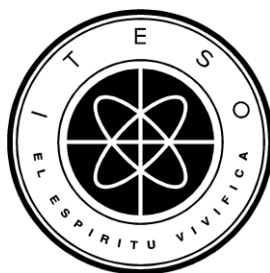


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

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 EDUCACIÓN Y VALORES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS



TRABAJO DE TESIS:
¿QUIÉN ES EL MAESTRO DEL HÁBITAT Y DESARROLLO URBANO?
UNA EXPERIENCIA DE ESTUDIO DE CASO

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

PRESENTA:
SILVIA PARTIDA RODRÍGUEZ

ASESOR:
Dr. J. Antonio Ray Bazán
Guadalajara, Jalisco, Noviembre del 2009

ÍNDICE	PÁGINA
Introducción	3
Capítulo I Contexto de la investigación.....	8
1.1 Antecedentes	
1.2 Contexto y ubicación	
1.3 Planteamiento del problema	
Capítulo II Marco conceptual	29
Docencia y representaciones sociales	
2.1 Qué son las representaciones.	
2.2 Formas de construcción de representaciones.	
2.3 Representaciones y educación	
2.4 Representaciones sociales y formación de maestros.	
Capítulo III. Metodología	50
3.1 Metodología cualitativa	
3.2 Tipos de investigación cualitativa	
3.3 Procedimientos de sistematización y análisis	
Capítulo IV Resultados del análisis	60
Conclusiones e implicaciones	81
Bibliografía.....	91
Anexos.....	93

Introducción:

La Universidad Iteso ha emprendido un conjunto de esfuerzos orientados a realizar una reforma curricular completa y transformar las prácticas educativas de los programas de licenciatura.

Esta renovación está demandando nuevas competencias a los profesores en su desempeño como docentes, configurando un cuerpo de exigencias específicas en materia de formación del profesorado.

El cambio esperado en la actuación docente y el nuevo modelo de formación ocupan un lugar importante en el discurso de la planeación estratégica de la universidad, sin embargo para nadie es un secreto que, en la formación del profesorado, pasar del discurso a la realidad ha sido el eslabón débil de nuestro sistema educativo.

La comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors (UNESCO), ha asignado a la educación una función ambiciosa en el desarrollo de los individuos y las sociedades. Frente a los numerosos desafíos del porvenir, esta comisión considera que la educación tiene un papel determinante y constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda seguir el camino hacia la paz, la libertad y la justicia.

En esta función, fija especialmente su atención en el papel del docente y declara que del desempeño del docente depende en gran parte que los ideales de paz, justicia y libertad se conviertan en realidad.

“El aporte de los maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes, no solo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo

edifiquen de manera resuelta y responsable. Los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes – positivas y negativas- con respecto al estudio, ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente”. (Delors, J. 1996, pág. 161).

Sin embargo ante este reto las instituciones educativas de nivel medio y superior no han puesto un esfuerzo suficiente para profesionalizar y acompañar a los docentes y facilitar su desarrollo permanente como lo hacen otras instituciones de otros giros donde sus equipos de trabajo están en constante formación. (Biddle, Good, y Goodson, 1997).

En las instituciones educativas se da por sentado que un buen profesionista será un buen docente, que es suficiente “un gis y sentido común”. Sin embargo, todos sabemos que esto no es así; un buen profesionista, reconocido y competente no necesariamente sabe conducir grupos de aprendizaje y facilitar la construcción de conocimiento.

La investigación que ahora presento como trabajo de tesis de la Maestría en Educación y Procesos Cognitivos pretende aportar elementos que sirvan de insumo para desarrollar procesos de formación y para reorientar el aprendizaje docente.

Este trabajo se ha llevado a cabo en la Universidad Iteso en el Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano, que agrupa los programas académicos de Ingeniería, Arquitectura y Diseño. En este departamento (para el cual trabajo desde hace 14 años) la formación docente ha sido una preocupación constante, porque en general los maestros al igual que el resto de los maestros universitarios son especialistas en la disciplina en la cual imparten su asignatura (estructuras, construcción, diseño

de proyectos, etc.), pero no son profesores entrenados para dirigir procesos de enseñanza aprendizaje.

Este asunto de la profesionalización docente puede ser abordado desde muchos ángulos y desde muy diferentes perspectivas; para efectos de esta tesis se profundizará en el aspecto relacionado con las representaciones e imaginarios docentes por considerar que todo cambio en la educación requiere partir de las representaciones, imaginarios, sentimientos y motivaciones, que tienen los profesores acerca de si mismos y de su papel como educadores.

Si se pretende la profesionalización de los docentes, los proyectos destinados a ello deben de tener como insumo información sobre ¿quiénes son los docentes que se desea profesionalizar? ¿Cómo llegan a dar clases? ¿Quiénes son los docentes con los que se va a interactuar? ¿Quiénes permanecen y por qué? ¿Cuáles son sus intereses? ¿En dónde desempeñan su trabajo? (espacios, tiempos) ¿Cómo aprenden a ser maestro? ¿Basados en qué deciden, desarrollan e implementan diversas estrategias para el manejo de las situaciones educativas que se les presentan? ¿Qué imaginario tienen sobre el ser docente, y sobre lo que debe ser una prioridad educativa? ¿Cuáles son sus representaciones sobre formación del profesorado?

La concepción de comprensiones teóricas y la clarificación de las propias representaciones facilitan en el docente el análisis reflexivo-crítico de situaciones educativas y genera una mayor libertad personal y creatividad para la implementación de proyectos educativos congruentes con las demandas educativas para los desafíos del porvenir.

Investigar sobre quienes son los maestros que pretendemos involucrar en un proceso de crecimiento profesional, tener un amplio conocimiento de sus

expectativas, sus imaginarios, sus representaciones, sus intereses así como conocer el contexto concreto en el que tienen lugar sus prácticas, no solo nos ayudará a ser mucho más certeros en la formulación de cualquier propuesta de formación, sino que también será un insumo básico para ayudar a los maestros a tener un desempeño profesional más seguro y más feliz; un desempeño como docentes que los ayude a identificarse con los objetivos de la universidad, que aumente su confianza y eleve el nivel de satisfacción, eliminando los temores a la incompetencia o la ignorancia individual.

Desde este marco de referencia esta tesis pretende responder las preguntas que se derivaron y concretaron a partir de las anteriores: ¿Quién es el maestro del Departamento del Hábitat? ¿Qué imaginario tienen acerca de lo que significa ser buen maestro? ¿Cuál es su conceptualización de docencia? ¿Cuáles son sus supuestos básicos subyacentes?

Se ha considerado importante para esta tesis enfatizar el asunto de las representaciones e imaginarios docentes porque sabemos que a lo largo de su vida individual, una serie de representaciones llevan a un sujeto a asumir la tarea docente y a enfrentarse a ella de una manera particular; estas representaciones orientarán la toma de posición ante una situación escolar o cultura de trabajo y su percepción en su práctica misma al movilizar a un grupo de aprendizaje.

Los hallazgos de esta investigación exponen la diversidad que existe entre los profesores respecto de algunas de estas representaciones; como por ejemplo su papel como docentes, sus prioridades educativas y lo que consideran importante trabajar en sus procesos de formación.

Tomando en cuenta que el trabajo de los maestros universitarios está sujeto cada vez más a demandas de mayor complejidad, este estudio pretende proporcionar

una aportación relevante y útil relacionada con el conocimiento de los profesores universitarios, que ayude a enfrentar los retos que enfrenta la enseñanza en este siglo XXI.

CAPITULO I CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

- 1.1 Antecedentes
- 1.2 Contexto y ubicación
- 1.3 Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

Desde hace 14 años trabajo para la Universidad Iteso en uno de sus 11 departamentos: el del Hábitat y Desarrollo Urbano (DHDU), hace 12 años estudié la Especialidad en Educación Cognoscitiva, y hace 9 la Maestría en Desarrollo Cognoscitivo; estos hechos comenzaron a cambiar en mí la manera de percibir las aulas; al salir a los pasillos de la universidad lo primero que percibía era una aparente incongruencia entre lo que los maestros y expertos en educación enseñaban y lo que a lo largo del recorrido por esos pasillos iba observando como práctica docente.

La mayor parte de los discursos de estos expertos en educación coincidía en que la participación del estudiante era fundamental, que la manera en que se acercaba a los alumnos al conocimiento hacía la diferencia en el aprendizaje. Lo que yo observaba en las aulas era un profesor hablándoles a sus 30 alumnos con las mesas y sillas acomodadas en filas, unos detrás de otros, algunos estudiantes apuntaban, otros, dormían, otros platicaban y no parecía propiciarse una participación activa del alumno.

El ser alumna de la especialidad comenzó a darme otra visión sobre lo que debería de ser la educación, sobre el rol del maestro y del estudiante.

Después de esas experiencias, en más de alguna ocasión tuve la oportunidad de asistir a los talleres o reuniones sobre como "debería ser la educación" en una institución Jesuita; (La Universidad Iteso es una universidad guiada por los principios de la Compañía de Jesús). En ellos se daban cita, prominentes pedagogos y educadores de la Compañía de Jesús; en esos talleres, el discurso educativo estaba siempre relacionado con una educación democratizadora, la

participación activa del alumno y el maestro se presentaba como un profesional reflexivo, inteligente, sensible y creativo. Institucionalmente, el perfil del profesor por el que las características de la educación Jesuita pugnaba, implicaba un proceso de formación severo.

“Los profesores y directivos son más que meros guías académicos, están implicados en la vida de los estudiantes y toman un interés personal por el desarrollo intelectual, afectivo, moral y espiritual de cada uno de ellos” (Colección pedagógica Ignaciana 1, 1996. p. 26)

Dentro de los postulados del proyecto educativo de la compañía de Jesús, el maestro es concebido no solo como un “transmisor de contenidos”, sino alguien que enseña valores, desarrolla habilidades y acompaña al estudiante en su desarrollo.

Comenzó a llamar mi atención el estilo “aparentemente tradicional” de impartir la docencia en la institución y especialmente en el departamento para el que trabajo. Parecía que existía una gran distancia entre el discurso educativo de la universidad y lo que realmente sucedía en las aulas.

Esta situación detonó en mi algunas preguntas: ¿porqué si se quiere una educación con determinadas características no se ponen los ojos en una pieza tan importante de ese proceso, “el maestro(a)”? ¿Por qué si se desea una renovación educativa no se revisa la práctica real?

A nivel de discurso, la mejora del desempeño docente parecía ser una preocupación permanente en la institución; en varios documentos aparecía de forma explícita, sin embargo, en el terreno de los hechos los procesos de

formación se reducían a esfuerzos aislados de las coordinaciones docentes, talleres optativos para los maestros en verano o en invierno.

Estos talleres que primero se ofertaron como cursos aislados; se puede mencionar como ejemplo los cursos de microenseñanza, más tarde estos cursos se articularon en un diplomado llamado "Diplomado en Habilidades Académicas" propuesto por la Dirección General Académica y en últimos años se ha ofrecido a los docente de toda la institución la posibilidad de participar en el Proyecto de Formación Para la Docencia Universitaria. La participación en este proyecto es voluntaria y apenas un 10% de los profesores del DHDU han participado en mayor o menor medida en el proyecto.

Cuando ingresé al departamento en enero de 1997, el responsable del área de Tecnologías de la Edificación nos invitó a cuatro maestros y a mí a participar en un proyecto de formación y mejora docente.

El objetivo del proyecto consistía en apoyar a los maestros área de Tecnologías de la Edificación a recuperar su práctica docente mediante la filmación de una sesión de clase.

Así que filmábamos su clase y les entregábamos su video junto con una guía observación. Una semana después concertábamos una entrevista con el docente para platicar sobre ésta recuperación de su experiencia; al final del semestre se sistematizaban los datos recuperados, se compartían con el grupo de maestros y se impartían talleres adecuados a las necesidades del docente.

El proyecto funcionó durante 2 años, hasta que hubo cambio de jefe de departamento y se dejó de implementar porque implicaba un costo muy alto en materiales y en personal.

Por otro lado desde el inicio de mi trabajo como formadora de formadores llamó también mi atención cómo en las declaraciones de los profesores (auto-evaluaciones, diálogos de pasillos etc.) existía una petición explícita para apoyo en los aspectos relacionados con la docencia, pero al mismo tiempo un desinterés en los apoyos que se ofrecían. A partir de mi desconcierto, comenzaron a surgir en mí unas preguntas que el trabajo de esta tesis me ha permitido comenzar a responder

- ❖ ¿Quién es el maestro del Hábitat?
- ❖ ¿Cuál es el proceso de formación docente que se ha venido gestionando en el departamento?
- ❖ ¿Qué necesidad hay detrás de la petición explícita de los profesores de apoyo para su profesionalización como docentes y al mismo tiempo qué provoca su desinterés en el momento en que se ofrece ese apoyo?
- ❖ ¿Qué elementos debe contener un proyecto de crecimiento y desarrollo permanente para que los maestros se involucren y para asegurar su permanencia?

Rescaté entre el acervo documental un informe “síntesis” del primer encuentro de maestros del Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano, este documento es un diagnóstico departamental de lo que se vivía en ese momento (25 junio 1997). En relación a la formación docente este documento arroja los siguientes resultados: (se tomaron 3 preguntas que tienen relación con el foco de este estudio) transcribo “literalmente” las preguntas y sus respuestas

Pregunta 1:

¿Cómo se ve y se vive el estilo del Iteso desde los maestros del HDU?

Diagnóstico: Factores positivos	Diagnóstico: Factores negativos	Propuesta
<ul style="list-style-type: none"> ☆ Hay conciencia y comprobación ético moral de la situación ☆ El Iteso pone su granito de arena en contra de la corrupción ☆ Se fomenta la espontaneidad y la improvisación" ☆ El Iteso es un espacio que permite la libertad de pensamiento, la creatividad y la innovación,. ☆ Se debe tener cuidado para no rebasar el límite hacia el caos. 	<ul style="list-style-type: none"> ☆ Se disminuye el nivel de calidad de la educación ☆ Falta de claridad en lo que se quiere lograr como institución ☆ Hay incongruencia entre objetivos y resultados ☆ Se desvirtúa el principio de libertad ☆ La universidad privilegia la docencia sobre la vinculación e investigación ☆ El entorno institucional no es favorable a la interdisciplinariedad ☆ En el Iteso las cosas funcionan "sabe que modo" 	

Pregunta 2

¿Cómo influye en la formación de los estudiantes algunos aspectos de administración de recursos humanos, de manera especial los referidos a los profesores de tiempo variable del departamento?

Factores positivos	Diagnóstico: Factores negativos	Propuestas
<ul style="list-style-type: none"> ☆ Buen sueldo ☆ Ambiente agradable de trabajo ☆ Mucha libertad de desarrollo ☆ Campus agradable ☆ Alumnos buena onda 	<ul style="list-style-type: none"> ☆ La relación maestro coordinador del área no es clara ☆ <u><i>Incertidumbre en la contratación cada semestre a los profesores de tiempo variable</i></u> ☆ Desorganización, nula relación entre maestros ☆ <u><i>Que la contratación dependa de una sola persona</i></u> ☆ <u><i>No se sabe que status tienen los maestros de tiempo variable</i></u> ☆ Hay maestros que siguen en el mismo lugar durante años ☆ Limitaciones de 2 a un taller ☆ <u><i>Ausencia de una figura que regule los derechos laborales de los maestros de tiempo variable.</i></u> 	<ul style="list-style-type: none"> ☆ Crear figura que vele por los derechos de los maestros de tiempo variable ☆ Dividir el sueldo de 4 a 6 meses de los maestros de tiempo variable ☆ Reestructurar los contratos que den mayor seguridad a los derechos laborales de los maestros. ☆ Tener una categoría permanente después de los primeros dos o tres años. ☆ Crear una instancia departamental que contrate, promueva, evalúa y escuche propuestas y solicitudes de horas, cursos y semestres quien se le asignan a los maestros de tiempo variable.

Pregunta 3: ¿Cómo se responde a las necesidades de formación continua en los maestros de Tiempo variable del departamento?

☆ Diagnóstico: Factores positivos	☆ Factores negativos	☆ Propuestas
<ul style="list-style-type: none"> ☆ Cursos ofrecidos por el Iteso en verano y en invierno. ☆ Hay avances con respecto a otros semestres. ☆ Se invita directamente a los maestros de esos cursos ☆ Interesante: cuando se hace equipo entre los maestros hay retroalimentación que repercute en una formación y capacitación. ☆ 	<ul style="list-style-type: none"> ☆ No hay apoyo a los profesores en becas de estudio y posgrado. ☆ No hay diplomados para Arquitectos, ingenieros y Diseño. ☆ Hay apatía los cursos existentes ☆ Faltan cursos específicos de cada área ☆ Falta apertura al cambio por parte del maestro 	<ul style="list-style-type: none"> ☆ Capacitar la planta de maestros ☆ Organizar cursos referidos al área ☆ Organizar intercambio de maestros con otras universidades ☆ Aprobar el hacer equipo de maestros par intercambiar ideas y experiencias. ☆ Sondear entre los maestros cursos que serían de su interés y que refuerzan a la impartición de la enseñanza. ☆ Tener cursos de capacitación para saber dar clases en áreas de Arquitectura y Diseño; enseñar, evaluar, controlar (disciplina) ☆ Establecer reuniones de maestros de la materia para actualizar o elaborar un programa maestro de la materia para conservar o lograr un alto nivel académico.

En ésta síntesis del encuentro de maestros que se llevó a cabo hace mas de diez años, pueden observarse problemáticas que siguen vigentes, asuntos sin resolver relacionados directamente con la formación docente o que impactan estos procesos de formación; asuntos tales como: La relación maestro coordinador del área, la incertidumbre en la contratación de cada semestre a los profesores de tiempo variable, nula relación entre maestros, incongruencia entre objetivos, y resultados, poco apoyo a los profesores en becas de estudio y posgrado, falta de opciones de capacitación, en su área específica de conocimiento, para arquitectos, ingenieros y diseñadores, entre otras cosas,

Evidencias todas éstas de que la formación y profesionalización docente han sido un eslabón débil en el departamento.

Algunas de las propuestas declaradas en esa síntesis se han seguido de forma parcial, sin embargo la mayoría de ellas sigue teniendo vigencia; aún se necesita trabajar en un proyecto formal de capacitación y desarrollo de los profesores, se necesita un intercambio de maestros con otras universidades, formalizar los equipos de maestros para intercambiar ideas y experiencias y cursos de capacitación para gestionar grupos de aprendizaje en áreas de Arquitectura y Diseño.

En la historia de los procesos de formación para maestros del Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano, específicamente, se ha observado una escasa participación de los maestros en la formación institucional; los procesos de formación en el DHDU han sido esfuerzos aislados¹ que se realizan al interior de los llamados colegios de profesores (conjunto de maestros que trabajan en un área de conocimiento).

Destacan 5 proyectos en la historia de "formación docente" departamental:

1. El proceso del grupo de maestros que imparte la materia de Taller de Diseño, se han constituido como un grupo sólido de maestros que acude miércoles a miércoles por la noche desde 1994, que inicia la carrera de Diseño, recuperan su práctica, platican sus experiencias, y desde ahí se orienta y construye el quehacer de los maestros; acompañados de tequila y botanas, la asistencia es opcional, acuden en cada cita aproximadamente el 80% de los docentes de un total de 40. En este proceso los maestros comparten sus experiencias como maestros y el grupo retroalimenta, se intercambian lecturas sobre el diseño o sobre educación; lecturas que más tarde se comentan entre el grupo.

¹ Partida, S. (1999) RENOVACIÓN EDUCATIVA. Departamento Del Hábitat Y Desarrollo Urbano. Iteso.

2. El proceso del área de Teoría de la Arquitectura, donde el responsable de maestros invita a una asistente con especialidad en educación y ella pretende en conjunto con los docentes, formar textos guía basados en el programa de Roberto Marzano de Dimensiones del Aprendizaje. Este proyecto nace en 1996 y deja de funcionar en 1998 muchos de los docente no estaban de acuerdo en seguir el texto guía al momento de dar su clase.
3. El proyecto del área de Tecnologías de la Edificación, (del cual fui parte) donde se organizó un proceso de formación a través de filmaciones, observaciones a maestros y reuniones de recuperación. Se sistematizaban los resultados de las filmaciones, observaciones y entrevistas y al final del semestre se presentaba ante todo el grupo de maestros; de acuerdo a ese resultado se fijaban los talleres intensivos de invierno o verano. Los maestros que participaron en este proceso reportaron cambios en los resultados de su evaluación como docentes que elaboran los estudiantes.
4. El grupo de Representación Gráfica, es un grupo de maestros que se reúnen desde 1996 y que entre ellos han elaborado textos que sirven de guía para el maestro que vaya a dar la clase.
5. Y algunos otros intentos aislados, que más que intención de formación se utilizan como indicadores o como evaluadores del proceso. por ejemplo, en uno de los colegios de maestros de Arquitectura, el coordinador docente recupera la práctica diaria de cada uno de los maestros que coordina, solicitando a tres estudiantes en cada sesión de clase un reporte de lo visto y lo sucedido en el aula. El responsable de maestros sistematizaba la información y la presentaba en las reuniones periódicas de maestros.

En el año de 1999, con el cambio de jefe de departamento, se decide realizar un diagnóstico² de la práctica docente actual para elaborar el proyecto departamental en esta línea. Es hasta este año cuando se instituye un área departamental de formación y desarrollo docente, se lleva a cabo un diagnóstico de la práctica docente y el diagnóstico arroja los siguientes resultados:

- ✓ Existe una planta de maestros que se reporta como preparada en su área de conocimientos.
- ✓ Una parte importante de maestros reporta tener una fuerte necesidad de preparación docente. Alrededor del 60%
- ✓ Faltan objetivos comunes como área, escuela o universidad.
- ✓ En la mayoría de las áreas no existe un trabajo colegiado.
- ✓ El 92% de los maestros del HDU son de tiempo variable, sector tradicionalmente relegado por la universidad (no tiene prestaciones, apoyos para desarrollo profesional, no tiene voz en procesos electorales)

Entre el año 2000 y 2001 La DGA invita a los docentes del departamento a participar en un proyecto de "recuperación de la práctica docente" bajo el enfoque del maestro visto como un profesional reflexivo. La participación es de aproximadamente el 10% de los maestros.

Varios maestros desertan por el tiempo que implica el trabajo de formación bajo este enfoque.

En verano del 2001, se organizan sesiones por colegios, donde los maestros analizan las evaluaciones de desempeño que realizan los alumnos sobre su trabajo.

² (RENOVACIÓN EDUCATIVA Departamento Del Hábitat Y Desarrollo Urbano Nov. 1999. Silvia Partida Rodríguez)

Los maestros, leen las declaraciones de los alumnos sobre los elementos de su práctica que ayudan u obstaculizan su aprendizaje; en este trabajo de colegios se categorizan los resultados y los grupos establecen objetivos de mejora.

No se puede dar un seguimiento a estos objetivos, dado que el departamento se encuentra en un momento de transición, está reorganizándose y no hay claridad sobre el nuevo esquema de trabajo.

En agosto del 2001, el coordinador de la carrera de Diseño invita a los maestros de ésta carrera a un diplomado de formación docente; este consiste en una serie de conferencias semanales de 2 horas donde se presentan temas relacionados con las disciplinas propias del diseño e intercalados algunos temas educativos. Participan 35 maestros de entre 120 de diseño.

De manera también independiente y sin formar parte de ningún proyecto de formación se proporciona apoyo a profesores, que cumplen con determinadas condiciones de antigüedad, desde el departamento de personal, en un programa denominado Programa de Superación Académica, para cursar estudios de posgrado en la universidad y fuera de ella (aproximadamente el 6 de los profesores del Hábitat estaban en este programa).

Está claro que la formación docente en el departamento es un asunto sin resolver, es un problema complejo que se ha atendido parcialmente, las expectativas de transformación conviven con viejas resistencias, con estructuras departamentales que no facilitan estos procesos, con demandas incumplidas y tradiciones arraigadas en la vida de este departamento.

Además, en estos tiempos de reconocimiento de la diversidad se antoja difícil hablar de respuestas únicas en torno al asunto de la formación docente, incluso al

interior del mismo departamento, más aún a nivel institucional, pero sigue vigente la necesidad urgente de atención a este campo.

En el proceso educativo de los alumnos, uno de los actores principales para lograr los resultados y las innovaciones que la universidad desea, es el maestro; resulta muy importante estudiar sus representaciones sobre docencia, con la finalidad de apoyar la mejora de su desempeño y rendimiento en la universidad.

1.2 Contexto y ubicación

El ITESO en años recientes, de acuerdo a su organización académica se ha definido como una universidad compuesta por once departamentos que agrupan diversas áreas de conocimiento. (Para efectos de operar el servicio académico). Una de estos departamentos es el Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano (DHDU) que resulta de la fusión de los programas académicos de arquitectura, diseño e ingeniería civil.

El 29 de mayo de 1996 el Consejo Académico del ITESO aprobó la creación del Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano, estableciendo así los primeros pasos para aplicar la nueva estructura organizacional de la institución aprobada el año de 1995. Desde el arranque de este proceso de renovación universitaria se señalaba la necesidad de reorganizar las estructuras departamentales e implementar una reforma académica, sin embargo es hasta 5 años después cuando se tiene la posibilidad de presentar una propuesta de Proyecto General Departamental para el DHDU.

En cuanto a la operación interna de cada departamento, cada uno se subdivide en áreas y programas, contando cada uno de estos elementos con un coordinador. El coordinador de programa atiende a lo que antes se llamaba "carrera", es decir, al

conjunto de estudiantes de una disciplina específica; por otro lado, las áreas atienden a la misma lógica que los departamentos, esto es, refieren a la clasificación de las asignaturas que se ofrecen, según su objeto de estudio.

El quehacer departamental del DHDU gira en torno a las labores consideradas sustantivas de la universidad —docencia, investigación y vinculación.

De manera general, la práctica docente departamental corresponde con los objetivos y contenidos englobados en los planes de estudio de las tres licenciaturas que se ofrecen en el DHDU: Diseño, Ingeniería Civil Y Arquitectura.

Es frecuente encontrar en el DHDU profesores que son excelentes profesionistas pero que no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para transmitir su conocimiento. En este contexto, buena parte del profesorado de tiempo variable no dispone —por la atención que brinda a sus actividades profesionales particulares— del tiempo requerido para la capacitación didáctica que se proporciona en la institución.

Por su magnitud el DHDU es el departamento con mayor volumen de recursos institucionales del ITESO. Solamente su planta docente de tiempo variable asciende a más de 200 profesores ejerciendo en actividades curriculares cuya carga de trabajo varía de ente 4 a 16 horas frente a grupo.

El 90% de los maestros son de tiempo variable es decir, es decir, son maestros de 1 ó varias asignaturas, pero no son parte del personal de planta de la institución, ni desarrollan en ella ninguna otra actividad; la mayoría de ellos tiene su desarrollo profesional puesto en otro contexto (en su profesión, son arquitectos, ingenieros o diseñadores) y su trabajo como docentes ocupa un segundo lugar, en el mejor de los casos.

Entre los maestros existen muy diversos niveles de conocimientos, habilidades y actitudes en relación a la docencia; desde los que inician la experiencia hasta los que tienen posgrados en esta área de conocimiento; desde los que toman esta actividad con entusiasmo, hasta los que consideran tiempo perdido el invertido en la formación.

La disponibilidad de tiempo para dedicarle a su trabajo como docente es reducida (hay testimonios de docentes que comentan que para esta actividad disponen exclusivamente de las horas exactas para venir y dar la clase)

Como se mencionaba al principio de este apartado, en octubre del 2001 la Universidad, emprendió un conjunto de esfuerzos orientados a transformar los currículos y las prácticas educativas de los programa de licenciatura.

“La revisión curricular es el nombre que se da al conjunto de esfuerzos universitarios orientados a renovar las prácticas educativas en el marco de los programas formales de licenciatura, para actualizar la respuesta del ITESO a los retos contemporáneos de la formación profesional, a la luz de sus orientaciones fundamentales y su escenario de desarrollo para el 2006” (Marco de la Revisión Curricular, Iteso. 2001).

Se trata de una revisión amplia de esas prácticas en los siguientes aspectos: el conjunto de competencias comunes a todos los egresados del ITESO, los objetos socioprofesionales de los programas formales, las situaciones educativas básicas, la estructura curricular.

En un listado que no es cerrado ni pretende la exhaustividad, la formación que quiere ofrecer el ITESO a sus estudiantes debe hacerse cargo de: la formación para el trabajo, la formación social, la formación ética, la formación expresivo-

cultural, la formación para la colaboración, la formación para la incertidumbre y el cambio, la formación para el aprendizaje permanente, la formación ecológica, y la formación para la trascendencia.

Algunos atributos deseables del aprendizaje en el ITESO, consecuentes con su filosofía educativa, su proyecto de formación y su propio aprendizaje comunitario son: aprendizaje significativo, situado y orientado al logro de competencias.

Esta nueva manera de abordar la educación, requiere modificaciones no solo en los planes de estudio o la estructura curricular o el diseño de las situaciones educativas, sino también en el desempeño de los profesores, lo cual es fundamental para la transformación y el mejoramiento de la calidad educativa.

De acuerdo a la Asamblea General de la CPAL, (2005) asistimos a un momento importante en lo que respecta a la transformación de la formación en la Universidad Iteso, se trata de una transformación profunda para dar respuesta a las necesidades de formación que la universidad se ha planteado en su proyecto educativo, la formación que reciban los docentes en la universidad debe brindar las herramientas necesarias para acompañar este proceso de revisión curricular.

Lograr un aprendizaje significativo, situado y orientado al logro de competencias, requiere docentes profesionales y reflexivos capaces de transformar sus prácticas; los cambios que desea la institución en educación, están mediados, entre otros factores, por sistemas de formación docente y formación continua, en los cuales se han invertido recursos económicos, humanos y materiales, pero cuya eficiencia se encuentra cuestionada, porque aún no se ha logrado transformar de manera importante la práctica educativa de muchos de los profesores, al menos del departamento en cuestión.

La formación docente en el departamento y en la universidad se ha caracterizado por realizar cambios parciales; sin embargo formar para el trabajo, para la sociedad, para un desempeño profesional ético etc, requerirá proyectos más integrales donde se recupere la dimensión subjetiva de la cultura del docente. La capacidad de los departamentos para establecer el diálogo y la negociación, debe ser muy eficiente y flexible para avanzar y generar compromiso de transformación desde las concepciones docentes sobre sus prácticas; y se logre congruencia entre las intenciones educativas del profesor y las acciones que lleva a cabo para lograrlas; estos temas son, precisamente, los menos fortalecidos.

1.3 Planteamiento del problema

Como se comentaba ya en la introducción la Universidad ITESO, emprendió un conjunto de esfuerzos orientados a transformar los currículos y las prácticas educativas de los programas de licenciatura.

Algunas de las características fundamentales de estos nuevos programas educativos que los diferencian de los anteriores, es que son currículos más flexibles, con una visión más holística, centrados en el aprendizaje más que en la enseñanza, con el diseño de situaciones educativas más centradas dentro de contextos reales, funcionales y relevantes para el alumno, de manera que provoque en ellos una motivación intrínseca; son programas orientados a procesos, a ayudar a los estudiantes a construir el conocimiento y a desarrollar habilidades cognitivas como la capacidad de solucionar problemas y tomar decisiones. (Marco de la Revisión Curricular, Iteso. 2001).

La nueva propuesta educativa por la que ha optado la universidad demanda nuevas competencias a los profesores en su desempeño como docentes; competencias para planear estrategias educativas que promuevan en los alumnos

la reflexión sobre cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué utilizar los conocimientos y habilidades y valores adquiridos, lejos del carácter abstracto y formalizado tradicional. (Marco de la Revisión Curricular, Iteso. 2001).

Entre las competencias que el modelo educativo de la universidad demanda al docente están: la capacidad de relacionar su campo de conocimiento y necesidades del entorno, capacidad de búsqueda, creatividad y renovación constante en su desempeño, capacidad de diálogo, capacidad de reaprendizaje para proponer nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje para los procesos de formación y capacidad de integrarse a la comunidad del ITESO, a su filosofía y a sus valores, y por supuesto competencias en su área específica de conocimiento.

El desarrollo de estas competencias en los docentes parece una difícil labor, dado que, en materia de formación docente, los profesores universitarios tienen competencia o son especialistas en la disciplina acerca de la cual dan clases, pero no suelen ser profesionales entrenados y formados explícitamente para asistir a un grupo de alumnos en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes.

Los cambios en los proyectos educativos que no contemplan a los maestros están condenados al fracaso, por lo cual, es necesario encontrar estrategias para asegurar que los maestros se involucren en estos nuevos proyectos curriculares y en un proceso de crecimiento y desarrollo permanente, de modo que los maestros logren avances importantes *en sus competencias* docentes. Un punto fundamental para involucrarlos será conciliar el interés particular de desarrollo de cada maestro con los intereses institucionales y departamentales.

El problema de formación docente en el departamento del Hábitat, dadas estas características, tendría entonces las siguientes cuestiones a resolver:

- Es importante profesionalizar a los maestros; lograr que exista congruencia entre sus intenciones docentes y sus prácticas.
- Lograr que cuenten con herramientas para optimizar la formación integral en sus alumnos.
- Facilitar procesos para que los profesores se conviertan en profesionales reflexivos.
- Dar respuesta desde diversos niveles, desde los que inician su experiencia como educadores o que durante años han practicado una docencia tradicional, vertical centrada en el docente y no en el estudiante, hasta los profesores que han incursionado en altos niveles de reflexión y profundidad en esta materia de la conducción de grupos de aprendizaje.
- Partir de los intereses y necesidades de la práctica real del maestro, con estrategias específicas para la materia que imparte, apegados a su problemática real.
- Dar resultados inmediatos en sus prácticas, para que el docente encuentre significativa su participación e involucramiento en estos procesos de formación.

En el Hábitat –como ya se señaló– han existido varios intentos por profesionalizarlos, pero sus circunstancias muy particulares de desempeño han dificultado esta labor; el 90% son lo que llamamos profesores de asignatura, que asisten en tiempos variables a impartir las materias para las que fueron

contratadas; por tanto no son maestros cuya desempeño laboral en la universidad sea su principal área de desarrollo profesional; su identidad profesional se encuentra en el campo del ejercicio de la ingeniería, la arquitectura o el diseño y tienen poca identificación con su rol de docentes. Así que en este contexto, la formación docente se enfrenta con problemas desde el horario, el sentido, y el nivel de formación para cada uno de los profesores que integran su planta.

Por otra parte, un porcentaje significativo de la planta docente del DHDU (dato observado en sus autoevaluaciones semestrales) reconoce en la falta de habilidades docentes y en el desconocimiento de recursos didácticos, dos de las principales desventajas de su labor docente, desventajas que a su vez repercuten en el aprendizaje de los alumnos (de acuerdo a sus propias declaraciones). Esta situación se asocia frecuentemente a profesores que son excelentes profesionistas pero que no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para transmitir su conocimiento.

Sin embargo para formular cualquier propuesta de formación, se requiere, como un insumo básico conocer a los profesores con los cuales vamos a trabajar para, desde ellos (desde los profesores) y con ellos iniciar un proceso de formación y crecimiento permanente.

Si se quiere profesionalizar al docente e involucrarlo en un programa permanente de desarrollo, entender su pensamiento y las concepciones que tenga sobre la formación docente, son elementos ineludibles a contemplar.

Este estudio tiene el propósito de explorar, analizar y tratar de comprender estas concepciones de los docentes, para presentarlas como un punto de partida de los

procesos de formación y actualización de los docentes. Por ello, pretende responder a las siguientes preguntas:

¿Cómo aprende a ser maestro, el maestro del Hábitat?

¿Qué representaciones tiene sobre el ser docente y sobre lo que debe ser una prioridad educativa?

¿Cuáles son sus representaciones sobre formación del profesorado?

Estudiar las representaciones e imaginarios de los profesores sobre la práctica docente, es de singular importancia porque estas representaciones, junto con los significados que vaya adquiriendo durante su experiencia práctica, configuran los ejes de su práctica pedagógica y son las bases para su transformación.

Todo cambio en la educación requiere la participación real del docente; en la medida en que el docente comprenda las diferentes concepciones teóricas sobre el aprendizaje y tenga claridad en sus propias representaciones, sentimientos y motivaciones, se facilitará en él un análisis y una reflexión sobre su práctica educativa y sus repercusiones en la educación.

Las instituciones educativas de nivel medio y superior no han puesto un esfuerzo suficiente para profesionalizar y acompañar a los docentes y por facilitarles su desarrollo permanente, como lo hacen otras instituciones de otros giros, donde sus equipos de trabajo están en constante capacitación.

En las instituciones de educación superior se da por sentado que un buen profesionalista será un buen docente, sin embargo se considera como docente profesional, de acuerdo a la definición de algunos autores, una persona autónoma, dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia (legitimados por

la academia) o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas; de acuerdo a esta caracterización las instituciones de educación superior, en México por lo menos, tienen un largo camino de transformación.

Transformar a los docentes en profesionales, requiere de un proceso sistemático, organizado, planificado y dirigido, donde el docente universitario se reconozca, recupere e intencione prácticas educativas acordes a los proyectos de educativos de las carreras y cambiar la cultura, los sistemas y el desempeño de las prácticas que no respondan las expectativas de estos proyectos.

Conocer como llegan a ser maestros y sus representaciones sobre aspectos educativos, proporcionará insumos para la construcción de programas de formación docente más integrales que faciliten procesos de diálogo para que los profesores se conviertan en profesionales reflexivos, más acordes al perfil de docencia que la universidad promueve y que el contexto social demanda.

CAPITULO II

MARCO CONCEPTUAL

2.1 Docencia y representaciones sociales

- Qué son las representaciones.
- Formas de construcción de representaciones.
- Representaciones y educación

“El valor de educar tiene un doble sentido, quiero decir que la educación es valiosa y válida, pero también que es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana. Cobardes o recelosos, abstenerse. Lo malo es que todos tenemos miedos y celos, sentimos desánimo e impotencia y por eso la profesión de maestro –en el más amplio sentido del noble término y en el más humilde también– es una tarea más sujeta a quiebras psicológicas, a depresiones, a desalentada fatiga, acompañada por la sensación de sufrir abandono en una sociedad exigente pero desorientada”

Fernando Savater; El valor de educar.

2.1 Docencia y representaciones sociales:

- **¿Qué son las representaciones?**

Interrogarse sobre las representaciones se ha convertido en algo común en el campo de la educación.

Las representaciones son consideradas como “instrumentos cognitivos de aprehensión de la realidad y de orientación de las conductas; las representaciones de los maestros pueden considerarse como uno de los medios que estructuran su comportamiento de enseñanza y aprendizaje” (Baillauqués, 2005, p. 56)

El ser humano interviene en el mundo social y construye junto con sus cercanos, el propio mundo. Las posibilidades de construcción de estos ámbitos son múltiples, porque diversos son los grupos humanos que conforman una sociedad.

En una misma sociedad se encuentran variados grupos, con prácticas sociales y elementos simbólicos que los distinguen de otros. Hay muchas actividades sociales que son simbólicas y que implican construcciones e interpretaciones tanto dentro de la misma persona como entre ella y los demás, se trata de acciones que expresan un significado que el otro puede interpretar a partir de su experiencia; los símbolos pueden ser verbales y no verbales.

Las interacciones sociales son un proceso de elaboración, no una mera respuesta a factores que inciden sobre la persona. Esta afirmación tiene su base en el fundamento racionalista de la filosofía que otorga cierta preponderancia al sujeto en el acto del conocimiento y que considera que el sujeto elabora las representaciones y entidades internas (ideas, conceptos, planes etc.) de una manera esencialmente individual. Dichas representaciones mentales determinan la forma de actividad que realiza el sujeto.

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (Moscovici, 1984).

La noción de representación social nos sitúa en el punto donde se insertan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circula, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano.

Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestras vidas, etc.

Se trata de un conocimiento práctico. Este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la construcción social de nuestra realidad, para emplear una expresión de quienes lo han elevado a la dignidad de objeto de una nueva sociología del conocimiento.

Según lo expresa Moscovici (1984), la teoría de las representaciones sociales trata de explicar la diferencia entre el ideal de un pensamiento conforme a la ciencia y la razón y la realidad del pensamiento del mundo social, es decir, de qué manera el pensamiento de sentido común, plagado de teorías implícitas y basado fundamentalmente en lo perceptivo, recepciona todo el bombardeo de información acerca de los descubrimientos, las nociones y los lenguajes que la ciencia "inventa" permanentemente. Y cómo todo este bagaje se transforma en una "ciencia popular" que incide sobre la manera de ver el mundo y de actuar de todos quienes pertenecen a una determinada sociedad (incluyendo, por supuesto, a nuestros docentes).

El acto de representar constituye el nivel elemental para abordar la representación social. El acto de representación es un acto de pensamiento, por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto.

Representar es substituir o estar en lugar de. En este sentido la representación es el representante mental de algo: objeto, persona acontecimiento, idea etc., por esta razón la representación está emparentada con el símbolo, con el signo. Al igual que ellos la representación remite a otra cosa.

"El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación

de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados” (Moscovici, 1984, p. 474) , es decir designa una forma de pensamiento social.

La representación social, no es simple reproducción, sino construcción y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva.

Para acotar la noción de representación social podríamos decir que por una parte la representación social se define por un contenido: información, imágenes opiniones, actitudes etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. y por otra parte es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto. De este forma la representación es dependiente de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía y la cultura; para explicarlo de una manera mas sencilla podríamos decir que toda representación social es representación de algo o de alguien.

Por ejemplo las ideas sobre salud y enfermedad, nutrición, reproducción, medio ambiente, cambio climático, etc. que poseen nuestros profesores son adquiridas y compartidas por la sociedad de la cual provienen (provenimos). Al ciudadano medio toda esta información de origen científico le llega por los múltiples canales de difusión que lo bombardean (televisión, radio, periódicos, Internet, etc.) y tiene necesidad de "asimilarla". El hombre corriente intenta entonces reproducir el contenido de las ciencias para obtener un conocimiento de sentido común que le sea de utilidad. Y en este proceso es donde se producen las representaciones sociales.

Moscovici (1984), puso también de manifiesto dos procesos principales que explican como lo social transforma un conocimiento en representación y como

esta representación transforma lo social; estos dos procesos son la objetivización y el anclaje. (Se refiere a la elaboración y el funcionamiento de una representación social pues muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio). Moscovici (1984), afirma que cada vez que aparece una nueva teoría y capta la imaginación, se puede observar como miles de personas hablan de ella, intentan comprender su significado y en qué las concierne o qué relación tiene con ellas. Recordemos que detrás de las llamadas ideas de "sentido común" se encuentra un cuerpo de conocimientos al que los individuos normalmente recurren cuando desean comprender el mundo en que viven.

Por lo tanto, los profesores, como sujetos de una realidad sociocultural, llevan al aula las representaciones que han sido forjadas en su sociedad de pertenencia acerca de muchos conceptos que se han filtrado por múltiples canales de comunicación y difusión y las representaciones sociales se manifiestan en sus diferentes dominios del conocimiento (en la enseñanza de la arquitectura, la ingeniería o el diseño por ejemplo).

Los profesores interpretan las experiencias a través de los filtros de su conocimientos y sus creencias existentes, por ejemplo, el conocimiento y la creencia de un profesor sobre como aprende un estudiante lo llevará a estructurar su docencia de determinada manera.

Los teóricos cognitivos también afirman que los comportamientos no son regulados exclusivamente por el medio externo. Sin dejar de reconocer la influencia del medio exterior, se considera que las representaciones que el sujeto ha elaborado o construido mediatizan la actividad general (sus propias percepciones o acciones) del sujeto.

Esta afirmación posiciona al sujeto en un lugar muy diferente al que lo posiciona el enfoque conductista para la cual el sujeto está controlado por las contingencias ambientales. En este paradigma, el sujeto es un agente activo cuyas acciones dependen en gran parte de las representaciones o procesos internos que él ha elaborado como producto de las relaciones previas con su entorno físico y social y el sujeto organiza tales representaciones dentro de su sistema cognitivo. La explicación del comportamiento del hombre debe remitirse a una serie de procesos internos. En los cuales, el sujeto elabora representaciones de la realidad, construye y da significado.

- **Formas de construcción de representaciones.**

El ser humano en la construcción y representación de la realidad se ve influenciado por su periodo histórico, por su clase social, por su país o su región, por el ámbito donde se desenvuelve (rural o urbano), por su edad y por su sexo. La forma de reproducción social es en los espacios particulares, delimitados temporal y espacialmente. Nadie se apropia de las prácticas, de los saberes y de todas las objetivaciones de una sociedad, sino sólo de lo limitado por las coordenadas de su existencia.

Todo ser humano es histórico porque su situación está enmarcada por lo inmediato particular, así como por lo estructural general; es una actuación en lo inmediato, pero articulada con situaciones amplias; es la historia personal concatenada con la historia social.

Los seres humanos a todo acontecimiento, objeto, relación, le asignamos un sentido, desde el cual pensamos, sentimos y decidimos cursos de acción.

Todo lo que se nos presenta en el mundo social histórico, significa algo, simboliza

algo, tiene un sentido; significar es dar sentido. Los objetos, las acciones y sus productos solo pueden comprenderse dentro de la red simbólica que los genera en la trama de relaciones sociales en un contexto cultural determinado, es decir solo pueden comprenderse entendiendo el sentido que les ha atribuido el grupo que los genera. Ellos no tienen significación en sí mismos. No son portadores de significación.

Las personas construimos representaciones y teorías sobre la realidad que orientan, con mayor o menor eficacia, nuestros objetivos personales. Partiendo de ellos, intervenimos en nuestro entorno propositivamente, basados en eso, planificamos, controlamos y evaluamos dichos objetivos, así como los procedimientos para lograrlos, tomando decisiones y evolucionando a partir de la experiencia acumulada.

¿Cómo se elabora la construcción psicológica y social de una representación?

- A. Una primera óptica se limita a la actividad puramente cognitiva a través de la cuál el sujeto construye su representación.
- B. Un segundo enfoque pone el acento sobre los aspectos significantes de la actividad representativa. Se considera que el sujeto es productor de sentido, que expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social. El carácter social de la representación se desprende, de la utilización de sistemas de codificación e interpretación proporcionados por una sociedad o de la proyección de valores y aspiraciones sociales.
- C. Una tercera corriente trata la representación como una forma de discurso y desprende sus características de la práctica discursiva de sujetos situados en la sociedad. Sus propiedades sociales provienen de la situación de

comunicación, de la pertinencia social de los sujetos que hablan y de la finalidad de su discurso.

- D. En la cuarta óptica es la práctica social de sujeto la que es tomada en consideración. Actor social inscrito en una posición o lugar social, el sujeto produce una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa.
- E. Para el quinto punto de vista, el juego de las relaciones interpersonales determina la dinámica de las representaciones. El desarrollo de las interacciones entre los grupos, modifica las representaciones que los miembros tienen de si mismos, de su grupo, de los otros grupos y de sus miembros.
- F. Finalmente la última perspectiva, hace al sujeto portador de determinaciones sociales. Basa la actividad representativa en la reproducción de los esquemas de pensamiento, socialmente establecidos, de visiones estructuradas por ideologías dominantes.

La significación es asignada por un sujeto a través de una operación: operación de "significar", y en el contexto de una red simbólica. Esta red posee una fuente social y otra individual con límites imprecisos entre ambas, ya que se conciben como construcciones imaginarias de cada sujeto pero también como construcciones imaginarias compartidas.

“Algunos de los procedimientos que utilizamos para construir mundos: componemos y descomponemos para diversos propósitos, sopesamos y enfatizamos características de forma diferencial, imponemos orden, borramos y complementamos. Así se construyen las representaciones mentales y la pregunta es: ¿A partir de que?: a partir de interpretaciones que fueron ellas mismas

primarias. La herramienta esencial de construcción es el lenguaje, el lenguaje como herramienta simbólica crea visiones del mundo” (Bruner, 1990, p. 128) .

En la mayoría de las sociedades humanas, las personas pasan una gran parte de su tiempo hablando y quien desee estudiar las representaciones sociales deberá interesarse por el contenido de estas conversaciones que, por otra parte, presentan muy variadas formas.

Los seres humanos somos lingüísticos porque vivimos en el lenguaje y a través de el conferimos sentido a nuestra existencia. El proceso de comunicación es un esfuerzo que tiene por objetivo compartir la representación

El individuo desarrolla un conjunto de esquemas implícitos para hacer frente a las situaciones concretas con base en sus experiencias y sus objetivos personales, y es el lenguaje el que ayuda a codificar y clasificar una determinada visión específica en lugar de otra, el lenguaje encarna las categorías culturales convencionales y puede imponer significados culturalmente compartidos. Y así la realidad es socialmente construida, es decir, construida de nuevo por cada individuo a través de significados.

Significar es dar sentido y la significación está naturalmente incluida en el acto de representar de pensar.

- **Representaciones y educación:**

Con las nuevas perspectivas y conceptualizaciones respecto a los procesos de aprender y enseñar, con las nuevas investigaciones sobre de la psicología cognitiva y su conocimiento sobre el funcionamiento y desarrollo de la mente, ha cobrado

creciente interés el estudio de los procesos de pensamiento del profesor, sobre todo en lo referido al desarrollo de creencias y teorías personales sobre tópicos como son la enseñanza, el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

Conocer las representaciones e imaginarios del maestro del Departamento del Hábitat es lo que ha motivado el desarrollo de esta investigación; ¿Qué papel se concede a si mismo en esta experiencia profesional? ¿Cuáles son sus representaciones sobre "buena docencia"?, ¿Cómo organiza y transmite el conocimiento propio de un campo disciplinario específico?

Cada profesor actúa en el presente con un acervo de conocimientos resultado de su historia personal. El docente no puede separar su historia personal de su actividad profesional. Las inquietudes personales y sus valores aparecen en la elección de la temática de estudio así como en los contenidos que enseña, porque tuvo como base vivencias pasadas.

Conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.

Moscovici (1984), considera que no debe hacerse una división tajante entre el universo interior, así como tampoco concibe que la relación entre el sujeto y el objeto se reduzca a una relación entre un estímulo y una respuesta: "representarse algo es darse conjunta e indiferenciadamente el estímulo y la respuesta".

Gladys Schwartz (2005), en su artículo formación, capacitación y representaciones docentes afirma que: las representaciones actúan como marcos de referencia en función de las cuales los individuos y los grupos definen objetivos, comprenden situaciones y planifican acciones. Funcionan como organizadores del pensamiento y la acción, condicionando la relación de los sujetos entre sí y con la tarea e influyendo en los procesos de cambio de estas relaciones.

La claridad en las propias representaciones dan libertad al docente para su resignificación y para la selección de los cursos de acción en la práctica docente. Dicha claridad puede ser lograda por un proceso de concientización individual o grupal, que requiere de habilidades y actitudes especiales.

El contexto del aula, lugar donde se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje, tiene una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que ahí interactúan; es un espacio donde tienen lugar una gran cantidad de acontecimientos y la realización de distintas tareas; suceden muchas cosas al mismo tiempo, existe un ritmo rápido en las experiencias, y se suceden continuamente eventos que no están previstos, tales como distracciones, interrupciones, etc.

Convertirse en profesor no consiste en una simple transición de un rol a otro, se trata de un proceso social que implica complejas interacciones entre los futuros profesores y los experimentados y sus situaciones sociales.

El docente, como cualquier otro ser humano vive su cotidianidad en espacios específicos. Es un trabajador que vive de su salario y de otros apoyos económicos, que pertenece a un sexo y tiene inclinaciones y preferencias y gustos, valora lo bueno y lo malo, lo religioso y lo profano, lo moral y lo inmoral, lo productivo y lo improductivo, en su vida diaria se mezcla lo intelectual y lo valoral, lo gris y lo rutinario con lo trascendental.

El docente es un ser humano que como cualquier otro se construye a lo largo de la vida, pero es un "particular" porque su apropiación no es del todo generado por la sociedad en que vive sino lo construido por sus propias elaboraciones.

Por lo tanto el docente enseña, primero lo que marca el programa pero en segundo lugar aquello que para el docente es legítimo para su particular tradición académica, esto último responde a complejas elaboraciones simbólicas, a nociones no explícitas, pero que guían el trabajo específico del docente. Por lo tanto "interpretar" las prácticas de los docentes requiere comprender los motivos de los actores a quienes se estudia, pero además comprender el contexto social en que se mueven. La interpretación busca desentrañar los motivos -los móviles profundos- en los que se esconde la expresión de la práctica del maestro.

Para interpretar hay que considerar que los docentes son "particulares" insertos en una circunstancia histórica donde participa lo político y lo social, lo institucional y la biografía.

Es una maraña donde distintas historias se combinan en una persona. Es una biografía personal construida socialmente. No es un sujeto que responde mecánicamente al mundo exterior, ni una persona que actúa solo bajo la lógica de medios y fines, es un ser de carne y hueso que su quehacer expresa sus motivos, gustos valores y toda su tradición construida socioculturalmente.

El docente al igual que todo ser humano asigna a todo un sentido desde el cual se piensa, siente y decide su curso de acción. Todo lo que se nos presenta en el mundo social histórico pasa por el filtro de lo simbólico. Todo para el docente es comprensible dentro de su red simbólica, que se genera en la trama de relaciones sociales en su contexto cultural determinado.

Gladys Schwartz (2005), afirma también que el docente es un actor social que desarrolla su praxis en una organización social inscrita en un proyecto de sociedad deseada. En la práctica del maestro se conjugan un conjunto de elementos que interaccionan en una compleja trama de relaciones entre los que podemos distinguir: el sistema educativo, la escuela, el salón de clases etc.

No es posible descubrir al docente en su verdadero yo si no se tiene en cuenta la intervención de su propias representaciones.

Para Baillauqués (2005), la naturaleza de las habilidades profesionales de un maestro experto está en relación directa con la visión de los mismos maestros tengan sobre ellos; es decir estas habilidades están directamente relacionadas con la evolución de las representaciones del oficio y de las representaciones del "yo" profesional y viceversa, por lo cual considera que una de las prioridades de la formación consistiría, en este caso, en hacer trabajar al maestro sobre sus representaciones del oficio y sobre las representaciones que tienen de ellos mismos cuando ejercen el oficio.

Por lo que se refiere al docente universitario, sus representaciones y algunos de los problemas a los que hoy se enfrenta, de acuerdo a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), vienen de lejos y no son más que la manifestación de viejas contradicciones no resueltas entre distintos modelos de universidad, que se pueden articular en cuatro modelos, el docente, el educativo, el científico y el profesional. Cada uno de estos modelos da un sentido y valor distinto a la docencia, determina una posición frente al Estado y la sociedad, y define un perfil y representación social diferenciado de profesor universitario.

Peña Calvo (2003), en sus estudios sobre desarrollo profesional del docente universitario y representaciones sobre el ser docente universitario presenta estos cuatro modelos que expongo a continuación:

a) El modelo docente

Éste es el modelo tradicional del que surge la universidad. Ésta nace para transmitir el saber. En su origen, la universidad surge de la idea de *alma mater* (alumno=alimentado y nodriza, alma, la universidad) en la que se exigía los alumnos que escucharan (*audire*) y, por tanto, que fuesen *ob-audientes*, obedientes, pero no se trató nunca de una escucha pasiva sino de atender de forma interrogativa.

Con relación al perfil o representación de profesor es “el que sabe” La lección como unidad cerrada y hermética a la que nada cabe añadir, los apuntes amarillos por el paso de los años. Dan a alguien una lección y tiene esa connotación de dominio, de subordinación del otro, de infantilización.

Se dirá que en estos tiempos ya no existe esa representación del ser docente, sin embargo podremos encontrar bajo nuevas prácticas, viejos modos. Ejemplos variados vinculados al proyector, el vídeo, el power point, etc., que bajo la forma

de “nueva tecnología”, la acción didáctica y la visión de la universidad estén perfectamente anclados en este modelo.

b) El modelo profesional

Está inmerso en la tradición de la universidad medieval. Las facultades mayores tienen un sentido claramente profesionalizador, trataban de formar teólogos, médicos y abogados, y se reservaba la facultad de artes, facultad menor, para impartir formación preparatoria y recoger, según fueran surgiendo en el correr de los tiempos, las nuevas formas del saber. Pero el verdadero modelo profesionalizador se da en la universidad napoleónica y en la tradición de las Grandes Escuelas, que transforma la universidad en una acción práctica encaminada a obtener ciudadanos capaces de aplicar conocimientos a situaciones concretas de la vida cotidiana.

En la sociedad actual, dada la complejidad científico-tecnológica del entorno profesional, la fuerte división del trabajo y la pluralidad de formas profesionales, parece que la universidad tiene que revisar sus prácticas: el desempleo de titulados, los delitos cometidos por profesionales, los largos períodos de formación posgraduada, etc., parecen indicar la existencia de dificultades bajo esta perspectiva. Cada día es más frecuente que la acreditación profesional se dé fuera del ámbito universitario. Aun aquellas profesiones que se ejercen bajo licencia universitaria, necesitan cada vez más acreditaciones complementarias de otras instituciones sociales.

c) El modelo científico o investigador

Este modelo de universidad se ha potenciado en España y en buena parte de Latinoamérica por muy diversos caminos y se debe reconocer que la universidad ha salido fortalecida. La misión de la universidad en este modelo es hacer

progresar la ciencia y el conocimiento en todas las direcciones y, además, debe transmitirlo. Es una universidad primeramente investigadora, después docente.

Exige libertad y autonomía para conseguir sus fines y espera que el Estado le proporcione los recursos y ayudas necesarias.

Ahora bien, este modelo no está exento de tensiones, peligros y contradicciones. La continua proliferación de especialidades, de áreas y subáreas de investigación, proceso sin duda imparable y necesario, no deja de encerrar en sí mismo algunos peligros. Una universidad superespecializada, que sea incapaz de integrar en unidades orgánicas superiores esa especialización, es una universidad en trance de desaparecer. Y su desaparición provendría del hecho de pulverizar y destrozarse la razón de ser de la universidad, el núcleo vertebrador de la cultura misma: la radical e indisoluble unidad del ser humano.

d) El modelo educativo

Su representación más próxima se encuentra en las universidades inglesas. Algunos investigadores lo definen como "una corporación de hombres que aprenden a vivir y enseñan a vivir". No se organizan en torno a la ciencia, como en el modelo anterior, aunque no por ello dejen de hacer y producir ciencia, pero ésta es el resultado de una de las formas posibles de explorar la vida. Su misión es claramente educadora, ya que fundamenta actitudes, ideales de conducta, tipos de carácter, formas de mentalidad, etc. En suma, estilos de vida.

El modelo pedagógico que encierra se fundamenta en la relación directa profesor-alumno para trazar y guiar el plan de enseñanza. La didáctica se basa en la participación.

En este modelo, el profesorado aparece como un intelectual de corte clásico y exige la autonomía como condición necesaria de su existencia. Al modelo se le ha

acusado de elitista, individualista, poco profesionalizador, no comprometido, diletante, etc.

El grupo de profesores objeto de este estudio pudiera ser definido con alguno de los modelos de profesores universitarios que aquí se describen, en el Departamento del Hábitat y en general en toda la universidad encontramos ese profesor tradicional que exige que los estudiantes escuchen por que el profesor es "el que sabe" y da la lección como unidad cerrada y hermética a la que nada cabe añadir, vinculados al proyector, el vídeo, el power point, etc., que bajo la forma de "nueva tecnología".

Encontramos también profesores que tienen un sentido claramente profesionalizador, cuya intención y concepción principal es formar profesionistas capaces de aplicar conocimientos a situaciones concretas de la vida cotidiana, para esta sociedad actual, científico-tecnológica.

O docentes cuya concepción de buena docencia es formar hombres que aprenden a vivir y enseñan a vivir y que su misión es claramente educadora, ya que fundamenta actitudes, ideales de conducta.

En los últimos años son abundantes las críticas al docente universitario, algunas son justas y atinadas. Investigadores del tema afirman, que especialmente en México, la proliferación de universidades ha impedido el reclutamiento y la selección de personal capacitado en muchas instituciones educativas de educación superior, pero lo que importa destacar aquí es que es muy frecuente encontrar que el docente universitario es un especialista en su área específica de conocimiento pero no ha sido entrenado para dirigir y coordinar un grupo de aprendizaje.

Así, en reiteradas ocasiones resulta obvia la falta de coherencia entre intenciones y acciones dadas en las situaciones de aprendizaje. De acuerdo a Bazdresch (1996),

el maestro quiere que el alumno aprenda, pero no le da tiempo de que se exprese, quiere que el alumno comprenda, pero le insiste en que repita la lección, quiere que integre sus conocimientos con la vida cotidiana y no propicia que salga del salón. Las intenciones no guardan relación con las acciones reales en el salón de clase.

En los últimos años, la dinámica del mundo globalizado ha llevado a que las organizaciones apunten a esquemas de alta efectividad con particular énfasis en la preparación y rendimiento del capital humano de las universidades.

El docente no está exento de esta demanda de alta efectividad y se pugna por un perfil integral del profesor universitario que puede concebirse como, el conjunto organizado y coherente de atributos o características altamente deseables en un educador, que se materializan en los conocimientos que posee, las destrezas que muestra, las actitudes que asume y los valores que enriquecen su vida personal y educativa" (Segura, 2004, p. 20).

La sinergia de este conjunto de atributos le permitirá desempeñarse eficientemente, con sentido creador y crítico, en las funciones de docencia, investigación/creación, extensión y servicio que corresponden a su condición académica, concebidas como funciones interdependientes, funciones que ayudarán al logro de la misión de la universidad

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia.

Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza y en las que queden reflejadas las disposiciones relativas a la condición del personal docente de la enseñanza superior y sus derechos, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997, donde se declara que todo docente tiene derecho a:

- Disfrutar de la libertad de pensamiento, conciencia, religión, expresión, reunión y asociación, así como del derecho a la libertad y seguridad de la persona y la libertad de movimiento.
- Al mantenimiento de la libertad académica, es decir, la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas.
- A enseñar sin interferencias, con sujeción a los principios profesionales aceptados, entre los que se cuentan la responsabilidad profesional y el rigor intelectual inherentes a las normas y los métodos de enseñanza.
- A llevar a cabo sin interferencias ni restricción alguna su labor de investigación, de acuerdo con su responsabilidad profesional y con sujeción a los principios profesionales nacional e internacionalmente.
- A realizar actividades profesionales al margen de su empleo, en particular las que mejoran sus capacidades profesionales.

- A la posibilidad de participar, sin discriminación alguna y de acuerdo con sus capacidades, en los órganos rectores.
- A la colegialidad académica y la responsabilidad compartida,
- A la política de participación de todos los docentes interesados en las actividades y estructuras internas de adopción de decisiones y la creación de mecanismos consultivos.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

- Metodología cualitativa
- Tipos de investigaciones cualitativas
- Procedimiento de sistematización y análisis

Introducción:

En este apartado se indica el paradigma bajo el cual se realizó este estudio, y se precisa por qué se está eligiendo dicho paradigma y qué método, herramientas y técnicas se utilizaron para el levantamiento de datos, recolección de información, análisis e interpretación de dichos datos.

El trabajo fue realizado bajo el paradigma de investigación cualitativa.

Dos características importantes del estudio fueron definiendo que método debía utilizarse para su realización; por un lado es un estudio de un aspecto de la vida educativa y por otro lado la manera como está formulada la pregunta de investigación determina en gran parte que método se debe utilizar para contestarla mejor.

En efecto, la naturaleza subjetiva del objeto de estudio implica un abordaje cualitativo del mismo que permita una exploración profunda de los significados elaborados en torno a la actividad docente e identificar aspectos relacionados con las representaciones docentes.

Dado que los maestros realizan su trabajo docente en una situación que involucra múltiples factores (contexto de la institución, alumnos, la sociedad en la que está inmersa, sus capacidades pedagógicas, sus conocimientos de la materia, su papel de autoridad, sus certidumbres y creencias, su historia personal, aciertos y prejuicios), segmentar una situación del docente para su estudio es violentar el proceso de conocerlo e investigarlo. Esta compleja red de situaciones y relaciones nos obliga a hacer una reflexión profunda acerca de sus posibilidades de estudio ante lo cual, la propuesta cualitativa permite una aproximación holística al escenario y las personas que en ella participan.

Por estas características se eligió a la investigación cualitativa como la más adecuada para el propósito de este estudio.

3.1 Metodología cuantitativa

Pérez Serrano (1994), indica que se entiende por investigación cualitativa un enfoque en la investigación, de influencia antropológica que consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observable y que incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos, reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos.

Se refiere también a aquellas investigaciones cuyo énfasis recae sobre la comprensión de las intenciones y del significado de los actos humanos. Esta intención comprensiva o interpretativa de las investigaciones cualitativas parte del presupuesto de que las personas actúan en función de sus creencias, percepciones, sentimientos y valores y que su comportamiento tiene siempre un sentido, un significado que no se da a conocer de modo inmediato y que requiere ser develado; el investigador procura desentrañar significados siempre con relación a los objetivos propuestos.

En las investigaciones cualitativas todo está dirigido por los objetivos, y no por premisas o hipótesis iniciales. Desde esta perspectiva, el interés principal radica en la descripción de los hechos observados (conductas, afirmaciones, gestos, etc.) para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen, con el fin de explicar los fenómenos sociales.

Algunos autores prefieren designar a estas investigaciones como "interpretativas", por la razón de que el término "cualitativo" puede aparecer como sinónimo de "no cuantitativo".

Abordar el estudio de los fenómenos sociales por medio de una investigación cualitativa, significa poner el énfasis en los niveles de significatividad o motivación, más que en los hechos de la realidad social.

A pesar de los diferentes enfoques, como consecuencia de su finalidad comprensiva, la investigación cualitativa presenta tres características esenciales:

1. La visión holista del problema, un abordaje inductivo al mismo y la concepción naturalista de la investigación. La investigación cualitativa parte del supuesto que la comprensión del significado de un comportamiento sólo es posible en función de la comprensión de las inter-relaciones que emergen en un contexto. Esta visión holista del problema no admite el reduccionismo a priori y exige la observación en el campo que permita construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos.
2. En la investigación cualitativa el abordaje al problema es inductivo en el sentido que el investigador se basa en observaciones relativamente "libres", dejando que las dimensiones y categorías de interés emerjan progresivamente durante los procesos de recolección y análisis de datos. Bajo el supuesto que los datos fenomenológicos proporcionados por estas estrategias representan las ideas, concepciones y percepciones de las personas investigadas, de ellos surgen los constructos que se utilizan para estructurar la investigación cualitativa.
3. El diseño cualitativo es abierto, tanto en lo que concierne a la selección de los participantes, como en la interpretación y análisis que el investigador

realiza, pues es él quien convierte la información en significación y en sentido.

El investigador es considerado como el principal instrumento de investigación cuyo campo de experiencias provee creativos insights y facilita el análisis de los datos. Él debe estar en contacto directo y prolongado en el campo para captar los significados de los comportamientos observados. El investigador es quien aplica filtros epistemológicos a la investigación. Al limitar el conjunto de interpretaciones posibles de las manifestaciones humanas a aquellas de su interés, está por una parte, produciendo interpretaciones que deben ser consistentes con el corpus teórico (incluidos los modelos teóricos de inferencia aplicados), y a la vez, con los procedimientos de obtención y de análisis de los datos.

3.2 Tipos de investigaciones cualitativas:

El paradigma cualitativo constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos. Los criterios de clasificación son variados pero, básicamente se han clasificado de acuerdo con las tradiciones, doctrinas, disciplinas y/o métodos.

La etnografía:

Tomada de la antropología, es quizás el tipo más común de investigación cualitativa aplicada a la investigación educativa. Por investigación etnográfica se entiende la actividad que se caracteriza por un acceso inicialmente exploratorio y abierto a todas las contingencias del problema a investigar; una intensa implicación del investigador en el entorno social que está siendo estudiado, como observador y, en diferentes grados, como participante; el empleo de múltiples técnicas de investigación intensiva (observación participante y entrevistas con informantes clave).

El estudio de casos (o caso)

Se trata de un estudio intensivo de pocos casos (o incluso de sólo uno) por medio de la observación participante, a través de múltiples y diversas observaciones y de otros accesos cualitativos. El caso puede ser una persona, un grupo, un programa, o el sistema educativo de un país. Con este tipo de investigación se busca conocer en profundidad el caso o casos, con finalidades específicas diversas: la generación de hipótesis, la comprobación de hipótesis, la confirmación, el rechazo o la construcción de una teoría. Campbell (1986), citado por Bent Flyvbjerg (2005), sugiere que el investigador lleve un registro completo de todos los razonamientos, en tanto que de ellos y del número de observaciones de las que genera una teoría o pone a prueba una hipótesis depende la significatividad de sus conclusiones.

La investigación acción:

Es otro tipo de de investigación cualitativa. En este tipo de investigación el objetivo es modificar la realidad a partir de una reflexión crítica de la misma por parte de sus protagonistas y a través de la acción de los mismos encaminada a esa modificación, en un proceso sucesivo y continuo de reflexión y de acción. Aquí prima el hacer para modificar, por sobre el conocer para comprender y explicar. La investigación en la acción se suele interpretar como un proceso cíclico de acción-observación-reflexión-planificación-nueva acción, a través del cual se analiza la práctica educativa a la luz de los datos en el marco de las pretensiones de los protagonistas que son también investigadores. Los estudios de este tipo han mostrado ser eficaces para resolver problemas de minorías, marginados y oprimidos.

Estudios de Documentos:

“Un enfoque no estructurado y no cuantitativo usando documentos personales que generalmente terminan en tipologías”. Jones, (1983), citado por Adrián Scribano (2008)

Interaccionismo Simbólico:

Un enfoque usado para representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida, esto es, a la comprensión de actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos particulares cuya conceptualización es: ver cómo los procesos de designación e interpretación, ayuda a comprender cómo los individuos son capaces de tomar otra perspectiva y aprender significados y símbolos en instancias concretas de participación. En la base del interaccionismo simbólico está el concepto de "yo" (self). El "yo" es una especie de lente en el cual se refleja el mundo social. A su vez, el "yo" se forma en la interacción social. (Schwandt, 1994), citado por Martínez (2009)

La pluralidad es innegable. Cada autor categoriza y subdivide los diversos enfoques, técnicas e instrumentos de acuerdo a diversos parámetros. En cada uno de estos enfoques las unidades de registros y de análisis cambian o son entendidas de otro modo, las técnicas pueden o no ser las mismas, pero por lo general unas se adecuan más que otras y los puntos de partida teóricos son los que se transforman radicalmente. Esta enumeración ayuda no sólo a constatar que existen diferentes técnicas y diversas formas de hacer investigación cualitativa, sino que este análisis posibilita ubicar dentro del mapa, la trayectoria que ha de seguir esta investigación.

3.3 Procedimiento de sistematización y análisis:

Paradigma: Investigación cualitativo/ interpretativa.

Metodología: Estudio de Caso.

Instrumentos o herramientas: Entrevistas a profundidad.

En esta investigación cualitativa se asume la fidedignidad y confiabilidad de los datos arrojados por los participantes entrevistados. La fidedignidad de los

resultados, es decir su autenticidad, se asienta en la veracidad de las afirmaciones comunicadas por el investigador, los datos están basados en registros fieles y en análisis y argumentaciones consistentes (fiabilidad interna).

Para asegurar la veracidad de las afirmaciones del investigador se confronta el análisis y las interpretaciones con diferentes investigaciones de otros autores que han abordado el mismo tema; la transferibilidad de los resultados se entiende como la potencialidad de los mismos para comprender otras situaciones en contextos similares.

El proceso metodológico de esta tesis consta de 5 pasos:

Fases del proceso:

1. Formulación del instrumento para las entrevistas a profundidad acerca de sus representaciones, supuestos, imaginarios docentes.
2. Definición de profesores participantes.
3. Recolección de información (realización de entrevistas a profundidad).
4. Análisis de las entrevistas y categorización.
5. Respuesta a las preguntas planteadas.

1.- Formulación del instrumento para las entrevistas a profundidad acerca de sus representaciones, supuestos, imaginarios docentes.

Los campos de la entrevista fueron los siguientes:

Datos generales: El fin de este campo es contar con un registro de datos de identidad general como nivel de estudios, antigüedad en la actividad docente, profesión, experiencias laborales, etc.

Identidad como docente universitario, sus representaciones sobre el significado de ser un buen maestro, su concepción que tiene del alumno y prioridades educativas

Experiencias de formación como docente universitario (proyectos, programas de formación o procesos de trabajo has participado y de que manera han ayudado en su profesión como docente)

Se elaboró una guía para orientar el desarrollo de la entrevista e identificar los temas que se iban abordando. (Ver anexo 1)

2.- Definición de profesores participantes:

Se eligieron 8 profesores del Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano con las siguientes características:

Profesores que tuvieran más de 8 años dando clases en educación superior.

- ◆ Que fueran representativos en el departamento por el número de horas frente a grupo (entre 10 a 16 horas semanales).
- ◆ Que el grupo piloto estuviera constituido por profesores de las 3 carreras (estuvieran dando clases en arquitectura, diseño e ingeniería civil).
- ◆ Constituido por hombres y mujeres de forma que estén representadas de la mejor manera posible las variables de sexo y profesión.
- ◆ Y que fueran recomendados por sus coordinadores por su participación activa en los colegios de profesores.

3.- Recolección de información (realización de entrevistas a profundidad)

Se informó a cada profesor seleccionado del trabajo de investigación que se estaba realizando y se les hizo una atenta invitación a colaborar, a lo que todos respondieron que con gusto aceptaban a participar.

Se hizo una cita previa con cada uno de ellos y el día de la cita se realizó la entrevista; las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su sistematización y análisis

Las entrevistas se realizaban en un tiempo aproximado de entre 2 y tres horas. (Ver anexo 2: la transcripción de una entrevista).

4.- Análisis de las entrevistas y elaboración de categorías:

A partir de la información recolectada, se realizó el análisis de tipo descriptivo y se elaboraron las categorías. No hubo categorías preconcebidas previas a la investigación.

5.- Respuesta a las preguntas planteadas:

Con todo este proceso de recolección y análisis de datos se buscó dar respuesta a las preguntas planteadas.

**CAPITULO IV
RESULTADO DEL
ANÁLISIS**

En este apartado se presentan los hallazgos producto del análisis elaborado a partir de los datos empíricos recolectados a través del instrumento mencionado en el capítulo anterior.

¿Cómo aprende a ser maestro, el maestro del Hábitat?

¿Qué representaciones tiene sobre el ser docente y sobre lo que debe ser una prioridad educativa?

¿Cuáles son sus representaciones sobre formación del profesorado?

A partir del análisis y sistematización de los datos recolectados se construyeron varias categorías con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de esta investigación. Se presenta a continuación un mapa de ubicación, para facilitar al lector el seguimiento a este apartado del análisis.

¿Cómo aprende a ser maestro?

Categorías	Subcategorías
<i>El inicio incidental sin preparación</i>	Por invitación Por eventos circunstanciales
<i>El dominio temático o de contenido</i>	
<i>Su paso por la escuela y modelos de maestros aprendidos.</i>	
<i>Su ejercicio en la práctica</i>	Ensayo y error y las señales de los alumnos
<i>Talleres de formación</i>	
<i>Aprendizaje colaborativo (academias)</i>	

¿Qué representaciones tienen sobre el ser docente y sobre lo que debe ser una prioridad educativa?

Categorías	Subcategorías
<i>El profesor como transmisor</i>	Prioridad educativa: manejo

	de contenidos
<i>El profesor como mediador</i>	
<i>Profesor como formador de valores, con responsabilidad social, líder y amigo.</i>	
<i>El docente como profesional de la docencia, al que se le pide multihabilidades.</i>	

¿Cuáles son sus representaciones sobre formación del profesorado?

Categorías	Subcategorías
<i>La formación docente centrada en la disciplina y la materia que se enseña.</i>	
<i>La Formación docente, como un proceso muy relacionado con su práctica real.</i>	
<i>La formación como un proceso permanente de reflexión.</i>	
<i>La formación centrada en aspectos valorales</i>	

¿Cómo aprende a ser maestro el maestro del Hábitat?

- **El inicio incidental sin preparación:**

Mucho se ha hablado sobre la escasa profesionalización en cuestión pedagógica y didáctica de los profesores universitarios, pero que el problema inicia desde su ingreso a las aulas de estas instituciones; la primera afirmación que se obtiene del discurso de los informantes es que: la mayoría de los declarantes llegan a la docencia sin proponérselo, por una situación fortuita y el proceso de capacitación real, se da sobre la práctica.

Las distintas descripciones de cómo una persona se convierte en un maestro a nivel universitario (rescatado de este fragmento de la realidad) podrían resumirse

en una palabra: azar. Suele ser una oportunidad o una alternativa que se les presenta y a la que entran sin planearlo.

Entran en la docencia sin una intención explícita, son invitados por alguna persona relacionada con la vida académica, ser profesor que no estaba en su proyecto de vida, así que el proceso de convertirse en profesor es a través de la experiencia.

Las declaraciones de los profesores entrevistados evidencian esta situación; frases como:

*"nos metimos a dar clases disque de servicio social, íbamos en la noche a dar clases de primaria y secundaria a adultos y luego por culpa de Roberto, que ahorita es coordinador de arquitectura, era él el que decía ándale anímate"*³

ponen de manifiesto como se llega a "ser" académico.

*"...La mayoría entramos aquí no por ser docentes, sino por que te invitan, -Oye, que si no me ayudas en una clase, y al fin de cuentas te vas enredando sobre la marcha".*⁴

"...Cuando yo estaba en la preparatoria, me tocó sustituir a mi mamá en algunas clases, después me tocó sustituir a algunos maestros, y así empecé mis primeros pininos"

*"...Una vez me dijeron, ¿quieres dar clases de dibujo, y pues di clases de dibujo y en ese entonces yo no tenía ni idea de cómo dar una clase"*⁵

*"...Empecé por que faltaba un maestro, entonces se daba una clase magisterial y luego se pasaban los muchachos al taller, entonces yo era adjunta, me invitaron a dar clases de dibujo y ahí empecé a interesarme en lo que es el proceso".*⁶

Estos docentes universitarios declaran hacer su aparición en este contexto sin una preparación explícita o formal previa, sin una idea de la complejidad y de la incertidumbre que implica esta profesión.

³ Entrevista 1, Pág. 1

⁴ Entrevista 1, Pág. 8

⁵ Entrevista 4, Pág. 1

⁶ Entrevista 5, Pág. 1

- **El dominio temático o de contenido:**

Pareciera ser muy fácil el ingreso a esta profesión de docente; basta “dominar algún tema relacionado con la vida académica” y en ese momento te conviertes en un candidato viable para el ejercicio docente.

*“Aprendí a ser maestro ...pues de la manera ruda, me lo hacían saber mis alumnos, que era muy intolerante, que soy muy impaciente, que soy muy mamón muy radical, muy fundamentalista. Entonces son esas dos líneas, por un lado en donde yo estoy convencido que para aprender arquitectura necesitas, no sé exactamente cómo pero, que una persona que sabe arquitectura, o que le interesa arquitectura, a aunque no sea buen arquitecto, le trasmite eso al muchacho y por otro toda esta serie de habilidades que se van mejorando, que yo creo que no es tan importante lo segundo es más importante lo primero”.*⁷

Sin embargo y por desgracia el dominar un tema y “dar clases” no los convierte en profesores, no basta saber la materia para poder enseñarla, la complejidad de los procesos educativos va mucho más allá de esto. Así que el “nuevo profesor” debe iniciar su proceso de capacitación sobre la marcha, y de acuerdo a los entrevistados, sosteniéndose con una herramienta poderosa para su desempeño: las imágenes de los maestros por los que pasaron.

- **Su paso por la escuela y modelos de maestros aprendidos:**

Algunas de sus declaraciones vertidas en las entrevistas realizadas para esta investigación ponen en evidencia, la trascendencia en su práctica de las horas que los futuros profesores pasaron en su proceso escolar

*“...Tengo modelos en maestros que yo puedo reconocer como buenos o malos a través de mi historia como estudiante, entonces viendo esos modelos me sirven para formarme”*⁸.

“...Cuando yo estudiaba tenía maestros que cumplían con características de las que yo te dije que para mi fueron significativos, no solo por lo que enseñaron así por la clase, sino por lo que aprendí de ellos como personas, entonces cuando yo

⁷ Entrevista 3, pág 4

⁸ Entrevista 7, Pág. 2

me pongo en el papel de alumna, me pongo a ver que me gustó y que no me gustó, que me sirvió y que no me sirvió de aquel maestro y es así como me evaluó yo ⁹

Los docentes universitarios llegan a su carrera de profesor habiendo pasado miles de horas sentados en las aulas en su condición de alumnos, aprendiendo y observando –presumiblemente- en que consiste enseñar.

Pareciera que este tipo de aprendizaje por modelamiento que se asimila durante nuestro paso por la vida escolar tiene una gran eficiencia, el nuevo profesor aprende los métodos que le aplicaron en su estancia en la escuela, y son los métodos y maestros que le fueron más significativos los que van a tener mayor importancia en la construcción de lo que será su imaginario docente, son esos maestros los que le ayudaron a definir lo que para él significa en un primer momento “ser buen maestro”.

Los “nuevos maestros” llegan al mundo de la enseñanza con unas creencias firmemente arraigadas sobre como debe ser la enseñanza y sobre lo que debe ser un profesor, un alumno y una sesión de clase dentro de un aula.

Su imaginario sobre lo que debe ser la práctica docente ha sido construido durante su paso por la escuela con los diversos modelos de maestros a los que se enfrentó y de los cuales los que le fueron mas significativos serán de los que pretenda imitar con mas ahínco. Esta experiencia comienza a enseñar al maestro una manera determinada de ejercer esta profesión

J. Biddle, L.Good y F. Goodson (1997), afirman que los alumnos al igual que los profesores en periodos de formación inicial, no suelen aplicar los métodos

⁹ Entrevista 5 Pág. 3

que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado. Es decir, que la experiencia anterior del maestro como estudiante y las creencias con las que llega a la docencia, van a marcar de una manera importante su trayectoria profesional. Cada persona actúa en el presente con un acervo de conocimientos resultado de su historia personal.

- **Su ejercicio ya en la práctica:** ensayo y error y las señales del alumno:

Otro de los elementos que converge para convertir a la persona en profesor y que proporciona elementos para el desarrollo de estrategias ante la incertidumbre, lo constituye su ejercicio ya en la práctica, "la puesta en escena" como lo llaman algunos autores.

En los primeros años de su práctica docente, se enfrenta con una realidad que creía conocer pero, que resulta ser muy diferente a lo que pensaban. El profesor ha llegado a la práctica real sin una preparación previa, su única herramienta para enfrentar la situación son los modelos de los maestros que introyectó a lo largo de su vida escolar, pero de acuerdo a las declaraciones de los profesores, esto no es suficiente y la complejidad del proceso educativo desborda al nuevo profesor, así que el proceso de capacitación real, comienza a darse sobre la práctica.

"...Si me preguntas como aprendí, así aprendí, aventándome a la alberca sin saber nadar, durante tres años tuve tiempo completo para ser maestro, y conocer a otros maestros mayores que yo".¹⁰

"...Aprendí en el camino echando a perder a mis alumnos"¹¹

"...Los primeros años, realmente no sabes ser maestro, y aprendes a base de prueba y error, a veces resultados pobres o ricos de los mismos alumnos, de

¹⁰ Entrevista 3 Pág. 2

¹¹ Entrevista 1 Pág. 1

estar analizando sus procesos y todo el desarrollo, ahí empiezan a salir muchas cosas que a ti te van marcando y te van dando luz por donde sigues”¹²

Los maestros pasan por momentos estresantes en sus primeras experiencias como docentes.

“...Cuando te paras por primera vez delante de los alumnos, te andas haciendo en los pantalones, que les voy a decir, yo creo que es la experiencia de todos los maestros”¹³

Algunos autores afirman que no existe la posibilidad de que los futuros profesores acaben convirtiéndose en clones de los profesores que observan y aparece una tensión por buscar ser uno mismo, y al mismo tiempo encajar en el imaginario de buen docente que se tiene. Fernández, M. (1998).

Así que en su primer año de maestros, algunos durante más tiempo, tienen dos tareas, enseñar a sus alumnos y aprender ellos a ser maestros.

A través de los ojos de los estudiantes inicia su proceso de crecimiento y desarrollo, los alumnos dan “señales”, proporcionan datos o indicadores, que retroalimentan al profesor, datos como la atención, los comentarios fuera de clase, actitud de los alumnos frente al maestro, de respeto, de afecto son indicadores clave que informan al maestro sobre su desempeño.

“... Te llegan rumores, oye, esta es buena clase o mi amigo está en tu clase y le gustó mucho, lo notas también en la actitud de los alumnos, cuando es de respeto, hay respuesta de los alumnos, atención, hay muchas preguntas”¹⁴

¹² Entrevista 6 Pág. 1

¹³ Entrevista 1 Pág. 7

¹⁴ Entrevista 3 Pág. 4

*"... Yo me fijo en el resultado de mis alumnos, veo a los chavos, para mi el resultado del trabajo de los chavos es el reflejo del trabajo del maestro invariablemente."*¹⁵

Y así el profesor empieza a descubrir que aspectos de su experiencia han sido inadecuados en su trabajo. La relación, la comprensión, la cercanía y la sensibilidad y la intersubjetividad que tenga con el estudiante van proporcionándole indicadores sobre su práctica. Son los alumnos los que ayudan al maestro a construir su imagen y a modificar su práctica. A través de los alumnos va forjando su imagen.

*"... Aprendí de la manera mas ruda, me lo hacían saber mis alumnos, me decían que era muy intolerante, que soy impaciente, que soy radical, fundamentalista."*¹⁶

*"... Se cuando estoy siendo buena maestra un poco por lo que ellos te platican – A mi me ha gustado esto, o a mi no me ha gustado esto otro, yo me siento inquieto por esto – encontramos soluciones, yo creo que si hay comunicación en un grupo puede percibir pistas."*¹⁷

Autores como Travers y Cooper (1997), sostienen que el docente verifica en el aula a través del alumno la imagen que desea recibir de si mismo, se encuentra en la situación de alguien que trata de dar una imagen de si mismo a otro, y espera que ese otro le devuelva la imagen, los signos que suelen utilizarse para confirmar esta imagen son la atención y el trabajo del alumno. El alumno es un espectador que lee todos los estados afectivos del docente (entusiasmo, fastidio, desaliento, agresividad).

Las actitudes del alumnado y su comportamiento constituyen una fuente importante de información entre los docentes, la actitud de los alumnos (el alumno que escucha, el que no escucha, el distraído, el que te responde correctamente, el que charla), va dando la pauta de conducción al maestro.

¹⁵ Entrevista 4 Pág. 1

¹⁶ Entrevista 3 Pág. 2

¹⁷ Entrevista 5 Pág. 3

"...hay dinámicas en las que tu ves que los alumnos empiezan a aprender y se despegan, cuando no estás cercano a ellos cuando sólo haces exámenes y solo evalúas por resultados y das el valor numérico no puedes saber si el alumno aprendió o no o si solamente le fue bien o por casualidad contestó en el examen la partecita y que sabía entre comillas, creo que te tienes que involucrar más y en la medida que estés más metido con ellos , puedes captar más cosas de ellos".

"... Los alumnos te van dando retroalimentaciones, tú vas viendo que si algunas cosas de las que dices te las toman en cuenta. Otra señal es si te invitan a ser su asesor de tesis, con el 10% que te responda dices ahí la voy haciendo."¹⁸

- **Talleres de formación:**

Sumadas a los elementos anteriores, los docentes participan en talleres y cursos que van sosteniendo su proceso de "aprendizaje para ser maestro"; Los talleres, cursos, y el discurso institucional que envuelve su práctica influyen también en su formación y transformación como docentes. Talleres sobre temas explícitos de educación o pedagogía o sobre un área específica de conocimiento: Construcción, Instalaciones, Teoría de la Arquitectura, por ejemplo.

"ha habido cursos en los cuales son enriquecedores para uno como profesor el diplomado de desarrollo de habilidades académicas, es algo que le ha ayudado a uno mucho "¹⁹

- **Aprendizaje colaborativo (academias):**

La participación en organismos colegiados y procesos institucionales de reflexión sobre su práctica constituyen también elementos determinantes en la carrera de los profesores

¹⁸ entrevista 1 pág 7

¹⁹ entrevista 2 pág 5

“con la asistencia a las juntas de los maestros, creo que se empezaron a lograr muchísimas cosas en cuestiones de los procesos, relacionadas con las materias en sí, con lo modos de dar metodología el chiste era que ese grupo de académicos lograra una verdadera integración y un enriquecimiento a partir de esa juntas aprendes, ”²⁰

El maestro aprende estrategias para conducir el aprendizaje de sus alumnos al mismo tiempo que trabaja contenidos propios de su área de conocimiento, que lo van actualizando.

“ A mi lo que me ha ayudado más que nada es el equipo de maestros con los que trabajo, la verdad hemos hecho un colegio bien padre, donde todos nos compartimos lo que sabemos y como le hacemos, nos compartimos desde materiales de trabajo, ideas de como dar la clase, lecturas padre, de todo, hasta como resolver broncas”

Este aprendizaje colaborativo resulta ser significativo entre sus participantes. Quizás la explicación de esta significación para los maestros del trabajo colegiado la encontremos en la idea de Bird (1986), citado por Hargreaves (1996), que afirma que el recurso más importante para el perfeccionamiento es el tiempo que los profesores pasan con sus colegas, para analizar, discutir y exponer sus práctica.

En síntesis se podría decir que éste grupo de profesores se ha convertido en docente de una manera muy particular con relación a otras profesiones, tiene un inicio incidental sin preparación, porque posee un el dominio temático o de contenido y eso le permite el acceso como profesor universitario y una vez que inician la práctica la incertidumbre lleva a los profesores a basarse en sus propias experiencias antecedentes como alumnos para configurar su propio estilo y estrategias de enseñanza.

²⁰ Entrevista 2 pág 5

Al paso del tiempo hay una transformación que de acuerdo a los profesores se debe a el ejercicio en la práctica, su participación en talleres de formación, el trabajo colaborativo (academias) y sus propios procesos reflexivos; es decir sus representaciones sobre los que es ser docente junto con los significados que vaya adquiriendo durante su experiencia práctica, configuran los ejes de su práctica pedagógica.

¿Qué representaciones tienen sobre el ser docente y sobre lo que debe ser una prioridad educativa?

Interpretando el discurso de los informantes sobre lo que para ellos significa el ser docente; sobre sus "representaciones de buena docencia" y por consiguiente su prioridad educativa, se construyeron cuatro categorías.

- **El profesor como transmisor de conocimientos:**

El profesor como alguien que "va a transmitir un conocimiento que posee" "da a conocer algo que ya sabe, a las personas que no lo saben", con el fin de superarse como personas, es decir, el que "sabe la materia", es decir un profesor esencialmente transmisor de conocimientos.

Estas representaciones se pueden relacionar con el 'maestro instruido' de Cross (1999), que "entrega herramientas" teóricas y prácticas para desarrollar habilidades. Se representa al profesor como alguien que da a conocer algo que ya sabe, como transmisor de un conocimiento, con dominio del contenido. Con una necesidad incipiente de técnicas para esa transmisión.

⌘ Para ser un buen maestro significa que los alumnos lo acepten como una persona que les lleva conocimiento, que sabe la temática que está transmitiendo que respeta a los alumnos en sus ideas en sus momentos y

además crea un ambiente de respeto y de confianza que facilita la transmisión de conocimiento y que tenga sobre todo muy desarrollado el sentido de la responsabilidad y pues lo que sería un buen criterio para saber aceptar errores y aciertos del mismo²¹.

⌘ Para mí un buen maestro de arquitectura, primero tiene que conocer su materia, eso es muy importante, si no conoce su materia no va a poder ser buen maestro, es una cosa medible, cuantificable, aún dentro del relativismo, de la composición, de la enseñanza de la composición arquitectónica tiene que conocer su materia, eso le va a dar mucha seguridad, y eso le va a dar muchas tablas, yo veo por ejemplo a los que considero buenos maestros de composición, se que conocen su materia, que son buenos arquitectos, punto por que están enseñando composición, una persona que no sea buen arquitecto, que no sepa componer, no puede enseñar composición, puede ser construcción o algo, entonces para mí, el dominio de la materia como una cualidad importante,²²

Se representa a un maestro como "eficiente" cuando posee los conocimientos académicos producidos por la investigación científica y tiene la capacidad para comunicar o "explicar" con claridad esos contenidos, así como para evaluar rigurosamente su adquisición por parte de los estudiantes.

Dado que el proceso de transmisión de los conocimientos no necesita más estrategia didáctica que respetar los conocimientos que el programa de contenidos le confieren y la secuencia lógica de las disciplinas, la formación pedagógica y didáctica de los maestros se ve, desde esta óptica, notablemente desatendida; puesto que lo único que importa es que conozcan sólidamente la materia.

Para los partidarios de esta tendencia los cursos de formación pedagógica son considerados triviales, sin rigor científico, y estos conocimientos se pueden adquirir con la práctica, cualquier persona con sentido común, puede ser maestro, sin perder el tiempo en cursos de formación pedagógica.

²¹ Entrevista 6 pag 2

²² Entrevista 3 pág. 2

"..no me interesa ya, por que ya la conozco, el rollo de aprender, aprender, que es más importante una buena pregunta que una buena respuesta, que el alumno debe ser responsable e y conciente, entonces ese rollo no me interesa, digo se me hace que es interesante para los educadores pero explicar el modelo educativo de un arquitecto en esos términos me da muchísima flojera, por eso yo le preguntaba a Mónica,¿ no hay otro modelo educativo? debe haberlos, que tenga otra terminología, que tenga otra lógica, que sea más adecuada a arquitectura, es decir , tú cuando lees una revista de arquitectura o libro de arquitectura, y le preguntas a un arquitecto "de a deberás" como se educa a un arquitecto no empieza con esos rollos, no tiene esa mentalidad, no tiene esa lógica, es otro mundo pues, la arquitectura es otra cosa"

- **El profesor como mediador para el desarrollo de habilidades para un oficio:**

Se representa al "buen" maestro como mediador, atribuyéndole una mayor responsabilidad al estudiante, siendo el profesor quien entrega "medios", "instrumentos", estrategias para aprender. Dan imágenes respecto al proceso de enseñar referido a un "abrir puertas" y "mostrar posibles caminos y entregar herramientas para que puedan solucionar problemas", para el desarrollo integral como persona.

También se refieren al enseñar como un proceso que ayuda a la construcción de conocimientos' atribuyendo en este nivel una mayor responsabilidad al que aprende. El profesor pasa a ser un "mediador", un "puente entre el alumno y el mundo".

"...Es como un concepto bien amplio pero es aquel que acompaña al alumno en su proceso de aprendizaje y que junto con el aprende también, ahora a partir de estas experiencias yo aprendí esto, que no solo los alumnos aprenden yo también aprendo muchísimo con ellos pero ciertamente es como acompañar a cada uno de ellos con sus personales habilidades de a cada alumno que no son las mismas para todos".²³

²³ Entrevista 7 pág. 2

Estas representaciones se pueden relacionar con la definición del papel del docente que habla Díaz Barriga (1978), sostiene que el papel del docente no debe limitarse al transmisor de conocimientos, sino que tiene que mediar el encuentro de sus estudiantes con el conocimiento, en el sentido de orientar y guiar el la construcción del conocimiento.

- **Profesor como formador de valores, con responsabilidad social, líder y amigo.**

Para este grupo, "el profesor destacado" es un "orientador", "amigo", "líder que guía a los alumnos por un camino" para su desarrollo como seres humanos y que enseña valores y normas.

⌘ ... cuando salgas a trabajar vas a decir bueno voy a tratar de hacer las cosas lo mejor posibles no nada más para mi si no para todos, no está peleado que ganemos el dinero trabajando, pero si ayudamos a más que bueno si hacemos que esto sea un poco menos injusto pues que mejor y eso es lo que te digo que todos los maestros debemos traer instalado no para estarte recetando un sermón en cada clase pero a lo mejor en el ejemplo. ²⁴

⌘ ... creo que si fuéramos más conscientes de esos valores o esos elementos de significados podríamos ser gente con más peso para la vida²⁵

⌘ ...Tenemos que estar más preparados para poder encausar como maestro y como amigo. Lo más importante , una persona humana con sus defectos y cualidades²⁶

⌘ ...yo creo que la cosa valoral si tiene que hacerse en marco común, o sea tener ciertos parámetros de valores de la vida y sobre todo que entendamos que solamente pasar conocimiento es nuestra función, quizá en otra universidad si, pero en el Iteso no...

²⁴ Entrevista 1 página 12

²⁵ Entrevista 1 página 11

²⁶ Entrevista 4 Página 3

El buen maestro es para este grupo el que suscita en sus alumnos una reflexión crítica sobre las opciones de valor en la sociedad, sobre los desafíos del mundo contemporáneo a saber: la lucha por la paz, contra el hambre, por la justicia, por la igualdad de oportunidades de trabajo, la repartición de las riquezas, la calidad de vida, los derechos humanos, y sobre la contribución que las ciencias y las técnicas pueden aportar para la construcción de un mundo más justo y fraterno.

El maestro, sea cual sea su disciplina, propiciará los planteamientos filosóficos, éticos o religiosos, que tengan relación con la convivencia humana, con el sentido de la existencia, con los valores y con las razones de actuar y esperar. Se destaca aquí, la importancia del papel docente como agente de cambio.

- **El profesor como profesional de la docencia, al que se le pide multihabilidades:**

En cuanto a la imagen del "buen profesor", un grupo de profesores destaca que, se requiere que tenga destrezas pedagógicas para facilitar su trabajo; destacando que un buen profesor debe tener reflexión constante para lograr buenos resultados en sus alumnos.

⌘ un buen maestro sería alguien que estuviera haciendo reflexión constantemente sobre su práctica y estuviera haciendo cambios sobre de ella y que tomara en cuenta mucho a los alumnos, es algo muy difícil pero que interviene tu forma de ser como persona, a veces es difícil cambiar, a veces puedes cambiar contenidos, procesos cognoscitivos dentro de la clase, pero a veces cambiar tú como persona es lo difícil, entonces yo creo que eso sería ser un buen maestro alguien que reflexionara sobre sus procesos y que los pusiera en relación con el proceso también del alumno para poder llegar a tener un resultado así claro y que se estuviera constantemente mejorando.²⁷

²⁷ Entrevista 8 pág 2

Bajo esta tendencia, se propugna un papel más activo del profesor en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas experimentales de intervención didáctica.

Un profesorado que reflexiona e investiga sobre su propia práctica, el docente visto como profesional de la enseñanza, capaz de analizar el contexto en el que desarrolla su actividad y de dar satisfactoria respuesta a las nuevas necesidades de una sociedad cada vez más compleja y cambiante, ha tenido amplia difusión entre los académicos.

Como síntesis podemos decir que el grupo de profesores en cuestión tiene una diversidad de representaciones sobre el ser docente; desde una representación de maestro donde el educador es el que sabe, el que piensa, el que habla, el que opta y el que decide y el educando simple receptor pasivo, hasta la representación de la educación como un proceso participativo, donde ambos sujetos están en crecimiento y el conocimiento es un proceso de búsqueda permanente.

¿Cuáles son sus representaciones sobre formación del profesorado?

En el análisis de las entrevistas a los profesores participantes podemos encontrar cuatro diferentes categorías sobre lo que debe ser la formación docente:

- **La formación docente centrada en la disciplina y la materia que se enseña:**

Para este grupo, no se necesita más estrategia didáctica que respetar los conocimientos que el programa de contenidos le confieren y la secuencia lógica de las disciplinas.

"...Me gustaría que fuera más disciplinar la formación,²⁸... Toda esa veta de habilidades del pensamiento la descalifico de entrada, ese modelo educativo, porque me lo sé a través de RO, a través de MM, a través de todos los que llegan y nos dan el speech a cada inicio de semestre, me lo sé perfecto. La comprensión del conocimiento es claro, recuperación de la práctica educativa, toda la retórica le digo yo. Esos realmente no me interesan, los que son más particulares o más relacionados con arquitectura me interesan a veces pienso asistir pero generalmente no tengo tiempo, y lo que sí, son todas las semanas de arquitectura, esas sí me las aviento"²⁹.

Se considera importante una capacitación específica en la materia o materias que imparte cada profesor, como por ejemplo: Historia de la arquitectura, realización de planos de diseño industrial, estructuras, administración de obra.

Desean ser capacitados en cursos propios de su área de conocimiento; educar parece ser una actividad para la que basta el sentido común; a excepción de los que han convertido la docencia en su "modo de vida"

"la mayoría de los ingenieros civiles , les gustaría más cursos de capacitación y actualización en temas propios de la ingeniería civil sin menospreciar y despreciar los cursos que se puedan dar sobre la enseñanza misma y la pedagogía, filosofía de la educación, pero a veces ellos dicen sería muy alentador y productivo que viniera un ingeniero en edificios altos, pavimentos, puertos que nos diera una plática sobre un puerto sobre una carretera sobre algo que nosotros estamos haciendo actualmente de esta forma también veíamos que están haciendo las gentes investigadoras sobre sus campos,".³⁰

- **La formación docente como un proceso muy relacionado con su práctica real:**

Un segundo grupo se representa a la formación docente, como un proceso muy relacionado con su práctica real, estas representaciones sobre la formación pueden relacionarse con las representaciones de formación expuestas por Díaz Barriga (1998), citando a Gil Carrascosa, Furió y Martínez Torregrosa (1991) los cuales consideran que la actividad docente y los procesos mismos de formación del

²⁸ Entrevista 3 pag 9

²⁹ Entrevista 3 pag 6

³⁰ Entrevista 2 Pág. 4

profesorado, deben plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador, que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables, que permitan una transformación positiva de la actividad docente.

- *Yo si quisiera que hubiera un programa donde se trataran cosas puntuales, en las cuales tu mismo participaras tratando de exponer, con evidencias obviamente, cosas que venían funcionando y que le han funcionado a otras persona y eso te va enriquecer mucho, en una simple juntita salen cosas que ves como las resolvió y no para que la apliques como una receta pero si para tener un horizonte mas amplio porque nunca una situación se repite exactamente, pero el chiste es que tengas que tener agilidad, por eso también sería bueno algún programa, que te ofreciera ejercicios que te ayudara a ser mas ágil mentalmente, porque eso te ayuda a salvar situaciones que surgen de repente en el aula algo que te ayude a desarrollar tu habilidad mental este tipo de problemas³¹.*
- *Me gustaría algo muy práctico muy aplicable que estuviera también relacionado con los directores, coordinadores que también ellos pudieran participar, no se realmente que quisiera estoy tomando la maestría en educación y ahí te ofrecen algunas cosas entonces creo que lo que estoy tomando ahí está sirviendo para darme cuenta del proceso educativo a otro nivel más que para mejorar mi práctica, para conocer las personas como piensan conocen y aprenden, entonces pues que me gustaría, algo relacionado con cuestiones de disciplina, de manejo de algunos hiperquinéticos, por ahí es donde ahí he tenido problemas y no saberlos manejar me causa desasosiego, creo que eso podría ser.³²*
- **La formación como un proceso como proceso permanente de reflexión:**

Un tercer grupo se representa a la formación como un proceso permanente de reflexión; desde esta perspectiva, la formación del profesor no reside tanto en la adquisición de conocimientos disciplinares y de rutinas didácticas como en el desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos

- *Dentro del diplomado de habilidades tomé un curso de recuperación de la práctica con Eduardo Remedi. El vino a dar el curso en el diplomado y luego*

³¹ Entrevista 2 Pág. 7

³² Entrevista 8 pag 5

unos asesores aquí nos organizaron y eso ha sido muy significativo para mí, es el que más me permitió modificar la manera en que doy las clases, me permitió darme cuenta de cual es mi estilo docente y cuales son las cosas que debo desarrollar y cuales son los errores que no debo cometer³³.

- **La formación centrada en aspectos valorales:**

Un cuarto grupo, se representa a la formación centrada en aspectos valorales congruentes con la institución en la que labora. Estas representaciones se pueden relacionar con el perfil del maestro que desea la institución, un profesor que más que meros guías académicos, están implicados en la vida de los estudiantes y toman un interés personal por el desarrollo intelectual, afectivo, moral y espiritual de cada uno de ellos ayudándolos a desplegar un sentido de la propia dignidad y a llegar a ser personas responsables en su comunidad.

Esto requiere una formación docente centrada en el conocimiento de la vida, los sentimientos, las inquietudes, y los intereses de los estudiantes y el contexto concreto en el que tiene lugar su enseñanza.

"... Que aparte de que seas buen maestro también tengas un contexto más amplio..., yo creo que en el programa nuevo de formación debería haber ciertos marcos valorales, ciertas claridades del rol del maestro, no clavarse en técnicas de enseñanza, procesos de conciencia, de que tienes que enfrentar a una realidad, ya que en estos chavos el contexto familiar es diferente, el contexto valoral es diferente, el contexto informático es diferente, y si en uno de estos cursos te ayudan ser conciente y a manejar esto, vas a ser gente para la vida, y luego se pregunta uno si tiene vocación de maestro o no. A mi me pasa³⁴

Resumiendo este aspecto del análisis sobre la concepción que los profesores participantes tienen acerca de la formación docente, se ha encontrado un grupo de profesores que consideran que la formación docente debe estar centrada en el área disciplinar de la materia que se enseña, porque el docente debe desarrollarse como

³³ Entrevista 7 pag 4

³⁴ Entrevista 1 pag 12

profesional de su disciplina; se es docente pero también se es arquitecto, diseñador o ingeniero. Esta concepción sobre lo que debe ser la formación parece estar mediada en algunos casos por su doble rol: profesional de un área específica y docente.

Una segunda concepción sobre este tema de la formación docente parece estar relacionada con procesos sobre estrategias concretas para su práctica cotidiana.

Otra representación que se tiene de la formación esta relacionada con el desarrollo de competencias docentes y procesos reflexivos sobre su propia práctica.

Y otra representación sobre formación que aparece está relacionada con aspectos valorares, éticos relacionados con el ser y el sentido de la vida.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

El proceso de modernización que estamos viviendo actualmente trae de la mano profundos y acelerados cambios que requieren que las personas al enfrentarse a la realidad, desarrollen distintas estrategias para manejar la incertidumbre, sepan pensar sistemáticamente y construyan conocimientos relevantes y experimenten el aprender a aprender durante todo el transcurso de su vida.

El papel del docente como agente de cambio será sin duda más decisivo para el siglo XXI, donde los prejuicios étnicos y culturales deberán dejar paso a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo, donde el totalitarismo deberá dejar paso a la democracia. Estos y otros imperativos entrañan enormes responsabilidades para el personal docente, que participa en la formación del carácter y las mentes de las nuevas generaciones.

La sociedad está demandando cada vez un docente más profesional; sin embargo ante este reto las instituciones educativas de nivel medio y superior no han puesto un esfuerzo suficiente para profesionalizar y acompañar a los docentes y facilitar su desarrollo permanente como lo hacen otras instituciones y organizaciones de otros giros donde sus equipos y sus profesionales de trabajo están en constante capacitación. (Biddle, Good y Godson, 1997).

Este tema de la profesionalización del docente universitario puede ser abordado desde muchos ángulos y desde muy diferentes perspectivas; para efectos de esta tesis se profundizó en el aspecto relacionado con las representaciones e imaginarios docentes por considerar que todo cambio en la educación requiere la participación del docente porque a medida en que el docente comprenda y tenga claridad sobre sus propias representaciones, imaginarios, sentimientos y motivaciones, se facilitará en él un análisis y la reflexión sobre su práctica

educativa y sus repercusiones sociales; el conocimiento de su pensamiento espontáneo o representación toma una importancia especial como punto de partida para un cambio real en su práctica como enseñante y para la comprensión relevante de las diferentes concepciones teóricas sobre el aprendizaje.

Necesitamos una estrategia educativa compleja que pueda cambiar creencias, valores y estructuras de los maestros, de acuerdo a la nueva apuesta, de manera que ellos puedan adaptarse a los nuevos modelos educativos que demanda la universidad y la sociedad del siglo XXI y los retos a los que se están enfrentando, dentro de este contexto.

A estas representaciones y comportamiento implicados algunos autores les han llamado "creencias", "conocimiento práctico", "pensamiento práctico", "modelos o estilos de enseñanza", "teorías implícitas", entre otros términos.

Los hallazgos de esta investigación exponen la diversidad existente entre los profesores respecto de las representaciones sobre el papel del docente, las prioridades educativas y los procesos de formación.

Se ha encontrado en este trabajo de tesis desde una representación de docente donde el educador es el que sabe, el que piensa, el que habla, el que opta y el que decide y el educando simple receptor pasivo, hasta la representación de la educación como un proceso participativo, donde ambos sujetos están en crecimiento y el conocimiento es un proceso de búsqueda permanente.

Los profesores de este estudio tienen por lo menos 8 años dando clase en la universidad y puede observarse que el proceso de convertirse en profesor no termina nunca, es un proceso dialéctico que continuamente recorre el profesor.

Así que respondiendo a la pregunta ¿Cómo aprende a ser maestro, el maestro del Hábitat? se ha encontrado en esta investigación que los caminos para convertirse en profesor universitario en este grupo de profesores participantes, suelen ser muy similares, todos tienen una base fortuita, inician sin una intención explícita y la capacitación y el desarrollo se da en "el camino".

Los nuevos maestros llegan al mundo de la enseñanza con unas creencias sobre como debe ser la enseñanza y sobre lo que debe ser un profesor, un alumno y una sesión de clase dentro de un aula.

La representación sobre lo que debe ser la práctica docente con la que inician como docentes en la universidad se construyó durante su paso por la escuela con los diversos modelos de maestros a los que se enfrentó y de los cuales los que le fueron más significativos serán de los que pretenda imitar.

A lo largo de su experiencia como maestro va transformando su práctica, con elementos como el actuar de los estudiantes, su relación con otros profesores, su participación en academias y su inserción en proyectos o cursos que ofrece la universidad.

Con relación a la pregunta sobre las representaciones que tienen sobre el ser docente y sobre lo que debe ser una prioridad educativa, se encontró un grupo de profesores que concibe la enseñanza como una transmisión de conocimientos y el aprendizaje como un proceso de acumulación de los mismos y su prioridad educativa es el manejo de contenidos; otro grupo de profesores que concibe al docente como mediador y su prioridad educativa es el desarrollo de habilidades para un oficio, así, otros más lo conciben como formador de valores y profesional de la educación.

Sobre la concepción que se tiene de la formación del profesorado, se ha encontrado que consideran que la formación docente debe estar centrada en el área disciplinar de la materia que se enseña y en cuestiones relacionadas con competencias docentes, de acuerdo a la concepción que se tiene del papel del docente.

Esta concepción sobre lo que debe ser la formación parece estar mediada en algunos casos por su doble rol: profesional de un área específica y docente.

También puede observarse como Baillauqués (2005), comenta, que es posible que el proceso básico de desarrollo de las competencias docentes consista en la evolución de las representaciones del oficio y de las representaciones del "yo" profesional.

Como se ha sostenido en este trabajo convertirse en profesor no consiste en una simple transición de un rol a otro, se trata de un proceso social que implica complejas interacciones entre los futuros profesores y los experimentados y sus situaciones sociales y profesionales.

Los seres humanos aprendemos del contexto y de la cultura en la que nos vemos envueltos y nuestra experiencia influye directamente en nuestro desempeño y desarrollo. Así que el profesor universitario es influenciado por su medio, pero a la vez él mismo estará influenciando al medio.

Lo que llama principalmente la atención es la poca preparación (formal) como docente con la que llegan los profesores a impartir sus cátedras; este hallazgo me parece importante y tema de futuras investigaciones porque ¿en cual profesión sus profesionales inician el ejercicio sin preparación formal sobre lo que van a realizar? ¿Cuál es el costo de esa inserción fortuita de personas a la vida

académica y esa formación y transformación a base de ensayo y error? ¿En cuántas instituciones educativas en México se repite esto?

Si como mencionan algunos autores, que la calidad de la enseñanza está directamente relacionada con la profesionalización docente, ¿qué estará sucediendo en nuestras escuelas con esta escasa profesionalización o esta profesionalización a base de ensayo y error, donde para lograr que el docente aprenda, antes tiene que haber “experimentado” con una gran cantidad de estudiantes?

Para muchos de estos profesores participantes el proceso de convertirse en profesor ha sido un proceso desgastante; hay mucho trabajo que realizar en este campo, una parte importante de esta desprofesionalización del docente universitario se resolvería si no se diera por hecho que todo profesionista experto en su área de conocimiento es capaz de coordinar y dirigir un grupo de aprendizaje.

Sabemos que en las universidades suelen existir sistemas profesionales para la selección de los estudiantes que desean ingresar en la universidad, pero ¿existen esos mismos sistemas de reclutamiento y selección para los profesores?

Aunque no es objeto de estudio de este trabajo, para nadie es un secreto que la integración y seguimiento de profesores a la universidad es un proceso que se ha dejado a criterio a las Unidades Académicas Básicas y que apenas hace algunos años se han establecido perfiles de competencias para la selección de profesores.

Esto trae como consecuencia por ejemplo que se integren a la planta docente profesores que consideran la enseñanza como una transmisión de conocimientos exclusivamente, concepción contraria al docente que la universidad plantea; o

bien, que pasen desapercibidos profesores con propuestas innovadoras de formación, que coincide con la concepción de la universidad y algunos de ellos se vayan sin darnos cuenta y se pierdan elementos valiosos para el proyecto educativo de la universidad.

Este análisis de un fragmento de la realidad nos habla de la necesidad de implementar por un lado sistemas profesionales de reclutamiento y selección del personal docente que cuente con el perfil de competencias que la educación y la sociedad está demandando, que ahorre desgastes innecesarios a la institución, a los estudiantes y a los mismos profesores y que facilite posteriormente el desarrollo permanente de los maestros y por otro lado la implementación de procesos de formación y actualización de los docentes universitarios.

Lo que enfatiza Díaz Barriga (1998) con sus afirmaciones es que por el momento los resultados de gran parte de estos trabajos refutan las tesis de que el conocimiento didáctico del profesor es sólo de naturaleza técnica o práctica. Más bien, el conocimiento del profesor, en su calidad de profesional de la enseñanza, es de índole experiencial y constituye una síntesis dinámica de experiencias que están en función de los contextos, directrices y conflictos que plantea la cultura organizada de la escuela entre otros factores.

Los significados adquiridos por los maestros durante su vida como estudiantes, sus experiencias continuas en el aula (sobre rasgos de los estudiantes. orientaciones metodológicas, pautas de evaluación. etcétera), y sus procesos explícitos de formación por los que han pasado configuran los ejes de la práctica pedagógica del profesor.

Como lo señala Díaz Barriga (1998), el pensamiento del profesor media entre el modelo didáctico institucional y el curriculum al cual está expuesto y la tamización

del currículum por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros.

De acuerdo al planteamiento inicial, las prácticas de los docentes deben responder al ambicioso proyecto de formación que la universidad está demandando y a un determinado perfil que asegure un maestro que se involucrará en los nuevos proyectos curriculares.

Sus representaciones relacionadas con el tema que nos ocupa son un elemento fundamental para la construcción de este proyecto.

A manera de cierre de este trabajo y siendo congruente con la idea de generar un insumo para la primera propuesta de un proceso de formación y gestión del talento docente podría decir que:

Una de las prioridades de la formación consistiría, en este caso en hacer trabajar al maestro sobre sus representaciones del oficio y sobre las representaciones que tienen de ellos mismos cuando ejercen el oficio. Esta tarea hay que contemplarla como un problema complejo, integrando sus perspectivas de solución con todas sus caras. No basta decidir la formación en función a la concepción ideológica que se tenga de la educación. Por supuesto que es el hilo conductor más importante, pero, como afirma Gilles (1990), los datos de los psicólogos, los sociólogos o los investigadores educativos nunca son suficientes para definir los objetivos y estrategias de formación de un contexto determinado, nunca son suficientes para armar un plan concreto de formación, porque cada situación es "particular" y por más convincente que parezca una propuesta no deja de ser un proyecto prefabricado y correr el riesgo de ser inoperante para ese contexto específico.

Si como aparece en las declaraciones de los maestros, las academias y los colegios de profesores han sido espacios significativos de formación, entonces intencionemos más esos espacios y que sean permanentes y periódicos para trabajar colegiadamente el diseño de situaciones educativas, recuperando la experiencia de los propios profesores, sus representaciones y avances en su profesionalización; donde el maestro tome conciencia de sus intenciones y de sus imaginarios.

Dado el doble rol del docente universitario que se ha venido observando en este trabajo, se desprende la necesidad de establecer un proceso personalizado de desarrollo de cada maestro a corto, mediano y largo plazo alineando intereses personales de desarrollo de los profesores con las necesidades de las Unidades Académicas Básicas y de la institución. Esto daría un sentido al proceso de formación de muchos profesores (actualización permanente, crecimiento personal y vinculación) y una claridad en su doble rol.

Es preciso formar maestros que, además de impartir conocimientos, sean capaces de elaborar proyectos curriculares que se adapten a las características y necesidades de sus escuelas y de sus alumnos. El nuevo profesor no puede limitarse a ser un reproductor de programaciones preestablecidas, sino que debe ser un generador constante del currículum, lo cual supone redefinir el concepto de competencia docente y el tipo de formación que este profesional tiene que recibir (Pérez Gómez, 1987).

Lograr esta transformación, requiere conocer las representaciones e imaginarios que los maestros universitarios tienen sobre la docencia y los aspectos de la misma que se han explorado en este estudio, para que a partir de ellos, se puedan fincar procesos de profesionalización participativos e integrales; los hallazgos encontrados apenas son una mirada inicial sobre este tema pero se presentan con

el ánimo de compartir, discutir y emprender un trabajo conjunto no sólo en el Departamento del Hábitat sino en la universidad, orientado a la formación y movilización de las competencias docentes que el proyecto educativo de nuestra universidad demanda.

Bibliografía:

- Baillauqués, S. (2005). El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros (pp. 55-87). En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (coords) La formación profesional del maestro, estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bazdresch, M. (1996). La transformación de la práctica educativa y el cambio social. Iteso: Renglones 34.
- Bent Flyvbjerg (2005). Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso. Estudios Sociológicos XXIII. Disponible en: http://revistas.colmex.mx/revistas/8/art_8_925_6437.pdf
- Biddle, J., Good, I., Godson (1997). La enseñanza y los profesores I, La profesión de enseñar. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, J. (1986). El habla del niño. Barcelona: Paidós.
- Comisión Internacional para el Apostolado Educativo de la Compañía. (1996). Características de la Educación de la Compañía de Jesús. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI. Madrid: Grupo Santillana
- Díaz Barriga, F. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
- Fernández, M. (1998). La profesionalización del docente. México: XXI Siglo Veintiuno Editores
- Gilles, F. (1990). El trayecto de Formación. México: Paidós
- Gutiérrez T., Formoso, A. (1998). Acontecer histórico del ITESO 1957-1997, volumen II, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), p. 235.
- Hernández Rojas, G. (1998). Descripción del paradigma cognitivo y sus aplicaciones e implicaciones educativas en Paradigmas en Psicología de la Educación. México: Paidós.

- Martínez, M. (2009). La Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico, Sus aspectos metodológicos específicos. documento disponible en: <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html>
- Moscovici, S. (1984). Psicología social, II Pensamiento y vida social. Psicología social y vidas sociales. España: Paidós.
- Peña Calvo, J. (2003). Monografías virtuales: ciudadanía, democracia y valores en sociedades. Línea temática: Universidad, profesorado y ciudadanía. Documento disponible en: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>
- Pérez Gómez, (1987) Citado por Francisco Rodríguez Lestegás revista Electrónica Interuniversitaria de FORMACION del PROFESORADO. Vol. 1 Núm. 1 (1998)
- Pérez Serrano, G. (1994a). Modelos o Paradigmas de análisis de la realidad en Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes Vol I. Métodos. México:Editorial La Muralla.
- Schwartz, G., Solari, A., Di Capua, A., Lladser, C., Jure, J., Meloni, H. (2005). Formación, capacitación y representaciones docentes (página de universidad) documento disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h26.htm>
- Scribano A. (2008) Reflexiones Epistemológicas sobre la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. Documento de la Universidad de Chile. Disponible en <http://www.moebio.uchile.cl/08/scribano.htm>
- Segura Bazán M. (2004). Hacia Un Perfil Del Docente Universitario. Documento disponible en: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-1.pdf>
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior.(pagina organización internacional) documento disponible en: http://www.unesco.org/educación/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

ANEXO 1

Guía de la entrevista

1. Nombre:
2. Antigüedad:
3. Profesión:
4. Materias que imparte:
5. Experiencias laborales:
6. ¿Cómo llegas a ser maestro? ¿Cómo aprendiste a ser maestro?
7. Para ti, ¿Qué significa ser buen maestro?
8. ¿Como sabes que eso que acabas de decir es ser buen maestro?
9. ¿Para ti que es un alumno?
10. ¿Cuál es tu prioridad educativa?
11. Desde que entraste al ITESO en que proyectos, programas de formación o procesos de trabajo has participado y ¿de que manera te han ayudado en tu profesión como docente?
12. ¿Qué fue lo que te motivó a participar en esos programas?
13. ¿Cuál de estos programas o procesos ha tenido mayor utilidad o ha sido mas significativo para ti o porque?
14. Si se te ofreciera capacitación, ¿Que tipo de capacitación te gustaría? ¿Qué esperarías recibir de ese programa de formación?

ANEXO 2

Entrevistado 1:

1. Nombre
2. Antigüedad como docente universitario: alrededor de 17 años.
3. Profesión: Arquitecto.
4. Materias que imparte: Estructuras y Construcción.
5. Experiencias laborales: trabaja como arquitecto proyectando en una constructora desde hace 20 años.

6. ¿Cómo llegas a ser maestro? ¿Cómo aprendiste a ser maestro?

Es muy chistoso, mi papá dio clases y mi mamá era maestra, mi papá era arquitecto y dio clases pues porque también lo invitaron a dar clases, el fue director de la escuela de arquitectura de aquí del ITESO, luego mi mamá era normalista y se casó y nunca más volvió a dar clase, yo empecé a dar clases en la prepa porque nos invitaban a una escuela a regularizar chavos de secundaria y de primaria y como yo iba a clases en la tarde en el ciencias, de 12 a 2 era cuando nos íbamos a ese rollo y aquí en la carrera nos metimos a dar clases dizque de servicio social aunque yo hice el servicio social en cosas de construcción, también hice otro servicio social aunque ese fue de a gratis, en la colonia del sur en balcones del cuatro, íbamos en la noche a dar clases de primaria y secundaria a adultos y luego por culpa de Roberto que a ahorita es coordinador de arquitectura era el que ándale anímate, eso fue en el 87.

Después en el 1989 me fui trabajar a Acapulco un tiempo, total que ya no pude seguir dando clases luego regresé por ahí del 90, 91 y hasta la fecha ya del 98 para acá me dieron medio tiempo aquí en el ITESO, medio tiempo variable, y bueno aprende uno en el camino echando a perder con los alumnos.

7. Para ti, ¿Qué significa ser buen maestro?

El concepto de maestro para mi ya no es el cuate que enseña es el cuate que te ayuda, lo que yo veo a ahorita, es un tiempo en el que vas a coparticipar con el alumno es más complejo que cuando yo estuve aquí, porque si nos cifráramos en el aprendizaje seria muy sencillo, sabes que de aquí tenemos que llegar y te tienes que aprender todo esto y al final felices, hiciste esto te sacas 10 y si no truenas y ya, pero no, tienes cada vez que dar más y más.

Yo ahorita tengo 36 alumnos, entonces mantener la atención de un cuate que está sentado en un banco que ya le duele, que no haya que hacer y luego la clase es de 4 horas, entonces es un reto.

Para ser buen maestro hay que entender al alumno por ejemplo ahorita que te tocan grupos con revalidantes, tienen otra perspectiva, si es un grupo integrado, o es el semestre donde van cayendo todos que no pueden ir con los demás y cuando les dices quien va a estar en el equipo, te dicen no es que yo tengo tantas materias y si no lo entiendes dejas dinámicas y no funcionan entonces ahí tienes que mediar, ser un mediador entre lo que tu quieres y el alumno puede y con ojo crítico porque luego el alumno dice que no puede cuando si puede.

Desgraciadamente nuestros sistemas de enseñanza o de medios de comunicación los hacen ser muy flojitos no, pico una tecla y me aparece una respuesta, prendo la tele y me entretengo, entonces le dices a un chavo lánzate a la biblioteca y me traes esto y donde lo voy a buscar, entonces los avientas un poquito al ruedo pero se sienten que lo avientas al vacío, al principio los ves que se van con la cara de

espanto, pero llegan a las dos horas con el trabajo y les digo, ya ves tienes miedo de tus capacidades pero tienes más capacidades de las que crees.

La realidad, la vida es así, en nuestro oficio un día te cae una estación de bomberos y jamás has pensado como vas a proyectar una estación de bomberos pues investigas no, entonces el mediador es el potencializador.

También tienes que trabajar en identificar quienes son los líderes, quienes son los cuates positivos quienes son los negativos, quienes son los carismáticos del salón y tienes que trabajar con todos, los más difíciles de trabajar son los que no tienen ni pena ni gloria, el cuate que ni te pregunta ni te da bronca, son cuando acabas tu el semestre y tú cómo te llamas y te das cuenta de que se te fue, no te significa nada porque y son los que cada rato me tengo que hacer autoconciente de estarlos, por que es mi debilidad, pero siempre estoy a fulano no le he preguntado dame tu opinión, los haces interactuar, aunque ellos están felices en que no los peles, tienes que meterlos no importa que te entreguen las tareas de todas maneras tienes que hacerlos presentes a ellos mismos y a todos los demás, entonces es muy fácil cuando ves al flojo, luego luego todo mundo si lo reconoce o el buena onda que todo mundo le ayuda para que pase por que es buena onda.

Te vuelves como un medio sensibilizador del grupo, y si no lo sabes manejar o facilitar pues no funciona y lo demás de contenidos se va dando muy fácil sin mayor chiste, porque la idea ahorita no es enseñar a ti y a ti, si no al grupo y cuesta mucho trabajo, cuando tu nota depende de lo de ella y la de ella de otra, entonces ver la bronca y poner reglas y que todos estén de acuerdo y también con ciertas dinámicas a veces dinámicas de comunicación, dinámicas de situación, entran aspectos valorales, aspectos de juicio y el grupo tiene que decidir, como que tratas en la clase de ver situaciones que te van a servir después, porque te va

a pasar algo similar y vas a actuar de acuerdo a tu cultura o de acuerdo a los valores y son ejercicios para hacerte autoconciente.

"... ¿bueno y eso porque lo están viendo en una clase de construcción?.., porque el motivo no es construcción, si no que tengas herramientas para lo que vas a hacer después porque en mi experiencia se que de todos los que vamos a salir el 10% con buena suerte va a trabajar en lo que se estila, pero el chiste es que tu tengas las herramientas y vayas buscando lo que tu quieres y seas feliz.

Entonces para mi eso es un buen maestro, que tu llegues a participarle al chavo de ciertas herramientas o de ciertos mecanismos que le ayuden a más, que no diga sabes que termine construcción y ahí se acabo, si no que ese fue el proceso en el que yo pude comunicarme mejor con mis compañeros, en el que yo pude ser conciente de como aprendo y como no aprendo, como investigo, como sintetizo, desde luego que tampoco te puedes deslindar de una serie de factores emotivos.

El maestro en unos casos o es el ogro o es la persona en la que puedes confiar mucho, dado que vivimos situaciones diferentes, el alumno vive situaciones familiares muy diferentes, muchos de los compañeros ya no tienen una estructura familiar tan sólida como las de antes, entonces a veces recurren a ti como una persona que los puede orientar y no puedes negarte a eso, es otra cosa en la que tienes que medio entenderte para poder apoyar o saber simplemente escuchar. A veces simplemente ver por que una persona no quiere participar es porque puede traer otro rollo gruesisimo atrás, si hay chance háblalo, pláticalo, coméntalo, entonces entiendes porque es así ese chavo y no lo truenas, hay cuates que traen brocas gruesisimas y tú les cargas, los puedes tronar, y si no sabes que tan estable esta el chavo lo puedes tronar y grave, son una serie de cosas que si no te paras poquito a entender donde están los chavos pues se ve que no eres un buen maestro, no es más que acompañarte en un espacio con esa intensión.

8. ¿Como sabes que eso que acabas de decir es ser buen maestro?

Yo creo que nunca lo acabas de saber, tú le preguntas a tu mamá cómo sabe que es buena mamá, te va a decir, bueno creo que hice lo mejor y se que la regué muchísimo, yo creo que en los maestros es lo mismo, son elementos procesales, nunca acabas de ser maestro y nunca acabas de ser papá, a mi mi papá me dijo: sabes qué, el día que tengas un hijo me vas a entender muchas cosas, y si es cierto, en el momento en que entras en ese proceso empiezas a entender, no justificas muchos de sus errores o pocos aciertos, pero luego empiezas a aprovechar un chorro de aciertos, que dices ay con razón, y eso te lo da el tiempo no hay que agobiarse hay época para estar en rebelde contra el papá, para estar en rebelde contra el maestro y hay época para luego cada uno construir su propia historia,

Yo no sé si lo que acabo de decir sea cierto pero para ahorita, para este semestre, para mí si es cierto, para mi experiencia si es cierto, y te puedo decir que esto no lo pensaba hace un año o dos, va cambiando, lo que si reitero es que tenemos que estar aprendiendo mucho, o sea para mi es importante preguntarle a un chavo oye por que te pusiste un arete en la lengua, para entender que necesidades hay o que elementos significativos hay en ponerse un arete en la lengua, si es muy incomodo y doloroso, entonces explícame por que lo hiciste, yo no lo haría pero quiero entender porque lo hiciste, o sea no es tacharte o sacarte de aquí por que no me gusta, y eso a lo mejor me va a cambiar una serie de elementos de lo que las chavas y chavos están pasando ahorita.

Si yo cuando veía Nacional Geographic que se atravesaban la nariz con un hueso se me hacia barbarismo y bueno atravesarse la lengua no es nada poco bárbaro, ves que hay detrás esa es la búsqueda que uno como maestro empieza el proceso, entonces yo digo creo que un maestro bueno por lo que acabo de decir es mientras

no te digas yo ya soy buen maestro y aquí me quedo, creo que estas bien, por lo que decía al principio, que el alumno que llega tiene la misma edad yo soy el que tiene un año más, entonces si me quedo quieto me voy yendo, me voy desfasando cada vez peor.

9. ¿Para ti que es un alumno?

Ser humano que esta en proceso de aprender

10. ¿Cuál es tu prioridad educativa?

Fortalecer al alumno dentro de la fragilidad humana y de la sociedad en que vivimos, tener una actitud de servicio hacia los demás, siempre poner nuestros ojos por el más necesitado en todos los aspectos humanos que encierra esta palabra"

11. ¿Desde qué entraste al ITESO en que proyectos, programas de formación o procesos de trabajo has participado y de qué manera te han ayudado en tu profesión como docente?

Curse el diplomado en Habilidades de la docencia y lo terminé, luego estuve apoyando al área de tecnologías en la que estaba Rafael del Campo de ahí estuvimos invitando a los maestros a que asistieran al diplomado, luego dentro del diplomado se les dio las dimensiones del aprendizaje de manzano después hice un proyecto de recuperación de la práctica, ahí participó Silvia, Mayte y Rafael, se diseñaron unas encuestas, se hizo observaciones, se filmaba al maestro, se observaba, se hacían anotaciones, luego se tenía una entrevista con el maestro, se le daba una copia del video al maestro para que se auto revisara, después se hacían comentarios con el maestro la idea era empezar a construir, de aquí te ves, luego la gente como te ve, pero lo que pasa es que eso requería de mucho

presupuesto, tenías que pagarle a gente que te ayudaran a filmar, a recuperar y se paró.

Después se hizo el diplomado de recuperación de la práctica, cuando hicieron eso algunos maestros del área se metieron pero como que se desesperaron mucho con la recuperación de la practica, yo estuve ahí y la verdad es que es enfadosísimo eso, hay que llevar un diario, entonces yo hacia el diario, y luego un alumno tenía que hacer su diario, luego ibas a la sesión y reportar y todo eso, entonces como es pesada la agenda de trabajo, y como lo iban a leer, no podías hacer cualquier cochinada tenías que hacer algo con mayor presencia, y luego algunos maestros que se salieron de ello,

Ahora hay una modalidad en que pueden tomar un curso o algo entonces más o menos ahí van terminando el diplomado, eso es más o menos lo que yo he trabajado en formación de maestros en cuanto a lo que son habilidades de docencia,.

En cuanto a lo que viene siendo la facilidad propia de su quehacer se comenzó, aunque no se concreto mucho, a tener pláticas, que viniera un cuate especialista de mecánica de sueldos, y les hablaba a todos los maestros de mecánica de sueldos así como podemos ir mejorando los aspectos técnicos o en contenido propio de la materia, por que algunos maestros no todos su experiencia profesional es muy limitada, entonces a veces como que se quedan en lo que aprendieron o prepararon hace 16 años para dar clase, y ahí se van ahí se van, entonces a veces de hablan de nuevos sistemas, bueno en el área que nosotros estábamos que era de construcción, nuevos procedimientos o sistemas que es importante tenerlos, saberlos manejar, entenderlos.

9. ¿Qué fue lo que te motivó a participar en esos programas?

Yo empecé a dar clases aquí en el 87 o en el 89, por ahí, no me acuerdo, las primeras, yo creo que es la experiencia de todos los maestros, cuando te paras por primera vez delante de los alumnos te andas haciendo en los pantalones, que les voy a decir y luego con el tiempo, dices ay pues como que no soy tan malo dando clases, o sea te van dando las retoalimentaciones los alumnos vas viendo que sí algunas cosas de las que dices te las toman en cuenta te invitan a ser su asesor de tesis y su examen de tesis, bueno en realidad dentro de todo con el 10% que te responda dices ahí la voy haciendo,

Sin embargo, de inicio cuando salían aquellos cursos voluntarios pues te metes por curiosidad, bueno que hay un curso en microenseñanza, dices que será eso no, te empiezas a dar cuenta que hay otro universo, que es la docencia, porque la mayoría entramos aquí no por saber ser docente, si no por que te invitan, oye que si no me ayudas en una clase, no pues tu ahí les platicas, y de que vas a dar la clase, pues ni te dicen, al fin de cuentas te vas enterando sobre la marcha, y a la hora de empezar a ver eso dices no pues si realmente muchos de los problemas, más bien el principal problema que tenemos es sabernos comunicar, y a medida que uno es más grande, cada año es un año uno más viejo, que como empezaste a dar clases, y cada vez eres un año más distante a la generación que le estas dando clases entonces tienes que ser conciente de eso para entender al alumno y tratar de poderte comunicar, si yo diera las clases como a mí me las dieron hace veintitantos años me mandaban al bote de la basura los alumnos a la primera.

Para empezar son los tiempos ya muy diferentes y con problemáticas muy diferentes los chavos de ahorita que los chavos que fuimos, entonces eso el estudiar cierto tipo de habilidades te ayuda a poder situar el aprendizaje en donde esta el alumno que básicamente es lo que yo veo así como lo más importante creo que a veces te atiborran de corrientes que ahora la de manzano y échate todo el

rollo de manzano y los demás son malos y estos son buenos, eso a uno como maestro no te sirve, lo que necesitas realmente es herramientas para poderte establecer y a veces entender en donde esta parado el alumno para construir tu proceso o el proceso común.

Lo que es muy padre es que se te quite la idea de que tu eres el que enseña, como que lo que aprendes es a coaprender con el alumno quizá no tanto en contenidos pero aprende mucho de las personas uno como maestro.

10. ¿Cuál de estos programas o procesos ha tenido mayor utilidad o ha sido más significativo para ti o porque?

Para mí fue el más significativo un ejercicio que se llama microenseñanza en el que el taller fue muy dinámico fue de una semana y prácticamente toda la mañana te daban ciertas herramientas pero el recurso era audiovisual entonces tenias que preparar una clase para los ocho que estaban ahí, tenias que subirlos, subirlos era decirles bueno están en la baba como llegamos todos a las clases poder concentrar la atención, poder dar el tema y que el cuate retuviera lo que habías dicho entonces te filmaban y luego te ya te decían pues hiciste esto, todo el tiempo tuviste la mano en la bolsa te repetiste quien sabe cuantas veces los estribillos, no te moviste del lugar, no más estuviste viendo a fulano de tal, entonces te estas viendo en un espejo crítico, sin ánimo de fregarte, pero dices hójole si cambio esto, esto y esto voy a poder ser mejor, y en ese tallercito es donde más he vivido cosas prácticas, que digas hójole es que esto que aprendí no puedo dejar de aplicarlo al día siguiente que empiece a dar clase.

En cambio a veces te metes a pedagogía ignaciana, estuvo padrísimo no, bueno pero de ahí llevarlo a la practica todo el taller no, nada más una cosas chiquitita, y a veces había talleres muy padres con muy buenos maestros, y a veces te tocaban unos que dices hijole este pobre esta peor que yo, y había cosas muy padres muy

amenas, por ejemplo el del cine a mi se me hizo muy suave, el cine como herramienta para dar clases, por ejemplo traer un fragmento de una película y en la clase vamos a ver x cosa entonces trabajar sobre ese elemento.

Lo padre es que te lo dice un experto en cine, entonces te habla desde cuales son las escenas, por que se cortan ahí como se arma, entonces fue así más cultural para nosotros que lo que hemos podido aplicar, sobre todo por ejemplo, caso concreto, yo quise traer la película de los albañiles de Vicente leñero, te pones a ver esto es para una clase de psociología para una clase de construcción nada que ver, muy poco lo que puedes, y luego también el fragmento necesita mucha capacidad, por que les pasas mucho y se duerme todo mundo, y saber es esto nada más y le cortas, tienes que tener mucho conocimiento y haber visto la película 5 o 6 veces entonces es una herramienta interesante aunque no es fácil manejar se me hizo interesante el taller y todo que ahí también a manera de simulacro hacían unas escenas y al rato eras tu el director, por conocer otro de esos,

En cuanto a los procesos que nos toco participar, se me hizo muy significativo cuando estábamos trabajando en esto de filmarnos y todo eso que todos los que estábamos trabajando teníamos mucho cuidado de no herir susceptibilidades del otro maestro, tu sabes que cada maestro se siente en su territorio en cada salón, a la hora que yo entro yo hago, yo decido, y el alumno como no sabe lo que yo digo esta en otro nivel, si entra otro igual que yo pues esta intimidando mi espacio hace que me sienta amenazado y eso en vez de haber sido amenaza se sintió como apoyo de unos y de otros y se fortaleció mucho el grupo de maestros, realmente se hizo así como un grupo de amigos los maestros de esta área, yo podía decir lo que vi en tu clase me gusto, como manejas esto y esto, siempre se trataba de maximizar lo positivo y a nivel privado se comentaba, oye sabes que yo creo que esto esta produciendo esto, fíjate aquí como se te durmieron fulano y fulano,

tenias que ser muy critico, si el cuate se rascaba la nariz, si el otro estaba dormido, pero pues eso es lo que esta pasando y es que a veces el maestro no ve lo que esta pasando, y luego el maestro cuando lo ve el video dice too eso esta pasando en mi clase, y en realidad te metes al rollo de dar la clase y no te das cuenta. Lo que fue muy significativo para nosotros fue haber potencializado eso para bien por que era muy riesgoso, pero la idea era ir minimizando defectos y potencializando y aprendiendo de otros entonces como que eso si funciona, desde luego hay maestros que se sienten que están paridos por Zeus y no necesitan mayor mejora están perfectos pero bueno esos son dos tres que por ahí siguen todavía, los demás todavía todos somos mundanos y necesitamos mejorarnos.

11. Si se te ofreciera capacitación, ¿Que tipo de capacitación te gustaría? ¿Qué esperarías recibir de ese programa de formación?

Algo que es muy importante y que no lo dije explícito pero creo que va implícito, es que si necesitamos herramientas para comunicar mejor contenidos, pero creo que donde tenemos más deficiencias es en comunicar significados, por ejemplo, cuando tú termines tu carrera me vas a hacer una lista con los maestros que fueron más significativos para tí, y vas a ver que no fueron las mejores materias, o sea las clases más importantes si no vas a ver que fueron personas que te transmitieron cosas más allá que lo que se habla de contenido, realmente las personas que te enseñaron a vivir o que te compartieron modos de vivir que te gustaron son los que te van a ser más significativos, entonces el problema es ese, mucho de los maestros no somos conscientes de lo que pudiéramos llegar a ser trabajando más en lo significativo.

El Iteso tiene declarada ya que es una universidad de inspiración cristiana y de formación jesuita pero pregúntale a los maestros y eso que significa o pregúntaselo a los alumnos, no esta muy claro, y si entras aquí es por que dices

bueno hay ciertos valores, que tu o quienes decidieron que estuvieras aquí es por que tienen cierta similitud con los valores tuyos pero como que no esta muy fuerte o muy claro.

Creo que si fuéramos más conscientes de esos valores o esos elementos de significados podríamos ser gente con más peso para la vida por que no necesariamente vas a hacer lo que vienes a aprender por que fíjate, la mayoría entra de 18 o 19 años, que tan concientes están de que es lo que quieren hacer, que experiencia han tenido de lo que se hace afuera, muchos temen de dejar de estudiar, por dejar de estudiar, por perder los cuates, o sea no me detengo porque son lo cuates con los que voy hay muy poco tiempo en que a un chavo lo dejas pensar, por eso yo siempre he dicho que un chavo que termina la secundaria lo metas a estudiar un idioma un año, luego terminando la prepa un año se va ir a trabajar un año, para que realmente te sensibilizaras con la realidad y ya que llegues, oye pues realmente si quiero estudiar esto, por que realmente esto es una carrera y bueno, para que quieres acabar pronto, y no saben pero hay que acabar...

Por eso en la carrera hay que darles la oportunidad de ver más allá, de ser más críticos de sensibilizarse con todo lo que es nuestra realidad, para mi fue muy significativo cuando citamos a unos alumnos a que fueran a al templo de la luz del mundo, y decían y eso donde está, entonces su universo no pasa de la zona poniente de la ciudad o sea no conocen Guadalajara, entonces vivimos dos realidades, entonces yo creo que el maestro te puede apoyar, si el maestro es conciente por eso te digo que debemos tener procesos de formación, de hacernos concientes para poder aportar a los chavos. Que aparte de que seas buen maestro también tengas un contexto más amplio, por que tanta industria en México, por que la industria es de este tipo, por que no todo el país tiene escala de industrialización, quienes sí están favorecidos por la industria, a donde se van los

recursos de la industria por que la industria por que no la agricultura, porque somos dependientes de la comida, o sea hay una serie de contextos atrás que si tu los entiendes, cuando salgas a trabajar vas a decir bueno voy a tratar de hacer las cosas lo mejor posibles no nada más para mi si no para todos, no esta peleado que ganemos el dinero trabajando, pero si ayudamos a más que bueno si hacemos que esto sea un poco menos injusto pues que mejor y eso es lo que te digo que todos los maestros debemos traer instalado no para estarte recetando un sermón en cada clase pero a lo mejor en el ejemplo.

Yo creo que en el programa nuevo de formación debería haber ciertos marcos valorales, ciertas claridades del rol del maestro, no clavarse en técnicas de enseñanza, procesos de conciencia, de que tienes que enfrentar a una realidad, ya que en estos chavos el contexto familiar es diferente, el contexto valoral es diferente, el contexto informático es diferente, y si en uno de estos cursos te ayudan ser conciente y a manejar esto, vas a ser gente para la vida, y luego se pregunta uno si tiene vocación de maestro o no.

A mi me pasa lo mismo que a ustedes, cuando va a empezar el semestre, digo hijole que flojera, hasta me duele el estomago, pero yo creo que es como lo actores, cuando entras a escena se te olvida, rara vez me sobra tiempo, estando ahí te apasionas, en los procesos de evaluación, no se necesita mucho para evaluar a un alumno, ya sabes con colmillo cuando una persona es sincera, y tu sabes cuando un alumno es tramposo, pienso que es medio instintivo el asunto. Yo creo que es mutuo cuando el alumno ve que hay confianza del maestro hacia el genera más compromiso en el alumno. cuando le mencionas al alumno la palabra examen, le genera estrés, entonces le dices, bueno vamos buscando otros métodos de evaluación. Por ejemplo un examen en equipo, y les muy divertido, y luego les preguntas que qué aprendieron y no se les olvida se les queda grabado, y

también ahí que ver, que es lo que quiero que me digan una fecha, o que harían ellos en cierta situación.

Definitivamente estas en una situación de poder, el maestro tiene el poder y se juega en el aula, socializar el poder o ser un dictador, aunque ahora ya nos dieron un reglamento que nos facilita las cosas, ya nada más les dicen aquí esta respétenlo.

Los talleres para mi son los más significativos, donde tú estas produciendo y evaluando, y esto se hacia en vacaciones, tomas una semana en la mañana o en las tardes, y si tu pudieras detectar desde tu área los maestros tienen este perfil, yo creo que seria interesante recetarles este taller totalmente novedoso que les puede ayudar para esto y de ah capitalizar, yo creo que este tipo de elementos son imprescindibles, y como te digo, yo creo que la cosa valoral si tiene que hacerse en marco común, o sea tener ciertos parámetros de valores de la vida y sobre todo que entendamos que solamente pasar conocimiento es nuestra función, quizá en otra universidad si, pero en el Iteso no, por que para eso hay universidades más chidas, dónde aprendes contenidos, pero si quieres tener una dimensión más humana de la vida aquí, y eso es lo que debemos de tener más claro los maestros para poderlo participar con ustedes y a veces aprendemos más de ustedes que de otros maestros, a mi te voy a decir herramientas de enseñanza no creas que mucho a mi, mas bien son otro tipo de elementos, de comunicación, de comprensión, aunque a veces se van a los extremos y tenemos que entender que somos profesionistas.