admite una corriente, o doy una corriente y me entrega un voltaje, como quieran verlo. Y que se comporta de acuerdo a una recta, ... entonces, tenemos pues dos cambios de pendiente dos puntos de inflexión, que sería, este el primero y este el segundo. .. La ordenada al origen ¿cómo se saca? A ver, recordando los conocimientos de geometría analítica...</p>
+ 1:02:05	<p>(Los Aos opinan)</p> <p>Mo: A ver a ver, pásale tú ya. Y ya queda el cien por ciento de las damas, entonces ya, el resto es para los caballeros ¿no?. ¿X menos Y sobre M?, pues sí pero qué X consideramos, bueno, es una ecuación ¿no? Es una formulilla</p>
1:08:45	<p>Ao: No, yo digo que así.</p> <p>Mo: ¿Y voltaje? ¿quién cruza por el voltaje? ...Tres quintos de volts ¿no?. Tres quintos de volts. ...¿Sí o no?</p> <p>Ao: ¿Pero sí va invertida?</p>
	<p>Ao: Que si es calculable el circuito abierto.</p> <p>Mo: ...Sí pero primero el circuito abierto ¿no? Diodo en circuito abierto, y le aventamos en B0 ... a ver... el circuito abierto va a quedar tan sencillo como una malla, entonces yo diría que... va a quedar una única mallita de la fuente de dos volts y de tres volts. Ya. Aquí el compañero quitó la de ciento cuarenta, vamos a suponer que porque sabe que en el circuito abierto no hay corriente ¿no? ¿sí?</p>
+ 1:18:25 Conduce al alumno	<p>Ao: ¿No sería menos dos?</p> <p>Mo: Yo creo que sí pero.</p> <p>Ao: ¡Es menos dos!</p> <p>Ao: Sí.</p> <p>Mo: Menos dos ¿sí? La fuente de la pila, ándale. ...Pero ¿después?, o sea, está muy bien sacada la corriente, pero ¿qué necesitamos para ver si el diodo prende?</p>

<p>+1:24:00 Resuelve el problema</p>	<p><i>Se pone a dibujar la gráfica</i> Mo: Mhm. Es fue el porque es ideal Entonces nada más para que puedas dibujarla a gusto: el voltaje de salida cuando el voltaje de entrada sea mayor que uno punto cinco, va a ser cero punto seis, porque es ideal Ahora para encontrar las cretas como hace rato con su compañera, el voltaje máximo de esto es tres; por cuatro, doce, menos uno punto dos cero. Entonces, dará unos vallecitos que tocan con tierra Lo que les digo, los libros dan problemas siempre muy bonitos ¿no? O sea, cosas muy exactas. ...¿sale? ¿sí? ¿perfectamente?</p>
<p>+1:26:25 Repasa la resolución del problema</p>	<p>Ao: Y ya. Mo: ¿Y ya? ¿sí? Pues nos falta un inciso pero ya hay que descansar, pues hacemos otro. ¿Sí? ¿está claro esto? ¿para todos? ¿o hay algún eslabón? A ver échense una checadita a esto: lo que hizo su compañero fue suponer el diodo apagado, que es acá, en sentido estricto tiene resistencia que es el circuito abierto ¿cómo logramos concluir que esta sería la condición de prendido? ¿Sí?. Lo cual significa que está al revés nuestra gráfica.</p>
<p>+ 1:30:15</p>	<p><i>Se da cuenta de que hay un error y los alumnos lo van siguiendo y asienten. Empieza a revisar en dónde está el error</i></p>
<p>Identifica un error 1:32:35</p>	<p>Mo: ¿Sí? Si, ahorita que estoy viendo la conclusión. Si yo tomé en cuenta que debiera salir esta desigualdad y nos dio semejante resultado, este resultado es el que nos da cuando el diodo prende; o sea para que prenda tiene que ocurrir esto, y aquí viene nuestra equivocación: si yo tomé en cuenta esto, nada más la curva va para arriba y no para abajo. El diodo prende cuando el potencial sea más bajo que esto ... uno punto tres, prende el diodo ¿no?. ¿Ok?. ...Suena raro, hay que revisar porque me sonaría raro que, pues un voltaje más ... negativo lo apagara, digo lo prendiera. A ver cómo estuvo aquí la cosa, uno punto dos... déjenme revisar esta parte porque se me hace un poco raro, sonaba sensato así y no como está en este momento; ...¿cuánto?</p>
<p>Encuentra el error y lo corrige</p>	<p>Mo: Uno punto dos. Más ¿diez entre veinticinco? Cero punto cuatro volts. Aquí tenemos un error en el signo ¿no?, me parece que a la hora de meter el quebrado para acá el signo se quedó como no debería, entonces por eso es signo menos, ¿sale? Para que hagamos esta corrección. Entonces déjenme rehacer otra vez de aquí para abajo. ... Entonces aquí son, pues...</p>
	<p>Ao: Está mal.</p>
<p>+1:34:40 Cierra precisando los conceptos importantes</p>	<p>Mo: ... ¿Sale? Entonces nada más pongan atención en sus apuntes, para que los corrijan apropiadamente, este signo, a la hora de pasar para este quebrado, estuvo incorrecto ...Bueno pero ahorita te tocó estresado por la presión del grupo, en cambio solito en tu examen, no hay bronca... el público impone por supuesto. ¿perfectamente claro? ... importante estos dos conceptos ¿no? este, de los cuales si ustedes dicen “pues no he tenido nada en la vida” ¿no?, “no sé ni por dónde empezar”, digamos que lo importante es <i>voltaje de ánodos menos voltaje de cátodos es mayor que punto seis, para diodos no ideales; voltaje de cátodo menos voltaje de ánodo es mayor que cero, para diodos ideales</i> ¿sí?.</p>
<p>+1:37:10 Deja tarea</p>	<p>Mo: Bueno pues vamos a poner un par de problemas adicionales de tarea ¿sí? Aos: ¡No!</p>
	<p>Mo: Pues es que ya viene el examen, hay que estar preparados ¿no?. ¿Puedo borrar? ¿sí? ¿hasta acá? ...de hoy en ocho, sí.</p>
	<p>Ao: A las siete. Mo: El cerebro está más fresco ¿no? ...pues si estudian bien y sueñan que están respondiendo el problema ya ¿no?. es mucho más creativo el sueño que, la vigilia. Vamos a ver...</p>
	<p>Mo: Para el viernes ¿no? Para resolver el resultado el día antes del examen. Diseñar un circuito, el primero, desarrollar una curva característica de contra A y contra B; y luego diseñar otro circuito con una curva de transferencia, es decir entrada contra salida, entonces es salida contra entrada, de modo que este es de dos puertos, este es de un circuito como el</p>

	del, que quedamos a medias ¿no? de resolver; este es más sencillo que el que planteé al principio en el pizarrón que se quedó a medias ¿no? está más sencillón Y para el laboratorio mañana, pues vamos a dejar que sólo quede el “sener” funcionando, porque de todos modos no tenemos material ya de transistores, así es que al material que hay ¿sí?. Bueno entonces, pues ya estamos listos por el día de hoy. Ya estuvo.
	Ao: Adiós profe
1:43:00	Mo: Que les vaya bien, nos vemos mañana.

Secuencia de actividades

CUENTA	ACTIVIDAD	TIEMPO
1.25	Llamada de atención sobre tareas y prácticas entregadas	6.75
8.5	Inicia la clase escribiendo el problema	2.95
11.45	Resume el punto en el que se quedó	0.95
12.4	Pasa a una alumna a resolver el problema	2.8
15.2	Acompaña el trabajo de la alumna	3.05
18.25	Resuelve una parte con ayuda de alumnos	2.75
23.25	Corrige	1.05
27.1	Plantea otro problema	5.3
32.4	Resuelve el problema en voz alta	6.8
39.2	Comenta sobre los resultados que van saliendo	2.8
42	Precisa lo importante	4.5
46.5	<i>receso</i>	11.6
58.1	Explica la resolución del problema	3.95
62.05	Pasa un alumno al pizarrón	6.4
68.45	<i>Pregunta al alumno</i>	2
70.45	Explica razones	1.65
72.1	<i>Cuestiona a los alumnos</i>	0.95
73.05	<i>Pasa a un alumno al pizarrón</i>	5.2
78.25	Conduce al alumno	0.9
84	Resuelve el problema	2.25
86.25	Repasa la resolución del problema	3.9
92.35	Encuentra el error y lo corrige	2.05
94.4	Cierra precisando los conceptos importantes	2.7
97.1	Deja tarea. Acuerdos operativos	5.9
103	<i>Se despide</i>	

ANEXO 6.

Ejemplo de síntesis de historia de vida

HISTORIA DE VIDA. SCF.12/11/07

AÑOS	DESARROLLO PROFESIONAL	DESARROLLO DOCENTE
1977	Termina la preparatoria y se casa	
1978	Nace su primer hijo Toma varios cursos de administración, teología, que daban en la recién inaugurada UIA León	
1979		
1980	Estudia un Diplomado en Psicología con la Mtra. Carmelita Vadillo	
1981	Sigue con el diplomado en Psicología y nace su segundo hijo	
1982		En AMSIF (Asociación Mexicana de Superación Integral de la Familia) dar clases a las esposas de trabajadores, de corte, confección, cocina pero sobretodo de superación personal
1983		
1984		
1985	Estudia una licenciatura en Filología con los dominicos.	
1986		
1987		
1988	Nace su tercer hijo y deja de estudiar Filología, pierde la oportunidad de tener el título de licenciatura	
1989		
1990		
1991		
1992		
1993		
1994		
1995	Entra a estudiar la Licenciatura en Psicología Organizacional en el CEU (hoy Universidad de León)	
1996		
1997		
1998	Empieza a trabajar haciendo diagnósticos organizacionales	
1999		
2000	Se recibe de la Licenciatura y empieza la Maestría en Psicoterapia Humanista de la Universidad Vasco de Quiroga. Empieza con su consultorio	Empieza a dar clases en la UIA León con la materia de Relaciones interpersonales. Eran alumnos de los últimos semestres y les empiezan a manejar las relaciones interpersonales fuera de la universidad.

		Trabaja con otros profesores
2001		Dio cuatro cursos de extensión universitaria en la UTL, para gente de empresa, sobre resolución de conflictos, superación personal, etc.
2002		
2003		
2004	Le ofrecen quedarse a cargo de las maestrías de esa universidad pero cambian directivos y se van de León.	Empieza la nueva materia de Salud y Mundo contemporáneo, participa en la elaboración del programa pero tiene resistencias
2005	Termina la maestría	
2006		
2007		

- Desde que salió de la prepa le ha interesado estar en constante formación, ha tomado muchos cursos pero nunca le daba importancia a la parte “burocrática” de juntar constancias, sino que más bien le interesaba aprender, *“no guardaba los títulos, tengo muchos de los libros que leíamos de teología en ese tiempo, pero la verdad me importaba mucho el contenido, y no valoraba lo que significaba tener este guardadito de los títulos. Y fue una época en donde incluso me interesó y me gustó muchísimo la dinámica ya no tan escolarizada como fue la preparatoria”*. Hasta que se decide a entrar a la licenciatura después de una reflexión sobre la importancia de comprometerse más en el estudio: *“siempre era lindo ser estudiante y no pasar a la parte activa”*
- La maestra que le dio el Diplomado en Psicología fue su ejemplo más significativo como docente, en especial apreciaba la manera en que aprovechaba los intereses que tenía el grupo para dar las clases y no tener que cumplir un programa rígido preestablecido. Esta maestra fue quien más la impulsó a estudiar la licenciatura.
- Para ella siempre ha sido muy importante el aspecto familiar, los hijos y la casa, es algo que no sacrifica; *“...logra que sí se incorpore la carrera, pero únicamente con las personas que estaban, y únicamente por ese año. Entonces fue una cosa para mí la verdad bien dolorosa, porque yo sí había tomado una elección y me fueron a buscar y todo, yo había tomado la elección de decir: “yo voy a tener a mi bebé” y “voy a cuidar a mi bebé”, y nuevamente no mido las consecuencias de tener un título; o sea como que siempre mi tendencia a la parte de la familia”*
- Siempre ha mantenido un interés por el área de desarrollo humano.
- El cambio de la materia que daba ha sido difícil, *“yo tuve muchas resistencias, ... te están pidiendo el saberte mover cuando estás viendo exitoso algo, vi que me costaba mucho trabajo ... como rebeldía, como decir “¿por qué si algo funciona...?”. Hoy sí digo “porque hay otras cosas que también funcionan”* “. El primer año le fue mal, tuvo problemas con los alumnos y ahora reflexiona y sabe que en mucho fue por su resistencia al nuevo programa, estuvo a punto de renunciar, *“entonces dije: “bueno sí, me voy a lanzar un año más, voy a tirar mis cuadernitos”, sí los tiré, dije: “esos fueron tus programas anteriores, esos ya fueron, ya pasaron”. Entonces ahí fue un desprendimiento muy difícil para mí porque, eran como mis libros de consulta”*.

Entonces empezó un proceso de encontrar lo bueno del programa. *“Y descubro una cosa: te apegas cuanto tuviste éxito, y te da miedo iniciar otra cosa en donde no sabes si vas a tener éxito o no. Entonces a mí me sostenía mucho como esta parte exitosa que fue ahí, y entonces sí yo creo que por eso fue tan trabajoso.”*

- En cuanto a su participación en el diseño del nuevo programa comenta que desde el principio la invitaron junto con otros dos profesores a elaborar el nuevo programa de su materia, pero reconoce que quizá por sus propias resistencias, no tenía muy claro el resto de los cambios del área, se enfocaron en esta materia.
- Después de superar la resistencia, comenta que *“desde que estábamos elaborando el programa se me hacía bien, se me hace importante pues; he descubierto cosas que yo deba por hecho, pues eso todos lo saben... pero no es cierto”*.
- Comenta que recientemente en una junta preguntó sobre la relación y ubicación de su materia en el área y se dio cuenta que los maestros que estaban ahí tampoco sabían. Cuando le respondieron diciendo que esa era el área de Naturaleza, comenta que le pareció que había menos sintonía que antes, porque no ve que tengan mucho en común las materias que integran esa área, mencionó una de desarrollo sustentable y como los alumnos eligen solo una de cada área, se pregunta: *“¿cuál es el objetivo común de que ellos hayan renunciado a mi materia para estar con Paty?”*
- Relaciona esta falta de claridad con el cambio de personas que hubo en el Centro, *“dos cosas fuertes dentro del cambio; se inicia un cambio, y se cambian a las personas cuando se está terminando de elaborar toda la currícula a lo mejor aquí queda un hueco de decir: “sí, todavía no están informadas todas las personas que estaban trabajando, de cómo va a quedar”*,
- Hace referencia a que “antes” la mantenían más informada *“..nos juntábamos una vez al mes, nos veíamos la caras, nos platicábamos “qué pasa, qué no pasa”, yo sabía cuáles eran las opciones de distintas materias que había dentro del mismo nivel”*. Le parece importante estar integrada con otros profesores del área, *“no puedo seguir ... como muy independiente, dar mi material y salirme, solo cumplir, pero no se me hacía que estábamos integrados.”*
- Habla de que han entrado muchas personas nuevas que tienen aún menos idea sobre los nuevos programas, relata la anécdota de una profesora nueva que una junta empezó a criticar la materia que ya había dado un semestre, *“.. y está chistoso porque estábamos Robert y yo, y yo volteo con Robert y le digo: “¿Y por qué la está dando? O si la está dando ¿por qué no nos habló a ti o a mí o a Ángeles y decir: oigan, estoy tomando esta materia que sé que ustedes la crearon ¿qué nos dice, qué bibliografía tienen?”*,

DESCRIPCIÓN AMPLIADA DE CADA CASO

CASO 1: MAGALI

LA PROFESORA

Magali es una profesora de 31 años que terminó la Licenciatura en Diseño Gráfico en la UIA León en el 2000.

Siendo estudiante, trabajó para la Secretaría de desarrollo rural como diseñadora y de manera más formal, ingresó a trabajar en un despacho particular con un profesor. Posteriormente realizó sus prácticas profesionales en la Universidad Tecnológica de León y al terminar le ofrecieron quedarse a trabajar ahí, durante dos años, combina ese trabajo con el despacho.

En el 2003 entra a trabajar a la UIA León como diseñadora en el área de Promoción, donde permanece hasta la fecha. También en el 2003 inicia sus estudios de Maestría en Diseño Gráfico en la UIA León.

Empezó a dar clases como adjunta en el 2004 durante dos semestres hasta que en otoño del 2005 impartió la materia de Signo Visual y la de Diseño editorial para la carrera de Comunicación, en el 2006 empieza a impartir la materia de Taller de Universidad.

Desde ese momento a la fecha, ha impartido materias como: Teoría del diseño, Comunicación y diseño, Taller de abstracción y síntesis, Temas selectos de multimedia, Diseño Gráfico II.

El siguiente cuadro presenta algunos datos de su trayectoria docente y profesional

Antigüedad docente	3 años
Antigüedad docente en UIA León	3 años
Años de experiencia profesional	10 años
Años de experiencia académica	---

Formación docente	En competencias	1 módulo
	En innovación y mejora de la práctica	-----
	En formación valoral humanista	-----

LA ASIGNATURA

La asignatura que se trabajó en la investigación fue Taller de Multimedia (diseño editorial).

Pertenece al área menor de la Licenciatura en Comunicación, se imparte para alumnos de séptimo semestre de esta carrera y es administrada por el Departamento de Arte y Diseño. Tiene 6 créditos, 4 horas a la semana de clase y 2 horas a la semana de trabajo independiente del alumno. Las clases tienen una duración de dos horas y se imparten en una sala de cómputo.

Condiciones docentes

Magali ha impartido esta asignatura en dos ocasiones.

En el periodo en el que se realizó el estudio, Magali impartía 8 horas de clase frente a grupo a la semana, en dos materias diferentes: Taller de Multimedia y Taller de Universidad.

El grupo de alumnos de la materia que se trabajó en la investigación, estaba conformado por 16 alumnos de séptimo semestre de la carrera de Comunicación.

Participación en la reforma curricular

Magali entró a trabajar en un área administrativa de la Universidad un año antes de que iniciaran los nuevos planes de estudio y solo se enteró de manera colateral de lo que se estaba haciendo, por comentarios de otros profesores; no participó en ninguna de las actividades que se realizaron para el diseño o la consulta de los nuevos planes. Conoció un poco más la propuesta de reforma en unas jornadas de formación de verano en donde participa todo el personal de la Universidad, y un poco más a fondo en el primer módulo del Diplomado en Competencias.

lo del COMPETE que creo que me sirvió como para entender el rollo de las competencias, este proceso que está teniendo la Universidad Iberoamericana de cambio, y cómo es que se está trabajando, como que de alguna manera es decir: a ver, todos hay que ponernos en esta línea, y el sentido es para que generemos -bueno no generemos- pero que podamos cambiar actitudes o hacer chavos más conscientes con ciertos aspectos ¿no?, que puedan pensar ellos solos, que puedan criticar ciertas cosas (Entrevista final con la profesora)

Magali pertenece al departamento de Arte y Diseño pero en esta ocasión impartió la materia a alumnos de la licenciatura en Comunicación que pertenece a otro departamento. Cuando empezó a dar clases ya estaban operando los nuevos planes de estudio y comenta que le sirvió mucho el participar en las academias de su departamento, ahí pudo compartir con otros profesores lo que estaba haciendo, los problemas que estaba teniendo y pudo ir aclarando un poco más el sentido de su materia.

Me sirvió mucho el haber estado en una Academia, y como que ahí como que me gustó porque siento que sí hubo ese acompañamiento, y que al profesor a veces lo que le falta es como poder ir a decir: "oigan ¿cómo le hago en esto si me siento así?", o "tengo este grupo y hay un chavo que es muy conflictivo para esto o sea";

También considera que es necesario que se haga una traducción del proyecto institucional para cada área o disciplina,

“no para todos se aplica igual”, o sea yo creo que por ejemplo, no es lo mismo explicarles toda esta parte y que la traduzcan para Económico-administrativo, que para arte y diseño; o sea yo creo que las labores son totalmente diferentes

El haber iniciado su experiencia docente como adjunta le ayudó a comprender el sentido de la materia que impartía y le dio seguridad, además el profesor que era titular de la materia la asesoró cuando ella se quedó como titular; sin embargo, considera que le faltó un proceso de acompañamiento más cercano por parte de la institución en cuanto a los formatos, fechas y procedimientos oficiales,

Ya después la primera vez que me tocó preparar mi material, fui con él y él me fue ayudando, y me prestó por ejemplo algunos planes de la carrera, qué cosas hay que cuidar, qué no, y lo que se había estructurado para esa materia; entonces ya me explicaba, y con eso como que le entendí (Historia de vida)

Cuando llegas a dar clase no hay como un proceso de acompañamiento del profesor; o sea yo lo que sentí fue como: órale, tú eres profesor, y ya; y hay cosas que a lo mejor tú ni preguntas, porque no tienes ni idea de si siquiera lo haya... no sé, o sea fueron mil cosas las que yo veo enfrente que, obviamente preguntándole a otros profesores, pues te van diciendo: ... pero creo que sí es un proceso que la Universidad Iberoamericana también debería de explicar (Entrevista final con la profesora)

Magali solamente ha cursado un módulo del Diplomado en Competencias para la docencia, pero muestra buena disposición ante la formación docente y reconoce que hay ciertas situaciones que le plantean la necesidad de tener más conocimientos, ya que la docencia también es una actividad profesional como cualquier otra que requiere de capacitación y formación constante

Hay cosas que yo no las sé hacer, pero que también sé que pudiera aprenderlas, como que para que me facilite a mí también. Y también sé que digo, sí es algo que me gusta hacer, o sea, sí me gusta dar clases, pero también creo que es una profesión, o sea si no supiera diseñar pues me meto a un curso o... o sea, si no supiera hacer tal cosa pues la aprendo ¿no? o la investigo y eso; entonces también creo que esta parte también requiere como de una preparación constante (Entrevista final)

Algo que me queda claro es que si quiero saber qué está pretendiendo también la Ibero, pues yo tengo que meterme a los cursos que la Ibero está promoviendo, porque también eso creo que facilita un chorro las cosas; o mínimo tener más contacto, o ubicar a las personas que saben eso y que te lo puedan traducir un poco (Entrevista final)

DESCRIPCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO

I. Conocimiento de la materia

1. Disciplinar:

De acuerdo con la profesora, la materia

Se trata de que aprendan a diseñar varias cosas, desde algo pequeñito como un tríptico hasta cosas más complicadas como un libro, su tesis, etc. Utilizando el programa. (entrevista inicial con la profesora)

El contenido de la materia se refiere a un “saber hacer” y por lo tanto no hay evidencias de un conocimiento disciplinar de tipo teórico, que de cuenta de los marcos generales de la disciplina, sus paradigmas y su evolución conceptual a través de la historia.

El conocimiento disciplinar de la profesora implica un saber “cómo se hace”, qué problemas pueden surgir, qué opciones son más adecuadas en determinadas condiciones y en general, qué secuencia de acciones se deben recorrer para llegar a la producción satisfactoria.

Les empieza a explicar técnicas de impresión, les enseña ejemplos de cómo imprimir el cuento: encuadernado, engargolado, engrapado, etc.. “lo más fácil es engargolar, pero también es lo más común y un cuento como este sale carísimo engargolar, pero hay otras opciones... “ les habla de diferentes procedimientos, ventajas y desventajas, etc. (registro de observación en clase)

Ma: llegar a este punto es haber hecho toda una ¿cómo se llama? Abstracción, un trabajo, hay bocetaje, o sea como que ya ahí, ya tienen como el concentrado, digamos. Hay que empezar a trabajar este tipo de elementos, pero ya es otro trabajo, esto ya es como una segunda etapa de bocetaje, que ya también para mí, es como de las más interesantes porque ya no te tienes que preocupar por otros elementos, ya definiste muchas cosas, y ahorita ya puedes, como dar un avance grandísimo, y lograr algo muy muy interesante ¿no? (registro de observación en clase)

Ao: Oye, tengo una pregunta: la foto estaba chiquita, ¿hay forma de que se pueda hacer la escalada más grande sin que se pixele?

Ma: No. Porque la resolución ya viene muy mal.

Ao: Pero ¿no se puede copiar esto, luego pasarlo a otro programa y que se...?

Ma: Pues al Free Hand, lo retrazas y ya está en vectores

Ao: ¿Y ya? Pero sí queda igual?

Ma: Sí. Y ya lo imprimes, haces un PDF o hasta en Ilustrador, o hasta en Photoshop, armas un JPEG, en tamaño tabloide y ya nomás lo cortas. (registro de observación en clase)

Se percibe una intención por utilizar de manera correcta y precisa los conceptos, la profesora procura que los alumnos comprendan los principales términos

Ma: Pero es que a ver, ahí ya empezamos otra vez en un conflicto: ¿qué pasaba con los logos? ¿qué tiene que ser un logotipo?

Aa: Como un resumen ¿no?

Ma: Como un resumen. Ajá, entonces, no tienes que apoyarte a fuerza del UIA, Ibero y eso, cómo ¿cómo digo “Ibero” sin tener que escribirlo, por ejemplo? ...entonces ya me quito un elemento, ok, continúo con el que sigue. ¿Cómo digo perro?

Ma:cada vez que dicen que es algo muy simple, o sea cámbienlo mejor por otra palabra que no sea “simple”, porque simple... no, “no saturado”, o “muy claro para la lectura” o...

Aa: Es minimalista.

Ma: Muy limpio. Pero también el hecho de decir “muy simple”...

Aa: Como “equis”.

Ma: Pues sí sí. Entonces, también es algo importante: pensar muy bien las palabras que van a utilizar para decir algo; porque también al momento de presentarlo, y proyectar toda la idea, también puede cambiar todo el sentido ¿no?, que obviamente la imagen va a decir algo ¿no?, pero... pero es do... es pues la manera en que están vendiendo un proyecto ¿no?

2. Emanado de la práctica profesional:

Prácticamente todo el contenido que maneja la profesora en el curso proviene de su experiencia profesional, este tipo de conocimiento es el que sustenta el desarrollo del curso

Fui haciendo el plan de trabajo con base en lo que yo hago,

me di cuenta de que había aprendido mucho chambeando, o sea que hay cosas que en la escuela no te dicen, porque como que tú lo vas aprendiendo; o te lo dicen pero hasta que tú lo haces entonces ya como que lo registras.

La profesora tiene mucha experiencia en el trabajo que están desarrollando los alumnos y eso le ayuda a plantearles situaciones concretas que deben considerar para realizar un buen trabajo

Ma: Yo digo que establezcas criterios. Porque si vas a empezarlo a mover, imagínate la señora que está cocinando y va a apuntar algo y de repente ya le quedó arriba, y ya está hasta acá, es como... Los calendarios son como más ordenados. Porque además te tiene que quedar muy fácil ubicar la semana, el día, o sea todo eso; entonces como que para que no los confundas, y mejor establécelo. O si vas a jugar con ciertos cambios, que siempre vengan esos mismos cambios; o que sean dos cambios pero que sean fácil de ubicar: Ya se movió para acá, bueno no hay bronca; pero no que el sábado es acá, el domingo hasta allá. (registro de observación en clase)

También tiene la capacidad de relacionar el trabajo que están haciendo con otras situaciones de la práctica profesional de su carrera

Ma: "... has de cuenta que es el guion que te entregaron y eres el creativo y tienes que hacerlo como si fuera la película, cómo vas a traducir ciertos elementos para que lo puedas decir visualmente..." (registro de observación en clase)

Ma: Y que no sea nada más como que la portada y ya, sino que le puedas armar como un foldecito, donde vaya dentro del engargolado, o sea que se vea como presentable; porque habrá gente con la que puedas ir y darles un CD, pero habrá personas que no tengan compu o, en ese momento se quieran ver en un café y no puedan llevar una computadora, en ese momento sacas tu portafolio y dices: "mira, esto es lo que yo hago", y así hasta te sirve para tenerlo. Que llegue alguien y "oye, enséñame qué tienes", y de aquí a que prendes la compu, o sea "aquí está", entonces eso también es bueno. (registro de observación en clase)

3. Creencias sobre el contenido:

Para la profesora esta materia es eminentemente práctica y muy creativa, se trata de un proceso de creación personal en donde el contenido principal es la producción de los alumnos y en donde se debe seguir un orden en la elaboración del diseño.

Muy creativa, muy ordenada, deben saber bien todos los procesos, mucha observación (entrevista inicial con la profesora)

Los alumnos también la consideran una materia práctica y aplicable en su profesión. En el siguiente cuadro se muestra la forma en la que los alumnos piensan que se puede caracterizar el contenido de esta materia, con base en distintos factores:

TEÓRICA		⊗	PRÁCTICA
FÁCIL		⊗	DIFÍCIL
IMPORTANTE	⊗		INSIGNIFICANTE
VITAL PARA MI FORMACIÓN	⊗		ACCESORIA PARA MI FORMACIÓN
ABURRIDA		⊗	DIVERTIDA
EXIGENTE	⊗		LIGHT
APLICABLE	⊗		NO SE APLICA
INTERESANTE	⊗		INDIFERENTE

4. Conocimiento pedagógico:

Para aprender este contenido, la profesora toma como referencia su propio proceso de aprendizaje y de creación. Considera que este contenido se aprende *haciendo*, los alumnos deben enfrentarse con los problemas y buscar la manera de solucionarlos

que ellos propongan, o que ellos mismos tengan que investigar o crear, o enfrentarse con: "es que lo quise doblar así, y ya no dobló", o sea, que ellos tengan que encontrar respuestas también, y no que yo les tenga que decir todo."

Para lograr el aprendizaje es importante que desarrollen la capacidad de observación y para ello la profesora les solicita que realicen diferentes actividades en donde tengan que poner atención a las imágenes gráficas que se encuentran en su vida cotidiana

Muchas visitas y que hagan una imagoteca, guardar folletos, revistas, muchas veces les pido que vayan a ver revistas y que escojan algunas que les gusten mucho y que me digan por qué, que vean cómo influye el diseño, que descubran esos tipo de cosas.

También se requiere que sigan un procedimiento en donde vayan cubriendo todas las etapas de manera ordenada

Si no cuidan todos los procesos, generan una cochinada, que sepan calendarizar qué va primero, mucha creatividad

II. Concepciones educativas

1. Sobre el aprendizaje:

- ◆ En los instrumentos de planeación didáctica que utiliza la profesora, podemos encontrar las declaraciones explícitas que hace en relación con el tipo de aprendizaje

que busca promover:

El objetivo del curso es:

El alumno será capaz de producir materiales gráficos editoriales (principalmente) como folletos, trípticos, revistas, libros, imagen corporativa, etc. con la ayuda de diferentes programas de computación alternados con ejercicios prácticos no realizados en computadora.

En su sistema de evaluación considera:

Dos exámenes parciales (proyectos gráficos y escritos), un examen final, tres repentinias (trabajos espontáneos que se realizarán sin previo aviso el día menos esperado), asistir a todas las visitas que se realizarán durante el semestre, participación en la libreta colectiva. El requisito para presentar el examen final es haber entregado todos los trabajos durante el semestre y la asistencia a todas las visitas. 10% lo integran la asistencia y la participación.

◆ Durante el curso, a través de las clases y de los trabajos que se realizan, se promueven tres tipos de aprendizajes que guardan relación con el objetivo planteado:

a. Técnicos y procedimentales: se trata que aprendan a utilizar el software adecuadamente y que puedan seguir de manera ordenada las etapas generales del proceso de diseño. Aquí se incluyen diferentes habilidades técnicas para manejar archivos de datos e imagen, combinación de colores, etc.

Ma: Sí, no se esperen a los pasos. Ya llevaron metodología no? O sea, eso es algo super importante, en cuanto ya esté, hay que preguntar y hay que ver si va a funcionar, porque esto te va a arrojar mucha más información, de si vas bien, si vas mal, ¿no? (registro de observación en clase)

b. Los que se relacionan con el proceso de creación: se refiere al desarrollo de la creatividad, la capacidad de observación y de manera global al proceso creativo del diseño. Estos aprendizajes se desarrollan a lo largo del curso a través de todos los trabajos que realizan los alumnos, a partir de una idea inicial, ellos deben buscar la mejor manera para expresar gráficamente la intención que se quiere comunicar. En este proceso, la profesora considera importante que los alumnos puedan darse cuenta de sus propias capacidades para que adquieran seguridad y puedan expresar lo que realmente quieren, este proceso provoca que los alumnos se motiven con lo que ellos mismos van produciendo.

Me da gusto ver a los que aun en los salones siguen concentrados chambeando en sus proyectos, ha descubierto lo bien que dibuja, (después de decirselo hasta el cansancio) y ha enriquecido su trabajo haciendo ella misma las ilustraciones y ahora quiere crear un cuento y entrar a un taller artístico...

"siempre me he sentido mejor con las materias de taller; como que pueden ser más libres, que ellos propongan, o que ellos mismos tengan que investigar o crear, o enfrentarse con: "es que lo quise doblar así, y ya no dobló", o sea, que ellos tengan que encontrar respuestas también, y no que yo les tenga que decir todo."

Una de las capacidades más importantes que se utiliza en el curso es la observación. Para la profesora es una capacidad básica para el trabajo de diseño y además, para ella es una actividad muy grata y placentera. A partir de esta disposición personal, se buscan

diferentes estrategias para que los alumnos desarrollen esta capacidad

"Me encantaba ver todo... ver museos y ver las galerías que te han contado en las clases ... ver del diseño, a las tiendas cómo acomodaban, las diferencias que había entre México y digamos Italia"

Ma: ... ya lo habíamos visto también en la biblioteca, y esa vez, por eso era importante que fueran. Vimos logotipos, donde venían, la entrada o la salida por ejemplo (registro de observación en clase)

Ma: Sí, eso también es importante, porque sí no fijense... a ver, vengan todos, entrecierren los ojos y ¿qué son los elementos que resaltan?

Aos: La "P", la raya, ¡los perritos!

Ma: Entonces ahí ya te fijas que hay como tres elementos que llaman demasiado la atención... cuando no sepan qué está pesando más, nadamás entrecierras los ojos, y eso te brinca, o sea te da, como que el puro peso de la imagen, entonces te das cuenta qué está ganando más, digamos visualmente ¿no?.

Los alumnos también reconocen que una de las capacidades que requieren para aprender en esta materia es la creatividad, el ingenio y la innovación que les permita plasmar sus ideas en el trabajo que están desarrollando.

- c. Reflexión y análisis: consiste en que los alumnos puedan darse cuenta de lo que están haciendo y porqué lo hacen.

Ma: más bien presenten, como la idea, o sea todo el concepto, cómo se fue generando, por qué eligieron esos elementos, o sea como todo el proceso de diseño; eso es lo que a mí me interesa, que ustedes sepan muy bien por qué están haciendo esa parte. (registro de observación en clase)

Ma: Y también ahorita yo lo que quiero, es que se den cuenta de por qué están utilizando ciertos elementos, o sea, porque están poniendo cosas sin saber por qué (registro de observación en clase)

También incluye la capacidad de analizar el trabajo de otros y retroalimentarlo, así como recibir retroalimentación

Yo creo que es importante que los mismos compañeros, vayan retroalimentando, en las cosas que ya van avanzando; porque si unos van por un camino, a lo mejor alguien ya lo resolvió y le puede ir ayudando al otro

Ma: ... y ahorita es muy importante, y que todos sean súper críticos, y que ayuden a evaluar eso, porque a todos los van a hacer esa evaluación, entonces, es importante que, y no en plan como de "ay lo vamos a moler o haber cómo le hacemos", sino al contrario, cómo pueden de verdad, enriquecer el proyecto de los demás ¿va? (registro de observación en clase)

- Para facilitar el aprendizaje de los alumnos, se promueven situaciones en donde tengan que probar diferentes opciones hasta encontrar la que les satisfaga, de esta manera se fomenta un aprendizaje por descubrimiento que también se relaciona con la disposición personal, los ritmos personales y la actitud que cada alumno asuma; por ello, para algunos alumnos se requiere una importante dosis de paciencia, además de la dedicación

trato de explicar demasiado cómo hacer las cosas y ellos le entienden más rápido así que mejor dejo que ellos lo descubran

2. Sobre la enseñanza:

La intervenciones, explicaciones y en general la actuación de la profesora se realiza con base en ejemplos concretos referidos a lo que va saliendo en el trabajo de los alumnos, casi no hace explicaciones desvinculadas de lo que están haciendo los alumnos

Ma: A ver a ver, eso, por ejemplo eso es importante: allí están unificando cosas, y ya, como que simbolizando el equipo, y eso es lo que Cristian preguntaba, ¿cómo sintetizas?, o sea vas concretando las imágenes; y en lugar de tener que decir "equipo" y pones como ocho monos, "perros de rescate", y así todos los monos, o sea, tienes que ir sintetizando la imagen, e ir investigando: ¿qué cosas utilizan los rescatistas? Bueno una cuerda es algo representativo; a lo mejor utilizan un casco, que también es representativo. (registro de observación en clase)

El aspecto central de la enseñanza es la actividad de los alumnos, es decir, el papel de la profesora depende de lo que los alumnos hagan y conforme los alumnos entran en la escena educativa, la profesora va interviniendo de las siguientes maneras:

1. Mostrando objetos diversos para que los alumnos tengan un referente concreto de lo que tienen que hacer. Este es un recurso muy utilizado por la profesora, acostumbra llevar ejemplos de revistas, libros, folletos, impresos, etc. o tomar los mismos trabajos de los alumnos para mostrar al grupo la forma en la que pueden realizar su trabajo.

"Durante las revisiones les va explicando con objetos concretos, hojas, libros. Cuando identifica algo que hizo bien un alumno lo muestra al resto del grupo para que tengan una referencia concreta, lo hace más de tres veces" (registro de observación en clase)

"fue recolectando durante el viaje y me pidió chance de presentarlo a todo el grupo como yo lo hacía. Me dio gusto porque yo les llevo así cosas y se las presento..." (relato de experiencia positiva)

2. Ayudando a los alumnos a resolver problemas específicos de diverso tipo, por ejemplo: relacionados con el uso del software, sobre el armado final del trabajo, el acomodo de las partes, etc.

Ma: Ve: ponles así muchísimo brillo, las contrastas mucho mucho...

Ao: ¿Para que queden como si fueran negativos?

Ma: No espérame. Y luego la contrastas así. Ah, primero hay que volverlas escala de grises; siempre siempre, porque si no, te va a hacer como muchos colores. Mira: ¿viste cómo si cambio, se vio grises?. Entonces aquí en imagen, ajustes, niveles...

Ao: Aparte a mí me gusta más este... (registro de observación en clase)

Ao: ¿Seis por los dos lados?

Ma: O sea, son seis por los dos lados. O sea, esta va a ser como dedicatoria o introducción; pero aquí pones, enero acá febrero, marzo abril, mayo junio, y luego julio agosto, septiembre octubre, entonces ya son menos hojas.

Ao: Es que, entonces lo pensé mal porque...

Ma: Es que pusiste doce hojitas.

Ao: Sí, yo lo que pensé es así: una acá, no más bien una acá y otra acá, pensé, es que...

Ma: No, pero son menos. Con la de la dedicatoria van a ser siete hojas. Mira, ármalo otra vez con siete hojitas. Ármalo y ahorita revisamos mejor el dummy, y eso así, porque tú ya tienes todo, tú ya nomás tienes que adaptar cómo se van a imprimir cada hoja, y ya está. (registro de observación en clase)

3. Dando indicaciones sobre el grado de avance que llevan y sobre la calidad de los resultados que van obteniendo.

Ma: Bueno, tú chécale eso de los colores, si quieres antes de irnos lo vemos.

Aa: Órale.

Ma: Está padrísimo.

Aa: Ay, qué bueno que te gustó.

Ma: Ok. Entonces a darle, porque vas bien atrás; o sea la cosa sería ya como empezarlo a tener ya en compu.

Aa: Yo creo que el martes ya lo traigo terminado.

Ma: Órale. (registro de observación en clase)

4. Dando sugerencias de cómo mejorar el trabajo que están realizando. Este es el rol prioritario de la profesora, al que dedica la mayor parte del tiempo. Para ello identifica algún aspecto del diseño de los alumnos que puede ser mejorado y lo hace notar, después brinda algunas opciones para solucionar ese aspecto.

Ma: A ver pero ahí está chistoso, porque ¿el perro también puede ser humano?

Ao: O sea, nosotros ya le damos, si lo quieres ver así, una humanidad al perro. Y al rescatar a una persona, no que sea humano...

Ma: ... a lo mejor el perro puede volverse un compañero, para lograr un fin que es el de la búsqueda y el rescate; pero el perro no puede volverse humano. ¿Sí me cachan?

Aa: No, es que

Ma: Pero es que lo estás diciendo así, y entonces eso puede confundir las cosas. O sea ni puede que, humanizante y eso, o sea, el perro no puede volverse humano, punto.

Aa: se podría decir que está haciendo equipo con el humano.

Ma: Exacto, eso es diferente; a lo mejor el perro, se puede volver como más sensible, hacia ese tipo de ayuda, o de rescate, pero no es que el perro se volvió humano... (registro de observación en clase)

Ma: Se me hace un poco complicado, porque generalmente la gente escribe algo, o marca la fecha y eso; entonces en la parte negra va a ser complicado. Tal vez te funcionaría si lo hicieras de negro y blanco mejor. Entonces pon toda la parte de calendario abajo, y arriba ya pones así lo de color. Sí, o un color más claro, que puedas escribir arriba.

Aa: Porque además blanco y negro.

Ma: Sí, entonces si metes el color... pues mételo así, juega con esa tríada, que sea el blanco, el negro y el rojo. Entonces ya con eso tú vas jugando, y está padre como el color ¿no?, los contrastes. Y las fotos... (registro de observación en clase)

En esta tarea de sugerir mejoras a los trabajos de los alumnos, también procura que todos los alumnos asuman ese mismo papel de observar el trabajo de los compañeros y hacer sugerencias para mejorar

“Ma: La primera cosa es como ¿qué les remite este primer logotipo? Así todos, las primeras cosas que les surjan” Varios alumnos empiezan a comentar sobre el trabajo y la maestra va dirigiendo la participación... (Registro de observación en clase)

Aa: Yo de lejos pensé, que era una señora con chongos

Ma: Ríe ¿Cómo? ¡Ah ya lo vi!

Aa: ...Y no, no vi que era perro, dije “¿qué pedo con su señora del chongo?”, hasta que, hasta que te acercas ves que es un perro, y que lo de atrás es un casco, pero

Ma: Hay que tener cuidado con eso; esto ya se los decía en la otra clase, cuidar el fondo porque genera otras imágenes, que tú como pasas mucho tiempo sentado frente a él, pues tú

lo ves muy normal, pero luego resulta eso, que ven señoras con chongos. (Registro de observación en clase)

Las intervenciones de la profesora y sus explicaciones se relacionan estrechamente con el trabajo que están realizando los alumnos, pero además, se priorizan aquellas intervenciones que se enfocan a lo ya trabajado, se trata de una dirección *en la acción* o *durante la acción* y no *para la acción*, es decir, se brinda pautas y orientaciones a partir de la producción de los alumnos,

Ma: Nomás es encaminarles a ustedes las ideas, pero tienen buenas ideas.(registro de observación en clase)

Me da gusto cuando veo que han seguido las indicaciones y los comentarios que yo les sugerí y me gusta porque descubro que se han dado cuenta que era importante (Relato de experiencia positiva)

Pero no se atiende de la misma manera las pautas necesarias para guiar el trabajo y aclarar el proceso que deben seguir los alumnos antes de que realicen el trabajo, pareciera que es obvio el paso siguiente y que los alumnos lo pueden ir descubriendo

En la materia trato de explicar demasiado cómo hacer las cosas y ellos le entienden más rápido así que mejor dejo que ellos lo descubran (entrevista inicial con la profesora)

Ma: Sí, no se esperen a los pasos. Ya llevaron metodología no? O sea, eso es algo súper importante, en cuanto ya esté, hay que preguntar y hay que ver si va a funcionar, porque esto te va a arrojar mucha más información, de si vas bien, si vas mal, ¿no? (registro de observación en clase)

Ma: ... hay que investigar más, entonces lo que hay que hacer ahorita en este logotipo, sería como imprimirlo a color, y preguntar, sin la tipografía abajo. O sea, salir a preguntar al público al que va dirigido "¿A qué te remite?", no sé o sea, como "¿en dónde lo verías ubicado?" o "¿este logo dónde lo has visto?"... (Registro de observación en clase)

Las normas de la clase se van dando por partes, según las vayan necesitando o solicitando los alumnos, no hay un planteamiento inicial y completo de lo que deben hacer, los criterios que deben cubrir y la forma en la que van a ser evaluados

"Una de las más flojas e incumplidas me manda un mail pidiéndome que le desglose todas las cosas que tome en cuenta para calificar, de una vez se lo envié en archivo para todos." (Relato de experiencia negativa)

Al estar sujeta a la actuación y producción de los alumnos, la enseñanza es percibida y vivida de manera muy diferente por cada alumno, dependiendo del nivel de destreza en el manejo del software o de ciertas cualidades personales como creatividad, dedicación, habilidades para el dibujo, etc. Los alumnos manifiestan que se presta mayor atención a algunos alumnos por estas condiciones

"Pienso que es muy buena materia solo que algunos alumnos nunca habían utilizado el programa de Adobe y esto impidió el progreso para algunos alumnos" (Encuesta a alumnos)

“Considero que la maestra careció de una línea definida, la maestra dio por entendido que sabemos manejar todos los programas y nunca enseñó NADA solamente asesoraba y aconsejaba respecto a sus gustos” (Encuesta a alumnos)

La profesora tiene la expectativa de que los alumnos se entusiasmen con la elaboración de su trabajo y que se vayan volviendo más independientes y autónomos.

“Debo admitir que me apasiono y creo que van a responder como yo lo haría, en fin.” (Relato de experiencia negativa)

“Eso me desespera, que busquen miles de excusas y pretextos para no hacer lo que saben que por obligación deben hacer..” (relato de experiencia negativa)

Pero cuando no hay una respuesta satisfactoria por parte de los alumnos, es decir, cuando no avanzan lo suficiente en su trabajo o no están motivados e interesados, se crea una especie de vacío que provoca confusión y descontrol en el grupo. En este vacío no hay un trabajo concreto que revisar, ni alumnos comprometidos con su trabajo, con dudas y ansiosos de saber cómo resolver sus dificultades. Además no se observa un trabajo de planeación sólido que permita organizar y conducir el trabajo de los alumnos, entonces es frecuente que este vacío se llene con situaciones de descontrol, por ejemplo: discusiones entre los alumnos y el profesor sobre el clima del grupo o su comportamiento, negociaciones sobre fechas y horas de entrega, llamadas de atención e inconsistencias en la aplicación de las normas

Ma: yo al final no voy a estar recibiendo trabajos a destiempo, ni nada, o sea el día de la presentación se entrega, y se entrega. O sea, nada de que lleguen y “¿Lo puedo pegar?, ¿lo puedo no sé qué?” (Registro de observación en clase)

Ma: No, no gracias, o sea, yo tengo mi hora de clase y mi hora de trabajo. Y además desfile ahí que, quedamos a una hora y todo mundo llega a la hora que se les da la gana, entonces no. (Registro de observación en clase)

Ma: Oigan a ver, se supone que hoy es como preentrega y todos están como muy tranquilos, muy relajados...

Aa: N'ombre ¿Quién te dijo que estamos tranquilos?

Ma: Bueno así los veo yo. A ver, antes de que se quejen y que Juan me suelte toda... (Registro de observación en clase)

Ma: A ver. Rápido, rápido, antes de que se empiecen a ir: ya casi todos tienen como la idea. Hay que trabajarla todavía un poco; pueden ir a verme a la oficina y les echo la mano, o sea lo vamos viendo cada quién así como por equipos si quieren. Nada más...

Aa: Es que ya es tarde

Ma: La clase es hasta las tres oigan.

Aas: ¡Noooo!

Ma: Ey. No no no, a ver. A ver no, porque esto siempre pasa. La clase es hasta las tres; y la verdad sí tienen culpa... ey ¿me dejan decir algo? La bronca es que unos llegan temprano y otros llegan bien tarde, y por eso se atrasan las cosas; es decir, si quieren salir temprano lleguen todos a tiempo, y más los que tienen clase, o sea, si estuvieran con Jaime, si estuvieran otra cosa, no, lo siento, pero la clase empieza a la una ¿no?.

Aa: No, pero también tu deberías empezar a dar tu clase a la una.

Ma: Sí, yo la voy a empezar a la una, pero también les pido por favor... pero también todos empiezan a acabarla; habíamos quedado que había un tiempo y que para que se pudieran ir

a tiempo. No llegan a tiempo, nos empezamos a organizar más tarde. ...No traigo reloj. No traigo reloj.

Aa: porque la mayoría de las veces has llegado una cinco o una diez...

Ma: Pero llego y no hay nadie Maggie.

Ao: Yo siempre estoy.

Ma: No, sí, hay algunos que están.

(Hablan varios Aos al mismo tiempo).

Ma: Bueno, empiezo la clase a la una, quien esté; y los que no están que pena. Ustedes habían puesto así la regla, la cambiamos...

Aa: Sí. (Registro de observación en clase)

Los alumnos reconocen que su grupo era conflictivo y desordenado y que las clases en ocasiones se salían de control, así mismo, perciben una falta de planeación y exigencia por parte de la profesora. A continuación se presentan las sugerencias que hacen los alumnos para mejorar el curso y el desempeño de su profesor

Que no eleve la voz cuando se desespera, porque eso altera mas, aunque sé que somos muy desesperantes, el salón no favorece

Que siga cultivando su paciencia para que pueda aguantar a más grupos como el nuestro y que siga aportando ideas igual de brillantes y frescas.

Que sea más segura en lo que hace, que se muestre inteligente y que no trate de ponerse al nivel de un alumno porque no lo es así, y no lo digo yo sino la misma institución

Que llegue temprano y que respete el horario acordado al inicio de la sesión. Que sea más objetiva en evaluaciones y no solamente desacuerdo a su gusto propio, sino a funcionalidad y objetivo de los diseños.

A veces la clase se ve como improvisada planear

Calma

A mí me gusto la clase, en general estuvo bien, tal vez falta más exigencia para que pueda ser mejor

Nada solo más estricto (Cuestionario de apreciación estudiantil)

También encontramos situaciones de este tipo cuando la profesora relata su experiencia más negativa en la docencia

De plano me sentí totalmente desesperada, desanimada, nadie traía tarea, daba instrucciones y las tenía que repetir como 4 veces.... tenía ganas de dejarlos ahí solos. Tenía ganas de dejarles tanta tareajjj de vengarme ... ya no pude más y les dije que a mí así no me gustaba dar clase, y en mi intento por salir bien librada fue peor la cosa. (Relato de experiencia negativa)

La clase anterior no salió como la imaginé, pensaba en mi oficina, me sentía totalmente desanimada, nadie llevó la tarea, nadie hizo cambios y los más flojos sólo trataron de demostrar que podían alborotar a los demás compañeros para no volver a hacer nada. (Relato de experiencia negativa)

En síntesis, encontramos dos roles docentes diferentes que se manifiestan dependiendo del trabajo de los alumnos:

Si existen alumnos motivados que han cumplido con su responsabilidad, la profesora adquiere el rol de guía que orienta el trabajo y sugiere ideas y propuestas para mejorarlo, se establece un diálogo muy equitativo entre alumno y profesor, ya que ambos comparten el mismo objetivo de mejorar el trabajo.

Si los alumnos no cumplen con el trabajo, no muestran el avance esperado o no están motivados, la profesora se aboca al control del grupo, a hacer notar las faltas de los alumnos y en respuesta, los alumnos buscan maneras para defenderse o justificarse.

III. Saberes experienciales

La profesora tiene poca experiencia y formación docente, sin embargo, muestra una gran capacidad de aprendizaje, no sólo de su propia práctica docente, sino también de la observación de otros docentes con los que ha trabajado. Es capaz de aprender de todas las experiencias, lo reconoce y lo valora. Tiene apertura y disposición para probar cosas nuevas y en general se ubica más en el lugar de aprendiz que en el de “experto”.

Para dar clases ha ido aplicando algunas estrategias o características que ha visto en otros profesores, sobre todo de los que ha sido adjunta o con quienes ha trabajado:

“le digo que es más maestro que diseñador ... usaba recursos didácticos para explicarme o me dejaba a mí ¿no?. Entonces, yo creo que mucho de esta forma de trabajo ha sido también ejemplo para las clases” (Historia de vida)

Está consciente de que la docencia implica un aprendizaje continuo y ello le permite poder identificar claramente lo que ha aprendido con las experiencias pasadas y aquellos momentos en los que necesitaría tener más elementos

“Pero este semestre ha sido como especial y me ha gustado, siento que he aprendido más de la clase.”

“me han ido saliendo reacciones o cosas con ciertos alumnos, que digo: “es que tengo que saber más para poder resolverles más broncas”, o sea, no broncas de ellos, sino yo plantear mejor las clases para que ellos no se sientan desesperados, ni yo no saber cómo controlar ciertas cosas, o poder establecer más ordenadamente ciertos criterios, o ser muy justa pero tampoco rayando en autoritaria.”

Los saberes que la profesora ha adquirido a través de su experiencia se refieren principalmente al control del grupo y a un mayor conocimiento de los jóvenes universitarios, y son los siguientes:

- ✘ Es necesario establecer claramente las normas de la clase desde el principio ya que esto permite minimizar las situaciones de ambigüedad y descontrol en el grupo y también facilita la evaluación.

*“he conocido más la dinámica de los chavos y los chantajes, las cosas que hacen, así. Entonces como que eso me ha ido sirviendo... aprendí que los chavos necesitan reglas, que todo quede claro y que no estén las situaciones ambiguas.
“hay que plantear las reglas desde el principio, a ellos les gusta eso, y que todo el tiempo lo mantengas, la ambigüedad como que saca de onda”*

- ✘ Podemos tener una buena relación con los alumnos y al mismo tiempo marcar claramente las reglas, no está peleada una cosa con otra

Como que no es malo ser también más mano dura... si ya tengo una buena relación, yo creo que al poner las reglas no pasa nada (Entrevista final con la profesora)

- ✘ Es importante no considerar como un asunto personal las situaciones de mal comportamiento o contratiempos que se tengan con los alumnos, es mejor mantenerse objetivo al analizar estas situaciones

Al principio yo me enojaba porque se me hacía como: “le valgo gorro yo”, no, le vale gorro la clase, y seguramente tiene cosas mucho más importantes para ella que resolver; pero la clase es la clase y ella la inscribió, y va a reprobado, y no es que yo me esté vengando ni nada (Historia de vida)

Cabe mencionar que todos estos saberes se encuentran todavía en un proceso de maduración dentro de la práctica docente de la profesora, son aprendizajes que puede referir pero que aún no se encuentran completamente instalados en sus prácticas, hay un convencimiento personal sobre la necesidad de ser más exigente en la definición y aplicación de las normas del curso, pero no hay claridad en cómo hacerlo.

Sí se nota de repente como que hay cosas que no sé establecer o no sé, que hay cosas que me pudieran servir y que son un detallito, simplemente lo que te digo ¿no? de poner las reglas, o sea yo creo que con eso facilitas mil cosas; o que luego luego sepan qué cosa es lo que se va a hacer y el final qué cosa es lo que se evalúa (Entrevista final con la profesora)

IV. Rutinas y pautas de acción

1. Rutinas

Las clases se llevan a cabo en una sala de cómputo en donde se encuentran todas las computadoras alrededor de frente a la pared y con un pizarrón, pantalla y cañón al frente, dejando un espacio amplio en el centro del salón.

En general, la estructura del curso consiste en la elaboración de diferentes objetos de diseño utilizando un software particular. Al principio del curso se realizan ejercicios para aprender a usar el software y después van elaborando diferentes diseños: un logotipo, un calendario, etc.; para cada uno la profesora primero explica de qué se trata el trabajo y luego los alumnos lo van desarrollando y al final lo presentan

Cuando empiezo el proyecto primero les explico de qué se trata, lo que está permitido y lo que no, lo hacen y luego se entrega y hacen una presentación

Las clases empiezan con algunos alumnos, entre 3 y 8, y los demás van llegando poco a poco, es común que entren y salgan con cierta frecuencia.

Al inicio la profesora explica lo que van a realizar en esa clase y algunas indicaciones generales del trabajo, es común que estas instrucciones se tengan que repetir varias veces conforme van llegando los alumnos

“vayan abriendo su archivo lo vamos a ir revisando y yo les voy a ir explicando esas cosas, les digo lo que les decía antes y así lo voy a tener que ir diciendo en cascada, que vayan haciendo ahorita con una hoja reciclada o lo que traigan, un domo de más o menos cómo va a ir el cuento, para que ustedes vayan viendo el tamaño y estableciendo los criterios del texto dónde va a ir... siento que todavía no les queda muy claro como el espacio real del cuento”

Después inicia una etapa de trabajo, ya sea individual y la profesora va asesorando y revisando el trabajo de cada uno, o de manera grupal van revisando y opinando sobre lo

que cada alumno o grupo de alumnos ha avanzado.

Ma: ... Entonces, ¿qué onda? ¿quién...? Rebeca. Entonces empiezo con ella, y los demás sigan trabajando, vayan adelantando lo más que puedan.

Ma: No, faltan ellos. Lo vemos rapidísimo. ...Sí, pero no porque unos no vean uno, nosotros no vemos los de ellos. Mejor sí vemos los de ellos aunque ellos no hayan visto el suyo. ...Oigan, acérquense todos porfa, ya es el último.

También durante las clases la profesora realiza algunas explicaciones breves sobre algún procedimiento en especial, por ejemplo: la encuadernación o el armado de un domi

Las clases terminan cuando llega la hora en que los alumnos deben irse y entonces la profesora intenta hacer un cierre recordando el trabajo que deben realizar

Ma: A ver. Rápido, rápido, antes de que se empiecen a ir: ya casi todos tienen como la idea. Hay que trabajarla todavía un poco; pueden ir a verme a la oficina y les echo la mano, o sea lo vamos viendo cada quién así como por equipos si quieren. Nada más...

Aa: Es que ya es tarde

Ma: La clase es hasta las tres oigan.

Aas: ¡Nooooo!

Ma: Ey. No no no, a ver. A ver no, porque esto siempre pasa. La clase es hasta las tres; y la verdad sí tienen culpa... ey ¿me dejan decir algo? La bronca es que unos llegan temprano y otros llegan bien tarde, y por eso se atrasan las cosas; es decir, si quieren salir temprano lleguen todos a tiempo, y más los que tienen clase, o sea, si estuvieron con Jaime, si estuvieron otra cosa, no, lo siento, pero la clase empieza a la una ¿no?.

2. Pautas de acción:

- Las pautas de acción más visibles en las clases, se refieren a la manera en la que responde la profesora cuando los alumnos hacen una falta de disciplina: llegar tarde, salir y entrar del salón, hacer ruido, etc. Las formas de responder del profesor, son principalmente las siguientes:

- ~ Llamarles la atención de manera general a todo el grupo o a algún alumno en particular en el momento en el que comete la falta

Algunos alumnos no trabajan, entran al salón dan algunas vueltas y salen, pero nunca se sientan en una silla o prenden una computadora. Les llama la atención en general a todos de vez en cuando "...no los veo muy preocupados, como lo van a entregar hasta el viernes entonces ya están bien relajados, se salen..."

Son súper escandalosos y poco respetuosos del silencio, qué bárbaros.

A ver Daniela y Tito. Tito te la has pasado saliendo ¿eh?. A que sí, a que sí, yo te vi.

...Sergio y Dulce no han estado en ningún proyecto ¿eh?.

- ~ En ocasiones se deja pasar la falta en el momento o no se hace ninguna consideración de que se haya cometido alguna falta, pero posteriormente en algún momento se van acumulando y el profesor hace notar las faltas ya en un tono más molesto, es muy evidente en el caso de la impuntualidad

Ma: Cada quien va a ir abriendo su proyecto, y ahorita lo vamos a ir presentando cada quien, para que los demás puedan retroalimentar, ya había dicho eso para los que llegaron tarde.

Una alumna le dice a la maestra que los demás compañeros no llegan porque están en un pastel de cumpleaños de otra alumna, cuando llega esa alumna la felicita, le da un abrazo

Ma: Hay que acercarnos un poquito más. Los que van llegando me imagino que ya se están dando color de qué estamos haciendo.

... los alumnos van llegando poco a poco y cada vez que llegan algunos tiene que volver a dar las instrucciones, a la tercera vez les dice que pregunten a sus compañeros lo que tienen que hacer, pero termina explicándoles otra vez lo que tienen que hacer y para qué les va a servir

Ma: Ey. No no no, a ver. A ver no, porque esto siempre pasa. La clase es hasta las tres; y la verdad sí tienen culpa... ey ¿me dejan decir algo? La bronca es que unos llegan temprano y otros llegan bien tarde, y por eso se atrasan las cosas; es decir, si quieren salir temprano lleguen todos a tiempo, y más los que tienen clase, o sea, si estuvieron con Jaime, si estuvieron otra cosa, no, lo siento, pero la clase empieza a la una ¿no?

- ~ Cuando la profesora les llama la atención a los alumnos, éstos le contestan para defenderse y empieza a generarse una discusión

Aa: porque la mayoría de las veces has llegado una cinco o una diez...

Ma: Pero llego y no hay nadie Maggie.

Ao: Yo siempre estoy.

Ma: No, sí, hay algunos que están.

Aa: No, pero también tu deberías empezar a dar tu clase a la una.

Ma: Sí, yo la voy a empezar a la una, pero también les pido por favor... pero también todos empiezan a acabarla; habíamos quedado que había un tiempo y que para que se pudieran ir a tiempo. No llegan a tiempo, nos empezamos a organizar más tarde. ...No traigo reloj. No traigo reloj.

Ma: Sí, yo entiendo que es un comentario, la cosa es... no, no me clavo, pero sí es importante aclarar esto, son bien sensibles, o sea no aguantan nada... sí, o sea cualquier cosa que se hace de comentario se la toman bien personal

Aa: No, tú te lo tomas muy a pecho, muy personal.....

Ma: No, ...porque de veras ya ha pasado, y ahorita es un ejercicio, van a venir a decirles cosas peores.

Ao: Pero pues

Ma: No no no, es nomás así para... ay ya Juan tú ni digas. ...Es el menos que debe decir eso.

Ma: Sí oigan, a ver ¿qué onda?

Aa: Ayyy, qué hostiles estamos todos hoy ¿eh?

- ~ Cuando dice alguna indicación sobre la entrega de trabajos o cuando se están poniendo de acuerdo en algún asunto operativo, se suelen utilizar amenazas o comentarios referidos al incumplimiento de los alumnos

yo al final no voy a estar recibiendo trabajos a destiempo, ni nada, o sea el día de la presentación se entrega, y se entrega. O sea, nada de que llegan y "¿Lo puedo pegar?, ¿lo puedo no sé qué?"

Ma: No, no gracias, o sea, yo tengo mi hora de clase y mi hora de trabajo. Y además desfile ahí que, quedamos a una hora y todo mundo llega a la hora que se les da la gana, entonces no. ...No, tenemos que ponernos de acuerdo todos a qué hora se entrega, puede ser a la misma hora de la clase, que yo creo que sería lo mejor porque todos ya tenemos esos tiempos como determinados.

Ma: ... no Juan, porque si yo digo "ok, que venga el lunes, entonces hasta el lunes se van a hacer los cambios, y no.

Si quieren que nos vayamos temprano, entonces pongan atención:

A ver, hasta que todos estén callados y poniendo atención voy a volver a hablar.

- Cuando los alumnos preguntan algo concreto sobre su trabajo, la profesora responde a la duda y además ofrece su punto de vista sobre el trabajo, hace algunas recomendaciones, pero de tal manera que los alumnos finalmente puedan decidir cómo hacer su trabajo

Ma: Ya también se los había dicho la clase pasada, como tratar de jugar con, otro acomodo. Pero también, también, no lo veo mal, o sea yo creo que hay que ver cómo poder solucionar eso; a lo mejor el perro debe de ir más grande, no sé, hay que jugar con ese tipo de, de... los elementos, porque nadie interpretó otra cosa que no fuera de lo... de la búsqueda ¿no?, pero también lo mismo: hay que imprimirlo y hacer encuestas, y ver qué arroja esa información.

Ma: Ok. Esto sería muy bueno que lo vayas estableciendo. ¿Tienes páginas maestras o algo?, y estas líneas yo te recomiendo que las hagas en grises y súper delgaditas; o sea por ejemplo, que sea como veinticinco, para que a la hora que se imprima no salga esa línea. Bórralas, porque si no te van a salir ¿no?, o sea mira: si quitas esta por ejemplo, no se necesita porque va a estar ahí; entonces para que las vayas quitando. Y otra cosa, cuando lo vayas armando, compagina. Esta parte que quede con febrero, o con septiembre...

Aa: Lo que voy a hacer es que las voy a recortar y las voy a engrargolar. Se me hace más fácil.

Ma: Ah, si, cierto cierto. Entonces sí pon una liniecita gris nadamás a la mitad. Ahorita te digo lo de los textos ¿eh?, no creas que se me olvidó. ... vámonos a febrero

PRESENCIA DE LA REFORMA CURRICULAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Magali considera que la reforma curricular está presente en su práctica docente a través de los siguientes elementos:

1. Centrar la enseñanza en el trabajo del alumno

Una de las principales características en la práctica docente de Magali es el considerar como eje de toda su actividad, el trabajo y la producción de los alumnos

2. Fomentar el aprendizaje por descubrimiento.

Es más significativo un aprendizaje cuando los propios alumnos se enfrentan a los problemas y descubren la forma de solucionarlos; el papel del profesor debe ser el poner los medios para que esto realmente se de este descubrimiento

En mi materia me gusta que se sientan más independientes ... o sea, que el conocimiento no depende de lo que yo les diga, sino lo que también ellos van aprendiendo, creo que les va a hacer mucho más sentido, el poder ellos descubrir cosas; obviamente como que con esto me doy cuenta que no nada más es el hecho de que descubran, porque el que no descubrió nada pues no aprendió nada. Entonces también yo como que tengo que generar esos pretextos, para que ellos indaguen más o investiguen más o pregunten (Entrevista final con la profesora)

3. Valorar el conocimiento que tienen y que van construyendo los alumnos.

En congruencia con el punto anterior, es importante darle valor a lo que piensan los alumnos, a sus ideas y a las formas que utilizan para resolver sus problemas, este conocimiento también es valioso para los demás miembros del grupo y para el profesor.

A lo mejor preguntarles: "¿..... y cómo lo resolviste?", creo que eso es importante, darle valor a ese conocimiento que él descubrió o aprendió o que él investigó (Entrevista final con la profesora)

4. El conocimiento debe tener un sentido práctico para los alumnos.

Magali considera que los alumnos deben poder utilizar lo que van aprendiendo y no solamente acumularlo, un medio para lograr esto es la vinculación que se pueda generar entre materias o con los trabajos que tienen que desarrollar los alumnos.

Poder hacer chavos que no nada más vengan, aprendan y se vayan, y guarden el conocimiento como si fuera el súper, que van, compran, dejan el súper y se llevan el tiquetito ¿no?. O sea yo creo que tienen que relacionarlo con todo, y a veces los mismos profesores no tenemos ni esa idea... Y mi materia, bueno creo que se pudo vincular con otra que tenían y eso fue muy bueno (Entrevista final con la profesora)

5. Promover un aprendizaje cooperativo, más solidario entre unos y otros

Ante la presencia de diferentes niveles de interés en el trabajo y comprensión de los temas por parte de los alumnos, Magali procura que durante las clases los que terminan más rápido, entienden mejor o tienen mejores habilidades, les ayuden a los demás, con esto, además de promover la cooperación y solidaridad entre los alumnos, se fomenta también el trabajo en equipo.

Hay unos que son muy autónomos y todo, pero a lo mejor hay otros que no tanto; entonces creo que también lo que muchas veces trato de hacer es en la clase es que el que sabe le pueda ayudar al que no; o sea entonces digo: "a ver, si no saben tal cosa, apóyense en sus compañeros y no me lo pregunten ahorita a mí", o sea todo con lo que saben, entonces creo que a veces es muy bueno, como que ellos mismos se puedan enseñar (Entrevista final con la profesora)

6. Aportar al desarrollo personal de cada alumno, mediante una comunicación directa y clara

Para Magali, el desarrollo personal de los alumnos también debe ser una preocupación de los profesores, en el sentido de poder decirles claramente la manera en la que se están desarrollando en el curso, reconocer sus fortalezas y habilidades, así como también saber decirles lo que no están haciendo bien

el poder decirles a los chavos también lo que uno ve de ellos, o sea enfrentarlos también a ellos mismos, pero que es algo que cuesta trabajo hacer pero también a ellos les sirve mucho, y creo que es algo que también la Ibero pretende (Entrevista final con la profesora)

Magali reconoce que no le quedan claros algunos aspectos de lo que pretende fomentar la Institución, pero al ser empleada de la Universidad y también egresada de licenciatura y estudiante de maestría, en general también tiene algunas certezas sobre la manera en que se pretende formar a los profesionistas.

Entonces digamos que pos entré como fresca, no tenía cosas que tuviera que cambiar, más bien tenía que conocer todo eso. Y siento que a mí en algunos momentos... o sea conozco algunas cosas que la Ibero pretende, pero no me quedan claras muchas otras cosas;

CASO 2: AMELIA

LA PROFESORA

Amelia es una profesora de 36 años que terminó la Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos en la UIA León en 1995.

Desde antes de egresar de la carrera, Amelia ya era jefa del departamento de nutrición en el Hospital Materno Infantil, duró ahí 5 años. En 1996 inicia a ofrecer consulta privada en San Francisco del Rincón y poco después también en León. A partir del 2000 se dedica a la consulta privada y la docencia. Ha recibido algunos premios con tesis de licenciatura que ha asesorado.

Su inicio en la docencia fue en 1997 cuando entra como adjunta en la materia de Taller de evaluación del estado nutricional en la UIA León, después imparte materias de Seminario de tesis y Taller de Nutrición Clínica hasta la fecha. Además, ha participado como docente en diversos cursos de nutrición y en el Diplomado de Medicina Bucal de la Universidad La Salle, también ha participado con trabajos en un congreso nacional, en un congreso internacional por internet y en una revista latinoamericana.

En 1997 estudia en Diplomado en Nutrición Humana en la UIA León, en el 2007 se titula de la Maestría en Psicología Clínica por el Círculo de estudios de psicología profunda y la Universidad de Guanajuato, en el mismo año obtiene un Entrenamiento en Trastornos de la alimentación en el Hospital General de la Mancha, en España

El siguiente cuadro presenta algunos datos de su trayectoria docente y profesional

Antigüedad docente en educación superior	10 años
Antigüedad docente en UIA León	10 años
Años de experiencia profesional	12 años
Años de experiencia académica	-----

Formación docente	En competencias	3 módulos
	En innovación y mejora de la práctica	2 cursos
	En formación valoral humanista	----

LA ASIGNATURA

La asignatura que se trabajó en la investigación fue Taller de Nutrición Clínica II.

Pertenece al área mayor de la Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos, se imparte idealmente en séptimo semestre. Tiene 8 créditos, 2 horas a la semana de trabajo

independiente del alumno, 2 horas de trabajo fuera de la institución con acompañamiento docente y 4 horas de clase a la semana en una sesión.

CONDICIONES DOCENTES

Amelia ha impartido esta asignatura en tres ocasiones.

En el periodo en el que se realizó el estudio, Amelia impartía 10 horas de clase frente a grupo a la semana, en 2 materias diferentes: Taller de Nutrición Clínica II y Seminario de Opción Terminal.

El grupo sujeto de estudio estaba conformado por 21 alumnas.

Las condiciones de espacio físico para la materia no eran las adecuadas, el salón es demasiado pequeño para la cantidad de alumnas que son y para el tipo de trabajo que realizan en las clases, la profesora comenta al respecto:

“me genera problemas en mi estilo de docencia, porque estoy atorada en una esquina, es terrible, cuando tienes que quedarte sentada en una silla; yo voy y vengo, pero aquí no se puede, porque tengo computadoras, tengo cables, tengo las sillas, tengo mochilas; eso me genera también cierta ansiedad, y me genera mal humor.” (Historia de vida)

PARTICIPACIÓN EN LA REFORMA CURRICULAR

Amelia pertenece al departamento de Ciencias Básicas. Participó en el diseño del nuevo plan de estudios en diferentes momentos: primero en el análisis de la profesión, a ella le aplicaron una encuesta y le pidieron que aplicara algunas a sus pacientes, también participó en una academia para elaborar el programa de la materia que imparte, y en la academia que anteriormente era de titulación para diseñar los talleres de síntesis y evaluación.

Sostiene que no está de acuerdo con el modelo de competencias, pero lo asume porque es lo que está pidiendo la institución, sin embargo al tratar de aclarar cuáles son los puntos de desacuerdo, parece ser que más bien ha tenido problemas con la manera en la que percibe que se está asumiendo el modelo por parte de la institución.

yo alguna vez te dije que no estaba de acuerdo con el modelo, ¿no?, entonces soy una profesora rebelde ... pero soy una profesora obediente, ... yo no soy alguien que dice: “no, jamás voy a hacerlo”; ok, mi institución tiene esta visión, tiene este objetivo, tiene este camino, sale, me subo en el trenecito aunque no sea exactamente algo que a mí me convenza. Creo que sí es importante trabajar a partir de las competencias, pero no creo para mí que deban de ser el modelo educativo, ¿sí me explico? Creo que deben ser parte de un modelo diferente (Entrevista final con la profesora)

Para conocer acerca de las competencias Amelia asesoró una tesis de licenciatura sobre las competencias del nutriólogo

“yo estaba tan enojada con las competencias que dije: “¿por qué? yo necesito saber primero cuáles son las que necesito, y después me pongo a trabajar en las competencias para mis clases ¿no?”, entonces hice un trabajo sobre eso y tiene un tercer lugar nacional...Se llamaba Expectativas Sobre Competencias Profesionales del Licenciado en Nutrición en un Ámbito Hospitalario.” (Historia de vida)

También ha tomado dos módulos del diplomado en competencias y ninguno le ha gustado, el primero le pareció muy infantil por el tipo de actividades que tenían que hacer

cuando tomé el primer módulo ... a mí no me gustó; no, yo me sentía así como en Párvulos Dos, y ¡ay...! me desesperaba un chorro; pero yo lo hice, y yo no dije nada, y yo me puse a dibujar también ¿no? finalmente, pero no era algo como que yo sintiera profesionalizante (Entrevista final con la profesora)

Y en el segundo, de Planeación fue en donde hizo el proyecto de la materia que trabajamos en la investigación, pero considera que fue un fracaso porque se vio forzada a cambiar varias cosas de la manera en que venía trabajando y no estaba muy convencida de esos cambios, entonces al ponerlos en práctica encontró rechazo en las alumnas.

Normalmente mis clases eran expositivas, o sea: esto se hace así y así y así o asao, y después me llevo un caso, y órale a resolver; pero ya no. ... de hecho en ese semestre en el que tú me grabaste, había yo tomado la clase del Diplomado de Competencias ...Y fue un fracaso el modelo que saqué ahí ... o sea a las muchachas no les gustó; no les gustó a las chicas, sintieron que no era realmente el modelo para que ellas pudieran aprender, que necesitaban más (Entrevista final con la profesora)

DESCRIPCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO

I. Conocimiento de la materia

1. Disciplinar:

La profesora explica el contenido de la materia de la siguiente manera:

Ya tienen un diagnóstico, en la materia de evaluación del estado nutricional, una evaluación integral y de ahí partimos. Saben evaluar si la persona está en riesgo o no, de ahí la idea es que aprendan a prescribir, ver si se necesita una dieta blanda, de líquidos, etc; además cuánto de normal, modificada, además distintos nutrientes, cuanto de vitaminas, minerales, para cada paciente, además por qué vías se le va a dar, esta es una materia de vía oral y saber cómo fraccionar, saber qué tipos de alimentos deben ser para la persona, vienen de otras materias, deben tener conocimientos de otras cosas, de otras materias. (Entrevista inicial con la profesora)

Otra parte es la orientación, a veces hay enfermedades que requieren orientaciones generales y no como tal una dieta, por ejemplo qué quitar o restringir, deben saber cómo dar la orientación, cómo hacerle llegar la orientación a la persona y también saber dar un monitoreo, cuándo lo vuelvo a citar, qué voy a evaluar. (Entrevista inicial con la profesora)

La profesora demuestra un amplio dominio del contenido de la materia, constantemente brinda explicaciones vastas y completas sobre los diferentes temas y sobre las disciplinas con las que se relaciona el contenido

Ma: Pero ahí tenemos que tener mucho cuidado con la comunicación con el médico; no podemos suplementar así como... en general, ¿por qué? porque va a haber algunos medicamentos que tengan interacción con algunos nutrientes, y entonces no sería adecuado, o hay algunas condiciones asociadas que podrían verse exacerbadas, con el uso de algunas vitaminas. Entonces siempre con el médico: "doctor ¿puedo usar esto, lo otro, más acá?". (Registro de observación en aula)

Ma: Bien; que eso complementa lo que nos decían Melissa y Ana. Sí. Entonces vamos a ver: la patología general, mala absorción, ¿bien?. Entonces ¿qué implica la mala absorción? Lo

que implica generalmente es que hay diarrea y, por distintos mecanismos no se puede absorber adecuadamente los nutrimentos. ¿Qué mecanismos son? Uno, por supuesto disminución de la superficie de absorción; dos, disminución de la producción enzimática; tres, disminución de producción de sales biliares; cuatro, la misma diarrea ¿sí?, el arrastre. ¿Ok? Son así en general los mecanismos. (Registro de observación en aula)

Maneja conocimiento actualizado, denota que se mantiene al tanto del avance del conocimiento en su área y de nuevos hallazgos en su campo de estudios, es una usuaria de las investigaciones que se desarrollan, reconoce la importancia de la investigación en el campo y promueve la necesidad de estar continuamente leyendo revistas y reportes de investigación.

Ma: En un programa que ví, dos premio nobel se juntaron y comentan que el sida no existe, decían que nadie ha vuelto a aislarlo y que es más bien una deficiencia inmunológica dada por excesos sexuales y en droga, pero yo me pregunto qué pasó con la gente que se contagia por transfusión, hay cosas que hay que valorar y considerar. (Registro de observación en aula)

La mtra comenta de los artículos que está leyendo para el curso que va a ir a tomar a San Antonio, comenta de un artículo sobre síndrome metabólico y de una investigación sobre eso; también comenta que se está comentando la relación entre grasa abdominal, por eso dice que si eso se comprueba, nos voltean nuestro marco teórico.(Registro de observación en aula)

Demuestra una gran seguridad en el manejo del contenido, lo que le permite plantear preguntas que vayan profundizando en la comprensión de los temas y elaborar síntesis de los contenidos más importantes que se han visto en cada tema

Ma: ...entonces vamos a resumir signos y síntomas relacionados con estos distintos tipos de mala absorción. Obviamente, en un síndrome de mala absorción lo primero que vamos a notar es una baja de peso, Son desnutriciones energético-proteínicas; y a partir de ahí ya vamos valorando signos y síntomas para deficiencias específica, por eso hablábamos de la glositis. ¿Se acuerdan de la glositis con qué vitamina se relaciona? ...Sí, con grupos B, muy bien, entonces aquí lo que estamos haciendo es retomar desde evaluación, glositis tiene que ver con eso, este... por supuesto que hay signos clínicos que tienen que ver con lo mismo de la mala absorción, como la formación de gases ¿no?, que eso no va a tener que ver, directamente con una deficiencia de vitaminas ¿sí?. Puede haber anemia por supuesto, y que creo que es lo único que faltaba de lo que me comentaron... (Registro de observación en aula)

Ma: ¿Por qué Güera? ...¿Por qué, chicas? ¿por qué no nos debemos de pasar en hierro? Eso es importantísimo. ...Porque es un oxidante, por supuesto. ¿Y qué pasa si hay oxidantes de más en la sangre? ¿o en el cuerpo? ...Más radicales libres. ¿Y si hay más radicales libres hay más problemas de alteración celular, más neoplasia, por supuesto. ¿Sí les queda esto claro chicas? Entonces hay que tener mucho cuidado con excedernos de hierro. ...Lo que les toca, punto. (Registro de observación en aula)

También se observó un adecuado manejo de los términos y conceptos propios de la materia que enseña

Ma: Hematocrito, sí. Todo el mundo decimos hematocrito ¿no? pero es hematócrito ¿mjm? Lleva acento, sí.

Ma: A ver perdón, vamos a ver: todo, ¿a todo el mundo le queda claro lo que es una dieta elemental?

Aas: Noooo

Ma: ¿Todavía no lo ven con Laura?

Ma: Sí, son... las acaba de decir, pero lo quiero retomar porque no lo aclaré contigo: una dieta elemental es una dieta preparada en polvito, como tipo el que no sé si todavía exista... (Registro de observación en aula)

Las alumnas empiezan a preguntar mucho sobre sus casos

Ma: Sí, eso ya sería la etapa de mantenimiento. ¿Sale?, entonces estamos en lo del pre ¿no?. Entonces ya hay trasplante, y después en el trasplante lo que hay que hacer, empezamos como cualquier cirugía, con líquidos claros; pasamos a blanda, luego a dieta para el trasplantado. Y en este caso, la dieta para el trasplante tiene que ser alta en calorías, y alta en proteínas ¿ajá?. Igual vamos a controlar en ese momento todos los alimentos que pueden ser inmunomoduladoras ... Tenemos que tener mucho cuidado en la etapa de mantenimiento, en evitar el incremento de peso y que se genere obesidad, ¿por qué? por los corticoesteroides del tratamiento...La otra cosa es que, si hay un incremento de peso muy importante, va a haber una dislipidemia también asociada (Registro de observación en aula)

2. Emanado de la práctica profesional:

El conocimiento que la profesora ha adquirido a través de su práctica profesional representa uno de los pilares que sustentan la enseñanza, la profesora considera que los contenidos de la materia y su trabajo profesional tienen una estrecha relación

Se relacionan completamente, es con lo que trabajo en mi consultorio. Algunos casos no me gusta tratarlos y los canalizo, pero sí sé cómo hacerlo. El 70% de la materia es algo constante en mi trabajo, lo otro son casos más raros. (Entrevista inicial con la profesora)

Estos conocimientos que provienen de su experiencia profesional se hacen presentes en la práctica docente de diferentes maneras, por ejemplo:

a. Platica casos concretos de pacientes que ha tenido en relación con el tema que se está tratando

Me pasó también por ejemplo ¿se acuerdan que les conté de una pacientita con “castrosquisis”?

Aa: Nooo

Ma: ¿No? ¿no se los conté? Bueno, hagan de cuenta que la superficie intestinal de esta pacientita es, como si fueran cubos; y esos cubos están... ¿mande? (pasa a explicar en el pizarrón con un dibujo)... estos cubos están este como planos, no tienen sus vellosidades bien formadas aquí,... El problema aquí con ella también, es que no se le dan semillas, no se le dan por ejemplo guayabas, pepino ...sí, depende, porque esta paciente pasa por episodios de diarrea y episodios de estreñimiento; entonces la educación para ella es “cuando tú tienes estreñimiento tienes que comer esto, y cuando tú tienes diarrea tienes que comer esto otro” (Registro de observación en aula)

b. Comenta sobre experiencias y aprendizajes que ha adquirido en su práctica profesional

Aa: Es si es pálida, espumosa y flotante.

Ma: (se ríe) Lo bueno es que nomás están pensando en cómo se ve. Porque no quiero decirles que realmente el olor es muy fuerte. ¿Mande?

Aa: ¿Ya la haz olido?

Ma: Bueno pues he trabajado en hospital. ¿No? y he tenido pacientitos con mala absorción. ...Sí, muchos. (Registro de observación en aula)

Ma: ...aquí, yo les recomendaría chicas, que algo que me ha pasado en la práctica, a mí me han tocado dos casos de cáncer de colon, que uno me enseñó para el otro; (Registro de observación en aula)

Ma: Mi experiencia es que depende mucho de qué tanto la persona se haga caso a sí misma, y qué tanto lleve un seguimiento con su médico. Yo he tenido bastantes casos de diverticulosis, y en general ha sido gente que constantemente está con el médico por algún otro tipo de enfermedad; y entonces por alguna razón se le localizan los divertículos ¿no?. Y no es gente que haya caído en cirugía; la mayoría de los casos han sido manejo médico este... convencional digamos. Tal vez en mis doce años he visto tres casos de cirugía diverticular, y los demás han sido manejo médico nada más. (Registro de observación en aula)

c. Utiliza ejemplos reales para responder a las preguntas de las alumnas y ejemplificar algunas situaciones particulares

Aa: ¿Cuánto dura un paciente con SIDA?

Ma: No lo sé, yo les voy a decir por ejemplo de un caso que fue de un compañero de trabajo... todo mundo sabíamos que tenía problema, aunque él jamás dijo "ay, sí, tengo problema de SIDA", y él estuvo muy grave, hace prácticamente unos seis años; se fue a Canadá y donó su cuerpo para investigación

Aas: ¡Ahhh!

Aa: ¡Jesús Bendito!

Ma: Pues Jesús Bendito hoy está vivo, está sano, está trabajando en Canadá, tiene VIH, o sea tiene SIDA, pero de verdad es algo que todo el mundo nos quedamos así como "Ahhh ¿qué onda?". Entonces es una pregunta que yo creo que hoy en día no se puede responder Güera. Yo creo que depende de las posibilidades de tratamiento. Aquí en México yo creo que del momento en que te infectas con VIH a que desarrollas SIDA que pasan más o menos diez años, de ahí a la posible muerte, serán entre dos y cinco años; dependiendo de las complicaciones. Aproximadamente. (Registro de observación en aula)

Estos conocimientos le permiten identificar que alimentos conviene administrar en cada caso concreto, la forma de tratar a cada paciente dependiendo de ciertos síntomas y cuáles pueden ser las consecuencias de administrar ciertos tipos de alimentos

Aa: ¿Qué tan cierto es eso de...? O sea del tratamiento digamos para colitis ulcerativa que es anal

Ma: Como tipo supositorio.

Aa: ¿Sí se usa?

Ma: O sea depende del paciente. Claro. Y de... la gravedad en la enfermedad... a ver, pero en una colitis ulcerativa, y yéndonos un poco más hacia enfermedad de "crom", hay gente que tiene úlceras desde boca, hasta Ano...

Aa: Yo he escuchado todo lo contrario, por eso te preguntaba que

Ma: ...Es que depende; ahí no te puedo contestar porque necesitamos un caso para decirte "en este caso se usa, en este no". ahora, también depende, porque puede ser una pomada, pero también podría ser que un supositorio no fuera el indicado porque puedes ulcerar más. (Registro de observación en aula)

3. Creencias sobre el contenido:

Las creencias que manifiesta la profesora con respecto a la materia son las siguientes:

Es una materia central en la carrera, representa el lugar en donde convergen los conocimientos y las competencias que se vinculan con la nutrición clínica. Las alumnas también coinciden en este aspecto.

Es una materia fundamental, es medular en la carrera. Sin estas materias no la arman en su carrera, si quieren dedicarse a la clínica estas materias son fundamentales. (Entrevista inicial con la profesora)

La materia es una de las más importantes para la carrera, y es muy interesante, práctica y se puede aplicar mucho. (Cuestionario de apreciación estudiantil)

Es una materia práctica, completamente vinculada al trabajo profesional del nutriólogo

El contenido es sumamente extenso y eso provoca que sea una materia muy pesada que lleva un ritmo acelerado. Además, se requiere de mucho trabajo extra del alumno, deben investigar y estudiar mucho por su cuenta para que se pueda cubrir el contenido.

Es muy pesada, le tienen que dedicar mucho tiempo extra. (Entrevista inicial con la profesora)

Son materias que causan angustia y a veces ineptitud, desánimo porque el ritmo es rápido y si no le agarran, se pierden; también por eso a veces dicen que el profesor es prepotente, pero es que o le agarras ahorita o no sigues (Entrevista inicial con la profesora)

Implica que los alumnos hayan adquirido determinados conocimientos de materias previas, por ejemplo: conocimientos y competencias sobre anatomía, evaluación del estado nutricional, fisiología, toxicología, etc. En el curso se utilizan muchos de estos conceptos y habilidades que se supone que los alumnos ya adquirieron anteriormente, sin embargo la profesora comenta que no siempre es así y que el bajo nivel con el que llegan algunos de sus alumnos no solamente depende de las materias anteriores, sino que se remonta al nivel con el que ingresan a la universidad. La creencia de que este contenido requiere de cierto dominio de contenidos previos se vincula con otras percepciones de la profesora en relación con las políticas de ingreso y permanencia de los estudiantes en la universidad.

“Y siento una consigna callada, oculta, no sé cómo se llame, a que todo mundo tiene que aprobar. Bueno, eso es lo que yo veo, para mí misma, yo nunca he recibido una orden de: “es que pásalos”, pero las niñas llegan y no tienen una idea... y cuando egresan no tienen trabajo porque todas se enfocan a la clínica... mi fantasma es, mi respuesta, que es una onda administrativa; que es una cuestión de dinero, porque si está solicitándose la licenciatura, pues hay que abrir espacio, pero luego se abre espacio y no hay suficiente espacio clínico dónde practicar, por ejemplo. Esa es una cuestión que a mí me genera mucha ansiedad” (Historia de vida)

En el siguiente cuadro se muestra la forma en la que las alumnas consideran que se puede caracterizar el contenido de esta materia, con base en distintos factores:

TEÓRICA	<input type="radio"/>	PRÁCTICA
FÁCIL	<input type="radio"/>	DIFÍCIL
IMPORTANTE	<input type="radio"/>	INSIGNIFICANTE
VITAL PARA MI FORMACIÓN	<input type="radio"/>	ACCESORIA PARA MI FORMACIÓN
ABURRIDA	<input type="radio"/>	DIVERTIDA

EXIGENTE	⊘	LIGHT
APLICABLE	⊘	NO SE APLICA
INTERESANTE	⊘	INDIFERENTE

Como se puede observar, las alumnas, al igual que la profesora, consideran que es una materia fundamental para su carrera, y como veremos más adelante, también comparten la idea de que es difícil por la gran cantidad de trabajo que tienen que realizar fuera de clase.

4. Conocimiento pedagógico:

De acuerdo con la profesora, el contenido de la materia se divide en temas que corresponden a las diferentes enfermedades y el objetivo es que las alumnas aprendan a prescribir y orientar en el tratamiento nutricional de los pacientes. Para ello, la profesora considera que cada enfermedad conforma un ciclo de aprendizaje completo

esta materia es tema por sesión y finalmente tienen que desarrollar la competencia por tema, no que a lo largo de la materia la desarrollen, sino que para cada tema la tienen que desarrollar, (Entrevista inicial con la profesora)

La profesora considera que los alumnos cubren cada ciclo de aprendizaje cuando pueden tomar la mejor decisión acerca de la prescripción nutricional que requiere un caso real. No necesitan solamente haber adquirido los conocimientos teóricos acerca de la enfermedad particular, sino que necesitan saber cómo aplicarlo a una situación concreta.

Aprenden haciéndolo, atendiendo a la gente, deben saber cómo ofrecerlo y no sólo entender cómo se hace. (Entrevista inicial con la profesora)
Antes yo era demasiado teórica, yo les decía todo y ahora voy a ver su caso, ahora les digo voy a investigar un caso y luego venimos, hacemos un caso yo les ayudo a resolverlo (Entrevista inicial con la profesora)

El contenido es tan extenso que se requiere que las alumnas investiguen por su cuenta y además como ya se encuentran en los últimos semestres de la carrera, se supone que ya pueden desarrollar un trabajo más autónomo. La profesora considera que la mejor manera de que las alumnas investiguen es mediante la lectura y la elaboración de fichas bibliográficas. Sin embargo, cabe mencionar que este es una de las principales objeciones de las alumnas, la mayoría de ellas consideran que no es la mejor forma para aprender.

II. Concepciones educativas

1. Sobre el aprendizaje:

- En los instrumentos de planeación didáctica que utiliza la profesora, podemos encontrar las declaraciones explícitas que hace en relación con el tipo de aprendizaje que busca promover:

La competencia específica de la materia es:

Proponer el tratamiento nutricional adecuado a las condiciones individuales, de enfermedad y socioeconómicas de las personas, así como de acuerdo a las posibilidades de la institución en la que se atiende, en el marco de una práctica ética

La evidencia de aprendizaje es:

Entrega de casos clínicos resueltos por equipo, que contengan la entrevista clínica con la ficha de identificación y los datos completos de los indicadores dietéticos, clínicos, antropométricos y bioquímicos; además, tendrá el análisis y evaluación de cada uno de ellos, con el cálculo de requerimientos, así como el diagnóstico del estado de nutrición; en seguida, se presentará la propuesta de prescripción dietética, con el tipo de dieta, vía y fraccionamiento; después, se incluirá el cuadro dietosintético, con suficiencia y equilibrio, para la propuesta del programa de alimentos, con la distribución de equivalentes por tiempo de comida; por último, deberán incluirse un menú tipo, las recomendaciones completas en un lenguaje entendible para el paciente, y el plan de monitoreo.

En su sistema de evaluación considera los siguientes factores: exámenes parciales (20%), examen final (20%), proyectos (10%), reportes de prácticas (25%), ejercicios en clase (15%) y fichas de trabajo (10%)

La profesora busca que las alumnas puedan identificar las condiciones particulares del caso que van a atender y definir una prescripción dietética para ese caso, incluyendo la manera en la que deben explicarle al sujeto la dieta que debe seguir.

Por otro lado, también se promueve un aprendizaje que va más allá de la aplicación técnica de conocimientos, se promueve que las alumnas consideren diferentes situaciones del contexto de sus pacientes y de los espacios en donde pueden desempeñar su práctica profesional

Ma: De hecho el lunes recibí a un paciente, en aquel entonces tenía... cincuenta y seis años me parece; entonces lo bajamos de peso... con una vida muy difícil, porque pertenece al ámbito político, entonces es mucho viajar, mucha vida social, por supuesto este, mucho consumo del alcohol por ejemplo... ahora, ¿qué pasa cuando tienes que viajar a través del estado a hacer proselitismo político? ¿qué es lo que tienes para comer?

Ma: Arroz, carnitas, mole... ¿sí me explico? ...sí pero imagínate que hace eso durante cinco años... entonces ¿qué pasó con este señor? Ahora regresa conmigo después de una cirugía por diverticulitis, y le retiraron veinticuatro divertículos. (Registro de observación en aula)

Sí queda así, la cosa está en que hay que valorar primero en qué etapa está el paciente, y bueno, si el paciente iba a estar otra semana por ejemplo en cama, mil novecientas, dos mil, está perfectamente bien, está bien; y la otra era valorar su transporte, porque sí va y viene en bicicleta, y hace media hora en la mañana y media hora en la tarde, nada más de la actividad; es que, vamos, imagínate de ocho a diez horas parado en el corte, es muy pesado, y sí se requieren calorías, aunque no hagas un movimiento como de actividad aeróbica (Registro de observación en aula)

En general sí se observa una relación entre los objetivos declarados y lo que se promueve en el desarrollo del curso.

Las alumnas aprenden a tener una actitud favorable hacia la investigación, se propicia la búsqueda de información confiable y actualizada.

Aa: de la lechuga y eso, encontré que una dieta en lechuga, melón, carne roja, jitomate y sopas que no sean de las deshidratadas, te pueden dar contra y que puede ser

Ma: Nada más dime una cosa Ana: ¿eso es antes de tener la colitis ulcerativa, o durante la colitis ulcerativa? ...Eso es lo que hay que revisar porque, teniendo la colitis ulcerativa, por ejemplo con el caso de la lechuga genera mucho gas, en algunas personas, no es en todas; y entonces ... Y además la fibra también va a generar cierta molestia. Pero, a mí me suena lo que estás diciendo, .. favorecería la protección. ... había que revisar eso bien, ¿sale? Porque es una aportación bastante buena ¿Qué más señorita?

Aa: Nadamás este... en la otra bibliografía venía casi lo mismo, el rollo nada más era checar que Chequé como en tres artículos, y en otros libros y en todos decía "glutamina y triglicéridos" era así como que el...

Ma: Por supuesto, porque la glutamina va a favorecer el reestablecimiento de la pared ¿no?, Muy bien. (Registro de observación en aula)

Aa: Ah, te iba a decir, en el librito este que sacó Sofi, recomendable que

Ma: Puede ser ¿no?. Pero yo creo que son recomendaciones que aun no tienen mucho fundamento. Se necesita mucha investigación todavía al respecto. (Registro de observación en aula)

- ✚ Para aprender en esta materia las alumnas tienen que investigar por su cuenta sobre cada una de las enfermedades, buscar información bibliográfica y artículos con investigaciones recientes sobre el tema que están revisando; tienen que hacer fichas bibliográficas. La mayoría de las alumnas considera que el hacer fichas bibliográficas no les ayuda a su aprendizaje y proponen que se elimine esa actividad

La materia me encanta, siento que fue muy apresurado el curso, trabaje bajo presión, no me gustó hacer fichas bibliográficas ya que no aprendí con eso, prefiero investigar y leer. (Encuesta a alumnos)

No dejar fichas, porque a veces limita el tiempo para investigar más por tener que entregar las fichas de muchos temas. (Cuestionario de apreciación estudiantil)

Durante las clases tienen que poner en común lo que hayan investigado, atender a lo que expongan sus compañeras y completar la información que se presente con lo que cada una haya investigado.

Aa: Es que yo encontré que las primeras cinco semanas se la da la dieta

Ma: ¿Ya escucharon esto chicas? Esto es importante

Aa: Que después de las primeras cinco semanas después de inmediatamente se le da una dieta hipoglutámica y dieta hiperprotéica, y puede llegar hasta tres gramos por kilogramo, y ya después de lo que es el trasplante tardío que, si todo está bien y no hay rechazo

(Registro de observación en aula)

También tienen que buscar casos de personas que tengan las enfermedades que se incluyen en el temario del curso, o tomar un caso del hospital al que asisten con la profesora; atender ese caso y realizar la prescripción dietética que le corresponda.

Necesitas traer la materia para trabajar en clase (fichas y casos) para poder realizar preguntas, exponer tus dudas; también es necesario que escuches pues todos aportan algo importante a la clase y esto retroalimenta tus conocimientos. (Encuesta a alumnos)

Investigación exhaustiva, leer muchos artículos no sólo de una bibliografía además de artículos científicos actualizados. (Encuesta a alumnos)

A parte debemos hacer resumen de lo leído. Es una materia que requiere de mucho tiempo de dedicación. (Encuesta a alumnos)

*Visitas al hospital y elaboración de casos clínicos de hospital o si no buscarlos por tu cuenta.
(Encuesta a alumnos)*

Para aprender en esta materia las alumnas consideran que requieren: a) capacidad para trabajar en equipo, b) capacidad para investigar y c) tener conocimientos previos sobre fisiopatología y evaluación del estado nutricional. También se necesita dedicarle mucho tiempo fuera de clase, ser disciplinadas para no atrasarse y seguir el ritmo de la clase.

Debes ser como muy autodidacta porque no hay mucho tiempo y todos los temas deben ser vistos. (Encuesta a alumnos)

Hay una percepción general de que se requiere mucho esfuerzo, tiempo y dedicación para esta materia, además, hay un consenso entre las alumnas en que el temario es demasiado extenso, todos los comentarios que hacen las alumnas incluyen esta referencia. Para la mayoría de las alumnas, la gran cantidad de temas que se deben cubrir, provocan que no se pueda alcanzar la profundidad adecuada en su aprendizaje

*La materia es importante, pero está muy pesado el temario para el semestre por lo que no podremos profundizar más en los temas y es un poco pesado ver tanto contenido tan rápido.
(Encuesta a alumnos)*

Me gusta mucho esta materia aunque siento que el temario no está bien planteado por que muchos temas deberían tratarse en apoyo, además el temario es muy cargado y no se alcanza a ver todo con profundidad deseada. (Encuesta a alumnos)

Que el programa se vea con mayor profundidad, pues hay temas que no se redondean en clase y no quedan claros. (Cuestionario de apreciación estudiantil)

Además de estas consideraciones, para algunas alumnas el aprendizaje logrado no fue satisfactorio por diversas razones; no pudieron seguir el ritmo acelerado de la materia y posiblemente tampoco contaban con las capacidades y conocimientos previos que se necesitaban

La verdad no siento que se tocaron los temas con la profundidad debida, hay muchas inseguridades de mi parte acerca de los que aprendí. (Encuesta a alumnos)

Es una materia que he dado por perdida debido al poco interés que la maestra le da y en consecuencia uno pierde el interés y el gusto por la materia (Encuesta a alumnos)

2. Sobre la enseñanza:

Una característica muy importante en la enseñanza de la profesora es el dominio del contenido que maneja, lo ha ido adquiriendo mediante la práctica profesional y la propia enseñanza; este dominio le permite realizar, con seguridad y eficiencia, las actividades docentes que se describen más adelante. El sentirse “bien preparada” ha sido una preocupación constante para la profesora, por ello busca mantenerse actualizada en la materia y además, le ha permitido obtener el reconocimiento de sus alumnos

*Los momentos difíciles en clase han estado relacionados con no sentirme “bien preparada”.
(Relato de experiencia significativa)*

Ayer fui a dar una plática al América y una señora me preguntó que porqué los nutriólogos dicen cosas tan diferentes que los médicos y naturistas y les dije que porque nosotros si sabemos... pero la verdad es que tienen que ir con gente que se esté actualizando y que esté certificado...Les insisto a que cuando egresen continúen con su trabajo y que después con unos años se certifiquen.(Registro de observación en el aula)

Mis buenos momentos eran aquéllos en los que los alumnos externaban “su admiración” o “lo buena nutrióloga que era yo”. En este sentido, me apena decir que lo que me guiaba para seguir adelante era el ego. Yo era “de las buenas”, con lo que lo que yo dijera sería importante para los demás. Trato de identificar un momento en el que haya habido un evento en particular en donde yo haya dicho “esto es lo mío”, pero no lo encuentro en clases. (Relato de experiencia significativa)

Para ella es importante y gratificante recibir el reconocimiento de sus alumnos y obtener premios por su trabajo, para algunas de sus alumnas la profesora es un ejemplo a seguir

Lorena entonces dijo que eso se lo debía a sus maestras y dirigiéndose al Dr. De Perinato (el Dr. Vadillo), le dijo que ahí presente estaba su mejor maestra (yo), claro sin demeritar a las demás, ya que gracias a lo que yo la enseñé y guié, ella se sentía con toda la capacidad de trabajar allá. Actualmente Lorena es Jefe de Dpto. en Perinatología.

Dos años después, Lucy y yo fuimos a recoger un premio de tercer lugar en el concurso de investigadores jóvenes en nutrición de Funsalud; el primer y segundo lugar lo obtuvieron trabajos de doctorado. (Relato de experiencia significativa)

Admiro todo los conocimientos que tiene, su experiencia y su éxito profesional. (Cuestionario de apreciación estudiantil)

Me pude dar cuenta de mis preferencias en el ramo de la nutrición clínica y del lugar de trabajo donde me gustaría estar. (Cuestionario de apreciación estudiantil)

La actividad de enseñanza se fundamenta en dos pilares básicos:

- La planeación del curso, el diseño de las estrategias de aprendizaje para los alumnos, incluyendo la definición de las evidencias de aprendizaje. La profesora elaboró un “Proyecto de aprendizaje” en uno de los módulos del diplomado en competencias; en este trabajo desarrolla de manera detallada los siguientes puntos: contexto de la materia, competencias a desarrollar, contenidos, actividades de aprendizaje, estructura de clase, sistema de evaluación y evidencias de aprendizaje.

El trabajo de planeación va más allá de diseñar y tener previsto lo que va a suceder en el curso, esta planeación tan detallada forma parte de un proceso de reflexión personal sobre la propia práctica docente. Para este curso en concreto, la profesora reconoce que este “Proyecto” no era el adecuado, que se vio obligada a introducir diferentes aspectos que “le dijeron” que debería de incluir pero sin que estuviera personalmente convencida de ellos; al finalizar el curso la profesora valora que esta forma de llevar la materia fue un fracaso, pero en realidad le sirvió para replantear diferentes aspectos de su propia práctica docente y de las actividades que realiza.

Y fue un fracaso el modelo que saqué ahí en el curso, o sea a las muchachas no les gustó; y entonces lo reestructuré y lo di en la siguiente generación diferente y me fue muy bien, muy muy bien (Entrevista final con la profesora)

- La revisión, el seguimiento y la asistencia al trabajo que desarrollan las alumnas. La profesora no expone el contenido sino que interviene a partir de lo que presentan y exponen las alumnas,

Los contenidos de las enfermedades ellos ya lo vieron en otras materias. Yo no llego con mis diapos a exponer, sino que trabajamos en taller (Entrevista inicial con la profesora)

Ma: Erica ¿de qué fue tu artículo?

Aa: De... de enfermedad de “crom”

Ma: Ah, perfecto. Entonces ahorita que comente, nos dices este... qué es lo que dice tu artículo ¿sale? ...ah ok, sale y vale. (Registro de observación en aula)

Sus intervenciones pueden ser de las siguientes maneras:

- ✦ Va corroborando que la información presentada sea correcta y si es necesario aclara, corrige o expande la información

Ma: Claro. Ajá, pero hay un detalle, miren (se para de la mesa en la que está sentada y pasa al pizarrón para señalar su explicación en el dibujo del intestino que hay ahí): cuando nosotros tenemos un divertículo, ¿qué pasa con la diverticulitis? ...se va cerrando, y esto se va inflamando más. El problema con la cuestión de semillas, y de algunas cáscaras, como podría ser del elote o del frijol, es que puede ocluir esta parte. ¿Sí me explico? Entonces la idea aquí sería prevenir porque, si se ocluye, peor nos va con esto y la posibilidad de perforación es mayor. (Registro de observación en aula)

Ma: ... creo que es lo único que faltaba de lo que me comentaron... y bueno, las enfermedades que pueden causar estos síndromes de mala absorción, ya se comentaron hace un momento, y retomo dos que creo que no se comentaron, tres, no sí, diabetes si se dijo, trastornos metabólicos puede ser una, por supuesto, este, pero... por supuesto que falta VIH, y cáncer. (Registro de observación en aula)

- ✦ Hace preguntas para verificar el conocimiento de las alumnas o para completar alguna información

Ma: Vamos a pensarle un poquito: ¿qué alimentos podrían causar diarrea, chicas? ...bien, si hay una intolerancia pero, si no hay una intolerancia, si no hay una alergia, ¿qué alimentos nos podrían causar diarrea? ...chile, ...más que los aceites, porque el aceite está totalmente indicado en estos casos, serían las grasas de origen animal, en eso sí estaría de acuerdo Sofi. Manteca, va para afuera. (Registro de observación en aula)

- ✦ Coordina las actividades y las intervenciones
- ✦ Responde las preguntas de las alumnas
- ✦ Brinda orientación específica para el tratamiento de cada caso

Aa: Oye ¿y si por ejemplo ya cuando está en la etapa de mantenimiento tiene infección de toda la piel?

Ma: Como la que tuvieron ustedes ¿no?. Ahí tú lo que tienes que hacer, porque fundamentalmente el tratamiento es medicamentoso; pero ahí sí vamos a fomentar el consumo de todo antioxidante, ¿por qué? porque se requiere, precisamente para poder luchar contra la infección. Y aparte de esto, tenemos que tomar en cuenta el factor para infección generalizada, ¿sale? Para energía. (Registro de observación en aula)

Aa: ¿Y si ese cuate tiene desnutrición, y aparte tiene diabetes, y aparte hipertensión...?

Ma: Todo se complica. Y aparte que la Güera no se sienta única en el mundo, porque todos los casos son difíciles. (Registro de observación en aula)

El hecho de centrar el curso en el trabajo que realizan las alumnas y no en sus propias exposiciones, genera diferentes reacciones. Para las alumnas que sí tienen los conocimientos previos que se requieren, que realizan todas las actividades asignadas, que tienen capacidades para investigar, leer y producir los trabajos y que además tienen motivación para el aprendizaje; la manera de enseñar de la profesora en general es la adecuada, comentan, por ejemplo:

Es una persona muy preparada con mucha práctica y experiencia. Impulsa a los alumnos a aplicar sus conocimientos. (Cuestionario de apreciación estudiantil)
La capacidad de extraer información de diversas fuentes de información y formar un criterio, la constante retroalimentación por parte del profesor y alumno. (Encuesta a alumnos)

Otras alumnas reclaman mayor presencia de la profesora, aunque en diferentes niveles, pero sienten que necesitan más orientación y asistencia

Que exponga los temas en lugar de llevar las fichas pues siempre es mejor que el maestro explique cada tema (Cuestionario de Apreciación Estudiantil)
Cuando la maestra explica en clase resalta demasiado interesante, a mi me hubiera gustado que la maestra, hubiera tenido más intervenciones. (Cuestionario de Apreciación Estudiantil)
Creo que fue material muy interesante e importante, pero algunas clases la metodología ya no me gustaba tanto. Me hubiera gustado más orientación a nivel teórico sobre los temas, en algunas clases. (Cuestionario de Apreciación Estudiantil)
Que los temas sean retroalimentados, porque a veces sólo exponían mis compañeras y las dudas que salían nosotras mismas las teníamos que resolver. (Cuestionario de Apreciación Estudiantil)
El profesor debería de dar algunas clases, pues la clase era dada en mayoría por los alumnos, podría ser 50% profesor y 50% alumno. (Cuestionario de Apreciación Estudiantil)

Se percibe la existencia de un grupo pequeño de alumnas que son las que más participan, más aportaciones hacen, más preguntan sobre sus casos y sobre sus trabajos, y se sientan más cerca de la profesora; esto se observó durante las clases y varias alumnas hacen comentarios al respecto

Mi opinión sería que dedique más tiempo a su clase, que prepare clase no me gusta ser autodidacta y si este es su nuevo método entonces que mínimo muestre atención en todas sus alumnas no solo en las que son las que le ayudan que es otra cosa que no me parece. (Cuestionario de apreciación estudiantil)
Que le de clase a todo el grupo, no sólo a 5 personas, pues todas pagamos por la clase, por lo tanto, todas tenemos el mismo derecho de recibir la clase. (Cuestionario de apreciación estudiantil)
Que la clase se de a todo el grupo. (Cuestionario de apreciación estudiantil)

La profesora también se percataba de esta situación y lo relaciona más con el desnivel del grupo y las características de las alumnas, que con su propio estilo de docencia

sí me queda clarísimo que si hiciéramos así: “a ver ¿cuántos minutos le das a cada quién?” claro que le daba más a ellas, pero no partía de mí, o sea ellas me exigían mucho más una respuesta, que el resto del grupo;... independientemente de que estaba yo encajonada en la esquina, y que además las niñas se vienen para acá, “te quiero poner atención” y me tenían aquí, entonces las que estaban allá pos eran de grito ¿no? (Entrevista final con la profesora)

Como ya se mencionó, la profesora realiza un trabajo importante de planeación del curso, sin embargo, una vez que ha iniciado el curso, se percibe una saturación de actividades de la profesora, ella refiere que no tienen tiempo para cumplir con todas las demandas que la institución le hace

“creo que es terrible es ser personal de asignatura, en el sentido de que te piden muchas cosas y realmente no todo el mundo tiene nada más una cosa que hacer ¿no?, entonces en ese sentido a mí sí me ha generado mucha ansiedad. Por ejemplo este año que nos dicen: “si quieres trabajar aquí tienes que terminar COMPETE”, “pues sí, pero dime a qué horas...”

También te piden que te integres, “o sea, ¿cuántos años tienes aquí? ¿no conoces?”, perdón pero no (se ríe), no tengo chance yo no vengo a tomar café, estoy trabajando en otro lado, vengo, checo, doy mi clase y me voy, porque tengo que seguir trabajando. (Historia de vida)

Un apoyo concreto que ha recibido es la asignación de becarios para que le ayuden a revisar y corregir los trabajos, algunas de las mismas alumnas del grupo realizan su servicio becario como ayudantes de la profesora; esto también genera malestar entre varias alumnas

Me gusta la manera de evaluar pero me gusta mucho más que mi maestra me revise me gustan más sus criterios son más amplios (Encuesta a alumnos)

Que lo hiciera ella, no me parece que me evalúen mis compañeras considero que es muy subjetivo (Cuestionario de apreciación estudiantil)

Que no califiquen mis compañeras porque no me parece bien que una niña que está aprendiendo lo mismo que yo me califique (Cuestionario de apreciación estudiantil)

Sin embargo, entre las alumnas persiste la percepción de que la profesora no tiene el tiempo suficiente para asumir los compromisos que implican la docencia

Considero que para que una maestra de clases es necesario que tenga el tiempo y disposición de darla (Encuesta a alumnos)

Que la de una persona que tenga tiempo y no otros compromisos. Que pueda dedicar, motivar al alumno para tomarle importancia al asunto (Cuestionario de apreciación estudiantil)

Si no tiene tiempo para dar la clase, que no la imparta. (Cuestionario de apreciación estudiantil)

Debería dedicar tiempo a su labor como maestro, pues no se desempeñaba al 100%, no es posible que los alumnos se encarguen de revisar y calificar tareas. (Cuestionario de apreciación estudiantil)

III. Saberes experienciales

Los saberes que la profesora ha adquirido a través de su experiencia son los siguientes:

No es necesario centrarse tanto en los contenidos teóricos y seguir un método deductivo en donde primero deben dominar la teoría para después poder aplicarlo, también es posible que los alumnos primero se enfrenten con un caso práctico y después vayan integrando los conocimientos teóricos que requieren

Antes yo era demasiado teórica, yo les decía todo y ahora vayan a ver su caso, ahora les digo vayan e investiguen un caso y luego venimos, hacemos un caso yo les ayudo a resolverlo (Entrevista inicial con la profesora)

- ✘ Una manera para controlar a los alumnos durante el curso es proporcionando una fuerte dosis de información con ritmos acelerados y casos difíciles de resolver

Siempre he tendido a sobre-informar a los alumnos, con ritmos de clase muy rápidos y una gran carga de información, así es que mis recuerdos más bien han sido con relación a quejas de alumnos por la sobre carga o que los alumnos consideraran que lo que yo les proponía como casos eran muy complicados para resolver. Era una buena arma, porque me permitía tener el control sobre de ellos. (Relato de experiencia significativa)

- ✘ El profesor no es la persona que debe tener todos los conocimientos, no disminuye la autoridad docente si se reconoce que hay ciertos contenidos que no se saben

Con el tiempo, he aprendido a decirles a los muchachos “no sé”, pero al principio me sentía obligada a saberlo todo (Relato de experiencia significativa)

- ✘ Las características del grupo pueden llegar a ser determinantes para el desarrollo del curso, principalmente la homogeneidad que puedan tener en cuanto al nivel de conocimientos y el compromiso con la materia

algo que le llamé la personalidad del grupo, ¿no?; o sea la personalidad del grupo de da mucho, si el grupo le entra y le atora pues te va súper bien, pero si el grupo dice: “no”, ¡chin! Cómo la sufres (Entrevista final con la profesora)

- ✘ Existen algunos aspectos didácticos que se pueden mejorar, por ejemplo: hacer los equipos al azar y hacer cierres de cada tema.

Debo hacer un cierre en cada clase. Esa es otra queja, luego se me escapa (Entrevista inicial con la profesora)

- ✘ Las situaciones personales influyen en la docencia, cuando existen problemas serios o se está pasando por una situación difícil, se alguna manera también se ve afectada la práctica docente.

Eso me armó de valor y di la materia. Me fue bastante bien, claro que ya estaba más tranquila y con mis cosas más establecidas. Es importante decir que solamente una alumna sabía de mi situación, pero las cosas se riegan como pólvora. (Historia de vida)

IV. Rutinas y pautas de acción

1. Rutinas

Para trabajar en las clases, las alumnas deben llegar con sus fichas sobre lo que hayan investigado y el caso que hayan atendido. La clase inicia con saludo y después al azar alguna alumna pasa a exponer sus fichas, durante la exposición la profesora va explicando, ampliando o haciendo preguntas y al final se abre un espacio para que las demás completen la información que se ha presentado, ya sea con sus fichas o con artículos que hayan revisado.

Empecemos chicas:

La mtra. Saca un papelito para ver quién va a exponer. Le toca a Melisa, la alumna empieza a exponer

Ma: Listo. ¿Alguien tiene algo diferente, o algo qué agregar?

Aa: Yo tengo

Varias alumnas empiezan a agregar datos o información a lo que se dijo (Registro de observación en aula)

Ma: ¿Sí?, a ver Melissa, venga con manita santa... a ver quién más. (Melissa es la alumna que acaba de exponer y ella es quien saca el papelito de la que sigue, la Ma anota en una lista). Le toca a Sofia y la mtra. Le pide que pase

Ma: Ah, no. Sí, perdón. Y qué bueno que me dijiste porque le puse mal a Melissa la calificación. Adelante. Entonces, seguiría ¿diverticulosis y diverticulitis? Porfas. (Registro de observación en aula)

La rutina de sacar un papelito para ver quién debe exponer, puede cambiar en función del número de veces que hayan pasado a exponer las alumnas

La profesora les dice que hay quienes solo han expuesto una vez y que necesitan pasar más veces para tener calificación sobre exposiciones, entonces que no van a pasar por papelito como antes, le dice a una alumna que como sólo ha expuesto una vez pase ella a exponer. (Registro de observación en el aula)

También se pueden presentar los casos que se trabajaron en equipo, para ello, a veces el grupo que va a escuchar la presentación se divide en diferentes roles para hacer después una devolución

También vamos a hacer representaciones en donde unos sean médicos, otros nutriólogos, paciente, mamá, etc. y luego se pueda comentar desde cada actor. Y entonces el equipo que presenta también recibe retroalimentación de otros actores y por ejemplo la mamá que les diga que no entendió tal concepto, etc. o como médico eso no va a funcionar porque toma el medicamento, etc. (Entrevista inicial con la profesora)

En las sesiones del curso que son de trabajo independiente con acompañamiento del profesor, van al hospital a ver casos reales o ellas por su cuenta buscan los casos para trabajar.

En las horas b vamos a hospital o van ellos y buscan su caso (Entrevista inicial con la profesora)

2. Pautas de acción:

Cuando una alumna está exponiendo algún tema, la profesora interviene para precisar algunos conceptos, pero en general no interrumpe a la alumna

Ma: A ver, te voy a interrumpir tantito Nayibe. Si hay una diarrea muy severa, o sea si estamos en una etapa muy aguda de la enfermedad, podríamos dar hasta quince gramos, ¿bien?, y conforme la diarrea va cediendo, vamos aumentándole hasta veinticinco. (Registro de observación en el aula)

Cuando las alumnas exponen, la profesora también les hace indicaciones en relación con la forma de exponer y la importancia de presentar un tema en público

Ma: A ver a ver a ver Melissa, espérame. Estamos exponiendo ¿ciertamente? Sí. Entonces no me leas la... pues sí porque no se trata de leer, pues me siento y desde ahí; trata de exponérselo a las compañeras, de tener contacto visual con ellas... acuérdate que también es un ejercicio para la exposición, que te toque después hacer en un congreso, algún grupo, mamás y demás ¿no?, entonces, trata de ver la idea y platicársela a las demás ¿mhjm? (Registro de observación en el aula)

Si alguna alumna comenta alguna información relevante, la profesora busca que todo el grupo la escuche

Aa: ¿ ...para niños que tienen desorden debería pesar veinte kilos por niño para que pudiera ser...?

Ma: Transplantados, sí. Fíjense en esto, esta aportación es importante, hay, digamos tres etapas de tratamiento para trasplante renal en este caso, o cualquier otro trasplante: la etapa pretrasplante, la etapa trastrasplante inmediata, y la etapa de mantenimiento. (Registro de observación en aula)

Aa: Es que yo encontré que las primeras cinco semanas se la da la dieta

Ma: ¿Ya escucharon esto chicas? Esto es importante

Aa: Que después de las primeras cinco semanas después de inmediatamente se le da una dieta hipoglucémica y dieta hiperprotéica, y puede llegar hasta tres gramos por kilogramo,

*y ya después de lo que es el trasplante tardío que, si todo está bien y no hay rechazo
(Registro de observación en el aula)*

Cuando una alumna no sabe alguna respuesta, la profesora le da otra oportunidad para que pueda responder, antes de permitir que otras alumnas respondan

Aa: No, no sé

Ma: No, sí sabes, a ver, haz el intento:

Aa: O sea, tengo la idea pero no...

Ma: Pos órale.

Aa: No

Ma: Sí sabes, sin pena. A ver ¿qué les? pues tienes la idea, sabes que es lo de las vellosidades ¿qué pasa?

Aa: Sólo sé que es por eso de la relación...

Ma: Pero ¿qué pasa?, ¿no hay producción?, ¿hay producción y no está ahí?... dejen pensar a Melissa. Este... ¿qué crees que pase con la "lactasa"? ...A ver, esa fisiopatología. A estudiarle ¿sale?, porque si no no salimos con esto para la explicación. ...Sí, estamos hablando de que algo pasa con la lactasa pero lo que pregunto a Melissa es ¿qué es lo que está pasando con la lactasa? ¿por qué hay esa intolerancia? A ver Sofi: Otras alumnas empiezan a responder... (Registro de observación en el aula)

Ma: Infección es otra opción ¿no?. ¿por qué?, ¿qué pasa entonces con la lactasa? Y vamos a pedir auxilio. ¿Sí? la que había levantado la voz, porque la mano no, fue la güera, entonces a ver.

Aa: No, la verdad no sé.

Aa: No la... no...

Ma: Ay, sí saben. A ver Paty.

Aa: Lo que pasa es que, estamos hablando de que el mismo problema de absorción está provocando diarrea; entonces eso hace que la... que se, la absorción de la lactosa.

Ma: Por supuesto ¿sí?. Por un lado efectivamente se ve afectada la producción ¿sí? y por otro (Registro de observación en el aula)

Para responder a una pregunta concreta, la profesora primero busca que las alumnas respondan y al final ella completa lo que haga falta

Ma: ¿Contra qué habría que hacer diagnóstico diferencial de enfermedad celiaca, chicas?

Hace una pregunta y todas empiezan a contestar, pero la maestra completa

Ma: ¿Alguna más? ...¿nadamás que se les ocurra? VIH chicas. ¿Por qué? porque la emaciación es muy importante; la diarrea es muy fuerte, ... (Registro de observación en el aula)

Ma: ¿Algo más Paty?

Aa: Este... no... Ah, sí que la leche protector. por eso su... se promueve por más tiempo, y aparte en la lactación.....

Ma: Bien. Muy bien, eso es algo importante. Claro que no podemos saber, en un niño recién nacido si de inmediato ya está la enfermedad celiaca ¿no?, porque no se empieza dándola pan Bimbo, pero sí es importante que, sobre todo si hay antecedentes familiares de enfermedad celiaca, se promueva una lactación materna exclusiva, (Registro de observación en el aula)

Por lo general las alumnas están atentas a la clase, varias utilizan lap top y otras toman apuntes, pero cuando algunas se empiezan a distraer la profesora hace énfasis en la importancia del contenido que están revisando

Ma: A ver, pregunto acá; además hay gente que no sabe ni de qué estamos platicando.

Aa: No, yo

Ma: Ok. Esto es muy importante chicas; no nadamás es importante por el hecho de que tenemos aquí una posibilidad de ayudar más al paciente; sino porque la tecnología nos ayuda mucho ahora, para el manejo de las enfermedades, y Ana está hablando de los probióticos. A todo el mundo nos queda claro cuáles son los probióticos ¿verdad?

Ma: Ok. Bien, entonces Ana ¿nos puedes repetir por favor por qué para prevención de enfermedad diverticular e incluso para el tratamiento son útiles los probióticos? (Registro de observación en el aula)

Cuando ve la oportunidad, la profesora las motiva a que investiguen y publiquen sus trabajos

Ma: Porque primero es una parte de formación para ustedes, y segundo es algo pues que se requiere, y que sería muy padre que ustedes, e incluso ya egresando tengan hasta una publicación ¿no?. Hasta ahorita nadie ha seguido así como el hilo ¿no?, hay trabajos buenísimos, de veras, buenísimos que se quedan en un estante, nadie los vuelve a ver a menos que tenga que hacer una tesis al respecto, y la use de referencia bibliográfica. ¿Y qué es lo que pasa? Pues que se requiere que el alumno o la alumna diga “yo quiero seguir con esto hasta que se publique”. Pero como que ya, se meten en otro rollo, ya están hartos de todo, salen y ya, no quieren saber nada de su trabajo. Y es un pena ¿eh?, es una pena porque de veras... además curricularmente, eso significa mucho...ahora busca trabajo y le dicen “Pues sí pero ¿qué has hecho?” ¿no?, “a ver ¿qué has publicado?” nada. Y su trabajo de tesis fue un trabajazo. Fue o desde aquí desde la universidad ya pueden empezar a gestar su currículum. (Registro de observación en el aula)

PRESENCIA DE LA REFORMA CURRICULAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Amelia manifiesta rechazo al modelo de competencias más por la percepción que tiene de la manera en que se concibe en la Universidad, que por el modelo en sí, sus argumentos se refieren a las experiencias que ha tenido con personal de la Universidad cuando han revisado o asesorado sus propuestas, percibe una actitud rígida y cerrada; las razones de su descontento con las competencias las expresa de la siguiente manera:

A. Comentarios que ha escuchado de personas que ella reconoce por su calidad académica

estuvo el modelo en Europa y los resultados que finalmente tuvo, y que ahora están buscando otra cosa por ejemplo ¿no?. Otra cosa que no me convence es que he tenido compañeros, profesores, que a mí me parecen así súper guau ... y que dicen: “es que... por aquí no va” (Entrevista final con la profesora)

B. La percepción de que en la Universidad se toma el modelo como la única manera válida de educar

pero a mí me parece que casarse con una idea al grado de decir: “no hay otra opción”, para mí es molesto no tiene que ser ¿cómo te diré? El modelo para todo ... las competencias vistas desde como yo lo viví o lo he vivido con el diplomado, son muy rígidas: “es que tienen que ser así” (Entrevista final con la profesora)

C. Los problemas que comenta que han tenido en el área de síntesis y evaluación para que les “acepten” el proyecto que tiene como antecedente los seminarios de tesis que operaban en el plan anterior

“bueno, si en el modelo anterior lo que se estaba haciendo eran competencias pero no se llamaba así ¿por qué no me lo aceptas?”, “es que es igual”. (Entrevista final con la profesora)

“Si eso es lo que quieren cámbiale el nombre”; y qué caso tiene trabajar en una institución en donde no te van a aceptar lo que tú estás proponiendo, porque haz de cuenta que es cambio de Presidente Municipal: “saque los muebles porque en esos se sentó el otro y yo quiero los míos”. O sea como que esa es mi percepción, ¿no?. Y eso me parece que no puede ser en una universidad donde buscas abrirle la cabeza a la gente; entonces quien busca abrirla no la puede tener cerrada ¿no?. Y yo creo que por ahí es mucho como mi resistencia a lo de las competencias; (Entrevista final con la profesora)

D. La experiencia de haber implementado “lo que le dijeron” y haber fracaso

tomo la clase con X, y me dice: “no hay otra opción, o lo haces así o no”. Entonces voy y lo meto a mi clase y no me funciona, y claro que exploto ¿no?; a mí me generó más enojo (Entrevista final con la profesora)

Concretamente para esta materia, lo que identifica que no le funcionó se refiere a cosas que “le dijeron” que tenía que cambiar pero que ella no estaba muy convencida. Por ejemplo: que tenía que poner más evidencias y eso lo hizo más pesado de lo que ya era; o que tenía que dar una introducción aunque se trataba de una materia que era continuación de otra y entonces se extendió más en la primera parte y luego al final del curso tuvo que acelerar el paso; o que tenía que ser menos expositiva y entonces algunas alumnas le pedían explicaciones más amplias.

Digamos que yo no estaba con la confianza, más que no estar de acuerdo no estaba con la confianza (Entrevista final con la profesora)

A pesar de estas consideraciones, Amelia también reconoce que el enfoque de competencias tiene algunas bondades y puede identificar algunos elementos de su práctica en donde está presente la reforma curricular:

1. Tener la experiencia práctica de los contenidos de la materia

En especial para esta tipo de asignaturas, Amelia considera muy importante el conocimiento práctico y la experiencia profesional que tiene para poder orientar a las alumnas y darle sentido al contenido de la materia

Creo que es muy necesario que un profesor que tiene una práctica afuera dé clase de cosas prácticas ¿no?, porque si no se tiene esa práctica pues llegas, avientas el rollito, enseñas el ejemplo del libro, y pues ahí se quedaron las muchachas (Entrevista final con la profesora)

2. El equilibrio entre la intervención docente y el trabajo autónomo de los alumnos

Uno de los aspectos que modificó a partir de la primera experiencia que tuvo con la aplicación de su nuevo esquema de clases, se refiere a encontrar el punto medio entre las clases basadas en la exposición de la maestra y las clases en donde solo los alumnos trabajan; comenta que antes ella se colocaba en un lugar más protagónico y después trató de irse al otro extremo y dejar a los alumnos que trabajaran solos, pero ahora ha podido ir encontrando los momentos más propicios para su participación así como el tipo de asistencia que requieren los alumnos en cada etapa del curso

la idea era como decir: “el trabajo es de los muchachos y los muchachos tienen que desarrollarlo”, es un taller, no es una clase de otro tipo ni es un seminario, es un taller ¿no?; entonces en los talleres se trabaja, por lo tanto los chavos tienen que trabajar. ... pero entonces lo que yo voy a hacer es volver a participar más, porque era como una de las anotaciones: “es que tú participas demasiado” ¿no?, en lo que yo hacía antes; entonces lo

que hice fue eso, retomar un poco y entonces lo que hacía era como abrir el tema, ¿no? y entonces ponía a los chavos a trabajar, y lo que hacíamos era ya llevar un caso que iba medio resuelto, en vez de que trabajaran tooodo el caso seguidito, ya iba medio resuelto (Entrevista final con la profesora)

3. Manejar una orientación de servicio a los demás dentro de la práctica profesional

Amelia considera que la Universidad busca formar personas que ejerzan una profesión con sentido social y no solamente como un medio para obtener éxito profesional, en sus clases y en las entrevistas, se pueden observar diferentes ejemplos de situaciones en donde la profesora busca que las alumnas consideren su práctica como una posibilidad de servicio

... finalmente la idea es que tú puedas atender y darle algo a la persona que te está buscando; es como un médico, o sea si el médico nomás está pensando en 'cuánto le voy a cobrar y entonces con eso puedo pagar mi camioneta', pues pobre del paciente, le va a dar cualquier mugre y el paciente se va a ir igual o peor ¿no?; y entonces la cuestión está en eso, que hay que aprender a trabajar para los demás y entonces lo demás, y siempre se los he dicho en clase, lo demás viene en pago de ¿no?, pero no es al revés, no estás trabajando para que el pago llegue primero (Entrevista final con la profesora)

4. El trabajo en equipo

Gran parte de las actividades que se realizan en el curso se hacen en equipos que se organizan de diferentes maneras. En la forma en que se evalúa el trabajo de los alumnos, también se consideran las situaciones problemáticas que surgen en los equipos, muchas veces Amelia aprovecha estas tensiones que se originan entre los alumnos para enfatizar la importancia de que desarrollen esta capacidad de trabajar con otras personas

Incluso i "oye quiero decirte que de nuestro manual de tres trabajamos dos, y la otra no hizo nada...", entonces yo le decía: ... voy a hablar con ella y le voy a decir: tu equipo me dice que no trabajas, entonces tu calificación, según lo que ellas estiman es tanto, entonces ustedes me tienen que dar lo que creen que le corresponde", "¡no ¿cómo crees?!", "ustedes fueron las que trabajaron o no con ella, y si es cero es cero, pero ustedes tienen que atorarle a sus responsabilidad ... sí con un equipo ellas se rajaron ¿no?, y con otro equipo hablé con la chava y le dije: "tu equipo me dice esto, esto y esto, ¿tú que tienes que decir?", y la chava me dijo: "lo que ellas me den está bien", y le dije: "ok" (Entrevista final con la profesora)
si trabajas en una institución y no sabes trabajar en equipo estás perdido; ¿por qué? porque te cierran las puertas los médicos, te cierran las puertas las enfermeras, te cierra las puertas trabajo social, y entonces tú ya no puedes ayudar al paciente (Entrevista final con la profesora)

Además de los aspectos que ya se han mencionado, Amelia comenta que ha ido cambiando su forma de ser docente, no solamente por la reforma curricular, sino también como parte de su propio desarrollo y evolución como docente. Reconoce que cuando inició dando clases, tenía una actitud prepotente y agresiva con los alumnos para hacerlos sentir menos y que esa forma de actuar estaba relacionada con la poca experiencia docente y con el poco dominio del contenido

Cuando yo empecé a dar clases, yo empecé con el mismo modelo de algunos profesores que yo había tenido en la licenciatura, que creo que era un modelo muy erróneo, y era el modelo

como de apachurrar al alumno ¿no?, como de ponerlo en evidencia, y era un modelo muy agresivo, ... los sobrecargaba de trabajo, si de por sí; no, antes era peor todavía. Y entonces era como un rollo de: no los dejes pensar, (Entrevista final con la profesora)

Se empezó a dar cuenta de los efectos positivos y negativos que tenía ese estilo de docencia en el futuro de sus alumnos y de la dimensión ética de su función como profesora; tomó el ejemplo de otros profesores y también ha comenzado a reconocer los límites de su propio conocimiento y al mismo tiempo adquirir mayor seguridad.

poco a poco me fui dando cuenta, primero: que no todo el mundo tiene que obligatoriamente ser perfecto ¿no?, porque o si yo quería alumnitos que salieran y se tragaran al mundo; ahora, salieron y se lo tragaron; o sea, eso es algo que yo sí dije: “¡guau! Qué padre”, sí pero es eso algunos ¿no?, ¿y a los que dejé apachurrados?, ¿a los que les dejé con la clara idea de que jamás iban a funcionar?, entonces eso me generó así como mucha bronca (Entrevista final con la profesora)

me di cuenta de: “o sea, jelou, no sabes pero nada” ¿no?, o sea sabes un poquito de lo que has estudiado y de lo que te has preparado, pero hay un mundo gigantesco que tienes que aprender m’ijita, (Entrevista final con la profesora)

CASO 3: LUCÍA

LA PROFESORA

Lucía es una profesora de 31 años que terminó la Licenciatura en Administración de Empresas en la UIA León en el 2001.

Desde que era estudiante se ha mantenido muy vinculada a la Universidad, ahí tuvo su primera experiencia profesional y en dos ocasiones ha regresado a trabajar.

Su ingreso a la docencia fue una consecuencia de su trabajo, ingresó a la UIA León en primavera del 2003 como académica de tiempo completo en el Departamento de Ciencias Económico Administrativas, aunque entró como académica, sus funciones iban a ser más de corte administrativo, *“como entré de tiempo completo, me dijeron que los de tiempo completo teníamos que dar clases, y ya así como que no me podía salvar.”*

Desde ese momento a la fecha, ha impartido materias como: Administración I, Administración II, Taller de Liderazgo y Taller de Universidad para varias carreras del departamento de Ciencias Económico Administrativas.

El siguiente cuadro presenta algunos datos de su trayectoria docente y profesional

Antigüedad docente	4 años
Antigüedad docente en UIA León	4 años
Años de experiencia profesional	4 años
Años de experiencia académica	4 años

Formación docente	En competencias	2 módulos
	En innovación y mejora de la práctica	1 curso
	En formación valoral humanista	-----

LA ASIGNATURA

La asignatura que se trabajó en la investigación fue **Administración I**.

Pertenece al tronco común del departamento de Ciencias Económico Administrativas. Tiene 4 créditos, 2 horas a la semana de trabajo independiente del alumno y 2 horas de clase a la semana, distribuidas en dos sesiones de 1 hora.

Pertenece al área básica e idealmente se cursa en el primer semestre.

CONDICIONES DOCENTES

Lucía ha impartido esta asignatura en dos ocasiones.

En el periodo en el que se realizó el estudio, Lucía impartía 8 horas de clase frente a grupo a la semana, en dos materias diferentes: Administración I (dos grupos) y Taller de Universidad.

El grupo de alumnos de la materia que se estudió estaba conformado por 24 alumnos de las diferentes carreras del Departamento de Ciencias Económico Administrativas.

PARTICIPACIÓN EN LA REFORMA CURRICULAR

Lucía pertenece al departamento de Ciencias Económico Administrativas, y cuando se hizo el diseño de los nuevos planes de estudio, ella era académica de tiempo completo; sin embargo, el coordinador de la carrera no la incluyó en ninguna de las tareas del diseño curricular. Fue hasta primavera del 2005, un semestre después de que inician los nuevos planes de estudio, cuando asume la coordinación de la licenciatura y desde entonces le corresponde jugar un papel protagónico en el desarrollo del currículum de la licenciatura, participa en el Diplomado en gestión del Currículum en Competencias y coordina las tareas de evaluación curricular que la institución ha emprendido.

En relación con su participación en los espacios de formación, Lucía ha tomado dos módulos del Diplomado en Competencias, el primero: “Fundamentos de la nueva estructura curricular y manejo de competencias” lo cursó en el 2003, antes de iniciar los nuevos planes de estudio y comenta que

la verdad no entendí muchas cosas, como que todavía me quedaba muy ajeno, incluso he pensado en tomarlo otra vez porque de verdad me quedó muy lejos, yo no sabía qué estábamos haciendo.

Sobre el tercer módulo: “Evaluación educativa y competencias”, comenta que le ayudó mucho para entender el tema de las competencias, y empezar a reflexionar sobre la manera en que realiza la evaluación en su curso

Para mí este fue así como hit... fue como “ahhh, ya entendí” ¿no?, hacía muchas cosas que no debía hacer, y ahí me di cuenta. Creo que todavía me falta seguir puliendo eso, pero sí me sirvió muchísimo el COMPETE tres.”

En general considera que el movimiento de la reforma también se relaciona con el fomento a la formación de los profesores y los cursos que ha tomado le han servido para tener un referente concreto con el cual poder revisar su propia práctica en algún momento dado, posiblemente tiempo después de haber tomado el curso

si ya vas a tomar el COMPETE y ahí tienes que entregar de tu materia y qué evaluaciones diagnósticas vas a hacer y por qué y para qué y todo eso, pues lo acabas haciendo, o sea ya lo hiciste. Y a lo mejor si no hubiera habido una reforma y yo no hubiera tenido que tomar el COMPETE y así, nunca me lo hubiera preguntado, yo lo seguiría haciendo igual, lo seguiría haciendo sin pensarlo.

aunque a lo mejor en el momento no lo haces, digo yo tomé el COMPETE el tres hace un año, o año y medio no sé, y apenas hasta ahorita me está viniendo a caer el veinte de muchas cosas que, pero si nunca lo hubiera oído nunca me hubiera caído el veinte, o nunca hubiera empezado a preguntarme...

DESCRIPCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO

I. Conocimiento de la materia

1. Conocimiento disciplinar:

De acuerdo con la profesora, la asignatura trata sobre:

“Un poco de historia y conceptos básicos.... También de empezarlos a meter en el pensamiento sistémico que les va a servir como herramienta para cualquier otra materia de sus carreras, entonces tienen que pensar sistémicamente simplemente porque lo más seguro es que trabajen en empresas y las empresas son sistemas”

“Y empezamos con las dos primeras etapas del proceso administrativo que es planeación y organización y ahí acaba.”

“Hay dos ejes transversales en las dos materias: enfoque de sistemas y ética y responsabilidad social. Todas las lecturas, los trabajos lo tienen que hacer con enfoque de sistemas y con ética y responsabilidad social, no se vale decir que voy a hacer una empresa que se dedique a algo no muy ético, no se vale, desde ahorita son puras cosas válidas, puras cosas éticas.”

Es difícil poder identificar el nivel de conocimiento de la disciplina que tiene la profesora ya que se trata de un conocimiento estrechamente ligado a la vida cotidiana; no hay explicaciones que denoten los marcos generales de la disciplina, los principios, hechos o teorías que fundamentan la materia, éstos conocimientos disciplinares se toman de los materiales que se utilizan (libros, artículos, casos, videos) en la clase no se habla de un conocimiento teórico, abstracto, sino que se refiere continuamente a situaciones de la vida diaria de los alumnos

“Mo: Entonces, necesidades del logro, aceptación del riesgo, confianza en sí mismos, deseos de independencia, cada persona tenemos diferentes..., todo esto: necesidades del logro, aceptación del riesgo, confianza en nosotros mismos, deseos de independencia. Hay personas que se van a sentir muy bien, perteneciendo a una organización grande, pequeña, mediana, toda su vida ¿sí?, y no va a haber ningún problema; y con eso se van a sentir bien, realizados, tranquilos, todo. Hay gente que dice “no”, hay gente que dice “yo voy por el riesgo”, “yo quiero más”, “yo necesito mi independencia”, “yo necesito trabajar por mí mismo”, “necesito ser mi propio patrón”...

Ao: La mayoría ¿no?

Ao: Sí.

Mo: Ojalá. Ojalá que aquí haya muchas mayorías que puedan hacer eso. Esa es la idea. Este... es el desahogo de la energía del hombre con impulsos emprendedores; del que ansía ser su propio jefe y está dispuesto a tomar decisiones y asumir riesgos; es una oportunidad de formar un patrimonio, también. La individualidad... también puede ser una respuesta a la individualidad, diversidad, a la necesidad de expresión, diferentes necesidades humanas. Proporcionan oportunidad de lucro, a la vez que otorgan cotización personal ¿sí?. Yo sé que voy a ganar, por tener esta empresa, que voy a tener beneficios, que voy a tener utilidades, pero además de todo me estoy sintiendo satisfecho; me estoy sintiendo contento, tranquilo porque estoy echando mis ideas a volar, en fin ¿sí?.

Las fuentes de conocimiento que utiliza la profesora son muy accesibles para los alumnos, por un lado, se utilizan textos, pero también se incluyen diversos materiales muy cercanos y de fácil comprensión, como: videos, juegos, entrevistas, casos de empresas, etc. por ejemplo, en una clase utilizó un video de dibujos animados con mensajes de superación personal, luego un video de una entrevista de un empleado de Macintosh, para el trabajo final utiliza un juego de computadora que consiste en un simulador de un zoológico.

El contenido de la materia es básico, sin pretensiones de provocar un análisis crítico de las condiciones sociales que subyacen a los temas que se revisan, o de diferentes posturas que pueden encontrarse sobre determinado tema.

“Si nosotros pensamos que en nuestro país hay mucha gente que no tiene acceso a la educación universitaria, podemos pensar que esa gente sale directamente de sus escuelas, a trabajar, y entonces es en las empresas en donde se van a capacitar, en donde se van a desarrollar, en donde van a adquirir experiencia, entonces la empresa es una fuente de capacitación para países como el nuestro. Tenemos que pensar que de cada cien empresas que se crean en México, sólo el veinte por ciento llegan a cumplir dos años de existencia. ¿Debido a qué? a muchos factores, mala administración, mala inversión desde un principio, no entender perfectamente las necesidades de la sociedad donde yo voy a establecer mi empresa, muchas cosas ¿sale?, pero es alarmante el dato de que solamente, ustedes imagínense, de diez que se abren, de diez empresas que se van a abrir hoy, solamente dos van a cumplir dos años, el resto se van a morir.”

“...entonces son una fuente de abastecimiento, de bienes de consumo. ¿Dónde compro yo todo lo que necesito, todo lo que consumo? En las empresas, o sea, son mi fuente de consumo. De abastecimiento para el consumo, y son activador del desarrollo de las fuerzas productivas ¿sí?, si no hay empresas está difícil que se desarrolle la fuerza productiva del país. Entonces, esa es la importancia económica. Es importante económicamente que existan las empresas, para que se desarrolle la economía de los países, de las naciones, de las ciudades.”

“las empresas se tienen que preocupar por la realización del personal, por que el personal que labora en ellos se sienta contento, bien, a gusto, todo el rollo. ¿Sí?. De eso trata nada más la realización personal de las empresas.”

La mayoría de los alumnos no hace comentarios respecto al nivel de profundidad con el que se abordan los contenidos, en general están concientes de que se trata de conocimientos básicos, muchos consideran que la profesora sabe del tema y lo explica bien, pero algunos alumnos sí percibieron que los temas vistos en clase pudieran verse con mayor profundidad, sugieren reforzar la teoría o que la profesora exponga más en las clases

“Lo único sería que profundizara más en cada tema, pues algunas veces no basta sólo con la tarea que nos deja.” (comentario alumno)

“supo como dar los conocimientos básicos” (comentario alumno)

La profesora procura el uso adecuado de los conceptos propios de la disciplina, tanto en inglés como en español,

“Sí, porque es la forma de hablar, así habla cualquier persona de empresa, si no lo sabes quedas fuera, ya no puedes seguir hablando desde la lógica, hay cosas que tienes que saber cómo se llaman formalmente, por ejemplo como están organizados en la empresa es un organigrama y un organigrama funcional, ese lenguaje administrativo es muy importante que ya lo hagan suyo y creo que es muy importante porque si no quedas fuera del ambiente administrativo y de empresa, sueñas poco conocer del tema, por eso también les hemos pedido que lo sepan en inglés y español, es familiarizarte con los términos.”

Durante las clases y en algunos ejercicios y exámenes se hace énfasis en el uso correcto de estos términos

Ao: Hicimos como una caída hace como tres meses, y la a subir, a ver si nos empezaba a ir mejor

Mo: ¿Tuvieron una caída en qué?

Ao: O sea, nos empezó así como a faltar

Mo: Ah, ok. Se empezaron a descapitalizar y subieron

2. Conocimiento emanado de la práctica profesional:

La profesora tiene una corta experiencia profesional, pero utiliza su trabajo académico, los cursos y diplomados que ha tomado y principalmente las situaciones cotidianas para plantear ejemplos y explicar los conceptos.

“Mo: ... la realización personal en las empresas.... Ay ya sé. Sí. Imagínense que a mí no me diera gusto venir a verlos, con qué cara vendría.

Aos: (Se ríen).

Mo: Bueno. Entonces, si yo me siento realizada personalmente, yo voy a venir aquí a hacer mi trabajo con gusto”

Menciona algunas relaciones directas de los diplomados que ha tomado con los contenidos de las materias que imparte y en cuanto a la experiencia profesional considera que su trabajo académico en la Universidad también se relaciona con su profesión y eso le permite utilizar algunas situaciones laborales como ejemplo:

“..si yo traigo todo el día en la cabeza el problema de tal cosa, pues se los digo, igual no les digo que es lo que estoy haciendo ahorita, no les digo “ah, como la bronca que traigo ahorita con los profesores”, pero les digo: “cuando tú estás tratando con personal tienes que motivar por esto y por esto, y ese personal tiene características, por ejemplo que tienen más experiencia en algunas cosas y que...”

3. Creencias sobre el contenido:

La profesora considera que el contenido de su materia tiene las siguientes características:

- ✓ Sirve para homologar el nivel de conocimientos con el que llegan los alumnos y el uso de los términos básicos, ya que en algunas preparatorias les incluyen contenidos de administración muy parecidos a los que se revisan en la materia, pero otros alumnos llegan sin haber revisado nada durante la preparatoria.

“Es una materia de regularización, de nivelación, para que todos hablemos en los mismos términos, hay quienes se lo saben sólo en inglés o en español, la idea es que se los sepan en los dos en inglés y en español.” (entrevista inicial profesor)

“Algunos de ustedes ya hicieron un ejercicio similar en sus prepas, crear una empresa, una idea buena y entonces darle toda la estructura, ahora lo vamos a hacer de forma un poco más profesional porque ya no somos gente de prepa somos gente de universidad y lo tenemos que hacer así...” (sesión de clase)

“muchas de las cosas teóricas ya las sabía pero en este curso aprendí a ponerlas en práctica” (comentario de alumno)

- ✓ Es teórica pero con un manejo orientado a la práctica

“Es de las más teóricas de la carrera, pero no es teórica, porque además sucede que la gente de merca, de conta, comercio no vuelve a ver nada de administración de su carrera, formalmente. Entonces sí tendría que ser importante lo teórico de esta materia, no pueden pasar de aquí sin saber lo básico, entonces sí es teórica pero no tanto, que vean donde lo aplican ellos ahorita porque ya luego verán como lo aplican en una empresa.”

“Les da las bases de la administración, precisamente porque tienen nivel muy diferentes a mí no me gusta centrarme solo en lo teórico, sino que vamos a hacer todo lo que decimos que está pasando aquí vamos a hacerlo, no me interesa que te sepas el concepto, la definición, las etapas, los tipos y todo de la planeación, sino ok, ya te lo sabes, ya te lo dije en inglés y en español y entonces vamos a planear algo, a fuerza.”

- ✓ Es un contenido que además de contribuir a la formación básica para el ejercicio profesional, tiene la función de sentar las bases para otras materias de las carreras del departamento

“Esta materia les sirve para otras materias, como ASE, aunque no esté prerrequisitada, si no captaron administración 1 y 2 les va a costar muchísimo trabajo ASE.”

- ✓ También es un contenido que está orientado a la formación personal, ya que para poder planear y administrar primero deben formarse el hábito de pensar de determinada manera y ser organizados, planear y administrar su tiempo y sus actividades. Pareciera que el conocimiento disciplinar se utiliza como medio para que los alumnos desarrollen su creatividad, capacidad de expresión, etc.

“Esta materia les sirve, para algo personal y para otras materias”

“Porque si a ti no te sirve, no planeas y organizas lo que haces y luego te dicen ahora planea ese proyecto se pone difícil, y ahora planea una empresa que es la tirada con ellos, está más complicado”.

En el siguiente cuadro se muestra la forma en la que los alumnos consideran que se puede caracterizar el contenido de esta materia, con base en distintos factores:

TEÓRICA	⊘	PRÁCTICA
FÁCIL	⊘	DIFÍCIL
IMPORTANTE	⊘	INSIGNIFICANTE
VITAL PARA MI FORMACIÓN	⊘	ACCESORIA PARA MI FORMACIÓN
ABURRIDA	⊘	DIVERTIDA
EXIGENTE	⊘	LIGHT
APLICABLE	⊘	NO SE APLICA
INTERESANTE	⊘	INDIFERENTE

Como se puede observar, los alumnos coinciden en que se trata de una materia básica para su formación y aplicable.

4. Conocimiento pedagógico:

De acuerdo con la forma del trabajo de la profesora podemos decir que el contenido de la materia se aprende cuando los alumnos pueden verlo en la vida cotidiana

“...observar y analizar lo que ya existe, lo que tienen a su alrededor. Confrontar lo que ya saben, tener esa capacidad de ponerle nombre a lo que ya hacen y que no saben que lo hacen ...” (entrevista)

“a pesar de que teóricamente parece complicado, Laura hizo que lo entenderíamos poniéndolo en práctica” (comentario alumno)

“Yo les, les pido que piensen, en todas las empresas, pequeñas empresas, que se han creado así como últimamente; que hace dos años no veíamos, o hace tres años no veíamos. ¿Quién me da ejemplos? ¿qué cosas hace tres años no veían, pequeñas empresas, y que ahora son parte de su diario vivir?”

Ao: “Reyma”.

Mo: Bueno “Reyma”, pero “Reyma” es una grande. Ajá. Pero, a ver me refiero, ideas. Ideas así pequeñitas, que se han empezado a desarrollar, y ahora las vemos y son parte de nuestra vida.

Ao: “Gogle”

Mo: “Google”, ajá, otro. ...Los Oxxos, ahorita ya son enormes, pero ok.

Aa: Los autolavados.

Mo: El autolavado, ¿sí?. Antes estaba el señor que nos lavaba el coche y ahora tenemos nuestro autolavado.

Ao: Micheladas

Mo: Micheladas, exacto. Cómo han prosperado los negocios de micheladas gracias a ustedes.

Aos: (Se ríen).”

La profesora considera que para aprender este contenido es necesario que los alumnos realicen diversas tareas de manera continua, las actividades que se utilizan para aprender son muy variadas, tienen la intención de que observen los contenidos en situaciones de su

vida diaria o que puedan ver aplicaciones directas del contenido

“(para aprender necesitan) Hacer las cosas, tienen que aplicar, que conozcan otras experiencias” (entrevista inicial con la profesora)

“Mi intención era hacer una actividad en la que los alumnos vivieran las etapas anteriores del proceso administrativo de forma palpable y se sensibilizaran para las nuevas etapas que estábamos viendo hasta este momento de forma teórica.” (relato de experiencia positiva)

A veces dejo tareas más divertidas, por ejemplo los mando a cenar a un lugar y observar todo lo que esté sucediendo ahí y que tenga que ver con lo que vimos, entonces ven por ejemplo el proceso de cuando pides algo, etc.(entrevista inicial con la profesora)

II. Concepciones educativas

1. Sobre el aprendizaje:

- ◆ En los instrumentos de planeación didáctica que utiliza la profesora, podemos encontrar las declaraciones explícitas que hace en relación con el tipo de aprendizaje que busca promover:

Los objetivos del curso son:

- 1. Analizar teóricamente el desarrollo, aplicación y fundamento de la Administración y su desarrollo en los distintos tipos de empresas.*
- 2. Conocer la aplicabilidad de la planeación para la identificación de los objetivos de las empresas.*
- 3. Identificar la importancia de la división del trabajo y de los niveles jerárquicos dentro de la empresa.*

Las evidencias de aprendizaje son:

Hacer un proyecto en el que puedan planear y organizar una actividad de inicio a fin. Al final del curso el alumno será capaz de expresarse utilizando adecuadamente lenguaje administrativo.

El sistema de evaluación es el siguiente: Examen Final (20%), Examen Rápido (10%), Tareas (20%), 2 Exámenes

- ◆ Durante las clases y en los trabajos que realizan fueran del aula, se considera que los alumnos aprenden cuando relacionan el conocimiento con sus actividades cotidianas, cuando pueden encontrar los conceptos teóricos en situaciones de su vida diaria, necesitan tener un referente concreto, práctico en donde se muestre el contenido

Mo: ... A ver, les pido que piensen, con cuantas... fíjense, estamos apenas a las ocho y media de la mañana, tempranísimo; y les pido que piensen con cuantas empresas, han tenido contacto hoy. Número. No, no me digan empresas todavía, díganme número de empresas con las que han tenido cercanía hoy.

Ao: Unas diez, quince.

Mo: Sí, empresas, centros instituciones... los taxis, bueno los taxis no, Taxitel es una empresa. ¿Dos? ¿nadamás dos?

Ao: Yo como veinte, veinte a treinta, cincuenta.

(Hablan varios Aos al mismo tiempo).

Mo: Yo les aseguro que han tenido contacto con cincuenta.

Ao: N'ombre

Mo: Claro que sí.

(Otra vez hablan varios Aos al mismo tiempo).

Mo: A ver. Calma, calma. Paco ¿qué desayunaste hoy?, silencio, silencio. No desayuno, ok. Nadie desayuna. ¿Ni una barrita? ...cereal. Entonces ya tuvimos contacto con Kellog's. ¿Con qué shampoo te bañaste?

Ao: Con... Head and shoulders

Mo: Head and shoulders. Ok, leche, cereal con leche. ¿Eu?

Aas: Café.

Mo: Café, ajá. Pasta de dientes, cepillo de dientes. Pantuflas, pijamas, sábanas, ropa, zapatos

Ao: El coche

Aa: El radio, la televisión...

Ao: La escuela.

“La aplicación de los temas vistos en clase a la vida real. Además de las visitas a empresas”

(Comentario de alumno)

Esta idea del aprendizaje ligado estrechamente a la vida cotidiana no se refleja en las declaraciones explícitas que hace la profesora sobre el aprendizaje de sus alumnos, en los objetivos se enfatiza más la adquisición de conceptos teóricos pero no se da cuenta de esta intención que está presente en las actividades que realizan los alumnos.

Se busca que los alumnos comprendan las nociones teóricas y que puedan aplicarlas en situaciones de su vida cotidiana. La profesora considera que el aprendizaje de las nociones teóricas se realiza principalmente mediante las actividades y tareas que deben hacer los alumnos para las clases, mientras que en las clases se avocan más a la aplicación de esos conceptos. De tal manera que se le otorga más importancia a la aplicación de conceptos que a la comprensión teórica

“Mi idea era... que ya se me está empezando a deshacer, que si ellos leían las cosas y hacían por ejemplo su mapa o su resumen o lo que cada quién quisiera, ellos estaban entendiendo eso; y entonces yo ya nada más me hacía cargo de que ellos aplicaran eso en algo, en algo muy sencillo y muy básico” (entrevista final con la profesora)

- ◆ Una característica del aprendizaje que se promueve en esta materia es la consideración de que aprender implica no solamente adquisición de conocimientos de tipo teórico o disciplinar sino también debe tocar otras esferas de la persona, el aprendizaje abarca el desarrollo de hábitos y actitudes que llevan a plantear una forma de vida más responsable, mejor planeada y organizada.

“Que se familiaricen, que sea algo común para todos y que le encuentren utilidad en cualquier cosa que hagan, que su vida sea más administrada, que sea útil y práctico para ellos, que lo hagan sin darse cuenta, que se vuelva algo parte de su forma de vivir”. (entrevista inicial profesor)

“Fue una materia en la que aprendí mucho y en la que puedo basarme en ella para salir adelante y tener éxito en la vida” (encuesta a alumnos)

“Que ahora he sido mas ordenado y responsable con mis actividades y también aprendí a llevar una relación muy buena con mis compañeros” (cuestionario de apreciación estudiantil)

- ◆ También se considera que el aprendizaje no se limita a lo que sucede en el aula, más aún, se busca que los alumnos mantengan una actitud receptiva en todas las situaciones de su vida diaria, de tal manera que puedan identificar el contenido de la materia en todas partes, esto también permite aligerar el trabajo que se realiza en el tiempo de clase, ya que al ser sesiones de una hora, está presente la presión del

tiempo

“yo no puedo dedicar una clase a que se pongan a imaginarse lo que pasaría en un restaurante, si ya lo traen todos, les pido a algunos que pasen a explicarlo y es mucho más rápido, se logra el mismo objetivo, necesitan llegar con información a la clase”(entrevista inicial profesor)

“La verdad me gusto mucho porque aprendí lo mas importante de la administración y pues me di cuenta que para todo ocupas la administración”.(comentario de alumno)

- ◆ Para aprender tienen que estar activos, participar, no aburrirse

“Yo me sentí muy bien como maestra porque me pareció que de una forma divertida y muy tangible comprendieron a qué se enfrentarían al pertenecer a una organización o al formar su propia empresa.

“Veo de irles cambiando las técnicas, que no se aburran, no me gusta saturarlos con la misma actividad, me preocupan que se me aburran o que digan que la clase es siempre lo mismo, siempre trato de sorprenderlos con algo.

- ◆ Las competencias o habilidades que los alumnos dicen que necesitaron para aprender en esta materia se dividen en dos grupos más o menos del mismo tamaño: los que consideran que es suficiente con poner atención y tener ganas de aprender y los que identifican algún factor particular, por lo general relacionado con actitudes personales o habilidades básicas como saber escuchar, comprender, poner atención, ser responsable, organizarme.

Sin embargo, parece ser que hay una distinción entre aprender y sacar buena calificación, para obtener una buena calificación no basta con lo que mencionan anteriormente, en primer lugar los exámenes requieren de un dominio preciso de los conceptos que se supone que cada quién estudió cuando hizo sus tareas, como ya mencionamos, en las clases se da prioridad a la aplicación práctica de esos conceptos y no a su comprensión; y en segundo lugar es una gran cantidad de actividades las que tienen que realizar los alumnos y se maneja un sistema de evaluación sumamente exigente en donde nadie puede obtener un 10 de calificación, aunque los alumnos reconozcan que no es una materia complicada y que el contenido es básico

“yo se los digo desde el primer día de clases: conmigo pasa el que trabaje diario, el que no no; ... porque tengo un sistema de evaluación tan perro, que si se te va una cosa, porque te dio sueño, porque te dio flojera, porque se te olvidó, porque no imprimió, ya no va a servir; y no importa si a mí me consta que tuviste un buen desempeño, una buena actitud, una buena disposición, trabajaste bien, aprendiste, te quedas contento, no importa, el diez no lo vas a tener, porque te falló una cosa de las tres mil cuatrocientos cincuenta que hicimos ¿no? o sea, es una brutalidad lo que hacemos, es demasiado, es demasiado lo que hacemos, ... entonces nadie saca diez porque con mis exámenes perros malahonda pero yo no sentía que estaba siendo injusta al hacerles un examen así, o sea: “Tú lo leíste, no me vengas a decir que no lo sabes si lo leíste”, pero yo le dedico el ochenta por ciento a que ellos lo apliquen, y lo digan con sus palabras, y lo expresen como puedan, no me interesa que me digan qué es la Misión de una empresa pero sí me interesa que hagan una Misión super creativa, ...entonces sí creo que mis evaluaciones ... no tienen nada que ver con lo que hago en mi clase y con mis intenciones de la clase” (entrevista final con la profesora)

Además de la comprensión, la profesora promueve la independencia y creatividad de los alumnos: se creó una plataforma virtual de la materia en donde va poniendo las tareas

que deben desarrollar para cada día, así como los materiales necesarios para las clases, los alumnos deben estar pendientes de revisar continuamente el material que se va subiendo a la plataforma. Además, en diferentes ejercicios se procura que los alumnos puedan crear y desarrollar ideas diferentes.

“A partir de este momento las cosas en esta clase van a cambiar, yo ya no quiero gente que venga aquí a escuchar, escuchar y escuchar y cumplir, lo que queremos hacer ahora es que ustedes hagan sus ideas y las hagan valer...”

“Sobre el trabajo yo voy a calificar el conocimiento que tienen sobre la empresa, lo que investigaron para fundamentar su empresa. Ojo: Lo que queremos es creatividad, el que no se atreva a pensar en una idea diferente, por loca que sea, se queda en lo mínimo, en lo igual a todos, en lo que ya sabemos en lo que ya hay varios.... no, queremos algo novedoso... si es algo tan novedoso que no encuentro información, puedo inventar algunas cosas, pero lo que invente tiene que tener sentido con lo que estoy proponiendo, por ejemplo: si yo digo, voy a vender cocacolas en marte, se vale, siempre y cuando yo diga porqué en marte, cuántos habitantes hay en marte, porque es un planeta donde hace calor, se vale que yo me invente pero que todo tenga sentido...”

La profesora solicita frecuentemente que los alumnos entreguen sus tareas mediante mapas mentales por ser un instrumento sencillo que permite enfocarse en los conceptos principales y sus relaciones

“porque si les pides resumen lo que hacen es copiar y pegar lo que vienen con negritas en el libro y entonces no están leyendo, están transcribiendo, en cambio para el mapa mental sí lo tienen que leer y buscar relaciones entre uno y otro concepto, además eso también me facilita revisar porque yo tendría que ver mapas mentales muy parecidos y cuando los pongo en parejas a trabajar con sus mapas mentales ahí se ven las fallas, regularmente lo que no entendieron no te lo ponen y ahí también noto que no entendieron y me enfoco en lo que voy a exponer, regularmente individual” (entrevista inicial con la profesora)

“Les voy a entregar unos papelitos, y van a trabajar por parejas. Lo que pueden tener a la mano, lo que les puede servir para contestarlas, es la tarea que les acabo de regresar, la de “¿Qué son las empresas?”. El punto es, que si ustedes no pueden, o se les dificulta contestar esta pregunta, aún con ayuda de su mapa, algo está pasando con nuestros mapas ¿sí?, no los estamos haciendo bien, no son suficiente. ¿Sale?. Entonces, aquí va:” (registro de observación en aula)

2. Sobre la enseñanza:

La principal función de la profesora es **administrar actividades de aprendizaje**, enseñar consiste en desarrollar tareas prácticas que les permitan a los alumnos tener un referente concreto del contenido.

Esta función de la profesora administrador incluye los siguientes aspectos:

- **La planeación de las actividades.** Es una tarea muy importante que implica buscar materiales accesibles y diseñar múltiples tareas variadas y atractivas para los alumnos.

“Luego veo las tareas que van anticipadas a los que vamos viendo, la mayoría de dos sesiones anticipadas, yo les pido hoy martes que lean lo que vamos a ver el próximo martes, ellos van dos delante de mí, entregan una antes y lo entrego de tal manera que cuando estamos en el tema ya tienen su tarea revisada, regularmente.”

“Para cada clase, tengo una memoria pésima y entonces tengo que hacer una lista de actividades que voy a hacer, me gusta tener 4 o 5 sesiones por adelantado, pero a veces no lo

logro. También reviso qué cosas necesito para la clase, rotafolio, masking, plumones, compu, etc.”

“Pero no es algo que no se pueda mover, si siento que me van a mandar a volar con mi actividad 3, la cambio, en ese momento improviso”. (entrevista inicial con la profesora)

La profesora realiza una planeación personal por sesiones en donde va especificando actividades, requerimientos y tarea para cada clase, tiene un espacio en el portal de la Universidad en donde se va subiendo todas las tareas que deben realizar, en cada caso se explica lo que deben realizar y algunas condiciones para el trabajo, por ejemplo:

“Tarea 4

Leer el material “Managers & Management” que está en la carpeta de lecturas y artículos del portal educativo de la materia Administración I y hacer un mapa mental o resumen (en español), es indispensable que lo traigas para la clase del viernes 24 de agosto.

Recuerda que la lectura diaria y repaso de lo visto en clases es una tarea permanente.” (materiales de la asignatura)

- ◆ La administración del tiempo durante las clases. Esta es una preocupación constante y manifiesta en la práctica de enseñanza de la profesora, es una inquietud que ha tenido desde que inició su experiencia docente

“Me daba mucho miedo por ejemplo, llegar al salón y no traer mis cosas preparadas ¿no?, o distribuir mis tiempos de las actividades, que se acabara el tiempo... Entonces me agobiaba y se me acababa el tiempo y, varias veces me pasó aquí que una hora y ya no sabía qué hacer, era horrible” (historia de vida)

“tampoco tenía claridad en cuánto tiempo se necesitaba para cada una de mis actividades, entonces hacía actividades demasiado largas que se volvían monótonas o actividades en las que según yo invertiría mucho tiempo y los alumnos las acababan muy rápido, cuando esto me pasaba yo ya no llevaba mas cosas para esa clase y entonces empezaba a improvisar y me sentía mucho mas insegura o cometía errores de que por el susto decía cosas que no eran ciertas.”

“Actualmente, ya no me pasa o al menos ya no tan seguido porque planeo muy bien mis sesiones y siempre busco actividades adicionales y llevo adicionales por si las necesito.”

La preocupación por el tiempo se percibe en las clases por el ritmo que lleva en la realización de las actividades, de manera constante hace referencias a la falta de tiempo o la necesidad de que los alumnos trabajen más rápido,

Mo: A ver. ¿Ya? ¿Podemos empezar?

Ao: No, no, no, no

Mo: Si no no nos va a dar tiempo. ¿Quién tiene la pregunta uno?” (registro de observación en el aula)

“Son clases de 50 minutos. Clases que tienen que ser rapidísimas, no puedes perder tiempo en nada porque un segundo es importantísimo.” (Entrevista inicial con la profesora)

“Si da tiempo, les digo qué hay de tareas, si no, tengo las tareas por clase colocadas en un portal, vengan o no vengan tienen todos la misma información, no me da tiempo de explicarles qué es de tarea.” (Entrevista inicial con la profesora)

- ◆ La conducción de las actividades. Esta es una de las tareas principales del rol docente que ejerce la profesora, su compromiso se ubica en que los alumnos realicen las actividades planeadas de tal manera que puedan llegar a una situación ideal en donde los alumnos se integran de tal manera a la actividad propuesta, que llegan a realizarla solos y la profesora adquiere un rol de menor protagonismo

“Realmente pienso que la clase la hicieron ellos y que yo solamente fungí como observadora y haciendo algunas preguntas detonantes para que ellos llegaran a las conclusiones que consideraba debían llegar con ese ejercicio.” (Relato de experiencia positiva)

“Yo me sentí muy bien como maestra porque me pareció que de una forma divertida y muy tangible comprendieron a qué se enfrentarían al pertenecer a una organización o al formar su propia empresa.” (Relato de experiencia positiva)

La conducción de actividades implica diversas tareas más específicas, tales como: dar explicaciones claras, promover la participación, monitorear el desarrollo de la actividad y llevar el ritmo de la clase para que no caer en la monotonía.

“Veo de irles cambiando las técnicas, que no se aburran, no me gusta saturarlos con la misma actividad, me preocupan que se me aburran o que digan que la clase es siempre lo mismo, siempre trato de sorprenderlos con algo.” (entrevista inicial con la profesora)

Mo: ¿qué frase escogiste?

Aa: “no tengas miedo a equivocarte”

Mo: Qué pasa si nos equivocamos

Aos: Nada, empezas otra vez

Mo: OK, vuelves a empezar, pero qué pasa si nos equivocamos en algo que sí tiene consecuencias para otros

Ao: Pues tomar la responsabilidad

Mo: Sí, tomar la responsabilidad. OK, quién más?

El dar las instrucciones es una tarea importante en la práctica docente, la profesora ha aprendido que de eso depende en gran medida que los alumnos desarrollen la actividad de tal manera que puedan llegar a los resultados esperados

“... al momento de dar instrucciones para realizar alguna actividad, me he dado cuenta de que lo que a mi me queda muy claro y así se los explico a mis alumnos ellos lo entienden de otra manera. Me acaba de suceder con el grupo de Administración 1 este semestre Otoño 2007, que les solicité a los alumnos que buscarán ejemplos para un tema “Los principios administrativos de Henry Fayol” los ejemplos tenían que ser muy sencillos y muy visibles los debían presentar en fotografías y videos para sus compañeros, debían ejemplificar con cosas que les pueden suceder a diario, sin embargo ellos hicieron la típica presentación de power point en la que definen el principio y si dieron un ejemplo pero no era algo visible. En otro momento me hubiera enojado mucho y les hubiera puesto mala calificación, sin embargo les pedí que me escribieran en una hoja sin nombre qué habían entendido ellos que tenían que hacer, y entonces me di cuenta que hicieron lo que entendieron.... lo sentí poco productivo, pensando que si lo hubieran hecho como yo se los pedí, la comprensión de ese principio hubiera sido mejor.” (historia de vida)

- La evaluación de los alumnos. La profesora utiliza un sistema de evaluación muy estricto que incluye el cumplimiento de una gran cantidad de tareas que deben realizar los alumnos, además de los exámenes y la entrega de trabajos. Para evaluar los productos de los alumnos, la profesora tiene claros y hace explícitos los criterios que se van a utilizar y para hacer los exámenes, la profesora utiliza un sistema para elaborar bancos de reactivos sobre cada tema. La tarea de evaluar a los alumnos consiste en aplicar el sistema de evaluación, mediante la verificación del cumplimiento de todas las tareas y asignar la calificación que corresponda.

“Lo que vamos a calificar entre todos es: la creatividad del servicio o producto, si hay dos iguales automáticamente quedan descalificados para estar entre los tres ganadores, porque lo que buscamos es algo novedoso, que impacte...; segundo: la presentación, que esté bien,

que se vea, que se lea, que se vea profesional; impacto, me refiero a estas tres condiciones del video.”

- ◆ La relación cercana con los alumnos y la creación de un ambiente de confianza en el grupo también es una de las tareas centrales en la práctica docente. Se considera importante establecer y mantener una comunicación estrecha y directa de la profesora con cada alumno, a todos los llama por su nombre y al inicio del semestre les envía una carta en donde les da la bienvenida al curso, dice:

“Me da mucho gusto que podamos tener la oportunidad de conocernos y formar una comunidad de aprendizaje, respeto y colaboración...” (carta de bienvenida al curso)

Esta capacidad de relacionarse con los alumnos ha formado parte de su aprendizaje como docente, comenta que al principio

“.. quería marcar muchas distancias entre el grupo y yo: “ni crean que porque me ven chiquita voy a ser menasa”, entonces me portaba muy mala onda, yo creo que ahí era una regada, entonces era totalmente intolerante.”,

Se percibe en su práctica docente una preocupación por cada alumno en particular, por su proceso y su desarrollo dentro de la clase, incluyendo algunos aspectos personales

“Algunos problemas que tengo y que en ocasiones tensionan temporalmente el ambiente del grupo, tienen que ver con algunas actitudes de los alumnos, como falta de interés, o falta de respeto hacia los compañeros o hacia mi, en las que no siempre se como actuar, yo intento pensar que cada alumno es diferente y que no hay fórmulas que lo que te funciona con uno y que lo puede hacer cambiar de actitud, con otro puede ser la gota que derrame el vaso para problemas mucho mas graves.” (historia de vida)

“Mo: Ay... de veras que es viernes ¿eh?, se pasan.

Ao: Es la última clase ¡Uuuuuuh! (Aplauden).

Mo: A ver, ya, tranquilos. ...A ver. ...¿Cómo sigues? Si, Nicolás ha andado medio mal..... “ (registro de clase)

“Mariana, Mariana Olvera, Mariana Olvera ¿te sientes mal?, ¿quieres salir al consultorio?. “ (registro de clase)

Otra característica de la enseñanza en esta profesora es la satisfacción personal que representa la práctica docente, el gusto de dar clases lo identifica con la posibilidad de divertirse

“a partir de Administración Dos, me empecé a divertir, y de ese momento en adelante me divierto muchísimo, y me gusta y se me ocurren mil cosas, como que siempre estoy buscando qué hacer, de todos modos planeo el curso y todo, y ifum! de repente se me ocurre algo y lo cambio, y ya me divierto” (historia de vida)

“Taller de Liderazgo, por ejemplo fue una clase, que yo creo que marcó una diferencia... porque todas las variantes (semestres y carreras) que puede haber estaban ahí; y fue padrísimo, fue una clase divertida... creo que fue un reto enorme” (historia de vida)

“Mo: Los changos... a ver, los changos... ya se me olvidó qué te iba a preguntar. ¿Por qué me hacen reír? Sígueme” (Registro de observación en el aula)

III. Saberes experienciales

La profesora puede identificar con claridad los principales problemas que tenía cuando inició su práctica docente y el aprendizaje que ha adquirido para solucionarlos.

Resumiendo los problemas que tenía al principio de mi práctica docente lo he disminuido con planeación de mis sesiones, previsión de los tiempos asignados a cada actividad, innovación en mis actividades buscando que sean significativas para ellos, y claridad en lo que está o no está permitido durante la clase.

En síntesis, los saberes que ha adquirido a través de la experiencia son:

- ✘ No es necesario ser intransigente o autoritario para que los alumnos lo respeten, este tipo de actitudes en realidad empeoran la situación ya que no propician el ambiente de confianza que se requiere para que tanto la profesora como los alumnos aprendan y disfruten el proceso. Lo que funciona mejor es poder identificar los límites que se pueden permitir en la clase; para ello, le ha ayudado el acercamiento que ha tenido a las problemáticas de los jóvenes universitarios a través del trabajo de tutoría que realiza en el departamento

“sí siento como que ya tengo más cayo, y ya sé cuando de veras me conviene no pasar algo, y cuándo puedo hasta jugar con eso a mi favor”,

“tiene un trato muy humano y sabe cuando ser dura y cuando no” (comentario de alumno)

- ✘ Una buena planeación es muy importante, principalmente en cuanto al tiempo y las actividades. Tener planeadas las actividades a realizar sabiendo el tiempo que se van a tardar en cada una de ellas, permite quitar la presión de que vaya a sobrar o faltar tiempo
- ✘ Es muy importante poder verificar que los alumnos hayan entendido claramente las instrucciones sobre lo que tienen que realizar en cada tarea o actividad
- ✘ La formación profesional en el contenido de la materia, así como el aprendizaje que se adquiere al impartir la asignatura, permiten tener mayor seguridad en el contenido y con ello se tienen más ejemplos para compartir

“lo que sucedía principalmente es que yo no me sentía muy segura con el tema y creía que tampoco tenía suficientes ejemplos para compartir con ellos...”

“Me siento también mucho mas segura en los temas, he buscado varios ejemplos para que cada clase pueda decirles cosas diferentes.”

- ✘ Para no caer en la monotonía, es necesario estar monitoreando lo que va sucediendo en las clases, lo que funciona o no, e incorporar nuevas actividades que respondan a los intereses de los alumnos

“Este semestre he empezado a tomar tiempos y al final de clase escribir algo de lo que funcionó o no, lo que pasó, lo que faltó, para la próxima.”

IV. Rutinas y pautas de acción

1. Rutinas

Las clases tienen una duración de una hora. Las actividades que se realizan van combinando diferentes tipos de participación de los alumnos, por ejemplo: primero resolver alguna pregunta en pequeños grupos, puesta en común con preguntas y después un cierre, generalmente con indicaciones sobre la tarea.

En cada clase se utiliza alguna actividad, generalmente al inicio, en donde tengan que

escribir algo en una hoja con su nombre y con eso la profesora pasa la lista de asistencia.

Primero una actividad en donde pueda saber quién está, aprovechando para pasar lista, pero sin perder tiempo en pasar lista, puede ser examen rápido, tarea, lo que vimos antes que tiene relación con lo que vamos a ver, ya los empiezo a enganchar con lo que vamos a ver ese día. Es una actividad donde yo busco pasar lista, regularmente son exámenes rápidos. Luego viene una parte donde yo expongo algo o aclaro conceptos sobre lo que leímos, yo ya sé en qué se van a revolver entonces voy sobre eso, dudas que pueden tener, luego busco que hagan algo, que lean y discutimos, diferentes cosas en donde los involucro y los muevo porque además para esa hora ya son las 7:30 y ya se están durmiendo, tengo que buscar algo en donde se tengan que parar o mover de lugar.

Las tareas se encuentran en el portal de la materia, junto con las lecturas y los ejercicios, así que al final de cada clase solamente tienen que dar la indicación de que revisen en el portal la tarea que corresponde para cada fecha; generalmente los alumnos tienen que entregar la tarea de lo que van a ver en la siguiente clase, de tal forma que la profesora les regrese su tarea revisada el día que la van a utilizar para el tema de la clase.

“Luego veo las tareas que van anticipadas a los que vamos viendo, la mayoría de dos sesiones anticipadas, yo les pido hoy martes que lean lo que vamos a ver el próximo martes, ellos van dos delante de mí, entregan una antes y lo entrego de tal manera que cuando estamos en el tema ya tienen su tarea revisada, regularmente.(entrevista inicial con la profesora)

“Mo: El martes es el examen. Entonces les voy a subir el temario para el examen parcial, y les voy a subir un mapita que les hice, sobre la evolución de las teorías administrativas, para que puedan ubicar, como que todas las partes que conforman, o sea, el mapa que hicimos grandote aquí se los voy a subir, nadamás enunciativo no... (registro de clase)

2. Pautas de acción:

- A menudo utiliza estrategias que ocupan “poco tiempo” invitando a los alumnos a que sintetizen en una palabra lo que piensan o lo que han aprendido

“Al terminar les pide que en una palabra digan su impresión del video, una palabra e intenten que no se repita. Los alumnos en orden empiezan a decir: miedo, riesgo, alegría, compañerismo, ganas, esfuerzo, etc. la maestra va repitiendo las palabras.” (registro de clase)

“M: Una última cosa, porque ya va a entrar su siguiente maestra: en una palabra cada quién me va a decir qué opinión tienen sobre esta actividad, ¿sí?. O sea, este trabajo final, el zoológico, la construcción, cómo trabajaron... todo, en una palabra ¿qué piensa cada quién? Jimena: ...divertido

(Los Aos dicen: divertido, aprendí, creativo, interesante, imaginación, complicado, estresante, entretenido, eficiente)

M: Ok. Gracias a todos, los veo el viernes a las once.” (registro de clase)

- Cuando los alumnos empiezan a dispersarse o preguntan algo que no tiene nada que ver con el tema, lo atiende pero de inmediato retoma la clase

“No pierdes ni un minuto de clase, bien organizada la clase, excelente” (comentario de alumno)

“Ao: Maestra ¿cómo se llama ese?”

Mo: Espérame Karen. Este programa se llama “visual mind”.

Ao: Oye ¿y no se puede exportar a JPG o algo?

Mo: A Word.

Ao: ¿A Word?

Mo: Sí, pero a ver, déjenme este.... pero no se los vamos a pasar, este... me dejan... ver a, escuchar a Karen. Karen, sígueme” (registro de observación)

- Si empieza a bajar el ritmo de la actividad que están realizando, la profesora les llama la atención y los apura

“Váyanse a trabajar, ahorita hablamos ¿sí?. ¡¿Qué hacen?! Volados.” (registro de observación)

- En ocasiones, esta “prisa” para la realización de las actividades no permite que se expresen todos los comentarios y las reflexiones que hacen los alumnos, cuando surge un tema que puede resultar polémico, se concluye con cierta prisa

Ao: el narcotráfico no es una empresa?

Mo: No.

Ao: ¿No?

Mo: Es una organización delictiva, pero no es una empresa. ¿Sí?. Tendrá objetivos, tendrá planes, a lo mejor tendrá mentalidad a largo plazo, tiene recursos...

Algunos alumnos se quedan comentando en voz baja sobre el tema “entonces las tabacaleras, el tequila ¿qué?, están haciendo un daño”, mientras la clase sigue (registro de clase)

- Cuando se identifica algún error o equivocación del alumno, el maestro lo orienta

Mo: Dejen a Jonathan en paz. Jonathan: ¿sabes dónde vienen o no?

Ao: No.

Mo: Vete ahí a la entrada del zoológico hasta abajo, o sea en el signito de la entrada del zoológico, derecha, derecha... no. bueno a ver, donde está el osito panda de hasta abajo

Memo ¿cuántos reconocimientos tienen?

Mo: ¿No sabes cuántos?, ahí en esa, ábrele ahí. Del lado derecho hay un trofeo, ahí. Uno, dos, tres... Mejor Zoo, Zoo más Popular, Satisfacción del Cliente, Cuidado de Animales y Diseño de Instalación. Sale. Ok. Sale.

PRESENCIA DE LA REFORMA CURRICULAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Lucía considera que la reforma curricular está presente en su práctica docente a través de los siguientes elementos:

1. Buscar la aplicación del conocimiento

Lucía dedica gran parte del curso a desarrollar actividades en donde los alumnos puedan aplicar los conocimientos que supuestamente ya debieron de haber adquirido mediante las lecturas y actividades de trabajo independiente

No solamente están teniendo el conocimiento, sino que lo llevan a la práctica aunque sea en cosas muy sencillas, pero lo llevan a la práctica

2. Promover también actitudes y valores como parte del aprendizaje.

Una de las intenciones de Lucía es que los alumnos sean más organizados, más responsables y que puedan llevar a su vida diaria los beneficios de tener una buena planeación.

en que tienen que cambiar sus actitudes o sus valores también; el cómo identifican las cosas y las hacen parte de ellos.

3. El hecho de hacer una planeación que permita intencionar mejor el aprendizaje de los alumnos.

Lucía identifica que con la reforma también se ha promovido la necesidad de que los profesores realicen una planeación más detallada que tienen que subir al portal de la Universidad.

ahora con la reforma como que ha habido más intentos que los profesores no hagamos las cosas tanto porque nos late, sino que sean más planeadas o intencionadas o reflexionadas ... yo las hacía por miedo de enfrentarme al grupo sin tener nada ya establecido ¿no?; pero realmente ya ahora, como que es porque tengo que subir una guía al portal, y ahí tiene que estar

4. Uso de tecnologías de información

Lucía identifica como parte del movimiento de reforma, la promoción en el uso de las tecnologías de información como apoyo para la docencia, en especial el uso del portal de la Universidad y la plataforma Moodle para apoyar las materias que lo soliciten

Esto del portal, creo que sí tiene que ver con esta nueva intención de que haya más tecnología de información ¿no?, es parte de la reforma.

5. Contacto con la realidad

Lucía tiene una preocupación por que los alumnos puedan conocer y acercarse a situaciones reales en donde se apliquen los contenidos que revisan en el curso, para ello, se realizan visitas o se revisan videos o casos reales

también por ejemplo las visitas que hacemos en esta materia, pues van ayudándolos a que vean en la realidad qué es lo que pasa.

CASO 4: SANDRA

LA PROFESORA

Sandra es una profesora de 49 años que estudió la Licenciatura en Psicología en la Universidad de León en el 2001. Desde que terminó la preparatoria comenzó a tomar diferentes cursos en Teología, Administración y un Diplomado largo en Psicología, incluso comenzó a estudiar la Licenciatura en Filología con los dominicos, pero fue hasta 1995, 18 años después que tuvo las condiciones personales y familiares deseadas para estudiar una licenciatura.

Del 2000 al 2005 estudio la Maestría en Psicoterapia Humanista en la Universidad Vasco de Quiroga, también en el 2000 empieza con su consultorio particular hasta la fecha.

Su experiencia docente inicia en 1982 cuando empieza a impartir cursos de superación personal en AMSIF (Asociación Mexicana de Superación Integral de la Familia) para las esposas de trabajadores. Esta experiencia dura aproximadamente dos años.

En el 2000 entra como docente a la UIA León en la materia de Relaciones Interpersonales que después cambio a Salud y Mundo Contemporáneo. Durante el 2001 impartió algunos cursos sobre resolución de conflictos y superación personal para empresarios, desde extensión universitaria en la UTL.

El siguiente cuadro presenta algunos datos de su trayectoria docente y profesional

Antigüedad docente	7 años
Antigüedad docente en UIA León	7 años
Años de experiencia profesional	7 años
Años de experiencia académica	----

Formación docente	En competencias	4 módulos
	En innovación y mejora de la práctica	6 cursos
	En formación valoral humanista	2 cursos

LA ASIGNATURA

La asignatura que se trabajó en la investigación fue **Salud y mundo contemporáneo**.

Pertenece al área de reflexión universitaria y pueden cursarla alumnos de todas las carreras de segundo semestre en adelante.

Tiene 6 créditos, 2 horas a la semana de trabajo independiente del alumno y 4 horas de clase a la semana, distribuidas en dos sesiones de 2 horas.

Condiciones docentes

Sandra ha impartido esta asignatura ocho veces.

En el periodo en el que se realizó el estudio, Sandra impartía 12 horas de clase frente a grupo a la semana, en dos materias diferentes: Salud y mundo contemporáneo (dos grupos) y Liderazgo y formación directiva.

El grupo que se observó para la investigación estaba conformado por 20 alumnos de diversas carreras.

Participación en la reforma curricular

Sandra pertenece al Centro Ignaciano de Formación Humanista, y cuando se hizo el diseño de los nuevos planes de estudio, desde el principio la invitaron junto con otros dos profesores a elaborar el nuevo programa de su materia; ella impartía una materia que se llamaba Relaciones interpersonales y que se ofrecía como una opción de uno de los 4 “temas cardinales” que debían cursar los alumnos. En los nuevos planes de estudio, estos temas cardinales cambian por 3 asignaturas fijas que se llaman: Salud y Mundo contemporáneo, Naturaleza y Trascendencia.

Sofía participó en la elaboración de la asignatura de “Salud y mundo contemporáneo”, pero reconoce que le costó mucho trabajo el cambio, el primer año le fue mal, tuvo problemas con los alumnos y ahora reflexiona y sabe que en mucho fue por su resistencia al nuevo programa, incluso estuvo a punto de renunciar,

“entonces dije: “bueno sí, me voy a lanzar un año más, voy a tirar mis cuadernitos”, sí los tiré, dije: “esos fueron tus programas anteriores, esos ya fueron, ya pasaron”. Entonces ahí fue un desprendimiento muy difícil para mí porque, eran como mis libros de consulta”.

“yo tuve muchas resistencias, ... te están pidiendo el saberte mover cuando estás viendo exitoso algo, vi que me costaba mucho trabajo ... como rebeldía, como decir “¿por qué si algo funciona...?”. Hoy sí digo “porque hay otras cosas que también funcionan”

Después de un tiempo reconoce que también el nuevo programa tiene aspectos positivos y de alguna manera empieza a encontrarle sentido a la nueva propuesta

“desde que estábamos elaborando el programa se me hacía bien, se me hace importante pues; he descubierto cosas que yo deba por hecho, pues eso todos lo saben... pero no es cierto”.

“Y descubro una cosa: te apegas cuanto tuviste éxito, y te da miedo iniciar otra cosa en donde no sabes si vas a tener éxito o no. Entonces a mí me sostenía mucho como esta parte exitosa que fue ahí, y entonces sí yo creo que por eso fue tan trabajoso.”

Más allá de su participación en esta materia en concreto, Sandra comenta que el proceso de diseño de la nueva propuesta curricular estuvo atravesado por el cambio de personas en el área, lo cual dificultó la continuidad en el trabajo que se venía realizando y originó confusión acerca de los cambios que se pretendían ligados a cierta nostalgia por las personas que se fueron

“dos cosas fuertes dentro del cambio; se inicia un cambio, y se cambian a las personas cuando se está terminando de elaborar toda la currícula a lo mejor aquí queda un hueco de decir: “sí, todavía no están informadas todas las personas que estaban trabajando, de cómo va a quedar”,

“antes nos juntábamos una vez al mes, nos veíamos la caras, nos platicábamos “qué pasa, qué no pasa”, yo sabía cuáles eran las opciones de distintas materias que había dentro del mismo nivel”, ahora veo que no puedo seguir ... como muy independiente, dar mi materia y salirme, solo cumplir, pero no se me hacía que estábamos integrados.”

En relación con su participación en los espacios de formación, Sandra terminó el Diplomado en Competencias, comenta que le fueron significativos el primer módulo sobre los fundamentos de la nueva estructura curricular y el tercero sobre evaluación

se me hizo muy significativo el primero, y el de Evaluación; se me hicieron muy significativos. Sin embargo el de Evaluación ... para mi gusto se tendrían que hacer adaptaciones para el área de Reflexión; se me hacía el de Evaluación muy hecho como para materias como pues más de teoría.... sí me dio muchas ideas pero a mí todavía no me queda muy claro cómo evaluar (Entrevista final con la profesora)

DESCRIPCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO

I. Conocimiento de la materia

1. Disciplinar:

La profesora comenta que el contenido de la materia consiste en lo siguiente:

En mi caso al principio los pongo a semblantear cuáles son las enfermedades del mundo actual, salen cosas de política y según eso reelaboramos el programa. Hay cosas que se tocan a fuerza, lo filosófico se toca a fuerzas, pero yo lo enfoco a filosofía contemporánea, cuáles son las preguntas del hombre hoy. (Entrevista inicial con la profesora)

Un poco de historia del hombre, la evolución, cuáles son las preguntas que tú tienes, si estamos en evolución o en involución, qué hemos adelantado, tratando que el alumno se cuestione, vemos un poquito de salud y enfermedad, de adicciones,

La primera parte vemos los grandes temas: la parte de filosofía, salud, adicciones, enfermedades actuales, cómo te relacionas con tu mundo, la parte saludable de tu universidad y de ahí se derivan otros temas. En la segunda parte, para el segundo parcial yo les digo que ya vimos los grandes temas que puede abarcar la materia y que ahora ellos traigan una opción de tema que quieras exponer y de la manera que quieran exponer. (Entrevista inicial con la profesora)

El conocimiento disciplinar de esta materia no es tan fácil de identificar ya que los objetivos del curso no están centrados en este tipo de conocimientos, sino en el proceso de reflexión y análisis que hacen los alumnos; el conocimiento disciplinar que se utiliza en el curso se relaciona con aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos, culturales y se concretiza en temas diversos como: el sentido de la vida humana, los medios de comunicación, salud, adicciones, enfermedades del hombre actual, discernimiento, y los que propongan los propios alumnos de acuerdo a sus intereses.

En este sentido, el conocimiento disciplinar de la profesora no es tan visible ya que lo que ella sabe sobre psicología, filosofía, comunicación, etc. lo hace explícito solamente cuando sirve para orientar las discusiones, cuestionar a los alumnos o que los alumnos cuestionen sus argumentos, no se busca que los alumnos adquieran conocimientos disciplinares

Ma: O sea, tenemos que meter más leyes, para dirigir más la conducta de las personas ¿están de acuerdo?

Aos: Sí, no. (Se arma la polémica con los Aos, hay dos alumnos en particular que son los que más hablan)

Ma: Como que si fuera necesario esto ¿qué nos dice entonces en el proyecto de desarrollo del hombre? ¿El hombre necesita tener muchas leyes, para tener buenas conductas? (Registro de observación en clase)

El conocimiento disciplinar en este caso también incluye un conocimiento actualizado sobre las diferentes problemáticas que viven los jóvenes y sobre diferentes

acontecimientos en diversos ámbitos; este conocimiento sobre la realidad permite que la profesora pueda incluir temas de interés para los alumnos y que los contenidos que se revisan en clase sean más significativos

Me gusto mucho porque las cosas que vimos fueron actualidad es importantes que viéramos (Cuestionario de apreciación estudiantil)

... es que no tienen un tema de qué platicar, tienen una cultura muy limitada, como que abran su mente a enterarse de otras cosas, por ejemplo cuando eran las elecciones que los mandé a ver el debate y leer mucho, como que se les abrió el mundo (Entrevista inicial con la profesora)

2. Emanado de la práctica profesional:

En sentido estricto, no hay presencia o evidencia de un conocimiento emanado de la práctica profesional de la profesora, en ningún momento la maestra utiliza ejemplos o situaciones de su práctica profesional, sino que se trata continuamente sobre situaciones de la vida cotidiana de los alumnos y de lo que ellos juzgan y opinan.

Sin embargo, aunque no es explícito, la maestra reconoce que sí hay una relación entre su práctica profesional en terapia y lo que trabajan en el curso, en el sentido de ser problemáticas del mundo actual y de la manera en que los jóvenes viven e interpretan su mundo. No se observa una relación unilateral en donde la práctica de la profesora sirva o se utilice en la clase, sino que la relación es en doble sentido ya que también su práctica docente le ayuda a entender mejor los casos que trabaja en terapia.

En mi trabajo el vínculo que veo es que me sirve mucho ver cómo entienden las cosas los jóvenes de hoy, lo que sería para ellos enfermedad y lo que no sería enfermedad, darme cuenta que ven las cosas de manera diferente me ha servido mucho para mi trabajo de terapia. (Entrevista inicial con la profesora)

También vemos una parte en el curso de cómo te relacionas con tu mundo, con tus papás, etc. y entonces al ponerte en sus zapatos lo ves diferente. (Entrevista inicial con la profesora)

3. Creencias sobre el contenido:

Existe una creencia generalizada entre los alumnos acerca de este tipo de asignaturas, tienen la idea de que al no ser parte de la formación profesionalizante, no tiene tanta importancia ni debería ser tan exigente.

Se conecta bastante con lo que yo hago, el problema es que ellos no lo conectan con su profesión, no creen que les sirva. (Entrevista inicial con la profesora)

La profesora no comparte esta creencia sino todo lo contrario, ella está convencida del aporte que brindan este tipo de asignaturas para la formación integral de los alumnos

“la materia para la universidad es igual que tus materias de Física, es igual que tus materias de Nutrición, es igual que tus materia de Filosofía; o sea, en el área que estés, es igual, y por eso está contemplada incluso en el promedio, la validez es lo mismo. Entonces yo digo, es incluso para la Universidad Iberoamericana un plus de sus áreas más valiosas que tenemos, entonces ¿cómo no calificar un plus de la universidad?” (Entrevista final con la profesora)

Para afrontar esta creencia con la que llegan los alumnos, la profesora plantea la materia de una manera diferente; considera que se trata de una materia práctica que se trabaja

tipo taller, esto quiere decir que el contenido no existe por sí mismo sino que se construye con lo que cada uno del grupo aporta

Es práctica, viendo la resistencia que tienen de estas materias yo les digo que es un taller, no es una materia, si tu traes cosas para trabajar, trabajamos pero si no, no podemos trabajar... trabajamos mucho en equipos, teórica es muy poco (Entrevista inicial con la profesora)
Tenemos muchas discusiones, debates, puestas en común, es una clase más polémica de ideas, a veces se hace desorden, nunca ha llegado a mayores, pero sí de mucha controversia (Entrevista inicial con la profesora)

Otra creencia de la profesora se refiere al contenido de la materia, y en general a la característica dinámica de todo conocimiento, a la necesidad de mantenerse siempre actualizado ya que el conocimiento sobre cualquier tema avanza continuamente y por ello no es posible cerrar cada uno de los temas que se abren en el curso

Yo les digo que hoy en el mundo nadie puede llegar a decir que es un especialista en esto y cuando lleguemos a un laberinto sin fin si nos debemos remitir a la lectura a hacer un juicio pero bien fundamentado (Entrevista inicial con la profesora)
“Yo les decía al inicio del semestre que los temas son muy actuales y que es difícil cerrarlos, y que yo me conformaba con abrir la conciencia de que hay que investigar siempre.... Siempre continuar investigando, conviviendo y compartiendo lo que tenemos dentro” (Registro de observación en clase)

En el siguiente cuadro se muestra la forma en la que los alumnos piensan que se puede caracterizar el contenido de esta materia, con base en distintos factores:

TEÓRICA	⊘	PRÁCTICA
FÁCIL	⊘	DIFÍCIL
IMPORTANTE	⊘	INSIGNIFICANTE
VITAL PARA MI FORMACIÓN	⊘	ACCESORIA PARA MI FORMACIÓN
ABURRIDA	⊘	DIVERTIDA
EXIGENTE	⊘	LIGHT
APLICABLE	⊘	NO SE APLICA
INTERESANTE	⊘	INDIFERENTE

A pesar de las creencias que acompañan a las asignaturas de esta área de reflexión universitaria, en este caso los también reconocen que este curso les brindó aprendizajes valiosos para su desarrollo personal.

Que hay muchas cosas en la vida cotidiana que no había visto desde otro punto de vista y que nos sirve como alumnos no solo en nuestra carrera sino en la sociedad (Cuestionario de apreciación estudiantil)
Ampliar un poco esta semilla de lo que ellos creen que se van a dedicar, con otros temas, porque finalmente lo que traigas de bagaje, de conocimiento, de cultura va a tener algún uso. (Entrevista inicial con la profesora)

4. Conocimiento pedagógico:

De acuerdo con la manera en que se desarrolló el curso, para aprender este contenido, los alumnos deben participar mucho, aportar lo que piensan y sienten, así como escuchar a los demás y debatir mediante argumentos fundamentados.

Este tipo de contenidos requiere de lecturas o indagaciones previas a la clase, es indispensable que los alumnos lleguen preparados porque para que realmente tengan algo que aportar. Las lecturas deben ser muy bien escogidas para que no se convierta en una materia completamente teórica, deben ser lecturas que inviten a la reflexión y el cuestionamiento, pero que sean accesibles para los alumnos

La verdad ahorita no me gusta mucho la parte de filosofía para los chavos es muy difícil, por su edad, he buscado bibliografía más accesible (entrevista inicial con la profesora)

“Me llevo la propuesta de poner más lecturas. Creo que es importante sustentar lo que estamos viendo con lecturas ya escogidas, también tuve la propuesta de ir a la biblioteca, escuchar sus temas.” (Registro de observación en clase)

La profesora también considera que es necesario incluir algunas actividades lúdicas que permitan a los alumnos aprender de una manera diferente y buscar formas para utilizar el conocimiento

Me gusta que hagan algo lúdico sobre prevención, y han hecho cosas interesantes basados en ese cuestionario, como que ellos también se impresionan de que no saben, incluso hay cosas que me dicen que no están bien del cuestionario y yo les dije que se contactaran con ellos por Internet. (Entrevista inicial a la profesora)

II. Concepciones educativas

1. Sobre el aprendizaje:

En los instrumentos de planeación didáctica que utiliza la profesora, podemos encontrar las declaraciones explícitas que hace en relación con el tipo de aprendizaje que busca promover:

Los objetivos del curso son:

El alumno será capaz de reconocer y argumentar la importancia de la salud “integral” en las dimensiones individual y colectiva, desde posturas éticas humanistas y valorales. El conocimiento del discernimiento ignaciano será indispensable para dicha argumentación.

Las evidencias de aprendizaje son: *trabajos escritos, lectura y análisis y participación dentro de las sesiones de clase*

En su sistema de evaluación considera los siguientes factores: exámenes parciales (29%), trabajo de investigación (40%), ejercicios en casa (20%), reportes de lectura (10%) y fichas de trabajo (10%).

Si consideramos las declaraciones de la profesora, lo que se realiza en las clases y las opiniones de los alumnos, podemos decir que el aprendizaje que se promueve en este curso considera las siguientes etapas:

Estudio individual, lectura o investigación previa a la clase

Los alumnos se integraron al tema, habían leído el material y venían preparados (relato de experiencia positiva)

2. Poner en común lo que se leyó o investigó

El equipo que expone dice que “nosotros no sabíamos que eran tantos medios de comunicación hasta que nos pusimos a investigar.... también hicimos una encuesta chiquita, a 50 personas, aquí en la ibero, para saber qué medios de comunicación utilizan más” . Presentan varios estudios acerca de la influencia de la televisión en los niños. (Registro de observación en clase)

3. Analizar, cuestionar y reflexionar sobre la información presentada por todos los miembros del grupo

*Me gustó porque la reflexión fue valiosa y bien argumentada (Relato de experiencia positiva)
En una clase de reflexión es muy satisfactorio, para mí como maestra, que los alumnos se interesen y participen con contenidos. Esto no siempre se da. (Relato de experiencia positiva)*

4. Replantear los conocimientos que se habían adquirido, reformular sus ideas, enriquecerlas y abrir nuevas interrogantes. Si es posible, también se pretende que lleguen a la acción

*Yo no sé si van a salir sabiendo mucho de anorexia, bulimia, pero al menos que conozcan algo, donde buscar. (Entrevista inicial con la profesora)
Me han dicho que les ha servido para orientar a otros. (Entrevista inicial con la profesora)*

Este proceso se podría resumir en lo que la profesora llama: “despertar el espíritu crítico” de los alumnos; el aprendizaje, entonces, está asociado a esta disposición para mantenerse informados, cuestionar y conocer diferentes puntos de vista sobre un tema, el foco de atención no es la adquisición de nuevo conocimiento, sino el poder avanzar en la construcción y el análisis crítico de lo que ya se sabe

Crear un espíritu crítico en la persona, por ejemplo en lo de drogas, que sepan de qué se trata. Yo creo que los chavos de hoy al menos tienen un conocido que se droga, me veo cortita, al menos uno, pero le dan el avión, no saben ni qué decirle, otra cosa es que no tienen un tema de qué platicar, tienen una cultura muy limitada, como que abran su mente a enterarse de otras cosas, por ejemplo cuando eran las elecciones que los mandé a ver el debate y leer mucho, como que se les abrió el mundo y yo estaba fascinada, sí tienen ese espíritu crítico pero hay que despertarlo. (Entrevista inicial con la profesora)

De acuerdo con la opinión de los alumnos, las principales actividades que tienen que hacer para aprender en esta materia se pueden ubicar en tres grupos:

- a. Investigar y leer
- b. Las relacionadas con la participación en clase (disposición, cooperación, escucha, discusión, etc.)
- c. Actividades de integración grupal

*Abrirte un poco con los demás, dar tu opinión y poner atención a lo que todos tienen que decir. (Encuesta a alumnos)
La integración grupal así como la participación en cada actividad o trabajo para así conocernos más, tanto a uno mismo como a los demás (Encuesta a alumnos)
Actividades para integrar al grupo, no siempre trabajar con las mismas personas, exposiciones, juegos, obras, lecturas (Encuesta a alumnos)*

Creo que lo más importante fue integrarse atento con la materia como con el grupo, y ciertamente ponerle cierto empeño a la clase. (Encuesta a alumnos)

Para lograr este aprendizaje, los alumnos consideran que necesitan principalmente habilidades sociales o de interacción personal y actitudes positivas. Y además, algunos de los siguientes elementos:

- Habilidades básicas como: capacidad de lectura crítica, análisis, escucha, apertura y diálogo
- Capacidades de desarrollo personal como las que algunos identifican que tuvieron que poner en juego durante el curso:

Yo necesite el abrimme, expresar mas mis ideas y cosas así (Encuesta a alumnos)
Integración en el grupo, saber trabajar en equipo y decir lo que pienso sin miedo (Encuesta a alumnos)

- Algunos alumnos expresan que para aprender en esta materia no necesitan poner en juego ninguna habilidad, sino que lo más importante es tener buena disposición y participar en clase

Realmente no creo que se necesite alguna habilidad especial solo el deseo de querer saber, y de competencias creo que el aprender a trabajar con otras personas (Encuesta a alumnos)
Lo único que se necesita es disposición y ganas de trabajar en equipo, estar abierto a escuchar los puntos de vista de los demás (Encuesta a alumnos)

Una de las principales características del aprendizaje que se promueve en esta materia es su carácter comunitario, esto es, que para aprender, necesariamente se requiere de los demás, el aprendizaje se produce mediante el intercambio de ideas, información y argumentos que pueda darse entre todos los miembros del grupo, incluyendo alumnos y profesora

Ao1: Yo pienso que debería haber menos leyes, lo que debería desarrollarse es más una conciencia social ¿no?, ...

Ao2: Ese es el problema, tú no puedes decirle a alguien "¿sabes qué? ten conciencia" o...

Aa3: No van a entender.

Ao1: Por qué no, o sea, los países que pueden hacer eso es porque la gente está consciente...

Ma: Oye, Enrique, pero no vamos a hablar de países. Personas.

(hablan varios a la vez) Ma: A ver, uno por uno, uno por uno porque...

Ao3: Así no, o sea el trailero digamos, que ande vuelto madre, a cada rato, no es una persona que diga "por mi propia voluntad una conciencia de manejar bien, porque puedo provocar un accidente". No. No, uno como persona obliga a la persona.

Ao4: Pero yo digo que mientras más reprimas, menos responsabilidad vas a tener...

Ao1: El problema es que mientras más prohibiciones pongas, a nivel general, menos capacidad de razonar va a tener el...

Ao5: Estás confiando mucho en la gente.

Ma: ¿Tú no confías en la gente?

Aos: No, no. (Hablan varios Aos a la vez).

Ao4: ¿Y qué? Pero si no empiezas a cambiar ahorita, nunca vas a cambiar.

Ao2: No estoy muy seguro de qué responder pero es eso.

Ao6:no más leyes pero más rígidas.

Ma: No estás muy seguro de que sea necesario poner tantas leyes para dirigir la conducta de las personas... (Registro de observación en clase)

Los alumnos reconocen la importancia de sus compañeros en su aprendizaje durante el curso, como fuente de motivación y de cuestionamiento; prácticamente todos los alumnos mencionan a sus compañeros como uno de los factores más significativos

Estuvo de oro. El profesor y los compañeros me hicieron mi última ARU y mi último semestre muy interesante, divertido, etc. Gracias a ellos por todo (encuesta a los alumnos)

Me pareció muy bien, los temas fueron muy buenos y la convivencia con la maestra y alumnos fue muy buena. (Encuesta a alumnos)

Me gusto mucho la materia, todo el grupo se logro integrar, aprendimos de muchos temas de la vida diaria. (Cuestionario de apreciación estudiantil)

El trabajo final me encantó porque todos teníamos la disponibilidad, así como que todos estábamos ahí, la asistencia porque así en domingo en la mañana, y todos estábamos ahí (registro de observación en clase)

Ahorita que llegué en la mañana y que vi que todos estábamos de negro, qué chido, todos cumplimos lo que habíamos quedado (registro de observación en clase)

Otra característica del aprendizaje que se promueve en la materia es su posibilidad de tocar las diferentes esferas de la persona, los alumnos aprenden la importancia de poder explicar lo que piensan, pero también de reconocer lo que sienten; se observa un aprendizaje que considera a la persona de manera integral

Ma: ¿Qué te dice a ti eso? Después de que estuviste así trabajando, estudiando, leyendo con tu equipo, ¿qué te dice? ¿qué te deja eso a ti? ¿qué sensaciones tienen de, de estar escuchando esto?

Ao: Que se siente como un vacío

Ma: Como que si eso no nos nutriera ¿verdad?. (Registro de observación en clase)

Ma: Cuando tú estuviste en medio de la noticia, o sea, alguien familiar muy cercano ¿cómo empezaste a ver que era la noticia, lo que se transmitía, lo que se decía? ¿qué te hacía sentir?

Ao: Que tiene que ver con cosas malas. (Registro de observación en clase)

2. Sobre la enseñanza:

Para la profesora, la función docente consiste en poner las condiciones para que los alumnos avancen en su proceso de argumentación crítica, el protagonista es el alumno y el grupo, son ellos quienes van armando el contenido del curso, participan continuamente, exponen sus ideas, presentan sus trabajos, discuten y defienden lo que piensan.

No quisiera regresar a decir a ver siéntense y yo les doy toda la clase, porque finalmente no les va a llegar y entonces hay veces que digo, hójole ¿es todo el material que pudieron dar, es lo que trajeron?, cómo vamos a terminar este tema en 15 minutos (Entrevista inicial con la profesora)

Esta función principal de orientar el aprendizaje de los alumnos, incluye las siguientes tareas:

Plantea las actividades a realizar, explica el trabajo, organiza los grupos y coordina la dinámica grupal

Ma: Bueno vamos a comenzar a trabajar. Vamos a trabajar primero con el equipo de aquí, ¿qué concluyeron, qué sacaron, qué vieron?... (registro de observación en clase)

Ellos exponen como quieran, hay una exigencia que deben cumplir: deben involucrar al grupo y que haya al final una discusión de retroalimentación de la exposición, puntualidad, asistencia de los que van a exponer, les hago énfasis en que no lean un power point, también hay una parte de autoevaluación del grupo (Entrevista inicial con la profesora)

Para la exposición de los juegos, yo les dije que hagan de cuenta que lo van a poner en un Walmart y entonces tienen que traer instructivo, nombre del juego y el día de la exposición el grupo juega el juego, pero sin que el otro grupo les explique. Esto lo hacen al final por equipos (Encuesta inicial con la profesora)

Anima la participación de todos los miembros del grupo

Ma: En tu grupo también estuvieron hablando un poquito del problema social ¿quieres comentar algo de lo que estuvieron hablando de eso? Mjm. ...De la información. ...Lo que estuvieron platicando, lo que estaban diciendo. (registro de observación en clase)

Ma: ¿Y por qué no trabajamos con las noticias que ya trajeron en lugar de estarnos distraendo con la computadora? (registro de observación en clase)

Crea un ambiente de confianza en donde todos los alumnos puedan expresar libremente sus ideas

Que es alguien que se mantiene abierta al dialogo y al intercambio de ideas y sentimientos. (Cuestionario de apreciación estudiantil)

Está muy abierta a lo que el grupo proponga, cambia las dinámicas cada clase, promueve que todos participen. Trata de estar cercana con los alumnos. (Encuesta a alumnos)

Que se preocupa por todos los alumnos por igual (cuestionario de apreciación estudiantil)

Orienta y enfoca las participaciones hacia los objetivos de la materia, el papel de la profesora, consiste en proporcionar diferentes materiales para estudiar los temas que proponen los alumnos y en las clases estar constantemente encauzando las participaciones de los alumnos hacia el objetivo, pero sin desviarse de lo que les interesa.

Ao: Pero cómo vas a dejar que, que alguien viva algo. Para que el trailer mate a alguien veinte mil veces, y lo siguen haciendo y les vale.

Ao: No, no precisamente.

Ma: Estamos como generalizando un acto ¿no? o sea, si un trailer tuvo una vez un accidente, calificamos que todos los trailers son unos inconscientes y que... (Registro de observación en clase)

Ma: Bueno. Dentro de la actividad... fíjense: quizás tenemos que tener como personas, primero es la inteligencia ¿no?, pero fíjense cómo, a través de estas noticias informativas que nos traen, ¿cómo queda ese actuar de nuestra inteligencia?

Ao: Pues como dudoso ¿no?, así como

Ma: Como que difícil de fundamentar. O sea ¿nuestra inteligencia nos ha servido para poner en duda lo que se nos informa?

Ao: Ajá. (Registro de observación en clase)

Cuestiona lo que dicen y hace notar las incongruencias en los argumentos que manejan los alumnos

Ma: ¿Por qué te viene la duda si lo hicieron "para", o si lo hicieron "por", o si lo hicieron...?

Ao: Porque he ido al Club Rotario y la gente es de mucho "varo". O sea yo he pasado por ahí...

Ma: ¿Y entonces eso qué te hace pensar? ¿Qué la gente vaya así y esté así...? o sea, en todo tu juicio interno ¿qué es lo que te hace pensar de ese club, es específico? (registro de observación en clase)

Ma: Aquí está como muy contradictorio unas opiniones sobre lo que habíamos estado hablando en las clases pasadas; habíamos estado hablando de las propuestas de ley sobre el aborto, sobre la prostitución, y sobre eutanasia... habíamos recobrado muchísimo la capacidad de conciencia de las personas... entonces como que vamos en un vaivén ¿no? en un momento dado sí creemos que el hombre tiene conciencia y moral, y ética para sus propias decisiones, pero ahorita parece ser, como que yo oigo más con... o sea más convencimiento a que sí, tenemos que legalizar todo. (registro de observación en clase)

Ao: Estás confiando mucho en la gente.

Ma: ¿Tú no confías en la gente?

Aos: No, no. (registro de observación en clase)

Hace cierres de los temas que se están discutiendo con el objetivo de precisar los aspectos más importantes del tema que se esté tratando y de plantear nuevas interrogantes. Estos cierres también sirven para ir reorientando el diálogo grupal cuando las aportaciones se empiezan a dispersar, en estos casos la profesora tiene que ir enlazando lo que van comentando los alumnos con lo que ella quiere precisar

Ma: los invito a que hagamos una reflexión en donde a veces las noticias que compramos por un lado son las noticias que sí se venden y entonces a veces podemos ser muy críticos ante una noticia hasta burlarnos de cómo se redacta

Ao: por ejemplo, lo de los pescadores mexicanos ya se descubrió que fue mentira...

Varios alumnos comentan sobre esta nota

Ma: pero fijate como a veces de verdad tengamos un espíritu

Ao: cómo pudieron haber engañado a todo el público nada más para distraernos probablemente de lo que está pasando, el chupacabras o cosas por el estilo

Aa: pero eso es como para fijar la atención a otro lado

Ao: para distraernos

Ma: y a veces ocultan los medios algunas noticias que pudieran ser más importantes para nosotros, pero tampoco nosotros exigimos a los medios que nos den ese tipo de noticias

Ao: también lo que decían sobre Hitler, que todo un pueblo puede tomar como verdad una mentira si se le repite mucho y nadie se opone pero sí es necesario ser crítico... deberíamos tener varias versiones

Ma: exacto, cuántas veces oímos una noticia super escandalosa de alguien y pocas veces decimos primero cuál es mi fuente donde yo leí esa noticia, cuáles son las tendencias que tiene la fuente y qué tan confiable y exactamente buscar una fuente contraria, como todo un proceso que no hacemos... yo los invito a ser más conscientes de esto (registro de observación en clase)

La profesora considera que una materia tipo taller implica, además de trabajar con lo que aporte el grupo, tomar en cuenta lo que suceda en el momento y convertirlo en materia de reflexión, el trabajar con lo que cada miembro del grupo tenga, con lo que haya leído, con lo que suceda en el momento.

Ao1: mi entrevista se llama "estudiante a favor de la prostitución como medio de vida"

Ao2: ¿cómo medio de qué?

Ao1: de vida

Ma: ...si alcanzaron a escuchar, Jaime alcanzaste a escuchar

Ao3: algo de prostitución

Ao4: como medio de vida... si dijiste eso ¿no?

Ma: fíjense cómo es el problema de la comunicación, vamos interpretando lo que se dice... yo le pregunto a Jaime que era el más lejano qué escuchaste de esta noticia y Jaime dice: algo de la prostitución ¿tú que escuchaste?

Aa: yo escuché algo como medio de vida

Ma: fijate, tú escuchaste algo “como medio de vida” ok, muy bien, cada quien se queda con algo diferente.. (registro de observación en clase)

(en un momento de la clase un alumno comenta de un video que se encontró y dice que si lo puede poner, la maestra le dice que sí)

Ma: La cosa es que siempre, siempre, la persona siempre está comunicando. Es imposible no estar dentro de una comunicación. Me comunica, incluso mi silencio; me comunica algo incluso mi apatía. En esto de la comunicación, bueno Jaime voluntariamente nos va a poner un video, que lo vamos a, a ver.

(Es un video en donde salen unos alumnos con una playeras que tienen diferentes letreros: mejor amiga, nais, lesbi, el amante, el punk, el teto, el güevón, el pedo, el crudo, el torpe, el loco, etc. Mientras lo ven van leyendo los letreros)

Ma: Ok. Gracias Jaime, por traer material. (registro de observación en clase)

El rol que juega la docente depende de la manera en que se estén comportando los alumnos; puede oscilar entre: el motivador y animador de la participación, o el coordinador de las aportaciones y encauzador de la conversación; entre: estar empujando a los alumnos para que participen o dirigir lo que cada uno va aportando. En lo personal, la profesora expresa su preferencia por asumir un rol más de coordinación en donde no tenga que estar pendiente de la disciplina del grupo

Me tocó una vez un grupito de comunicación muy cumplido pero muy rebelde, en clase no participaban, volteados de espaldas, etc. fue muy difícil y me hubiera encantado sacarlos de la materia y ellos muy retantes. Me sentí muy frustrada...Tenía la idea de que en la universidad era más lo que podías crecer junto con los alumnos y no tener que llegar a que por favor me hicieran caso y se portaran bien, no lo podía creer. Encontrar apatía en el grupo me afectó...Fue como trabajar por obligación, cuando a mí me motiva trabajar por gusto (Historia de vida)

Cuando hay poca participación la clase se me hace eterna, en cambio cuando hay mucha participación sentimos que no hemos terminado, es muy variable el tiempo, según como está el grupo.

Ma: Sé que hay muchas manos que quieren hablar pero, me interesa mucho como llegar a este fondo ¿no?, ¿qué me dice el haber leído esto, y cuál es mi previa, conocimiento o interpretación de por qué siempre está la duda? ¿no? ¿ajá?, está muy bien. Perdón (Registro de observación en clase)

También se observa un trabajo importante de planeación por parte de la profesora, para diseñar las actividades, seleccionar las lecturas y los materiales. La planeación del curso debe ser flexible para que se puedan incorporar los temas que les interesan a los alumnos, para la profesora esto es muy importante ya que no se trata de imponer determinadas temáticas o perspectivas.

si es un área de reflexión no me parece que yo imponga, porque puede ser muy “tildado” entonces a mi pensamiento, a lo que yo creo, a moralizar a las cosas. Entonces, como que es una línea tan así tan delgada,. que pareciera: “no, pues es que tú no preparas nada, es que tú dejas que el alumno haga todo”; y sin embargo el trasfondo que hay de eso, incluso el bagaje a veces que tengo que traer de lecturas cuando me dicen: “pues vamos a hablar de esto, y vamos a meternos a fondo en esto” y todo, a veces incluso para mí es mucho más pesado el estar así como para estar: “no te vayas a salir de la raya, no esto, no lo otro”, pero respetando lo que para el alumno es significativo. (Entrevista final con la profesora)

III. Saberes experienciales

Los aprendizajes que ha adquirido a través de su experiencia son los siguientes:

Los alumnos creen que saben más de lo que realmente saben acerca de temas como drogadicción, sexualidad, etc. y entonces es importante provocar que ellos mismos se den cuenta de los conocimientos que les faltan.

Es mucho más valioso aprovechar los intereses del grupo que ceñirse a un programa rígido elaborado de antemano. La planeación debe tener la flexibilidad necesaria para incorporar temas o actividades que sugiera el grupo.

Los alumnos tiene que aportar sus ideas y conocimientos al grupo para poder aprender, si ellos no traen material a la clase, no se puede trabajar.

Es más funcional que trabajen en equipos libres de 2 o 3 personas que en grupos de 5.

IV. Rutinas y pautas de acción

1. Rutinas

Para cada clase, los alumnos llegan con alguna tarea, ya sea lectura, investigación, exposición, etc. Después del saludo, se recuerda lo que vieron anteriormente y la profesora da las instrucciones para el trabajo que van a realizar, los alumnos trabajan en equipos, después hay una plenaria en donde todo el grupo va participando y finalmente la profesora hace un cierre de la clase y se dice la tarea para la siguiente sesión.

Expongo un poco, hago preguntas, veo la participación, si hay alguna dinámica que se preste, finalmente la retroalimentación y el cierre. (Entrevista inicial con la profesora)

En ocasiones algunos alumnos son los responsables de presentar algún tema y de guiar la dinámica de la clase.

2. Pautas de acción:

La profesora está pendiente de lo que van diciendo los alumnos y cuando detecta alguna incongruencia respecto de lo que se había comentado anteriormente la hace notar.

Los alumnos están acostumbrados a participar mucho y la profesora motiva esta participación a través de preguntas

Ma: entonces, bueno, finalmente hacemos el uso de la inteligencia para tratar de comprender, y para sacar una conclusión ¿no?. La comunicación: ¿Cuáles son las noticias que entre nosotros en nuestro medio comunicamos? ¿cuáles son las noticias que participamos en nuestros amigos, en la familia, en la universidad? ¿cuáles son aquellas noticias que más llaman nuestra atención? ¿cuáles? (registro de observación en clase)

Ma: Pero fíjate como... esto es bien importante lo que dice Brenda ¿no?. Realizar, hacer mejor las noticias. ¿Pero para quién van a hacer mejor las noticias? si finalmente, lo que acabamos también de decir es: "esto es lo que vende", entonces ¿para quién van a ser mejor las noticias? ¿se van a vender, o no se van a vender? (Registro de observación en clase)

Para motivar la interacción entre los alumnos, realiza muchas actividades en equipo y además busca que en los equipos trabajen con personas diferentes cada vez

Entonces vamos a hacer equipos de cuatro por favor ¿sí?, como siempre, vamos a tratar en la dinámica de trabajar con gente diferente, que la que hemos estado trabajando las otras veces

Cuando los alumnos no cumplen con la tarea, se los hace notar, les llama la atención y recuerda las normas de clase acordadas al inicio del curso

Ma: ¿Quién trajo aparte de Brenda la tarea?

Ao: Yo.

Ma: No, no, no. Tú trajiste nadamás la computadora que trae la información.

Ao: Bueno le traje la del León y la del petróleo, es que yo no vi, no estuve la clase pasada y...

Ma: ¿En este equipo nadamás Brenda hizo la tarea?

Ao: Es que yo no supe

Aa: Yo lo leí pero no, no la recorté...

Ma: ¿Y dónde está la información? ¿dónde está la información?

Ao: Como no vine...

Ma: ...Acuérdate que la primera clase dijimos, que cuando no viniéramos teníamos la obligación de saber, de informarnos, qué es lo que había de tarea

Ma: ¿Y por qué no trabajamos con las noticias que ya trajeron en lugar de estarnos distraendo con, con la computadora? (registro de observación en clase)

PRESENCIA DE LA REFORMA CURRICULAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Sandra considera que la reforma curricular está presente en su práctica docente a través de los siguientes elementos:

1. El modelo de competencias implica que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje

Sandra piensa que los alumnos deben llegar a sentirse responsables de su aprendizaje y para ello se requiere que participen activamente desde la propuesta de temas hasta la forma de trabajar en cada clase, se requiere de un trabajo muy fuerte de diálogo y negociación con ellos para que sus aportes sean verdaderamente tomados en cuenta y no sientan que se les están imponiendo de manera arbitraria las cosas

La parte de responsabilizar al alumno, demostrar que él puede, el dialogo abierto al alumno, que no es tan sencillo a veces que un grupo participe, todo el grupo; la negociación incluso, porque por ejemplo yo en algunas clases llevo la sugerencia de temas y ellos negocian si más tiempo se lleva, el que más y menos tiempo, si es aburrido el tema, y el rescate de lograr que unifiquemos un criterio así como... Entonces, esa parte de negociación mediante el diálogo también se me hace como, una parte importante para al alumno. (Entrevista final con la profesora)

2. Partir de los intereses de los alumnos

Para que el aprendizaje pueda ser significativo para los alumnos y para que puedan hacerse responsables de su proceso, es necesario tomar en cuenta sus intereses como punto de partida y lograr encauzarlos y vincularlos con los objetivos del curso

sobre todo por ser un área de reflexión ¿no?. O sea ¿qué es lo que va a tener interés para ellos? Lo que sea significativo para ellos. Si yo les quiero hablar ahorita del primer tema y decir así: “vamos a hablar de la victimidad de México” (se ríe), o sea, ¿y eso qué? ¿no?, así como que... o: “vamos a hablar de la teoría económica de Marx y de Engels”, pues a lo mejor después va a salir ¿verdad?; pero me gusta confiar en una parte de guía de ellos. Y hasta hoy ha funcionado pues, creo yo que ha funcionado (Entrevista final con la profesora)

3. El trabajo en equipos incluyentes

Además de aprender a trabajar con otros compañeros, es importante que aprendan a trabajar con personas diferentes que no conocen; durante el curso Sandra insiste mucho en que se abran para conocer a gente diferente y valoren lo que otros les pueden aportar.

el romper la estructura de que trabajas con tus amigos y son con los únicos que quieres trabajar; entonces la apertura a las diferencias, esa apertura a la diversidad y a las diferencias de pensamiento y no me he rendido en decir: “es que así tiene que ser”, “aquí así tiene que ser”.

4. Fomentar el respeto al otro y la tolerancia a la crítica

Como parte de la formación personal, en este curso se fomenta que los alumnos aprendan a respetar a los demás, no descalificar las opiniones de los otros y también se promueve que cada uno pueda revisar internamente sus propios miedos u obstáculos que le impiden hablar en clase y expresar libremente sus ideas. Sandra considera que cuando los alumnos tienen la capacidad de ponerse en el lugar del otro, llegan a ser más sensibles ante las necesidades de los demás

una de las condiciones primeras del curso es el respeto a la opinión del otro ... entonces como empezar con un bombardeo interno, a que tú reflejes de verdad por qué te da miedo hablar, por qué te da miedo expresar; entonces como hacen una reflexión interna....., cuando comienzan a hablar y cuando se da ya el ámbito así de poder haber un diálogo, como que he notado más respeto, más respeto en el grupo, porque la decisión primero es interna; ¿por qué yo me siento que no puedo hablar? ¿por qué yo siento que me da miedo, o que no me siento seguro, o que esto?, entonces siento que esa sensibilización de, no con el otro ¿no?, o sea ¿yo por qué no puedo hablar aquí, yo por qué no estoy expresando?; entonces eso, al sentirte tú también que puedes estar en el lugar del que tú te burlaste, te hace ver las cosas diferente. (Entrevista final con la profesora)

5. Tomar en cuenta lo que el alumno piensa y siente como fuente importante para que avancen en su aprendizaje

Más allá de simplemente permitir que participen y que digan lo que piensan, se trata de valorar lo que ellos opinan y estar consciente de que ese debe ser el punto de partida para que puedan avanzar en su desarrollo de aprendizaje. Sandra está convencida de que cuando se toma en cuenta lo que el alumno aporta, ellos responden con un mayor compromiso, se dan cuenta que tienen que investigar, que deben argumentar mejor lo que dicen.

yo les preguntaba cuánto diálogo había en su casa ... y entonces comentaban: “no, a mí me dicen siempre ‘tú cállate, tú dices puras tonterías’, ‘no, tú no opines, o sea estamos hablando adultos’, ‘no te metas’” o sea, muchos comentarios de esos; entonces yo les empezaba a decir: “¿y te gustaría que sí fueras invitado, a opinar, a decir? ¿a que de veras no te dijeran ‘dices puras tonterías’? ¿a que no te la creyeras que dices puras tonterías, a que no lo sintieras?”; entonces como que a lo mejor de ahí nace la idea de decir: pues hay que rescatar

de veras qué tienen que decir, hay que rescatarlo, y sobre todo cuando de veras ellos se la creen, así sí por supuesto se meten a investigar, sí por supuesto se meten para argumentar mejor las cosas (Entrevista final con la profesora)

Además de estos factores, Sandra percibe que la reforma curricular ha propiciado la necesidad de tener mayor claridad sobre lo que se va a hacer y sobre los parámetros con los que se va a evaluar, se ha dado cuenta que su trabajo tiene que ser más ordenado.

Tuve que cambiar el ser más ordenada yo. Tuve que cambiar mi orden. O sea yo antes tal cual en el proceso, iban surgiendo y saliendo las cosas ¿no?; entonces sí tuve que cambiar el ser más ordenada, tener como más parámetros definidos de calificación que ay Dios mío, es mi coco (Entrevista final con la profesora)

Por otro lado, Sandra también comenta otras preocupaciones que ha tenido y que ha procurado atender, no solamente como resultado de la reforma, sino como parte de su desarrollo docente. Una de estas preocupaciones se refiere a buscar el equilibrio entre los intereses de los alumnos y los intereses de la institución o del profesor, de tal manera que no se imponga una manera particular de ver los problemas que se abordan en el curso, pero que tampoco se tenga la idea de que los alumnos pueden hacer o decir lo que sea

Y como que hay una parte que para mí no me convence que si es un área de reflexión yo imponga, porque puede ser muy cargado entonces a mi pensamiento, a lo que yo creo, a moralizar a las cosas. Entonces, como que es una línea tan así tan delgada que pareciera: “no, pues es que tú no preparas nada, es que tú dejas que el alumno haga todo”; y sin embargo el trasfondo que hay de eso, incluso el bagaje a veces que tengo que traer de lecturas ... pero respetando lo que para el alumno es significativo. (Entrevista final con la profesora)

Otra preocupación importante se refiere a la evaluación del aprendizaje, para Sandra es muy complicado calificar a los alumnos en una asignatura donde lo importante es la reflexión de los alumnos, pero considera que este movimiento de reforma le ha ayudado a definir mejor los criterios de evaluación.

He tenido que tener como más parámetros definidos de calificación que ay Dios mío, es mi coco así, es mi coco; y ya te lo he comentado creo que en todas las entrevistas; digo, debería de ser aprobado o reprobado, asistió o no asistió (Entrevista final con la profesora)

CASO 5: GEMA

LA PROFESORA

Gema es una profesora de 39 años que terminó la Licenciatura en Derecho en la UIA León en 1990.

Inicia su trayectoria profesional siendo estudiante en 1988 en un despacho de abogados, un año después de terminar la licenciatura entra a trabajar al IFE y después a SEDESOL en el programa jurídico de solidaridad durante dos años, después regresa al IFE por otros dos años. A partir de 1996 regresa al despacho e inicia una trayectoria de formación profesional y docente.

En la Universidad de Guanajuato estudia una Especialidad en Administración Pública Estatal y Municipal en 1999; en la UIA León termina la Especialidad en Docencia en el

2001, y varios diplomados: en Teología en el 2003, en Derecho Corporativo Empresarial y en Relaciones Públicas en el 2004, en Dirección Estratégica de Campañas Electorales en el 2005 y en Competencias para la Docencia y en Filosofía en el 2006. Actualmente está estudiando la Maestría en Educación Humanista en la UIA León.

Inició su trayectoria docente impartiendo clases de Química y Civismo en una secundaria vespertina en 1984 y desde entonces solo ha tenido un periodo de dos años sin dar clases. En 1993 empieza a dar clases sobre diferentes temas de derecho en una universidad privada, al año siguiente ingresa como docente a otra universidad.

En 1999 además ingresa a la UIA León para impartir materias de teoría del derecho, a partir del año 2000 se queda únicamente como profesora de la UIA León. En el año 2003 empieza a impartir materias del área de reflexión universitaria. Algunas de las materias que acostumbra impartir son: Teoría del Derecho I, II y IV, Legislación de medios, Derecho Romano, Nociones de derecho constitucional y administrativo, Marco legal de la empresa, Taller de Universidad, Introducción al problema social.

El siguiente cuadro presenta algunos datos de su trayectoria docente y profesional

Antigüedad docente en educación superior	14 años
Antigüedad docente en UIA León	8 años
Años de experiencia profesional	19 años
Años de experiencia académica	---

Formación docente	En competencias	4 (Diplomado completo)
	En innovación y mejora de la práctica	5 cursos
	En formación valoral humanista	1 curso, Diplomado en Filosofía, Diplomado en Teología y pasante de Maestría en Educación Humanista

LA ASIGNATURA

La asignatura que se trabajó para esta investigación fue Derecho Romano.

Pertenece al área básica de la Licenciatura en Derecho, se imparte en primer semestre. Tiene 6 créditos, 2 horas a la semana de trabajo independiente del alumno y 4 horas de clase a la semana, distribuidas en dos sesiones de 2 horas.

Condiciones docentes

Gema ha impartido esta asignatura en ocho ocasiones.

En el periodo en el que se realizó el estudio, Gema impartía 28 horas de clase frente a grupo a la semana, en 4 materias diferentes: Taller de Universidad (tres grupos), Derecho Romano (dos grupos), Nociones de derecho constitucional y administrativo (1 grupo) y Sociedad (1 grupo).

El grupo sujeto de estudio estaba conformado por 27 alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Derecho.

Participación en la reforma curricular

Gema pertenece a dos áreas académicas de la Universidad: el Departamento de Ciencias Jurídicas y el Centro Ignaciano de Formación Humanista que coordina el Área de Reflexión Universitaria (ARU).

En el diseño de los nuevos planes de estudio, Gema tuvo una participación más fuerte en las materias de ARU que en las de Derecho. Para ARU la invitaron a participar en el diseño de varias asignaturas: Taller de Universidad, Sociedad y en las del área de teología, aunque esas materias no las imparte. Concretamente sobre la materia de Introducción al problema social, que cambió a Sociedad, comenta:

“creo que los maestros hacen lo que quieren con la materia; y entonces dan otra materia, no la que está ahí”, “...creo que ese es como el problema real en esa área”

Para el caso de Derecho, también participó en diversas actividades para el diseño del nuevo plan de estudios

“en Derecho estuvimos varios maestros, los que quisimos participar, la invitación fue abierta; y estuvimos varios meses trabajando en la modificación del nuevo plan”, los profesores que tienen mucho tiempo aquí, la discusión era que más bien que no fuera a desaparecer su materia, porque entonces qué iban a hacer; ... mí materia además, como si fuera exclusividad.”

“como que triunfó pues, la visión de la mejora y la actualización de las materias, pero sí hubo varias materias que se acomodaron, otras se fusionaron, y otras de plano que se quitaron”

Sobre la materia de Derecho Romano comenta que en esencia no cambió pero que sí buscaron actualizarla

“le metimos que tuviera como un vínculo o un puente, con los conceptos jurídicos actuales que siguen vigentes ¿no?, para que no nada más fuera como el rollo de lo que pasó en esa época”

Gema participó ampliamente en los espacios de formación que se crearon para impulsar la reforma curricular, además de que terminó el Diplomado en Competencias para la Docencia, también tiene otros estudios en relación directa con el modelo educativo de la Universidad. Continuamente hace referencia a sus aprendizajes en la Especialidad en Docencia, el Diplomado en Competencias o la Maestría en Educación Humanista que está terminando, principalmente se percibe una gran capacidad para reflexionar sobre su

propia práctica, reconocer aspectos que pueden mejorarse y encontrar estrategias concretas para aplicar.

DESCRIPCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO

I. Conocimiento de la materia

1. Conocimiento disciplinar:

De acuerdo con la profesora, el contenido de la materia consiste en:

Una parte de historia de cómo evolucionó el derecho romano y otra parte de conceptos: familia, obligaciones, contrato, personas, que luego se van desglosando en las materias en la carrera. (entrevista inicial con la profesora)

Tiene dominio del contenido, lo maneja con soltura, brinda explicaciones amplias y detalladas y responde con facilidad las preguntas de los alumnos.

Durante las clases, en el tratamiento del contenido, la profesora se refiere frecuentemente al “capítulo” como el lugar en donde se encuentra depositado el conocimiento de la materia

*en el capítulo luego nos platican cómo fue cambiando esa idea, pero persona, en ese sentido, estamos hablando de que es un ser capaz de tener derechos y obligaciones, ya nos dirán de dónde proviene la palabra, este rollo de la máscara ¿no? (registro de observación en aula)
si se fijaron en lo largo del capítulo, hace una distinción entre, los extranjeros, los ciudadanos romanos y los esclavos (registro de observación en aula)
con un procedimiento especial llamado manumisión, que el capítulo y los compañeros nos van a explicar cada uno de los tipos (registro de observación en aula)
cuando veíamos el capítulo pasado lo del censo, pues dentro de ese censo, en las propiedades que teníamos (registro de observación en aula)*

Se utiliza un libro como material de referencia básico, complementado con otros materiales como: presentaciones del maestro, casos prácticos, películas, etc.

*“Aa: Pero el libro decía que si habían sido sorprendidos por el dueño.....
Ma: Sin la autorización. Pero, por ahí... ¿se acuerdan el archivo que les envié? ¿el que tenía muchísimas, ciento y tantas láminas? Hay un autor que, vamos a completar con el ejercicio que hagamos de esto, que dice que sí tenía que ser prevenido, es decir, la idea es que el dueño del esclavo me dijera que yo no podía tener relaciones sexuales con él. No hablamos de los esclavos de mi propiedad ¿sí?” (registro de observación en clase)
“Aquí es importante ubicar la época de derecho, ¿no?, y la situación completa, pero todas estas, esas situaciones, las vamos a ver en lo que es, en nuestro calendario, casos prácticos, o resolución de casos prácticos, ejercicios. Por ahí vienen dos sesiones de ese tipo, y la idea es como aplicar estos conceptos ¿sí?” (registro de observación en clase)*

La profesora maneja con claridad los conceptos y tiene capacidad para dar ejemplos cercanos a los alumnos

“por ejemplo, actualmente, si me encuentran teniendo relaciones sexuales con mi novio en el vehículo, en la vía pública, no estoy cometiendo un delito, es una infracción, es un ilícito sí, porque se entiende que estoy faltando a la moral y a la paz pública, pero no es un delito, no me van a meter a la cárcel, me llevan a la policía y me ponen una multa.... la prostitución también sería un cuasidelito.... En el derecho hay un principio: solamente lo que esté

*expresamente considerado como delito tendrá una sanción de privación de la libertad.”
(registro de observación en clase)*

El conocimiento disciplinar que maneja la profesora está permeado por una preocupación personal por la situación social en la que vivimos y, cuando es pertinente, incluye reflexiones personales dirigidas a la concientización

*“Actualmente ya sabemos que nuestros derechos humanos prohíben la esclavitud, sin embargo yo, personalmente creo que todavía hay personas que todavía viven en una situación de esclavitud aunque jurídicamente no sea sus estatus, pero tanto declaraciones universales como nuestro sistema jurídico, habla de que no hay esclavos, y nuestra constitución inclusive dice que si una persona considerada esclava entra a nuestro territorio, en ese momento deja de ser esclavo, esto es importante “ (registro de observación en clase)
“pero lo más significativo para mi, fue que se logró un cuestionamiento sobre la problemática social que vivimos no sólo en el país, sino en las realidades sociales más cercanas y cotidianas.” (relato de experiencia positiva)*

2. Emanado de la práctica profesional:

La profesora comenta que el contenido de la materia lo aprendió realmente a través de la enseñanza, ya que cuando la invitaron a impartir la materia por primera vez tenía un mal recuerdo de cuando cursó esta materia en la licenciatura

“al principio tenía susto por el maestro que lo daba y no me gustó cuando yo la tomé. Pero yo creo que me presioné tanto, tenía tanto miedo y me puse a estudiar mucho y es cuando aprendí derecho romano” (historia de vida)

Parece que este tipo de contenido se aprende mediante el estudio más que con la práctica, sin embargo, se observó que utiliza diversos ejemplos de la vida diaria y de situaciones del ejercicio profesional para facilitar la comprensión del contenido, aunque no se deriven directamente de experiencias personales

“es lo que pasa ahora con los cheques, cuando los endosan, ya ven que pasan de una mano a otra, puede ser que si estás en el mismo medio, ese cheque regrese a tus manos y en ese caso, el cheque se extingue, no te puedes cobrar a ti mismo” (registro de observación en clase)

3. Creencias sobre el contenido:

- ✓ La profesora reconoce que se trata de un contenido muy teórico y que esta materia tiene la fama de ser muy aburrida y “puro rollo”

“La disciplina me era difícil, la materia parecía aburrida y me costaba mucho trabajo realizar actividades prácticas para que vieran la aplicabilidad de la teoría.”

- ✓ La profesora considera que es una materia con un contenido muy extenso y por ello es difícil, también los alumnos coinciden en esta consideración

*hay materias más light que no se necesita tanto, pero aquí sí se necesita tener disciplina para ir estudiando poco a poco porque si no se les junta todo al final y es cuando veo que les va mal (entrevista inicial con la profesora)
Fue una materia difícil ya que fue de mucha teoría pero con el apoyo de la profesora fue más fácil y las técnicas usadas creo que son excelentes. (encuesta de alumnos)*

- ✓ Es una materia fundamental en la carrera que sirve de base para otras materias que van a cursar y para entender los principios fundamentales del derecho

Tengo la idea de que si entiendes derecho romano, se te hace más fácil entender las otras materias. Les sirve para otras materias, los temas que vemos luego los aterrizan en otras materias. Podría decir que si entendieron los conceptos ya les sirve para su ejercicio profesional, pero tienen que pasar por aquella materia para aterrizarlo ya en el derecho del estado de Guanajuato (entrevista inicial con la profesora)

Algunos de los temas son la base para otros que vamos a ver en el semestre (registro de observación en aula)

Nuestro sistema es neo romanista, se fundamenta en el derecho romano, necesitamos saber derecho romano para después ver los demás conceptos (Entrevista inicial con la profesora)

El derecho romano es la base del derecho actual en el país. (Cuestionario de apreciación estudiantil)

Conocer a profundidad el derecho romano nos permitirá comprender mucho mejor los conceptos jurídicos del sistema actual. (registro de observación en aula)

Esto se ve reforzado con referencias constantes que hace la profesora en clase acerca de las materias que van a cursar más adelante los alumnos

M: En teoría del derecho ustedes van a ver lo que es un acto, pero alguien ya por ahí sabe lo que es un acto jurídico ¿quién me lo dice?

En teoría del derecho ustedes van a encontrar que hay diferentes explicaciones para hablar de las personas morales

En el siguiente cuadro se muestra la forma en la que los alumnos consideran que se puede caracterizar el contenido de esta materia, con base en distintos factores:

TEÓRICA	<input checked="" type="radio"/>	PRÁCTICA
FÁCIL	<input type="radio"/>	DIFÍCIL
IMPORTANTE	<input checked="" type="radio"/>	INSIGNIFICANTE
VITAL PARA MI FORMACIÓN	<input checked="" type="radio"/>	ACCESORIA PARA MI FORMACIÓN
ABURRIDA	<input type="radio"/>	DIVERTIDA
EXIGENTE	<input checked="" type="radio"/>	LIGHT
APLICABLE	<input checked="" type="radio"/>	NO SE APLICA
INTERESANTE	<input checked="" type="radio"/>	INDIFERENTE

Podemos observar que los alumnos coinciden con la profesora en cuanto al predominio de lo teórico en la materia, sin embargo, la metodología que se emplea, así como el uso frecuente de ejemplos prácticos influyen para que no la ubiquen extremadamente teórica, sino con cierto ingrediente de práctica.

4. Conocimiento pedagógico:

La profesora considera que para aprender en esta materia es necesario que los alumnos vean el contenido de diferentes formas como: lectura, exposición, aplicación de conceptos en una película o un caso, etc.

“lo vamos a ver de tres formas distintas, el primero que ustedes fue, su lectura, que si se fijan bueno es un capítulo mucho más sencillo que el capítulo anterior, más corto, más accesible, los conceptos son como más, cercanos a nosotros, porque este es uno de los capítulos, con excepción de los que tiene que ver con los esclavos, que se aplica a nuestro sistema jurídico. ¿Sí?. Luego vamos a hacer una pequeña reseña del capítulo, y el equipo correspondiente nos va a exponer o a desarrollar esto que vamos a ver aquí” (registro de observación en clase) como las películas son antiguas, ellos creen que les voy a preguntar sobre la película, pero a mí no me interesa que me cuenten la película sino que apliquen los conceptos que vimos en la película (entrevista inicial con la profesora)

También se requieren materiales accesibles que utilicen un lenguaje que los alumnos puedan entender, considerando que se encuentran en primer semestre

Busco qué cosas de bibliografía hay nuevas que me puedan ayudar, porque están los clásicos, pero luego son tan pesados que acabas sin entender nada, entonces trato de combinar con otros que tengan más sencillez sobretodo en el lenguaje porque luego utilizan lenguaje técnico que ahorita todavía no tienen idea de qué se trata y entonces es doble trabajo (entrevista inicial con la profesora)

II. Concepciones educativas

1. Sobre el aprendizaje:

- ◆ En los instrumentos de planeación didáctica que utiliza la profesora, podemos encontrar las declaraciones explícitas que hace en relación con el tipo de aprendizaje que busca promover:

Los objetivos del curso son:

1. *Distinguir y explicar los procesos de formación del Derecho Romano, durante sus XXII siglos de evolución.*
2. *Explicar el fenómeno de la recepción del Derecho Romano en el mundo occidental, con especial referencia en México.*
3. *Distinguir e interpretar los sectores de experiencias jurídicas romanas que persisten vivos en el derecho mexicano.*

La evidencia de aprendizaje es: *Entrega de trabajos escritos, exámenes, exposiciones, aplicación de casos prácticos.*

En su sistema de evaluación considera los siguientes factores con un valor de 15% cada uno: tareas, reportes de lectura, ejercicios en clase, trabajo de investigación y examen escrito; y reseñas con un valor de 10%.

- ◆ Los alumnos aprenden cuando han memorizado los conceptos y los entienden, y además cuando pueden explicar los temas e identificarlos en situaciones prácticas. Los exámenes y ejercicios que se realizan implican estos dos tipos de aprendizajes: por un lado tienen que definir conceptos y, por ejemplo, completar frases, o expresar de

diferentes maneras su comprensión de los diferentes temas; por otro lado también tienen que analizar casos o películas

“Ma: este examen va a ser diferente al anterior

Aos: en parejas..... en equipos

Ma: No, va a ser un examen de casos prácticos. No vayan a estudiar de memoria los conceptos, hay que entenderlos porque aquí la cuestión es resolución de casos prácticos en relación a las obligaciones” (registro de observación en clase)

“ellos creen que les voy a preguntar sobre la película, pero a mí no me interesa que me cuenten la película sino que apliquen los conceptos que vimos en la película” (entrevista inicial con la profesora)

La profesora considera que para aprender los alumnos necesitan tener buena memoria y ser disciplinados para ir estudiando poco a poco, porque es mucho material

“Tienes que tener memoria, porque hay muchos conceptos que te tienes que saber, para no confundir conceptos, porque muchos son en latín y se pueden confundir con otros” (entrevista inicial con la profesora)

“También necesitas, bueno en todas las materias, pero hay materias más light que no se necesita tanto, pero aquí sí se necesita tener disciplina para ir estudiando poco a poco porque si no se les junta todo al final y es cuando veo que les va mal, los que van estudiando para los exámenes y van teniendo apuntes y notas les va mejor que aquellos que van pasándola a penas” (entrevista inicial con la profesora)

Por su parte, los alumnos también consideran que para esta materia requieren tener buena memoria y saber estudiar por su cuenta, ser tenaces; pero además mencionan que es muy importante tener habilidades relacionadas con la lectura (leer mucho, retención, comprensión, lectura rápida), así como capacidad de atención, concentración y paciencia.

“les dejo un cuestionario de cada tema y el día del examen me tienen que entregar el cuestionario que cuenta para la calificación pero mi intención es forzarlos a hacer un resumen” (entrevista inicial con la profesora)

“En las clases trato de hacer algo con relación al tema, ya sea una película o un ejercicio o algo más práctico” (entrevista inicial con la profesora)

El aprendizaje que se promueve en esta materia se puede sintetizar en dos dimensiones:

1. Entender conceptos. A través de la lectura, la exposición, la atención a exposiciones, la explicación personal de manera escrita o gráfica y la resolución de cuestionarios. Se utilizan como materiales: libros, cuadros y fichas elaboradas por la profesora.
2. Identificar esos conceptos en una situación concreta. A través de aplicar los conceptos a un caso e inventar casos en donde se puedan distinguir esos conceptos. Para ello se utilizan películas o casos pre elaborados.

2. Sobre la enseñanza:

- Enseñar es exponer el contenido de diversas formas (oral, escrito, gráfico) y diseñar actividades en donde los alumnos puedan relacionar el contenido con situaciones reales o cotidianas.

“Lo que hago es ver los temas de diferentes maneras, por lo menos dos o tres veces, si es una materia donde yo me aviento el rollo, siempre, al principio, pero trato de que haya, por ejemplo, que ellos expongan, como complemento de lo que yo ya les dí y luego hacemos un ejercicio” (entrevista inicial con la profesora)

- A partir de su experiencia como alumna le surge la inquietud por hacer algo diferente de lo que tradicionalmente se acostumbra en esa carrera, esto provoca que asuma la tarea de revertir los prejuicios que existen en relación con este tipo de materias teóricas dentro de la carrera

“La experiencia vivida de alumna, de venir y tomar notas y luego examen, tenía la inquietud de hacer cosas distintas, aunque luego son muy cuestionadas, no es bien recibido por el gremio, pero ya me afecta menos” (entrevista inicial con la profesora)

“hay clases que nos vamos a la gasolinera y nos ponemos a trabajar ahí, hicimos un crucigrama, lo ven distinto y de alguna manera no lo ven tan tedioso, compensa unas clases con otras y ahí va funcionando” (entrevista inicial con la profesora)

- La exposición de la profesora, sus explicaciones y aclaraciones ocupan un lugar central en las clases; cuando los alumnos exponen, la profesora interviene constantemente para aclarar, poner ejemplos o ahondar el contenido, pocas veces son para corregir alguna información errónea

“Empieza la exposición de los alumnos, durante la exposición, la Mtra. Interviene constantemente

Ao: ... entonces empezaron a crear reglas para proteger a los esclavos... y también para que no se rebelaran

M: Que de hecho si se acuerdan, cuando vimos la historia y lo de los cuadros, veíamos que sí hubo una rebelión encabezada por Espartaco, en donde él se unió con todos los esclavos... al final, bueno, les ganaron, les ganó el ejército romano, pero sí fue una rebelión importante” (registro de observación en clase)

“Ao: es como si fueran legales y...

M: No, las dos eran legales, sino... cuando hablamos de solemnidad, a lo mejor es importante aquí comentarlo, en los actos jurídicos, ustedes van a estudiar que hay actos jurídicos consensuales, formales y solemnes. Los consensuales, como el nombre lo indica tienen que ver con el consentimiento, el sólo hecho de manifestar nuestro consentimiento, le da forma al acto jurídico; como cuando vamos a la tienda y compramos una torta, sólo manifestamos nuestra voluntad. Hay muchos actos jurídicos que los hacemos así, sólo manifestamos nuestra voluntad. Los actos formales... Rodrigo ¿cuáles son los formales?” (registro de observación en clase)

“Ao: El codicilo era una reunión de personas y allí se declaraba que...

M: Que era esto que yo estoy mencionando. O sea es como hacer públicamente, que a esa persona que era tu esclavo lo trataras de diferente forma ya como un familiar. Pasa también en la película que vimos... Pero tiene que ser en una reunión pública, pues, en donde por lo menos haya ¿cuántas personas?” (registro de observación en clase)

Estas intervenciones constantes de la profesora solamente se refieren al contenido, no se alude a la forma en la que exponen los alumnos o los materiales utilizados

- En sus explicaciones involucra constantemente a los alumnos, va preguntando y tratando de ligarlo con lo que ya vieron o van a ver, esto se debe a que se entiende que no es la primera vez que ven el contenido sino que ya lo leyeron

“Ma: Es aquel que realizamos con la intención ¿no? de producir consecuencias de derecho, entonces si no se tiene personalidad, resulta que no podríamos entonces realizar actos

jurídicos; pero en aquella época las personas físicas podrían ser ciudadanos. ¿A quiénes nos referimos con los ciudadanos? ...que no eran esclavos y que además eran romanos ¿no? importante, porque si se fijaron en lo largo del capítulo, hace una distinción entre, con los extranjeros, los ciudadanos romanos y los esclavos; y el estatus jurídico, lo que tiene que ver con derechos y obligaciones, varía de acuerdo ¿no? al, al estatus, al tipo de personas que somos, exacto entonces, si hablamos de ciudadanos, romanos, estaríamos hablando de las personas libres, que pueden ser de dos tipos si se acuerdan: los ingenuos ¿quiénes eran?” (registro de observación en clase)

- Una característica importante de la enseñanza en esta profesora es la congruencia en la aplicación de las reglas acordadas, parece que una función relevante consiste en acordar las reglas básicas del curso y después hacerlas cumplir, para ello existe un encuadre del curso que es conocido y aceptado por todos

“Pide el trabajo y los alumnos dicen que no sabían, entonces la Mtra. Lee la indicación en el temario que les entregó

Ma: Bueno la anterior clase que tuvimos. En su temario, es la última vez que lo digo chicos, esto ya no van a poder recuperarlo...

Ma: Aquí esta: “El tercer parcial se integrará de la siguiente manera: tres puntos de una exposición, se evaluará el material didáctico utilizado, el dominio del tema y la entrega en el momento de iniciar la exposición del trabajo escrito al exponer, y dejar un ejemplar en el fólder asignado de la materia en las copias” Entonces no me lo estoy inventando...

Ma: A todos los que les falte exponer ¿les quedó claro que viene en su temario? Ese es el único trabajo que se entrega a computadora, todo lo demás se entrega... ...Me lo pueden dar después, pero ya no tiene el mismo valor. “(registro de observación en clase)

Los alumnos reconocen esta característica de la profesora, varios dicen que la honestidad es una de las conductas o actitudes que más le gustan a la profesora y que las faltas de respeto y las mentiras son las que más le disgustan

“Que lo que dice lo cumple, aunque sea algo desfavorable para ella” (comentario de alumno)

Parte del encuadre inicial se refiere a la evaluación del curso, por lo que la entrega de calificaciones consiste en informar al alumno sobre su desempeño, se sobreentiende que ya todos conocen el valor de cada actividad. Este es otro ejemplo de la congruencia en la aplicación de lo acordado

“Ma: Tercer parcial 9, segundo parcial 9, primer parcial 8, te queda 9

Ao: ok, entonces 9 es el final ¿no hubo dieces verdad?

Ma: No, no hubo dieces, los más altos son los 9. Pero te fue muy bien en el examen, felicidades” (registro de observación en clase)

“Ma: Tercer parcial 7.2, en el examen final te fue horribilísimo, tuviste la mitad, entonces tercer parcial 7.2, tomé las decimales, bueno, igual en los otros, 8 del segundo parcial, 5 del primero, 6.7, queda en 7

Aa: ok” (registro de observación en clase)

- Se hace evidente un trabajo de planeación importante que se va acumulando a lo largo de los años que ha impartido esta materia, se trata de una planeación que se va enriqueciendo en cada curso

En base al temario y en realidad a la experiencia anterior, veo cuáles funcionaron mejor y cuales de plano no, luego veo en cuanto a actividades, luego qué cosas de bibliografía hay nuevas que me puedan ayudar

Checo mi calendario anterior y voy adecuando y cambiando las actividades que no funcionaron, hay cosas que siempre dejo como el cuestionario, En los ejercicios de las películas checo que tienen de nuevo en la videoteca o luego le pido que compren algo que ví, lo que no he visto lo veo y armo mi cuestionario o incluso cuando vuelvo a ver la película, aunque ya tenga elaborado el cuestionario le voy cambiando cosas

Para que los alumnos puedan comprender los conceptos, la profesora debe buscar, inventar, diseñar formas variadas para presentar el contenido, desarrolla materiales complementarios al libro, como: mapas, cuadros y presentaciones que expone al grupo y se las envía

“Pero me interesa que chequeemos, esto: situaciones similares a la esclavitud. Este no viene en nuestro libro ¿sí?, entonces esa información es adicional, es importante que la chequen, este archivo ustedes ya lo tienen. ¿Se acuerdan del archivo que les envié que tenía varias láminas, que es este?” (registro de observación en clase)

“... acuérdense que los cuadros son una síntesis, una recapitulación que generalmente la hacemos al principio pero a veces por petición de los equipos la hacemos al final.... La idea es anotar palabras clave, conceptos de los cuales se van derivando todos los demás”. Proyecta unos cuadros tipo organigrama y los va explicando, son los mismos contenidos que ya expusieron los compañeros.” (registro de observación en clase)

“Es muy dinámica la clase tiene métodos que te permiten aprender mucho más fácil” (encuesta a alumnos)

“es muy práctica en la forma de dar sus clases, busca siempre el formato de clases que nos beneficien más en nuestro aprendizaje” (cuestionario de apreciación estudiantil)

- Otra característica es la seguridad que muestra en su práctica docente, más allá del dominio del contenido, la profesora reconoce que se ha fortalecido a través de diferentes experiencias y de la amplia formación docente que ha recibido

Identifiqué a los líderes que había en el grupo y apliqué algunas técnicas que estaba aprendiendo en la Especialidad en Docencia y Educación Superior (UIA) que cursaba en ese momento y además me metí a un curso sobre “Grupos Difíciles” que me ayudaron mucho. (Relato de experiencia negativa)

Creo que la experiencia me ayudo a superar las limitaciones que en ese momento me generaron inseguridades y me obligo a hacerle frente a la situación de la mejor manera posible. Los resultados aunque no fueron del todo satisfactorios para mí, si fueron alentadores en lo personal y reafirme mi vocación como docente. (Relato de experiencia negativa)

Fue un grupo que generó un esfuerzo mayor en mí, tanto en la planeación como en el desarrollo de las clases, un grupo muy exigente y crítico, incluso creo que me ayudo a crecer como persona y a prepararme más (Relato de experiencia negativa)

III. Saberes experienciales

A través de su experiencia docente, la profesora ha ido adquiriendo diversos aprendizajes que se relacionan también con la vasta formación docente que ha recibido

- ✘ La autoridad de la profesora ante el grupo es importante y se basa en el conocimiento de la materia y en su congruencia, es decir, siendo firme en las normas de clase acordadas.

Fui mucho más estricta de lo que generalmente soy, aplique incluso amonestaciones y suspensiones del Reglamento por indisciplina, eso aunado a la preparación me dio autoridad ante el grupo. (Relato de experiencia negativa)

Los chicos cuestionaban mucho mis conocimientos y hacían preguntas para ver si sabía o no, así que destinaba tiempo de la clase a contestar dudas para reafirmar la preparación que había en mí sobre el contenido de la materia, e incluso de otras. (Relato de experiencia negativa)

- ✘ Aún cuando es importante mantener una buena relación con los alumnos, este no debe ser el objetivo a lograr en la clase, sino una consecuencia deseable pero no intencionada

Fue difícil que muchos de ellos ni siquiera me saludaran fuera del salón aunque nos encontráramos de frente, pero eso me dio fortaleza y seguridad personal. (Relato de experiencia negativa)

Actualmente tengo a algunos de ellos en otra materia y muchos me saludan y siguen recordando mi nombre, eso para mí es muy gratificante. (Relato de experiencia positiva)

- ✘ Los alumnos aprenden mejor cuando ven el mismo tema varias veces de diversas maneras y empleando diferentes habilidades

Es como distintas formas de ver la misma cosa, muchas veces de diferentes formas y eso me ha funcionado. (Entrevista inicial con la profesora)

Esta vez me di cuenta que cuando les pido reporte de lectura le entienden mejor y ahora les pido reporte de lectura cuando yo empiezo a exponer (Entrevista inicial con la profesora)

- ✘ Es importante saber detectar la actitud de los alumnos y las principales características del grupo, para poder adecuar las estrategias de trabajo y saber el nivel de profundidad que se puede lograr

Depende también del grupo, algunos desde el principio no cooperan mucho están en la fiesta total, otros son más responsables, entonces se ha prestado a profundizar más. (Entrevista inicial con la profesora)

Pero al irnos conociendo y antes de llegar el primer parcial modifiqué mucho de lo ya planeado. Eran un grupo muy heterogéneo, con personas muy brillantes y otras a las que les costaba mucho trabajo, realice más actividades en equipo para que se ayudaran unos con otros, incluso con algunos que se acercaron les di asesoría personal y los remití al taller de técnicas de estudio. (Relato de experiencia positiva)

Estaba dando clases en otra institución y creo que eso influyó mucho, porque los estudiantes que tenía en esta última eran de una clase socio-económica diferente a los estudiantes de la UIA y los motivos por los que estudiaban también eran muy distintos, en lo personal sentía un mayor compromiso e interés. (Relato de experiencia negativa)

IV. Rutinas y pautas de acción

1. Rutinas

La estructura típica de las clases consiste en: saludo, entrega de tareas, exposición de la profesora con preguntas a los alumnos o exposición de los alumnos y para cerrar la profesora hace una síntesis con algún material que presenta o realizan un examen rápido, al final hacen recordatorio de tareas o trabajos y se despiden.

“Ma: ¿Listos? ¿todo mundo ya entregó su reporte? ...reporte de la tarea. Del capítulo dos, exacto. Ok, vamos a, a empezar, y si recuerdan... bueno, el día de hoy nos toca ver el capítulo de las personas” (Registro de observación en clase)

Cuando es tema nuevo, llego, expongo el tema, pido reporte de lectura, empiezo a ver qué leyeron, van saliendo dudas, trato de hacer aunque sea tres preguntas al final o algo así. (Entrevista inicial con la profesora)

“Ma: ¿De qué trata el capítulo?... Varios alumnos empiezan a responder” (Registro de observación en clase)

“equipo que le toca exponer adelante por favor. ¿Van a utilizar el cañón?” (Registro de observación en clase)

“sacamos nuestra hojita, para hacer nuestras preguntas rápidas acuérdense que no se puede copiar, sacar nuestro libro, ver nuestros apuntes...” (Registro de observación en clase)

“... acuérdense que los cuadros son una síntesis, una recapitulación que generalmente la hacemos al principio pero a veces por petición de los equipos la hacemos al final...” (Registro de observación en clase)

En algunas ocasiones se combina la exposición con alguna actividad práctica

“Yo expongo y trato de complementar con algo: un ejercicio, un cuestionario o su exposición”

“La siguiente clase es el ejercicio o algo concreto sobre el tema, hay clases que nos vamos a la gasolinera y nos ponemos a trabajar ahí, hicimos un crucigrama, lo ven distinto y de alguna manera no lo ven tan tedioso, compensa unas clases con otras y ahí va funcionando.”

2. Pautas de acción:

- ✘ Para mantener la atención durante sus exposiciones, la profesora acostumbra involucrar de alguna manera a los alumnos intercalando preguntas directas sobre el tema o haciendo referencias a lo que ya vieron o hicieron

Ma: Es aquel que realizamos con la intención de producir consecuencias de derecho, entonces si no se tiene personalidad, resulta que no podríamos entonces realizar actos jurídicos; pero en aquella época las personas físicas podrían ser ciudadanos. ¿A quiénes nos referimos con los ciudadanos? ...que no eran esclavos y que además eran romanos ¿no? importante, porque si se fijaron en lo largo del capítulo, hace una distinción entre, con los extranjeros, los ciudadanos romanos y los esclavos; y el estatus jurídico, lo que tiene que ver con derechos y obligaciones, varía de acuerdo ¿no? al estatus, al tipo de personas que somos, exacto entonces, si hablamos de ciudadanos, romanos, estaríamos hablando de las personas libres, que pueden ser de dos tipos si se acuerdan: los ingenuos ¿quiénes eran? (Registro de observación en clase)

Ma: Si nos faltaba todo dejábamos de ser personas, y si nos faltaba alguno disminuía nuestra capacidad; a esa disminución de capacidad se le llama capitis diminutus ¿qué significa?, había tres grados ¿cuáles son los grados, chicos, atrás? (Registro de observación en clase)

- ✘ Cuando los alumnos se empiezan a distraer durante las exposiciones de la profesora, aumentan las preguntas directas a los alumnos

“Los alumnos están en silencio, no preguntan, casi no participan. Poco a poco se empiezan a distraer y entonces la maestra hace preguntas directas a algún alumno, por ejemplo:

Ma: “a ver, Gisela, un ejemplo de imposibilidad jurídica”

Aa: pues algo en lo que te puede ir mal

Ma: ¿Cómo qué?

Aa: como matar

Ma: pero eso es un delito

Varios alumnos hablan

Ma: ... pero aquí estamos hablando de situaciones en donde por ley sería imposible pactar obligaciones, el ejemplo típico de vender algo que no es tuyo...." (Registro de observación en clase)

- ✘ Otra forma de llamar la atención a los alumnos es preguntarle al que está hablando "qué pasó Daniel?", nada?, bueno

"En la época clásica... señor, en la época clásica ¿cuáles son?

Ao: ¿Perdón?

Ma: Luego se enoja porque trae comida, pero ¿ya ve cómo se la pasa platicando?. A ver, ¿qué te acuerdas de la época? O alguna otra cosa que estábamos viendo de la época clásica... estábamos diciendo que, las causas" (Registro de observación en clase)

- ✘ Cuando algún alumno infringe alguna de las reglas establecidas para el curso, la profesora lo indica, de la misma manera, recuerda lo establecido en el momento de informar las calificaciones a los alumnos

"Ma: Tercer parcial 7.8, segundo 9, primero 5, final 7.2, queda en 7

Ao: ¿siete?j

Ma: Sí, aquí está, del tercer parcial te faltaron 2 actividades, osea que en lugar de tener 4 puntos, tienes 3.1, un examen y esta que es la número 3 que fue el reporte de sucesiones y luego el examen te fue bien, pero te bajó lo que fue la exposición porque no entregaron trabajo escrito entonces, tienes 3.1 mas 2.7 del examen, más 2 de la exposición, te queda en 7.8 y tus otros dos parciales

Ao: bueno, ok, gracias" (Registro de observación en clase)

"Ma: Gracias. Rodrigo ¿qué quedamos de nuestra regla de las palabras altisonantes, groserías, este...? ¿Se acuerdan? ¿que la pusimos, precisamente por...?

Ao: Sí pero

Ma: Pues ni modo, ya está sancionado y al final vemos cómo va a cumplir..." (Registro de observación en clase)

- ✘ Cuando un alumno está contestando alguna pregunta, la profesora continúa preguntándole hasta poder comprobar si el alumno sabe la respuesta, es decir, no se conforma con respuestas incompletas o vagas

"Aa: Los que este... teníamos derechos y obligaciones.

Ma: ¿Las personas físicas no tenían derechos y obligaciones?

Aa: Sí pero...

Ma: ¿Entonces cuál es la diferencia?

Aa: Pues era como que... no, o sea, era así como que eh... ¿cómo te digo? Bueno o sea, así como que, era mejor, o sea que se consideraban mejores que los físicos.

Ma: Mejores que los físicos. no.. estás perdida en el espacio.

Aa: Yo leí eso...

Ma: No, eso no creo que lo hayas leído.

Aa: Ay, bueno las personas morales tenían derechos y obligaciones. No eran así como esclavos, no los trataban como cosas.

Ma: ¿Entonces cómo los trataban?

Aa: Como...

Aa: Es que no me acuerdo muy bien.

Ma: Es que eso que estás diciendo no... sí tienen derechos y obligaciones.

Aa: Sí. No me acuerdo la verdad de lo demás.

Ma: Se nota muchísimo. Fijense, bien importante. Personas morales:... "(Registro de observación en clase)

- ✘ Cuando los alumnos tienen un buen desempeño o demuestran que cumplieron con lo establecido, la profesora lo reconoce y los felicita

“Ao: Menos el matrimonio

Ma: Menos el matrimonio, eso, exacto. ¡Ay sí leyeron chicos, qué aplicados!. Muy bien.”
(Registro de observación en clase)

PRESENCIA DE LA REFORMA CURRICULAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Gema considera que la reforma que promueve la Universidad está presente en su práctica docente en los siguientes aspectos:

1. Cumplir con el contenido definido para la materia.

Un primer aspecto que Gema reconoce como parte de la reforma es el contenido que se seleccionó para la materia en la que ella participa, al cubrir este contenido, está cumpliendo con una demanda de la institución

en el contenido que se diseñó, que diseñaron para la materia, estoy como dentro de ese contenido, o sea sí cumplí con la currícula del curso

2. Fomentar las competencias genéricas

Puede identificar la presencia de algunos elementos de las competencias genéricas en el trabajo que realiza, además también reconoce que pudiera fomentar la conciencia social y con ello podría estar hablando de un enfoque ignaciano orientado a los dinamismos de la persona que plantea la Filosofía Educativa de la UIA.

en relación a las competencias ... se requiere lectura crítica, análisis, e inclusive trabajo en equipo, las competencias que marca la Universidad de alguna manera se ven reflejadas en eso... ahorita le falta ese compromiso social y si se agrega ese espacio de reflexión entonces sí se podría hablar pues de ese compromiso social

Porque si ponemos esto de los dilemas éticos y demás, pues podríamos estar hablando de los dinamismos ignacianos ¿no?, ser críticos, reflexivos, todos los dinamismos; que por ejemplo en Taller de Universidad tengo ejercicios específicos para eso, pero que al final de cuentas ahorita estoy “cayendo” que no estarían de más en una materia como esta;

Comenta que tiene claras las competencias que quiere desarrollar en la materia y cada actividad, pero que no las hace explícitas a los alumnos y eso ayudaría a que ellos puedan darse cuenta de la manera en que se está aterrizando el modelo educativo de la universidad que en otras materias se les plantea

yo tengo claro qué competencias vamos a trabajar de alguna manera, pero a lo mejor yo no las evidencio a los alumnos ... como que planeo mis actividades en relación a esto pero no las hago explícitas, les digo el objetivo de la actividad, pero nunca les digo qué competencia estamos trabajando

3. Preocupación por la formación integral de los alumnos

Además de considerar diferentes dinamismos de la persona, Gema procura fomentar una formación integral de los alumnos a través del aprovechamiento de todos los espacios que ofrece la universidad para ampliar la formación de los alumnos y aunque

aparentemente no se relacionen con el contenido de la asignatura, ella busca la manera de vincularlas a la materia

*Ir a conferencias así que ellos no ubican que tienen que ver con nosotros con la materia, porque no es a la mejor la reforma fiscal o alguna cosa que les interese, sí las hago como pensando en la institución ¿no?, como que creo que tiene esos espacios abiertos; entonces sí cuando yo puedo, queda como con mi horario de clase: “Pues nos vamos a ir a esta...”, “Ay, pero eso qué maestra” ¿no?; y concretamente me pasó con la del SIDA por ejemplo, que estuvo padrísima
les tengo mi hojita de Reporte de la Conferencia ... tienen que anotar cosas significativas para después como engancharlos a lo que estamos viendo*

4. Preocupación por darle un significado práctico al contenido de la materia

Aún cuando el contenido de la materia es muy teórico, Gema utiliza diferentes estrategias para que los alumnos vean la aplicación del conocimiento y no se queden solamente con un aprendizaje memorístico. Comenta que en el diseño del plan de estudios está planteado de tal manera que los alumnos hasta tercer semestre empiecen a aplicar conceptos y teorías y por eso ella considera importante que desde el principio puedan ver la aplicabilidad de los contenidos que revisan, aunque sean teóricos. Este es un aspecto que se favoreció intencionalmente desde el diseño de la asignatura.

si el chavo no tiene como muy clara la vocación es cuando deserta, “pues ay, puro rollo”, y va viendo la aplicabilidad hasta después como en tercero o cuarto; pero fíjate, ya en tercero,

CASO 6: JAIME

EL PROFESOR

Jaime es un profesor de 45 años, terminó la Licenciatura en Ingeniería Electrónica y de Comunicaciones en la UIA Ciudad de México en 1983 y desde esa fecha y hasta el año 2001 trabajó en esa universidad. Los primeros tres años como académico de medio tiempo hasta que se titula en 1986 y pasa a ser académico de tiempo completo durante 4 años, en ese tiempo estudia una maestría en Ciencias de la Computación en la UNAM. De 1990 a 1992 es Coordinador de la licenciatura en Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Después ocupa la Dirección de Informática durante 7 años y en 1999 ocupa el cargo de subdirector de tecnología en la Dirección de Educación Continua para hacerse cargo de los diplomados en el área tecnológica.

Cuando sale de la UIA en el 2001, forma su propia empresa de desarrollo de software y en el 2004 se traslada a León a formar otra empresa llamada AI- Química Software en la que trabaja actualmente.

Ha estudiando diversos diplomados, por ejemplo: Ingeniería de software en el Instituto de Investigaciones eléctricas de Cuernavaca en 1987, Fibras ópticas en el ITESM Campus Monterrey en 1989, TCP/IP (redes) en Stanford University, San José, California en 1991, Puentes y ruteadores en Technology Training de Guadalajara en 1994 y Arquitectura de sistemas Java en Sun Microsystems, México en el 2002; además de diversos cursos y talleres en las áreas de electrónica y sistemas.

Su trayectoria docente la inició siendo estudiante de licenciatura, impartiendo clases de matemáticas y física en secundaria. Cuando termina la licenciatura empieza como corrector y ayudante de laboratorio en la UIA de México y después imparte varias asignaturas del área de electrónica. En 1989 empieza a impartir clases también en posgrado, durante el tiempo que trabaja en Educación Continua, además es instructor de extensión Universitaria impartiendo cursos de especialización en temas de electrónica y diplomados en el área de seguridad informática.

El siguiente cuadro presenta algunos datos de su trayectoria docente y profesional

Antigüedad docente en educación superior	24 años
Antigüedad docente en UIA León	4 años
Años de experiencia profesional	8 años
Años de experiencia académica	17 años

Formación docente	En competencias	1 módulo
	En innovación y mejora de la práctica	---
	En formación valoral humanista	---

LA ASIGNATURA

La asignatura que se trabajó en la investigación fue Circuitos Electrónicos y prácticas, pertenece al área mayor y tiene 9 créditos que corresponden a 3 horas de trabajo independiente 6 horas de clase a la semana, de las cuales 4 horas son en aula y 2 horas en el laboratorio.

Se imparte para alumnos de Ingeniería Electrónica y de Comunicaciones que están cursando aproximadamente el quinto semestre. El grupo estaba conformado por 7 alumnos.

CONDICIONES DOCENTES

Jaime ha impartido esta materia alrededor de 30 veces, primero en la UIA Ciudad de México y después en la UIA León.

En el periodo en que se realizó la investigación, Jaime solamente impartía esta asignatura, normalmente mantiene una carga docente de 6 horas de clase a la semana.

PARTICIPACIÓN EN LA REFORMA CURRICULAR

Jaime pertenece al departamento de Ingeniería. Cuando se realizó el diseño de los nuevos planes de estudio, Jaime era profesor de asignatura de la UIA Ciudad de México, y ahí participó en la elaboración de la nueva carátula de la asignatura que imparte. En el 2004,

cuando empieza a dar clases en la UIA León, inician los nuevos planes, pero como su materia se imparte en quinto semestre, todavía le tocan algunas generaciones con el plan de estudios anterior.

Tiene mucha experiencia impartiendo esa asignatura, conoce muy bien el programa e incluso lo ha ido modificando poco a poco en el transcurso de los años, pero ha sido un trabajo en solitario

Como los alumnos no entendían nada, te ibas alargando, alargando, alargando, y al final dejabas de ver temas que realmente eran importantes. Entonces yo dije: “la verdad es que pos no”, y como nadie dijo nada yo le di por ese camino y reduje, reduje, para rápido decir dos tres puntitos importantes para entender las cosas y se acabó...eso fue un poco como experimental: le corto un poquito, nadie me dijo nada, le corto otro poquito... En cambio sí me decía por ejemplo, el coordinador de una materia de después que se llama Circuitos de Comunicación, me decía: “ay no, qué bueno, porque ya saben usar tal cosa y esto, y antes ni tiempo daba de tocar ese tema por alargarse con el primero” (Entrevista final con el profesor)

Comenta que le ha tocado vivir varios cambios de planes de estudio y que por lo general solamente le indican lo que ha cambiado en la carátula de la materia, pero en esta ocasión él hubiera esperado que por parte del departamento le explicaran con mayor detalle los cambios sufridos en el plan de estudios en el que colabora. Por esta razón, no tiene un conocimiento general del contexto de la carrera y de lo que se requiere en concreto de la materia que imparte, ya que nunca ha recibido orientación específica sobre lo que debe contener su asignatura y el sentido que tienen dentro del plan de estudios. Esta falta de articulación entre los profesores ocasiona también que los alumnos vivan cada asignatura como un compartimiento aislado de las demás

He vivido ya muchos cambios de planes de estudio; y casi casi es: “ah mira, esta es la carátula casi igual, nomás que ora se llama así y la clave es diferente”... uno se va adecuando... le agrego y le quito y todo. Esta vez uno entendería que debería ser diferente, porque pues el cambio es importante y las tendencias educativas hablan mucho de lo de competencias... Pero por ejemplo yo no he sabido nunca, nunca me han expresado cómo se estructura el nuevo plan de estudios, y en relación con qué materia; conozco prerrequisitos de mis materias y lo que viene después, y conozco de manera informal al profesor que la va a dar después para decirme que le gustaría que viera más un tema... pero hasta ahí yo siempre he pensado que falta mucha cohesión entre la universidad misma ¿no?, y que el alumno puede notar a la hora de ver esto: “bueno, y ya terminó la materia A, ya, la pasé, ahí muere, me olvido porque la materia B es otro rollo absolutamente diferente sin cohesión”; ... mi experiencia es con Ingeniería nada más; es pues nunca darnos una palabra de qué son las competencias, cuál es el plan de estudios, qué tienes que hacer tú particularmente (Entrevista final con el profesor)

Jaime considera que conoce bien la nueva propuesta de la Universidad porque tomó el Módulo 1 del Diplomado en Competencias y eso le sirvió para entender el nuevo enfoque, reconoce que la institución se ha preocupado de que todos los profesores conozcan y compartan el proyecto curricular, pero que en el nivel departamental no ha tenido ninguna experiencia al respecto

Sí sabemos todos muy claramente cuál es la cuestión de las competencias en la universidad, el por qué hacerlas, pues el módulo ese obligatorio de parte de ustedes todo eso nos dejó perfectamente claros; o sea de alguna manera yo tengo una idea muy clara de lo que quiere

la universidad y el camino que quiere andar rumbo a la nueva estrategia por llamarlo así ¿no?; hasta con el cambio de los nombres de los documentos ¿no?, pues de temario a guía de estudio y luego a guía de aprendizaje, etcétera ¿no?, muy claro pues ahí no tengo ninguna duda. Pero, pero yo no estoy tan seguro si existe esa claridad por la vía de las coordinaciones o del departamento; o sea nos lo han repetido hasta que nos cansamos ustedes o las áreas afines a vigilar estas cosas, pero no necesariamente la coordinación o la dirección; no, nada Por acá está la línea institucional, por acá está la línea departamental, y no parecen estar casadas (Entrevista final con el profesor)

DESCRIPCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO

I. Conocimiento de la materia

1. Conocimiento Disciplinar:

El profesor tiene un conocimiento de la materia muy amplio y sólido. Sus explicaciones y sus respuestas a las preguntas de los alumnos denotan un dominio de los principios generales del tema.

Al explicar el contenido puede hacer referencias al desarrollo del conocimiento en su área, por ejemplo

“...hace muchos años había una asociación que se llamaba la RIAI... hizo muchas cosas que están desaparecidas, el único sobreviviente y que ya da patadas de ahogado es el casette, pero RIA definió un estándar que es el único sobreviviente actual de conectividad entre equipos, ustedes han visto equipos de sonido conocen el enchufe RCA...esto lo definió un fabricante gringo en los 40's, y este es el único estándar que sobrevive.....” (Registro de observación en clase)

Durante sus clases y en las asesorías a los alumnos va cerrando cada tema con una síntesis de los conceptos más importantes

si ustedes dicen “pues no he tenido nada en la vida” ¿no?, “no sé ni por dónde empezar”, digamos que lo importante es voltaje de ánodos menos voltaje de cátodos es mayor que punto seis, para diodos no ideales; voltaje de cátodo menos voltaje de ánodo es mayor que cero, para diodos ideales ¿sí?. Cuando no se den las condiciones, o sea cuando el diodo esté apagado que, estos son los umbrales de prender, umbrales-para-prender ¿sí?, cuando eso ocurre, los diodos tienen corrientes de cero ¿sí?; esos son los detalles importantes, entonces, si quieren recordar algo importante en sus vidas, pues sería recordar esto (Registro de observación en clase)

Cuando está explicando el desarrollo de un problema sigue un procedimiento lógico y este procedimiento siempre lo hace explícito, de tal manera que pareciera que está pensando en voz alta

Este parece que no se puede apagar ¿no?, o sea así como está. Podríamos intentar el poner una fuente, al revés quizá, con un diodo de otra manera puesto; para que superando es cuando se apague, y entonces lo que tenemos que hacer es más bien prender y apagar esta otra ¿sí?. Noten que esta, la hemos supuesto todo este tiempo prendida, pero puede que tengamos que apagarla en volts. La otra es, ya que el volt acá parece que no es superable para apagarlo, mejor pienso en el límite superior. En los dos volts, para que eso apague el circuito del diodo y lo deje en paz ¿no? O sea, cualquiera de los dos sería posible, y

este pues, sería muy sencillo, una vez que logremos prenderlo no hay mayor bronca ¿no? (Registro de observación en clase)

A ver, pues vamos a ver: cuando yo tenga cero volts aquí, el diodo está apagado porque este tiene un volt, entonces, no hay nada de corriente. Cuando yo tenga un volt acá, pues ya prendió el diodo porque subió el ideal. No puedo tener dos volts, porque si tuviera dos volts está quemado, entonces pase lo que pase, aquí tengo un volt, esté con cualquiera de las corrientes. ¿Sí? Entonces sí, parece ser que este segundo segmento es un circuito con diodo, y con una fuente de voltaje de un volt. (Registro de observación en clase)

Mo: ¿Sí? Si, ahorita que estoy viendo la conclusión. Si yo tomé en cuenta que debiera salir esta desigualdad y nos dio semejante resultado, este resultado es el que nos da cuando el diodo prende; o sea para que prenda tiene que ocurrir esto, y aquí viene nuestra equivocación: si yo tomé en cuenta esto, nada más la curva va para arriba y no para abajo. El diodo prende cuando el potencial sea más bajo que esto ... uno punto tres, prende el diodo ¿no?. ¿Ok?. ...Suena raro, hay que revisar porque me sonaría raro que, pues un voltaje más negativo lo apagara, digo lo prendiera. A ver cómo estuvo aquí la cosa, uno punto dos... déjenme revisar esta parte porque se me hace un poco raro, sonaba sensato así y no como está en este momento; ...¿cuánto? (Registro de observación en clase)

Esta característica del profesor también es reconocida por los alumnos cuando dicen que además de que sabe mucho de la materia

"... es muy explicito, lo que hace la clase muy interesante" (Cuestionario de apreciación estudiantil)

Muestra una gran capacidad para identificar y corregir los errores que se presentan en el desarrollo de algún ejercicio o práctica y esto le permite brindar opciones de solución precisas para los problemas que le plantean los alumnos en el laboratorio, por ejemplo

Mo: ¿Cómo van, ...Mal? ... Da 14 en vez de dar 2.4? pues es que la corriente está muy elevada, hay que bajar mucho voltaje de la base de cunco, esa base es la que está subiendo la corriente

Aa: Entonces cómo bajamos el voltaje

Mo: Ya sea agrandando la de abajo o subiendo la de arriba, o las dos, o sea, este o este

El profesor se sienta con ellos a revisar su trabajo (Registro de observación en clase)

Mo: no creo, a ver pruébenlo desconectando esta fuente, se tiene que ir a 15 ma, tiene que apagarse este y quedarse absolutamente frío y apagado, si no, quiere decir que está muerto.... Porque para mí que este está muerto.... porque fíjense éste debería dar....

Hay un valor que no debería ser... a ver, préndele... es el ruido...

Siguen probando, se pone a trabajar con ellos para solucionar el problema....

Mo: Es que la tierra es la ruidosa entonces lo acoplé acambien el pot, colóquenlo bien, pero yo creo que ya con esto ya está... (Registro de observación en clase)

2. Creencias sobre el contenido:

Para el profesor esta materia es fundamentalmente teórica ya que forma parte del bagaje formativo que deben cubrir los alumnos pero que como tal, no se aplica en la vida profesional

Antes hubiera sido la materia central de la carrera, ahora se ha convertido en infraestructura teórica. Es muy teórica, Son bases teóricas, de ser la herramienta, ahora está todo en un chip. Por eso es que no es algo que vayan a utilizar en su vida profesional, es como cálculo. (Entrevista inicial con el profesor)

Sin embargo, esta consideración de “materia teórica” parece no referirse a la forma de trabajo y a las estrategias de aprendizaje que se realizan en el curso, sino más bien al tipo de contenido que ha dejado de ser un reflejo fiel de la manera en que elaboran los circuitos hoy en día, pero que sigue siendo básica para la formación de los alumnos, el profesor lo expresa así:

“...hace algunos años hubiera sido básica; ahora es como de carácter teórico. Profesionalmente no les sirve, pero yo creo mucho en la formación teórica.” (Entrevista inicial con el profesor)

Además de este carácter teórico de la materia en cuanto a su utilidad práctica en la vida profesional, el profesor suele utilizar el término de “teórico” también para referirse al carácter expositivo de la materia, parece haber una asociación entre el hecho de que el contenido sea teórico y la necesidad entonces, de que se exponga, incluso suelen llamarse clases teóricas a las que se realizan en el salón de clases y clases prácticas las que realizan en el laboratorio.

Sin embargo, durante las clases se incluyen diversas referencias a la práctica profesional, por ejemplo:

“acuérdense que en realidad cuando diseñemos algo nos van a pedir: quiero que amplifique tanto, que nos de tantos wats, que la imperancia tenga tanto...” (Registro de observación en clase)

“hacer un circuito es una cosa, pero procurar hacerlo jalar y qué necesitas para hacerlo es otra ¿no?, como tratar de ver desde mi punto de vista qué es lo que realmente necesitas en el campo, en la realidad cuando te presiones de que no jala y, pues tienes que lograrlo.” (Entrevista inicial con el profesor)

Este tipo de referencias, aunadas a las prácticas que realizan los alumnos en el laboratorio hace que para los alumnos se trate de una materia teórico-práctica y completamente aplicable, además de que consideran que es fundamental para su carrera.

En el siguiente cuadro se muestra la forma en la que los alumnos consideran que se puede caracterizar el contenido de esta materia, con base en distintos factores:

TEÓRICA	<input type="radio"/>	PRÁCTICA
FÁCIL	<input type="radio"/>	DIFÍCIL
IMPORTANTE	<input type="radio"/>	INSIGNIFICANTE
VITAL PARA MI FORMACIÓN	<input type="radio"/>	ACCESORIA PARA MI FORMACIÓN
ABURRIDA	<input type="radio"/>	DIVERTIDA
EXIGENTE	<input type="radio"/>	LIGHT
APLICABLE	<input type="radio"/>	NO SE APLICA
INTERESANTE	<input type="radio"/>	INDIFERENTE

3. Emanado de la práctica profesional:

Durante sus clases hay diversos momentos en donde las intervenciones del profesor denotan claramente los conocimientos que ha adquirido durante su trayectoria profesional, aún cuando considere que el contenido no se aplique tal cual en el campo profesional por las razones expuestas en el punto anterior, el profesor maneja constantemente referencias a lo que ocurre en la vida profesional, estas referencias pueden ser de tres tipos:

1. Utilizando ejemplos de la vida cotidiana como aparatos electrodomésticos, de sonido, etc.

“...si tuviera una bocina y le paso corriente continua, simplemente empujo el cono y entonces no hace nada... toda camina para enfrente o para atrás y ahí se queda no hace ruido, pero qué pasa, que la estoy sacando de una región de operación lineal una región más aplastada, a fin de cuentas este es un sistema de amortiguador resorte masa, si yo le aplasto la suspensión de mi coche ¿qué pasa? Que lo achaparro quizá pero lo saco de una región bonita y lo llevo a una región fea, ustedes han visto coches achaparrados brincan como loquitos.... bueno, para eso es el capacitor de acoplo de salida” (Registro de observación en clase)

2. Mediante el planteamiento de ejemplos de aplicación en diversas áreas del conocimiento, como la medicina, ecología, audición:

“... ahora que está tan de moda por cuestiones obvias lo de la ecología, pues resulta que las máquinas térmicas, o sea los motores de combustión como los de los coches no tienen más que el 25% de eficiencia ...” (Registro de observación en clase)

“... algo no tan banal como los aparatos de audición que se utilizan para que las personas que tienen discapacidad auditiva puedan oír bien...” (Registro de observación en clase)

3. Haciendo una distinción entre lo que van encontrando en los ejercicios y lo que puede suceder en la realidad, estas aclaraciones que hace son muy importantes porque permiten dimensionar y acotar el uso de ejercicios del libro como un medio para la reflexión y no como un fin en sí mismos

“Es un gigantesco “sener”, la verdad es que en la vida real no hay ni de broma “seners” tan potentes que yo pueda comprar en las misceláneas ¿no? este, o sacar de aquí del almacén del laboratorio, para nada o sea, puede que los hayan pero cuestan bien caros y los tengo que pedir por Internet o algo así ¿no?, está padre el problema teórico pero no tiene nada que ver con la realidad ¿sí?. Bueno en la realidad mundana, igual y consiguiendo uno pues, sí se puede. ¿De acuerdo?” (Registro de observación en clase)

“Está de hecho a punto de no funcionar ¿no? o sea qué tal si me falla un poco el asunto y resulta que la resistencia o, es mayor y menor que cosas incongruentes, o sea que es absurdo, o que de plano no da, que significaría pues que no puedo hacer el circuito ¿no?, que no hay tal resistencia que mantenga los valores que me piden. En este caso pues adiós gracias y pues resulta que esto da 3.3 oms. Y ese es el resultado.” (Registro de observación en clase)

“No hay tal como que el diodo prende y luego salta mágicamente a otro voltaje ¿no? o sea eso no, no puede ocurrir. Entonces como una comprobación final podríamos hacer que, igualando estas dos ecuaciones en ocho punto cinco, en el límite, deben dar lo mismo” (Registro de observación en clase)

4. Conocimiento pedagógico:

El dominio del contenido que tiene el profesor y su larga experiencia impartiendo esta materia le permiten:

Identificar el tipo de habilidades y conocimientos que los alumnos tienen que utilizar en determinado momento, encontrando también congruencia entre lo que dice el maestro y lo que sucede en la clase. El profesor dice que el tipo de trabajo que se requiere para aprender este tipo de contenidos

“Se parece a otras ingenierías, el transistor es un elemento, pero para llegar a ser algo práctico deben pasar varias semanas, es muy abstracto, no es un camino tan lineal, tienes que abstraer y tener claro el objetivo final, por eso tienen que ser muy imaginativos y tener capacidad de abstraer” (Entrevista inicial con el profesor)

Un ejemplo concreto durante las clases se refiere a un segmento de aproximadamente 15 minutos en donde el profesor va planteando condiciones de un problema y cuestionado a los alumnos para que lo vayan resolviendo y en un momento lo plantea de la siguiente manera:

“Parecería que genera la primera de las rectas ¿no? ¿sí? Parecería. Ahora ¿cómo le haría para luego apagar la recta que es una paralela a las ejes de los X y que entre a este circuito? ...con otro diodo. Podríamos poner otro diodo aquí ¿no?, parece ser ¿sí?, para que después prenda ese circuito, y entre. Pero si prende este circuito este permanece prendido, tengo que apagarlo. ¿Cómo lo apago? ...sí ¿verdad? dijo que es un diodo pero ¿cómo lo ponemos?, ¿cómo lo apagamos? (Registro de observación en clase)

“aunque pusiera yo este circuito pues, nunca lo va a dejar prender, el de acá; porque este ya pone un volt y de ahí no lo mueve nadie. Entonces ¿cómo hago para que eventualmente regrese a la condición de operación? ...¿otro diodo? ¿dónde? ...a ver, este es exclusivo trabajo intelectual, ni ecuaciones ni nada, a ver, imaginación y a ver.” (Registro de observación en clase)

Prácticamente todos los alumnos de la materia mencionaron que para aprender en esta materia necesitan habilidades complejas como: saber aplicar la teoría a lo práctico, cierto nivel de abstracción matemático, imaginación, razonamiento, analizar e interpretar los circuitos

Para que los alumnos aprendan este tipo de contenido, el profesor también suele utilizar diversos ejemplos y modelos cercanos a los alumnos,

“lo más importante que he tratado de hacer ahora es tratar de ligarlo con objetos prácticos de la vida diaria entre comillas ¿no?, que se pueden hacer.” (Entrevista inicial con el profesor)

Un ejemplo de esto durante una clase es:

“Entonces estamos ante una situación pues como la de un coche ¿no?, bueno el voltaje no es ese, pero el coche apagado tiene doce, cuando lo prendo tiene catorce punto tres, y si le voy poniendo luces, aire acondicionado, limpiadores, va variando como loquito ¿no?, entre nominal de doce a dieciséis; de modo que pues es un ejemplo muy similar lo que ocurre en una fuente de poder mala ¿no?, este, la carga no varía pero la fuente es mala. Entonces aquí la idea es regular contra las variaciones de la fuente y no contra las variaciones de la carga ¿sí?” (Registro de observación en clase)

Otra estrategia que utiliza el profesor para facilitar el aprendizaje de sus alumnos se refiere al tipo de proyectos que les plantea, además de procurar que sean aparatos que tengan una utilidad práctica, se considera también el formato en el que se realiza como un factor que propicia la permanencia del aprendizaje:

“He procurado hacer proyectos en laboratorio que puedan llevar a sus casas a presumir, que se oigan, que se noten, que tengan focos, porque cuando es así muy pelón el puro instrumento, la verdad es que se les olvida rápido.” (Entrevista inicial con el profesor)

II. Concepciones educativas

1. Sobre el aprendizaje:

En los instrumentos de planeación didáctica que utiliza el profesor, podemos encontrar las declaraciones explícitas que hace en relación con el tipo de aprendizaje que busca promover:

Los objetivos del curso son:

1. Comprender las bases científicas de los fenómenos de conducción en los semiconductores
2. Conocer los principios de operación de los dispositivos electrónicos discretos comunes para aplicarlos al diseño y puesta en marcha de amplificadores de baja frecuencia
3. Conocer los transistores de efecto de campo para aplicarlos en circuitos analógicos de señal pequeña

La evidencia de aprendizaje es: *Observar la capacidad de los alumnos para poner en marcha circuitos electrónicos analógicos discretos*

En su sistema de evaluación la parte teórica (exámenes, tareas, trabajos) tiene un valor de 75% y el laboratorio (prácticas y proyecto) el 25%.

El profesor busca que los alumnos puedan diseñar y armar aparatos que funcionen, pero también le concede gran importancia a la formación teórica, entendida como la explicación de los temas que hace en el salón de clases y la resolución de ejercicios del libro. Busca mantener una relación entre estos dos aprendizajes

“una cosa es que me digan: “ay sí, sí entendí”, y otra es verlos que hagan jalar un circuito en Laboratorio” (Entrevista inicial con el profesor)

“todo conocimiento teórico lo demostramos en el laboratorio y es satisfactorio tener resultados físicos y no solo en la libreta (Encuesta a alumnos)”

En un balance general, la parte teórica tiene mayor peso que el laboratorio en cuanto a número de horas de dedicación y en el porcentaje que representa en la evaluación final. El laboratorio se utiliza para aplicar y reforzar los conocimientos teóricos, entonces los alumnos aprenden cuando pueden resolver problemas teóricos y cuando pueden aplicar los conocimientos teóricos en el laboratorio.

“... todo este rollo es para lo que ustedes van a hacer, van a hacer dos cosas en el laboratorio...” Y les explica lo que van a hacer, lo escribe en el pizarrón. “Van a convertir el circuito que me enseñaron en un circuito de potencia” (Registro de observación en clase)

Los alumnos coinciden en este aspecto cuando mencionan que las actividades que realizan para aprender en esta materia son:

“ir al laboratorio después de tener los fundamentos teóricos”, “ejercicios teóricos en clase, prácticas de laboratorio demostrando la teoría” (Encuesta a alumnos)

En relación con los objetivos del curso por el profesor, podemos ver que lo que aprenden los alumnos supera lo planteado explícitamente, en realidad los alumnos llegan a un nivel de aplicación de los contenidos que va más allá de la mera comprensión o conocimiento.

Las condiciones que el profesor considera necesarias para el aprendizaje son la motivación, capacidad de abstracción y cierto nivel de conocimientos previos. Cuando esto no existe, es muy difícil que pueda darse el aprendizaje ya que los alumnos no tienen elementos para ir siguiendo las explicaciones del profesor y se va perdiendo la comunicación entre alumnos y profesor.

“A media clase me dí cuenta que prácticamente nadie me estaba siguiendo ... Cuando las cosas van así, el curso se degenera mientras el semestre va avanzando porque se entra en un círculo vicioso, ellos y nosotros nos vamos desmotivando.” (Relato de experiencia significativa)

La motivación del alumno es quizá el elemento más importante para el aprendizaje “*la palabra mágica es motivación*”. Esta motivación se refiere al interés por aprender el contenido de la materia, a poder darle un significado útil y aplicable. La motivación es como la palanca que impulsa la propia motivación del profesor y la comunicación entre el profesor y los alumnos.

La motivación del alumno surge de la posibilidad de conectar el contenido que están revisando con algo que les gusta y que les interesa en su vida cotidiana, no tanto pensando en un futuro profesional

“tú y yo sabemos como académicos qué es lo que necesitan, pero ellos no están tan seguros; entonces como no están tan seguros, le ponen atención a lo que les gusta, no a lo que necesitan” (Entrevista inicial con el profesor)

“he notado que los chavos tienen mucha tendencia a lo musical, no se si toquen los instrumentos pero les gusta mucho oír música en equipos de sonido y equipar sus carros y todo; entonces he tratado de orientar mucho claramente hacia lo que ellos necesitan saber para hacer jalar cosas en ese ámbito.” (Entrevista inicial con el profesor)

“Les doy herramientas para que en el laboratorio puedan hacer amplificadores, les gusta lo analógico, así he encontrado que se motivan más.” (Entrevista inicial con el profesor)

“he procurado hacer proyectos en laboratorio que puedan llevar a sus casas a presumir, que se oigan, que se noten, que tengan focos, porque cuando es así muy pelón el puro instrumento, la verdad es que se les olvida rápido.” (Entrevista inicial con el profesor)

Otra condición importante para aprender es la capacidad que tenga el alumno para ir siguiendo las explicaciones del profesor, para ello requieren ser ordenados y contar con los conocimientos y habilidades básicas que se utilizan en el curso.

“... entonces lo único que hicimos fue calcular la corriente máxima, cuando sea el peor momento de la fuente, o sea cuando el voltaje sea lo más elevado posible, y pues lo demás es aritmética, bueno álgebra y aritmética.” (Registro de observación en clase)

Se fomenta un aprendizaje orientado a resultados, pero con fundamentos teóricos; por ejemplo, en el formato de prácticas que el profesor les entrega a los alumnos, se menciona al final:

La práctica SOLO ES EVALUADA si funciona, es decir, si hace algo. Por ejemplo, si se pide un amplificador de ganancia 10 y no se puede obtener salida, la práctica se da por reprobada. Si se obtiene salida, pero con ganancia menor, entonces si es sujeto de evaluación del reporte.

El criterio de evaluación de las prácticas divide la calificación en dos partes.

Primera parte: Observación de la práctica en el laboratorio:

Si la práctica no hace nada (no se obtiene salida, se quema, es muy inestable, etc): reprobado

La práctica funciona, pero no cumple con la totalidad de los requerimientos: Evaluable con calificación entre 6 y 8

La práctica cumple con la totalidad de los requerimientos: Evaluable entre 9 y 10, dependiendo de la capacidad del equipo para contestar oralmente.

Segunda parte: Reporte:

No es evaluado si la práctica no funciona

Si cae en los supuestos (b) o (c); La calificación obtenida en la primera parte se pondera en un 60 %, y el reporte en un 40 % (Formato para prácticas)

2. Sobre la enseñanza:

La enseñanza se fundamenta principalmente en el conocimiento disciplinar del profesor, enseñar es compartir el conocimiento que se tiene, exponer lo que se sabe, explicar procedimientos y después ir acompañando al alumno

“me gusta mucho el exponer lo que yo voy sabiendo...” (Historia de vida)

Durante una clase pasa a un alumno a resolver un problema en el pizarrón: *“...acá son dieciséis volts, y así sucesivamente. Ahora tú dibuja qué va acá. Ahí lo que nos conviene es averiguar, cuanto vale el pico más elevado. Osea, en este caso pues el pico más elevado es el pico menos elevado porque son voltajes negativos ¿no?... Entonces sustituiría yo el menos treinta en el Bi ¿eh? Y a ver cuánto de Bl. ...Pues sí ¿no?. ...Va a ser ¿pues qué formato tiene?... (Registro de observación en clase)*

Cuando revisa o retroalimenta el trabajo del alumno utiliza una forma de dirección clara, precisa, ordenada; en la orientación que le da al alumno les brinda soluciones concretas a los problemas que le plantean pero con la intención de que puedan continuar el trabajo, no parece subestimar las capacidades de los alumnos, por ejemplo, durante una práctica en el laboratorio

Mo: *“como está en una dependencia de conducir mucho el de arriba, a ver si pueden hacer una resistencia de RV1 tal que en lugar de .4 haya -2, que pueda moverse en un rango muy grande de -2 a 2 o algo así*

Ao: *¿hay que aumentar la resistencia?*

Mo: *Probablemente sí porque la idea es que si el voltaje es muy bajo, baja la corriente y para que baje la corriente este voltaje debe ser más bajo, sí ... (Registro de observación en clase)*

Mo: *¿dónde está el posible muerto? A ver sácalo de ahí...*

Se pone a revisar el trabajo y luego les dice *“No, está absolutamente muerto, porque se pone en diodo ¿no? Luego en el npn se pone el positivo en la base y debería haber .7, si lo ponen al revés no debe haber nada y aquí hay un corto circuito...”*

Muy bien, eh, ahí puede parecer que está horroroso, pero no...

Le preguntan dudas puntuales y les va explicando, se sienta con ellos y empieza a conectar y probar, va explicando lo que va haciendo y lo que va encontrando...

Al terminar les dice ... *“muy bien, hay que modificar éste con 8 oms...” (Registro de observación en clase)*

Como considera que la motivación del alumno es importante, parte de su trabajo se encamina a buscar estrategias para aumentar la motivación del alumno y para ello utiliza

ejemplos cotidianos, prácticas llamativas y problemas que respondan a los intereses actuales de los alumnos. Pero, el profesor piensa que "la motivación más importante es la nuestra". A través de su experiencia este es un factor que ha logrado valorar como fundamental para enseñar,

Yo no creí haber hecho nada especial, pero pasaron varias cosas que me hicieron considerar que en efecto, "nacé para ser maestro" No sólo sabes mucho del tema sino que nos supiste contagiar del entusiasmo que sientes por las redes" lo que les gusto no fue el tema, ni la profundidad, ni siquiera los ejemplos. Estuvieron satisfechos porque yo, de alguna manera, pude transmitir mi propia motivación. (Relato de experiencia significativa)

Esta motivación del profesor se alimenta del gusto personal por exponer lo que sabe, de la propia motivación de los alumnos y de su interacción con ellos

"un perfil todavía ligerón, no tienen muchas broncas encima en general, andan por la vida como buscando novedades, les impresiona todavía lo que les dices, qué se yo; es un poco esa cuestión de que es bonito interactuar con ellos, y con esta ligereza de espíritu que no tienen en otros lados" (Historia de vida)

"hay chavos que luego me contactan por correo: "oye, quiero que me asesores porque le voy a poner quién sabe qué mugrero a mi coche" ¿no?, por suerte sí he podido hacerlo y como que eso les da una imagen de que: "ah, pos el cuate sí ha trabajado con esto" (Historia de vida)

Otra característica importante de la enseñanza en el profesor es el orden que sigue en sus clases, utiliza el pizarrón de manera ordenada, va empleando diferentes colores para resaltar algunas cuestiones

Después de una explicación inicial, pasa al diseño del circuito. Va explicando cada paso de manera ordenada, numerando cada fase, al final hace un repaso general, enfatiza lo importante y recuerda cada paso. (Registro de observación en clase)

También se distingue la claridad que tiene el profesor en cuanto a lo que deben aprender los alumnos, cuando plantea los objetivos de un nuevo tema explica de qué se tratan esos temas, en dónde van en relación con el programa del curso, qué les falta por ver, etc. Constantemente va puntualizando los conceptos y principios que los alumnos deben considerar para lograr el aprendizaje con comentarios como: "... entonces, aquí lo importantes es...", "... esto es lo que debemos recordar...", etc.

"lo que queda para recordar es que el modelo que vamos a usar diariamente es simplemente el que contiene H_{ie} y la corriente de base, H_{fe} y para el caso, es un circuito que tiene solamente una fuente de corriente y un corto circuito de entrada, en su fase más elemental. ¿de acuerdo?" (Registro de observación en clase)

"Entonces algunas, anotaciones importantes" (cambia a color rojo): "esta es la potencia disipada de cualquier cosa ¿no? o sea, siempre y cuando sea resistivo; el "sener" no es resistivo pero se suele aproximar a esto su potencia disipada, de modo que así nos quedaremos con él ¿no?, entonces lo único que hicimos fue calcular la corriente máxima, cuando sea el peor momento de la fuente, o sea cuando el voltaje sea lo más elevado posible, y pues lo demás es aritmética, bueno álgebra y aritmética." (Registro de observación en clase)

III. Saberes experienciales

Debido a su amplia experiencia impartiendo esta materia y a su poca formación didáctica, podemos decir que gran parte de los saberes que utiliza el profesor en su práctica docente, han sido adquiridos por su experiencia.

Los saberes que el profesor declara haber adquirido a partir de su experiencia son:

Los alumnos se interesan más en la materia cuando se puede vincular con situaciones o problemas que les gustan.

Los alumnos comprenden mejor los conocimientos teóricos cuando pueden aplicarlos en las prácticas del laboratorio. Sin embargo, también reconoce que si bien la formación teórica es primordial y ocupa la mayor parte del tiempo del curso, pueden empezar a realizar prácticas casi desde el primer momento

Me he dado cuenta que la parte teórica no es tan importante, llegan bien en circuitos y con ciertas bases ya pueden hacer las prácticas. (Entrevista inicial con el profesor)

Cuando los alumnos no están motivados en la materia llegan a contagiar al profesor y se crea un círculo vicioso

Para aprender, los alumnos deben ir siguiendo las explicaciones del profesor

Los problemas de los libros tienen una función didáctica limitada, ya que no presentan problemas complejos o imprecisos como se presentan en la realidad

Los libros dan problemas siempre muy bonitos ¿no? O sea, cosas muy exactas. (Registro de observación en clase)

IV. Rutinas y pautas de acción

1. Rutinas

La estructura típica de una clase en el salón consiste en: saludo, plantea lo que van a ver en la clase, si hay algún comentario sobre las prácticas se hace, exposición del tema, si es nuevo tema el profesor desarrolla los ejercicios, luego pasa algunos alumnos a resolver problemas, a la mitad de la clase toman un receso de 10 minutos y al final menciona tarea o algunas indicaciones para la práctica.

Los primeros 5 o 10 min. recuerdo la clase anterior, luego expongo los objetivos de la clase, luego el desarrollo de los temas, si nos son tan teóricos, la mitad y la mitad resolvemos problemas. (Entrevista inicial con el profesor)

“déjenme establecer los objetivos que estamos buscando...” y escribe tres temáticas en la esquina superior izquierda del pizarrón: “... corriente alterna el modelo H, el análisis y el diseño, vamos a diseñar el modelo. Vamos a ver algunos circuitos de salida de potencia, algunos que me den wats, la importancia es que vamos a orientarnos a construir en el laboratorio un amplificador que se oiga... y otros dos conceptos interesantes, uno que se llama el capacitor de desvío... y algunas configuraciones especiales, la que más me interesa es amplificador diferencial”. (Registro de observación en clase)

Este lo resuelvo yo ¿sí?. Bueno pues vamos a empezar como siempre ¿no? o sea la idea es que el “sener” no se apague ni se quemé. (Registro de observación en clase)

Y para el laboratorio mañana, pues vamos a dejar que sólo quede el “sener” funcionando, porque de todos modos no tenemos material ya de transistores, así es que al material que hay ¿sí?. Bueno entonces, pues ya estamos listos por el día de hoy. Ya estuvo. (Registro de observación en clase)

En las sesiones que son en el laboratorio, los alumnos ya saben qué tienen que hacer, así que llegan y se ponen a trabajar en equipos, el profesor se queda esperando a que algún equipo lo llame para preguntar o para revisar su trabajo, de vez en cuando les pregunta cómo van, o si necesitan algo, pero los alumnos más bien trabajan de manera autónoma.

2. Pautas de acción:

Cuando los alumnos no hacen bien su trabajo, el profesor trata de explicar ampliamente el porqué está mal y cómo deben hacerlo, en ningún momento menciona nombres o calificaciones

Bueno antes déjenme hacerles unos comentarios sobre las prácticas y sobre las tareas, se me hace muy importante un par de cosas que yo veo que está un poco, medio mal (Registro de observación en clase)

porque una cosa es resultado en la tarea y que el profesor se la trague ¿no?, o sea una cosa es escribir, o en el caso de una cierta práctica, transcribir lo que yo hice en el pizarrón, o sea está bien, pero de alguna manera bueno, si esa es la deducción de la ecuación que nos va a llevar... está muy bien, pero ya sea en la práctica o que si vamos a presentar algo que vamos a cobrar porque al final de cuentas, ya fuera si somos empleados, si nos van a pagar por un cierto trabajo que haremos durante nuestro puesto, o ya sea trabajamos independientemente y nos van a pagar por una cosa que voy a desarrollar para alguien, yo creo que son importantes dos asuntos” (Registro de observación en clase)

si yo vendo lo mío, y lo pienso cobrar, si yo hago mi trabajo y me van a pagar mi sueldo por eso, si esto no está claro(LOS OBJETIVOS), esto jamás lo va a estar (LOS RESULTADOS)¿sí? (Registro de observación en clase)

Cuando los alumnos cometen algún error el profesor lo indica

Aquí tenemos un error en el signo ¿no?, me parece que a la hora de meter el quebrado para acá el signo se quedó como no debería, entonces por eso es signo menos, ¿sale? Para que hagamos esta corrección. Entonces déjenme rehacer otra vez de aquí para abajo. ... Entonces sí en efecto prende como dice la gráfica, se apaga cuando se haga negativo; no prende cuando supera uno punto cinco, nada más que las acotaciones son ligeramente diferente (Registro de observación en clase)

Entonces nada más pongan atención en sus apuntes, para que los corrijan apropiadamente, este signo, a la hora de pasar para este quebrado, estuvo incorrecto ...Bueno pero ahorita te tocó estresado por la presión del grupo, en cambio solito en tu examen, no hay bronca... el público impone por supuesto. (Registro de observación en clase)

Cuando el profesor comete algún error, los alumnos se lo indican y el maestro dice “ah, si es cierto, qué bueno que lo vieron...” lo corrige y continua.

En relación con el examen, los alumnos nunca hicieron mención sobre el tipo de problemas que se pueden incluir o el nivel de dificultad, cuando el profesor llega a mencionar algo en relación con el examen, los alumnos no comentan nada, en realidad son pocas las referencias hacia el examen

Si ustedes libran los problemas de acá, son bastante ejemplificativos de lo que es el examen, o sea por eso estoy sacando de aquí, porque son los mejores en términos de, nivel ¿sí?. ...si los resuelves todos pues ya (Registro de observación en clase)

Está un poco largo por supuesto para examen ¿no?, pero bueno pues, si este la libra, pues ya para el examen está más sencillo. (Registro de observación en clase)

Los alumnos no hacen muchas preguntas, pero cuando preguntan algo el profesor suele responder de manera amplia, utilizando conocimientos de cultura general

Ao: y en qué afecta el ancho de banda....

Mo: pues se supone que lo audible, lo que tu oído percibe está entre los 100 hertz más o menos y los 2,500, se supone que a los 5,000 se oye ya como si fuera más o menos en vivo, pero para que oigas todas las armónicas posibles a los 20 khertz... se supone que ya a esa amplitud la música se oye muy bien, la diferencia del ancho de banda es por ejemplo en un piano, cuando tocas una tecla, en un ancho de banda malo se oye como un golpecito en cambio cuando es bueno se oye el sonido muy bien... lo importante son las armónicas (Registro de observación en clase)

PRESENCIA DE LA REFORMA CURRICULAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Jaime considera que la reforma curricular está presente en su práctica docente a través de los siguientes elementos:

1. Vincular la teoría con la práctica mediante las clases teóricas y el laboratorio

Considera como un gran acierto el que el mismo profesor se encargue de la teoría y el laboratorio, porque en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México no es así; el laboratorio se considera un espacio para formar a los nuevos profesores, y se llega a vivir un desfase en el avance y en el contenido de ambos espacios; en cambio, el tenerlos con el mismo profesor permite que se pueda vincular la teoría con la práctica de manera inmediata y muy integrada

una cosa que para mí ha sido maravillosa es que siempre he estado con mi Laboratorio junto a mí; por ejemplo ahorita con mi única alumna pues es maravilloso porque es una continuación inmediata, o sea lo que pienso ver mañana también se ve en la práctica. (Entrevista final con el profesor)

2. La orientación hacia el desarrollo de productos prácticos y llamativos

Jaime incorpora el desarrollo de aparatos que tengan alguna utilidad práctica y que los alumnos puedan presumir y posiblemente en algún momento dado hasta vender o promover

“he procurado hacer proyectos en laboratorio que puedan llevar a sus casas a presumir, que se oigan, que se noten, que tengan focos, porque cuando es así muy pelón el puro instrumento, la verdad es que se les olvida rápido. Eso es lo que he procurado hacer en términos de competencias...” (Entrevista inicial con el profesor)

“pues quizá uno tiene ideas empresariales y una mugrita que hicimos ahí como juguete se le ocurra venderla” (Entrevista final con el profesor)

En cuanto a esta orientación hacia la práctica, Jaime alerta sobre el riesgo de llegar a perder el rigor y la profundidad en las explicaciones y a bajar el nivel de exigencia, por

tratar de responder al sentido práctico que piden los alumnos; reconoce que en su propia práctica poco a poco ha ido cambiando y se cuestiona si no ha llegado a ser muy *light* o *barco*.

Yo recuerdo que era muy concienzudo, quería yo anotar cada detalle de cada ecuación, determinar a los alumnos con toda claridad las deducciones de cada cosa, que tuvieran muy claro... y en una universidad te das cuenta que no les importa, porque lo que quieren es algo mucho más práctico; entonces con el tiempo te vas haciendo menos ¿cómo digamos? Como escolástico, en la parte de matemáticas, las ecuaciones, te vas volviendo más práctico en lo que supuestamente les puede importar ¿no?...

Esta reflexión de Jaime también se relaciona con la experiencia docente y lo que sucede cuando un profesor ha impartido tantas veces determinados contenidos que ya tiene un nivel de dominio y de apropiación tan alto que puede hacerle obviar determinados momentos del proceso de aprendizaje

Tanto tiempo pasa y tantas veces lo dices que te sabes de memoria los problemas y ya hasta puedes plantearlos en el pizarrón sobre la marcha ¿no?, pero eso no implica que ellos sepan más, porque el alumno va cambiando, tú te quedas ahí y vas aprendiendo más quizá, pero el alumno no; entonces a veces pienso si ya no me pasé de la mano en simplificar el curso y hacerlo práctico ¿no?;

3. Plantear problemas que se acerquen a los intereses de los alumnos para aumentar su motivación y lograr un aprendizaje más significativo

“he notado que los chicos tienen mucha tendencia a lo musical, no sé si toquen los instrumentos pero les gusta mucho oír música en equipos de sonido y equipar sus carros y todo; entonces he tratado de orientar mucho claramente hacia lo que ellos necesitan saber para hacer jalar cosas en ese ámbito.” (Entrevista inicial con el profesor)
mi subestimar la materia más de lo que lo hacen los alumnos sin duda me sirve, yo tengo que hacer algo que les guste mucho, que sea muy vistoso, que lleguen a su casa y lo presuman, eso es lo que yo pensé ¿no?; porque a fin de cuentas es lo que vendes como profesional, o sea no es que vayas a presumir tu proyecto, sino que vas a intentar convencer a un fulano para que lo compre ¿no?, entonces bueno, de alguna manera se plasma en algo muy práctico inmediato (Entrevista final con el profesor)

4. Considerar la resolución de problemas que se presentan en la práctica profesional real

Para Jaime, el enfoque de competencia implica una reflexión constante sobre la práctica de la profesión en la que se están formando los alumnos, de tal manera que pueda identificar los problemas profesionales a los que se van a enfrentar y acercar lo más posible el contenido de la materia a ello

lo que traté de hacer como que una cosa que se permeara todo mi quehacer del punto de vista de trabajo en el aula, pues es tratar de descubrir exactamente qué necesito hacer para que hagan cosas de su profesión; hasta me he puesto a pensar que un día les voy a dar prácticas hechas pero descompuestas, y que ellos las hagan funcionar ¿no?, o se que sepan donde está el error; no había tenido oportunidad de prepararlas, pero me gustaría hacerlo, como decir: “bueno, algo muy importante de lo que hace un electrónico es el mantenimiento” entonces pues llega mal el aparato, y diría: “a ver, hazlo funcionar, haz que las cosas vuelvan a hacer lo que deban hacer, suponiendo que se descompuso por alguna razón y no está mal diseñado”;

“para ellos (los de Mecatrónica) orientarla mucho a la robótica, a lo que pueden armar para echar a andar algo en sus vidas profesionales de inmediato pues para que sientan que es práctica.”... la verdad es que hacer un circuito es una cosa, pero procurar hacerlo jalar y qué necesitas para hacerlo es otra ¿no?, como tratar de ver desde mi punto de vista qué es lo que realmente necesitas en el campo, en la realidad cuando te presiones de que no jala y, pues tienes que lograrlo”. (Historia de vida)

Sin embargo, Jaime reconoce que esta reflexión sobre la práctica profesional futura de los alumnos puede entrar en conflicto con lo que en realidad les interesa a los alumnos en ese momento y con la trayectoria profesional que ellos van a tener y que puede ser muy diferente a lo que el profesor ha experimentado y a su propia perspectiva del campo profesional

“Eso es algo que me parece a mí complejo de la competencia: tú y yo sabemos como académicos qué es lo que necesitan, pero ellos no están tan seguros; entonces como no están tan seguros, le ponen atención a lo que les gusta, no a lo que necesitan.” (Historia de vida)
“bueno ¿y qué específicamente necesitan como resolvedores de problemas en la vida profesional?”, y es cuando me digo: “caramba pues no estoy seguro de saber”; ¿por qué? porque mi experiencia personal y profesional es una, las de ellos tal vez sean otras... En realidad digo: “bueno, a mí me gustaría que supieran, y me gustaría que supieran ejercer tal circunstancia”; pero no estoy tan seguro que lo que a mí me gustaría le gustaría al campo profesional también ¿no?. (Entrevista final con el profesor)

5. Considerar que los alumnos deben ser conscientes del aprendizaje que adquieren, deben entender qué y porqué aprenden

A través de su experiencia, Jaime se ha dado cuenta de la importancia de que el alumno pueda entender el sentido de lo que aprende en lugar de acumular aprendizajes de tipo mecánico que no van a ser aprovechados en ningún momento

“En mis primeros años, las prácticas eran: “demostrar que la ecuación sutana se cumple con fulano transistor y las arañas”; bueno, el alumno créeme que ni siquiera entendía el resultado; casi casi me decían: “a ver revísemelo profe a ver qué”, yo decía: “ah bueno está bien”, y les pregunto: “¿y sabes por qué está bien?”, “pues no”; o sea, lo que se graficaba ahí en los aparatos era una cosa absolutamente fuera de foco ¿no?, así como diciendo: pues me dices profesor tú que estuvo bien, pero yo no tengo idea de por qué estuvo bien”, como que a ese nivel pues, la verdad es que era una cosa que, cuando terminaba la materia decían: “no entendí, no entendí que aprendí, o sea me dicen que aprendí cosas y cumplí objetivos, pues hasta la pasé, pero la verdad es que si me preguntan ‘oye ¿y tú qué sabes?’ pues yo sólo sé que no sé nada (Entrevista final con el profesor)

CASO 7: FABIÁN

EL PROFESOR

Fabián es un profesor de 46 años que terminó la Licenciatura en Ingeniería Industrial en Producción en 1987 en el Instituto Tecnológico de León, se tituló dos años después. En 1990 estudió una Especialidad en procesos de Calzado y años después ingresa a la Maestría en Administración con especialidad en Finanzas en la Universidad de Guanajuato, se titula en 1997. En el 2000 estudia una Maestría en Ingeniería Industrial,

termina en el 2002 y a la fecha tiene el 90% de la tesis. Finalmente, en el 2007 cursa un Diplomado en Logística y Cadenas de Suministro en la UIA León.

Desde que termina la licenciatura y durante dos años trabaja en diferentes fábricas de calzado en el área de producción, hasta 1989 que ingresa de tiempo completo como académico en el Instituto Tecnológico de León.

En esa fecha inicia su experiencia docente en licenciatura, posteriormente en el año 2000 empieza a impartir clases en el nivel de maestría y en ese mismo año ingresa a la UIA León como profesor de licenciatura y maestría.

El siguiente cuadro presenta algunos datos de su trayectoria docente y profesional

Antigüedad docente	19 años
Antigüedad docente en UIA León	5 años
Años de experiencia profesional	2 años
Años de experiencia académica	18 años

Formación docente	En competencias	Diplomado completo
	En innovación y mejora de la práctica	-----
	En formación valoral humanista	-----

LA ASIGNATURA

La asignatura que se trabajó en la investigación fue **Cálculo Aplicado a las Ciencias Económico Administrativas**.

Pertenece al área mayor en varias carreras del departamento de Ciencias Económico Administrativas, pero la asignatura pertenece al área de matemáticas del Departamento de Ciencias Básicas. Idealmente se cursan en el tercer semestre.

Tiene 6 créditos, 2 horas a la semana de trabajo independiente del alumno y 4 horas de clase a la semana, distribuidas en dos sesiones de 2 horas.

Condiciones docentes

Fabián ha impartido esta materia una vez, pero ha dado varias veces la materia antecedente que es Modelos Matemáticos.

En el periodo en el que se realizó el estudio, Fabián impartía 12 horas de clase frente a grupo a la semana en la UIA León, en dos materias diferentes: Cálculo aplicado a las ciencias económico administrativas (dos grupos) e Investigación de Operaciones II para Ingeniería. Además en el Instituto Tecnológico de León imparte en promedio 20 horas de clase a la semana.

El grupo de alumnos de la asignatura que se estudió, estaba conformado por 21 alumnos de las carreras de Administración de Empresas, Comercio Exterior, Contaduría y Relaciones Industriales.

Participación en la reforma curricular

Fabián comenta que no fue invitado a participar en ninguna actividad relacionada con el diseño de los nuevos planes de estudio. Sin embargo sí identifica que la Universidad inició un proceso de cambio

“Lo del enfoque en competencias, me ha tocado ese. Cambiar la forma tradicional de educación a establecerlo con un enfoque diferente basado en las competencias; un enfoque integral creo que es como lo ubican.” (Historia de vida)

En cuanto a su formación, terminó el Diplomado en Competencias para la Docencia, pero comenta que no le gustan los cursos de docencia, no le encuentra aplicación para su materia e incluso reconoce que no le gusta la pedagogía

“No me gustan los cursos de docencia, por eso no me los aprendo ni los títulos; como que sí trato de sacar lo bueno que se pueda aplicar...la mayoría de las veces están dirigidos a niveles de muchachito de primaria, y aquí los muchachitos les digo: “ya están formados o deformados”” (Historia de vida)

DESCRIPCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO

I. Conocimiento de la materia

1. Disciplinar:

El profesor explica que el contenido de la materia consiste en:

Empezamos desde límites, repaso de modelos matemáticos... luego llegamos a límites y continuidad, en cálculo diferencial tratar de ver como es el comportamiento de una variable en forma instantánea, tratar de establecer la tendencia en el comportamiento de un modelo, por ejemplo cuando viene uno al trabajo, la velocidad promedio que llevas; en los comportamientos económicos, por ejemplo: si vendes más caro la tendencia es que ganas más pero llega un momento en el que la gente empieza a comprar menos y la demanda cae y llega un punto en donde tu ya no ganas, se aplica en publicidad, llega un punto en el que ya no ganas.

Todo esto es lo que se analiza aquí, tendencias de ofertas, demandas, depreciaciones, tendencias de mercado, puntos de equilibrio, máximos y mínimos. (entrevista inicial con el profesor)

Se percibe un adecuado conocimiento básico de los temas del curso, el profesor explica cada tema de manera concisa y breve,

Mo: “Cuando veíamos la diferencia entre modelos matemáticos y cálculo, veíamos que las derivadas nos proporcionaban valores puntuales y podían determinar el área para figuras correspondientes a figuras regulares. En el caso de las integrales definidas, pueden encontrar el área de cualquier función, por ejemplo...”

(explica que la idea era que vieran la diferencia de cálculo entre los dos métodos: cálculo directo con la función de costo y utilizando la primera derivada) “Entonces, de hecho el marginal, normalmente se utiliza como un sinónimo de “derivada de”. Cuando hablamos de

“marginalidad” estamos hablando de la derivada de una cierta función, y nos da un valor muy cercano sin necesidad de hacer tanto cálculo.

Cuando los alumnos hacen preguntas más apegadas a los datos de los ejercicios, el profesor resuelve satisfactoriamente las dudas, pero cuando los alumnos buscan una comprensión que va más allá del procedimiento concreto para resolver el problema, no se denota un dominio amplio de los marcos disciplinares ni de las principales teorías o principios, sus respuestas a las preguntas de los alumnos son cortas y poco claras, principalmente en estos casos se nota inseguridad

Ao: Oiga profe ¿cómo le hacen así para sacar la función?

Mo: La función eh... normalmente necesitas datos, y te vas a lo que corresponde a lo que se llama “ajuste de curvas”. Hay algunos programas estadísticos que te lo resuelven facilísimo, teniendo los datos te dan la fórmula. Excel cuando mucho te da cuatro o cinco pero está muy limitado; no te da el ajuste a la curva. ¿No hay preguntas hasta aquí?

Ao: profe, y en esa escuela cómo le hicieron para sacar esa función?

Mo: normalmente hacen una estimación, se supone que lo sacan de estadísticas, no nos metemos en eso.... Puedes sacar datos históricos

En otras exposiciones del profesor, también se observan explicaciones imprecisas, no se utilizan suficientes referentes teóricos y conceptuales que permitan ampliar lo expuesto

Mo: El acercamiento más sencillo es si nosotros queremos hacer la determinación de cuánto tiene un área es que lo vayamos dividiendo en rectángulos y tratamos de ir definiendo porciones que más o menos se ajusten a la figura que tenemos (va dibujando en la gráfica) y la suma de todas esas áreas sería aproximada al área total que se encuentra bajo la curva, en esto más o menos consiste, así muy superficialmente lo que corresponde a las integrales definidas, las integrales definidas nos van a aportar el área que se encuentra bajo una función dada y lo vamos a ver con un ejemplo...”

Mo: “más o menos calculen el área de estos rectángulos, que se supone que deberían tener el mismo ancho Con esto más o menos me dicen en la siguiente clase lo que salió...”

La principal fuente de conocimiento en el curso es el libro, se hace una referencia continua a “lo que dice el libro” llegando a percibirse que es más importante esta referencia que lo que diga el profesor

Ao: entonces sí es como yo lo había hecho, porque me dijo que no profe

Mo: se supone que en ese detalle a veces es donde depende de cómo lo esté considerando el libro

Ao: ¿y cómo vamos a saber cómo responder eso en el examen?

Aa: pero ¿qué es lo correcto?

Mo: lo correcto desde mi punto de vista es el signo afuera y en el examen... (baja la voz y en tono de broma) ahí es lo que diga el maestro No, no es cierto

Ao: pues es como está indicado, ahí dice que x^2 , si hubiera un paréntesis entonces sería distinto..

Mo: Ok, a lo mejor sí es el criterio que toman, vamos a tomarlo así.... Entonces quedaría....

Mo: ... normalmente en este tipo de problemas no nos dan más información, sino que la presentan de esta forma.... Pasa alguien o....

Ao: a ver yo paso

Esta importancia del libro para el desarrollo y la comprensión de los temas del curso, también llega a percibirse en los alumnos

Fue una manera muy rápida y en los temas importantes y aplicables no nos basamos en el libro por lo tanto fue más difícil comprenderlo (encuesta de alumnos)

2. Creencias sobre el contenido:

Se observan principalmente dos fuertes creencias sobre el contenido de la materia:

Que se trata de una materia muy abstracta que no tiene aplicación práctica y de manera especial, en las carreras de económico administrativas, su utilidad se observa muy lejana.

El profesor manifiesta de diferentes maneras esta creencia, pero no hay claridad si se trata de una creencia propia, o más bien una idea característica en los alumnos. Pareciera que el profesor reconoce que los alumnos tienen razón en creer eso, pero al mismo tiempo se percibe la sensación de que a él le corresponde quitar esa creencia.

“Se me hace una crítica fuertísima, o al menos que a mí me pega mucho, que salgan con la pregunta: “¿Dónde se va a aplicar?”, independientemente de que sé que es base para el desarrollo de otras materias, trato que desde que lo ven, vean al menos los aspectos más simples de la relación con las áreas en donde ellos se ubiquen” (historia de vida)

Me llega a frustrar que estas materias no las puedo llevar al nivel de prácticas que piden los alumnos. Cuando preguntan ¿en qué lo vamos a aplicar?, pues te pones a pensar: hójole qué les voy a inventar (entrevista inicial con el profesor)

Y como si ya estuviera destinado a ello, en las clases, los alumnos cuestionan al profesor en este aspecto

Ao: ¿Esto realmente se utiliza?

Mo: Sí.

(Comentan entre ellos).

Aos: ¿y el que quiere ser taquero?

Mo: ...¿Después del taco número treinta y siete?

Ao: ¿alguna vez lo ha utilizado en su vida? Aparte de para dar clases?

Mo: así como tal no, pero sí se puede utilizar

La presión de los alumnos para sostener esta creencia es muy fuerte, en varias ocasiones hacen preguntas para comprender el nivel de aplicación que tiene el contenido que están viendo, y al no encontrar alguna respuesta satisfactoria, de alguna manera confirman la idea de que se trata de un contenido que no se aplica, y que además, el profesor valida esta creencia

Completa la siguiente frase:

Lo que vi en esta materia es: inaplicable desde el punto de vista del maestro / que las matemáticas no sirven para nada / irrelevante (encuesta a alumnos)

No me gustó que no la aplicara en la vida diaria (cuestionario de apreciación estudiantil)

Por otro lado, el profesor considera que uno de los aspectos en los que más ha trabajado para mejorar su docencia se refiere precisamente a buscar que el contenido sea más aplicable a la realidad profesional que van a vivir los alumnos

“es lo que normalmente piden los alumnos: ¿en qué lo vamos a aplicar?” (Historia de vida)

Sin embargo en las clases no se identifican mecanismos concretos para lograr esta intención, por ejemplo: cuando se presenta el enunciado de un problema como el siguiente:

“se estima que la inscripción de alumnos aumentará a razón de la siguiente función: ----- alumnos por año, dentro de t años, si la inscripción actual es de 1000 estudiantes, encuentre la expresión para el número de alumnos inscritos dentro de t años y cuántos se inscribirán dentro de 5 años.”

Desarrolla el ejercicio y al terminar nunca hace mención a los datos del planteamiento inicial del problema, sino que se queda con el resultado numérico sin decir lo que significa y entonces al final un alumno pregunta

“Ao: profe, y en esa escuela cómo le hicieron para sacar esa función?”

Mo: normalmente hacen una estimación, se supone que lo sacan de estadísticas, no nos metemos en eso.... Puedes sacar datos históricos”

Una creencia asociada con la poca aplicabilidad del contenido de la materia, es la idea de que se trata de una materia teórica y por lo tanto no tiene la pretensión de resolver problemas prácticos

“Es principalmente teórica, la teoría es difícil porque involucra situaciones económicas que involucran un cierto recurso que puedes utilizar que dependiendo de la decisión que tomes ganas o pierdes, aquí solo queda en planteamiento, de los posibles escenarios que se pueden presentar” (Entrevista inicial con el profesor)

2. La segunda creencia se refiere al alto grado de dificultad de la materia

Esta creencia corresponde más a lo que piensan los alumnos que el profesor, para estos alumnos que pertenece al área de las ciencias económico administrativas, es una materia difícil, al igual que cualquier materia que se relacione con las matemáticas; el profesor no piensa que sea una materia difícil, pero reconoce esta idea de los alumnos mas no la comparte

“No la considero difícil, más bien los alumnos están predispuestos y eso la hace difícil” (entrevista inicial con el profesor)

“Buena parte de la clase la dedicas a decir y repetir hasta el cansancio que la materia no representa un mayor grado de dificultad, que con un poco de práctica y buena disposición van a poder resolver cualquier problema de tipo matemático que se les presente y que lo van a tener que utilizar durante toda su vida profesional” (entrevista inicial con el profesor)

Al final del curso, algunos alumnos reconocen que el profesor hace un esfuerzo para que el contenido no sea tan complicado,

¿Qué te parece especialmente valioso de tu profesor?

- *Pues que tenía la intención de darse a explicar*
- *Que sabe bastante sobre la materia y se preocupa por enseñarnos*
- *Trata de facilitar el contenido (Cuestionario de apreciación estudiantil)*

Pero la mayoría del grupo sostiene que se trata de una materia difícil para ellos

“Es una materia difícil, deberían ponerla mas simple para nosotros que no somos ingenieros” (encuesta de alumnos)

“Es demasiado exigente y presionante” (encuesta de alumnos)

*“El curso es difícil de llevar, piensen alguna alternativa para facilitar el aprendizaje”
(cuestionario de apreciación estudiantil)*

Por otro lado, el profesor considera que esta materia no se trata solamente de seguir ciertas reglas, sino que contiene una parte importante de imaginación y creatividad; además, el nivel de razonamiento que implica la materia propicia el desarrollo de una forma de pensamiento lógico y ordenado que puede utilizarse en cualquier disciplina. Cabe mencionar que no se encontraron referencias en la práctica que sustentaran esta idea

“Esto de los modelos necesita mucha imaginación, se piensa en que las matemáticas son muy cuadradas pero no, las reglas son inviolables pero también hay desarrollo de imaginación, de pensamiento. Casi siempre tendemos a hacer las cosas como nos han dicho y no nos animamos a pensar en cómo hacer la misma cosa de forma diferente” (Entrevista inicial con el profesor)

Es una materia que te enseña a razonar, no son números, sino más bien una forma de pensamiento. Las matemáticas te fuerzan a que seas más conciso hacia lo que quieres obtener” (Entrevista inicial con el profesor)

En el siguiente cuadro se muestra la forma en la que los alumnos consideran que se puede caracterizar el contenido de esta materia, con base en distintos factores:

TEÓRICA	<input checked="" type="radio"/>	PRÁCTICA
FÁCIL	<input checked="" type="radio"/>	DIFÍCIL
IMPORTANTE	<input checked="" type="radio"/>	INSIGNIFICANTE
VITAL PARA MI FORMACIÓN	<input checked="" type="radio"/>	ACCESORIA PARA MI FORMACIÓN
ABURRIDA	<input checked="" type="radio"/>	DIVERTIDA
EXIGENTE	<input checked="" type="radio"/>	LIGHT
APLICABLE	<input checked="" type="radio"/>	NO SE APLICA
INTERESANTE	<input checked="" type="radio"/>	INDIFERENTE

La concepción de la materia como teórica o práctica parece ser un poco confusa ya que por un lado los alumnos consideran que es más práctica que teórica, debido posiblemente a que se requiere que realicen muchos ejercicios y a que las clases tienen muy poca exposición; por otro lado, el profesor coincide en que la materia requiere de “muchísima práctica”, pero al mismo tiempo considera que es teórica debido a la poca aplicabilidad que tiene el contenido.

3. Emanado de la práctica profesional:

El profesor reconoce que el contenido de la materia y en general las matemáticas son fundamentales para cualquier profesión o disciplina

“Las matemáticas son la base de todo, la mayoría de las materias están basadas en las matemáticas, pero no se ve; todo lo que tenemos a nuestro alrededor está en función de

matemáticas: la compu, el teléfono, no ubico algo en donde no haya involucrado un cálculo” (entrevista inicial con el profesor)

“Entonces las matemáticas lo ven como número o ingenieros, en realidad es una forma de pensamiento, puedes deducir muchas cosas si sabes matemáticas” (entrevista inicial con el profesor)

Sin embargo, también reconoce que en esta materia no es fácil utilizar ejemplos de la práctica profesional

“Así como aplicable directamente no se percibe, es indirecto, da las bases de comportamiento a veces tomamos decisiones y aunque no te das cuenta, estás aplicando matemáticas básicas” (entrevista inicial con el profesor)

“Busco cosas prácticas, pero es muy difícil. Por ejemplo cómo hacer una caja de pizza para aprovechar todos los espacios, hay otros más complicados, por ejemplo para determinar el acomodo del contenido de las latas, el aprovechamiento de espacios” (entrevista inicial con el profesor)

El conocimiento emanado de la práctica profesional del profesor es poco visible en su enseñanza, debido al tipo de contenido y a la poca experiencia profesional que tiene el profesor; en las clases se observaron referencias muy débiles a la práctica profesional de las carreras que estudian los alumnos

“El contenido no le encontré mucho que me fuera a servir para mi carrera, tal vez por que nos falto profundizar o entender varios conceptos” (cuestionario de apreciación estudiantil)

“Mo: ...; pero a partir de, en este... rango (va señalando una gráfica), nos establece que los costos por unidad este... si estamos produciendo, los costos se empiezan a incrementar ¿sí?, en una situación real ¿a qué atribuirían esta situación?”

Aa: Más mano de obra o...

Mo: Más mano de obra, tiempos extras, ya sea como tiempo extra ¿qué otra cosa puede pasar? ... pero llega un punto, en el que dependiendo de la capacidad de la planta, resulta más costoso producir por encima de un cierto número y el costo comienza a incrementarse ¿sí?. Entonces, nos conviene producir hasta trescientas unidades, porque ahí el costo se está reduciendo” (Registro de observación en clase)

Por otro lado, durante sus explicaciones, el profesor casi no utiliza ejemplos que ayuden a conectar el contenido con alguna situación concreta, únicamente se utilizan los ejemplos que se presentan en los ejercicios, pero no se echa mano de otras ejemplificaciones más espontáneas, ni se invita a los alumnos a que piensen en algunas situaciones o en otras materias en donde puedan aplicar el contenido

“Recuerdan por ejemplo en valores matemáticos que se establecía cuál era el comportamiento de los costos a través del tiempo, a través del número de unidades que ustedes iban a manejar; aquí en este caso, nosotros lo podemos hacer no solo desde el punto de vista de promedio, que era lo que veían los modelos matemáticos; sino que vemos en un momento dado, cuál es el comportamiento para cualquier instante del tiempo, si nosotros establecemos la razón de cambio instantánea. Y entonces lo podemos ver por ejemplo, con el siguiente caso.” (Registro de observación en clase)

“Mo: ¿Los ingresos de qué dependen? ¿De qué depende la función de ingreso?”

Ao: De... del costo y de la... productividad ¿no?”

Mo: El ingreso va a depender de cuántas unidades vendamos, y a cómo se están ofreciendo ¿sí?. Entonces nosotros vamos a tener, que normalmente lo indicamos como PX La función de ingresos está como PX ¿sí?. Donde P , precio unitario, y X el número de unidades ¿sí?. Normalmente el precio está relacionado, con una función que viene siendo la función de demanda; sabemos que a mayor precio, menor demanda, y viceversa. Entonces, nosotros lo

podemos ver directamente como lo que viene siendo la función de ingreso, de la siguiente manera: vamos a identificar a I de X como la función de ingreso; y entonces esto va a ser igual a PX o a F de X , por X ¿sí?. Y entonces, lo que nos interesa conocer ahorita, va a ser el ingreso marginal, es decir, cuánto vamos a ganar si vendemos una unidad más de las que ya hemos vendido hasta ahorita” (Registro de observación en clase)

En ocasiones son los alumnos quienes plantean preguntas sobre situaciones prácticas

Ao: ¿Puede llegar a pasar, que se produzca tanto que después de cierto número de unidades le salga gratis?

Mo: No. No, no. Ahí es el comportamiento. Después de cierto punto vuelve a crecer.

Aa: Pero por ejemplo... el otro día escuché en las noticias que los calentadores solares se pagaban solos en dos años, y a partir de dos años, y a partir de dos años te salía gratis el gas.

Mo: Eso es recuperación de inversión.

Aa: Pero después te sale gratis.

Mo: Pero piensa... así como lo está planteando; sería que mientras más calentadores produzcas, más baratos te salen.

Aa: Supongamos que a mí me cuesta cien mil pesos, equis. Supongamos que en cinco años recupero todo, lo que me gastaba, y después me salía gratis.

Mo: Ok. Durante un cierto tiempo; porque a partir de un momento dado, ya no funciona igual, comienza a causarte más problemas por mantenimiento, y ya no te conviene tenerlo.

Si lo mantienes durante mucho tiempo, los costos vuelven a regresar. ...O sea, de manera infinita, no. durante un tiempo es costeable. A partir de cierto momento te sale más caro mantenerlo en funcionamiento que este, que el ahorro que te está proporcionando” (Registro de observación en clase)

4. Conocimiento pedagógico:

El profesor considera que para aprender este contenido se necesita

“Práctica, demostraciones, mucha práctica y empiezas a agarrar un cierto modelo: revisar, analizar, concluir, obtener un resultado y tomar una decisión, para llegar a tomar decisiones de acuerdo con el análisis que hiciste” (entrevista inicial con el profesor)

Parece ser que el contenido del curso se cubre principalmente a través de la resolución de ejercicios y ejemplos del libro, lo que ocupa mayormente el tiempo de las clases es esta actividad; posiblemente por esto es que los alumnos consideran que se trata de una asignatura práctica

“Mo: ... vemos en un momento dado, cuál es el comportamiento para cualquier instante del tiempo, si nosotros establecemos la razón de cambio instantánea. Y entonces lo podemos ver por ejemplo, con el siguiente caso.” (Registro de observación en clase)

“Mo: ... las integrales definidas nos van a aportar el área que se encuentra bajo una función dada y lo vamos a ver con un ejemplo...” (Registro de observación en clase)

“Mo: ... lo que nos interesa conocer ahorita, va a ser el ingreso marginal, es decir, cuánto vamos a ganar si vendemos una unidad más de las que ya hemos vendido hasta ahorita ¿sí?. Y lo vemos con un ejemplo también directamente.” (Registro de observación en clase)

(Para aprender en esta materia necesito hacer) ejercicios y tareas, pues calculo es pura práctica, nada teórica (encuesta a alumnos)

II. Concepciones educativas

1. Sobre el aprendizaje:

En los instrumentos de planeación didáctica institucionales, podemos encontrar las declaraciones explícitas que hace el profesor en relación con el tipo de aprendizaje que busca promover:

Los objetivos del curso son:

1. *Tomar decisiones que favorezcan, inhiban o ayuden a cambiar el rumbo de aquello que tiene grandes probabilidades de suceder.*
2. *A partir diferencial e integral encontrar modelos de mayor complejidad en forma manual o con ayuda de software.*

Incluye las siguientes “competencias transversales”, que pudieran entenderse como objetivos específicos:

1. *Aplicar el cálculo diferencial e integral a modelos económicos, financieros, de pronóstico y de toma de decisiones.*
2. *Conocer, investigar y aplicar datos como insumo para proyectos viables.*

La evidencia de aprendizaje es: *Formar una carpeta con todas las actividades individuales que desarrollen durante el semestre.*

En su sistema de evaluación los rubros que considera son: examen final (20%), tareas (20%) y exámenes parciales (60%)

Por otro lado, el profesor expresa sus intenciones de diferentes maneras:

“Lo que quiero lograr es que piensen, que razonen... La educación que tenemos es como muy cuadrada, les insisto en que piensen, que tengan imaginación” (Entrevista inicial con el profesor)

Sin embargo no se encontraron evidencias concretas del logro de estas intenciones. Tampoco se encontró congruencia entre los objetivos planteados y lo que se trabaja en el curso, la forma en que se llevan a cabo las clases o los comentarios de los alumnos sobre la materia.

El aprendizaje que se promueve en el curso se encuentra orientado al examen, los alumnos aprenden cuando pueden resolver satisfactoriamente ejercicios que plantea el profesor en las clases y que se van a presentar en los exámenes. Esta importancia que se le otorga al examen como el último juez del aprendizaje de los alumnos se percibe en diferentes momentos de las clases y en la devolución que hace el profesor antes del examen final:

*“hay algunos que ya ni con el departamental alcanzan a pasar, de los que están ahorita les voy a ir diciendo más o menos cuánto tienen ya incluidas las tareas hasta ahorita y ya nada más les quedan dos puntos en el departamental” . empieza a nombrarlos:
Mo: Nadia, hígole, ni con cero.... No es que ya tiene 6.1,
Aa: ¿ya pasé?
Mo: sí, ya nada más es para mejorar su calificación*

Esta alumna luego se acerca al profesor para preguntarle otra vez cuánto tiene que sacar, el profesor le dice “sí, por eso es ya nada más mejorarlo.... precisamente, si no traes presión saca una buena calificación”

Mo: Arat, ya no alcanzas, 2.9

El alumno le empieza a reclamar

Mo: es que no tengo ninguna tarea tuya

Ao: sí, ahí las tengo, se las traigo el lunes para que las vea

Mo: OK, sí porque no tengo registrada ninguna tarea tuya, ninguna, enserio... si, trae las tareas

Ao: ¿cuánto tengo? ¿si alcanzo?

Mo: 2.9, con las tareas 4.9, si traes las tareas sí....

Mo: Mario, necesitas como un 7 mas o menos

Mo: Héctor, ya no alcanzas, ni con 10

Mo: Viri, necesitas un 10, tienes 4” (Registro de observación en clase)

La calidad del aprendizaje depende de las habilidades personales de los alumnos, aquellos que tienen más facilidad para las matemáticas pueden lograr una mejor comprensión de los temas, más allá de aprenderse el procedimiento necesario para resolver los ejercicios; para otros en cambio, resulta ser un contenido difícil que no logran comprender del todo y por lo tanto procuran entregar todas las tareas y asistir a clases para pasar la materia, algunos no lo logran.

*“Que sean menos exigentes ya que es una materia difícil como para que te presionen tanto”
(Cuestionario de apreciación estudiantil)*

Es por esto que los alumnos declaran que las habilidades y competencias que necesitan para aprender en esta materia son:

“Tener habilidad de razonar y memorizar los pasos, poder concentrarte en clase

Ser buena en algebra y desde antes haber aprendido

Matemáticas básicas, algebra, calculo integral

Tener más gusto por las matemáticas ya que se me hace muy complicado” (Encuesta a alumnos)

Todos los alumnos declaran que lo que necesitan para aprender en esta materia es hacer muchos ejercicios, pocos agregan la necesidad de poner atención en clase.

2. Sobre la enseñanza:

Enseñar consiste en ir presentando los temas que corresponden al temario, mediante explicaciones breves y principalmente resolución de ejercicios. El objetivo de la enseñanza es mantener el interés de los alumnos utilizando un medio atractivo.

“desde que comencé a presentarlo se percibe el interés de los alumnos por el tema, lo notas desde que dejan de platicar entre ellos y ves frente a ti solo ojos atentos a todo lo que estas diciendo, considero que el aspecto principal surge a partir del tema tratado y si a eso le sumas el medio como lo presentas ya sea por medio de graficas, de ejemplos que están relacionados con la realidad de búsqueda de soluciones en equipo a un problema dado, usualmente es cuando llegas a dar una clase de la cual te sientes satisfecho” (Relato de experiencia positiva)

El trabajo de planeación se enfoca a organizar los temas del curso y desarrollar cada tema de tal manera que se puedan tener ya resueltos los ejercicios que se van a trabajar en la clase

Casi todo el material que he preparado es con los ejemplos y ejercicios ya resueltos

Un factor que afecta la enseñanza del profesor es su autoconcepto como docente, aún cuando tiene la preparación profesional y la experiencia docente necesaria para impartir la materia, hay duda sobre el propio desempeño que implica cierta predisposición negativa hacia el cambio y al mismo tiempo un deseo constante de mejorar

¿Cuándo tuve la certeza de que nací para ser maestro?

En realidad creo que nunca he llegado a sentir esa certeza, a través del tiempo he descubierto que me gusta dar clases, tratar de compartir el conocimiento con aquellos que en ese momento son mis alumnos, incluso he llegado a disfrutar el ser un maestro, pero atreverme a decir que nací para ello ni pensarlo. Me gusta ser maestro, disfruto ser maestro y pretendo ser maestro...!

¿El peor momento como maestro?

Esa resulta ser una situación más cotidiana, no más deseable, pero definitivamente más cotidiana, no por que resultes ser un fiasco como maestro y en consecuencia todas tus clases sean malas, sino por que siempre estas tratando de dar mejor tus clases, de hacerlas mas interesantes, más dinámicas, que generen una mayor participación e interés por parte de los alumnos

También existe una mezcla entre el deseo constante de mejorar y al mismo tiempo cierta predisposición negativa hacia el cambio, debido posiblemente a la falta de experiencias exitosas o a que el cambio que identifica el profesor se asocia a formas diferentes de impartir la materia pero sin incorporar una reflexión sobre la propia práctica docente, sobre lo que hace y los efectos que ello tiene en el aprendizaje de los alumnos, se observa un bajo nivel de autoanálisis y reflexión sobre la docencia, y al mismo tiempo un alto grado de autocrítica

“Estoy asustado, cuando intentas mejorar tu materia, siempre te complicas, no sé si esté bien o mal pero siempre me quedo insatisfecho de lo que hago, siempre procuro mejorar en algo, cambiarle algo” (Entrevista inicial con el profesor)

“Mi problema en la educación es que siempre estoy buscando formas diferentes de impartir la materia, si antes se hacía el trabajo con la calculadora, trato en lo posible que lo hagan con la computadora ¿sí?, pero siempre busco primero el razonamiento, el entendimiento del modelo, y después la aplicación de herramientas, ya sea software específico o particular para un área. Creo que esos han sido los cambios” (Entrevista inicial con el profesor)

Así mismo, se observa una especie de predisposición negativa hacia la formación docente

“no me gustan los cursos de docencia ¿sí?, por eso no me los aprendo ni los títulos; como que sí trato de sacar lo bueno que se pueda aplicar, lo que se me hace más interesante ... o sea los enfoques de docencia siento que la mayoría de las veces están dirigidos a niveles de muchachito de primaria, y aquí los muchachitos “ya están formados o deformados”, ya no somos tan significativos en el cambio. Si es docencia ni me preguntes.

... les encuentro muy pocos aspectos de aplicación. Siento que el tipo de materias más está muy restringido, es muy cuadrado ... y los niveles hacia los que están dirigidas muchas de las cosas, los encuentro para mi gusto, desfasados” (Historia de vida)

Todos estos elementos generan una inseguridad en el profesor que él considera causada por un exceso de confianza

“Algo que no le gusta, dice que es “el exceso de confianza”, no prepara la clase porque supone que ya lo domina” (Historia de vida)

“el peor momento al que te puedes enfrentar es cuando planteas un problema, le pides a los alumnos que lo resuelvan y te encuentras con que uno mismo no es capaz de resolverlo (la salida fácil es decirles que les presentarás la solución al día siguiente), pero ante esta situación nunca quedas satisfecho. ¿La causa? Suele pasarme que todo sea resultado de un exceso de confianza y no le di el suficiente tiempo a la preparación del tema” (Relato de experiencia negativa)

También los alumnos identifican esta falta de seguridad en el profesor, generalmente atribuida a la falta de experiencia en la docencia y en otras ocasiones como un reflejo de la inconsistencia en el conocimiento

“Debería de estar seguro de lo que enseña y dice (Cuestionario de apreciación estudiantil)

“Que tenga mayor practica para darse a entender porque de plano no sabe ni lo que explica, le falta mucha practica porque si sabe. Pero duda mucho y no sabe explicar” (Cuestionario de apreciación estudiantil)

“Muchas ocasiones no sabía explicar muy bien y uno de mis compañeros era el que explicaba la forma de resolver ciertos problemas” (Cuestionario de apreciación estudiantil)

“Un profesor que de verdad sepa del conocimiento ya que es una materia muy difícil” (Cuestionario de apreciación estudiantil)

“Que pongan adelante del curso a alguien con mayor experiencia” (Cuestionario de apreciación estudiantil)

El profesor debe desarrollar su enseñanza sobre la base de las creencias que tienen los alumnos acerca del contenido de la materia, asumidas más bien como prejuicios: que es muy difícil y además que no se utiliza en la vida profesional

“Tradicionalmente es vista como “una materia “difícil” y que nunca vas a aplicar en la vida, desde ahí comienzan las complicaciones” (Entrevista inicial con el profesor)

El problema es que no se quedan como prejuicios de los alumnos, sino que al terminar el curso, no solo se mantienen estas creencias sino que ahora los alumnos ya tienen elementos para sostenerlas. No es evidente la estrategia que utiliza el profesor para afrontar estas ideas con las que llegan los alumnos, posiblemente una de ellas sea generar un ambiente de confianza y cercanía con alumnos y permitir que ellos exploren diferentes formas de resolver los ejercicios

Ao: ¿si yo lo hice diferente y me dio el mismo resultado?

Mo: depende cómo lo estés equilibrando, sí puede ser

El alumno pasa al pizarrón para enseñarle cómo lo hizo, el maestro se queda pensando

Ao: ¿también se puede así?

Mo: se supone que si está equilibrado sí, lo curioso es esto de acá, en el examen lo explicas cómo lo resolviste” (Registro de observación en clase)

“Aa: El cuadrado sobre el

Mo: Tal vez no se aprecie tanto; pero igual si llegas al resultado está bien. O sea digo, según como tú lo hayas visto... si tú lo eliminas desde antes, desde aquí... nada más que, hay que tomar en cuenta que pueden estar separadas y puedes tener este problema. ¿Sí?, digo, si tú lo visualizas así está bien, no sé tú cómo lo hiciste” (Registro de observación en clase)

El profesor mantiene una buena relación con los alumnos, se percibe un ambiente de confianza, atiende pacientemente las dudas que le plantean

“El maestro empieza a desarrollar el tema nuevo, pero un alumno lo interrumpe y le dice que tiene dudas de otro ejercicio de la tarea, el profesor detiene la explicación y resuelve el ejercicio que le dijo el alumno. Cuando lo está desarrollando otro alumno le dice que ese ejercicio es igual al que ya habían visto, pensando que ya estaban en el tema nuevo y el profesor le dice que es que preguntó por el 55 " Yo pensé que ya no había dudas y por eso ya había empezado con el tema." (Registro de observación en clase)

“Aa: ¿No primero multiplicamos? (se da cuenta de un error) Haz de cuenta el X por el tres, E a la

Mo: ¿En cuál Gaby? ¿Aquí, este desarrollo? Es igual, tenemos este... tenemos el factor común; de todos modos te quedaría tres E a la X más dos por X ¿sí? y luego te queda el menos tres, aquí está el menos tres.

Ao: ¿De dónde sale?

Mo: Tú lo estás desarrollando este como tres E a la tres más dos, por X ¿sí?.

Aa: O sea tres X, E a la más dos.

Mo: Ok. Es lo mismo, está multiplicado por X. Ok, me falta ¿tres X aquí?

Aa: Tres X menos tres más uno.

Mo: Ok. Entonces... de acuerdo a esto ¿te quedaría así? Sí ¿verdad? Es lo que me comí.

Aa: Ajá.

Mo: No, está bien esa... está omitiendo el tres a la hora... como no lo separé, Gaby hizo la multiplicación primero. Yo nada más agarré primero el factor común; pero básicamente era una multiplicación” (Registro de observación en clase)

La buena disposición del profesor genera que los alumnos se sientan atendidos y que consideren que el profesor se preocupa por ellos; a diferencia de otros alumnos más críticos, para algunos, el profesor explica bien y facilita su aprendizaje

“La materia está un poco difícil, pero el maestro nos ha ayudado a aprender y nos ha facilitado el método de aprender” (encuesta a alumnos)

“Aunque no soy fanático del cálculo, el profesor es muy accesible y se preocupa por los alumnos” (encuesta a alumnos)

“Me gustó, la llevé en verano y reprobé pero este semestre se me hizo más fácil porque el profesor es más buena gente y explica más fácil” (encuesta a alumnos)

“Es una persona que se preocupa por los alumnos” (cuestionario de apreciación estudiantil)

Cabe mencionar que esta cercanía con los alumnos no tiene relación con la asignación de calificación, la evaluación del curso se basa en parámetros “objetivos” que no son cuestionados y para el profesor es importante mantener este ingrediente de presión que genera la calificación

“Un aprendizaje significativo se dio cuando regresó a ser alumno de la maestría después de ser docente varios años, le ayudó a ver las cosas “desde el otro lado” y comprender más los aspectos emocionales o personales de los alumnos, pero principalmente en relación con la presión que genera la calificación, porque en los cursos y diplomados no lo siente así, “tareas, exámenes, la presión de los exámenes, es interesante”, comenta que esto genera también una situación de competencia entre los alumnos y presión. Dice que eso lo cambió como maestro y comenta que “cuando siento que estoy regresando al maestro tradicional, digo: acuérdate, trato de ver eso” (Historia de vida)

III. Saberes experienciales

Como hemos mencionado, se observa un bajo nivel de reflexión y análisis sobre la propia práctica docente del profesor y como consecuencia de ello se perciben pocos aprendizajes que haya adquirido mediante su experiencia.

Uno de ellos se refiere a la relación entre la exigencia, la disciplina y el nivel de reprobación de los alumnos especialmente en el caso de alumnos de económico administrativas; el profesor considera que es mejor mantener un ambiente de clase más relajado en donde exista confianza y buena relación con los alumnos para que los alumnos se sientan animados a preguntar sus dudas; en cambio, si aumenta el nivel de exigencia y de disciplina, el número de reprobados tiende a aumentar

“Siento que si fuerzo la disciplina pierdo más de lo que gano, no sé si me equivoque; porque de la forma en que lo llevo sí se animan a preguntar, y en muchas de las ocasiones con una disciplina más estricta los llegas a cohibir

Fíjate que la disciplina es bien curiosa: si aplicas más en este tipo de materias, el número de reprobación se te va pero bien bonito” (entrevista final con el profesor)

Otro aprendizaje más puntual, que el profesor ha adquirido a partir de experiencias negativas es la importancia de llevar ya resueltos los ejercicios que se van a trabajar en la clase

IV. Rutinas y pautas de acción

1. Rutinas

La estructura típica de las clases consiste en: saludo, recoger tareas, resolver dudas de la tarea, presentación de diferentes temas con resolución de ejercicios y al final dejar tarea.

“Pongo el tema que se va a ver o retomo lo pendiente o dudas, recoger tareas. Si se requiere teoría la doy, explico los problemas y responder preguntas. Ellos empiezan a hacer ejercicios, les digo que primero lo intenten y luego me digan en dónde se atoraron, por lo regular son dudas comunes” (entrevista inicial con el profesor)

“Para casi todos los temas se basa en exposición mía, presentación de ejemplos, práctica en clase y aplicación de algunos problemas; tengo desarrollados los temas con ejemplos, ejercicios” (entrevista inicial con el profesor)

Cada vez que presenta un nuevo tema, hace una explicación breve y utiliza un ejercicio como ejemplo para desarrollar el tema. Primero dicta el problema mientras lo va escribiendo en el pizarrón y después lo resuelve con la participación de algunos alumnos.

En otras ocasiones, cuando no es tema nuevo, el profesor pregunta si alguien quiere pasar a resolver el ejercicio. Generalmente solo algunos alumnos participan, son ellos los que van siguiendo al profesor y los que responden las preguntas que hace

“Empieza a resolver el problema preguntándoles a los alumnos. Aproximadamente una mitad del salón es la que participa, solo algunos son los que van dando resultados, los demás anotan en su cuaderno, al poco rato empiezan a platicar. El maestro pone más atención a la mitad del salón que participa, solo voltea a verlos a ellos.” (Registro de observación en clase)

De manera previa a los exámenes, el profesor les dice a los alumnos cómo van en calificaciones, cuántos puntos han acumulado y qué calificación deben obtener para pasar la materia

*Mo: Arat, ya no alcanzas, 2.9
El alumno le empieza a reclamar
Mo: es que no tengo ninguna tarea tuya
Ao: sí, ahí las tengo, se las traigo el lunes para que las vea
Mo: OK, sí porque no tengo registrada ninguna tarea tuya, ninguna, enserio... si, trae las tareas
Ao: ¿cuánto tengo? ¿si alcanzo?
Mo: 2.9, con las tareas 4.9, si traes las tareas sí....
Mo: Mario, necesitas como un 7 mas o menos
Mo: Héctor, ya no alcanzas, ni con 10
Mo: Viri, necesitas un 10, tienes 4
Mo: Daniel, 4.6
Ao: con 10 si paso?
Mo: con 7
Ao: si entregué todas las tareas?
Mo: si" (Registro de observación en clase)*

2. Pautas de acción:

Cuando un alumno le presenta una forma diferente de resolver el ejercicio que están realizando, el profesor lo analiza y lo acepta como otra posibilidad

*"Ao: ¿si yo lo hice diferente y me dio el mismo resultado?
Mo: depende cómo lo estés equilibrando, sí puede ser
El alumno pasa al pizarrón para enseñarle cómo lo hizo, el maestro se queda pensando
Ao: ¿también se puede así?
Mo: se supone que si está equilibrado sí, lo curioso es esto de acá, en el examen lo explicas cómo lo resolviste" (Registro de observación en clase)*

Cuando existe alguna duda sobre la manera en la que están resolviendo el problema, utiliza como referente válido lo que diga el libro

*"Ao: entonces sí es como yo lo había hecho, porque me dijo que no profe
Mo: se supone que en ese detalle a veces es donde depende de cómo lo esté considerando el libro
Ao: ¿y cómo vamos a saber cómo responder eso en el examen?
Aa: pero ¿qué es lo correcto?
Mo: lo correcto desde mi punto de vista es el signo afuera y en el examen... (baja la voz y en tono de broma) ahí es lo que diga el maestro No, no es cierto
Ao: pues es como está indicado, ahí dice que $x2$, si hubiera un paréntesis entonces sería distinto..
Mo: Ok, a lo mejor sí es el criterio que toman, vamos a tomarlo así.... Entonces quedaría..." (Registro de observación en clase)*

Cuando el profesor está resolviendo un problema hace preguntas para motivar la participación de los alumnos, pero sólo algunos lo van siguiendo y entonces el profesor solo se dirige a ellos. Mientras el resto del grupo están solamente tomando notas, pero poco a poco empiezan a distraerse y platicar, el profesor no les llama la atención

“Empieza a resolver el problema preguntándoles a los alumnos. Aproximadamente una mitad del salón es la que participa, solo algunos son los que van dando resultados, los demás anotan en su cuaderno, al poco rato empiezan a platicar. El maestro pone más atención a la mitad del salón que participa, solo voltea a verlos a ellos. En algunos momentos aumenta mucho el murmullo de los que están platicando, el profesor no les dice nada” (Registro de observación en clase)

Cuando el profesor comete algún error y algún alumno se lo hace notar, trata de explicar el procedimiento y finalmente reconoce la falta

Aa: ¿No primero multiplicamos? (se da cuenta de un error) Haz de cuenta el X por el tres, E a la

Mo: ¿En cuál Gaby? ¿Aquí, este desarrollo? Es igual, tenemos este... tenemos el factor común; de todos modos te quedaría tres E a la X más dos por X ¿sí? y luego te queda el menos tres, aquí está el menos tres.

Ao: ¿De dónde sale?

Mo: Tú lo estás desarrollando este como tres E a la tres más dos, por X ¿sí?.

Aa: O sea tres X, E a la más dos.

Mo: Ok. Es lo mismo, está multiplicado por X.

Mo: Ok, me falta ¿tres X aquí?

Aa: Tres X menos tres más uno.

Mo: Ok. Entonces... de acuerdo a esto ¿te quedaría así? Sí ¿verdad? Es lo que me comí.

Aa: Ajá.

Mo: No, está bien esa... está omitiendo el tres a la hora... como no, como no lo separé, Gaby hizo la multiplicación este, primero. Yo nada más agarré primero el... el factor común; pero básicamente era una multiplicación.

Durante las clases, el profesor lleva el ritmo que marcan los alumnos, no pasa a otro tema hasta que ya no haya ninguna duda

El maestro empieza a desarrollar el tema, pero un alumno lo interrumpe y le dice que tiene dudas de otro ejercicio de la tarea, el profesor detiene la explicación y resuelve el ejercicio que le dijo el alumno. Cuando lo está desarrollando otro alumno le dice que ese ejercicio es igual al que ya habían visto, pensando que ya estaban en el tema nuevo y el profesor le dice que es que preguntó por el 55 " Yo pensé que ya no había dudas y por eso ya había empezado con el tema."

PRESENCIA DE LA REFORMA CURRICULAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Fabián ubica la presencia de la reforma en su práctica docente a través del aporte que puede dar el contenido de su asignatura, no identifica ningún otro elemento de su docencia que se relacione con la reforma curricular. Considera que su materia es solamente una parte de la formación en competencias y que su aporte se ubica en el *saber* y un poco en el *saber hacer*, pero lo que se ve en su materia se va a aplicar en otras materias que llevarán los alumnos más adelante.

Basándonos más o menos en lo que establece de acuerdo a competencia, esto forma parte del saber ¿sí?, y algo se relaciona con el saber hacer, pero te digo, sigue siendo por la ubicación en donde se encuentra la materia apenas roza o se relaciona con el aspecto del saber hacer; va mucho más hacia el saber

ANEXO 8

Factores que favorecen y obstaculizan la reforma curricular, organizados por caso

En las casillas sombreadas se encuentran los factores que fueron identificados por los profesores como parte de la reforma curricular.

MAGALI

FACTORES QUE FAVORECEN	FACTORES QUE OBSTACULIZAN
La materia es totalmente práctica	Las pautas para el trabajo se van dando por partes, según se vayan necesitando
La profesora domina el saber hacer, se vincula con lo que ella hace	No hay un planteamiento inicial claro de lo que se debe hacer, no hay indicaciones sobre el paso que sigue, pareciera obvio
<i>El centro del proceso es la actividad de los alumnos, su producción</i>	No hay una buena planeación que permita saber productos esperados, tiempos, criterios para evaluar
<i>Los alumnos aprenden por descubrimiento, enfrentándose a los problemas y tratando de resolverlos</i>	El trabajo se basa en un supuesto que casi nunca se cumple, que los alumnos llegan a tiempo y permanecen, que traen su trabajo, que están motivados
Se busca que los alumnos se den cuenta de lo que aprenden y de sus capacidades	El grupo era conflictivo y se utilizaba mucho tiempo en discusiones
<i>Se promueve la retroalimentación crítica entre pares</i>	No hay congruencia y oportunidad para las llamadas de atención a los incumplimientos de alumnos
La profesora muestra capacidad de aprendizaje, autoreflexión y disposición hacia el cambio	Son clases desestructuradas, desorganizadas, los alumnos entran y salen

AMELIA

FACTORES QUE FAVORECEN	FACTORES QUE OBSTACULIZAN
La materia es teórico práctica	Se privilegia a un grupo reducido de alumnas que sí cumplen los estándares de la profesora
Se promueve el uso de la investigación y su desarrollo	No todas las alumnas muestran la capacidad para un desempeño autónomo y se quedan sin aprender
<i>El contenido de la materia se relaciona completamente con el desempeño profesional de la profesora</i>	El salón de clases es demasiado reducido
Los alumnos trabajan con casos reales	El contenido es sumamente extenso
La materia es fundamental para la práctica profesional de su carrera	La profesora expresa rechazo al modelo de competencias con argumentos periféricos al modelo en sí
Los alumnos tienen que investigar por su cuenta	La profesora expresa diversas dificultades con la institución
Los alumnos tienen que poner en común su trabajo, unos aprenden de otros	La profesora refleja una saturación de actividades que le impide cumplir cabalmente con las demandas docentes e institucionales
La profesora muestra un amplio dominio del	

contenido	
-----------	--

LUCÍA

FACTORES QUE FAVORECEN	FACTORES QUE OBSTACULIZAN
Para aprender relacionan los conceptos teóricos con situaciones de su vida diaria, necesitan tener un referente concreto, práctico en donde se muestre el contenido	Se otorga más importancia a la aplicación de conceptos que a la comprensión
<i>Los alumnos aprenden también hábitos y actitudes positivas para planear y organizarse</i>	El tratamiento del contenido es básico con poco análisis crítico
<i>El conocimiento se relaciona directamente con situaciones de la vida cotidiana de los alumnos</i>	La profesora tiene poca experiencia profesional
<i>Existe una planeación muy detallada y un sistema de evaluación muy estricto</i>	Existe una presión fuerte por cubrir lo planeado en el tiempo previsto y no se aprovechan las oportunidades para profundizar o reflexionar
Se fomenta la creatividad e independencia	En los objetivos explícitos se enfatiza la adquisición de conceptos teóricos
Se utilizan fuentes de información y materiales muy accesibles para los alumnos	
Hay una buena relación con los alumnos y una preocupación por cada uno	

SANDRA

FACTORES QUE FAVORECEN	FACTORES QUE OBSTACULIZAN
<i>El contenido se construye con lo que aporta cada miembro del grupo y la profesora y con lo que sucede en ese momento</i>	Para algunos alumnos solamente se requiere buena disposición para acreditar la materia
<i>Se integran los temas de interés del grupo al programa de la materia</i>	Para los alumnos es una materia de menor importancia que las demás
Los alumnos participan mucho, el protagonista es el alumno y el grupo	
Los alumnos deben llegar a clase con trabajo realizado	
La profesora está convencida del aporte de la materia al desarrollo de los alumnos	
<i>Se crea un ambiente de confianza en donde todos los alumnos pueden expresar libremente lo que piensan y sienten</i>	
Los alumnos reconocen aprendizajes valiosos para su desarrollo personal	

GEMA

FACTORES QUE FAVORECEN	FACTORES QUE OBSTACULIZAN
Se utilizan diferentes y variadas estrategias para presentar y trabajar con el contenido	La exposición de la profesora, sus explicaciones y aclaraciones ocupan un lugar central en las clases
<i>Es un contenido completamente teórico pero se utilizan muchos ejemplos y referencias de la vida cotidiana y de la práctica profesional</i>	No hay tiempo para la reflexión
Los alumnos deben memorizar los conceptos y poder identificarlos en situaciones prácticas	El contenido es muy teórico y extenso
Es una materia fundamental y básica para la carrera	
La profesora es congruente en la aplicación de las normas acordadas	
Tiene muy buen dominio del contenido	
La profesora tiene amplia formación didáctica	

JAIME

FACTORES QUE FAVORECEN	FACTORES QUE OBSTACULIZAN
<i>La materia incluye clases en el laboratorio, de tal manera que se vincula directamente la teoría con la práctica</i>	El profesor considera que esta materia es teórica y no tiene aplicación en la vida profesional
Los alumnos arman aparatos que funcionan, pero con un fundamento teórico	El protagonista es el profesor y su experiencia, la enseñanza se fundamenta en el conocimiento disciplinar del profesor
<i>Se utilizan ejemplos y referencias a la práctica profesional de los alumnos y la vida cotidiana</i>	Los alumnos participan poco, no hacen muchas preguntas
<i>Se integran los intereses de los alumnos al contenido de la materia</i>	
Los alumnos tienen que utilizar y desarrollar habilidades complejas y conocimientos previos	
El profesor sabe qué habilidades y conocimientos se requieren en determinado momento	
El profesor tiene mucha claridad sobre lo que deben lograr los alumnos	
Se favorece el trabajo autónomo de los alumnos, no se subestiman sus capacidades	
El profesor tiene un gran dominio de la materia	

FABIÁN

FACTORES QUE FAVORECEN	FACTORES QUE OBSTACULIZAN
Los alumnos preguntan por el sentido práctico de lo que están resolviendo y proponen ejemplos	No se utilizan ejemplos o situaciones de la práctica profesional de los alumnos
Tiene apertura a diferentes formas de resolver los ejercicios	Para los alumnos es una materia abstracta, difícil y poco relacionada con sus carreras
El profesor es muy paciente y atiende todas las dudas de los alumnos	Las intenciones de que los alumnos piensen y razonen no se observan en la práctica.
Hay buena relación entre profesor y alumnos	No hay congruencia entre las intenciones explícitas y lo que se desarrolla en el curso
	El aprendizaje se orienta al examen
	Se nota inseguridad en el conocimiento del profesor
	Hay una predisposición negativa hacia la formación docente y al mismo tiempo un deseo de mejorar constantemente
	El profesor tiene un auto concepto devaluado como docente, una predisposición negativa hacia el cambio
	Hay un bajo nivel de reflexión sobre la propia práctica

Factores que favorecen y obstaculizan la reforma curricular, organizados por postulado de la reforma

1. Articulación de saberes

FAVORECEN	OBSTACULIZAN
Para aprender relacionan los conceptos teóricos con situaciones de su vida diaria, necesitan tener un referente concreto, práctico en donde se muestre el contenido	El profesor considera que esta materia es teórica y no tiene aplicación en la vida profesional
La materia es teórico práctica	Para algunos alumnos solamente se requiere buena disposición para acreditar la materia
La materia incluye clases en el laboratorio, de tal manera que se vincula directamente la teoría con la práctica	Se otorga más importancia a la aplicación de conceptos que a la comprensión
La materia es totalmente práctica	El tratamiento del contenido es básico con poco análisis crítico
El contenido se construye con lo que aporta cada miembro del grupo y la profesora y con lo que sucede en ese momento	
Los alumnos arman aparatos que funcionan, pero con un fundamento teórico	
Los alumnos aprenden también hábitos y actitudes positivas para planear y organizarse	
Se promueve el uso de la investigación y su desarrollo	
Se utilizan diferentes y variadas estrategias para presentar y trabajar con el contenido	

2. Integrar la realidad al proceso educativo

FAVORECEN	OBSTACULIZAN
El contenido de la materia se relaciona completamente con el desempeño profesional de la profesora	No se utilizan ejemplos o situaciones de la práctica profesional de los alumnos
La profesora domina el saber hacer, se vincula con lo que ella hace	Para los alumnos es una materia abstracta, difícil y poco relacionada con sus carreras
Los alumnos trabajan con casos reales.	La profesora tiene poca experiencia profesional

Es un contenido completamente teórico pero se utilizan muchos ejemplos y referencias de la vida cotidiana y de la práctica profesional	
Los alumnos deben memorizar los conceptos y poder identificarlos en situaciones prácticas	
Se utilizan ejemplos y referencias a la práctica profesional de los alumnos y la vida cotidiana	
El conocimiento se relaciona directamente con situaciones de la vida cotidiana de los alumnos	
La materia es fundamental para la práctica profesional de su carrera	
Los alumnos preguntan por el sentido práctico de lo que están resolviendo y proponen ejemplos	
Se integran los intereses de los alumnos al contenido de la materia	
Se integran los temas de interés del grupo al programa de la materia	

3. Focalizar el desempeño del estudiante

FAVORECEN	OBSTACULIZAN
Es una materia fundamental y básica para la carrera	Las pautas para el trabajo se van dando por partes, según se vayan necesitando
El centro del proceso es la actividad de los alumnos, su producción	Se privilegia a un grupo reducido de alumnas que sí cumplen los estándares de la profesora
Los alumnos participan mucho, el protagonista es el alumno y el grupo	Las intenciones de que los alumnos piensen y razonen no se observan en la práctica.
Existe una planeación muy detallada y un sistema de evaluación muy estricto	No hay congruencia entre las intenciones explícitas y lo que se desarrolla en el curso
Los alumnos tienen que utilizar y desarrollar habilidades complejas y conocimientos previos	Existe una presión fuerte por cubrir lo planeado en el tiempo previsto y no se aprovechan las oportunidades para profundizar o reflexionar
El profesor sabe qué habilidades y conocimientos se requieren en determinado momento	En los objetivos explícitos se enfatiza la adquisición de conceptos teóricos
El profesor tiene mucha claridad sobre lo que deben lograr los alumnos	No hay un planteamiento inicial claro de lo que se debe hacer, no hay indicaciones sobre el paso que sigue, pareciera obvio
	No hay una buena planeación que permita saber productos esperados, tiempos, criterios para evaluar
	El aprendizaje se orienta al examen

4. Fomentar la autonomía del alumno

FAVORECEN	OBSTACULIZAN
Los alumnos tienen que investigar por su cuenta	No todas las alumnas muestran la capacidad para un desempeño autónomo y se quedan sin aprender
Se favorece el trabajo autónomo de los alumnos, no se subestiman sus capacidades	La exposición de la profesora, sus explicaciones y aclaraciones ocupan un lugar central en las clases
Los alumnos aprenden por descubrimiento, enfrentándose a los problemas y tratando de resolverlos	El protagonista es el profesor y su experiencia, la enseñanza se fundamenta en el conocimiento disciplinar del profesor
Se busca que los alumnos se den cuenta de lo que aprenden y de sus capacidades	El trabajo se basa en un supuesto que casi nunca se cumple, que los alumnos llegan a tiempo y permanecen, que traen su trabajo, que están motivados
Los alumnos deben llegar a clase con trabajo realizado	El grupo era conflictivo y se utilizaba mucho tiempo en discusiones
La profesora es congruente en la aplicación de las normas acordadas	No hay congruencia y oportunidad para las llamadas de atención a los incumplimientos de alumnos
Los alumnos tienen que poner en común su trabajo, unos aprenden de otros	Son clases desestructuradas, desorganizadas, los alumnos entran y salen
Se promueve la retroalimentación crítica entre pares	Los alumnos participan poco, no hacen muchas preguntas
Se fomenta la creatividad e independencia	
Tiene apertura a diferentes formas de resolver los ejercicios	
Se utilizan fuentes de información y materiales muy accesibles para los alumnos	

5. Atención a las diferentes dimensiones del ser humano

FAVORECEN	OBSTACULIZAN
La profesora está convencida del aporte de la materia al desarrollo de los alumnos	No hay tiempo para la reflexión
Se crea un ambiente de confianza en donde todos los alumnos pueden expresar libremente lo que piensan y sienten	
Los alumnos reconocen aprendizajes valiosos para su desarrollo personal	
Hay una buena relación con los alumnos y una preocupación por cada uno	

Condiciones de los profesores que afectan a varios postulados

FAVORECEN	OBSTACULIZAN
La profesora muestra un amplio dominio del contenido	Se nota inseguridad en el conocimiento del profesor
Tiene muy buen dominio del contenido	La profesora expresa rechazo al modelo de competencias con argumentos periféricos al modelo en sí
El profesor tiene un gran dominio de la materia	Hay una predisposición negativa hacia la formación docente y al mismo tiempo un deseo de mejorar constantemente
El profesor es muy paciente y atiende todas las dudas de los alumnos	La profesora expresa diversas dificultades con la institución
La profesora tiene amplia formación didáctica	La profesora refleja una saturación de actividades que le impide cumplir cabalmente con las demandas docentes e institucionales
La profesora muestra capacidad de aprendizaje, autoreflexión y disposición hacia el cambio	El profesor tiene un auto concepto devaluado como docente, una predisposición negativa hacia el cambio
Hay buena relación entre profesor y alumnos	Hay un bajo nivel de reflexión sobre la propia práctica

Condiciones de las materias que afectan a varios postulados

OBSTACULIZAN
El salón de clases es demasiado reducido
El contenido es sumamente extenso
El contenido es muy teórico y extenso
Para los alumnos es una materia de menor importancia que las demás

Tabla de relación entre los postulados de la reforma y el conocimiento profesional práctico de los profesores

ARTICULACIÓN DE SABERES	
Conocimiento disciplinar de la materia	<ul style="list-style-type: none"> ~ Se promueve el uso de la investigación y su desarrollo ~ El tratamiento del contenido es básico con poco análisis crítico ~ El contenido es sumamente extenso ~ El contenido es muy teórico y extenso ~ La profesora muestra un amplio dominio del contenido
Conocimiento emanado de la práctica profesional	
Creencias sobre el contenido	<ul style="list-style-type: none"> ~ La materia es teórico práctica ~ La materia es totalmente práctica ~ El profesor considera que esta materia es teórica y no tiene aplicación en la vida profesional ~ El contenido es sumamente extenso ~ El contenido es muy teórico y extenso
Conocimiento pedagógico	
Concepción de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ~ <i>La materia incluye clases en el laboratorio, de tal manera que se vincula directamente la teoría con la práctica</i> ~ <i>El contenido se construye con lo que aporta cada miembro del grupo y la profesora y con lo que sucede en ese momento</i> ~ Para algunos alumnos solamente se requiere buena disposición para acreditar la materia ~ Los alumnos arman aparatos que funcionan, pero con un fundamento teórico ~ Se otorga más importancia a la aplicación de conceptos que a la comprensión ~ <i>Los alumnos aprenden también hábitos y actitudes positivas para planear y organizarse</i> ~ Para aprender relacionan los conceptos teóricos con situaciones de su vida diaria, necesitan tener un referente concreto, práctico en donde se muestre el contenido
Concepción de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ~ Se utilizan diferentes y variadas estrategias para presentar y trabajar con el contenido

INTEGRAR LA REALIDAD AL PROCESO EDUCATIVO	
Conocimiento disciplinar de la materia	<ul style="list-style-type: none"> ~ Tiene muy buen dominio del contenido ~ El profesor tiene un gran dominio de la materia ~ Se nota inseguridad en el conocimiento del profesor
Conocimiento emanado de la práctica profesional	<ul style="list-style-type: none"> ~ <i>Se utilizan ejemplos y referencias a la práctica profesional de los alumnos y la vida cotidiana</i> ~ <i>El conocimiento se relaciona directamente con situaciones de la vida cotidiana de los alumnos</i> ~ No se utilizan ejemplos o situaciones de la práctica profesional de los alumnos ~ <i>Es un contenido completamente teórico pero se utilizan muchos ejemplos y referencias de la vida cotidiana y de la práctica profesional</i> ~ La profesora tiene poca experiencia profesional ~ <i>El contenido de la materia se relaciona completamente con el desempeño profesional de la profesora</i> ~ La profesora domina el saber hacer, se vincula con lo que ella hace
Creencias sobre el contenido	<ul style="list-style-type: none"> ~ <i>Es un contenido completamente teórico pero se utilizan muchos ejemplos y referencias de la vida cotidiana y de la práctica profesional</i> ~ La materia es fundamental para la práctica profesional de su carrera ~ Para los alumnos es una materia abstracta, difícil y poco relacionada con sus carreras
Conocimiento pedagógico	
Concepción de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ~ Los alumnos preguntan por el sentido práctico de lo que están resolviendo y proponen ejemplos ~ <i>Se integran los intereses de los alumnos al contenido de la materia</i> ~ Los alumnos deben memorizar los conceptos y poder identificarlos en situaciones prácticas
Concepción de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ~ <i>Se integran los temas de interés del grupo al programa de la materia</i>

FOCALIZAR EL DESEMPEÑO DEL ALUMNO	
Conocimiento disciplinar de la materia	
Conocimiento emanado de la práctica profesional	
Creencias sobre el contenido	<ul style="list-style-type: none"> ~ Es una materia fundamental y básica para la carrera
Conocimiento pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ~ El profesor sabe qué habilidades y conocimientos se requieren en determinado momento ~ El profesor tiene mucha claridad sobre lo que deben lograr los alumnos
Concepción de	<ul style="list-style-type: none"> ~ Los alumnos participan mucho, el protagonista es el alumno y el grupo ~ Los alumnos tienen que utilizar y desarrollar habilidades complejas y

aprendizaje	<p>conocimientos previos</p> <p>~ El aprendizaje se orienta al examen</p>
Concepción de enseñanza	<p>~ Las pautas para el trabajo se van dando por partes, según se vayan necesitando</p> <p>~ El centro del proceso es la actividad de los alumnos, su producción</p> <p>~ Se privilegia a un grupo reducido de alumnas que sí cumplen los estándares de la profesora</p> <p>~ Existe una planeación muy detallada y un sistema de evaluación muy estricto</p> <p>~ Las intenciones de que los alumnos piensen y razonen no se observan en la práctica.</p>

FOMENTAR LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO	
Conocimiento disciplinar de la materia	<p>~ El protagonista es el profesor y su experiencia, la enseñanza se fundamenta en el conocimiento disciplinar del profesor</p> <p>~ Se utilizan fuentes de información y materiales muy accesibles para los alumnos</p>
Conocimiento emanado de la práctica profesional	~
Creencias sobre el contenido	~
Conocimiento pedagógico	<p>~ Tiene apertura a diferentes formas de resolver los ejercicios</p> <p>~</p>
Concepción de aprendizaje	<p>~ Los alumnos tienen que investigar por su cuenta</p> <p>~ Los alumnos aprenden por descubrimiento, enfrentándose a los problemas y tratando de resolverlos</p> <p>~ Se busca que los alumnos se den cuenta de lo que aprenden y de sus capacidades</p> <p>~ No todas las alumnas muestran la capacidad para un desempeño autónomo y se quedan sin aprender</p> <p>~ Los alumnos tienen que poner en común su trabajo, unos aprenden de otros</p> <p>~ Los alumnos participan poco, no hacen muchas preguntas</p> <p>~ Se fomenta la creatividad e independencia</p>
Concepción de enseñanza	<p>~ Se favorece el trabajo autónomo de los alumnos, no se subestiman sus capacidades</p> <p>~ El grupo era conflictivo y se utilizaba mucho tiempo en discusiones</p> <p>~ Los alumnos deben llegar a clase con trabajo realizado</p> <p>~ La exposición de la profesora, sus explicaciones y aclaraciones ocupan un lugar central en las clases</p> <p>~ La profesora es congruente en la aplicación de las normas acordadas</p> <p>~ El trabajo se basa en un supuesto que casi nunca se cumple, que los alumnos llegan a tiempo y permanecen, que traen su trabajo, que están motivados</p> <p>~ No hay congruencia y oportunidad para las llamadas de atención a los incumplimientos de alumnos</p> <p>~ Son clases desestructuradas, desorganizadas, los alumnos entran y salen</p>

	~ Se promueve la retroalimentación crítica entre pares
--	--

ATENCIÓN A LAS DIFERENTES DIMENSIONES DE LA PERSONA	
Conocimiento disciplinar de la materia	~ El profesor es muy paciente y atiende todas las dudas de los alumnos ~ Hay buena relación entre profesor y alumnos
Conocimiento emanado de la práctica profesional	~
Creencias sobre el contenido	~ La profesora está convencida del aporte de la materia al desarrollo de los alumnos ~ Para los alumnos es una materia de menor importancia que las demás
Conocimiento pedagógico	
Concepción de aprendizaje	~ No hay tiempo para la reflexión ~ Los alumnos reconocen aprendizajes valiosos para su desarrollo personal
Concepción de enseñanza	~ No hay tiempo para la reflexión ~ Se crea un ambiente de confianza en donde todos los alumnos pueden expresar libremente lo que piensan y sienten ~ Hay una buena relación con los alumnos y una preocupación por cada uno