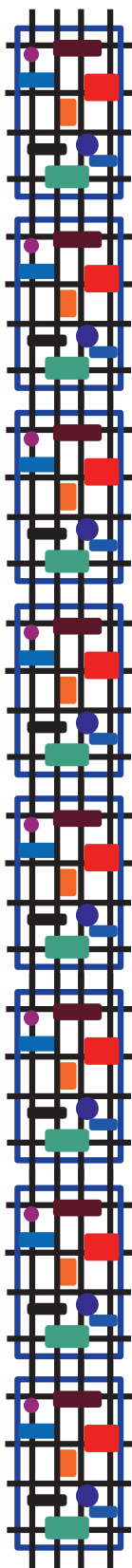




UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS



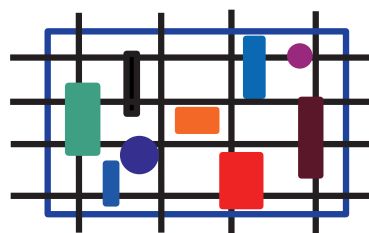
CULTURA DOCENTE REGIONAL:
LIMITANTES Y OPORTUNIDADES PARA EL
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO
EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CHIAPAS

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA
MARÍA ELIZABETH MORENO GLOGGNER

DIRECTORA DE TESIS
NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
DICIEMBRE 2011



Doctorado en
Estudios
Regionales



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI



COORDINACION DE INVESTIGACION Y POSGRADO

Oficio No. CIP/0714/2011
Noviembre 25 de 2011.

C. MARIA ELIZABETH MORENO GLOGGNER
EGRESADO (A) DEL DOCTORADO
EN ESTUDIOS REGIONALES.
1ª PROMOCIÓN
MATRÍCULA: 09162008
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS.
P R E S E N T E.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: "CULTURA DOCENTE REGIONAL: LIMITANTES Y OPORTUNIDADES PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTONOMO EN LAS UNIVERSIDADES PUBLICAS DE CHIAPAS", se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos de su tesis de grado y uno electrónico (disco compacto), de los cuales deberá entregar uno impreso y el disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, y un (disco compacto) a la biblioteca de la Facultad y cinco a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes.

MTRA. ROSARIO GUADALUPE CHÁVEZ MOGUEL
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE INVESTIGACIÓN
Y POSGRADO.

A T E N T A M E N T E

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

V O. B O.
DRA. LETICIA PONS BONALS
COORDINADORA.

C.c.p.-Expediente/minutario.
RGCM/LPB/mcmd*

Gracias a tí Dios Mío,

Por todas tus bendiciones y las gracias derramadas a lo largo de mi existencia, las cuales me han permitido alcanzar uno más de mis proyectos de vida. ¡Gracias por tu infinito amor!

Gracias Dra. Nancy Leticia,

Por su guía, por el tiempo dedicado a la dirección de mi trabajo, por su ejemplo de entusiasmo y amor a la educación que me impulsa a ser mejor profesional de la docencia. Con todo mi aprecio y gratitud.

Mil gracias Dra. Lety y Dr. Juan Carlos,

Con admiración y profundo respeto por su entusiasmo, dedicación, pasión y entrega a la formación de investigadores y por su contribución a mejorar la calidad de la educación en Chiapas.

Gracias Nacho,

Por tu gran generosidad al compartir tu espacio, tu trabajo, tus experiencias y conocimientos sobre la vida escolar, los cuales han iluminado la comprensión de este trabajo; pero sobre todo, por tu calidad humana.

Gracias a todos mis maestros del DER

Por compartir sus experiencias profesionales, sus conocimientos y cuestionamientos las que me han motivado a continuar el trayecto en la búsqueda de la superación.

Gracias a los docentes participantes

Con infinito agradecimiento por todo el apoyo recibido de parte de ustedes para que este estudio se realizara. Su compromiso y confianza le otorga un gran valor a esta tesis.

Gracias a mis padres: Elizabeth e Ildelfonso

Que sembraron en mí la semilla del amor al prójimo, la generosidad, el conocimiento, la indagación, los cuales fueron determinantes para que optara por una vida profesional al servicio de la educación.

Gracias a Gerardo, director de la Escuela de Lenguas Tuxtla; a mi familia, a mis amigos(as), colegas, y compañeros de estudio por el apoyo moral recibido.

A todos ustedes, ¡Muchas gracias!

Este trabajo de tesis te lo dedico a tí, *José Luis*, mi esposo

Por tu amor y comprensión a lo largo de estos años.

Contigo he logrado 'ser' en plenitud

Tú eres mi equilibrio y fortaleza.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	1
Capítulo 1. La dimensión regional: una propuesta para mirar y comprender la cultura docente	13
1.1 La realidad a conocer	13
1.2 La construcción de la región	20
1.2.1 La dimensión geográfica de la región	21
1.2.1.2 La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)	26
1.2.1.3 La Universidad Politécnica de Chiapas (UPChiapas)	27
1.2.1.4 La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	27
1.2.2 La dimensión simbólica de la región	29
1.3 Los sujetos participantes en la región	32
1.4 El acercamiento metodológico	35
1.5 La obtención de la información	43
1.6 El análisis e interpretación de la información	44
1.7 A manera de resumen	45
Capítulo 2. Planteamientos de la educación superior en el contexto socio-educativo de la región: una mirada al aprendizaje autónomo	47
2.1 La educación superior en un mundo globalizado	48
2.2 Paradigmas educativos actuales	51
2.2.1 Enseñanza centrada en el aprendizaje	51
2.2.2 Aprendizaje Autónomo	53
2.2.3 El enfoque por competencias	55
2.3 La Educación Superior en México	57
2.4 Los Modelos Educativos de las Universidades Públicas de Chiapas	60

2.4.1.	Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)	61
2.4.2.	Universidad Politécnica de Chiapas (UPChiapas)	68
2.4.3	Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	72
2.4.4	La perspectiva educativa en la región.	75
2.5	La situación Socio-educativa de Chiapas	76
2.5.1	Los alumnos inscritos en la Educación Superior de Chiapas	78
2.5.2	Las experiencias educativas de las IES	79
2.6	A manera de resumen	88
Capítulo 3. Los Docentes universitarios		91
3.1	Trayectorias biográficas: semblanza de los entrevistados	92
3.2	Experiencias Escolares	99
3.2.1	El paso por la escuela	101
3.2.2	Relacionándose con el aprendizaje	103
3.2.3	Las experiencias de los docentes con el aprendizaje autónomo	109
3.3	La elección de carrera universitaria	113
3.4	Construyendo una teoría personal sobre la enseñanza	115
3.4.1	La vocación docente	116
3.4.2	La influencia de una figura en la docencia	120
3.4.3	Los inicios en la docencia universitaria	122
3.4.4	La formación docente	126
3.4.5	Incidentes críticos	133
3.5	Percepciones sobre la profesión docente	134
3.6	Ser docente Universitario	138
3.6.1	La identidad docente	139
3.6.2	La multiplicidad de tareas	143
3.6.3	Las actitudes	148

3.6.4	El deber ser	150
3.6.5	Los desencuentros	152
3.7	La academia: trabajo en equipo y colaboración	155
3.8	A manera de resumen	160
Capítulo 4. La enseñanza y el aprendizaje en la vida universitaria de la región		163
4.1	La finalidad de la educación universitaria	163
4.1.1	Educar para mejorar la sociedad en que vivimos	164
4.1.2	Educar para ser mejor ser humano	166
4.1.3	Educar para el futuro laboral	167
4.1.4	La finalidad de la enseñanza universitaria según las IES	168
4.2	La enseñanza universitaria	175
4.3	Los roles y funciones de enseñanza asumidos	190
4.4	La práctica docente de los participantes	200
4.5	Las prácticas de evaluación	210
4.6	El aprendizaje desde la visión de los docentes	217
4.6.1	Aprender en la acción	220
4.6.2	Entre la teoría y la práctica	224
4.6.3	Aprender para utilizar el conocimiento	226
4.7	La construcción del propio conocimiento	229
4.8	Los alumnos universitarios	235
4.8.1	Concepción acerca del alumno universitario	236
4.8.2	El alumno ideal	242
4.9	A manera de resumen	245
Capítulo 5. Develando la cultura docente regional		247
5.1	La noción de cultura en el contexto educativo	248

5.2	El concepto de cultura docente	250
5.3	El contenido de la cultura docente	251
5.3.1	La dimensión personal	253
5.3.2	La dimensión profesional	256
5.3.3	La dimensión curricular	264
5.3.4	La dimensión institucional	281
5.4	La forma de la cultura docente	288
5.4.1	Aislamiento del docente y autonomía profesional	289
5.4.2	Colegialidad burocrática y cultura de colaboración	292
5.4.3	Saturación de tareas y responsabilidad profesional	295
5.4.4	Ansiedad profesional y carácter flexible de la función docente	298
5.5	A manera de resumen	300
Capítulo 6. Cultura docente regional y aprendizaje autónomo: retos y oportunidades		303
6.1	Concepciones de la autonomía en el aprendizaje	303
6.2	Radiografía regional. Partiendo de la realidad	316
6.3	Los docentes y su influencia en el AA	322
6.4	En la búsqueda de alternativas y estrategias para fomentar AA	325
6.5	Las condiciones necesarias para facilitar el AA	334
6.6	Los alumnos y el aprendizaje autónomo	340
6.7	Áreas de oportunidad, luces para transformar	345
6.8	A manera de resumen	349
Conclusiones		353
Implicaciones pedagógicas y sugerencias		363
Bibliografía		369

ANEXOS

Anexo 1.	Participantes en grupos de discusión	383
Anexo 2.	Perfiles de egreso de los programas académicos (Un ejemplo por cada IES)	389
Anexo 3.	Reglamento de selección e ingreso del personal académico de las IES	393
Anexo 4.	Teorías y enfoques sobre los procesos de E-A	397

Introducción

Los individuos, como seres sociales, producen e intercambian representaciones simbólicas, crean actitudes, ideas y conductas en el propio intercambio que no pueden ser generalizadas y prevenidas pues al ser conjugadas conforman una cultura muy particular. Una cultura que toma forma a partir de “las estructuras de significación en virtud de las cuales los hombres dan forma a su experiencia” (Geertz, 2003:262), y que es definida como un “tejido de significados, expectativas y comportamientos, discrepantes o convergentes, que comparte un grupo humano” (Geertz en Pérez Gómez, 2004:15). Pérez Gómez amplía dicho concepto al explicarlo como “el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado” (Pérez Gómez, 2004:17). Es decir, la cultura se relaciona de manera fundamental con la producción de significados ya que mediante las prácticas sociales se producen o se intercambian significados entre la gente. Una cultura que es de origen social, al ser contextualizada en las interacciones comunicativas cotidianas de la actividad humana en cierto momento y espacio social.

El término cultura se entiende no como una estructura rígida con un límite preciso y una homogeneidad, sino como la creación y negociación del significado dentro de las actividades diarias de la gente (Jansson, 2000). Jansson arguye que las prácticas cotidianas se vuelven culturales por medio de la acción recíproca continua y nunca completa entre el significado y la interpretación. Él agrega que la praxis cultural necesariamente tiene que describirse tomando en cuenta cierto tipo de estructura pues ésta crea comunidades interpretativas más o menos estructuradas al desarrollar la capacidad de la gente para alcanzar un cierto grado de entendimiento intersubjetivo cuando se da un intercambio simbólico entre los mismos.

Conceptuar los procesos de significación que dan sentido a nuestro mundo social supone, según Alfaro y Monsalve (2004:6), “asumir que estos procesos están estructurados y se entienden, con relación a los sistemas simbólicos de referencia (el lenguaje) y a los usos de éste en las interacciones concretas que conforman su situación de producción”. Para estos

autores los sistemas simbólicos producen significados desde su uso en la acción y/o ganan significados en relación a su capacidad de ejecutar acciones enmarcadas en formas organizadas de interacción social; pero explican que la significación no describe la acción, más bien es en sí misma un tipo de acción. Es decir, desde la acción se estructura la manera de comprender nuestras formas de actuación.

La racionalidad de la acción se concibe originada desde un tipo de vida cultural, producida desde la participación en un sistema de lenguaje puesto en uso (en acción, en práctica) “.....mediada desde procesos de significación, en cuanto estos operan como instrumentos mediante las cuales las personas describen, explican, conforman y constituyen los objetos a los que refieren” (Alfaro y Monsalve, 2004: 5).

Se reconoce que una construcción social está mediatizada por la experiencia que cada uno de los sujetos tiene de una realidad y significada socialmente por los sujetos que participan en ella. Como eso implica una complejidad, entonces esa realidad debe ser comprendida desde la subjetividad y la multiplicidad y variedad de sujetos que participan en ella, lo cual involucra los significados y sentidos que estos sujetos le asignen a través de sus acciones cotidianas, como un tipo de lenguaje, que comunica la interpretación del sentido que se le otorga a dicha realidad social.

Y eso es precisamente lo que este trabajo pretende; comprender, desde la subjetividad, los significados que los docentes universitarios le asignan a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que están inmersos, con el objetivo de dilucidar qué factores y elementos de su cultura se relacionan con el aprendizaje autónomo (AA) y cómo lo fomentan o lo inhiben en las aulas. Para ello hemos partido del supuesto que al comprender la cultura docente que prevalece tenemos acceso a esa posibilidad.

Pérez Gómez (2004) afirma que la cultura docente es un factor clave a considerar en cualquier proyecto que implique cambio o innovación, como lo es la autonomía en el aprendizaje, ya que los movimientos que se requieren para mejorar la práctica no dependen sólo de la comprensión intelectual de las personas implicadas, sino fundamentalmente de la voluntad decidida de todos ellos para transformar las condiciones que constituyen la cultura heredada.

En la actualidad, el mundo se enfrenta al desafío de sociedades complejas caracterizadas por vertiginosos y dinámicos movimientos mundiales que afectan todas las áreas que intervienen en la realización del ser humano, como lo es el campo educativo. De tal forma que la práctica docente se encuentra tensionada y permeada por implicaciones globales y locales que afectan directamente el ámbito educativo y las políticas institucionales que se concretan en prácticas pedagógicas contextuales muy específicas. Esa situación vivida al interior de las instituciones conlleva a los docentes a sufrir tensiones entre dos circunstancias, lo actualizado, la ola que sobre educación sucede a nivel mundial y las repercusiones que eso ocasiona en las condiciones y en los actores que conviven en dichos contextos educativos. La globalización unifica e interconecta, pero también se estaciona de maneras diferentes en cada cultura. Cabrera y Pons advierten, “Los procesos educativos claman por la integración hacia el exterior pero enfrentan la necesidad del fortalecimiento de identidades” (2010:186), ya que se reconoce que estas identidades pueden sufrir alteraciones o debilitarse si no se encuentran preparadas para vivir los cambios que la integración implica al interior de sus instituciones.

Una de las estrategias planteadas para la educación superior por la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la creación de un ambicioso programa de educación para la vida y el trabajo (SEP, 2007:12). Este programa pretende impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento. Como política nacional para avanzar hacia el logro de los perfiles planteados, el Programa Sectorial de Educación sostiene que la SEP debe alentar a las instituciones escolares a desarrollar en los estudiantes capacidades para la vida, actitudes favorables para "aprender a aprender" y habilidades para desempeñarse de manera productiva y competitiva en el mercado laboral (SEP, 2007:45). En ese tenor, el aprendizaje autónomo se plantea como un objetivo más en la Educación Superior para preparar a los estudiantes a enfrentar un mundo cada vez más competitivo y más complejo al proveerle de herramientas para continuar su educación a lo largo de la vida.

Por su parte, los docentes se enfrentan a modelos educativos y paradigmas pedagógicos que exigen transformaciones a su quehacer docente, planteamientos internacionales, como lo es el modelo Europeo por competencias a través del marco denominado “Espacio Europeo de

Aprendizaje para toda la vida” (UE, 2009, 2007) y que de una forma u otra ya está permeando en los planteamientos educativos de las universidades públicas de Chiapas con tal prontitud y ligereza, dentro de una dinámica avasalladora que ha impedido la reflexión y plena conciencia sobre las acciones y el rumbo a seguir. Acciones que le plantean al profesorado universitario una serie de desafíos por enfrentar. Uno de estos desafíos tiene que ver con la finalidad que persigue la educación superior, es decir, el perfil de egreso del alumno universitario y los procesos para desarrollar las competencias necesarias que lo capacitarán para un aprendizaje a lo largo de la vida. Este planteamiento internacional y retomado por la SEP tiene una injerencia directa e indirecta en la percepción y práctica educativa local y regional puesto que exige a los actores involucrados tomar posiciones y actuar en consecuencia, muchas veces de forma automática e inconsciente.

De ese modo, la figura del docente es vital para lograr las metas educativas establecidas, para implementar los nuevos modelos educativos y promover los procesos de aprendizaje, tanto dentro como fuera de las aulas. Según Rué (2009), se torna necesario en la educación superior promover la autonomía como estrategia docente, contemplada como método y como fin. Pero para que ello sea posible, “se debe abrir una reflexión acerca de los significados, las prácticas y los recursos docentes para que esa aspiración se transforme en realidades más tangibles entre el alumnado” (Rué, 2009:88). Entonces cabría preguntarnos: ¿Cómo conciben los docentes el aprendizaje autónomo que figura de manera relevante en el paradigma de enseñanza centrado en el alumno? ¿Cómo se refleja en la práctica docente? De los roles que adoptan y promueven los docentes, de sus valores, creencias percepciones y hábitos depende la razón, la forma, el qué se enseñe y las competencias que se desarrollen en los alumnos universitarios. Es decir, el sentido que un docente da a su práctica, el método que utiliza, las decisiones que toma, las relaciones con los alumnos, los modos de gestión, las funciones que desarrolla en el aula están fuertemente influidas por una cultura docente propia.

Se parte de la idea que para los docentes sus acciones están guiadas por sus concepciones, de tal manera que el concepto de enseñanza aprendizaje (E-A) que sostenga el profesorado estará dando significado y sentido a su práctica docente, y ésta a su vez nos permite reflejar las posibilidades de desarrollar la autonomía en el aprendizaje de los universitarios. Como Guillaumín afirma, “Hay que ubicar los conceptos y las nociones para que adquieran sentido.

Para tener sentido la palabra necesita del texto, que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia” (2001:4). Se infiere que en las universidades públicas de Chiapas se practica una cultura muy propia debido a las condiciones socio-culturales e históricas de sus actores a través de su paso por las aulas.

El contexto histórico social de cada realidad es sumamente relevante e impacta de manera directa en el proceso llevado a cabo para lograr los fines educativos propuestos. Al respecto, la UNESCO sugiere que al reestructurar los planes de estudio, las Instituciones de Educación Superior (IES) tomen en consideración precisamente el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país. Es decir, se sugiere que las IES lleven a cabo la tarea de conocer a fondo la realidad del contexto educativo propio de la región. Para hacerlo se necesitaría investigar cómo realmente es la cultura regional, en nuestro caso con respecto a la educación superior de Chiapas, y cómo esta cultura singular se fundamenta, vive y se proyecta.

¿Qué está sucediendo alrededor del paradigma educativo actual que exige desarrollar en los alumnos un aprendizaje autónomo (AA)? ¿Se puede pensar que los docentes universitarios están desarrollando características de AA en sus alumnos? ¿Existen elementos en la cultura docente de los profesores universitarios que les permita desarrollar rasgos de AA en sus alumnos?

Estas interrogantes son las que nos interesa investigar para conocer cómo se están gestando y aplicando las políticas educativas al interior de este campo, y, qué articulación se está dando entre lo global y lo local. Por lo tanto, hablar de una región específica se torna indispensable para analizar un fenómeno (las posibilidades de desarrollar el AA) en nuestro contexto, con el capital cultural que incide en la forma cómo las personas (docentes) conciben su propio mundo y aquél que corresponde a quienes les rodea. Una cultura docente que permite regionalizar, en sus dimensiones geográfica y simbólica, el espacio social que ocupa la práctica educativa universitaria específica de Chiapas. Se entiende a la dimensión simbólica de la región como una que se configura de forma dinámica, compleja pero abierta a la articulación de redes de significación, de diferencias y de historias que aunque distintas, comparten características que convergen en un espacio social y en un tiempo determinado.

Luego entonces, la meta es comprender los modos de pensamiento de los participantes de esa cultura y descubrir las características más relevantes del ejercicio profesional de los docentes como forma de concretar la configuración de la cultura docente regional, y que nos permita esbozar fronteras entre este colectivo docente en específico y los otros al exterior. Para ello hemos tomado como punto de referencia a algunos docentes que laboran en tres universidades públicas del estado. Sin embargo, aclaramos que el interés por abarcar en este estudio a tres instituciones no es con el afán de confrontar o contrastar ni a docentes, ni a situaciones institucionales distintas, sino disponer de miradas diferentes que puedan ofrecer un marco de interpretación más amplio de dicha región. Insistimos, al interior de ella se busca la comprensión, no la evaluación ni la comparación.

Para empezar a indagar sobre este propósito hemos planteado una serie de objetivos que orientan las acciones de este trabajo. El objetivo general de esta investigación busca explicar, desde un marco interpretativo, la cultura docente que configura y da sentido a la práctica pedagógica en un contexto específico, que facilita o inhibe el desarrollo del aprendizaje autónomo en los alumnos universitarios de Chiapas.

Con la finalidad de acercarnos a esa meta nos propusimos como objetivo específico el desentrañar primero la cultura docente regional que prevalece en los docentes de las universidades públicas de Chiapas y, posteriormente, relacionarla con el concepto de aprendizaje autónomo. Así mismo, analizar las conceptualizaciones y finalidades existentes que los docentes tienen sobre este tipo de aprendizaje.

La pregunta de investigación que actúa como detonadora para guiar este trabajo es: ¿La significación que prevalece en la cultura docente regional se orienta hacia promover el desarrollo del aprendizaje autónomo de los alumnos universitarios de Chiapas? De esa pregunta general se derivan cuatro preguntas específicas más, las cuales se plantean así: ¿Cuáles son las conceptualizaciones y finalidades existentes sobre el aprendizaje autónomo? ¿Cómo es la cultura docente regional de los docentes universitarios de Chiapas sobre el concepto de aprendizaje autónomo? ¿Cómo se manifiesta la cultura docente regional en el

desarrollo del aprendizaje autónomo de los alumnos universitarios de Chiapas? ¿Qué finalidad de aprendizaje autónomo conceptualizan y visualizan los docentes de las universidades públicas de Chiapas?

Nuestro interés en indagar este tipo de aprendizaje en los procesos de enseñanza universitaria radica en el hecho que hasta el momento no se ha explorado desde la cultura docente de esta región qué significación le dan los docentes al concepto de AA y a su respectiva práctica socio-educativa. Comprendemos que cada contexto escolar resulta peculiar puesto que cada cultura, y subcultura, posee un lenguaje diferente que codifica y categoriza el mundo en diferentes formas. Pérez Gómez lo plantea claramente al explicar que “el proceso de comunicación abierto en el aula o en la escuela entre los sujetos que aprenden construyendo y actúan experimentando es siempre en parte imprevisible y singular” (2004:275). Aunque se puedan presentar pautas comunes, elementos convergentes, la cultura docente, como realidad social e individual “siempre presenta matices diferenciales, aspectos específicos que singularizan las situaciones, acontecimientos o comportamientos de modo que la comprensión de su identidad exige la atención tanto a los aspectos comunes como a los matices singulares.....” (2004:65). Por ello, para entender la cultura de un docente es indispensable tomar en cuenta las biografías personales y las interacciones en su medio cultural natural ya que éstas nos permiten comprender las teorías y significados del docente. El proceso de toma de decisiones y el comportamiento del docente están directamente influidos por el modo específico como éste percibe su propio mundo profesional (Sandín, 2003).

No existen estudios en el área de la cultura docente en el contexto Chiapaneco de educación superior que informen y analicen la práctica docente respecto a la promoción del aprendizaje autónomo. Podemos encontrar una literatura extensa sobre este tipo de aprendizaje en contextos internacionales (especialmente europeos y asiáticos) y una variedad de estudios relacionados que van desde el diseño de materiales y cursos para promover aprendizaje autónomo (Coterall, 2000; Benson, 2001, Dam, 1995) el aprendizaje de lenguas en Centros de Autoacceso (en diversos estudios en el CELE UNAM) y a través de medios tecnológicos, el denominado CALL (Blin, 2005), desde la perspectiva del alumno (Chan, 2001; Paiva, 2005; Benson, 2001) y el aprendizaje a distancia (Huang, 2002), entre otros. Encontramos un único

estudio en el contexto Chiapaneco (Bories 2000), sobre los estudiantes de lenguas en el Centro de Autoacceso de la Escuela de Lenguas Tuxtla. De igual forma, y a pesar de una vasta literatura sobre el tema, se encontraron muy escasas investigaciones con la perspectiva del trabajo docente y cómo éstos promueven este aprendizaje en el aula (Mejía et al., 2006; Sinclair, 2007).

De ahí el deseo y la oportunidad de indagar sobre los significados que los docentes universitarios le otorgan a este tipo de aprendizaje, el cual figura como una de las competencias básicas para la preparación profesional. Nuestra mirada va enfocada al docente pues son ellos los que antes que nada deben reaccionar ante las tendencias educativas vigentes, deben evaluar y sopesar cómo asimilan ese constructo dentro de sus propias competencias profesionales, revisando la experiencia que tienen al respecto y los resultados que han tenido con ese tipo de aprendizaje antes de tener la autoridad moral para promoverlo y desarrollarlo en los alumnos.

La figura del docente es el agente imprescindible para fomentar y desarrollar en los alumnos este tipo de aprendizaje. Por lo general son ellos los que impulsan e inciden de manera explícita en los procesos de aprendizaje. Como lo subraya Torres en el siguiente párrafo:

Los docentes son personas, sujetos portadores de saberes, experiencia, voluntades, afectos, valores, que inciden de manera directa y determinante en el qué y cómo se enseña y evalúa, es decir, en el currículo y la pedagogía efectivos, los que verdaderamente importan. Más aún: qué insumos se utilizan y cómo se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje depende, en buena medida, de la decisión de cada docente (Torres, 2000:13).

Para lograr identificar, analizar y comprender la significación sobre sus teorías de enseñanza y su práctica pedagógica, es necesario indagar en la cultura de cada uno de ellos, sobre todo cuando se producen cambios en muchos aspectos de la vida social, política, económica que sin duda afectan la vida profesional de los docentes. Las IES esperan que los actores educativos reaccionen favorablemente a las demandas de la situación educativa mundial actual y por eso iniciaron una serie de movimientos curriculares al interior de sus dependencias académicas.

Pérez Gómez opina que la dependencia política y económica del sistema educativo está provocando constantes modificaciones y reformas legales, institucionales y curriculares en función de los cambios de gobierno o de los requerimientos de las crisis y transformaciones económicas, pero señala que “en el fondo la calidad de los procesos educativos sigue inalterable, porque ni los docentes ni los estudiantes se sienten implicados en un cambio radical, en un proceso de búsqueda y experimentación reflexiva de alternativas a la cultura escolar en la que viven” (2004:143).

El cambio educativo no se reduce a la elaboración de nuevas estrategias y procedimientos para ejecutar reformas impuestas desde fuera, sino que tiene que ver con el desarrollo por parte de los individuos implicados de estrategias personales para responder a, e influir sobre, el impacto de los cambios estructurales y culturales del escenario escolar y social (Bennet, 1992 en Pérez Gómez, 2004:144).

Los integrantes comparten valores, creencias, ideologías, lo que les permite identificarse como grupo. Una comunidad académica que constituye una forma de vida y una forma de legitimar lo que se reconoce como académico. Probablemente el aprendizaje autónomo en sí, no signifique algo importante para los docentes pero creemos que la propuesta pedagógica del constructivismo y el enfoque por competencias sí requieren ciertos cambios estructurales en los procesos de enseñanza aprendizaje de los universitarios. El cambio implica la participación e involucramiento de los docentes y los alumnos en los trabajos de rediseño curricular del modelo educativo que se desea fomentar y del proyecto académico de una institución con la finalidad de una mejor comprensión y por lo tanto una mejor actitud hacia las nuevas demandas.

Las tendencias educativas actuales piden una posición activa del alumno frente al aprendizaje, y por parte del docente una pedagogía del descubrimiento o del redescubrimiento. Éstas han contribuido también a una concepción más integradora, no limitada únicamente a los procesos cognoscitivos o al sujeto individual abstraído del marco de sus relaciones sociales, han llamado la atención sobre la importancia de la esfera afectiva, de los motivos e intereses del sujeto, sus emociones y estados de ánimo, las relaciones afectivas entre los alumnos y el profesor y entre los alumnos y el clima emocional de las aulas.

El aprendizaje autónomo se refiere esencialmente a una filosofía de vida fundada en una postura crítica y política del fenómeno educativo, la cual requiere de diálogo constructivo sobre la capacidad de ofrecer aprendizajes en contexto y en coherencia con la trayectoria formativa, socio-económica y cultural de los sujetos involucrados (Correa, 2007).

En la práctica educativa cotidiana consideramos que no se han propiciado espacios sistemáticos relevantes ni suficientes para inquirir sobre el origen del valor que se le da al concepto, ni para discutir y dialogar sobre la finalidad del mismo en los contextos que nos competen. Por lo tanto, se espera que este trabajo detone la inquietud y el interés para reaccionar ante esta propuesta de enseñanza aprendizaje actual.

Para presentar esta investigación hemos dividido su contenido en seis capítulos que integran y construyen la cultura docente regional y que finaliza con una revisión sobre la relación que percibimos de ésta con el constructo del aprendizaje autónomo.

En el primer capítulo de este trabajo presentamos los fundamentos epistemológicos, teórico-metodológicos de la investigación. Asimismo demarcamos la región con la que trabajamos, construyéndola de manera tanto geográfica, como simbólica. Esta última como ejercicio intelectual para identificar y comprender la cultura docente desde un marco espacio-temporal con carácter múltiple y complejo y desde donde ésta se configura a partir del reconocimiento de los sujetos como aquéllos susceptibles de producir significados desde su propia subjetividad. En ese sentido, la región en su dimensión simbólica se delimita en torno a los significados construidos por los mismos participantes en torno al aprendizaje autónomo, los cuales emergen de dicha cultura docente.

En el segundo capítulo se presenta y se analiza el contexto socio-educativo universitario de la región con la finalidad de empezar a visualizar una panorámica para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Incluimos en este apartado los planteamientos de las políticas mundiales para la educación superior, describiendo las tendencias y paradigmas educativos actuales como la enseñanza centrada en el aprendizaje, el enfoque por competencias y el aprendizaje autónomo; y cómo éstas aparecen en los proyectos académicos y los perfiles de egreso de los programas de estudio de las Instituciones de Educación Superior de Chiapas. Aquí se ve más específicamente lo que los modelos educativos de las universidades públicas

de Chiapas proponen. Asimismo, argumentamos el difícil panorama que se avizora para poner en acción los modelos educativos en tales contextos por la situación socio-educativa de Chiapas, sus indicadores y las circunstancias que la reflejan.

En el capítulo tres presentamos quiénes son los docentes universitarios que participan como actores en este estudio, y cuyas voces se escuchan compartiendo parte de sus vidas con el afán de descubrir en ellos las experiencias escolares, los primeros encuentros con la enseñanza, las personas y las situaciones que influyeron para elegir, en un momento de su vida “ser docente universitario”. En fin, poner al descubierto sus trayectorias biográficas y su percepción sobre la profesión tratando de llegar a la esencia de la identidad docente universitaria.

El cuarto capítulo, el más amplio, gira en torno a la significación que sobre los procesos de enseñanza aprendizaje le otorgan a su quehacer partiendo de sus teorías, conceptualizaciones y experiencias vividas a lo largo de sus años en el ejercicio de la docencia universitaria. Iniciamos discutiendo algunas de las finalidades de la educación que los mismos docentes conciben al formar a los alumnos, se presentan las percepciones y creencias sobre la enseñanza y la práctica docente, los roles y funciones de enseñanza asumidos. Además, incluimos cómo se significa el aprendizaje desde la visión de los docentes, y por último la manera en que éstos perciben a sus alumnos universitarios.

El quinto capítulo recapitula las expresiones de la cultura docente regional para analizar de manera más integral los valores, pensamientos, sentimientos y acciones que la conforman. Proponemos cuatro dimensiones de análisis para construirla y representarla partiendo de los planteamientos que sobre cultura docente expone el pedagogo español Pérez Gómez (2004). Este teórico nos ayuda a iniciar el análisis de esta cultura desde dos arenas: el contenido y la forma. Para el primero, se han ido hilvanando las categorías que han emergido de la información obtenida y que hemos conformado en cuatro dimensiones: la dimensión personal, la dimensión profesional, la dimensión curricular y por último, la dimensión institucional con el afán de presentar dicho panorama de manera más holística e integral. Para analizar la forma de la cultura docente hemos considerado la manera en la que el contenido de dicha cultura se proyecta a partir de las interacciones entre ellos y los modos de relacionarse entre sí.

Una vez que hemos conocido las expresiones de esa cultura docente, se analizan los espacios para desarrollar el aprendizaje autónomo de los universitarios. En el capítulo seis de este trabajo retomamos la interpretación que sobre ella se obtuvo y lo hemos puesto en relación a la significación que sobre el aprendizaje autónomo se percibe en los docentes. Contestamos a las interrogantes ¿Cómo se aprecia al aprendizaje autónomo desde esa cultura docente? ¿Cómo se establece la relación entre ambos? Las respuestas a ellas nos permiten identificar las limitantes que se encuentran vigentes en los procesos de enseñanza aprendizaje y que consideramos inhiben el AA. Así también, hemos buscado las luces que indiquen qué clase de oportunidades contribuyen a fomentar este tipo de aprendizaje en la formación profesional de los alumnos.

Por último, presentamos las conclusiones que integran la síntesis del trabajo de investigación y las tendencias que han emanado del análisis de la información obtenida a través de las voces de los protagonistas del mismo. El hacerlo nos ha permitido marcar las fronteras de este colectivo docente en particular, configurando así el panorama regional respecto al AA. Además, ponemos a su consideración las sugerencias pedagógicas que hemos podido dilucidar y avizorar tomando como base el contexto socio-educativo y cultural de esta región.

Capítulo 1. La dimensión regional: una propuesta para mirar y comprender la cultura docente

Introducción

En este capítulo se presentan los fundamentos epistemológicos y metodológicos para esta investigación de corte interpretativo cuyo objetivo es la exploración, comprensión y configuración de una cultura docente regional, la cual da sentido a la práctica pedagógica que facilita o inhibe el desarrollo del aprendizaje autónomo en los alumnos universitarios de Chiapas.

Esta investigación recorre el paradigma interpretativo pues lo que persigue es comprender los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones. Es decir, se busca una interpretación comprensiva de la experiencia humana. Se parte del razonamiento de que “los fenómenos sociales existen, sobre todo, en la mente de las personas y en la cultura de los grupos que interaccionan en la sociedad, y que no se pueden comprender a menos que entendamos los valores e ideas de quienes participan en ellos” (Pérez Gómez, 2004:65).

El diseño metodológico de esta investigación es de corte cualitativo porque se obtienen descripciones de personas y sus narraciones como elementos observables pues se incorporan la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos (Sandín, 2003). Se realizó una mirada al escenario y a las personas participantes con una perspectiva holística y transdisciplinaria para responder a las siguientes preguntas que guiaron esta propuesta:

¿Cómo es la cultura docente regional de los docentes universitarios de Chiapas sobre el concepto de aprendizaje autónomo? ¿Cómo se manifiesta la cultura docente regional en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los alumnos universitarios de Chiapas?

1.1 La realidad a conocer

La realidad social de lo que se pretendió comprender e interpretar es de naturaleza subjetiva y dinámica. Por eso, la perspectiva teórica bajo la cual se desarrolla este trabajo se fundamenta

en los supuestos del paradigma interpretativo, en virtud de que éste desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica.

Esta realidad se va construyendo de manera participativa. El significado de la realidad emerge a partir de nuestra interacción con ella. Sandín (2003:49) explica que bajo los postulados del construccionismo “el significado no se descubre, sino que se construye”. La realidad es creada por el sujeto desde su experiencia vivida en un tiempo y contexto social determinados; y éste a su vez es capaz de construir y compartir los significados con otros sujetos al desenvolverse socialmente; es decir, se construye a partir de la interacción entre las personas y el mundo.

El construccionismo dirige su atención hacia el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento, hacia la generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales (Sandín, 2003:49).

Diferentes personas pueden construir diversos significados con relación a un mismo fenómeno y al expresarlos y compartirlos éstos van configurándose, acomodándose y/o reconstruyéndose tomando en consideración la experiencia vivida y compartida.

Por otro lado, se dice que los fenómenos sociales están permeados por políticas, ideologías, procesos estructurales y procedimientos. Sin embargo, éstos están igualmente determinados por los individuos y los grupos a través de la cultura y la forma en que la viven, en un proceso de construcción colectiva que les da sentido y relevancia. Es decir, una realidad que es mutuamente constitutiva con la estructura social en la que se inserta: “Los seres humanos son constructores de su realidad social objetiva que a su vez los determina” (Apple, en Sandín, 2003:57).

Dos corrientes interpretativas son consideradas al definir los fundamentos teóricos de esta investigación; éstas son: la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Aunque diferentes en ciertos aspectos, no son fundamentalmente opuestas, convergen en elementos esenciales. Consideramos que ambas son necesarias para lograr el propósito trazado para desarrollar esta investigación. Ya Crotty advertía al respecto:

la gran diversidad de corrientes y escuelas que se engloban en la tradición interpretativa no impide que todas ellas compartan una serie de aspectos comunes

acerca de la naturaleza de la realidad a la que se aproximan (citado en Sandín, 2003:56).

El primer marco interpretativo que se retoma está basado en los postulados del interaccionismo simbólico, del cual se consideran las siguientes premisas: Los seres humanos actúan respecto de las cosas basándose en los significados que éstas tienen para ellos y los significados de tales cosas derivan de la interacción que la persona tiene con otros seres humanos (Álvarez-Gayou, 2003).

Esta segunda premisa es lo que distingue a este enfoque, la de “el significado de las cosas deriva de la interacción social”, la cual se origina en el proceso de interacción entre las personas. “Los significados son manejados o modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas” (Álvarez-Gayou, 2003:65). Retomando a Blumer, el autor explica que los seres humanos tienen que tener en cuenta lo que cada uno hace cuando interactúa entre sí, por lo que se ven forzados a dirigir su propia conducta en función de ello. Al confrontarse con una realidad, el ser humano debe interpretar para actuar, crea una línea de conducta sustentada en cómo interpreta los significados. Las actividades de cada persona ocurren principalmente como respuesta a otro(s) o en relación con otro(s) y por ello requieren un acto interpretativo del actor, caracterizándose éste por ser un proceso activo y constante.

El significado de los objetos para una persona surge primordialmente de la forma en que tal objeto es definido por los otros con quienes interactúa; de un proceso de indicaciones mutuas surgen objetos comunes con significado similar para un grupo de personas (Álvarez Gayou, 2003: 68).

Crotty (1998 en Sandín, 2003) declara que se considera una interacción simbólica porque

...es posible sólo por los “símbolos significativos,” esto es el lenguaje y otras herramientas simbólicas, que los seres humanos compartimos y a través de los cuales nos comunicamos. Sólo a través del diálogo podemos ser conscientes de las percepciones, sentimientos y actitudes de los demás e interpretar sus significados (Sandín, 2003:64).

Estas explicaciones que derivan de los postulados del interaccionismo simbólico proveen de sustento y claridad para decidir el rumbo metodológico que toma la investigación y que se presentan más adelante.

El otro marco interpretativo que se planteó seguir es el fenomenológico. Desde la perspectiva fenomenológica los seres humanos son constructores de su realidad social objetiva que a su vez los determina pues “las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan sus pensamientos y acciones” (Sandín, 2003:57).

Desde esta posición parece ser que tanto el interaccionismo simbólico como la fenomenología comparten sustentos fundamentales. Sin embargo, lo que distingue a un marco del otro, según Álvarez-Gayou (2003), es la forma de abordar el estudio de los hechos desde una perspectiva grupal o interaccional en lugar de centrarse en la experiencia personal como lo hace la fenomenología.

Este autor sostiene la idea de Cresswell (1998) al considerar que un investigador realiza un análisis fenomenológico si el trabajo tiene características como la búsqueda de la esencia, la estructura invariable del significado de la experiencia; si se enfatiza la intencionalidad de la conciencia pues aclara que las experiencias contienen la apariencia externa y la interna, las cuales se basan en la memoria, la imagen y el significado. Además, si se suspende cualquier juicio respecto a lo que es real o no lo es. Si el análisis se centra en cómo las personas experimentan el fenómeno estudiado apoyado de temas específicos para extraer los significados posibles entonces, se puede considerar éste como fenomenológico.

Por otro lado, en el marco de esta investigación se reconocen las experiencias subjetivas tanto del investigador como de los participantes, examinados dentro de un fenómeno global para profundizar en la comprensión del objeto de estudio. Se está consciente de los sesgos del observador y de la reactividad de los participantes (Goetz y LeCompte, 1988). De alguna manera se reconoce que existe una implicación del investigador pues en el desarrollo de la investigación se incorporan los supuestos iniciales, las reacciones subjetivas, y las

preconcepciones del investigador como profesional de la docencia al estudiar a los participantes de la misma. Sin embargo, previo al análisis e interpretación de la información, la investigadora expone en la publicación de su autobiografía académica (Cabrera *et al.*, 2010) sus propias percepciones, sentimientos, creencias, acciones y valores sobre la enseñanza y el aprendizaje a manera de percatarse claramente de ellas y tenerlas en mente para lograr en la medida de lo posible, la distancia necesaria que evite el inmiscuir las propias con aquellas que pertenecen a las de los sujetos participantes. Dirigir la mirada hacia la persona que investiga, el reconocer los supuestos teóricos y los personales que modulan la propia actuación y percatarse de la relación que se sostiene con los participantes y la comunidad en la que se realiza el estudio fomenta la reflexividad, una característica fundamental de la investigación cualitativa (Sandín, 2003).

Una característica importante en el diseño de esta investigación, por ser ésta un producto del proceso de formación del programa de Doctorado en Estudios Regionales, ha sido planteada de manera transdisciplinaria. Entendiendo a la transdisciplina como “búsqueda de marcos epistemológicos, teóricos y metodológicos diversos que trasgreden las fronteras disciplinarias” (Pons, 2009:21) y como producto de un continuo proceso de negociación entre el objeto de estudio y los métodos para abordarlo, con un diálogo permanente entre teoría y realidad (Rosales Ortega, 1996).

Esta investigación transita por un proceso transdisciplinario por dos razones fundamentales: la integración de un comité tutorial interdisciplinario para acompañar la toma de decisiones en el proceso investigativo, decisiones que se han ido tomando en la marcha, en cuanto se presentan nuevas posibilidades y cuestionamientos que transforman la ruta metodológica confirmando así el carácter dinámico de una investigación que aspira a la transdisciplinariedad; así como por la disposición de la investigadora: flexible y abierta a otras miradas, otras disciplinas, nuevas teorías y conceptualizaciones, otras posibilidades que contribuyan a enriquecer la comprensión del objeto de estudio sin perder de vista la vigilancia epistemológica requerida en el proceso.

Este trabajo de investigación educativa se alimenta de los postulados y teorías de una convergencia de disciplinas científicas, asimismo de las ideas y pensamientos de algunos de sus teóricos renombrados. Sin embargo, se entiende que todas estas visiones y principios que

emanan de las disciplinas científicas, así como los trabajos inter o multidisciplinares revisados pueden converger en una manera de descubrir y comprender el objeto de estudio desde un sólo enfoque, uno integral, no desde sus propias maneras de hacerlo; es decir, “se piensa al objeto como unidad y se recurre al herramental epistemológico, teórico y metodológico disponible en la diversidad de disciplinas para abordarlo a cabalidad sin perder su carácter: la unidad” (Cabrera y Pons, 2009:15).

Es así como de la pedagogía se retoman tanto los modelos pedagógicos como los planteamientos centrales de los paradigmas de enseñanza aprendizaje. El conocimiento pedagógico que se ha adquirido en el desarrollo de este trabajo se basa en una amplia gama de autores que se puede evidenciar a lo largo del mismo. Por ejemplo, el núcleo central de esta tesis, la construcción de la cultura docente, se retoma de la teoría del pedagogo español Ángel Pérez Gómez (2004). No obstante, nos hemos empapado de las propuestas y experiencias en el campo de la investigación educativa de otros pedagogos como Ignacio Rivas Flores (2003, 2005, 2009, 2010) de la Universidad de Málaga, y de Miguel Zabalza (2004) de la Universidad de Santiago de Compostela, este último quien centra su trabajo en la Educación Superior.

De la psicología de la educación nos ilustran los paradigmas que presenta y explica el psicólogo educativo Gerardo Hernández Rojas (2004). De su detallada descripción en su obra se basa una parte del análisis de los modelos pedagógicos que ayudan a interpretar la significación que sobre ellos tienen los docentes de la región. Asimismo, el tema de la autonomía en el aprendizaje se fortalece con los trabajos de Joan Rué, (2008, 2009) catedrático de la Universidad de Barcelona, especialista en la docencia universitaria para el aprendizaje autónomo; de los psicopedagogos españoles José Ignacio Pozo y Carles Monereo y los británicos Phil Benson (2001; 2008) y Terri Lamb (2008); por último, de Andrés Mejía (2007) de la Universidad de los Andes en Colombia.

De las aportaciones tanto teóricas como prácticas de la didáctica tomamos también un sin número de ideas y controversias para argumentar y analizar la situación de enseñanza aprendizaje que prevalece en la región, en torno a la educación superior y a lo que muy probablemente ocurre en las aulas universitarias. Del campo de los estudios regionales se obtienen las proposiciones para identificar la región geográfica y para argumentar otras

posibilidades de regionalizar el campo de estudio, y los sujetos participantes de la investigación. Para hacerlo, se retomaron los planteamientos que sobre la región postulan De la Peña (1998), Cabrera y Pons (2010), Giménez (1994) y Hannerz (2001) con su visión de ‘fronteras’ desde la antropología social.

De la sociología de la educación recuperamos los enfoques que sobre esa disciplina se discuten actualmente para diseñar nuestra propuesta de investigación educativa. De tal forma que los criterios epistemológicos se fundamentan en el desarrollo de los debates existentes sobre la filosofía de las ciencias humanas y sociales, que explican las alternativas epistemológicas y metodológicas que se consideran y eligen para construir este trabajo de investigación.

En fin, quedaría en un hecho muy simple el describir en unas cuantas líneas la riqueza indescriptible de habernos nutrido de los conocimientos, postulados, teorías y acercamiento a la realidad de todas y cada una de las disciplinas científicas que han contribuido para que este proyecto de investigación se realice de manera más holística. Sin duda, a lo largo de este modesto trabajo el lector se puede percatar del capital simbólico que se ha ampliado y fortalecido para poder llevarlo a cabo. En definitiva, en este trayecto la investigadora se ha transformado tanto por el cúmulo de conocimientos adquiridos y vividos, por la recuperación de distintas perspectivas, así como por la mirada diferente hacia la realidad aludida, que la ha hecho tomar conciencia de la vulnerabilidad y fragilidad que como persona se enfrenta al investigarla. Se ha aspirado a transgredir los campos disciplinarios con el afán de recuperar de ellos lo que facilita comprender esa realidad de manera más integral y holística; en la toma de decisiones, en los cuestionamientos y en cada párrafo redactado está presente el reto asumido.

Para concluir esta sección reiteramos que el conocimiento derivado de una investigación con perspectiva interpretativa es utilizado con carácter hipotético y contextual, en virtud de las características distintivas del grupo a estudiar en ese momento y de las experiencias de los docentes que en él desarrollan su labor (Sandín, 2003). Por lo tanto el fenómeno, objeto de estudio tiene un carácter único, singular que está situado en un espacio determinado y un tiempo específico, y que conforma la región estudiada de manera simbólica.

1.2 La construcción de la región

Este trabajo de investigación toma a la región como un concepto de demarcación en una doble dimensión: la geográfica y la simbólica.

Desde la dimensión geográfica, este proyecto toma en cuenta la regionalización geopolítica de los Estados Unidos Mexicanos establecida en entidades federativas, en este caso el estado de Chiapas donde se encuentran localizadas geográficamente las tres IES a la cual están adscritos laboralmente los sujetos participantes de la investigación. Estas IES se localizan territorial y espacialmente en varios puntos de la entidad Chiapaneca, con características físicas diversas unas de otras.

Desde la dimensión simbólica se trata de una construcción de una herramienta de intelección para comprender una cultura docente específica al contexto social, cultural, político y económico de los actores que la constituyen en un espacio y tiempo determinado. Una demarcación simbólica que sitúa lo que los docentes de las IES de Chiapas “viven, piensan, sienten y actúan sobre un territorio, cuyo espacio también es definido y acotado conforme a ciertos criterios” (De la Peña, 1998:13). Estos criterios de demarcación conllevan la convicción que se realizan como respuesta a una manera provisional de pensar los límites, como recurso para explorar las continuidades y discontinuidades culturales de los protagonistas en relación a los significados que sobre su labor emergen. Para efectos de este trabajo, los criterios de demarcación se establecen como el conjunto de significados compartidos por los actores involucrados en la educación superior de Chiapas, a partir del horizonte donde sitúan sus prácticas educativas y del entorno donde interactúan. Bajo esta dimensión consideramos que la región con la que se trabaja es una de tipo accionalista (Cabrera y Pons, 2010) pues ésta parte del reconocimiento de los sentidos que adquiere la relación espacio-tiempo para los sujetos que la viven, siendo la acción social la que la define.

Por lo tanto, presentamos en este apartado la información que nos ayuda a describir a la región desde estas dos dimensiones: la geográfica y la simbólica.

1.2.1 La dimensión geográfica de la región

El escenario de la educación superior en Chiapas se compone de 85 IES (40 de régimen público y 45 de régimen particular). De forma conjunta, se agrupan en seis subsistemas. Uno de ellos está integrado por 4 universidades públicas: Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), Universidad Politécnica de Chiapas (UPCHIAPAS) y Universidad Intercultural de Chiapas (SE, 2006). De este grupo de IES, que constituyen las universidades públicas del estado de Chiapas se aborda este trabajo. No obstante, de las cuatro que conforman este grupo sólo tres de ellas son consideradas para este estudio; estas son: La Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Politécnica de Chiapas y la Universidad Intercultural de Chiapas, las cuales se encuentran ubicadas en el estado de Chiapas y cubren un área tanto geográfica como socio-educativa diversa.

Para efectos de mayor descripción presentamos a continuación la localización geográfica de las tres distintas IES.

En primer lugar tenemos un mapa del estado que indica la región geográfica de los diversos campi de la UNACH:

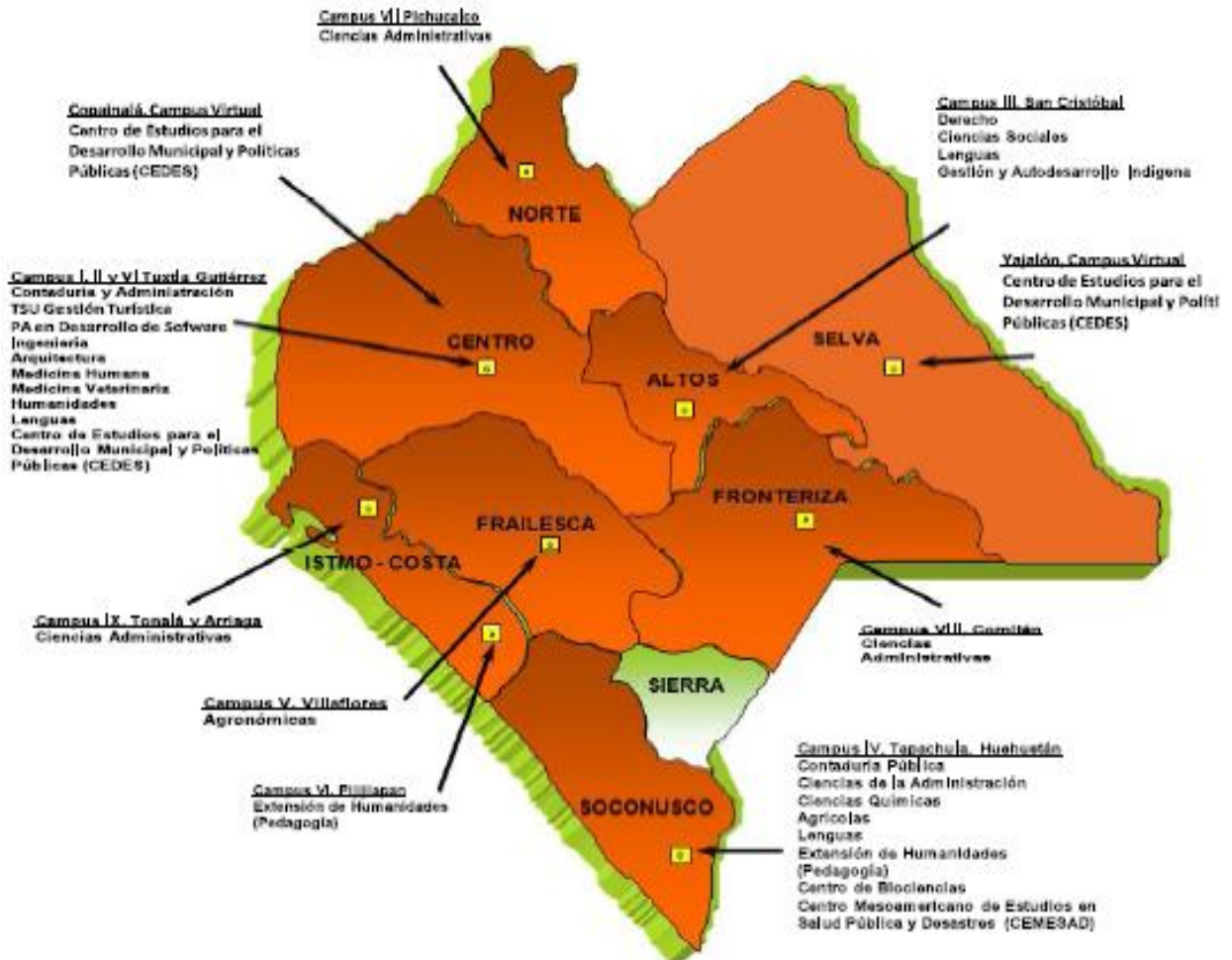


Ilustración 1 UNACH

Fuente: (UNACH, 2010:13) Anuario Estadístico 2009.

En segundo término tenemos el mapa donde se localiza la sede de la UPChiapas y sus nuevas instalaciones en el municipio de Suchiapa, Chiapas.

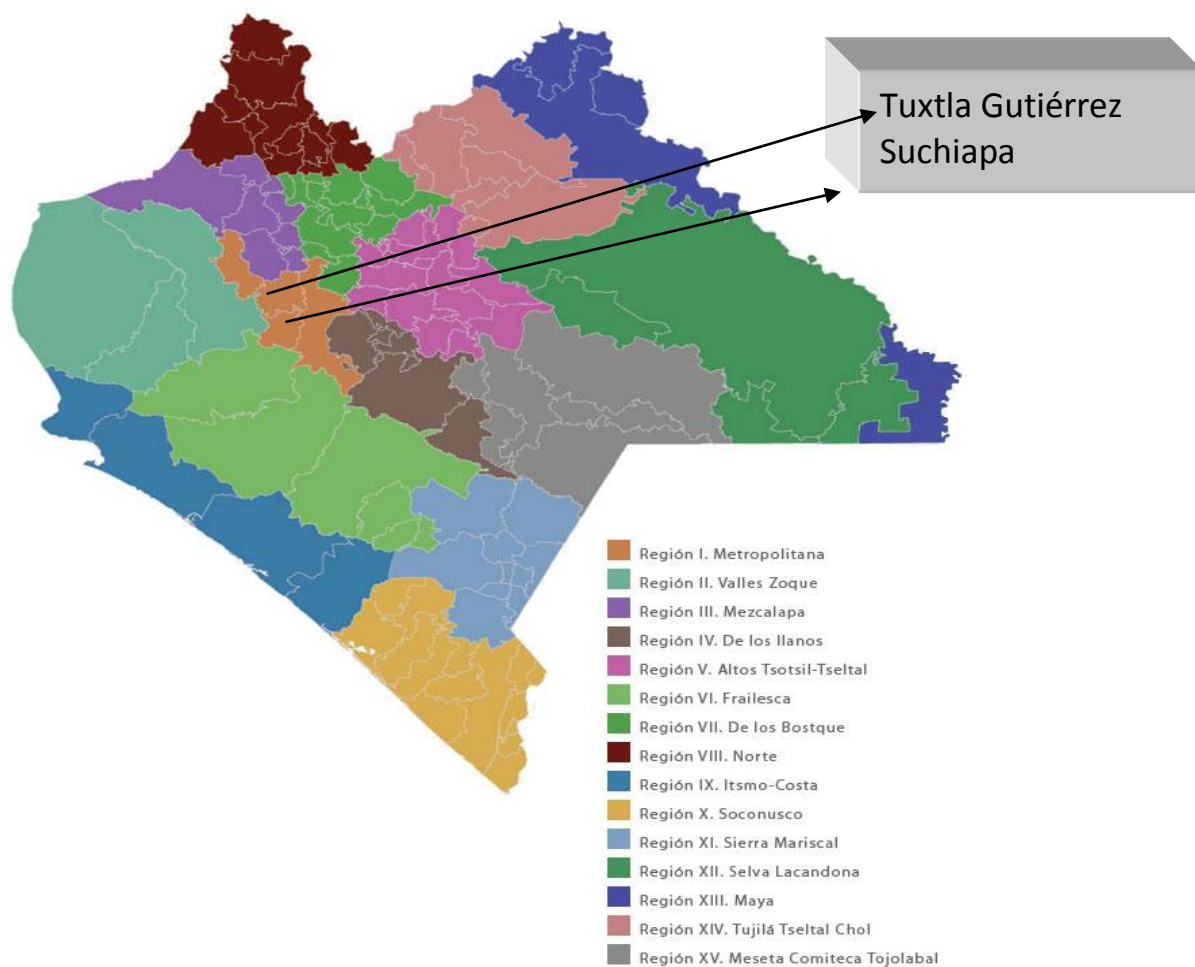


Ilustración 2 UPChiapas

Fuente: <http://www.chiapas.gob.mx/gobiernos-municipales/mapa-chiapas/mapa-chiapas.jpg>

Y por último, presentamos el mapa donde se puede apreciar la localización de la sede principal de la UNICH en San Cristóbal de las Casas y sus tres diferentes campi universitarios, ubicados en tres municipios del estado: Las Margaritas, Yajalón y Oxchuc.

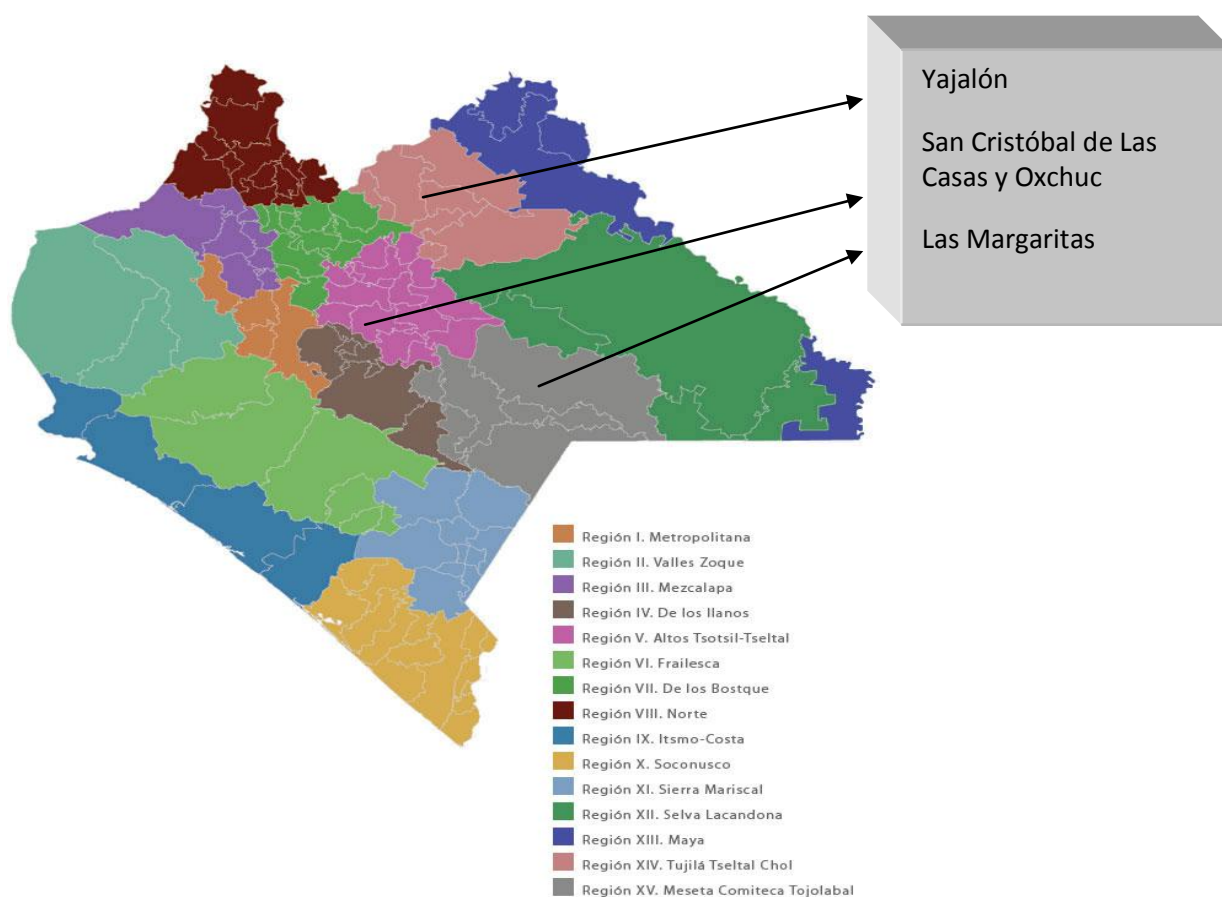


Ilustración 3 UNICH

Fuente: <http://www.chiapas.gob.mx/gobiernos-municipales/mapa-chiapas/mapa-chiapas.jpg>

De las universidades públicas del estado, la UNACH, con una matrícula de 21,583 inscritos, es la que lleva el liderazgo de todas ellas por su mayor cobertura en el estado y por su mayor antigüedad; seguida por la UNICACH con 3,320 alumnos, la Universidad Intercultural de Chiapas con 1,082 alumnos y la Universidad Politécnica de Chiapas con 827 alumnos, éstas dos últimas de reciente creación (INEGI, 2010).

La IES que atiende a un mayor número de estudiantes en este nivel en la entidad es la Universidad Autónoma de Chiapas (SEE, 2010 citado en UNACH, 2011), tal como se aprecia en el siguiente cuadro:

PORCENTAJE DE MATRÍCULA EN LAS IES DE CHIAPAS

Instituciones de Educación Superior Pública	
Universidad Autónoma de Chiapas	25.4%
Institutos Tecnológicos (Tgz, Tapachula, Comitán)	8.9%
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	5.4%
Universidad Pedagógica Nacional	3.6%
Universidad Tecnológica de la Selva	1.4%
Universidad Intercultural de Chiapas	1.3%
Universidad Politécnica de Chiapas	0.8%
Instituto Tecnológico Superior de Cintalapa	0.8%
Escuela de Trabajo Social del Estado	0.3%
Escuela de Enfermería del Estado	0.2%
Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas	0.2%
Centro de Atención del Magisterio	0.1%
Colegio de la Frontera Sur	0.1%
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social	0.0%
Instituciones Privadas	
Instituciones de Educación Superior Privadas	51.2%

Datos proporcionados a la Dirección General de Planeación por la Secretaría de Educación Estatal (UNACH, 2011:68)

De las tres IES que participan en este trabajo la UNACH reúne a 25.4% de la población universitaria del estado, seguida por la UNICH con 1.3% de alumnos de educación superior en Chiapas y en tercer lugar en número de estudiantes se encuentra la UPChiapas con 0.8% de todos ellos. Cabe hacer la aclaración que más de la mitad de los estudiantes universitarios

inscritos en el estado de Chiapas son alumnos de IES Privadas ó particulares, como comúnmente se les conoce. Nuestro interés se centra en las universidades públicas del estado, de las cuales se retoman aquellas que presentan particularidades diferentes entre ellas y que atienden a una población diversa de la educación superior. Enseguida presentaremos una descripción de cada una de ellas con la finalidad de detallar las características específicas que las distinguen unas de otras.

1.2.1.2 La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)

La UNACH tiene a principios del año 2011 a 21 mil 583 alumnos inscritos, lo que la ubica como la principal IES del estado. Actualmente ofrece 38 programas académicos (PA), algunos de ellos implementados en varias sedes: 18 de Licenciatura y 18 de Posgrado; uno de Técnico Superior Universitario (TSU), y uno de Profesional Asociado. De todos estos PA 93% se imparte en la modalidad presencial y el 7% restante a través de la modalidad virtual y a distancia (UNACH, 2011:67). Estos alumnos son atendidos en 13 localidades ubicadas en 11 de las 15 regiones socioeconómicas del estado de Chiapas, lo que abarca un área geográfica bastante extensa. La capacidad académica institucional es de 701 profesores de tiempo completo (PTC) de los cuales 81% cuenta con estudios de posgrado. En el siguiente cuadro se puede apreciar el número de PTC por dependencias de educación superior (DES) de la UNACH.

DES de UNACH	TOTAL PTC	MAESTRIA	DOCTORADO
Ciencias Agropecuarias	138	67	45
Ciencias Admtivas y contables	171	95	34
Enseñanza de las Lenguas	38	24	3
Arquitectura e ingeniería	69	44	14
Ciencias Sociales y Humanidades	120	66	42
Ciencias de la Salud	89	51	12
Centros universitarios para el desarrollo	32	19	13
Red de Centros Universitarios	21	8	13

(UNACH, 2011:78)

1.2.1.3 La Universidad Politécnica de Chiapas (UPChiapas)

La Universidad Politécnica de Chiapas nace el 1 de Diciembre de 2004 con el objetivo de ofertar nuevas alternativas de estudios de la ingeniería tecnológica a jóvenes chiapanecos. Abrió sus puertas en instalaciones provisionales en la ciudad capital Tuxtla Gutiérrez; pero recientemente se ha iniciado el traslado de algunos grupos y el ingreso de nuevos alumnos en su nueva ubicación: Suchiapa, Chiapas (a 12 km de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez) donde han construido sus propias instalaciones.

En la Universidad Politécnica de Chiapas se imparten seis licenciaturas y una maestría con una planta académica conformada de 39 PTC, de los cuales 29 de ellos son hombres y 10 mujeres, y con 37 maestros de asignatura, 17 hombres y 20 mujeres. Del grupo de PTC 45% de ellos ostenta el grado de doctor, la información indica que 15 maestros ya han realizado un doctorado y que hasta la fecha 24 han cursado una maestría (UPChiapas, 2010).

Los seis programas académicos (PA) a nivel licenciatura que la institución oferta son: Ingeniería Mecatrónica; Ingeniería Ambiental; Ingeniería Biomédica; Ingeniería en Energía; Ingeniería Agroindustrial; Ingeniería en Desarrollo del Software.

Durante el 2010 se tuvo el ingreso de 342 alumnos haciendo con esto una matrícula total de 827 alumnos divididos en las seis licenciaturas de la universidad: 596 hombres y 231 mujeres. En el 2010 la procedencia de los alumnos inscritos en la UPChiapas era de los distintos puntos de la geografía chiapaneca, distribuida de la siguiente manera: 20 de Chiapa de Corzo; 19 de Villaflores, 13 de Ocozocoautla, 12 de Comitán y los demás (180) de los diversos municipios cercanos a la capital del estado, aclarando que Tuxtla, con 583 estudiantes acapara con un poco más de la mitad el total de alumnos matriculados. (UPChiapas, 2010).

1.2.1.4 La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) se estableció el 1 de diciembre de 2004, en la Ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Es la segunda institución de educación

superior intercultural fundada en México y en la actualidad pertenece a la Red de Universidades Interculturales del país (REDUI), formada por nueve instituciones.

La Universidad Intercultural de Chiapas ofrece en su Ciudad Universitaria, cuatro programas educativos de Licenciatura: Comunicación Intercultural, Turismo Alternativo, Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura. En la Unidad Académica de Las Margaritas ofrece las carreras de Turismo Alternativo y Lengua y Cultura. En los municipios de Yajalón y Oxchuc, oferta las licenciaturas en Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura.

La matrícula de la Universidad ha tenido un crecimiento constante, considerando la apertura de las nuevas Unidades Académicas Multidisciplinarias y el egreso de 449 estudiantes de la primera generación de la unidad central de San Cristóbal de Las Casas. La matrícula se encuentra distribuida en la unidad central, en Las Margaritas, en Yajalón y en Oxchuc. La institución atendía en el 2009 a una matrícula de 1,082 estudiantes: 49% hombres y 51% mujeres. Dichos estudiantes se distribuían en cuatro programas académicos de la siguiente forma: Comunicación Intercultural, 269; Turismo Alternativo, 288; Lengua y Cultura, 248; y Desarrollo Sustentable, 277 alumnos inscritos en ese año (Fábregas, 2009).

Los datos registrados en el 2008 en el Plan Institucional de Desarrollo informan que una gran parte de los alumnos inscritos en esa institución tiene como lengua materna una lengua originaria del estado; esto es: 47% de los estudiantes hablan castellano, los cuales en gran parte son hijos de padres que hablan lenguas originarias y/o nacieron en municipios indígenas; 31% de ellos hablan Tzeltal, 19% habla Tsotsil, 3% habla Chol, entre otros (UNICH, 2008).

El índice de absorción institucional es superior a 90%. El índice de cobertura de la matrícula atendida por la Universidad, considerando a la población perteneciente al grupo de edad de 18 – 23 años, representa .21% y el indicador de atención a la demanda, considerando a los estudiantes egresados del nivel medio superior, representa .93%. El crecimiento de la matrícula se realizó con base en la proyección planeada para la Universidad en los próximos años, señalada en el Plan Institucional de Desarrollo 2008 – 2016 (Fábregas, 2009).

Los alumnos son atendidos por un total de 22 profesores-investigadores de tiempo completo y 30 profesores de asignatura. De los profesores de tiempo completo (PTC), 25% tienen un doctorado, 62% una maestría y 13% están en vías de doctorarse (Fábregas, 2009).

En resumen, hasta aquí hemos realizado una presentación general de las tres universidades públicas que nos compete considerar para contar con un panorama de referencia para este trabajo. Como se expuso, entre las tres IES abarcan 27.5% de la matrícula de alumnos de educación superior del estado de Chiapas. Asimismo, cubre la oferta educativa pública en 56%, y representan entre las tres, opciones educativas diferentes en un amplio sector de la geografía chiapaneca. En este caso, como ya se dijo anteriormente, la región geográfica es definida a partir de la división política de los Estados Unidos Mexicanos en entidades, en este caso Chiapas. A continuación se presenta la argumentación para establecer la otra dimensión regional, la simbólica.

1.2.2 La dimensión simbólica de la región

Para Berger y Luckmann (1989) la realidad social nace de una construcción dialéctica continuada, depurada por el consenso de sus actores, que es el que da identidad a la estructura social. Es decir, se reconoce que la realidad es construida y significada socialmente por los sujetos que participan en ella; de tal forma que el espacio social es entonces una construcción artificial basada en la naturaleza humana. Desde este marco, la región se construye por el investigador así como por los sujetos que viven en el espacio investigado, a lo largo del proceso mismo.

Por ello, para esbozar la región desde una dimensión accionalista (Cabrera y Pons, 2010), se recurre al atributo de lo simbólico, como un recurso para representar las experiencias de los sujetos, aquellos sucesos vividos y percibidos a través de una imagen, expresados en forma inteligible y simbolizado a través del lenguaje, la palabra. Lo simbólico representa el contenido y la interpretación de ideas en algo concreto, nombrable, y en donde el símbolo funciona como aquello que los traduce, los interpreta y los representa. Lo simbólico se da en relación a los sujetos quienes son los que viven, experimentan e interpretan las situaciones y

los sucesos que nos interesa investigar. Por lo tanto se torna indispensable apelar a la subjetividad, escenario donde precisamente se manifiesta lo simbólico.

En ese tenor, la dimensión simbólica de esta región es un ejercicio de interpretación que se construye de manera provisional para responder al objetivo de esta investigación, comprender la cultura de los docentes universitarios de Chiapas. De tal manera que vemos a las universidades como espacios sociales estructurados, donde sus docentes recrean una cultura muy propia, determinada por el conjunto de relaciones y prácticas sociales, la de los docentes involucrados en la educación superior de ese estado, partiendo de las perspectivas donde ellos sitúan sus prácticas académicas cotidianas. Se entiende que una cultura docente regional está constituida por el espacio social y el espacio simbólico con signos distintivos específicos, aquellos rasgos que conforman las continuidades (lo compartido) y discontinuidades (las variaciones) significativas de las manifestaciones culturales de los profesores en los diferentes micro-espacios simbólicos que conforman una región.

Es importante aclarar que esta dimensión simbólica se construye con el afán de subrayar las diferencias y particularidades de un colectivo docente con respecto de otras. Un colectivo que es específico al de las universidades públicas de Chiapas con el propósito de conocer y comprender a mayor profundidad quiénes son y hacia dónde se perfilan; para analizar desde una mirada más cercana los significados que los docentes de esa región construyen sobre su labor y las posibilidades que tienen de estimular en sus alumnos el aprendizaje autónomo. La demarcación la realizamos a partir de dichos significados, los que emanan de los protagonistas al interactuar entre ellos y con la investigadora, reflejando de ese modo la diversidad interna y los solapamientos que conviven al interior/exterior y que configuran los límites que moldean una misma realidad. Se reconoce de entrada que una región bajo la dimensión simbólica contiene puntos centrales y periferias que van esbozando, delineando las fronteras simbólicas de esa cultura y que no se vislumbran claras ni estáticas. Al contrario, partimos del entendido que las líneas que dan forma a la región más bien se presentan siempre inacabadas siguiendo un curso dinámico, creativo y permeable por lo que nuestra intención es identificarlas y expresarlas poniendo atención sobre un determinado aspecto de ellas en un momento y espacio determinado. Luego entonces, esta es una región determinada por la cultura docente que se conforma y le da vida de acuerdo al contexto (al espacio social) y momento histórico

en la que se desenvuelve. En decir, abordamos la cultura docente desde el marco de un escenario simbólico, desde un imaginario que se construye a partir de las significaciones, las representaciones e identidades de los actores sociales dentro de un espacio cultural.

La cultura involucra el contacto con otros, la socialización, la cual actúa como medio para la incorporación de valores, conocimientos y prácticas que permiten a los agentes ir construyendo significados, y que en este caso particular, va configurando la región, como demarcación cultural que implica pertenencia a una comunidad. Aunque de hecho, partimos del entendido que conceptualizar una forma precisa de demarcación es una tarea compleja, pues se trata en una suerte de “fronteras culturales” (Hannerz, 2001), ya que existe discontinuidad en la distribución de un determinado significado entre los individuos y las relaciones sociales.

Por ello, al demarcar una región no se está apostando exclusivamente a la homogeneidad, a los aspectos compartidos en su totalidad al interior del mismo, sino señalando e integrando lo que cada participante, aporta y significa en específico y que a su vez contribuye a constituir sus fronteras entre regiones. Pero sin que ello tienda a convertirse exclusivamente en una manera de subrayar las diferencias entre ellos.

Además, tomamos en cuenta el tipo de colindancia que pudiese establecerse según Hannerz (2001). Para él un tipo de *frontera* pudiese ser aquella estructurada por la biografía de individuos, una perspectiva antropológica que sostiene que la cultura puede ser individualizada e incluso impugnada.

La individualidad aumenta cuando las personas llegan a situarse en la intersección entre grupos diferentes; cada pertenencia puede ser compartida con muchas otras personas y, aún así, el individuo puede tener una combinación de pertenencias que no comparte con nadie. Y su punto de vista dependerá de dicha combinación. [...] En la medida que los seres humanos cruzan las fronteras entre diferentes grupos, situacionalmente y a lo largo del tiempo, acumulan diversos conjuntos de experiencias, orientaciones, competencias y gustos (Hannerz, 2001: s/p).

Lo anterior reconoce que cada individuo participa en varias comunidades culturales a su vez, experiencias que lo hacen vivir en situaciones muy diversas entre sí por lo que las personas en general nunca experimentan una identidad cultural homogénea y estable ya que hasta cierto

grado cada individuo está involucrado en más de una comunidad interpretativa individual (Jansson, 2000). Lo anterior debido a que la vida diaria de las personas se ha vuelto socialmente segmentada. Es decir, actualmente un individuo puede pasar durante un mismo día a través de diversas situaciones y contextos que demandan ciertas interpretaciones y ciertos modos de comportamiento por lo que sus interpretaciones y significados tendrán siempre un carácter único. De tal manera que es muy probable que se manifiesten particularidades dentro del colectivo que también enriquecen e integran el contenido de esta dimensión simbólica de la región. En ese sentido, en el proceso de la configuración de la cultura docente regional se presta total atención a las continuidades, pero también a la diversidad interna, así como a los solapamientos culturales que se van identificando y analizando. Por tal motivo, algunas fronteras serán más difusas que otras, no sin ello contribuir a dar forma y contenido a nuestra región.

En resumen, el concepto de región en su dimensión simbólica, con el que esta investigación trabaja y se configura, es demarcado por los significados que los actores participantes simbolizan a través de su cultura docente.

1.3 Los sujetos participantes en la región

Esta región en su dimensión tanto geográfica como simbólica se ocupa de un grupo de docentes universitarios que laboran en instituciones públicas del estado de Chiapas. Para demarcar la región simbólica se opta por la estrategia metodológica de un muestreo por conveniencia, en la cual se invita a participar a informantes claves que en este caso son aquellos docentes que al investigador le interesa que estén incluidos en la experiencia, de acuerdo a los objetivos planteados, o a aquéllos a los cuales tenga acceso.

Por ello, esta investigación se realiza con una muestra intencionada de algunos docentes de las universidades públicas de Chiapas: la Universidad Autónoma de Chiapas: UNACH; la Universidad Politécnica de Chiapas: UPChiapas; y la Universidad Intercultural de Chiapas: UNICH. El criterio de convocatoria para ser tomado como participante fue pertenecer a la plantilla de docentes de tiempo completo de una de las tres instituciones; que contaran con un perfil profesional de origen distinto entre ellos y que impartieran sus clases en diferentes áreas

del conocimiento. La muestra es representativa en sí misma y por sí misma por el carácter de interlocutor válido que exhibe cada participante, sujeto de estudio.

Se invitó vía correo electrónico a un número aproximado de 55 docentes de tiempo completo, en su mayoría a PTC de las diferentes áreas de las 3 IES. Los docentes participantes en esta investigación, quienes conforman la región en su dimensión simbólica, son los que de manera voluntaria respondieron positivamente a la carta-invitación y aceptaron colaborar en un grupo de discusión una vez conocidos los objetivos del mismo. El número de docentes con el criterio estipulado que acudió voluntariamente a la convocatoria fue un porcentaje de 60 % con respuesta afirmativa y que se presentaron en los días establecidos.

En los grupos de discusión participaron en total 33 docentes; 17 hombres y 16 mujeres, cuyas edades fluctuaron entre los 30 y 58 años; todos procedentes de diversas carreras profesionales de las 3 IES: 22 docentes de la UNACH; 8 docentes de la UPChiapas; y 3 de la UNICH.

Entre ellos existe un rango de experiencia en la impartición de clases en diversas áreas del conocimiento que va desde los 5 años (UPChiapas) hasta el de mayor antigüedad docente que tiene 37 años de experiencia docente en la UNACH. De los profesores de la UNACH existe un rango de experiencia docente entre 14 años y 37 años; el rango de experiencia docente en la UPChiapas reside entre 5 y 31 años; y por último el promedio de los docentes de la UNICH es de 11 años de experiencia docente.

En la siguiente tabla se presentan las características de los participantes, profesión de origen, su adscripción laboral, la antigüedad en la docencia universitaria, y algunos datos más que ayudan a tener un panorama general de las voces que escucharemos más adelante. En el Anexo 1 en la página 383 de este documento se detalla la información de cada uno de ellos, para ilustrar quiénes conforman esta región.

Cada uno de los grupos fue integrado por aquellos que acudieron de manera voluntaria a la invitación en una fecha y lugar determinado, quedando constituidos de la siguiente forma:

No. De grupo	No. De PTC	Carreras profesionales de origen	IES DE ADS- CRIPCIÓN	PE donde imparten clases	Lugar de desarrollo del foro y fecha
1	7	Lic. en Derecho. Lic. Enseñanza Inglés Lic. Computación Lic. Nutrición Lic. Educación	UNACH	Lic. Enseñanza del inglés	Escuela de Lenguas Tuxtla, Tuxtla 21 Mayo 2010
2	6	Lic. Inglés Lic. Enseñanza del Inglés Lic. Educación Lic. Químico Farmacobiólogo	UNACH	Lic. Químico Farmacobiólogo; Lic. Enseñanza del inglés	Tapachula. UNACH 3 Junio 2010
3	2	Lic. Químico Farmacobiólogo	UNACH	Lic. Químico Farmacobiólogo	Tapachula. UNACH 3 Junio 2010
4	8	Ciencias Físicas; Ingeniería Química; Ing. Mecatrónica; Químico Farmacobiólogo; Lic. informática, Ing. Industrial Eléctrico; Ing. Electrónica.	UPChiapas	Ingenierías en: Mecatrónica, Ambiental Agroindustrial Energía Dsllo Software	Tuxtla. UPCHIAPAS 25 Mayo 2010
5	3	Lic. Turismo; Lic. Relaciones Internacionales; Lic. Periodismo	UNICH	Lic. Turismo Alternativo; Lic. en Lengua y Cultura; Lic. en Comunicación Intercultural	San Cristóbal, UNICH 27 Mayo 2010
	2	Lic. Sociología Lic. Filología Inglesa	UNACH	Lic. Enseñanza del Inglés Lic. en Antropología Social	
6	6	Arquitectura Medicina General Pedagogía Medicina Veterinaria Lic. Computación	UNACH	Lic. Arquitectura Medicina Medicina Veterinaria Lic. Sistemas Computacionales Lic. Pedagogía	Tuxtla. UNACH 8 Junio 2010

Tabla 1. Grupos de Discusión realizados

Asimismo se realizaron entrevistas a nueve docentes que habían participado previamente en los grupos de discusión. Los entrevistados fueron cinco hombres y cuatro mujeres, cuyas edades fluctuaron entre los 35 y 56 años; cuatro docentes de UNACH; tres docentes de la UPChiapas; y dos docentes de la UNICH. Después de consultar con ellos la opción de utilizar o no un pseudónimo, y de definirlo de acuerdo a sus sugerencias, se presenta la tabla con los siguientes datos:

No. de entrevista	Identificado como: (Edad)	Licenciatura profesional de origen	IES DE ADS- CRIPCIÓN Años de experiencia docente	PA donde imparte clases	Lugar de desarrollo de la entrevista y fecha
1	Rebeca (40)	Lic. Computación	UNACH 17 años	Sistemas Computacionales	Sistemas Computacionales su cubículo Dic, 2010
2	Martha (36)	Lic. Derecho Lic. Enseñanza Inglés	UNACH 16 años	Enseñanza Inglés	Escuela de Lenguas Tuxtla Biblioteca 5 Enero 2011
3	Felipe (39)	Ing. Mecatrónica Eléctrica	UPChiapas 5 años (14 en total)	Ing. Mecatrónica	UPChiapas; su cubículo Enero 2011
4	Manuel (50)	Ing. Ciencias Físicas	UPChiapas 5 años (32 en total)	Ing. Mecatrónica	UPChiapas; cafetería Enero 2011
5	Sara (44)	Lic. Enseñanza Inglés	UNACH 23 años	Enseñanza Inglés	Escuela de Lenguas Tuxtla; su cubículo Dic, 2010
6	Pedro (35)	Lic. Administración Turística	UNICH 6 años (11 en total)	Turismo Alternativo	UNICH, su cubículo 13 Enero 2011
7	Luis (40)	Lic. Periodismo	UNICH 6 años (15 en total)	Comunicación Intercultural	UNICH, cafetería 13 Enero 2011
8	Miranda (43)	Ing. Química	UPChiapas 5 años	Ing. Ambiental	UPChiapas, salón de clases 10 Febrero 2011
9	Sebastián (59)	Medicina General	UNACH 37 años	Medicina Humana	Fac. de Medicina Humana, su cubículo. 28 Enero 2011

Tabla 2. Docentes Entrevistados

Como se puede apreciar, los participantes sujetos de este estudio poseen un perfil académico diverso, cuentan con edades que varían en número de años de vida y en experiencia docente, son egresados de diversas IES del país, todos ellos laboran en una gama de PA que cubren diversas áreas del conocimiento (ver Anexo 1), quienes en conjunto esbozan sin duda la variedad de características que representan al docente universitario.

1.4 El acercamiento metodológico

En el contexto de un trabajo de investigación los métodos son procedimientos comunes para obtener los datos. Álvarez-Gayou (2003) usa indistintamente el concepto de método como de

técnica. El método o la técnica se refieren a un conjunto de medios utilizados para la adquisición y elaboración del conocimiento.

El primer acercamiento se lleva a cabo mediante los grupos de discusión. El grupo de discusión es una estrategia metodológica que tiene sus raíces epistemológicas en la generación de conocimiento por los propios sujetos participantes, no en el observador ni en lo observado. Es un método que se inserta dentro del marco de la investigación cualitativa y que busca construir relaciones entre estructuras de sentido para abordar una realidad social concreta. Sus postulados teóricos provienen del construccionismo social, desde el cual es posible “conocer los significados y atribuciones que las propias personas señalan en relación a un determinado tema o problema” (Donoso, 2004:1) y el cual se “centra en la generación colectiva del significado, matizada por el lenguaje y otros procesos sociales” (Álvarez-Gayou, 2003:50). Bajo esta perspectiva interpretativa la comprensión se enfoca en el mundo del significado y el conocimiento compartido intersubjetivamente. Desde la propia experiencia y subjetividad de cada uno de los miembros del grupo de discusión se va construyendo una realidad a través del lenguaje social. Para que surja un discurso social se construye un ambiente en donde los participantes discuten sobre una temática definida.

El precursor de este sistema fue Jesús Ibáñez (2003), sociólogo español quien la planteó como una técnica desde el campo de la publicidad y el marketing. Posteriormente, a principios de los noventa se transfiere su uso al campo de la investigación social en España y América Latina, encontrando ahí una aceptación relevante, porque articula a un grupo en situación discursiva y a un investigador que aunque no participa directamente en el proceso de la interacción, sí marca la pauta sobre su contenido.

El grupo de discusión “es una técnica metodológica que se ocupa del estudio de lo que piensan, lo que comparten varios individuos en un proceso de reflexión construida en un espacio común” (Mena y Méndez, 2009:1). Este tipo de recurso metodológico opera basado en sistemas abiertos a la información, con el discurso abierto en el cual el investigador procura que en la conversación emerja lo nuevo, lo imprevisto, la opinión, la inquietud de los participantes.

El grupo de discusión se caracteriza por ser un dispositivo de la reconstrucción del sentido social, en el seno de una situación –grupal-discursiva. Al crear esta situación las hablas individuales se acoplan entre sí al sentido social, y solo así el grupo constituye consenso discursivo. De esta forma el sentido es siempre grupal, colectivo y su emergencia requiere de despliegue de múltiples hablas para generar una situación de comunicación (Chávez, 2000:130).

Cabe hacer la aclaración que el concepto de grupo de discusión pudiese encontrarse también denominado como grupo focal. Por ejemplo, para Álvarez-Gayou (2003) el grupo de discusión es sinónimo de grupo focal, pues ambas técnicas metodológicas enfatizan la interacción como detonante para que los participantes elaboren su realidad y su experiencia, incluyendo creencias, sentimientos y actitudes. Este autor define al grupo focal como

...una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo (Álvarez-Gayou, 2003: 131 y 132).

En ese sentido el autor no tiene diferencias importantes en cuanto a la perspectiva de la técnica, por lo que usa indistintamente ambos términos. Sin embargo, analizando más a detalle los procedimientos para llevarlos a cabo sí se encuentran ciertas diferencias que a nuestro juicio son relevantes como es el caso del papel del investigador en el transcurso de la interacción con los participantes, el cual es más activo o de mayor intervención al manejar las preguntas con los participantes con una guía temática más estructurada.

Debido a eso, para efectos de este trabajo se toma el concepto de Ibañez (2003) sobre “grupo de discusión” como la perspectiva metodológica que se selecciona para obtener la información, por lo que a continuación se detallan algunos aspectos tanto teóricos como técnicos que nos parecen relevantes para resaltar para explicar su aplicación.

El método grupal permite hacer emerger y acceder a las creencias, las percepciones, ideologías, las relaciones complicadas de los sujetos mediante el discurso grupal. Los participantes que intervienen presentan una condición específica durante el evento: los hablantes se toman como agentes sociales y el investigador por su parte, como *sujeto en proceso*, construyendo un ejercicio dialéctico no predecible. Se considera al agente social en

toda su complejidad, recuperando la participación activa del sujeto sobre una realidad social concreta.

Para lograr el objetivo se diseña una pauta temática como guía para el investigador en el proceso de la sesión que versa sobre las concepciones, percepciones, creencias, valores y prácticas que tienen estos docentes respecto al tema en cuestión. Ejemplo de tópicos generales, en el caso de este trabajo, fueron los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Instituciones de Educación Superior. También se previenen preguntas o frases detonadoras que actúan como provocadores del discurso, por ejemplo para este trabajo: ¿Cómo consideran que un alumno universitario aprende de manera más efectiva? Entonces, se partió de un detonador principal, el cual funcionó para toda la sesión, en caso que no funcionara como tal, se planteó usar detonadores alternativos para favorecer la conversación colectiva, y evitar las respuestas individualizadas o por turno. Como ejemplos tenemos:

-¿Cuál es el rol y función del docente en la formación del alumno universitario? -¿Qué son y cómo concibe los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad? -¿Cómo avizora su rol como docente en la universidad del futuro?

La interacción resultante de esta dinámica dio pauta para la interconexión de puntos de vista, para reproducir y reordenar el sentido a través del habla, la cual es realizada por el grupo, no por el investigador. Para ello, el investigador funge como moderador del grupo pero no interviene, ni interrumpe, ni corrige, ni completa las ideas, tratando de no atraer la atención de los participantes. El investigador debe respetar el ritmo que imprimen los participantes, la técnica ofrece mayores probabilidades de que la conversación sea enriquecida mediante la participación de todos los integrantes del grupo pues se realiza en un ambiente de confianza al formar grupos de pares. La literatura al respecto sugiere que haya como mínimo 5 personas y como máximo, un número no mayor a 10 participantes para que pueda generarse el ambiente propicio de participación equilibrada; preferentemente el tiempo no debe exceder de los 90 minutos. Se inicia con una ronda de participación individual a partir de las preguntas detonadoras. Posteriormente, se invita a los participantes a interactuar con el grupo para aclarar, precisar, ampliar, rebatir, defender los puntos de vista expuestos en la primera ronda. Se exhorta al diálogo y a la participación de todos para buscar coincidencias o afinar posturas en los turnos subsecuentes.

Chávez (2000) explica que la construcción a priori tiene el objetivo de conformar juicios lógicos que sirven como parámetro de comparación entre el discurso esperado y el discurso que se va generando en el grupo de discusión, y eso es lo que resulta ser la información relevante para análisis. Considera a los puntos de vista de los participantes de los grupos como relevantes y dignos de ser incluidos en la investigación ya que se les reconoce como la fuente del conocimiento y por lo tanto constructor de respuestas. Se le otorga libertad para expresar su opinión sobre el sentido de sus acciones vinculada a su labor en el aula y posteriormente trata de encontrar de manera holística el sentido del discurso producido. Asimismo, algo importante a considerar es la sugerencia de que la información de la sesión sea grabada en audio y/o en video para su transcripción y análisis respectivo.

Esta metodología se seleccionó para esta investigación partiendo del razonamiento de que en la práctica docente existen actividades consientes e intencionales que admiten esquemas teóricos previos, explícitos o implícitos y que dichos esquemas no se adquieren de forma aislada, sino que se aprenden de y se comparten con otros profesionales que participan de una cultura común. Aunque, la manera cómo una persona experimenta los acontecimientos y hechos ha sido influido por experiencias y significados sociales aprendidos, dichos esquemas son susceptibles a nuevas elaboraciones y construcciones que enriquecen y transforman los sentidos anteriores (Pérez Gómez, 2004). En esa interacción profesional, los docentes pueden confrontar los significados de su labor, rechazar algunos, integrar otros y generar a su vez nuevos significados. Por lo mismo, en el transcurso de dicha interacción los docentes expresaron los significados relativos a cómo conciben el aprendizaje y la enseñanza en la educación superior. No se pretendió realizar generalizaciones ya que el énfasis radica en la importancia de las reflexiones que se generan en el espacio conversacional grupal. Son los propios sujetos los que validan las diversas perspectivas planteadas, son ellos los que enfatizan su propio rol respecto de su propia experiencia, así como la descripción y lectura que de ella hacen.

Aunque el tema que constituye el marco de la discusión gira alrededor de tópicos globales que se elaboran de manera anticipada, la estructura del discurso que se produce se interpreta a posteriori porque la técnica no funciona como un instrumento que controle el “discurso”, es decir el investigador no interfiere de manera determinante en el rumbo de la conversación

generada, permite que ésta sea espontánea, que la interacción vaya llevando su propio cauce. Sólo en algunos momentos el investigador retoma algo de lo ya discutido o algo que puede ser detonado para provocar que la comunicación siga fluyendo de manera apropiada. Las categorías de análisis surgen a posteriori, de los temas que han emergido a lo largo de la conversación, y una vez que se ha iniciado el análisis de la información generada en las sesiones.

Para enriquecer dicha comprensión se planteó una segunda etapa en el proceso de configuración de una cultura docente regional. El conocer y explorar a mayor detalle y profundidad los significados sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia profesión fueron objetivos relevantes de la investigación obteniéndolos mediante entrevistas personales.

Por ello, el segundo acercamiento se realizó con el método narrativo-biográfico utilizando la técnica de entrevistas en profundidad. La información obtenida en los grupos de discusión se convierte en el punto de partida de la siguiente fase para una nueva y más profunda construcción del conocimiento. Vergara (2005) explica que la acción educativa no es un *mero hacer* sino que supone una historia y una tradición, a partir de la cual se han fundado una serie de significados que sirven a los profesores como soporte en su acción profesional. Por lo tanto, para descubrir más a fondo la significación de los docentes universitarios sobre su práctica pedagógica se recurre a ese tipo de entrevista con un guión semi-estructurado para poner de relieve el protagonismo que adquieren las voces de los actores del fenómeno socioeducativo que se aborda. Para acceder a ellos se recurre a los docentes que participaron en los grupos de discusión y que tengan la voluntad de continuar participando en el desarrollo de la investigación.

Este segundo acercamiento a la realidad se plantea bajo los postulados teóricos de la fenomenología ya que éstos implican que las acciones de los docentes son entendidas por referencia a los significados que les otorgan ellos mismos, pues son ellos quienes las realizan.

A los docentes se les considera sujetos intérpretes de su propia historia con experiencias y testimonios generados por ellos mismos. Por lo tanto, la importancia de escuchar la voz de los participantes radica en la narración de los mundos vividos por ellos, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que desarrollan. En este diseño de

investigación subjetiva, las entrevistas a profundidad con algunos de los docentes son fundamentales para describir las pautas culturales y de comportamiento tal como son percibidas por ellos mismos para reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del proceso de enseñanza aprendizaje. Se espera que al hablar de ellos, se conjunte tanto la dimensión personal como la profesional.

La dimensión personal se contempla como un objetivo específico con la pretensión de armar partes relevantes de la biografía profesional del docente participante. Rivas (2007) plantea un acercamiento metodológico y epistemológico que da la voz a los docentes, a través de la narrativa, para encontrar el significado a las acciones cotidianas, la comprensión del trabajo docente utilizando la perspectiva biográfica. Una de las características más relevantes de su propuesta es tomar a los sujetos como participantes de la investigación y no solamente como informantes, proponiendo evitar el anonimato de los mismos. Lo anterior para “llegar a un conocimiento más profundo de cómo los participantes construyen los contextos en los que participan y actúan en ellos” (Rivas, 2007: 117). Este autor expone que la perspectiva biográfica lleva a un proceso interactivo que da una posibilidad de indagar los procesos de construcción tanto de las propias biografías profesionales de los docentes, como del propio contexto cultural de la profesión docente (Rivas *et al.*, 2003). Su propuesta se fundamenta epistemológicamente en la convicción de que el conocimiento se construye colaborativamente mediante el diálogo y la cooperación entre los diferentes participantes involucrados en la investigación.

La biografía profesional es una herramienta metodológica que centra su análisis en la comprensión de la historia profesional de los sujetos así como en los marcos en que se ha producido, es decir, el contexto socio-cultural. De tal modo que las biografías son entendidas como expresión de la construcción de la identidad personal en contextos sociales y culturales determinados. Rivas *et al.* (2003) creen que la identidad personal no es más que la lectura que los sujetos hacen de los contextos en los que viven y los modos de enfrentarse a ellos, entendiendo ésta como la teoría que se hace un docente acerca de sí mismo y de su entorno; de tal forma que una biografía representa el aprendizaje de dicha teoría y la cual refleja los

comportamientos, las actitudes, los valores, los conocimientos, etc. Lo que se busca con este método es que a través de la biografía esta teoría se haga explícita.

Conocer sus biografías, percepciones y creencias hace que los participantes tomen un rol protagónico para la obtención de la información a través de la entrevista. La entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias. Busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado poniendo atención a las descripciones de situaciones específicas y no opiniones generales.

Para este trabajo de tesis doctoral resulta difícil desarrollar la propuesta de Rivas (2007) respecto a formar un grupo de docentes que participen activamente en la investigación, específicamente en la discusión, análisis e interpretación de sus propias biografías. Por lo tanto, uno de los objetivos centrales de la entrevista a profundidad es facilitar a la investigadora la obtención de información sobre la biografía profesional del docente participante mediante la integración y uso de la técnica de entrevista biográfica (Goetz y LeCompte, 1988) en una parte de ella. Otro de los objetivos para llevar a cabo las entrevistas recae en la necesidad de puntualizar y detallar aspectos relevantes surgidos en los grupos de discusión pero no detallados en ese momento.

Para realizar la entrevista se sigue el modelo de una conversación normal, y no un intercambio formal de preguntas y respuestas (Álvarez-Gayou, 2003:24). Se intenta eliminar los efectos sobre los participantes, pretendiendo reducir a un mínimo las intervenciones del investigador y tratando de entenderlos cuando se interpretan los datos, respetando la naturaleza de su mundo social.

Por otro lado, además de los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad, en la metodología diseñada se contempla un tercer momento; en él se plantean, articulan y analizan las estructuras externas que trastocan las propuestas de E-A, aquellas planteadas en las políticas educativas globales que se promueven al interior de las universidades y que se reflejan en los proyectos académicos institucionales y los programas de estudio. Se busca con especial atención en el modelo educativo vigente de cada institución el discurso escrito sobre el desarrollo de competencias profesionales, la autonomía en el aprendizaje, el aprender a

aprender, el desarrollo de la metacognición, las propuestas de evaluación de aprendizajes, el perfil de egreso de los estudiantes con la finalidad de enriquecer la comprensión e interpretación de cómo la cultura docente regional inhibe o facilita el desarrollo del aprendizaje autónomo de los alumnos, contempladas en el marco de esas políticas. En ese sentido la finalidad de la investigación plantea de manera indirecta la posibilidad de identificar un potencial de cambio entre los participantes.

1.5. La obtención de la información

Se realizaron seis grupos de discusión en un periodo de dos meses con docentes de tiempo completo de las tres instituciones. Posteriormente se entrevistó de manera individual a nueve docentes. Los concentrados de los eventos para la obtención de la información se presentaron en las páginas 34 y 35 de este trabajo para efectos de claridad y sencillez en la presentación de los datos. Los grupos de discusión se grabaron en audio y video y las entrevistas fueron únicamente audio-grabadas. El lugar para realizar tanto los grupos de discusión como las entrevistas fueron las respectivas instituciones, en las propias facultades o escuelas de los participantes con la finalidad de ampliar la comprensión del contexto en el que los participantes ejercen su labor académica. Posteriormente, se procedió a elaborar la transcripción de cada una de las grabaciones.

En el caso de las entrevistas a los nueve docentes participantes, una vez hecha las transcripciones correspondientes, cada una fue enviada para que tuvieran, de inicio, la oportunidad de revisar su respectiva participación, ya de forma escrita, con el afán de comentar, agregar, quitar o aclarar algún aspecto de ella que consideraran pertinente, y más adelante dejar abierta la posibilidad de dialogar en algún aspecto que ellos consideraran relevante retomar. Lo anterior con la intención de superar el simple rigor ético o la obligatoriedad en la metodología cualitativa. Conocemos la sugerencia epistemológica y metodológica de Rivas y Leite (2011) al respecto de la devolución de la información recogida y analizada en este tipo de investigación biográfica, la cual nos parece muy importante y enriquecedora para la nuestra. Estamos conscientes que su propuesta reside en la construcción conjunta (investigador-sujeto involucrado) de una visión dialógica sobre el contenido de las entrevistas, haciéndolos copartícipes de la construcción del conocimiento que provocan en la

investigación al implicarlos en la fase de análisis e interpretación. Sin embargo, como ya hemos expuesto líneas arriba, debido principalmente a las limitantes del tiempo para presentar este trabajo y a la naturaleza del mismo, esta parte de nuestro trabajo no fue planeado exactamente con esa intención. De hecho, la invitación para que los participantes al menos de entrada comentaran, se retractaran o ampliaran la transcripción sólo obtuvo un 55% de respuesta; y desafortunadamente dicha participación fue muy escueta y breve. No cumpliéndose realmente ni el objetivo inicial de esa parte del proceso, la de provocar una reacción o lograr su interés en hacerlo para no ser únicamente proveedores de información.

1.6 El análisis e interpretación de la información

Un primer acercamiento a la información transcrita se realizó con el propósito de iniciar la codificación respectiva con el soporte del programa de software cualitativo Atlas.ti. Esa codificación inicial, hecha en base a los temas a los que los docentes de cada grupo de discusión y los entrevistados hacían alusión, dio pauta para continuar estudiándola una infinidad de veces más. Una primera vía de análisis fue la de identificar la información de esos códigos y determinar aquellos que se relacionaban entre sí, poniendo especial énfasis en el contenido del discurso pues eso nos permitía empezar a comprender la construcción de los significados expresados por los docentes manifestados en su espacio social. Nos dimos a la tarea de analizar el contenido del lenguaje con el que contábamos ya que éste opera como un modo de participación social; es a través del lenguaje que se le da un orden y sentido a las experiencias y a los aprendizajes vividos. Las experiencias de vida aterrizan en un modo de ser y estar en el mundo, por ello el hecho de hablar sobre lo que se piensa, lo que se cree, lo que se es, representa una carga de significación muy importante para la comprensión de la realidad social.

Posteriormente, para descifrar la cultura docente de la región, se optó por una vía de análisis a partir del enfoque pedagógico postulado en los sustentos teóricos de Pérez Gómez (2004) y que son explicados claramente en su obra sobre la cultura escolar. El eje central del análisis de la cultura docente se sustentó en develar tanto el contenido como la forma de ésta, para lo cual se propusieron cuatro dimensiones para examinar el contenido y cuatro para la forma. En el

capítulo 5 de este trabajo se detalla cada una de ellas. Una vez que se tenía configurada la cultura docente se analizó ésta en relación a la categoría de aprendizaje autónomo, tejiendo una panorámica sobre la cual identificar las limitantes y las oportunidades de desarrollar este tipo de aprendizaje en las aulas universitarias de la región.

Finalmente, se procedió a elaborar una síntesis de cada una de los elementos que configuran cada una de las cuatro dimensiones mencionadas a manera de proposiciones. Cada proposición configura el esbozo de la región simbólica construida por los propios sujetos participantes de esta investigación.

1.7 A manera de resumen

La cultura conforma el medio principal para producir, desarrollar y transformar una práctica social y mediante la cual dicha práctica adquiere significado y transcendencia. De tal manera que el conjunto de significados que comparte una comunidad configura la cultura, así como la práctica la refleja. La cultura docente se hace patente en las percepciones, creencias, relaciones, sentimientos, ideas, actitudes, valores, y acciones de los docentes. Los significados encontrados en un proceso de investigación dan cuenta del sustento que subyace a la práctica docente, reportando irregularidades y regularidades que caracterizan la docencia como una aportación cultural, en la que los docentes están inmersos como sujetos sociales. El objetivo es descubrir los significados que emergen sobre la temática de E-A y su implicación para el desarrollo del aprendizaje autónomo de los alumnos universitarios de Chiapas mediante la configuración de la cultura docente universitaria. El enfoque metodológico de esta investigación sobre las perspectivas de los participantes en torno a su profesión y práctica cotidiana permite describir la realidad experimentada por ellos mismos, marco desde donde se pretende comprender esa cultura inmersa en una región con dimensiones geográficas y simbólicas.

Capítulo 2. Planteamientos de la educación superior en el contexto socio-educativo de la región: una mirada al aprendizaje autónomo

Introducción

La educación superior se encuentra inmersa en una serie de cambios y tendencias, producto de los vertiginosos avances en ciencia y tecnología y sobre todo de los procesos de globalización que caracteriza a la época actual. La Universidad representa a una institución clave tanto para el desarrollo de la cultura local y regional como para el desarrollo territorial. Entre muchas otras funciones, goza de un rol protagónico en la formación profesional de los jóvenes en estos tiempos de incertidumbre, complejidad y vulnerabilidad social. Todo ello conduce a las IES a enfrentar desafíos dentro de una dinámica demandante que las obliga a plantear proyectos y a desarrollar estrategias para encaminar el trabajo hacia el logro de objetivos comunes. Diversos organismos tanto internacionales como nacionales (UNESCO, OCDE, ANUIES) reconocen que la globalización impacta de manera relevante a la Educación Superior, marcando pautas en relación con el contenido y la estructura de la vida académica de una universidad. Las IES están trabajando para responder a los desafíos actuales al replantear sus programas sustantivos y adjetivos con base en indicadores y estándares internacionales.

Uno de los muchos desafíos que las IES están enfrentando en todo ese proceso es el que concierne a nuevos paradigmas pedagógicos, como el que se está desarrollando dentro del marco de la modernización educativa: la enseñanza centrada en el alumno, la cual se ocupa de los métodos con los que el estudiante aprende y se transforma y que estimula los métodos activos y la autonomía en el aprendizaje. Por ello, se abordan las políticas educativas internacionales y nacionales en educación superior relacionadas con el aprendizaje autónomo, así como los planteamientos que sostienen las universidades públicas de Chiapas al respecto, como respuesta a los reclamos de las nuevas tendencias educativas.

2.1 La educación superior en un mundo globalizado

En 1997, en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI entregado a la UNESCO por Delors, se planteó la necesidad de impulsar la plena realización del ser humano y la educación a lo largo de toda la vida, concebida ésta como “la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona” (1997:84), mediante estrategias educativas que tomen en consideración la enseñanza adaptada a las circunstancias locales.

Así como en la Unión Europea se está dando un énfasis en la internacionalización de los programas de estudios, un movimiento de permeabilidad en los límites educativos nacionales, la movilidad estudiantil, la enseñanza centrada en el alumno, en el aprendizaje de por vida, etc; así las IES también intentan responder a dichos fenómenos. Son muchos los retos que las IES tienen que ir solventando en el camino que hay que seguir si se busca estar dentro de la jugada de la modernización educativa. Retos que se tienen que enfrentar en períodos de tiempo cortos y de forma acelerada. Los actores educativos son testigos de la preocupación y los esfuerzos que las administraciones centrales de las IES realizan por estar actualizados y con programas acreditados para tratar de responder a las demandas de calidad, pertinencia y modernidad educativa. Guillaumín (2001) describe claramente esta situación y critica el hecho de que, para las instituciones universitarias lo importante es subirse al veloz tren de la globalización sin importar que rumbo tome ésta, y argumenta que dentro de esta dinámica avasalladora hay un afán de lograr la hiperactualización que “se manifiesta en vertiginosas innovaciones que tratan de poner al día a los contenidos, didácticas, normatividades, estructuras, organizaciones, y funcionamiento de las instituciones; se pretende también poner al día a los profesores, investigadores, orientadores, directivos y estudiantes” (Guillaumín, 2001:3). Sin duda entonces, todos los actores de la educación superior se encuentran inmersos en esta avasalladora realidad, que de manera consciente o inconsciente los inquieta.

Uno de los muchos desafíos que las IES están enfrentando en todo ese proceso es el que concierne a los nuevos paradigmas pedagógicos con respecto a la misión y objetivos de la educación superior: la búsqueda de la verdad, la transmisión crítica del estado del conocimiento científico y la formación cultural y humana superior (Medina, 2005).

De hecho, a nivel mundial la visión de la educación superior según la UNESCO (1998) establece que se debe velar por la capacidad de adquirir los valores, los conocimientos y las competencias necesarias para lograr un futuro más sostenible. Además, agrega que las oportunidades de aprendizaje pueden contribuir a que los seres humanos encuentren nuevas soluciones para los problemas sociales, económicos y medioambientales que les afectan.

Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales. (UNESCO, 1998 artículo 9 inciso b)

Asimismo, la UNESCO (1998) percibe la necesidad de una nueva visión y un modelo de enseñanza superior que debe estar centrado en el estudiante. Para ello, las instituciones educativas necesitan una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber. Es decir, métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, lo cual significa facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales. Asimismo, se pone un especial énfasis en la promoción de un aprendizaje permanente que capacite a las personas para aprender a lo largo de toda la vida. Para promover ese tipo de aprendizaje se hace necesario el desarrollo del aprendizaje autónomo. Por lo tanto, su concepto cobra relevancia y centra la atención de los trabajos realizados por las distintas comisiones educativas internacionales.

Desde finales del siglo pasado, la Unión Europea ha formulado, a través de sus diversas declaraciones, políticas educativas que buscan desarrollar aprendizaje para toda la vida, también llamado “Educación Permanente”. Este objetivo de aprendizaje fue evolucionando hasta lo que hoy se presenta en una serie de programas específicos dentro del marco denominado “Espacio Europeo de Aprendizaje para toda la vida” (UE, 2009). En la Declaración de Praga en el 2001 (Medina, 2005) se introdujeron como líneas complementarias de actuación: El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea. Aunque en esos países el concepto de aprendizaje de por vida

no es totalmente homogéneo se toma aquí en el sentido amplio que Taylor (2003) explica que comprende el compromiso de ampliar la participación y la integración social, así como el desarrollo de las capacidades de las personas o grupos. Sin embargo, Taylor considera que el contexto para el desarrollo del aprendizaje de por vida en la educación superior de países europeos está en una etapa temprana de desarrollo, al cual aún deben implementarse cambios estructurales y culturales. Todavía en Europa se están dando acomodos al respecto, lo cual al parecer no es tarea fácil para ninguna institución educativa, menos para aquéllas que están viviendo un proceso globalizador. Medina juzga que la universidad europea realmente se “encuentra ante una sobrecarga de demandas (de misiones y funciones) que excede a sus recursos y la sitúan, ante ellas, en una verdadera insuficiencia institucional” (2005:39), a pesar que esas universidades han experimentado profundos cambios en los últimos años.

El Espacio Europeo de Aprendizaje para toda la vida también ha publicado en su marco de referencia ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, entre las cuales se encuentra la de aprender a aprender:

(.....) competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles (UE, 2007: s/p).

En 2004, a iniciativa de la UNESCO, América Latina inicia con los trabajos del Proyecto Tuning (Beneitone *et al.*, 2007). El Proyecto invita a los países miembros a desarrollar un nuevo paradigma en educación, primordialmente centrado en el estudiante y la necesidad de encausarse hacia la gestión del conocimiento. Para lograr los objetivos establecidos, este proyecto promueve el diseño de programas y el desarrollo curricular basado en competencias mediante un modelo facilitador que pone énfasis en cuatro líneas de trabajo. En el documento del Proyecto Tuning (2003), las competencias son definidas como “combinación dinámica de atributos en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo”. La metodología en general brinda a los estudiantes y graduados, entre otros beneficios, la posibilidad de un desempeño autónomo y contribuye a tornar preponderante el autoaprendizaje y el manejo de la comunicación y el lenguaje.

2.2 Paradigmas educativos actuales

En la actualidad, nos enfrentamos a distintas funciones y visiones educativas, y a procesos de enseñanza y aprendizaje que se han venido diversificando y que por ende, demandan un nuevo rol de todos los actores involucrados, en especial de alumnos y profesores quienes tienen ante sí la tarea de sortear los retos constantes que atañen a la educación actual.

Desde finales del siglo pasado, a partir de los años setentas se gestó y desarrolló un nuevo paradigma para estudiar, comprender y explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje de esa época, el enfoque cognitivo-constructivista. Se desarrolló con los aportes de la Psicología genética de Piaget y el enfoque sociocultural en la educación de Vigotsky, aunado a la psicología cognitiva de procesamiento de la información. Este enfoque pedagógico ha tenido una repercusión definitiva en la educación de nuestros días.

Bajo las características y planteamientos del constructivismo aplicado a la enseñanza, el alumno ya no se concibe como un actor pasivo, receptor de información y conocimiento, sino como un procesador activo que establece un andamiaje entre sus esquemas mentales, su conocimiento del mundo y la nueva información. Por otro lado, el enfoque sociocultural en los procesos de enseñanza aprendizaje promueve la interacción social para aprender, y fomenta el aprendizaje cooperativo o colaborativo, el cual funge como elemento relevante en las nuevas tendencias de enseñanza.

A raíz de la credibilidad que la comunidad científica y educativa le otorga a dicho paradigma, surgen una serie de planteamientos, teorías, y corrientes de enseñanza-aprendizaje que han ido moldeando y estructurando los métodos de enseñanza-aprendizaje existentes hoy en día.

2.2.1 Enseñanza centrada en el aprendizaje

La modernización educativa exige una pedagogía centrada en el aprendizaje. Ésta está ligada necesariamente al tema que nos ocupa en este trabajo. Los enfoques estructurales de este proceso formativo, en donde el actor principal es el estudiante, conllevan a una visión diferente sobre el papel que juega un docente. Desde este esquema, un docente tiene que conocer mejor acerca de su alumno, de las características que lo tipifican desde un punto de vista físico, sociológico, antropológico, psíquico, emocional; qué percepciones tiene del

aprendizaje, cómo aprende, cómo enfrenta las dificultades que experimenta al estudiar, cómo organiza el tiempo y la información, etc. Además, se hace necesario trabajar para identificar cuál es el estilo cognitivo de aprendizaje del alumno y con qué apoyo cuenta para responder a sus compromisos académicos.

La enseñanza centrada en el alumno tiene necesariamente que ocuparse de los métodos con los que el estudiante aprende, se transforma y sobre todo, estimular la autonomía y los métodos activos de aprendizaje. Si un docente realmente enfatiza su enseñanza centrada en el aprendizaje el tiempo dedicado al aula está distribuida entre el propio y el de los estudiantes. Su uso se hace más flexible dentro del aula, no todo el tiempo se invierte en las presentaciones y cátedras del profesor sino que se programa parte del mismo para tareas analíticas y dinámicas donde el alumno participa más activamente, se estimula el estudio independiente, hay más lectura y consulta por cuenta del estudiante; quien tiene mayor libertad para decidir cómo utilizar mejor su tiempo dedicado al aprendizaje. En resumen, la enseñanza centrada en el alumno utiliza métodos activos de aprendizaje, materiales de apoyo con tareas especialmente diseñadas para fomentar el análisis crítico, y necesariamente asigna mayor autonomía al estudiante.

En ese sentido, al plantear la educación futura Pozo y Monereo afirman que uno de los objetivos primordiales de la Educación Superior debe ser:

...promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. En una sociedad cada vez más abierta y compleja, hay una insistencia creciente en que la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas (Pozo y Monereo, 2002:11).

Este énfasis del proceso educativo en el aprendizaje autónomo y permanente del sujeto ha sido abordado por Monereo (2000, 1997) y Pozo y Monereo (2002) por medio del aprendizaje estratégico. El enfoque estratégico del proceso de enseñanza-aprendizaje promueve un aprendizaje consciente y comprensivo del contenido y la apropiación de estrategias para el aprendizaje autónomo y permanente del estudiante. El mismo ha sido entendido como

“el proceso potencialmente consciente e intencional mediante el cual el sujeto organiza y modifica sus planes de acción en función del logro de determinadas metas de aprendizaje” (Ríos, 2004:19).

2.2.2 Aprendizaje Autónomo

El aprendizaje autónomo (AA) es una combinación muy compleja de constructos individuales y sociales, pues involucra una serie de actitudes y habilidades que las personas poseen o pueden desarrollar a diferentes niveles. Benson (2001) explica que el término autonomía ha sido polisémico a lo largo del tiempo, por lo que este concepto es heterogéneo, ha sido conceptualizado con diferentes variantes y por consiguiente ha sido problemático concluir con un término conceptual compartido. Sabemos que existen argumentos en los que se discute lo que el AA conlleva implícitamente desde su origen ideológico y político, o si éste incluye un elemento situacional como *la libertad* de ejercer control sobre el propio aprendizaje en términos de dependencia-independencia de otras restricciones contextuales, o las implicaciones en la vida personal de los individuos en cuanto a las posibilidades de autonomía en sus respectivos ámbitos de acción.

Las primeras definiciones de autonomía del aprendizaje aparecen desde la década de 1980, en el campo de la enseñanza de las lenguas y una de las más citadas fue la del francés Holec quien en 1981 definió a la autonomía como la habilidad de dirigir el propio aprendizaje, es decir, de tener y mantener la responsabilidad de todas las decisiones que conciernen a los aspectos del aprendizaje (Benson y Voller, 1997). A partir de ahí, surge nuevamente entre los académicos de diversas disciplinas una serie de discusiones sobre los fundamentos epistemológicos y teóricos de este tipo de aprendizaje, así como sus implicaciones para la educación, las cuales serán presentadas en el capítulo seis de este trabajo para efectos de orden y espacio para discutir su contenido.

Sin embargo, podemos argumentar por el momento que en el campo educativo, el aprendizaje autónomo se refiere a un proceso de aprendizaje que es fruto de la actividad intelectual personal, de la voluntad propia, de la acción consciente del alumno de poner en marcha estructuras de aprendizaje estratégico y de tener una actitud crítica frente al conocimiento. En este tipo de aprendizaje es fundamental el interés que un alumno tenga por el conocimiento

por sí mismo, con metas claras dirigidas hacia el aprendizaje no solo por aprobar una evaluación sino por construir un conocimiento. Nieves *et al.* (2007) opinan que se necesita antes que nada, que exista una madurez en la intencionalidad de la persona sobre su formación personal y profesional, que exista potencial para que se produzca intencionalmente algún tipo de cambio cualitativo en la madurez y eficiencia personal, el cual debe verse reflejado en el desarrollo de la autonomía en su aprendizaje.

Para que este tipo de autonomía se desarrolle se requiere de un importante grado de metacognición, la cual no es innata en el alumno sino que requiere ser desarrollada o enseñada. La metacognición se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje. Ríos (2004:5) explica que en la metacognición se pueden distinguir tres fases interrelacionadas que son: planificación, supervisión y evaluación. En primer lugar, hay que *planificar* qué estrategias se han de utilizar en cada situación. Luego, *supervisar* su aplicación para controlar el proceso. Por último, *evaluar* los resultados para detectar tanto los aspectos acertados de aproximarse al conocimiento así como los posibles fallos que hayan surgido en el proceso. Se trata en definitiva de que el aprendiz tome conciencia de sus propios procesos cognitivos, antes, durante y después de la realización de una tarea académica.

Luego entonces, para lograr que los estudiantes sean más autónomos aprendiendo, es decir, que sean capaces de autorregular sus acciones para aprender, se requiere hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades (Monereo, 2004). Para ello es conveniente que un alumno desarrolle una serie de competencias estratégicas, de índole cognitivo y metacognitivo.

Benson (2001) hace la aclaración que cuando se habla de aprendizaje autónomo éste puede ser considerado como sinónimo de otras palabras tales como: estudio independiente, estudio autodidáctico o autodirigido, aprendizaje a distancia, entre otros. Sin embargo, él explica que esos términos básicamente describen diferentes formas y niveles de aprender por cuenta propia, mientras que el término autonomía se refiere a habilidades y actitudes (o elementos que sean considerados como la capacidad de tomar control sobre el propio aprendizaje).

En el ejercicio docente uno de los propósitos centrales para lograr el desarrollo del AA es el de combinar la enseñanza de contenido curricular con las estrategias de aprendizaje para capacitar al estudiante de manera sistemática a aplicar estrategias para aprender a aprender, las cuales integran una de las fases del AA. Los atributos del aprendizaje autónomo generalmente son habilidades de pensamiento complejo o crítico, metacognición, competencia estratégica, actitudes y aptitudes para aprendizaje autodirigido, auto-regulación, toma de decisiones, habilidades organizacionales, colaboración, liderazgo y control sobre las tareas de aprendizaje. Asimismo, características de independencia cuando se realizan las tareas de aprendizaje tanto de manera individual como colaborativa.

Además, por estos nuevos planteamientos, enfoques de enseñanza y movimientos que se están promoviendo en la educación actual, otro de los retos que la educación presencial tiene que resolver es precisamente la de preparar a los alumnos para el aprendizaje permanente y para ser capaces de participar plenamente en una sociedad de la información, en la cual la colaboración productiva es pieza clave del conjunto de redes de organizaciones interactivas abiertas a permanentes cambios. En ese sentido, podemos encontrar las razones por las que en el mundo globalizado está patente un enfoque que ha sido internacionalmente aceptado y el cual está en auge: el de competencias.

2.2.3 El enfoque por competencias

Uno de estos planteamientos actuales es el Enfoque Curricular basado en Competencias. La formación por competencias se basa en el reencuentro de las dos corrientes teóricas en las ciencias de la educación: el cognitivismo y el constructivismo (Legault, 2008). Bajo este enfoque se busca la formación integral del individuo, se plantea velar y garantizar que los aprendizajes incluyan dimensiones éticas, actitudinales, y valóricas.

La enseñanza basada en competencias radica en la articulación o síntesis de capacidades o saberes, una articulación de saberes de distinta índole que se da simultáneamente en el desempeño profesional. Es decir, bajo este paradigma se integran distintas dimensiones del saber humano, no sólo las cognitivas. A juicio de González (2007), las competencias logran

articular muy acertadamente tres tipos de saberes: los de índole cognitivo, conceptuales, declarativos o relativos a la información; los de índole procedimental, relativos a las destrezas y habilidades; y los de índole actitudinal. Además, en teoría, pone a los futuros profesionales, desde los primeros días de su formación inicial, en una dinámica de aprendizaje autónomo y profundo que los prepara para que realicen prácticas profesionales de la misma naturaleza.

...la formación por competencias permite formar futuros profesionales capaces de manejar la complejidad de las situaciones en las cuales deberán intervenir durante su carrera. Ésta los prepara además **para ser autónomos** en su práctica profesional, y esto, adoptando una práctica reflexiva y útiles de autoformación continua (Legault, 2008:2).

Esta visión de educación se encamina a formar pensadores, alumnos capaces de organizar, prever, planear, analizar el por qué, cómo y para qué estudiar, el ser crítico de su realidad como alumno, como persona y de su entorno cotidiano. Además, este tipo de aprendizaje en su dimensión pedagógica, fomenta la capacidad metacognitiva que implica la selección de diversas formas para seguir aprendiendo durante toda la vida, ya que el aprendizaje es permanente (González, 2007). La formación y autoformación, por tanto, es continua, y a ello debe contribuir la formación por competencias.

En consecuencia, enseñar bajo el enfoque por competencias demanda un cambio tanto de paradigma como de actitud pues se requiere de adecuaciones en la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en los papeles respectivos de los profesores y de los estudiantes y en la evaluación de los aprendizajes.

La metodología del Proyecto Tuning para América Latina (Beneitone *et al.*, 2007) ha establecido las competencias profesionales, tanto genéricas como específicas para 12 diferentes áreas temáticas de la Educación Superior. Con respecto a las competencias genéricas se han enlistado un número total de veintisiete, de las cuales seis de ellas se relacionan directamente con el aprendizaje autónomo. Estas son:

- ❖ Capacidad para organizar y planificar el tiempo
- ❖ Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
- ❖ Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas

- ❖ Capacidad crítica y autocrítica
- ❖ Capacidad para tomar decisiones
- ❖ Habilidad para trabajar en forma autónoma

Seis competencias de veintisiete que se proponen desarrollar en la educación universitaria representan 22.2% de la atención que se les debe dar para fomentar y desarrollar las competencias con el fin de progresar en los grados de autonomía en el aprendizaje de los universitarios. Esto indica la relevancia y continuidad que se le está otorgando a nivel mundial y regional para encaminar esfuerzos que centren las prácticas pedagógicas en el aprendizaje.

En el informe final del Proyecto Tuning se advierte que el énfasis debe recaer en el aprendizaje no en la enseñanza, pero reconoce que existe un conflicto entre lo que el estudiante debería aprender y lo que es capaz de aprender en un período de tiempo determinado. Por lo mismo, señala que es esencial una precisa estimación de tiempo de trabajo del estudiante necesario para alcanzar las competencias y una definición razonable de los resultados del aprendizaje (Beneitone *et al.*, 2007).

Por tanto, en los paradigmas educativos aquí expuestos, el docente tiene que fungir principalmente como facilitador para potencializar la reflexión de los estudiantes en los planos personal, profesional y social y participar activamente en la gestión de proyectos académicos y de investigación donde el alumno tenga un rol más activo y participativo. Además, entre otras competencias el docente está invitado a promover con su práctica docente una vinculación sistemática entre a) los saberes (saber conocer, saber hacer, saber ser y convivir); b) los saberes y el mundo de la práctica profesional de los alumnos; y c) los saberes, el mundo del trabajo y el desarrollo de un mayor compromiso acerca de la necesidad de compartir y construir el conocimiento, a través de un trabajo colaborativo que fomente la mejora del entorno y de las personas que lo habitan (UNESCO, 2005).

2.3 La Educación Superior en México

Si en los países europeos perciben a las demandas de la globalización de manera complicada, uno puede imaginarse que en países latinoamericanos es aún más difícil. Los desafíos a lo

que las IES Mexicanas se están enfrentando actualmente están descritos en el siguiente fragmento del documento electrónico de ANUIES (2000) en el rubro 1.1.3, el cual expone:

La educación superior enfrenta el desafío de fortalecer sus objetivos fundamentales y de encontrar un equilibrio entre la tarea que implica la inserción en la comunidad internacional y la atención a las circunstancias propias; entre la búsqueda del conocimiento por sí mismo y la atención a necesidades sociales; entre fomentar capacidades genéricas o desarrollar conocimientos específicos; entre responder a demandas del empleador o adelantarse y descubrir anticipadamente el mundo futuro del trabajo que probablemente se sustentará más en el autoempleo (ANUIES, 2000: s/p).

Eso indica que hay una serie de tensiones entre lo global y lo local; es decir, entre cumplir con las exigencias de un mundo en constante cambio, integrado, con estándares internacionales exigentes en la aplicación de sus procesos y funciones y, por otro lado, cumplir con objetivos propios para responder a las necesidades del contexto local. La sociedad del conocimiento (UNESCO, 2005) es definitivamente universal, no obstante, existen condiciones socio-culturales muy particulares a cada contexto educativo que no pueden ser ignoradas.

En México, la SEP (2007) ha reconocido que uno de los múltiples retos al que se enfrenta la educación superior es la capacidad de generar y aplicar nuevo conocimiento para poder lograr ser competitivo en los mercados laborales. Así pues, las estrategias planteadas para la educación superior involucran entre otras, la creación de un ambicioso programa de educación para la vida y el trabajo con el que se pretende impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, así como ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento (SEP 2007).

Como política nacional para avanzar hacia el logro de los perfiles planteados, el Programa Sectorial de Educación (2007) sostiene que la SEP debe alentar a las instituciones escolares a desarrollar en los estudiantes capacidades para la vida, actitudes favorables para "aprender a aprender" y habilidades para desempeñarse de manera productiva y competitiva en el mercado laboral. Para ello, esa Secretaría ha puesto en marcha la renovación de programas de estudio en el marco de un modelo de educación basada en competencias. Con el afán de elevar la calidad de la educación, este organismo establece en su Programa Sectorial de Educación que las instituciones educativas deben favorecer la introducción de innovaciones en las prácticas

pedagógicas de cada sector mediante estrategias o líneas de acción claramente estipuladas, como son las que se especifican en el rubro 1.18:

- Apoyar la incorporación de enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje y la generación del conocimiento.
- Lograr un equilibrio entre el aprendizaje guiado, el independiente y en equipo.
- Promover un balance adecuado en la interacción maestro-alumno, en el mejor aprovechamiento de los recursos que ofrece la tecnología y en el establecimiento de planes de estudios menos recargados en horas-clase y más en la autonomía de los estudiantes para su aprendizaje (SEP, 2007:28).

Por su parte, la ANUIES (2000), además de reconocer los planteamientos y políticas de la SEP, agrega que una de las funciones de la educación superior debe ser también la de formar profesionales emprendedores que inicien y desarrollen sus propias empresas y no solo estar restringida a la formación de cuadros de empleados (ANUIES, 2000:1.1.3). Es decir, existe una clara visión en México que la educación superior debe contribuir a que los alumnos se incorporen a corto plazo al trabajo productivo, al desarrollo nacional a través de la participación económica laboral de manera emprendedora y creativa.

Tanto la SEP como la ANUIES también recalcan el papel central que juegan los docentes para llevar a cabo los programas de cambio en la enseñanza. En particular, se refieren al nuevo perfil del profesor para conformar el paradigma del aprendizaje que desplazará al de la enseñanza, pues éste deberá estar más asociado con el rol de asesor o coordinador en el proceso de formación.

En resumen, la tarea de las IES en cuanto a su labor de formación es contribuir a la formación integral de los alumnos, a la preparación de profesionales técnicamente competentes que a su vez sean ciudadanos conscientes, críticos y participativos de la vida nacional. A nivel nacional ya se reportan trabajos de investigación cuyos objetivos buscan indagar sobre las repercusiones que estas demandas tienen en los alumnos y en los profesores (Correa, 2007; Guzmán y Sánchez, 2006).

2.4 Los modelos educativos de las universidades públicas de Chiapas

Las universidades públicas de Chiapas están inmersas en la lógica productivista de estos tiempos y buscan responder a las demandas de la modernidad educativa, como es el caso de los procesos de evaluación nacionales a través de la certificación y acreditación de programas educativos. Lo anterior, además que de suyo son organizaciones en sí mismas complejas por las múltiples actividades tanto sustantivas como adjetivas que realizan cotidianamente como instituciones educativas, y cuya capacidad de respuesta a dichas demandas está en permanente vigilancia.

Es un hecho que se trabaja ya para un cambio educativo hacia la sociedad del conocimiento la cual está ligada a transformaciones sociales y productivas. Estas transformaciones implican y demandan más que un simple cambio, la reconfiguración de una nueva cultura académica, una nueva forma de concebir y de representar las relaciones entre los sujetos y los aprendizajes. Según Rué (2009) dicha cultura afecta a los modos de representarse como alumnos y profesores en el sentido y el propósito del conocimiento que se ha transmitido y asimilado en las IES hasta inicios de este siglo.

Estas instituciones de la región ya están actuando para favorecer la formación de sus estudiantes con habilidades de pensamiento, tales como pensamiento creativo, habilidades de razonamiento, resolución de problemas, toma de decisiones y la habilidad de aprender a aprender. Los proyectos académicos o modelos educativos de estas universidades ya plantean una educación integral por competencias, que contribuya a la auto-formación del alumno quien debe aprender a vivir y desarrollarse en un mundo laboral demandante y dinámico y que a su vez se vaya formando como ciudadano del planeta.

Estas IES están respondiendo a las demandas educativas planteadas también en el Plan de Desarrollo de Chiapas Solidario 2007-2012 en su apartado de universidad-empleo el cual estipula:

Atender las iniciativas de emprendimiento de la comunidad universitaria y de la sociedad en general con procesos de formación **orientados al autoaprendizaje** que retroalimente además las funciones sustantivas de la Universidad y coadyuve a la generación de empleos ... (Gobierno del Estado de Chiapas, 2007:31).

De esta dinámica educativa ha surgido una tendencia al cambio de paradigma en los procesos de enseñanza aprendizaje. Y como ya se mencionó en diversas ocasiones, uno de los conceptos que figuran actualmente en las nuevas tendencias educativas de la educación superior es el de aprendizaje autónomo.

2.4.1 Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)

En el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas el concepto de autonomía en el aprendizaje se planteaba como una figura importante de su Modelo Educativo anterior, el Modelo 2006-2010. En él se establecía, entre otros objetivos, “que el alumno disponga de las herramientas intelectuales que le permitan **aprender de forma autónoma**, autorregularse y organizarse (...) que sea capaz de aprender a aprender” (UNACH, 2007a: 26). Este modelo promovía específicamente el aprendizaje autónomo, pues figuraba claramente en los documentos institucionales desde el 2002 (UNACH, 2003; 2007a y b). La importancia de este rubro se documentó en uno de los proyectos especiales del Proyecto Académico 2006-2010, al tener como objetivo el impulsar a los estudiantes universitarios a potenciar sus capacidades para el autoaprendizaje y la autoevaluación. Con el cambio de administración central, ese modelo continúa vigente (Junio 2011) aunque el Proyecto académico presentado por el nuevo rector de la institución sí se transformó.

Actualmente, el Proyecto Académico 2010-2014: *Generación y Gestión para la innovación* (UNACH, 2011) recientemente publicado, reafirma la misión y la visión de la institución, previamente enunciadas en el Proyecto Académico 2007 y establecen lo siguiente:

Misión

La Universidad Autónoma de Chiapas es una institución de educación superior, pública y autónoma, que genera, recrea y extiende el conocimiento; forma profesionales, capaces, críticos, propositivos y creativos, con espíritu ético y humanista, conciencia histórica y social; y comprende y anticipa la complejidad de la realidad social, para incidir con responsabilidad en el desarrollo de Chiapas y de México, con respeto a la identidad cultural de los pueblos, a la biodiversidad y al ambiente (UNACH, 2011:27).

Visión 2018

La Universidad Autónoma de Chiapas es en el año 2018, una institución reconocida socialmente por la calidad de sus egresados, por su actividad científica y tecnológica, y por la transparencia y credibilidad de su gestión. Con programas educativos acreditados y procesos certificados; innovadora y articulada en redes de cooperación, centrada en lo local e inspirada en el pensamiento universal, y estrechamente vinculada al desarrollo de la sociedad chiapaneca (UNACH, 2011:27).

Como se puede observar, es una preocupación institucional lograr que sus agentes trabajen hacia el desarrollo de la sociedad respetando la pluralidad y la dignidad del ser humano.

En cuanto al modelo educativo, el actual Proyecto Académico estipula que se orienta hacia la formación de competencias integrales en el estudiante. Sin embargo en el documento se hace la aclaración que:

(...) en los hechos este modelo no está presente en todos los PE, debido a que existe entre los profesores y alumnos una conceptualización heterogénea sobre el modelo educativo (UNACH, 2011:71).

Esta aclaración presentada en ese documento indica que existe un reconocimiento y una conciencia expresa que aún en los planes y programas de cada programa de estudios no hay un acuerdo sobre la enseñanza que se pretende aplicar ni el rumbo hacia dónde se dirigen los esfuerzos y los objetivos de enseñanza. Aunque en algunos PE se promulga una enseñanza centrada en el aprendizaje para formar y desarrollar las competencias de los alumnos, no es así para todos los programas de la institución. Y en los programas que sí lo hacen las estrategias son diversas. Según el texto la razón es por la diversidad de visiones e interpretaciones de los docentes sobre el modelo institucional y que resultan en una variedad de opiniones y resoluciones al interior de los comités de Rediseño Curricular de cada facultad, escuela o departamento. Es decir, como institución no se aplica un modelo educativo específico, ni en el documento escrito. Podemos entonces imaginar la diversidad de objetivos de enseñanza, y por ende, de caminos por los que los docentes recorren para aplicar sus estrategias de enseñanza en el aula. De tal manera que quizá cada facultad, escuela o programa de estudios trabaje su propio modelo para la consecución de la misión y la visión institucional. Eso es también

visible en las diferentes maneras de plantear el perfil de egreso de los diversos PA que la UNACH ofrece.

Aunado a eso, González *et al.* (2008) explicaron en su artículo que el modelo educativo de la UNACH, el cual está centrado en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias de los alumnos para permitirles aprender por sí mismos y de manera estratégica, durante toda la vida, había entrado en un proceso de revisión de las prácticas y representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje con la finalidad de adecuarlos a los planteamientos teóricos y pedagógicos que el mismo establece. Declararon que habían iniciado con una serie de estudios que les permitiría identificar la capacidad de los alumnos sobre la autorregulación del propio aprendizaje, el uso de estrategias de aprendizaje, la motivación y el rendimiento escolar.

Es así que algunas de las facultades, escuelas e institutos de la UNACH todavía se encuentran realizando cambios curriculares, actualizando a sus PE. El resto de los programas lo habían realizado ya con anterioridad como reacción a las actividades que requiere una acreditación de PE para contar con el estatus de programa de calidad. En el rediseño de ellos se plasma el desarrollo de enfoques educativos centrados en el aprendizaje y la implantación de sistemas de tutorías a los estudiantes para propiciar aprendizajes significativos y sólidas competencias profesionales en los alumnos. .

El 60% de los PE están rediseñados con componentes curriculares de flexibilidad, salidas laterales, competencias profesionales, y facilidades para la movilidad y el intercambio de estudiantes y maestros (UNACH, 2011:71).

Una de las líneas de acción estratégicas del Proyecto Académico estipula que los programas de enseñanza darán “énfasis en el fortalecimiento de competencias profesionales y para la vida” (UNACH, 2011:112). Para incidir de manera favorable en la consecución de la estrategia, el Proyecto Académico 2010-2014 señala uno de los retos más desafiantes en relación a la mejora de la calidad de los PA; el de las competencias docentes:

Que los docentes de la Universidad Autónoma de Chiapas, construyan las competencias psicopedagógicas y disciplinarias necesarias para transitar de un rol centrado en la reproducción de contenidos, hacia una docencia centrada en el aprendizaje y la innovación en los procesos de formación.

Para lo cual se establece como objetivo específico:

Fortalecer y consolidar las competencias psicopedagógicas, disciplinarias y en TIC del perfil docente centrado en el aprendizaje, que favorezca la formación integral de los estudiantes (UNACH, 2010:123).

Y sin duda algunos docentes están colaborando en este proceso pues se reconoce que al interior de las DES se están realizando esfuerzos que coadyuvan a desarrollar la formación integral de los alumnos de una u otra manera:

...sí creo los estamos formando más, hay una formación más integrada hacia el individuo no hacia el profesionista pues si no ah... por ejemplo estas platicas que se les da de tolerancia, sobre drogadicción, embarazo precoz y todo eso. Todas son esas cosas que los están formando para ser mejores personas, mejores maestros (GRUPO 1: 742-745).

Aunque en general se piensa que el Modelo educativo es congruente y pertinente, algunos consideran que los docentes no han logrado avizorar su importancia porque lo desconocen o no se han preocupado de su implementación. Esto se palpa en el comentario de una de las docentes:

*¿Se discute el modelo educativo? ¿Lo platican en academia, lo ven?
___: Se supone que... cuando yo me fui se hizo la reestructuración del plan de estudios atendiendo al modelo educativo y aunque algunas escuelas no estaban de acuerdo y todavía no están de acuerdo... a nosotros... y yo fui parte de coordinación de aquí del área de sistemas y estábamos de acuerdo con ___, ella era la titular, ella era la coordinadora de que sí era importante de que se atendieran este tipo de situaciones con los estudiantes, la materia de aprender a aprender tiene su razón de ser, bien checada. La materia naturaleza del conocimiento también, están bien pensadas; yo creo que lo que no ha pasado es de que no se ha trabajado con los profesores, con los docentes y que tienen que atender estas materias para que se asuma la importancia y la relevancia que tiene la formación de los estudiantes (REBECA: 592-599).*

Otra razón que dificulta desarrollar la formación integral de los alumnos que el Modelo educativo de la UNACH propone, es la falta de infraestructura y servicios indispensables que algunos docentes manifiestan no están disponibles ni pueden ser aprovechados por los alumnos por falta de oferta cultural, o deportiva. Aunque admiten que pudiese deberse también a una guía poco eficaz por parte de los docentes.

Pero otro problema también que se ve aquí en esta universidad es [...] ese aspecto de cultura general que también es un poquito rezagado. Por ejemplo, aquí no tenemos ni presupuesto para programas culturales, arte, deportes, todo esto. Eso está muy, como que hace falta y como que es muy, [...] ¡Muy secundario! ¿No? ¡Exactamente!, por ejemplo: para taller de redacción, taller de lectura, de dibujo, de fotografía, no hay o no los guiamos bien como docentes (GRUPO 3:260-268).

Dentro de la misma institución existe una forma diferente de plantear el currículo, de percibir la importancia de todas las asignaturas del PE en coherencia con el perfil de egreso y el trabajo conjunto de toda la planta docente, plasmado en la manera cómo se relacionan unas asignaturas con otras a lo largo de la formación disciplinar. Este es el caso de la Facultad de Medicina Humana que trabaja bajo el sistema modular:

...el sistema de medicina humana. El sistema modular donde se integra la docencia con la investigación, el servicio, la vinculación y se trabaja sobre objetos de transformación... (GRUPO 6:276-279).

En contraste por ejemplo, con el PE de Arquitectura donde se evidencia la fragmentación del conocimiento, como explica un docente de esa facultad, denunciando que no hay vinculación ni integración de asignaturas unas con las otras, a diferencia de la Facultad de Medicina donde se afirma que ese sistema modular propicia mayor cohesión y trabajo colegiado entre las asignaturas y los docentes que las imparten. Estas son desventajas que las Coordinaciones y el comité de Re diseño Curricular de cada PE tienen que solucionar pronto.

En arquitectura, diseño es la prioridad, y el resto son complementarias. Inclusive, llegando al grado de manifestar rechazo por las llamadas materias teóricas como son: la historia, la teoría o las metodologías ya sea para escribir o para hablar. Simplemente el alumno no le da la importancia que debería. En consecuencia, los profesores actúan de la misma manera (GRUPO 6:63-68).

...no voy a estar hablando de arquitectura renacentista cuando los estudiantes de ese mismo semestre están proyectando un restaurant para Copoya!!! Entonces, esa desvinculación que hay entre los contenidos, entre las materias es lo que finalmente conduce a que diversificamos mucho las atenciones de los muchachos y ellos siempre le van a dar prioridad a diseño, porque es una materia fundamental y las otras son secundarias. Entonces, mientras [el alumno] está haciendo un proyecto de un restaurante, un diseño de arquitectura gótica, y la maestra de método de investigación los manda a Palenque a investigar aspectos culturales de la ciudad (GRUPO 6:640-648).

Lo que refleja el plan de estudios de Arquitectura, es un ejemplo de lo que suele suceder en los planes de estudio de las enseñanzas universitarias. En base a la amplia experiencia de Coll (2003) sobre currículo en educación superior, él opina que estos:

suelen caracterizarse por una presentación altamente fragmentada y parcelada del conocimiento: en áreas, en materias y en asignaturas cada vez más específicas y especializadas como consecuencia tanto de la delimitación progresiva de los contenidos como en ocasiones, de la orientación o enfoque teórico adoptado para su tratamiento (Coll, 2003:274).

Este tipo de organización de la enseñanza trae como consecuencia, según Coll (2003), que se generen asignaturas sobre contenidos sin relación entre sí, impartidas por profesores especialistas en los contenidos o en los enfoques y planteamientos propios de cada una de ellas pero abordadas totalmente desligadas unas de las otras. En contraste con el sistema modular que aplica la Facultad de Medicina Humana, que aunque complejo ha estado operando ya por varios años.

Desde una mirada general y externa se puede apreciar la diferencia en relación a los planes de estudio, uno que implica la formación en contenidos declarativos y procedimentales ligados a los contenidos y otro que desarrolla la formación más integral del alumno a través del desarrollo de las capacidades, habilidades y valores. Son dos visiones en una misma institución de cómo organizar el currículo y el objetivo que persigue.

Para operar a nivel institucional un Modelo Educativo requiere una labor de equipo muy sólida y en el caso de la UNACH se han presentado dificultades para generar la comunicación y el diálogo deseado para trabajar en colaboración entre las oficinas centrales y los docentes, o entre los docentes involucrados. Se declara una falta de planeación, comunicación y coordinación entre las mismas instancias internas y los docentes en sus trabajos académico-administrativos.

I: ¿Usted tiene la coordinación del PE?

_: Sí, ¿Cuándo la coordinadora de diseño curricular ha llegado a Tapachula? ¿Cuándo ha venido aquí? En mi caso, ni me manda un correo para decirme ¿Qué estás haciendo?....

I: ¿No hay como esta retroalimentación?

_: No existe, en Educación Continua si lo hay, pero en otras secciones,.... ni en planeación.... Solo hablan a los maestros "rápido porque mañana se tiene que entregar" (GRUPO 2:373-380).

...sino que hemos entrado en una dinámica respaldada por las políticas institucionales que nos traen a velocidad: a dirección, a planeación, que planes para esto, que planes para lo otro y ahí está la velocidad con que se usan los instrumentos que nadie le da seguimiento. En consecuencia, al no haber articulación, ni aterrizaje en los programas de un maestro, entonces (los docentes) hacen lo que quieren y lo que pueden y quieren; o lo que pueden (GRUPO 6:26-32).

Además, con respecto al Modelo Educativo se refleja una posibilidad de la falta de claridad y conocimiento en el paradigma pedagógico que debe ser aplicado en las aulas, y por lo mismo hay dificultades en aplicar un tipo de enseñanza centrada en el aprendizaje, así como

dificultades en concebir una evaluación acorde al método de enseñanza que se promueve, y de sus alternativas de evaluación.

...me atrevería a decir que somos de esquema tradicional de profesor-experto y estudiante-alumno que no sabe

I: ¿Como institución?

_: Sí, bueno, lo que he visto aquí, de que llega el maestro y es el que sabe y ustedes se callan porque yo voy hablar y se tienen que aprender lo que yo diga y tomen notas porque así van a ser las cosas y no hay más ¿no? (REBECA:553-559).

Es cierto ¿no? estamos invitados a un curso de evaluación del programa por competencias, pero nosotros vemos que ¿Cómo nos ponen a trabajar por competencias, si nuestro programa está por objetivos? ¿Y para empezar, los maestros no saben ni qué son las competencias! Entonces, yo creo que es de allá arriba ¿no? tenemos un organigrama muy bonito: diseño curricular...(GRUPO 2:367-372).

Las experiencias de trabajo en la institución reflejan el reclamo que se les hace a sus administradores académicos en algunos procesos, como es la selección de alumnos o el caso de algunos de los docentes para impartir una materia en específico pues existe una falta de criterios de selección para asignar las materias de acuerdo a un perfil docente adecuado.

Y hemos llegado a conclusiones de que a veces la universidad está administrada por una gran burocracia que no les interesa, ni la normatividad, ni la selección del personal, ni la selección del alumnado porque nos mandan de rectoría docenas de recomendados, violando la norma universitaria. No les preocupa si el sistema operativo se cambia (GRUPO 6:296-300).

Hay profesores en mi facultad... que no son los apropiados para dar materias de octavo modulo, es decir, improvisan!!! Tenemos un programa de enfermedades infecciosas de animales domésticos de cerdos, caballos. Si eres microbiólogo si tienes la base de la microbiología, estoy totalmente de acuerdo. Pero no es lo mismo con psicología..., ah bueno pero “ahora le vamos a dar a un ingeniero agrónomo, que es mi cuate, que entre a la facultad y va dar la materia de inducción”..., Un químico va a dar x materia!!! Entonces, en la facultad tenemos un mosaico (GRUPO 6:131-139).

En fin, son todos ellos factores que influyen de manera positiva o negativa en la consecución de los objetivos de la Misión y la Visión de una institución. Las participaciones de los docentes de la UNACH nos abren las puertas a un panorama de entrada al objeto de estudio de esta investigación. Continuemos ahora con el contexto socio-educativo de la siguiente institución.

2.4.2 Universidad Politécnica de Chiapas (UPChiapas)

En su modelo educativo la Universidad Politécnica de Chiapas (2005) plantea la formación profesional basada en competencias, un proceso de enseñanza- aprendizaje significativo, centrado en el aprendizaje, es decir, basado en el alumno. El modelo toma en cuenta la formación de aprender a aprender para que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje, que sea él quien construya sus conocimientos. Para ello su planta docente está formándose por profesores competentes para desarrollar la generación y aplicación del conocimiento y en facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Su objetivo es lograr en los alumnos una formación integral que contribuya a conformar una sociedad más justa para todos.

En la página principal de su sitio de internet (UPChiapas, 2011) se encuentra disponible tanto la misión como la visión de dicha institución:

Misión

Es misión de la Universidad Politécnica de Chiapas formar profesionales de la Ingeniería, que se distingan por su integridad, responsabilidad y competitividad en el ámbito laboral, nacional e internacional; comprometidos con el desarrollo sustentable y bienestar del sur sureste del país; con valores y principios éticos. Para ello, la Universidad cuenta con un modelo innovador **basado en competencias, centrado en el aprendizaje significativo**, con programas curriculares flexibles que vinculan a sus alumnos con el sector productivo (UPChiapas, 2011).

Visión

Ser una institución líder en América Latina que se caracteriza por formar ingenieros de excelencia académica, certificados en competencias profesionales y que cuenta con cuerpos académicos consolidados e investigación científica relevante a nivel nacional e internacional. La Universidad Politécnica de Chiapas es, además, una institución con programas académicos acreditados y procesos administrativos certificados con normas de calidad (UPChiapas, 2011).

Esta institución surge con un modelo educativo basado en competencias, con estancias y estadías en el sector productivo, con salidas transversales con especial acento en la necesidad de desarrollar en el alumno una formación integral en todos sus aspectos, es decir, profesional,

humano y social, así como tutorías y asesorías, movilidad, infraestructura y apoyos compensatorios.

En todos los Programas Académicos se aplican metodologías que contribuyen a facilitar el proceso de aprendizaje en los alumnos a través del desarrollo de proyectos académicos, uso de recursos audiovisuales, realización de debates, mesas redondas, entre otras. Sus autoridades expresan que los métodos del proceso educativo, al menos lo que está diseñado, se corresponde con las necesidades e intereses, tanto de la Universidad, como de los estudiantes (Zuart, 2010).

Para tener un panorama del perfil de los programas educativos de esa universidad presentamos como ejemplo, el del PE en Ingeniería Biomédica, el cual tiene como objetivo:

Formar recursos humanos especializados, con valores, capacidad de investigación y **autoaprendizaje**, emprendedores, capaces de desarrollar, adaptar y aplicar la tecnología para ofrecer soluciones científicas, administrativas e integrales, derivadas de las necesidades e ineficiencias en el campo de la salud en nuestro país; con la capacidad de integrarse en programas de mejoramiento, operación y conservación de instalaciones y equipos dedicados en la salud (Gobierno del Estado de Chiapas y UPChiapas, 2010:4).

Como se puede apreciar en este ejemplo sobre los objetivos de un PE de la UPChiapas, se evidencia que tienen la mirada puesta en desarrollar las competencias de los alumnos con la finalidad de responder a las necesidades sociales de su entorno.

Para lograr avanzar hacia la consolidación de la calidad de sus programas la UPChiapas se ocupa de manera estratégica de la formación y actualización de su planta docente. Uno de los objetivos estratégicos es asegurar el desarrollo del perfil del personal docente por medio de la aplicación del modelo de educación basada en competencias en cada uno de los programas académicos que se ofrecen. En consecuencia cuenta con un procedimiento documentado y certificado por la norma ISO que aplica para todas las funciones relacionadas con programas de desarrollo, mejoramiento y capacitación del personal docente. Un logro importante de la institución es la certificación de 140 docentes en competencias laborales por parte del Instituto de Profesionalización del Servidor Público (INPROSEP) con lo que la UPChiapas se convierte en la primera universidad mexicana con esta distinción (Zuart, 2010).

Los participantes compartieron con el resto de sus colegas varias opiniones con respecto a las prácticas de la institución que enriquece la comprensión de la dinámica educativa que se vive al interior de los PE. Los temas fueron diversos, enseguida mencionaremos algunos de ellos:

El currículo integral de un PE que contempla el trabajo académico colaborativo, ofreciendo a sus alumnos una enseñanza más holista y cohesiva relacionando las asignaturas entre sí para mejorar el desempeño de los alumnos. Hay apoyo académico del cuerpo docente de la carrera.

...de tres materias diferentes se abordaron temas relativos al proyectito que hicieron en equipo los chavitos ¿no? y les evaluaron tres materias bajo diferentes ópticas yo les voy a evaluar la parte de mecanismo y la parte de electrónica; “ no, pues yo le voy a evaluar la parte del software y la conexión, y que el control y que se mueva”; y el otro, la parte del diseño; entonces, ese tipo de acciones prácticamente todo el tiempo surgen [...] surgen de ideas de alguien, otro le parece bien a lo mejor otro profesor puede colaborar y pues se integran todos los que estén interesados. Y hay maestros por ejemplo, el maestro que esta acá es bueno! A él le gusta la parte académica, teórica de matemáticas; es doctor en matemáticas y la parte esta de aplicaciones ayudó una vez a un profesor que estaba haciendo un acelerómetro. Entonces, el otro ve la parte mecánica y el ve la parte de matemáticas entonces ya tenían ahí unos chavitos un equipo ... (FELIPE:926-940).

Se infiere que hay comunicación entre los docentes de un Programa de Estudio (PE), se privilegia un trabajo de academia enfocado al aprendizaje de los alumnos para desarrollar sus habilidades y conocimientos de la disciplina a través de los proyectos.

_ Sí, sí platicamos mucho en dialogo, por ejemplo; bueno no es tan difícil porque somos sólo diez de tiempo completo; entonces, somos poquitos y en este pedacito que ves somos siete, entonces; es muy fácil que yo me pare “y oigan, miren como ven los proyectos para el siguiente año, tenemos que hacer esto y esto.” Entonces, sí surgen ideas, surge esta parte de decisiones académicas pues tratarlas en la academia ¿no? sí hay muchas decisiones de enlazar una materia con otra “vamos hacer este proyecto ¿y tú que les puedes calificar desde tu materia ¿no? pues yo veo esta parte” entonces sí tenemos proyectos donde trabajan muchos profesores y cada quien les evalúa un pedacito (FELIPE:907).

Pero también existen espacios para que los docentes tengan la oportunidad de trabajar de manera individual, siguiendo sus intereses personales o profesionales, fomentando así la innovación y la toma de iniciativas de los propios docentes.

...la parte académica es un poquito de ambas partes ¿no? siento que lo que yo trato de motivar es ambas partes un trabajo aislado te permite de alguna manera desarrollar planes personales propios entonces, hay profesores que proponen proyectos que nadie les dijo, ni yo (como director de la carrera) les dije “oye haz este proyecto” No, sino que tengan iniciativa propia porque siento que eso permite una realización y permite que cada profesor pueda desarrollar algo que le interese a él de manera personal (FELIPE:880).

Además, por lo general los alumnos de la UPChiapas trabajan de manera frecuente por proyectos como parte integral de sus asignaturas dentro del plan de estudios; quienes los evalúan son los directores de esos proyectos de investigación. Como ejemplos mencionaron un proyecto de beneficio comunitario en Chalchihuitán, Chiapas; un baño ecológico seco; además, proyectos para la detección de bio-metanol. Asimismo, la institución tiene como política educativa firmar convenios con empresas, industrias para que los alumnos practiquen y tengan la vinculación de la teoría con la práctica.

...en base a estos requerimientos que tenemos de proyectos de las empresas procuramos mucho tratar de enlazarlo para no verlo de lado, lo que pasa afuera de las empresas el mundo industrial real y el mundo de la escuelita teórico ¿no? o sea tratar de acercarlo un poquito. Entonces, sí vamos mucho a empresas (FELIPE: 900).

Los docentes de tiempo completo realizan una serie de funciones, entre las cuales están las horas de asesoría académica, además de las tutorías. Normalmente estos docentes están disponibles en un horario flexible para ofrecer más ayuda y guía a los alumnos.

*...y nosotros como estamos aquí todo el día tienen la facilidad de que nos pueden ir a preguntar lo que quieran saber
I: O sea que sí se permiten estos espacios
M: ¡Sí! Y es más, nosotros tenemos el horario de que si estamos ahí, cualquier alumno puede llegar (MIRANDA: 404).*

Sin embargo, una docente expresa su sentir en cuanto al modelo educativo que la UPChiapas mantiene, pues su experiencia con el trabajo que realiza en las aulas y su convivencia con los alumnos la hace pensar que están en disonancia con el objetivo del paradigma educativo que deben aplicar.

...los estatutos que marca la escuela son muy distintos a como trabajamos en el salón; porque en los estatutos te marca ¿no? que el profesor es el que guía, el facilitador. Ellos (los estudiantes) tienen que venir, ya deben de traer leído todo, que si las dudas y ¡no es cierto! (MIRANDA: 625)

...además llevan muchas materias [...] aquí veo que los chamacos no sé son las dos de la tarde que todavía tienen clases, que son las 3 que llevan clases atrasadas, o sea llevan muchas materias no son alumnos regulares, entonces yo creo que por no ser alumnos regulares no se les puede aplicar tal cual el modelo o por culpa del modelo no son alumnos regulares... ¡No sé! (MIRANDA:630).

Sin embargo, se percibe que existe una labor diversificada más integral, pues el número de alumnos y docentes, el plan de estudios que aplican y la participación de sus alumnos en los proyectos colaborativos desarrollados por PTC forman los elementos que van consolidando un currículo más integral y dinámico.

Y para finalizar, comentamos un dato interesante con respecto a los docentes. En esta institución normalmente se rotan las materias que imparten; hasta el momento no aplican lo de la asignación de materia bajo el denominado esquema “titular de la asignatura”. Además, ellos no tienen contratos definitivos; les ofrecen únicamente la oportunidad de renovarlos de forma anual.

2.4.3 Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)

La base psicopedagógica del modelo educativo de la Universidad Intercultural tiene como sustento teórico-epistemológico un aprendizaje centrado en el estudiante, por lo tanto la UNICH al declarar esa pedagogía asume que el estudiante se acerca al conocimiento como sujeto activo y participativo, constructor de significados sobre lo que aprende, en una situación y contexto cultural particulares. Schmelkes (2006) explica que el enfoque pedagógico en el que se sustenta la estrategia formativa de la Universidad Intercultural está orientado por el constructivismo sociocultural, que considera a la educación como un proceso en que el conocimiento se construye de manera colaborativa, mediado por el profesor o por sus compañeros de grupo.

Para el ejercicio de la docencia, la Universidad Intercultural promoverá métodos y enfoques psicopedagógicos que fomenten hábitos y actitudes que formen un ciudadano capaz de convertirse en agente consciente de su desarrollo creativo, capacidad de autoaprendizaje, sentido crítico, disciplina y organización en el trabajo, y con un sentido de responsabilidad personal y social (Schmelkes, 2006:148).

Las políticas de la UNICH se circunscriben a las premisas del modelo educativo intercultural y a la dinámica del sistema de educación superior orientado a la equidad, cobertura y calidad.

Misión

La Universidad Intercultural de Chiapas es una Institución de Educación Superior pública y descentralizada del Gobierno del Estado, orientada a la formación de profesionistas con una sólida formación interdisciplinaria, conocimiento de las lenguas originarias y capacidad para el diálogo intercultural y de saberes, éticamente responsables de su compromiso social y representantes de la sociedad pluricultural mexicana, a través de programas educativos basados en el modelo educativo intercultural que **promueve** procesos de aprendizaje y **construcción del conocimiento** donde confluyan el saber científico y saberes tradicionales, donde el reconocimiento y revitalización de la lengua y la cultura se orienta a la construcción de una sociedad abierta a la diversidad encaminada a mejorar la calidad de vida, comprometida con el desarrollo social y económico sostenible local, regional y nacional (UNICH, 2008: s/p).

En la misión de la institución se estipula que busca la promoción de una formación integral del estudiante, cimentado en el respeto, la tolerancia, pluralidad y equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad social. Schmelkes (2006) señala que la misión de una Universidad Intercultural requiere desarrollar en los estudiantes las capacidades para promover su desarrollo autónomo a través de tareas de búsqueda, selección y análisis crítico de la información, esto con la finalidad de favorecer el proceso de construcción del conocimiento. Esto se fomenta con las experiencias previas que haya tenido a lo largo de su historia en contacto con su entorno “y que les permitan diseñar soluciones creativas a los problemas sociales que enfrentan las comunidades” (Schmelkes, 2006:154).

Con la finalidad de conocer cuál es el rumbo que la UNICH pretende seguir, hacia donde se encaminan los esfuerzos de los actores educativos, consultamos su Plan Institucional de Desarrollo 2008-2016 el cual presenta, a través de su página web la visión de esta institución contemplada hasta el año 2012. Conocerla nos da la oportunidad de contar con un panorama más amplio sobre las políticas más relevantes y a las que se le están dando prioridad por el momento.

Visión

En el año 2012, la UNICH contara con programas educativos innovadores y pertinentes de nivel licenciatura y posgrado, evaluados por organismos externos. Los estudiantes participan en programas de movilidad y en proyectos de vinculación e investigación. Sus egresados se encuentran laborando conforme al perfil de egreso. El personal académico está habilitado con posgrado y hablan lengua originaria; Los

Cuerpos Académicos (CA) se encuentran en proceso de consolidación y están integrados a redes de investigación, se tienen definidas las Líneas de Generación y Aplicación del conocimiento (LGAC), los académicos realizan publicaciones de calidad y pertenecen al Sistema Estatal o Nacional de Investigadores. Los proyectos de investigación son pertinentes y reciben fondos concurrentes. La vinculación se realiza preferentemente con las comunidades, los estudiantes habilitados realizan el servicio social en proyectos sociales o productivos, el programa editorial realiza publicaciones de los resultados del trabajo académico. El Centro de Investigación y Enseñanza de la Lengua imparte cursos de lenguas originarias. Los procesos de gestión y administración son eficientes y eficaces, la legislación universitaria esta actualizada, el proceso de planeación institucionalizado y se encuentran evaluados por instancias externas; la observancia de la transparencia y rendición de cuentas se realiza a través de los medios institucionales (UNICH, 2008: s/p).

En la página electrónica de la Red de Universidades Interculturales (REDUI), se presenta el documento denominado Principios del Modelo Educativo, el cual en el punto 2 establece:

Para el ejercicio de la docencia, la Universidad Intercultural, deberá promover métodos y enfoques psicopedagógicos que fomenten la formación de hábitos y actitudes que formen un ciudadano capaz de convertirse en agente consciente de su desarrollo creativo, **capacidad de autoaprendizaje**, sentido crítico, disciplina y organización en el trabajo, además con sentido de responsabilidad personal y social (REDUI, 2011: s/p).

Se infiere que la UNICH busca alinearse a todos esos principios establecidos, pues en todos sus documentos académicos se proclama que se rigen por el Modelo Educativo Intercultural. De tal forma que una de las políticas institucionales es desarrollar enfoques y métodos psicopedagógicos orientados al aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante.

A manera de complementar algunas de las perspectivas que sobre la institución poseen los docentes de la UNICH que participaron en este estudio, incluimos en esta sección unas citas sobre los temas relacionados al Modelo Educativo.

...el modelo que trata la Universidad aquí es trabajar con las comunidades... (PEDRO: 882).

...no sé si es una tradición o se va adquiriendo como esa práctica ¿no? cuando hay un cierto esquema en la...la institución en donde todavía hay mucha parte de docencia muy tradicional (GRUPO 5:121.)

Ellos tienen un proceso de selección de alumnos diferente a las otras dos instituciones, realizan entrevistas con los candidatos para conocer las razones para ingresar a esa universidad y los objetivos que tienen, entre otros propósitos.

...aquí en la universidad tenemos un sistema de selección distinto a las otras universidades. Aplicamos el Ceneval , y luego se aplica una entrevista. Como hay autonomía para decidir qué porcentaje se le da al Ceneval se ha tomado el acuerdo que el Ceneval vale 30 y la entrevista vale 70, entonces en la entrevista hay un cuestionario donde vemos de donde viene, qué edad tiene... (LUIS: 515).

Esta línea de acción atiende a la estrategia institucional de impulsar la formulación del proceso para el ingreso de los estudiantes a este tipo de institución, desarrollando una metodología e instrumentos para su consecución muy propios. Es ese sentido, los docentes PTC, al participar en esta parte de la selección de los candidatos tienen la oportunidad de incrementar la calidad y efectividad de ese proceso al conocer a los alumnos desde su ingreso a la institución y de valorar sus posibles debilidades y fortalezas académicas.

Por lo que hasta aquí hemos señalado, la UNICH representa una oferta educativa diferente a las otras dos IES, con el objetivo concreto de formar a las personas en la convivencia intercultural que coadyuve en el bienestar social y desarrollo local, regional y nacional.

2.5 La perspectiva educativa en la región

Como se puede constatar, existe evidencia a través de los respectivos documentos oficiales de estas instituciones que están desempeñándose acorde a lo que se espera de una institución de educación superior y que se encuentran actualizadas en las teorías sobre los nuevos paradigmas de enseñanza- aprendizaje, las políticas y la visión sobre la educación de los alumnos. Es más, la UNACH actualmente ofrece una diversidad de programas de licenciatura en la modalidad de educación abierta y a distancia con la finalidad de responder favorablemente a la misión de la educación actual y a los retos de cobertura para la educación superior en el estado.

No obstante, aquí caben las preguntas que nos hacemos cuando se leen todos los planteamientos redactados por las instituciones de educación superior. Entre muchos otros

cuestionamientos se tienen los siguientes: ¿Cómo perciben los actores de estas instituciones el aprendizaje autónomo? ¿En qué medida las universidades públicas de Chiapas están trabajando para desarrollar en los alumnos cierto grado de este aprendizaje? ¿Qué estrategias se están aplicando en las aulas universitarias para fomentar el aprendizaje autónomo de los alumnos?

Guillaumín señala que la universidad, como institución educativa, se sitúa fuera de la realidad y contexto regional. Según él, existen indicios de que las universidades suelen actuar de una manera desacoplada de su entorno que “producen miles de cosas que no saben de qué manera lo afectan y se incorporan a él” (2001:12). Él piensa que no hay realmente una conciencia total de los efectos que estas políticas puedan tener en los actores involucrados, y que no están considerando realmente la actual realidad socio-cultural de los universitarios. Coincidimos con esa postura puesto que consideramos que las universidades en Chiapas no están actuando estratégicamente para introducir, aplicar y evaluar lo relativo al aprendizaje autónomo, para realmente ir avanzando hacia los cambios que demanda el mundo globalizado del cual forman parte.

Son muchos los retos que estas instituciones tienen que enfrentar para las metas de una educación de “calidad mundial”. Retos que se tienen que enfrentar en períodos de tiempo cortos y de forma acelerada para responder a las demandas de calidad, pertinencia y modernidad educativa, no solo plasmados en sus documentos oficiales y en los proyectos educativos institucionales, sino aplicados en las aulas universitarias, precisamente en el ejercicio de la práctica cotidiana de los actores involucrados.

2.6 La situación socio-educativa de Chiapas

Es importante revisar el contexto en el cual los docentes de las universidades enseñan, para conocer un poco más la manera en que los alumnos se desenvuelven y han transitado antes de su ingreso a la universidad. Para hacerlo, iniciamos con algunos indicadores educativos del estado de Chiapas. Indudablemente las condiciones socio-culturales y educativas del estado inciden directamente dificultando la factibilidad de desarrollar una práctica pedagógica acorde

a lo establecido en los modelos educativos de las IES de Chiapas: el paradigma centrado en el aprendizaje y la formación en competencias.

Los datos estadísticos ilustran la realidad educativa chiapaneca. Los indicadores de diversos organismos nacionales (INEGI, SEP, IDH) declaran a Chiapas como el estado con mayor rezago educativo del país, con altos índices de reprobación e ineficiencia terminal desde la educación primaria. A nivel nacional, el promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años es de 6.7 años, el índice más bajo, asimismo, ocupa la última posición en aprovechamiento escolar. La entidad ocupa la posición 32 a nivel nacional en preparación profesional (INEGI, 2007, 2010).

El gobierno actual del estado reconoce esta problemática por lo que ha puesto como alta prioridad la alfabetización de la población chiapaneca (Gobierno del Estado de Chiapas, 2007). Bajo esa misma perspectiva de rezago se encuentran los diferentes niveles educativos y de manera particular los correspondientes a la educación media superior y superior (UTS, 2008).

El estudio “Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas” establece que Chiapas, entidad con una matrícula de 57 mil 731 alumnos y una tasa de cobertura de 13 por ciento, registra un índice de rezago social de 2.5, catalogado como muy alto. Para cumplir la meta de 2012, Chiapas deberá incrementar en 67 por ciento su captación para tener una matrícula de 96 mil 444 alumnos, lo cual resulta imposible dada las condiciones actuales del estado y del país (SEP, 2009).

Aunado a los desafíos de incrementar su cobertura en el estado, estas IES tienen la compleja tarea de formar en sus aulas a estudiantes provenientes de un contexto socio-cultural y una historia educativa que ha manifestado ser única y muy propia a lo largo de los años.

El Gobierno del Estado, en su documento Programa Sectorial de Educación 2007-2012 subraya esta realidad al explicarla así:

El grado de marginación, la dispersión geográfica, las diferentes lenguas, las difíciles condiciones económicas y sociales en las que vive la mayor parte de la población en el estado, así como la falta de estrategias políticas de largo alcance y de profundo impacto para lograr que la educación de los adultos no sea percibida sólo

desde una visión aislada e instrumental, sino integrada a otros factores como el trabajo y el mejoramiento de la calidad de vida, han contribuido para que este rezago persista como uno de los mayores problemas que se presenta entre la población joven y adulta mayores de 15 años (Gob. Edo. Chiapas, 2007b:10).

Las repercusiones de esta situación socio-educativa en la región permean en todos los niveles educativos. Así lo reconocen las propias instituciones, como la realidad que presenta el documento del Plan Institucional de Desarrollo 2008-2016 de la UNICH:

Buena parte de los estudiantes son originarios de los municipios vecinos a San Cristóbal de las Casas, la zona de influencia de la Universidad, la región Altos y Selva tiene grandes rezagos en desarrollo social y económico, el subsistema de educación media superior presenta grandes problemas y asimetrías en la formación de los estudiantes, uno de los principales que inciden en la deserción de estudiantes, es la inadecuada formación académica previa de los que ingresan a la universidad, aunado a problemas familiares, de carácter económico principalmente que contribuyen al abandono de los estudios (UNICH, 2008:70).

En efecto, los alumnos presentan características muy específicas que repercuten de manera relevante en la forma en cómo perciben y afrontan la tarea educativa al iniciar estudios profesionales. Consideramos importante ver la opinión de sus maestros al respecto.

2.6.1 Los alumnos inscritos en la Educación Superior de Chiapas

¿Quiénes conforman el grupo de alumnos en esta región? ¿A qué tipo de alumno se está formando? ¿Qué procedencia tienen?

De acuerdo a los datos estadísticos que anteriormente se presentaron sabemos que las tres instituciones atienden a casi 30% de la población universitaria de la entidad. Estos alumnos universitarios configuran un sector totalmente heterogéneo, tanto por su procedencia como por sus condiciones socio-económicas, y experiencias educativas previas. Como es de esperarse, un segmento importante de la población universitaria viene de comunidades rurales o indígenas:

¿Qué nos llega a veterinaria? A veterinaria nos llegan chicos que vienen de comunidades rurales, con otra visión, con otro mundo, cuando vienen a la ciudad se sienten libres... (GRUPO 6:110) UNACH.

...la realidad de que muchos vienen de zonas rurales, bueno esta universidad se alimenta de un 80% de este tipo de población en todas las carreras, (GRUPO 6:584) UNACH.

Vienen muchos chamaquitos de fuera, de otros municipios [...] viven fuera de su casa (MIRANDA: 682) UPChiapas.

... las características del alumnado ¿no? yo acá el 80% de mis estudiantes son indígenas, hay Chamulas, Tzotziles, Tzeltales, Choles, Tojolabales, tengo Zoques de Chiapa de Corzo, ...(LUIS;420) UNICH.

Nosotros acá tenemos un alto porcentaje de estudiantes que vienen directos de comunidades indígenas y la familiaridad, por ejemplo; con la cultura escrita de estos estudiantes es relativamente escasa (GRUPO 5:129) UNICH.

*En una escuela siempre tienes una **mezcla heterogénea** ...[...]están los alumnos urbanos, los estudiantes de medio urbano y los estudiantes de medio rural están los que vienen de familias sociales de buen nivel educativo y etc., eso determina muchísimo la situación de los alumnos... mucho...mucho. Está por supuesto el alumno que solo se dedica a estudiar que sus papás lo mantienen mejor o peor y está el alumno que se tiene que mantener y tiene que combinar el estudio con el trabajo; yo diría que aquí en Chiapas tenemos una mayor proporción de alumnos **desfavorecidos** por ese tipo de circunstancias porque en su casa no hay un libro, porque sus papás no lo han podido ayudar nunca con sus estudios... (GRUPO 5:682. UNACH.*

En Medicina Humana tenemos 1500 solicitudes semestrales [...] Tenemos la oportunidad de los 80 mejores, y tenemos la fortuna de agarrar muchachos de las mejores prepas del estado, de las mejores escuelas privadas y de gobierno con 9.5, 9.9 y 10 de promedio en toda su vida académica, quienes traen excelentes calificaciones (GRUPO 6: 226. UNACH.

Sin duda, las clases universitarias del estado están llenas de alumnos de procedencia diversa, tanto de zonas rurales como indígenas, de la capital como de poblados cercanos, con experiencias socio-educativas distintas, una mezcla como bien dice una participante, una mezcla cultural rica configuradas en historias de vida complejas y desiguales. Los docentes tienen que convivir y trabajar con todo tipo de alumnos, con grupos totalmente heterogéneos.

2.6.2 Las experiencias educativas en las IES

Con ese panorama educativo ingresan a las aulas universitarias los alumnos de Chiapas, innegablemente con características peculiares que influyen en gran medida sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. Algunas de las características de los alumnos que integran esta región tienen que ver con la preparación académica con la que estos alumnos se inscriben e inician los estudios universitarios. Desde la visión de los docentes, las más reiteradas son las siguientes:

Los alumnos de nuevo ingreso enfrentan sus tareas universitarias con viejas prácticas, con las costumbres inculcadas o heredadas de los niveles educativos previos, con un tipo de aprendizaje bastante superficial y poco crítico.

Pues parece que creen que investigar es fusilarse cosas, tal cual... [...] Copiar y pegar, sí [...]en muchas ocasiones ni siquiera se lee, ah aquí esta, le doy al botón y ya lo tengo ya me regreso y lo leo, pero muchas ocasiones ni se lee, ni se analiza, ni se sintetiza ni nada ¿no? y se lleva así y cuando llegamos el hecho de que entregan trabajos donde ni siquiera se han molestado en maquillarlo... (GRUPO 5:189).

...cuando me entregan un reporte eso sí muchas veces se los pido a mano porque es muy fácil llegar al internet y 'control copy' y 'control paste' (LUIS: 41).

...tienen el copiar y pegar y que eso propicia que mucha gente entregue su tarea sin siquiera leerla, nada mas la copian, la pegan, le ponen su nombre, la imprimen... (LUIS: 490).

...hay algunos o muchos [...ininteligible] que sobre todo en la cuestión ésta de meterse al internet y algunos son muy entrenados a las cosas japonesas o que se meten al facebook, cosas de esas, ¡son buenísimos! y sin embargo, para las matemáticas u otras materias ¡no!, (MANUEL:309).

Lo anterior es evidencia de que generalmente no aplican su razonamiento analítico para seleccionar el cúmulo de información disponible para ellos a través de los sitios de internet.

Porque hubieron quienes se fusilaron el trabajo completo de internet... (SARA: 308).

Las dificultades muy probablemente tienen cierta relación con causas estructurales, las del Sistema Educativo Mexicano. Curiosamente fueron los docentes de la UPChiapas quienes más se quejaron y argumentaron sobre las dificultades que tienen cuando enseñan a alumnos de nuevo ingreso, pues éstos llegan con una manera de trabajo que no favorece las expectativas que tienen sobre un alumno que cursa ya el nivel superior.

Ahorita si se nos dificulta un poco porque cuando vienen al... primer cuatrimestre pues vienen con muchas deficiencias... (GRUPO 4:443).

Yo creo que el problema va en que la actualidad los alumnos están demasiado acostumbrados a que las... cosas se les han dado en los niveles previos a la licenciatura de una forma... digerida a lo mejor una forma ya más... sencilla que no los obligan a pensar (GRUPO 5:345).

Es un choque muy grande porque vienen de un modelo diferente y llegan a un modelo que no están acostumbrados a trabajar (GRUPO 4:355).

Por ejemplo, con los que vienen de CONALEP nunca hemos tenido ningún problema de

choque en cuestión de... del diferente modelo educativo. Inmediatamente se acoplan, hacen sus trabajos saben que tienen que hacer por su cuenta buscar soluciones y es diferente a los otros alumnos. ¡Sí! Nos hemos dado cuenta, después se van nivelando, como pasan los cuatrimestres se van haciendo un poco más... más homogéneos los alumnos; pero sí cuesta al principio (GRUPO 4:362).

...porque al final de cuentas son chamacos, o sea estamos viendo Algebra que debieron haber visto en la secundaria, en la prepa; [...] yo creo que ya es el sistema ¿no? Yo no puedo culparlos a ellos por ejemplo vienen muchos chamaquitos de fuera, de otros municipios y que traen promedios de 10 y por eso les dedico tiempo porque están haciendo su mejor esfuerzo para estar acá... (MIRANDA: 667).

...lo que creo es que ellos creían que iba a ocurrir lo mismo que en la prepa ¿no? “Mira, como ya pagué el extraordinario, o sea; como que el profesor se siente obligado a aprobarme, no quiere problemas y haga lo que haga me va a poner un 7” (MANUEL:440).

Como se puede percibir, los docentes participantes en esta investigación piensan que en los niveles educativos anteriores al ingreso a los estudios universitarios radica el problema con el que se encuentran después, tanto maestros como alumnos, ya cursando la carrera. Es decir, de cierta manera reclaman que el Sistema Educativo Mexicano no está cumpliendo con los objetivos estipulados en sus respectivos niveles, previos al ingreso a la universidad.

Por otro lado, como ya se mencionó anteriormente, en la región conviven docentes y alumnos de diferentes grupos socioculturales, entre los cuales se encuentran los alumnos de la UNICH quienes en mayoría (53%) no hablan el castellano como lengua materna. Se han detectado algunas características singulares en ellos, las cuales son los docentes de dicha institución quienes las describen en los siguientes ejemplos aquí citados:

Nosotros acá tenemos un alto porcentaje de estudiantes que vienen directos de comunidades indígenas y la familiaridad, por ejemplo; con la cultura escrita de estos estudiantes es relativamente escasa (GRUPO 5:160).

...no pueden redactar un párrafo, nosotros le redactamos parte de su tesis y es un problema, es un problema y es generacional (PEDRO: 846).

I: ¿La gran mayoría también tienen este problema del lenguaje?

P: En general sí, es un problema...

I: ¿Un alto porcentaje?

P: Hay un porcentaje muy alto que es difícil y... también debemos reconocer que hay poco tiempo para los profesores de tiempo completo para aprender una lengua, (PEDRO: 942).

...lo que está pasando es que hay que revisar todo, hay que rescribirle una buena parte de su trabajo porque no se entiende, no hay coherencia pues y es lo que digamos estamos atorados

en muchos proyectos de clases (PEDRO: 952).

I: Y cómo haces tú para que ellos vayan como que sorteando las dificultades con el idioma? Porque es mucho de redactar o ¿no?

L: Bueno, es que no se da por igual, he conocido chavos indígenas que escriben mucho mejor que chavos mestizos ... (LUIS:465).

¡Hay de todo!, mira hay aquí alumnos, por ejemplo; que traen todavía como que la actitud del Cacicazgo como algunos quizás son hijos de caciques que dominan en todos los pueblos como que vienen con ese pensamiento ¿no? de “Me veo por encima de mis demás compañeros” y como que hay algunos que no hacen la tarea o esperan tener prerrogativas con el maestro, hay otros que vienen con vicios del paternalismo como están acostumbrados a que reciben Oportunidades, Progresá y programas sociales de ese tipo, esperan que también aquí la escuela sea dadora de algunos privilegios; por ejemplo, “No me repruebe, lo que pasa es que soy Tzotzil y no entendí bien lo que me quiso decir” cuando en realidad sí lo había entendido desde el principio del semestre o hay algunos que faltan, porque también es un problema que no podemos ocultar, dentro de los pueblos indígenas, priva mucho el uso del alcohol, entonces he tenido casos que ya se están viendo porque aquí tenemos un programa de tutorías hay casos de alcoholismo ¿no? “¡No!, que profesor no vine porque está la feria de mi pueblo o que vino el carnaval Chamula o que está el carnaval de Tenejapa” (LUIS:538).

Como se puede apreciar, algunas características son de tipo sociocultural: comportamientos y actitudes pero otras son de dificultades académicas por el sistema socioeducativo en el que estos alumnos han realizado sus estudios escolares previos. Tienen dificultades de comunicación escrita y oral, lo cual, como un docente lo manifiesta, dificulta el desarrollo de habilidades y destrezas que son necesarias para el logro de objetivos de aprendizaje a nivel universitario.

Uno de los testimonios manifiesta que son los docentes los que tienen que involucrarse más en el proceso de investigación de sus alumnos, como es el caso de la redacción de sus informes. Este docente opta por hacer algo para solucionar ese tipo de dificultades, y lo que decide hacer es ayudar a corregir la mayor parte de los ensayos o redacciones de sus alumnos.

Esas dificultades son también de índole social, como ejemplo tenemos la realidad experimentada por este docente cuando nos comparte un poquito sobre sus experiencias de vida con respecto a los cambios y obstáculos que tenía que ir superando al continuar con sus estudios de nivel medio superior:

...no sé, pero fue muy difícil en un primer momento aquí en San Cristóbal porque mi poco español que traía de Simojovel. La verdad es que se me complicó. Acá no podía digamos entablar una conversación; y eso también se me dificultaba un montón..... (PEDRO: 468).

En su caso, la falta de conocimiento y práctica del español, generalmente de las habilidades de producción del lenguaje, limitó sus relaciones sociales en otro medio fuera de su comunidad de origen. Esto refleja sólo una de las limitantes de los alumnos indígenas que están apenas desarrollando las habilidades para usar el idioma oficial.

...yo creo que ahí entendí muy bien cuando las lenguas se pueden convertir también en una barrera importante en la comunicación y es lo que hay en Chiapas. El problema es que muchos profesores no estamos interesados en aprender también la lengua de nuestros estudiantes, y queremos siempre al revés! ¡Que ellos aprendan la lengua!... (PEDRO: 820).

El problema del lenguaje sigue siendo una constante entre este sector de los universitarios. Según los datos obtenidos en 2008 por Nuñez y Bermúdez (2010), un 51.6% de los universitarios participantes en su estudio son hablantes de lengua indígena, y de estos, cerca de la mitad son hablantes de tzeltal. Estos datos empíricos recientes de la población universitaria en Chiapas nos permiten inferir que las dificultades de la comunicación están todavía muy presentes.

Luego entonces, indudablemente los docentes universitarios se enfrentan al trabajo con alumnos que tienen problemas de comprensión y comunicación con el español. A este respecto, los participantes de nuestro estudio que conviven cotidianamente con esta realidad educativa piensan que la mayoría de los profesores de Chiapas por lo general no se interesa por aprender una de las lenguas de sus alumnos; explican que aparentemente hay preocupación, más no se ocupan por esta realidad lingüística y su relación con el aprendizaje de sus alumnos. Hay una cierta desvalorización de las lenguas originarias entre los mismos académicos. Generalmente se pensaría que son los alumnos quienes tendrían que aprender la lengua oficial porque la educación oficial es así, pero aquí la cuestión entonces sería, ¿existirá un mínimo interés y empatía por los alumnos por parte de los académicos en este aspecto? ¿Hasta qué punto un docente universitario, que no haya vivido la experiencia como lo hizo Pedro, está dispuesto y colabora de forma extra y voluntaria para que sus alumnos desarrollen más rápido y más eficiente sus habilidades en la lengua oficial? Sin duda este tipo de alumnos necesitan de mayor orientación y apoyo, además de práctica específica para la producción oral o escrita de textos académicos.

Otra de las manifestaciones de la realidad socioeducativa de la región se refleja en la escasa oportunidad que tienen sus alumnos de ingresar a instituciones de calidad para realizar estudios de posgrado. La siguiente participación habla de alumnos universitarios que al finalizar sus estudios de grado, no alcanzan un lugar en cursos de posgrado de una institución nacional de reconocido prestigio como es el caso del CIESAS, que tiene una sede en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

..... [una investigadora de prestigio para la participante] hacía hincapié en cómo... la gente que solicita entrar al programa, a los programas de posgrados que tienen. De la gente que solicita entrar se recibe prioritariamente a gente que no es, es decir la mayor cantidad de la gente de los estudiantes que acaban siendo estudiantes de posgrado no son de aquí, no son estudiantes de las universidades locales, ni siquiera estatales (GRUPO 5:652).

La docente que tiene esa información continúa su participación y al concluir expresa:

Los estudiantes egresados de las universidades chiapanecas van quedando fuera en un elevadísimo porcentaje ¿no? eso nos tiene que decir algo... (GRUPO 5:664).

Aunque es natural que cualquier instancia educativa de nivel superior de prestigio, tras un proceso de selección, relegue a los candidatos que menor desempeño muestren, el hecho es que reciben en su gran mayoría, según la experiencia de esta docente, a estudiantes de otros estados. Este dato puede significar que los estudiantes de la región arrastran un problema socio-educativo que puede explicarse con los datos presentados previamente en este mismo capítulo. Generalmente, los alumnos han vivido las condiciones de baja calidad académica por diversos y múltiples factores que no está en sus manos resolver.

El estudio realizado por Nuñez y Bermúdez (2010) sobre la vida académica y expectativas profesionales en jóvenes indígenas universitarios del estado de Chiapas concluye, entre otros rubros, que una serie de limitantes dificultan el acceso y permanencia en la educación superior para este sector de la población Chiapaneca. Éstas son:

(...) la condición económica, étnica y de género, los bajos niveles de competencias académicas entre los estudiantes indígenas y las dinámicas institucionales que generan procesos de exclusión al interior de las IES (2010: 299).

La explicación del bajo ingreso de estos alumnos a los programas de posgrado de calidad, según la docente que puso en la mesa de discusión este asunto es:

...eso nos tiene que decir algo y nos dice algo, porque sí nos habla de que sabemos todos, que tenemos una serie de rezagos educativos ¿no? y que las habilidades básicas están brillando como por su ausencia o por su tremendo también rezago. Es esto lo que estaba diciendo al principio, un poco lo que insiste “X”. Ahora, esta cultura escrita nos hace una tremenda falta, tenemos que fomentar la cultura, la familiaridad del estudiante con la cultura escrita, que al final de cuentas sigue siendo la manera en que se demuestra el conocimiento, por lo menos si vas a seguir una trayectoria académica (GRUPO 4:667).

Y si esa situación se refleja en el posgrado, ¿qué pasa a nivel licenciatura? No se puede soslayar el hecho que a las carreras como medicina general, arquitectura, las ingenierías, la de derecho, entre otras, gozan ya de un prestigio histórico que las hace ser mucho más demandadas por la comunidad estudiantil. Sin embargo, la admisión a estos programas de licenciatura en las IES está más cercana para un cierto tipo de alumno:

(...) el niño que te decía que entra de cachuchita al Preuniversitario ya no termina por desgracia. Quienes entran y saben, son los niños... por desgracia los niños que vienen bien comidos, bien educados; a lo mejor que fueron a pasear a otras partes del mundo y ya vivieron otras culturas, un poquito más de madurez (SEBASTIÁN: 694).

Este comentario de un PTC de la Facultad de Medicina Humana tiene que ver con la realidad que enfrentan quienes tienen acceso a la educación superior en esa carrera. De acuerdo a los datos obtenidos por Nuñez y Bermúdez se detectó que los alumnos universitarios indígenas se ubican insertos en su gran mayoría en áreas de Ciencias Administrativas y Ciencias Sociales. Ellas hacen el siguiente comentario: “Llama la atención que el 0.0% estudia en áreas relacionadas con las Ciencias Físicas o Exactas, el 1.8% en las Ciencias Naturales (Medicina, Biología) y el 12.1% en Ingenierías” (2010:300).

Además, a nivel general, no exclusivamente para el ingreso de esa población a las IES en ciertas áreas disciplinares, sino refiriéndose a todos los estudiantes de nivel medio, permea un cuestionamiento constante al hecho de excluir a tantos alumnos del acceso a la educación superior. Esto es reclamado por unos docentes que cuestionan entonces la validez y credibilidad de un certificado de nivel medio superior, que en teoría certifica que un alumno ha cumplido con las expectativas y objetivos trazados en dicho nivel.

¿Por qué el alumno debe estudiar para el examen de admisión para la universidad?, cuando se supone que el certificado dice que el alumno ya está preparado... (GRUPO 2:286).

Los ejemplos aquí citados parecen ilustrar un panorama educativo que indica que la mayoría de los alumnos no han desarrollado favorablemente las habilidades, capacidades y conocimientos planteados en los perfiles de egreso de los programas de la Educación Media Superior. Como consecuencia, quizá el desarrollo de las mismas en el nivel superior resulta de mayor complicación y dificultad.

El escenario socio-educativo planteado en esta sección afecta la visión y misión de las instancias educativas del estado, y directamente a las universidades públicas pues son las responsables morales de velar por la formación profesional precisamente de los adultos jóvenes que intentan introducirse al sector productivo del estado.

Aparentemente el nuevo paradigma educativo, el centrado en el aprendizaje, incluyendo el de tipo autónomo, ha sido aceptado por la comunidad académica sin mayor problema, como un bien moral universal, como un objetivo educativo ideal que garantiza por sí mismo una respuesta inmediata y favorable de los sujetos directamente involucrados, como si la factibilidad de aplicarlo en el aula y ponerlo en práctica se propiciara de manera garantizada. Sin embargo, cuando Borjes (2000) realizó un estudio en la Escuela de Lenguas Tuxtla de la UNACH, determinó que los estudiantes tenían conocimientos muy limitados sobre las estrategias de aprendizaje que utilizaban. Una de las conclusiones importantes en ese entonces indicaba que existía en los estudiantes una carencia al nivel de la concientización sobre cuáles son los procesos cognitivos llevados a cabo durante un acto de aprendizaje y por consiguiente no aplicaban reflexión crítica. Así pues, ella concluye que existía una urgencia de abordar este aspecto ya que impedía que un alumno avanzara hacia la autorregulación y desarrollara un aprendizaje significativo.

A ese respecto, la UNACH describió en su Proyecto Académico 2002-2006 que en esa institución prevalecía “un modelo educativo tradicional basado sólo en la enseñanza expositiva y memorista” (UNACH, 2003:42). De igual manera, González *et al.* reportan en el estudio que llevaron a cabo en el 2007 en la UNACH que en esa institución no han cambiado

los procesos de enseñanza en el aula: “en la realidad pocos son los cambios que se observan en las prácticas educativas universitarias para lograr este propósito” (2008:8).

Otro estudio realizado en la UNACH por Jaimes *et al.* (2008) con alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración para analizar los resultados obtenidos al evaluar integralmente el trabajo de estudiante en una materia a lo largo de un semestre, concluye, entre otros datos, que a los alumnos investigados les falta constancia y sistematización de hábitos de estudio, que no estaban cumpliendo con las tareas, que el desempeño en los trabajos en equipo era muy pobre y mostraban indicios de irresponsabilidad. En fin, se concluye que ese grupo de estudiantes chiapanecos muestran muy baja dedicación a las demandas académicas. La realidad de ese grupo de alumnos estudiados se ilustra en la siguiente descripción:

Generalmente se dan casos en que el estudiante copia y pega del internet, sin efectuar un análisis, o bien acomoda los textos consultados como si fueran opiniones propias. Tampoco existe el hábito de citar correctamente las fichas bibliográficas y a veces no relacionan los conceptos teóricos con la problemática que se deja estudiar para el ensayo (Jaimes *et al.*, 2008: s/p).

Estos hallazgos hablan de un problema con raíces en la educación básica, de un precario panorama en las condiciones socio-educativas, en los modelos pedagógicos aplicados y de una falta de compromiso de los profesores que han tenido, reflejo de los problemas serios y de antaño que el sistema escolar mexicano no ha podido mejorar. Son las habilidades básicas, la lectura y la escritura, que no se ha desarrollado en los niveles previos al ingreso a una carrera universitaria. No han sido suficientes los doce años o más, que los alumnos han estado desarrollando la adquisición de competencias lecto-escritoras; doce años previos al ingreso a la educación superior trabajando con esos alumnos sin lograr el nivel mínimo de aprendizaje que se espera de ellos.

Entendemos que en la forma de abordar los textos académicos se refleja el propósito, los objetivos que el lector persigue y las estrategias que pondrá en marcha. Si partimos del supuesto que en las universidades generalmente se aprende leyendo y estudiando diferentes tipos de textos disciplinarios, ya que es el recurso didáctico más utilizado y que los libros escasean, muy pocos alumnos universitarios poseen libros de la disciplina (las fotocopias de algunos capítulos de libros o antologías están más accesibles), entonces se conjetura que los universitarios recurren a las bibliotecas. Sin embargo, las bibliotecas universitarias no lucen

llenas de estudiantes, para la cantidad de alumnos matriculados en las IES de Chiapas, el número que visita una biblioteca es mínimo e infrecuente. Y de aquellos estudiantes que sí consultan o habitualmente leen textos enlistados en las referencias bibliográficas de sus asignaturas, se tendría que analizar qué nivel de lectura realizan, si ésta se hace de manera superficial, de reproducción del contenido o si es analítica. Además está el cuestionamiento si al leer los textos académicos éstos lo hacen con una mirada crítica.

Por lo tanto, si estos alumnos universitarios no poseen libros de sus disciplinas, ni utilizan de manera frecuente fuentes impresas, se podría pensar que acceden a la información que necesitan para prepararse a o para consolidar los temas vistos en el aula vía sitios electrónicos. Pero, ¿Cómo gestionan la gran cantidad de información que les llega? ¿Organizan y sintetizan de manera efectiva el cúmulo de posibilidades de información que los sitios de internet proveen?

Una respuesta anticipada a estas interrogantes nos la da el estudio de Jaimes (2008) y González *et al.* (2008), otras más serán planteadas a los docentes participantes, pues son ellos quienes viven cotidianamente el proceso de enseñanza aprendizaje, y quienes tienen la autoridad moral y la voz para presentar un panorama válido, relevante y significativo.

2.7 A manera de resumen

A lo largo de este capítulo se han presentado las tendencias educativas de educación superior en los contextos socio-educativos del estado de Chiapas. Los paradigmas actuales que las IES han considerado para diseñar, o reformular sus programas de estudio, sus modelos educativos respectivos y los diversos perfiles de egreso responden a la dinámica del mercado mundial globalizante que conduce y somete a la educación superior bajo un esquema de acreditaciones y evaluaciones de índole nacional e internacional. La enseñanza centrada en el aprendizaje, el enfoque por competencias y la autonomía en el aprendizaje son tres tendencias educativas que se han descrito y argumentado de manera general con el afán de acercarnos a la misión y visión de cada IES, de comprender el contenido de los modelos académicos que éstas sostienen, y que promueven entre sus docentes y alumnos. Hemos argumentado sobre el desafiante y complejo panorama que se avizora para cumplir las metas estipuladas, dada la

situación socio-educativa de la región. Esas circunstancias contextuales y las condiciones educativas desfavorables reflejan una realidad muy problemática y repleta de retos para todos los actores educativos, en específico para los docentes de quienes se espera inicien la transformación de la educación universitaria y promuevan un tipo de aprendizaje que profile a los alumnos a ser profesionales competentes, críticos, autónomos, emprendedores, con valores y principios éticos, y comprometidos con el desarrollo social y económico sostenible de su entorno.

Capítulo 3. Los docentes universitarios

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo analizar y comprender quiénes son los docentes universitarios de Chiapas que participan en este estudio mediante el conocimiento de las experiencias que han vivido, de las historias de vida que comparten, la percepción sobre su profesión, los motivos que los mueven a enseñar en la universidad, entre otros. Se valora la experiencia vivida como fuente de conocimiento, los valores, sentimientos y pensamientos sobre su realidad como docentes pues todos ellos aportan a la construcción del “ser docente”. Se expone de manera narrativa el acercamiento biográfico de los participantes de manera directa, utilizando las respectivas expresiones en primera persona para develar sus voces y lograr el objetivo propuesto.

Al emprender la auscultación del lenguaje con el fin de vislumbrar su significado es importante centrar la mirada en la forma en que cada uno de los participantes se involucra, en cómo narra la experiencia vivida. Brockbank and McGill (2002) señalan la diferencia que existe entre un discurso donde el orador involucra la primera persona del singular y cuando utiliza otros pronombres personales en su narración. La primera pertenecería a una narración como historia subjetiva. La historia subjetiva supone la participación del sujeto; por otro lado, el uso de pronombres en tercera persona (ellos, él, la gente, etc.) pertenece a la clasificación según Egan (en Brockbank and McGill 2002) a la historia objetiva pues supone la falta de participación del sujeto. La historia objetiva es una descripción o mensaje analítico, un informe de datos –señala los datos de la experiencia e incluso su interpretación, pero no se ocupa de la persona que habla, el hablante permanece distante y sin involucrarse en lo que dice, sin arriesgarse. El orador se sitúa como objeto, que está “allá y en ese entonces”, y no como sujeto que esté “aquí y ahora”.

La historia subjetiva es una auténtica autorrevelación: un intento de revelarme a mí mismo como persona y de alcanzar personalmente al oyente. La historia subjetiva conlleva la emoción; es una señal de invitación. El orador está abriendo la puerta a los demás miembros del grupo. Se trata de una historia subjetiva si es una descripción que

hace el hablante de sí mismo, expresada, por ejemplo, como “yo”: “me siento contento conmigo mismo” (Brockbank y McGill, 2002:200).

Este tipo de narración es selectiva en los detalles aunque no necesariamente completa, pero sí íntegra en cuanto a la comunicación del ‘yo’. Al hacerlo así, el sujeto se arriesga, se hace vulnerable en el proceso de narrar y reclama el apoyo de los que participan en la comunicación. Es una forma de buscar comprensión de nosotros mismos, en cuanto individuos que tenemos sentimientos subjetivos que influyen en nuestra vida cotidiana. Según estos autores “es más probable que la narración de los hechos en calidad de historia subjetiva, comunique la congruencia entre lo que estemos diciendo, lo que sentimos y nuestros pensamientos reales” (p.201). En la mayor parte de las interacciones realizadas, tanto los participantes de los grupos de discusión, como los docentes entrevistados hacen referencia al pronombre en primera persona, contribuyendo de esta forma a nutrir este capítulo del trabajo.

Tomando en cuenta todo lo anterior, damos inicio a develar lo que cada participante expone y comparte de su experiencia y de su forma de ‘ser y estar’ en el espacio académico; no sin antes presentar de manera sucinta quiénes son nuestros participantes.

3.1 Trayectorias Biográficas: semblanza de los entrevistados

Ante la imposibilidad de exponer en este apartado la narración completa de cada participante, nos hemos tomado la libertad de resumir de forma bastante general lo que ellos fueron relatando y detallando de su vida a través de la entrevista. Consideramos importante, antes de iniciar a interpretar y comprender los diversos momentos y situaciones que competen a la vida personal y académica de cada uno de ellos, el presentarles una semblanza de quiénes han sido los protagonistas de este discurso. Por lo tanto, a manera de dar inicio al recorrido que haremos para lograr la meta deseada, presentamos a continuación algunas características substanciales de su persona.

Martha (36 años).

Abogada y Licenciada en la Enseñanza del Inglés. Maestría en Lingüística Aplicada egresada del Teacher’s College de la Universidad de Columbia en Nueva York. Dieciséis años de su

vida han sido dedicados a la docencia universitaria en la UNACH donde labora como profesora de tiempo completo en el programa de la Lic. en la Enseñanza del Inglés en la Escuela de Lenguas Tuxtla. Desde pequeña estudió por su cuenta en un ambiente familiar muy enriquecedor para la promoción de la lectura por placer, el estudio, las actividades extracurriculares y la cultura general. Sus padres ambos profesores, sus dos hermanas mayores ejemplo de estudio y dedicación. Muy metódica para el estudio independiente. Realizó sus estudios de educación primaria en escuela pública y la secundaria y el bachillerato en un colegio católico. Estudió su primera licenciatura en una universidad privada de la ciudad y la segunda en la UNACH. Sus estudios de posgrado los realizó como becaria Fullbright en los Estados Unidos. Se inició en la docencia como profesora de inglés en un colegio privado y de francés en la UNACH. Desde su inicio en la docencia dio muestras de mucha iniciativa y visión por mejorar la situación de aprendizaje de los alumnos de bachillerato. Se considera muy atenta a la situación de los alumnos, empática con ellos basada en experiencias previas como estudiante extranjera en E.U.A y un año escolar en Francia. Además, se percibe a sí misma como una persona idealista, comprometida con la educación de sus alumnos, exigente pero comprensiva con ellos.

Luis (40 años)

Con estudios universitarios de periodismo, una maestría en Educación Superior y un doctorado en Ciencias Sociales recientemente obtenido de la UNICACH, ha sido profesor de tiempo completo en la UNICH desde hace cinco años. Su entorno familiar influyó directamente en sus intereses personales como la lectura, el ajedrez y la docencia. Su madre profesora rural en zona indígena, promotora del deseo de Luis por conocer, por aprender, por indagar desde pequeño. De carácter inquieto, crítico en su reconocimiento de la realidad desde el bachillerato donde se rebelaba contra la enseñanza tradicional y pasiva. Desde entonces tuvo inclinación por la sociología y la política a través de la lectura en círculos de lectura de Benedetti, Vargas Llosa, Quiroga, etc. Después de no optar por la abogacía y la Normal Superior por considerarla una institución con referencias de calidad académica cuestionable decidió estudiar la carrera de periodismo en una institución privada de Tuxtla Gutiérrez pues consideraba que esa área le permitiría abordar la sociología crítica en su labor. Trabajó en el área de comunicación social con el gobierno estatal y en la radio, como productor de

programación, a la vez que ejercía la docencia en universidades privadas. Recibió reconocimientos como el Premio Estatal de Periodismo. Se percibe en él un interés por la sociología crítica, como ejemplo de ello narra una de las investigaciones etnográficas que ha realizado: con jóvenes banda de una zona marginada de la ciudad y la investigación que actualmente realiza con tribus urbanas. Ingresó a la UNACH como docente de asignatura en la Lic. en Ciencias de la Comunicación por considerarlo una plataforma para realizar estudios de posgrado en la Institución. Después de diez años como profesor de asignatura en la UNACH aplica por una plaza de tiempo completo en la UNICH como docente investigador en la carrera de Comunicación Intercultural, programa donde integra sus conocimientos de periodismo con su labor académica cotidiana. Se considera a sí mismo como un docente universitario coherente.

Felipe (39 años)

Estudió Ingeniería Mecánica Eléctrica en la Universidad Autónoma de Guadalajara y cursó la maestría en Ciencias con especialidad de Ingeniería Eléctrica en el CINVESTAV del IPN. Cuenta con 14 años de experiencia como profesor, inició su labor docente en la UAG y el ITESM Campus Chiapas antes de ingresar como docente de tiempo completo en la Universidad Politécnica de Chiapas. Da clases desde hace 5 años en el programa de Ingeniería Mecatrónica donde actualmente es el director de dicha carrera. Su interés profesional está compartido tanto en la docencia como en la aplicación de sus conocimientos disciplinares en la empresa privada. Realizó sus estudios básicos en escuelas públicas en su estado natal, Michoacán. Destaca una atracción hacia las matemáticas y la ingeniería a raíz de experiencias escolares con un profesor de bachillerato, quien detonó el desarrollo de sus habilidades específicas hacia esa disciplina. Tuvo que decidir entre la carrera de medicina que sus padres le insistían en llevar y su opción por la ingeniería. No tuvo intención inicial de aplicar su profesión a la actividad docente pero narra cómo las oportunidades se fueron presentando a través de amigos por lo que inició en su momento, combinando su trabajo profesional entre la docencia y la industria. Cuenta con experiencia docente en bachillerato y licenciatura pues por algunos años trabajó en el ITESM Campus Chiapas.

Sara (44 años)

Cuenta con una experiencia de 23 años como docente y 21 años en la UNACH como profesora de tiempo completo en el programa de Lic. en la Enseñanza del inglés de la Escuela de Lenguas Tuxtla. Realizó estudios de Lic. en la Enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas; una maestría en Educación con especialidad en Desarrollo de Formadores y la Especialización en la Enseñanza del Inglés; todos estos estudios realizados en México a través de universidades británicas en convenios con la Secretaría de Educación. Es la única participante que sí estudió para ser profesora de lenguas después del bachillerato, aunque primero ingresó por un periodo muy corto a la facultad de contaduría. Se detecta una inquietud por mejorar, por capacitarse pues considera que le falta desarrollar su práctica docente como ella quisiera. En su historia escolar destaca el hecho de no gustarle mucho la escuela, se considera que era una estudiante regular, sin mayores logros en la obtención de calificaciones pues no estudiaba ni se preparaba para los exámenes, excepto para el aprendizaje del inglés, asignatura en la que reconoció que tenía habilidades y excelente desempeño. Esa inclinación y gusto por el inglés la motivó a estudiar para obtener un Certificado de Enseñanza del inglés. Todos los estudios cursados hasta ese nivel los realizó en la Cd. De México, posteriormente se traslada a Tuxtla Gutiérrez donde inicia su labor docente en el nivel básico. Se destaca una actitud de individualidad en sus estudios y en el ejercicio de su práctica docente. Sin embargo, durante su preparación profesional se percibe tenacidad y esfuerzo para lograr sus objetivos profesionales y por buscar la profesionalización.

Manuel (50 años)

Docente de tiempo completo en la carrera de Ingeniería Mecatrónica en la Universidad Politécnica de Chiapas desde hace cinco años. Cuenta con una experiencia general como docente de 32 años, fungiendo como profesor de bachillerato y licenciaturas en el ITESM Campus Monterrey, Estado de México y Chiapas antes de su ingreso a la UPChiapas. Estudió la licenciatura en Ciencias Físicas en el ITESM campus Monterrey y una maestría en Ciencias con especialidad en Física en el CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional. Las materias que imparte son Cálculo Diferencial, Dinámica, Electricidad y Magnetismo, entre otras. Aunque no menciona cursos de formación pedagógica narra cómo ha ido reflexionando sobre su práctica, se concientiza de situaciones específicas con los alumnos planteando estrategias

concretas para cambiar y no enfrentar a sus alumnos ante sus “impertinencias”, como es el uso de la ironía para provocar reacciones en sus alumnos. En su discurso hace referencia a múltiples obras científicas y literarias que lo hacen percibirse como una persona preparada, culta con un interés fuerte por la lectura, el conocimiento, la actualización permanente que lo hacen sentirse seguro de sí mismo, con criterios definidos y autonomía en su labor como docente.

Miranda (43 años)

Estudió la carrera de Ingeniería Química en el Tecnológico Regional de Tuxtla Gutiérrez, realizó una Maestría en Hidráulica y un Doctorado en Ciencias impartida por el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. Docente de Tiempo Completo de la Universidad Politécnica de Chiapas desde hace cinco años en la carrera de Ingeniería Ambiental. Por motivos externos a su interés no estudió ingeniera civil como era su deseo, sin embargo durante toda su historia escolar obtuvo reconocimientos y premios por su desempeño académico. Se destacó en un área primordialmente de varones, lo que da una muestra de su carácter independiente y tenaz. Se inició en la docencia como un trabajo de “relleno”, fue hasta después de haber cursado el doctorado en el centro del país que buscó la plaza de docente-investigador en Chiapas por regresar a Tuxtla donde radica su familia y el lugar donde decidió echar raíces. Resaltan sus experiencias en aprendizaje autónomo sobre todo al realizar esfuerzos específicos para estudiar una maestría en un área en la que no contaba con las bases disciplinares esperadas. A lo largo de su preparación académica demostró un rendimiento sobresaliente, mucho empeño, dedicación y una motivación intrínseca relevante lo que le permitió tener éxito al cursar estudios en una disciplina diferente a la inicial. Su percepción de la docencia radicaba en trabajar en un laboratorio con pocos estudiantes. Se percibe como una profesora humanista, identificada con los alumnos por lo que destaca en ella una actitud positiva, entusiasta y de compromiso con su labor universitaria. Considera que enseña de manera simple y clara y se siente muy orgullosa de ser docente de la UPChiapas, está consciente que su papel como docente la hace ser de algún modo un modelo para sus alumnos.

.....

Pedro (35 años)

Docente de Tiempo Completo de la Universidad Intercultural de Chiapas en la Licenciatura en Turismo Alternativo. Cuenta con una licenciatura en Administración Turística y una maestría en Administración impartida por la UNACH y el doctorado de la Universidad de Guadalajara en convenio con la Universidad de Verona, Andorra, y Perpignion donde estudió el programa de Doctorado en Ciencias para el Desarrollo Sustentable. Su lengua materna es el Tzotzil, es de origen indígena de la región de los Altos de Chiapas. De su niñez y juventud relata situaciones de carencia económica, un estilo de vida austero y un interés especial por la escuela. Siempre se destacó por su aprovechamiento escolar, sus altos promedios y su tenacidad por obtener el grado de doctor, como él se lo propuso desde muy temprana edad. A inicios de su preparación obligatoria no contaba con la confianza de su padre por lo que su figura surgió como el motor para lograr sus metas. Siguió el consejo de una persona de su comunidad de aprenderse la información escolar de memoria como estrategia de estudio, en su narración se evidencia una memoria muy clara para las fechas y los nombres o días específicos de acontecimientos. Su primer interés profesional fue la abogacía, pero por falta de información oportuna en su momento no tuvo más alternativa que optar por una carrera administrativa. En su época universitaria aprendió y todavía practica ocasionalmente el inglés, el francés y el alemán. Tomó cualquier oportunidad de aprendizaje aunque implicara para él mayor esfuerzo y dedicación. Laboró en empresas turísticas privadas desde que era estudiante universitario y por opción se inició en la docencia universitaria en instituciones privadas después de unos años de haber egresado de la carrera. Refleja una actitud de apertura, de tenacidad y de pujanza. Le asigna un valor alto al respeto por la palabra otorgada cuando se toman decisiones y se invierte tiempo y esfuerzo en ello. Da la impresión de ser un profesor orgulloso de su labor como docente, con iniciativa, que explora la innovación y realiza su enseñanza en vinculación activa con los proyectos comunitarios. Cuenta con once años de experiencia docente en general aunque seis de ellos en la UNICH. Se percibe como un docente comprometido con su labor que influye positivamente en la vida académica de los alumnos.

Rebeca (40 años)

Es profesora de tiempo completo de la Lic. Sistemas Computacionales de la UNACH con 17 años de experiencia docente en dicha institución. Se tituló de Ingeniero en Computación por

la Universidad Autónoma de Guadalajara. Cursó una maestría en Administración de Tecnologías de la información en el ITESM y recientemente terminó un Doctorado en Educación cursado en la Universidad de Salamanca, España. También realizó una especialidad en e-learning certificado por la Comunidad Europea y la Universidad de Salamanca. Desde su infancia se destaca un ambiente familiar académico, pues ambos padres son catedráticos de la UNACH; fue una alumna con rendimiento académico notable, y destacada en actividades extra-curriculares como la natación y la poesía. Estudió su educación básica en escuelas públicas y privadas de la ciudad; tuvo experiencias positivas y negativas con profesores en bachillerato; a pesar de tener habilidades para las matemáticas uno de ellos le disminuyó el gusto por estudiarlas por la inflexibilidad y exigencia con que se las impartieron. Por ello, no tenía el interés de elegir una carrera de esa disciplina en ese entonces. Sin embargo, reaccionó ante la sugerencia familiar de optar por una carrera “formal” pues deseaba estudiar fuera de la ciudad; por lo que sin considerarlo mucho eligió la Lic. en Sistemas Computacionales. Aunque no tenía el objetivo de ser docente, al terminar la universidad se le presentaron oportunidades en ésta área. Su ingreso a la docencia universitaria fue fortuito, por las ofertas laborales que se le presentaron al término de su carrera y en un momento oportuno para la enseñanza de la informática en la UNACH. Actualmente, se observa a una docente apacible, comprometida y entusiasta por realizar un trabajo docente de calidad y que repercuta favorablemente en su entorno académico. Se describe como una docente con empatía por sus alumnos, que se preocupa mucho por ellos, que los acompaña a lo largo de su carrera, que siempre está “ahí” para ellos.

Sebastián (59 años)

Estudió Medicina en la UNAM, realizó entre otros cursos de formación disciplinar y pedagógica, una maestría en Docencia en Ciencias de la Salud; lleva 37 años ejerciendo la docencia en la UNACH en la Facultad de Medicina Humana. Su recorrido escolar está impregnado de un deseo por sobresalir, por involucrarse y por tomar la iniciativa en formas alternativas de relacionarse con los aprendizajes. Su transición por la educación básica la realizó tanto en escuelas públicas como privadas en tres estados del país. Aunque no se consideraba un estudiante brillante en la primaria si fue activo en diversas actividades extra-

curriculares y deportivas. Su padre lo hizo repetir el primer año de bachillerato por haber reprobado inglés al descuidar su estudio por otros intereses. Se refiere a la UNAM con mucho detalle como muestra del afecto que le guarda a la institución que lo formó en la disciplina y en un amplio bagaje cultural e ideológico específico al contexto socio-histórico de su carrera universitaria. Siendo todavía alumno de medicina se inició en la docencia universitaria como asistente de profesor a lo largo de tres años. Fue una estrategia por los beneficios que él percibió en su momento pues narra experiencias de tomar la iniciativa e involucrarse en la dinámica universitaria, relacionándose con los personajes de su profesión para aprender, y a la vez darse a conocer. Cuando se refiere a sus años universitarios se describe como un estudiante “noble y honesto”. Alumno universitario destacado, muy motivado y consciente de las realidades socio-económicas y educativas diversas del país y de las instituciones de salud. Ingresa a la UNACH por invitación del Secretario de Salud del Estado, deslumbrando al jurado en su examen de oposición para obtener la plaza. Las autoridades de la UNACH lo enviaron a la Ciudad de México para continuar su formación pedagógica y disciplinaria. Ha ocupado diversos puestos administrativos, como ser director de su facultad donde ha destacado su participación en decisiones curriculares e institucionales. Integra su práctica profesional con la docencia, la investigación y la vinculación con las comunidades. Se percibe una actitud de orgullo por su facultad, por los logros realizados como equipo; de satisfacción ante la labor y misión cumplida con la formación de los futuros médicos. Considera tener una postura humanista hacia los estudiantes influenciado por su experiencia personal como alumno de la UNAM.

.....

3.2 Experiencias escolares

El valor que se le otorga a la escuela, la forma en que los participantes se ubican en relación al contexto escolar, a las experiencias relevantes para ellos y al sentido que le otorgan al aprendizaje en la escuela son todas ellas, fuente de iluminación para interpretar su forma de sentir y percibir la vida académica hoy en día.

Se valoran las experiencias personales que los profesores tuvieron en sus años de escolaridad y los sentimientos hacia la escuela, pues se ha argumentado que la propia experiencia de aprendizaje influye en la forma de enfocar el trabajo académico (Brockbank y McGill, 2002, De la Cruz et al., 2006). De hecho, estos autores sostienen que los enfoques del aprendizaje desarrollados a lo largo de la vida académica son producto del modelo concreto de aprendizaje que nutre cada profesional, dictado por una teoría implícita específica. Lo anterior nos lleva a pensar en algunos ejemplos tales como cuando el modelo de aprendizaje experimentado exigió el recuerdo de datos concretos, eso es lo que un docente considera y evalúa al ejercer su práctica; cuando el modelo defendió la discusión con los adversarios, la evaluación de un docente recompensa esa actuación; o por ejemplo, cuando el modelo requirió la colaboración, entonces es de esperarse que ese profesor estimule los trabajos conjuntos en su aula. Por su parte, Fernández Pérez (1989 en Monereo y Pozo 2003: 21) expone que “los profesores no aplicamos los métodos que nos han predicado, sino los métodos que nos han aplicado”. Según estos autores el docente basa su enseñanza en buena medida tomando en cuenta sus experiencias como alumno, en especial a partir de aquellos modelos docentes que le impactaron, en la presión ejercida por la estructura organizativa de su departamento, en las expectativas de sus propios alumnos en cuanto al nivel de exigencia, y a las relaciones de la materia con el ejercicio profesional. Esos cuatro factores son esenciales para la forma en que enseña un profesor.

Otro estudio, cuyos datos sugieren que las concepciones del aprendizaje podrían tener su origen en las experiencias educativas previas, es el de Pérez y colaboradores. Ellos afirman que “se ha observado una cierta consistencia entre la forma en que los profesores perciben que aprenden y el modo en que conciben la enseñanza” (2006:77). Por ejemplo, si el docente adopta un enfoque profundo de aprendizaje ésta parece ir asociada a una concepción de la enseñanza como facilitación del aprendizaje y no como transmisión de conocimientos. Es decir, su práctica docente está relacionada con su manera de abordar los propios aprendizajes.

Tomando en cuenta esas teorías, en este apartado se recuperan las experiencias escolares de los docentes participantes de esta investigación pues nos ayudan a dilucidar los significados que estos docentes reflejan en su práctica cotidiana. Presentaremos cómo fueron los años de

educación básica para la mayoría de los entrevistados y qué experiencias de aprendizaje independiente del profesor tuvieron desde esa época hasta sus años universitarios.

3.2.1 El paso por la escuela

Puesto que la escuela representa el sistema de socialización más importante en los primeros años de la vida de las personas, la experiencia escolar en su conjunto es el escenario para la construcción de la identidad escolarizada así como los modos de participar en la vida; en un sentido más amplio: de ser y estar en el mundo. De tal forma que la identidad se construye en la experiencia escolar en una interrelación entre contexto y sujeto (Rivas y Leite, 2006).

En uno de sus múltiples trabajos sobre la organización y cultura escolar, Rivas y colaboradores (2010) destacan la complejidad de lo que significa el trayecto por la escuela.

El mundo escolar, sin duda, presenta conjuntos diversos de relaciones, que van desde la horizontalidad más radical a la verticalidad jerárquica más dura. Hablamos por tanto, de sistemas políticos, de relaciones de poder, pero también de sistemas de cooperación y de vínculos socio-afectivos. Todo ello conforma un «relato de relatos» complejo y diverso a partir del cual el sujeto se constituye y accede a su modo de comprensión del mundo en el que vive, a partir de sus prácticas cotidianas (Rivas *et al.* 2010: 191).

Por ello, a continuación se presentan rasgos de la trayectoria escolar de cada uno de los participantes entrevistados, así como de los docentes que mencionaron algo a este respecto en los foros de discusión. Aunque prevalecen, como es esperado, aspectos muy individuales de una experiencia escolar personal, se rescatan en este apartado algunas situaciones en común, que forman parte de un panorama educativo compartido a pesar de los distintos contextos, geografías, y tipos de instituciones. Un caso específico es por ejemplo, el hecho de que gran parte de los docentes participantes han transitado a su vez, en torno a la educación pública y privada de distintas instituciones del sistema escolar mexicano.

Otro de los aspectos compartidos es que los docentes participantes fueron formados en sus años de educación básica y profesional en gran medida bajo los modelos de enseñanza tradicional, donde el rol del docente era de transmisor de los conocimientos disciplinares de la profesión. La enseñanza era catalogada como tradicional pues las estrategias didácticas consistían en presentar la información, dictar y en ocasiones, mostrar la información en

acetatos. Sus profesores poseían el conocimiento, el cual lo entregaban a los alumnos de manera dosificada, conforme avanzaban en el programa. Algunos de sus maestros universitarios tomaban la información de viejos apuntes reutilizables de cursos anteriores; por lo general no les proporcionaban material novedoso, ni fomentaban la búsqueda actualizada de la información.

Los profesores pues dictaban mucho y si acaso proyectaban algo en acetatos, bueno eso era lo más común (GRUPO 4:475).

..... ahora los alumnos tienen esa... confianza de acercarte a ti para... comentar cosas..., cosa que cuando yo estaba en mi escuela pues era... muy difícil en realidad...(....) había una línea. Es más, el maestro llegaba, cerraba su libreta y se iba, pero no quedaba así como de... bueno y ¿Qué te pasó? (GRUPO 4:105).

... ..mi formación fue totalmente tradicional, “el maestro en el estrado y los estudiantes atendiendo” (GRUPO 6:163).

...pues varios profesores, porque así era lo normal es que muchas de las clases se perdían tomando apuntes, entonces una vez que ya tenías los apuntes, ya tenías la teoría, ya te explicaban sobre los problemas, pero sí pasabas fácilmente una semana, pues vamos a ver los apuntes de la unidad [...] entonces nos pasábamos si, una semana era de llegar y a copiar ya sabías que la siguiente semana ahora sí vamos hacer ejercicios, ahora sí vamos hacer problemas y ahora sí ya les voy a explicar. Pues, es más o menos como era el esquema (FELIPE: 470).

Reportan que el aprendizaje fomentado por sus profesores en ese entonces, estaba lejano a la práctica profesional y a la realidad contextual.

(....) cuando nos tocó a nosotros, no teníamos la oportunidad de participar en proyectos,... mucho menos de salir en algún artículo, veíamos los centros de investigación como que de otro planeta, ¿no?, o sea investigadores también como que eran entes de otra galaxia (GRUPO 4:155).

Algunos de los docentes expresaron que en su propia formación profesional no se beneficiaron de la imagen del docente como profesionista activo, pues la mayoría de sus profesores universitarios se dedicaron exclusivamente a la docencia.

(....) siento yo que me faltó en la carrera por ejemplo, poder ver a mi profesor... desempeñándose como profesional de la ingeniería (GRUPO 4:25).

(...) porque si bien antes habían profesores que tal vez sí ejercían la ingeniería, era como un poco difícil acercarse a ellos; nada personal (Grupo 4:86).

Otra característica más de esa enseñanza recibida está ligada a la relación interpersonal entre alumnos y docentes. Reportan que el trato entre ambos generalmente era distante. Los docentes no iniciaban ni propiciaban una relación o un contacto más personal con ellos, por lo tanto un alumno no tenía la confianza de acercárseles, aunque aclaran que sí había manifestaciones de respeto. Aparentemente influía el hecho de no disponer de mucho tiempo después de una clase para los alumnos, pues generalmente trabajaban en diversos lugares al ser la mayoría de ellos profesores de asignatura. Probablemente influía la situación laboral de la planta docente, además de no contar con horas asignadas para tutorías o asesorías, ni existía la oportunidad de trabajar con proyectos donde había una participación más directa de ambos agentes.

En la experiencia de aprendizaje de la mayoría de estos docentes predomina una cultura académica tradicional, donde el profesor, sabio, es quien transmite su saber y el alumno, es quien recibe -más que procesa- esa información. Una cultura que tiene al profesor y su sabiduría como centro de la vida universitaria (De Miguel, 2005).

3.2.2 Relacionándose con el aprendizaje

Macotela *et al.* (2001) retoman las afirmaciones de Knowles y Pajares quienes expusieron que las creencias acerca de la escuela y de la enseñanza se establecen muy temprano en la vida de los individuos por medio de la experiencia misma de la escolarización. Por lo tanto, advierten que son resistentes al cambio aún cuando los maestros hayan estudiado en escuelas formadoras de docentes. Para indagar un poco sobre ese tipo de creencias que los participantes poseen se les invitó a remontarse a la etapa de sus primeros contactos con la enseñanza y el aprendizaje. En la narrativa de cada uno de los entrevistados se describe con entusiasmo, aunque de forma breve, el recuerdo sobre las formas de acercarse al aprendizaje desde ese entonces.

Sara, relata que ella no estudiaba mucho, su aprendizaje fue aparentemente tácito, asistemático y poco reflexivo, escuchaba las clases y eso era suficiente para aprobar las materias. Recalca que a lo largo de sus años de escolaridad, no tuvo formación en estrategias de aprendizaje o en formas de aprender a aprender, sus profesores no hablaban del tema, por lo que no tenía un método específico de estudio. Fue después de sus primeros años en la docencia, al estudiar el

grado y el posgrado, que modifica su forma de relacionarse con el aprendizaje pues le tiene que dedicar mucho más tiempo y esfuerzo, y aún así ella admite que las calificaciones obtenidas fueron dentro del rango promedio. Destaca que la mayor parte de su aprendizaje se caracterizó por ser individual, pues no le gustaban los trabajos grupales, o la colaboración entre compañeros. Tuvo que reestructurar su forma de organización para el estudio y tomar las riendas de su aprendizaje en una función más metacognitiva para ir cumpliendo con los objetivos esperados en su formación.

Por su parte, Felipe tenía por costumbre hacer muchos ejercicios para practicar y comprender las matemáticas. Se concentraba en lo que los profesores demandaban, se limitaba a realizar lo necesario sin estresarse, lo cual le daba buenos resultados.

Recuerdo que me limitaba a hacer lo que me pedían, o sea; tampoco hacía de más, ni muchas cosas, pero hacía lo que me pedía la maestra y era obediente digamos ¿no? y veía que eso me traía buenos resultados ¡sin buscar los buenos resultados!, o sea; no era que buscaba los buenos resultados ¿no? simplemente hacía lo que me pedían y era como que responsable en lo que me pedían...

I: ¿Y hubo cambio conforme fue avanzando?

F: No, porque me di cuenta que eso me daba buenos resultados, hacer lo que me pedían me hacía también como que buscar el menor esfuerzo ¿no?, o sea; mi maestro quiere que haga eso, pues eso hago, ... (FELIPE:45).

Normalmente trabajaba solo pues en ese entonces no se acostumbraba trabajar en equipo. En sus años universitarios se percata que tiene que esforzarse más para lograr resultados óptimos, sintió la necesidad de dedicarle mucho más tiempo al estudio del que estaba acostumbrado por lo que optó por estudiar y practicar matemáticas diariamente, sin rendirse ante las tentaciones que resultarían en mayores distracciones. Su constancia y dedicación le permitieron obtener calificaciones destacadas durante su formación disciplinar.

En el caso de Manuel, él explica que para él fue muy importante realizar ejercicios prácticos y repetitivos para lograr aprender:

Yo aprendí repitiendo y conforme fui avanzando y entendiendo fui desarrollando la capacidad de la abstracción, entonces; ya empecé a entenderle y ya pude ir elaborando ideas ya más complejas, pero no fui de la teoría a la práctica, al contrario; empecé con la práctica (MANUEL:12).

Por otro lado, Rebeca realizaba sus tareas sin apoyo de los padres, era cumplida y responsable desde los primeros años de la escuela, normalmente estudiaba sola aunque reconoce que

durante el bachillerato el grupo de estudio que formó con otros compañeros le permitió tener experiencias de aprendizaje muy ricas y significativas. Durante sus años universitarios cuenta que le dedicaba varias horas al estudio independiente, se desvelaba, y en su narrativa se identifica la responsabilidad y el compromiso con el que cursó las asignaturas universitarias.

Sebastián nunca se consideró un excelente alumno pues en general, no le dedicaba mucho tiempo a estudiar en los primeros años de su educación básica y media; no obstante, su interés e iniciativa por relacionarse con sus profesores para lograr aprender le despertaron un interés por la biología, la zootécnica, y la química lo que influyó de manera determinante en la elección de la carrera profesional. Era participativo en clase; le gustaba destacarse del resto de los compañeros del grupo, sostiene haber tenido agilidad mental y habilidad para resolver problemas, los dilemas y los conflictos hipotéticos. A lo largo de su formación profesional estudió sistemáticamente todos los días, se desvelaba estudiando con música de los *Bee Gees*. Normalmente leía libros de su especialidad, redactaba resúmenes de los textos, realizaban las lecturas de diversos textos y los comentaban en círculos de estudio integrados por compañeros de su profesión. Sobresale el aprendizaje colaborativo en la mayor parte de sus años universitarios. En ese entonces, desarrolló sus habilidades sociales para integrarse al trabajo valorado por dicha academia, lo cual repercutió años después en su trayectoria como docente universitario.

A diferencia de la mayoría de los participantes, Martha se caracterizó desde sus primeros años escolares por estudiar de manera metódica, disciplinada y responsable. Ella cuenta: “para mí la escuela siempre fue un gusto; siempre fui a la escuela. ¡Me gustaba mucho aprender!” Quizá por esa razón normalmente hacía más de lo que le pedían en la escuela. Relata que tenía habilidades tanto para las matemáticas como para la física y la historia y eso le permitía sentirse muy segura y confiada como alumna. Aunque resalta que en el caso de una asignatura, la de dibujo, tenía que hacer mucho esfuerzo para lograr terminar bien sus trabajos. Su estrategia era trabajar con las compañeras que tenían más facilidad para eso. En el aula de bachillerato generalmente realizaba trabajos extras, a sugerencia de sus profesores, para evitar el aburrimiento pues terminaba los ejercicios o las prácticas mucho antes que el resto del grupo. Estudiaba diariamente y buscaba la orientación de sus profesores ya que trataba siempre de acercarse a ellos. Fue hasta su curso de posgrado en el extranjero que admite

haberse beneficiado del estudio colaborativo, mediante los círculos de estudio a los que se integró como estrategia para lograr las metas del programa de maestría cursado.

El caso de Pedro es bastante diferente a la de los demás, pues relata con mucho detalle cómo fue su paso por la escuela y las experiencias de aprendizaje durante su formación básica y profesional. Inicia contando que en los primeros años de primaria no comprendía la lengua oficial por lo que no tenía una clara conciencia de sus primeros retos escolares. La estrategia de aprendizaje empleada desde los inicios de su educación fue la memorización.

(...)Entonces, ahora sí a memorizar se ha dicho, ¿no? Y luego un muchacho que había estudiado la secundaria me dio un tip: “Mire Pedro te voy a decir cómo te tienes que preparar en esos exámenes, ahí es duro, yo ya lo pasé” Ya había salido de la secundaria y era uno de los más inteligentes de la comunidad allá todo mundo decía “sabe mucho, le va muy bien” y me dice “tienes que estudiar primero en voz alta, luego en voz baja y luego se lee con la vista, aplica esa técnica vas a ver que te va ir bien” lo creí tanto, lo creí tanto, tanto, tan profundo que si él me dijo como era el más inteligente, el que se había preparado en la secundaria. Si me dijo, es porque le sirvió; a mí me va a servir. Lo potencialice tanto que esa fue la técnica desde el 87 hasta el 97, o sea cuando termine la carrera, con la técnica de la memorización [.....] Pero, no había razonamiento

I: ¿Pero había comprensión?

P: No, por eso era memorización total. Era muy difícil que un maestro me dijera que la respuesta está mal, si la pregunta salió del libro no podía estar mal mi respuesta porque viene del libro además y del mismo autor, de la misma página con punto y coma por decirlo, no podía estar mal, si me decía que estaba mal, pues íbamos a la fuente y le decía de donde lo saqué..... (PEDRO: 216).

Lo anterior evidencia que el aprendizaje memorístico caracterizaba su forma de aprender y funcionar en el sistema educativo en general. Él mismo reconoce que dicha estrategia fortaleció su forma de actuar en las aulas, predominantemente obediente a las indicaciones del profesor, nunca cuestionándolo ni quejándose. Sus teorías implícitas arraigadas en una tradición cultural en la que aprender era repetir y asumir las verdades establecidas, sobre las que ni el alumno, ni el maestro, podían dudar, mucho menos dialogar ni reconocer la incertidumbre de los conocimientos planteados (Pozo, 2006). Pedro reconoce abiertamente que no lo formaron para ser un estudiante crítico y ejemplifica que rara vez participaba de manera voluntaria, se limitaba a responder “tal cual” venía en el libro de texto o las respuestas que esperaba el maestro de él, únicamente si le pedían su opinión de manera personalizada.

(...)pero me parece que un tiempo fui como maquinita ¿no? O sea, como la computadora. Le preguntas tal cosa, te da lo que sabe la computadora. Ahora, bueno así fue mi cerebro en su momento... “dime esto” y te lo digo tal, hasta donde quieres; pero no te puedo decir más de lo

que me pidas. No te puedo decir ni es necesario está de más, te digo lo que quieres y punto ¿no? Bueno, no podía estar callado por supuesto ¿no? (PEDRO: 326).

No obstante, en el transcurso de la licenciatura, en ciertas materias como las de Derecho, empezó a vislumbrar otra forma de aprender ya que iniciaba a tomar conciencia de la importancia de opinar en clase; y sus intentos fueron buenos. A manera de autoevaluar su desempeño de ese entonces, él cuenta anécdotas que ejemplifican su esfuerzo por responder con argumentos analíticos a las preguntas de sus profesores, relata cómo empezó a dar pasos para expresar sus opiniones y brindar respuestas más personales y razonadas. Fue hasta sus cursos de grado y posgrado donde relata que su forma de aprender cambia, pero no detalla en qué consistió la manera diferente de relacionarse con el aprendizaje.

En el caso de Miranda, ella por lo general estudiaba diariamente y de forma individual para prepararse para los exámenes pues aclara que sentía que no tenía ningún provecho estudiar con los otros compañeros si no le aportaban algo sustancioso a su aprendizaje. Generalmente, ella era la que tenía que explicar y asesorar a sus compañeros. Sin embargo, en sus estudios de posgrado se percató que necesita de la ayuda de ellos para comprender asignaturas novedosas para ella. Entonces redoblaba esfuerzos, le dedicaba más tiempo y voluntad pues no confiaba en su desempeño y aprendizaje por su carácter un tanto inseguro en ese entonces y porque su formación disciplinar fue diferente al programa de posgrado. Reconoce que en diversas ocasiones ella se sentía dudosa de sus conocimientos, sobre todo en los exámenes, a pesar de saber muy bien que su desempeño era mejor que el de sus compañeros. Practicaba constantemente e invertía tiempo para estudiar sistemáticamente las asignaturas nuevas.

Por su parte, Luis realizaba sus tareas regularmente sin problema y leía cotidianamente desde pequeño. Acostumbraba visitar las bibliotecas por lo que estuvo en contacto con la lectura desde los primeros años de su formación escolar. No reconoce un estilo específico para aprender, menciona a la lectura como algo que realizaba en cualquier momento, en cualquier lugar y espacio de tiempo que tenía, y que le permite identificarla como la forma y el estilo de aprendizaje personal. En el campo laboral relata que seleccionaba temas de interés para investigar, utilizando las fuentes de información relevantes para poder escribir sobre ello; buscaba lo novedoso o polémico en el ámbito del periodismo. Se destaca porque en su

discurso narra cómo en su trayectoria escolar se dedicaba a cuestionar a los profesores, a contrastar o desechar teorías, y a la investigación de temas de su interés.

De manera breve hemos presentado una pequeña parte sobre la vida escolar de nuestros participantes en las entrevistas. Como ya se mencionó anteriormente, es importante tomar en cuenta las formas en que los profesores se relacionaron con el aprendizaje, las experiencias escolares que fueron significativas para ellos y los procesos que llevaban a cabo cuando aplicaban las estrategias que favorecían un estilo de aprendizaje ya que hay evidencia de la relación de éstas con las formas propias de enseñar. Por ejemplo, en el caso de la formación de profesionales para la docencia, Estepa (en Monereo y Pozo, 2003:21) subraya que los alumnos aprenden de forma vicaria los métodos con los que han sido enseñados y tienden a reproducirlos en su futura actuación docente. Por ello, en el caso de la preparación al magisterio, buscan la forma de que los métodos con los que los estudiantes de profesor aprenden no actúen de currículo oculto, buscando que estos formadores de formadores actúen con coherencia entre la teoría y la práctica con la finalidad de poder servirles de referente para su futuro profesional.

Más ese no es el caso generalizado de la situación de un docente universitario, pues al no contar con una formación exprofesa para impartir la enseñanza su práctica probablemente es influenciada por las diversas experiencias educativas anteriores o durante el periodo de su labor como docente. En ese sentido, se rescata de la mayoría de los relatos sobre sus vivencias escolares un eje transversal que se caracteriza por: la dedicación al estudio, la responsabilidad ante las tareas y demandas académicas, el gusto por la escuela, el interés por destacar entre los demás, el esfuerzo en caso de ser necesario, y la motivación para realizar actividades extra-curriculares como son el deporte, la poesía, el estudio independiente y la lectura, entre otras. Encontramos también una cierta relación entre el hábito lector y los docentes quienes han manifestado en su discurso sucesos y actitudes más críticas hacia los profesores que tuvieron en su momento. Ese es el caso de Martha y Luis quienes relataron que fueron asiduos lectores desde la infancia, que leían una serie de textos tanto de la literatura universal como los académicos y que a lo largo de su escolaridad cuestionaban a los profesores e indagaban más allá de lo solicitado por ellos. Sin embargo, la mayoría de estos docentes a pesar de ser

dedicados y haber obtenido buenas calificaciones en todo el trayecto escolar describen haberse relacionado con un tipo de aprendizaje receptivo, no constructivo.

3.2.3 Las experiencias de los docentes con el aprendizaje autónomo

Todas las experiencias de aprendizaje arriba mencionadas ilustran las diversas maneras de relacionarse con las formas de conocer y aprender a partir de sus primeros encuentros formales con la actividad educativa. De tal forma, que todas ellas fueron tejiendo una red de apoyo para sostener e impulsar experiencias personales que fomentaron, en la gran mayoría de ellos, un deseo intrínseco por el conocimiento y la formación escolar. Con seguridad, muchos de ellos no tenían, en ese entonces, la consciencia sobre su estilo y formas de afrontar el estudio y desarrollar las habilidades que les eran demandadas como estudiantes. Pero conociendo la importancia que éstas pudieran tener en la manera en que ahora se desempeñan como docentes universitarios y el impacto que muy probablemente ejercen sobre su forma de enseñar en la actualidad, nos hemos dado a la tarea de enfocar los lentes en las potencialidades que tenían para aprender de forma autónoma.

Como ya se ha visto en un capítulo anterior, el desarrollar aprendizaje autónomo en el transcurso de la vida estudiantil depende de diversos factores tales como las que funcionan en términos de dependencia –independencia del profesor: la habilidad metacognitiva, capacidad para organizar el propio aprendizaje, la toma de decisiones, el mantener responsabilidad y voluntad para aprender por su cuenta, tener metas claras y desarrollar estrategias cognitivas de aprendizaje, entre otros.

En esta siguiente sección se describen algunos rasgos de autonomía en el aprendizaje que sobresalen en el discurso de los participantes al narrar sus vivencias de aprendizaje escolar.

La base académica de Martha se la adjudica al entorno familiar, rico en experiencias multiculturales y en el hábito de la lectura, factores que influyeron en el ejercicio del aprendizaje autónomo, en el interés por ampliar la información obtenida en las clases, por profundizar en el conocimiento en la biblioteca familiar al no conformarse con lo que el maestro explicaba, con el estímulo de su padre, quien influyó en su interés por indagar y tener experiencias educativas nutridas desde temprana edad.

(...) como siempre me gustó mucho leer, pues yo no tuve ningún problema con eso. Yo no me conformaba con lo que el maestro me decía, yo iba y checaba y ahí sí, cuando veía ¡nunca fue con el afán de exhibir a ningún profesor! sino preguntar (MARTHA: 540).

Sobresalen los múltiples relatos sobre la forma metódica de aprendizaje independiente donde dedicaba tiempo a la realización de tareas y a estudiar por su cuenta, utilizando estrategias de repetición o escritura para acreditar los exámenes y aprender lenguas extranjeras. Así mismo, destaca una forma organizada y dedicada para responder a las demandas académicas tales como el que le fueron requeridos para acreditar todo un año escolar de secundaria mediante exámenes a título de suficiencia después de cursarlo en el extranjero. Su tesis de maestría es un reflejo del trabajo autónomo que puede realizar de manera competente como alumna. Desde sus primeros años como docente también da muestras de tener iniciativa, de actuar, y mover algo en las estructuras de trabajo:

(...) entonces, pues convencí que nos permitieran que a la hora de inglés los tres grupos de Prepa se separaran en cuatro grupos y los muchachos fueran por nivel. Y entonces ahí siento, bueno...!es donde puedes impactar! Y si así puedes impactar en inglés, pues podrás en muchas cosas, pero lo que yo daba era clases de inglés ¿no? (MARTHA: 719).

En la historia de Pedro se plasma constantemente la aplicación de estrategias de aprendizaje autónomo con altos grados de motivación por alcanzar las metas propuestas. Su forma de estudiar, basada en la memorización de contenidos, la repetición y la dedicación de tiempo exclusivamente al estudio son muestra de que el uso de estrategias adaptadas a los estilos de aprendizaje y a la personalidad, lo llevaron a tener éxito escolar. Para él, la memorización fue una forma de enfrentar y transitar por la escuela, vía la lengua oficial en lugar de su lengua nativa. Descubrió por cuenta propia cómo opera el sistema organizacional de la escuela y lo que los docentes esperaban de él para cubrir de manera efectiva las demandas evaluativas del sistema en los diferentes niveles cursados.

Con una historia similar, Miranda dedicaba varias horas de su tiempo al estudio independiente, por propia iniciativa. Se consideraba a sí misma “aplicada” refiriéndose a la obtención de buenas calificaciones. Adjudica su éxito a la naturaleza innata, a la propia personalidad y a las habilidades que fue desarrollando a lo largo de su trayectoria escolar

Yo quería una ingeniería y dije: ¡pues ésta! Me costó, ahí sí me empezó a costar lo que era la química porque yo no era químico laboratorista; y los demás todos eran químicos laboratoristas. Entonces, me puse al corriente y estudiaba por mi cuenta.

I: ¿Como le hacía? ¿Estudiaba en grupo?

M: Por ejemplo, yo nunca estudié con grupos, siempre sacaba mis libros y no estaba como acá ¿no? que tienes un tutor ¿no? Los maestros llegaban a su hora, se iban, si había dudas pues cuando los veía uno; y yo acostumbraba a sacar libros y me los llevaba a casa y me ponía a leer.

I: ¿Pero solo con libros o alguien le explicaba?

M: No, yo lo hacía. A veces me llevaba días entenderle a algo, pero lo sacaba y algunas veces sí le preguntaba al profesor, pero más que nada era yo solita; luego me iba a estudiar a la biblioteca de la UNACH (MIRANDA: 66).

Además, cuenta que en sus estudios de maestría tuvo que estudiar por su cuenta, realizar trabajo individual para poder estar al corriente de la demanda académica. Sin embargo, más adelante destaca que aunque normalmente estudiaba sola, no fue así en ciertos momentos donde se sentía en desventaja como alumna novata de una disciplina por lo que buscaba el apoyo de grupos de estudio. Una muestra más del desarrollo de su autonomía es el hecho de haber estudiado y destacado en un área preponderantemente de varones, donde suponemos que enfrentó diversos retos que fortalecieron su carácter, forjaron su personalidad y su forma de relacionarse con los compañeros, profesores y a la larga, con sus alumnos.

Por su parte, Sebastián relata ejemplos que lo relacionan con cualidades como la iniciativa, la creatividad, la voluntad de aprender por su cuenta, experiencias que fomentaron intereses específicos que lo motivaban a dar más allá de lo solicitado, a desarrollar un gusto por el servicio, la enseñanza. El aprendizaje autónomo se ve vinculado a los intereses personales pues buscando desarrollo profesional se involucra de manera activa y dinámica en muchas actividades extra-aula como aliciente al aprendizaje y a relacionarse de manera más cercana con sus profesores. Resaltan los episodios donde hace un recuento de su participación activa en una variedad de aprendizajes.

Recuerdo que tuve materias que me encantaron y que estando en el primer semestre ya era amigo de grandes investigadores “Doctor yo le ayudo, yo puedo, yo voy a su laboratorio”. Iban a hacer una prueba o necesitaban a alguien que los ayudara y lo que nosotros también buscábamos era que nos ayudaran (SEBASTIÁN: 320).

El caso de Felipe no es muy diferente, pues en su relato se encuentran ejemplos de dedicación escolar mediante el estudio independiente desde el bachillerato, y muy especialmente de forma sistemática en sus años universitarios. Le invertía tiempo a las tareas escolares, a las prácticas

de la disciplina como son las matemáticas, y esfuerzo para alcanzar las demandas académicas esperadas para la obtención de los títulos escolares correspondientes.

(...) sin tener tarea ni nada, o sea; lo tomé como rutina y si tenía tarea pues, resolvía la tarea y si no tenía tarea, pues me ponía a hacer cualquier ejercicio, entonces; como rutina si yo le platicaba a este amigo “sabes qué, pues todos los días estudio y estudio un rato dos o tres horas”, pero eso me permitía, pues estar al día ¿no? con los temas que estábamos viendo, no estudia solo para el examen y cuando nos decían que había examen solo detallaba algunas cosas o todo, pero para cuando llegaban esas fechas ya tenía mi formulario, ya había hecho todos los ejercicios de los capítulos, entonces; no sentía la presión de que había examen ¿no? y pues siento que eso de aprovechar y distribuir el tiempo si estudiar para un examen te toma veinte horas en lugar de juntarlas muy pegadas al día del examen, pues yo distribuí esas veinte horas en más tiempo, entonces; sentía que me la llevaba más tranquilo ¿no?, no me presionaba (FELIPE: 331).

Por otro lado, la experiencia de Luis con el aprendizaje autónomo surge a raíz de su gusto por la lectura. Desde chico desarrolló un interés especial por leer obras que acrecentaron su cultura del mundo. Relata cómo desde sus años de infancia fue un lector asiduo, activo y crítico lo cual se reflejaba en sus participaciones en el aula y en una conciencia crítica al actuar, en ocasiones como alumno catalogado de “rebelde”.

(...) y como que todo eso me fue involucrando hacia un aspecto muy crítico en el ejercicio de mi profesión como periodista. Entonces, en la universidad digamos que encontré un espacio que era ideal para mi sentido de autonomía en el aprendizaje; dejaban la tarea y procuraba llevarla con la mayor cantidad de fuentes posibles, platicarles de los autores... (LUIS: 235).

(...) me permitía vivir mi iniciativa propia ¿no? entonces a la vez tenía una tarea, yo elegía un tema que era atractivo que podía investigar. Ya al estar en el periódico se lo doy a[...]: Siendo estudiante de Universidad ya podía hacer lo mismo, ubicar mis fuentes de información, investigar, cuestionar y eso me fue formando en la teoría, no para aprendérmelo de memoria; sino para ir comparándola, contrastándola o ¿por qué no?;Desechándola! Porque había algunos autores que yo decía “no puede ser que escriban eso” entonces eso me permitió ir desarrollándome en el ámbito del Periodismo y de la Comunicología (LUIS: 235).

Dicha autonomía se desarrolla más adelante también en el ámbito profesional la cual se ilustra en la descripción de su trabajo en la radio, como productor de programas primero y más adelante en su labor docente, de la cual se dará cuenta en otro capítulo de este trabajo.

Rebeca y Sara describen que tuvieron que dedicarle tiempo de estudio individual al cursar sus respectivos programas de licenciatura o posgrado, con la diferencia que la estrategia de Rebeca se centró en estudiar con compañeros, sobre todo en la universidad; y Sara de manera individual, organizando su aprendizaje de todo el semestre y los trabajos que tenía que

elaborar periódicamente pues toda su educación fue semi-presencial basada en un aprendizaje a distancia. Sin embargo, no detallan explícitamente más aspectos de ese tipo de experiencias de aprendizaje.

En resumen, si ponemos sobre la mesa algunos de los significados compartidos por estos docentes podemos visualizar los que resaltan que son los siguientes: ante todo la dedicación al estudio independiente, a la inversión de tiempo a las lecturas, las tareas, la elaboración de trabajos. Todos coinciden en prepararse para los exámenes con anticipación, tiempo de estudio invertido para leer o practicar lo suficiente antes de los exámenes. Sin duda, aparece la voluntad, la motivación y el ser metódico en el tiempo dedicado al estudio. Sin embargo, tres de estos docentes: Martha, Luis y Sebastián, dan muestras también de aplicar esa autonomía a su vida cotidiana y profesional. Lo que ellos narran de diferente del resto de este grupo, es el hábito de la lectura por placer, una amplia cultura general y la estrategia de buscar la información en otras fuentes para la elaboración de sus trabajos o presentaciones. Buscaban profundizar sus conocimientos con otras referencias bibliográficas, o con otras fuentes alternas de aprendizaje, eso por un lado. Por otro lado, los tres narran sucesos concretos de haber tomado la iniciativa para cambiar algo ya establecido en algún momento de su vida personal o profesional. Lo que más adelante consideraremos como autonomía crítica en términos de Mejía (2007). A diferencia de Pedro, por ejemplo, que ejerce en muchas de sus anécdotas autonomía en el aprendizaje (Mejía, 2007) para tener éxito escolar y lograr las metas académicas propuestas. No tenemos elementos en su relato de traspasar esa autonomía al ejercer su profesión, o cuando menos, no tan claramente como los otros tres docentes.

3.3 La elección de la carrera universitaria

Otro aspecto que consideramos relevante para este ejercicio de descubrir las formas de percibir y enfrentar el aprendizaje a lo largo de su vida escolar es la toma de decisión para elegir una profesión. El inicio de la etapa como adultos en la vida de algunos individuos, se caracteriza por la elección de una carrera universitaria para formarse en un área disciplinar. Esta elección no es clara ni fácil para la mayoría de los jóvenes, como evidencian nuestros participantes ya que predomina la indecisión por escogerla. Por alguna razón esa

determinación no fue nada fácil, pues faltaba claridad a lo que querían dedicarse en el futuro. Aquí se narran esas experiencias que fueron bastante tortuosas para la mayoría de ellos.

(...) yo estaba muy indecisa y no sabía que estudiar. ¡Todos los días quería una cosa distinta! (MARTHA: 439).

Bueno, yo estaba como que entre tres cosas, como muchos en mi familia son abogados desde el abuelo, mis tíos y mis primos; como que el abuelo decía “Estudia derecho, tienes buena memoria, vas a saber interpretar las leyes y todo y... [.....] Elegí la carrera de Periodismo. Me gustaba mucho la Sociología, pero decidí que si me enfocaba solamente en eso iba a estar muy delimitado. En cambio, si llevaba la de Periodismo como educación colectiva iba de todos modos iba a llevar cosas de Sociología Crítica que son las cosas que más me gustan (LUIS: 183).

La mayoría de docentes describe la manera en que tuvieron que elegir entre estudiar una carrera u otra. Algunos siguieron los consejos de los padres, aunque tuviera como costo no estudiar lo deseado (el caso de Miranda que siempre aspiró a estudiar ingeniería civil); otros definitivamente optaron por decidir basado en un área de interés, o la facilidad para un área del conocimiento sin tener bien definido qué programa. También estuvo presente la influencia del grupo de amigos en la época en que las relaciones sociales ocupan un lugar relevante en la vida de los jóvenes pues se caracterizan por ser éstas activas e influyentes.

(...) lo que quería también era salir ¿no? como mucha gente, casi lo que dices “Lo que sea, pero que sea fuera” ¿no?, entonces, “¿qué hay afuera para tener pretexto e irme?” ¿no? Entonces, mis amigos que eran mis mejores amigos se iban a Guadalajara y empezaron a alborotarme para irnos, pero uno de ellos iba a estudiar Medicina y el otro iba a estudiar Diseño Gráfico. Entonces, ellos ya tenían muy definida su carrera desde antes ¿no?, entonces; Yo todavía estaba indeciso, no sabía qué carrera, pero veo a dónde se van a ir les acompaño a hacer su admisión ¿no? Entonces; ahí en un folleto, pues veo las carreras que tenía la Universidad y me digo ¿Pues cuál? Y escojo de aquí y pues escogí esa de acuerdo al mapa curricular, a las materias, a la información que venía de un folleto. ¡Pero fue una decisión así! (FELIPE: 187).

El caso de Pedro es todavía más crítico, pues él eligió la carrera que estudió en la universidad a consecuencia de un mal entendido, entre el concepto de licenciado y el de abogado, un problema sobre todo de comunicación; quizá debido hasta cierto punto a las dificultades entre su lengua materna y el español. Eso influyó posteriormente en no poder estudiar la carrera que él hubiera preferido en ese entonces.

P: Así fue, me preguntan “¿Qué quieres ser?” “Yo quiero ser licenciado, pero en ...

I: ¿Estabas pensando como abogado?

P: ¡Exactamente! Lo que quería ser era un abogado, porque abogado está bien (PEDRO:359).

Esta parte de su narración evidencia que la elección de carrera fue circunstancial en el momento de su inscripción al bachillerato, por el sistema escolar mexicano. No le dieron una orientación correcta al escoger el área disciplinar pues lo inscribieron en el área económico-administrativo lo que impidió posteriormente presentar un examen de selección para estudiar la carrera de Derecho.

En general se puede deducir que la forma de seleccionar una carrera profesional es confusa, delicada, difícil. Influyen características comunes como la ocupación preponderante en la familia, los amigos, las experiencias previas en el bachillerato principalmente. Sólo uno de los nueve entrevistados, el médico, describe la etapa de elección de carrera como una decisión tomada sin mayor dificultad, pues la elección del área de estudio en bachillerato, basada en los intereses desarrollados fuera del aula, perfiló su interés por una carrera determinada; además, considerando las relaciones sociales que caracterizan esa edad.

¡Ya estaba decidido, estaba definido! Aparte, la otra muy importante: que mis amigos de la secundaria estaban conmigo en la prepa y en la prepa ya llevábamos casi todos un bachillerato definido de Ciencias Biológicas (SEBASTIAN: 215).

Todo lo anterior pone de manifiesto que la etapa de joven adulto complica una elección de futuro profesional. A esa edad predominan las incertidumbres, las dudas sobre las propias habilidades individuales y la inseguridad personal. Dicha elección se va fortaleciendo por los consejos de los parientes que influyen de forma determinante en la vida de las personas y por los amigos; pero rara vez por tener un modelo en específico de profesionista a la que se aspira, o por la exploración más profunda de las habilidades e intereses desarrollados hasta ese momento trascendental.

3.4 Construyendo una teoría personal sobre la enseñanza

Ya hemos dado cuenta que existe una relación estrecha entre las primeras experiencias de aprendizaje, las formas en que han sido enseñados y los significados que los sujetos mantienen a lo largo de sus procesos de enseñanza aprendizaje. En esta sección es nuestra intención adentrarnos un poco a esos primeros eventos de enseñanza que han tenido que enfrentar, a las

oportunidades que han aprovechado para transitar de una enseñanza rudimentaria a una de tipo más consciente y estratégica. Asimismo tratar de capturar lo que significa para cada uno de ellos la función de enseñar, sin haber sido formados ex profeso en esa profesión.

3.4.1 La vocación docente

Probablemente algunas personas al hablar de vocación (del latín *vocare*, llamar, llamamiento) se remontan a los orígenes del vocablo, vinculados a la dimensión religiosa, al concepto de apostolado, de altruismo, al compromiso total que hace que alguien se olvide de la propia personalidad, al sacrificio. En el Diccionario de Ciencias de la Educación (2009) publicado por la Universidad Pontificia Salesiana se explica a detalle y se profundiza sobre el sentido de la vocación precisamente en su dimensión sagrada. Sin embargo cuando define a la vocación a nivel humano éste lo define como:

El servicio incondicionado a valores reconocidos como tales y sentidos como fascinantes para la persona. La vocación es el camino hacia la identidad propia de una persona que entrega de forma libre y responsable su vida para promover la historia del hombre. [.....] Se trata de una iniciativa personal, libre e intencionada de la persona que organiza y unifica la propia vida en función de un valor (p. 1165).

En ese sentido, el concepto insiste en puntualizarlo como una respuesta personal sin condiciones al llamado de entrega de la vida misma a una misión, a un objetivo de gran significación e importancia para un individuo.

Pero de acuerdo al Diccionario de Pedagogía y Psicología (2000), la vocación es definida como:

La inclinación interna que se siente hacia cierto estado o forma de vida. La vocación se determina a partir de dos factores: 1. La afición por esa actividad. 2. La aptitud para aprender la base y la materia de la profesión elegida. Se puede entender por vocación de profesión a la inclinación o deseo permanente de dar satisfacción a una aptitud mediante su ejercicio en el trabajo (p.340).

Bajo esta descripción, la vocación profesional tiende a ser explicada tomando en cuenta el agrado, el deleite y la dicha por explorar una habilidad y ejercer una capacidad para realizar con afecto una determinada ocupación. Implica la conjunción de aptitudes, intereses y actividad, representando así a un género de vida.

No se puede negar que la dimensión vocacional persiste al hablar de la docencia, pues figura como un valor silencioso que de una forma u otra garantiza la calidad de la labor docente. Quizá ya se percibe en menor frecuencia como un factor innato de la persona, o como un llamado al servicio en bien del otro, o como un sacrificio vinculado a valores superiores, sino preponderantemente bajo la forma de la realización del 'yo' en una actividad profesional determinada. En ese sentido, retomaremos nuevamente esta proposición cuando hablemos del significado que cada uno de ellos le da a la profesión. Pensamos que podemos detectar mejores pistas al respecto cuando expliciten cual es la razón para ser docentes.

En el marco de una investigación sobre docentes Alliud (2003) reporta que los entrevistados relataron que su elección profesional se basó tanto en razones pragmáticas (un trabajo estable, la carrera corta, etc.) así como por motivos vocacionales (el gusto por los niños, acercamiento a los jóvenes...). Y en otros casos la vocación apareció después, en la felicidad que sentían durante el ejercicio profesional lo cual confirmaría que, además de los motivos pragmáticos que los llevaron a elegir la profesión, se reconoce una vocación "auténtica" ligada a la idea heredada del cristianismo, de la felicidad como confirmación de la vocación.

Curiosamente ninguno de los nueve docentes entrevistados pensó ser profesor como primera opción de vida profesional. Las siguientes citas ilustran claramente que el llamado a la docencia fue fortuito en el transcurso de sus vidas.

¡Nunca pensé ser maestra!; pues como digo, la vida me llevo ahí ¿no? (MARTHA: 685).

(...) pues sin saber que a la larga a eso me iba a dedicar, entonces...

I: ¿Desde entonces no te imaginabas?

F: No, no me imaginaba, ¡ni siquiera me había pasado por la cabeza la idea de ser profesor! (FELIPE: 168).

Felipe inició en la docencia porque en su momento era una oportunidad para estudiar una maestría sin tener que subsidiarla personalmente.

(...) la mayor parte de las Universidades que te ofrecen maestría, pues es pagado ¿no? y... cuando llega esta unidad llega ofreciendo becas CONACYT a los que queden seleccionados, entonces; pues eso era muy atractivo íbamos a hacer una maestría...

I: ¿Entonces tú, si ya habías pensado seguir tus estudios, pero con qué fin?

F: Pues seguir preparándome, ¿no? No todavía con el objetivo de docente, pues no! (FELIPE:396).

Luis tuvo una razón similar a la de Felipe, él ingresó a la UNACH porque quería estudiar una maestría en esa institución. O como el caso de Pedro, quien sin mayor preámbulo manifiesta:

¡Nunca pasó en mi mente ser profesor universitario! (PEDRO: 335).

Aunque posteriormente, después de varios años de ejercer su carrera profesional como Lic. en Administración Turística este docente busca de manera exprefesa un lugar en la plantilla de profesores de la misma facultad donde estudió.

Yo creo que eso es algo también que después de haber trabajado en el campo directamente de cómo se ven los proyectos y cómo se opera digamos ya la parte de Turismo y el haber digamos, proyectado en el escenario dentro del ámbito turístico varios proyectos, dije “bueno, yo creo que ya hay un poco de experiencia y valdría la pena compartirlo con muchachos, con estudiantes que vean la otra parte que en general a veces no nos la enseñan; la parte práctica. Y eso podía ser interesante, ¿no? (PEDRO: 613).

Ésta es una de las pocas evidencias de los participantes en las entrevistas donde los inicios de la labor docente no fue por casualidad, fue una decisión consciente, buscó el trabajo como docente por el deseo de compartir sus conocimientos prácticos de su primera profesión con los alumnos.

Para otros, ser profesor en un primer momento fue solo una alternativa laboral, para tener algo estable y como peldaño a logros mayores. Un trabajo asalariado, sin reconocer la vocación y mucho menos para colaborar en la educación de los alumnos. Trabajo de docente para ahorrarse el costo de un curso de posgrado. Una motivación totalmente instrumental.... ¿se puede hablar de vocación? Eso fue también el caso de Miranda:

(...) pero nunca pensé que después iba a dar clases ¿no? siempre... después de que no quería química termine en un laboratorio de termoquímica y de ahí sí me gusta porque no era la química clásica de cómo nos lo pintaron en el Tec, de que haber “le vas agregar esto y esto” ¡No, ya era con otras cosas muy distintas! Entonces, nunca pensé que iba a dar clases (MIRANDA: 204).

El caso de Rebeca ilustra la decisión de ser profesora universitaria como opción posterior a un trabajo en el área administrativa; sus primeras experiencias como profesora se le presentaron al impartir un curso taller en su área disciplinar a un grupo de profesores de la Facultad de Medicina de la UNACH y otro con la planta docente del Tecnológico Regional. Relata que sin haberlo planearlo como una meta profesional le ofrecieron la oportunidad de ser docente en esa institución, pero tuvo que decidir entre la docencia y un puesto administrativo mejor

remunerado en la UNACH, optando por éste último. Más adelante, inicia su labor docente en la Licenciatura en Sistemas Computacionales de la misma institución.

(...) me pidieron que me quedara allá a dar unas clases y después se dio la oportunidad aquí en la UNACH, de hecho; yo concursé para una plaza de tiempo completo en el Tec. Regional y la gané, pero como ya estaba trabajando en planeación en la UNACH; por la cuestión económica que todavía era un poquito más bajo la percepción allá, de lo que estaba ganando acá, me quede aquí en la universidad (REBECA:241).

Todos los docentes participantes tuvieron una formación profesional en otra área del conocimiento, no en la docencia, como lo reconoce Sara en la respuesta a la pregunta exprofesa:

*I: ¿Alguna vez pensaste o tuviste la idea, el gusto de ser maestra ó fue algo que se dio?
S: ¡No!! Fue algo que se dio... yo me inscribo a la universidad en el área de contaduría...
(SARA: 102)*

Se infiere entonces que para la mayoría de los docentes, el gusto de enseñar va construyéndose a la par que transcurren los años de enseñanza. En vista a la evidencia narrada, sabemos que no se nace maestro, uno se hace en el trayecto. Esto nos hace reflexionar que la vocación de enseñar, así como Sancho (2010) la percibe, se va descubriendo y se va transformando con el tiempo, con el contacto con los alumnos, con la práctica cotidiana por lo cual no puede entenderse sin comprender el contexto de la experiencia vivida. Lo que los participantes narran, sus situaciones específicas, con matices diversos reflejan las formas más o menos compartidas de acercarse a la docencia y permanecer en ella. El sentimiento de acomodarse, de sentirse parte de algo, de un “yo” tratando de ubicarse, y de descubrirse en una tarea no planeada, y para muchos, ni siquiera buscada pero que a la larga se va saboreando, se le va encontrando sentido y relevancia en la vida de ese sujeto docente. Y es lo que le va dando sentido a la profesión.

Siendo así, la vocación como misión o llamado específico a compartir lo que sabemos, a contribuir al conocimiento del mundo, al compromiso por educar a nuevas generaciones está más relacionado a una modalidad más psicológica que sagrada (Dubet, 2006). Lo que ahora se destaca al hablar de vocación profesional es que el trabajo no quede reducido a un simple oficio, o que no predomine una motivación instrumental, ligada a intereses como el salario, los horarios, las vacaciones, las prestaciones, etc. como detonante primordial para dedicarse a la

profesión. Todavía perdura un reconocimiento amplio de la dimensión moral de la vocación, reflejada en los valores trascendentales como el compromiso personal, los principios universales, y la ética que dan pauta para que los docentes actúen con profesionalismo en cualquier circunstancia de vida académica y que están relacionadas con la realización de sí mismos, de la propia personalidad en la docencia. A nuestra manera de entender la vocación, ésta se refleja en el continuo cuestionamiento personal sobre el objetivo de ejercer la profesión, la auto-evaluación sobre la medida en que se cuenta o se trabaja para alcanzar las disposiciones profundas que le permitan ofrecer a los otros las garantías morales necesarias para ejercer la profesión y no sólo por cumplir con un trabajo, reduciéndolo a saber una técnica. En este marco, Dubet (2006) argumenta que al hablar de vocación debe resaltar el sujeto con un 'Yo' reflexivo, más que un 'Yo' social; preponderando la individualidad, la iniciativa propia, la convicción personal de hacer lo que se decide de manera consciente y reflexionada.

Diego Gracia (2007) en su discurso inicial en un curso de formación para profesores de educación secundaria en España se refirió a la **vocación docente** como “el tener que ser” de la vocación personal, situado en la región más profunda y primaria del ser humano. Explica que en diversos momentos de la vida existen ante el hombre diversas posibilidades de *hacer* y de *ser* y que bajo la propia responsabilidad del individuo tiene que decidir por una de ellas, y para hacerlo tiene que justificar ante sus propios ojos dicha elección. Es decir, “Tiene que descubrir cuál de las acciones posibles en aquel instante es la que le da más realidad a su vida, la que posee más sentido, la más suya” (Gracia, 2007:811). De lo contrario, se estará engañando a sí mismo, falsificando su propia realidad. En su texto, Gracia se basa en los postulados de Ortega quien concibe y explica que “la llamada que ante un tipo de vida sentimos, esta voz o grito imperativo que asciende de nuestro más radical fondo, es la vocación” (2007:811) y que en su momento resulta en una propuesta para el hombre, quien decide si la realiza o no.

3.4.2. La influencia de una figura en la docencia

Sin duda, en el momento de optar por dedicarse a la docencia cada uno de ellos recordó factores que los ayudaron a tomar la decisión. Uno de éstos es la relación que se sostiene a lo largo de la vida con un modelo de persona que representa para ellos a la profesión docente, y

que necesariamente evoca éxito y satisfacción. De lo contrario, no significaría una posibilidad aceptable para decidir por ella.

Para cuatro de los nueve docentes entrevistados la figura de sus padres, quienes laboraron o aún laboran como profesores, resulta ser una figura determinante en diversos aspectos de sus respectivas vidas docentes. Para Miranda y Luis, la figura paterna o materna resalta al inicio de sus primeros años de escuela para explicarles, enseñarles, motivarlos, y darle impulso a sus estudios. Asimismo para Martha y Rebeca cuyos padres, ambos maestros, influyeron notablemente tanto para la elección de carrera como en el transcurso de algunas etapas decisivas como docentes. Para otros docentes, como Felipe y Sara, la figura de un profesor en específico durante su etapa de secundaria o bachillerato se rescata como personaje importante para elegir o copiar el modelo de profesor que les llamaba la atención. Para Felipe, su profesor de matemáticas en 3° de secundaria, un personaje exigente, influyó directamente en él para estudiar la carrera de ingeniería pues le contagió el gusto y la motivación por las matemáticas. Sara tiene presente un modelo de profesora de inglés quien la motivó a aprender y desarrollar el idioma, por su forma dinámica y creativa de dar sus clases; y más tarde tomar en cuenta su pedagogía para modelar la suya. Asimismo, Miranda reconoce que un docente en específico la motivó a imaginarse de docente investigadora pues le atraía lo que él realizaba en el laboratorio. Por otra parte, aunque no un profesor en especial, sino diversos a lo largo de la vida escolar de Sebastián sobresalen en su narrativa pues fueron sus profesores de la UNAM de la carrera de medicina los que figuran en sus recuerdos de docentes, así como un personaje ilustre de Chiapas, Don Miguel Álvarez del Toro, quien despertó en él un especial interés por la taxidermia, factor relevante para elegir la profesión médica más adelante. Además, en su desarrollo integral como persona influyeron algunos profesores de la secundaria que se preocuparon por inculcar en él el gusto por el deporte, las actividades culturales y extra curriculares. Sin duda alguna, las oportunidades a las que tuvo acceso en el período de formación universitaria lo puso en contacto directo con el ámbito de la investigación y la academia, áreas que exploraría a profundidad más adelante en su vida. Por eso, coincidimos con Álvarez (2003) cuando señala que lo que en mayor medida determina la actitud ante el ejercicio académico son las representaciones del profesor universitario, conformadas desde el rol de estudiante universitario y basadas en la manera de actuar y de enseñar de aquellos profesores que tuvieron en esa época, sobre todo con aquellos más cercanos a ellos.

De tal manera que por los relatos sobre esas experiencias educativas se evidencia que existe en la vida de los docentes, personajes importantes para ellos que han influido de una forma u otra en la decisión por enseñar y en la manera de percibir y ejercer la docencia desde los inicios de dicha labor.

3.4.3 Los inicios en la docencia universitaria

No todos los profesores universitarios inician su experiencia de enseñanza en el Sistema de Educación Superior. Para muchos de ellos los primeros contactos con el aula y con alumnos los tienen enseñando en bachilleratos o en secundarias particulares; inclusive hasta en primarias de ese tipo. Este apartado enfoca la mirada a la forma en que éstos llegan a las instituciones de educación superior e inician sus experiencias como profesores en ese nivel.

Felipe ya había tenido un trabajo en la industria pero lo suspendió temporalmente para realizar estudios de posgrado en su área, programa que lo induce a prácticas de docencia. Estaba precisamente cursando ese programa cuando acude al llamado del director de la Facultad donde estudió su licenciatura, quien le propone impartir clases a nivel superior supliendo de manera apremiante a un profesor.

(...) cuando estaba, durante la maestría en el primer año me hablaron de la Universidad donde estudié porque un maestro les había cancelado a última hora, ya estaban empezando clases, durante la primera semana de clases no tenían profesor para un par de materias. Entonces, el que había sido director de mi carrera había sido mi profesor ¿no? y me llamó ¿no?, para ver si le podía ayudar ese semestre a resolver la bronca que tenía de que no tenían maestro. Entonces fui, me entrevisté con él y me explicó que necesitaba un maestro para que le ayudara. Entonces, pues le pregunto ¿Por qué? Si yo nunca había dado clases formalmente y me dijo si me interesaba, y le dije “bueno, pues me interesa porque es un dinero extra” ¿no? Y pues me llamó la atención que él me tenía mucha confianza y me dice “No, yo creo que...confío en que tú lo vas hacer bien.” Sin haber dado yo nunca clases ¿no? Entonces, acepté el trabajo (FELIPE: 444).

Más adelante, se fue quedando con horas asignatura en esa institución. A través del tiempo, ya radicando en Chiapas, y trabajando nuevamente en el sector industrial privado, empieza a impartir clases por horas en el ITESM tanto en bachillerato como en la carrera de ingeniería combinando ambas profesiones. Su ingreso a la Universidad Politécnica de Chiapas lo realiza por invitación de su antiguo director de carrera en el ITESM, quien lo motiva a presentar las oposiciones para la plaza de profesor de tiempo completo en la carrera de Mecatrónica. Al obtener el puesto, deja completamente su labor en la industria privada del estado.

Rebeca fue invitada a trabajar en la UNACH en la Dirección General de Planeación con un puesto administrativo para desarrollar proyectos en su área de formación disciplinar. Casi a la par, por contar con conocimientos en sistemas informáticos fue también invitada a dar un curso taller especial para desarrollar habilidades tecnológicas a los docentes de la Facultad de Medicina Humana de la UNACH. Con ellos surgieron sus primeras experiencias dando clases, al tiempo que impartía también cursos de “Redes” a los ingenieros profesores del área de computación del Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez. Más adelante se abre la Licenciatura en Sistemas Computacionales en la UNACH y entonces es asignada como profesora de tiempo completo en dicho programa.

El caso de Sebastián es también por invitación, a solicitud de algunas autoridades del Sector Salud del Estado. La oportunidad de haber realizado el servicio social en el Hospital Regional de Chiapas y su experiencia de dos años como asistente de profesor en la UNAM influyen para que lo estimulen a concursar por una plaza en la recién creada Escuela de Medicina de la UNACH. Después de un examen de oposición sobresaliente, es aceptado y enviado a la Cd. de México nuevamente para recibir una formación específica en áreas de docencia universitaria.

Martha ingresa al Departamento de Lenguas de la UNACH por sus conocimientos de francés e inglés siendo aún estudiante de la carrera de Derecho. Había sido alumna en esa escuela por lo que al regresar de un año escolar en Francia le ofrecieron substituir a una maestra de francés por un periodo determinado. Aunque presentó dos exámenes para ocupar el interinato, su ingreso a la sección de francés del Departamento de Lenguas se dio en respuesta a una invitación expresa. Empieza impartiendo clases de francés a los alumnos de diversas carreras de la UNACH, pero poco después se inicia como profesora de inglés en el nivel bachillerato en su anterior escuela católica. Después de unos años de experiencia en la docencia como profesora de asignatura, decide iniciar otros estudios de licenciatura, la de Enseñanza del inglés, motivada por fortalecer sus conocimientos en esa área. Posterior a su titulación como Licenciada en la Enseñanza del inglés, adquiere la categoría de Profesor de Tiempo Completo en la Escuela de Lenguas Tuxtla.

Aunque Miranda deseaba regresar a Tuxtla Gutiérrez, su ciudad natal, fue una decisión bastante difícil para ella el dedicarse a la docencia, pues se encontraba en una situación laboral estable en la Cd. de México en ese momento. Realmente, la decisión de buscar la plaza de

profesor-investigador después de haber terminado el doctorado, fue tomada de manera instrumental pues el solicitar una plaza de docencia era lo que le permitiría echar raíces y convivir de cerca con su familia. Una de las razones por las cuales se decide por hacerlo fue por la corta experiencia que había vivido en sus prácticas como asistente de profesor-investigador en el programa de doctorado que cursó en el D.F. Las oposiciones resultan a su favor por lo que su ingreso a la UPChiapas fue impartiendo clases de matemáticas a los alumnos de diversas carreras, tales como Mecatrónica e Ing. Ambiental. Señala el hecho de haberse decepcionado pues al inicio se imaginaba contar con un laboratorio y un cubículo, impartiendo sus clases a nivel posgrado, como cuando hizo sus prácticas del doctorado.

Por su parte, Pedro buscó la oportunidad de dar clases a nivel licenciatura después de algún tiempo de haber egresado de la carrera de Administración de Empresas Turísticas y de contar con experiencia laboral en el campo. Su primera opción fue su misma facultad, pero al no tener respuesta positiva busca impartir clases en universidades del sector privado, la Universidad del Valle de México y la Universidad del Valle del Grijalva. Con el correr del tiempo como profesor de asignatura en los programas de licenciatura similares al suyo, se va ganando el respeto y la confianza de sus coordinadores y directores de carrera, lo que permite que lo inviten a trabajar con ellos con más horas. Eventualmente, al escuchar de la apertura de dos nuevas universidades públicas en el estado, se interesa por participar en la selección del cuadro de profesores de tiempo completo para el programa de Turismo Alternativo de la Universidad Intercultural de Chiapas, quedando en la plantilla días después. Negocia con las autoridades un tiempo asignado y facilidades para poder cursar un programa de doctorado a distancia desde su ingreso a dicha Institución.

El inicio como docente para Luis sí fue específicamente en una Institución de Educación Superior, pues solicitó unas horas de asignatura con la finalidad de tener acceso a estudiar un programa de maestría en la UNACH. Por su perfil disciplinar en periodismo, ingresa a dar clases 15 horas a la semana en la Facultad de Humanidades, en la carrera de Ciencias de la Comunicación. Es así como inician los 15 años de experiencia que tiene como profesor universitario.

(...) entonces, conforme avanza el tiempo ya me quedo en una asignatura que diseñaron para la titulación; un Seminario de Tesis. Y ya me quedé con dos materias teóricas y un seminario de tesis [.....] en ese transcurso hago la maestría. Yo hago la maestría de 98-2000 en

Educación Superior allá en la Facultad de Humanidades, becado (LUIS:410).

Posteriormente, busca trabajo en otras universidades particulares en las carreras afines al periodismo, y complementa sus horas de trabajo en una estación de radio pública. Finalmente, después de los exámenes de oposición, solicitó ingresar a la plantilla docente de la carrera en Comunicación Intercultural en la UNICH, y desde entonces, hace 5 años, labora como profesor de tiempo completo ahí.

El caso de Sara fue diferente a los demás pues no había cursado un programa de licenciatura cuando ingresó a dar clases en el Departamento de Lenguas de la UNACH. Con su *Teacher's Diploma* de una institución de la Cd. de México se presenta ante las autoridades de esa época como profesora de inglés; la contrataron inmediatamente para dar unas horas de inglés a universitarios de diferentes carreras. En esa época estaba expandiéndose el número de alumnos que cursaban inglés de manera obligatoria dentro de los planes de estudio de ciertas carreras y necesitaban mayor número de profesores. Cabe aclarar que muchos docentes de ese departamento de la UNACH no contaban con estudios universitarios terminados y los que sí tenían esos títulos, éstos pertenecían a diferentes áreas profesionales, menos a la docencia. En esa época no existía la oferta universitaria en México para ser un profesionista en la Enseñanza del inglés, por lo que poseer un Diploma en la Enseñanza del idioma a nivel técnico era una ventaja especial, que le abrió a Sara las puertas en diversas instituciones de la ciudad. Antes de su ingreso a la UNACH, también daba clases de inglés en la sección de primaria de un colegio particular en Tuxtla Gutiérrez; lo que eventualmente dejó por tener la oportunidad de posicionarse como profesora de tiempo completo en la universidad. Posteriormente y aprovechando las oportunidades que la UNACH le brindó para formarse en el área, realiza sus estudios de especialidad, licenciatura y posgrado en la Enseñanza del inglés.

Estas historias comparten escenarios similares entre ellas, pero difieren a nivel institucional. Lo primero que resalta es el hecho de estar laborando en sus respectivas profesiones al solicitar el ingreso a la universidad. A excepción de Sara, nadie se dedicaba exclusivamente a la docencia. Ingresaron compartiendo su profesión con unas cuantas horas para impartir clases en ese nivel, aunque algunos también lo hacían en otro nivel escolar. Y difieren sobre todo en la forma de ingresar a sus respectivas instituciones. Los docentes de la UPChiapas y los de la

UNICH tuvieron que presentar exámenes de oposición y pasar todo un proceso de selección, efectuado en el primer año de sus respectivas fundaciones. En cambio, los docentes que ingresaron a la UNACH, lo hicieron mediante rutas distintas. Sólo el médico Sebastián narra haber presentado un examen de oposición, y fue en los orígenes de la universidad. Dos de las tres docentes entrevistadas de la UNACH, fueron contratadas así, presentándose con las autoridades de ese momento; aunque ya las conocían, respondieron a la entrevista o a un examen de conocimientos para formalizar su ingreso como docentes.

3.4.4 La formación docente

Un proceso de formación requiere de una trama exprefesa para provocar una crisis que logre, a través del tiempo, un cambio integral en el sujeto. Para ello, la formación debe ser intencional, planeada, administrada y evaluada sistemáticamente si se pretenden obtener los resultados esperados.

Según Gorodokin, el concepto de “formación” implica

una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Conciérne a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación (2005:2).

Conceptualizada de esa manera, la formación que se espera de un individuo es un proceso que requiere un tiempo determinado, una inversión personal tanto de esfuerzo como de voluntad e intencionalidad por modificar las propias actuaciones, pues se persigue un fin claro y deliberado. En el terreno educativo, Cáceres *et al.*, definen a la formación docente como el “proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente” (2003:4). Y más aún, coincidimos con Álvarez cuando en base a su experiencia como formadora de formadores, concluye que la formación ha de contribuir a cambiar la práctica del docente; un cambio que no se refleje sólo en su discurso, sino también en su forma de actuar. Según ella, esta formación debe ser “objeto de seguimiento y evaluación a través de las propias actividades

concebidas para la superación, que se convierte de hecho en una formación permanente” (Álvarez, 2003:206).

Luego entonces, consideramos a la formación docente de un profesor universitario como el desarrollo de un proceso constante, que inicia quizá antes de su incorporación a una institución de educación superior y que continúa durante su trayectoria de enseñanza, que le permite desarrollar y mejorar sus potencialidades para enseñar y construir aprendizajes tanto disciplinares como de fomento a la formación integral de sus alumnos.

Sin embargo, una breve revisión a algunos documentos de la legislación de estas tres IES (Ver Anexo 3 en la página 393 de este documento) refleja que no se contempla la formación docente como requisito para ingresar a la plantilla de profesores universitarios. Pareciera ser que la tarea docente, y por consiguiente la formación pedagógica de sus docentes se ha quedado en segundo plano. De hecho, hasta hace unos cuantos años en nuestro país un profesor universitario no necesitaba algún tipo de preparación para realizar su tarea docente. En ese entonces, era usual encontrar a los alumnos recién egresados que fueron destacados en sus respectivas licenciaturas prestando los servicios como docentes en su misma facultad. Actualmente las políticas de selección de la plantilla docente de la UNACH, por ejemplo, todavía no contemplan como requisito una formación pedagógica específica para contratar a sus profesores, de tal manera que se puede entender que ésta es considerada innecesaria.

Este panorama de desvalorización a la formación pedagógica del profesor universitario se ha reconocido también en Brasil (Giusti, 2007) y en España (Zabalza, 2004; Hernández, 2009). Éste último señala que debido a la urgencia de la demanda de estudiantes, la contratación de nuevo profesorado en la universidad española no siempre se realizó eligiendo a aquellos que tenían la disposición, formación y capacidad de aprendizaje y compromiso para formar el perfil de una persona que se dedicaría a la academia universitaria.

En la experiencia de profesores universitarios de nuestra región, también se palpa la misma situación:

Partimos de una realidad muy evidente, y es que la mayoría de los que damos clases en la universidad no hemos sido formados para ser docentes. De manera improvisada nos contratan para dar clases, tal vez porque hay una trayectoria profesional que te distingue o porque fuiste

un alumno destacado, por alguna razón. O en los casos extremos, porque urge, con estos crecimientos inexplicables, urge ampliar la matrícula y entonces tenemos que improvisar nuevamente más profesores! (GRUPO 6:51).

Para ser docente es un compromiso muy grande en el aspecto ético, en aspectos metodológicos, mucha teoría, aspectos sociales, de... todo. Esta formación, como bien decían, muchos profesores ó el 90% de los profesores, entramos muchos por azar, por fortuna o por recomendación y hay cosas que no se cumplen (GRUPO 6:220).

Una de las consecuencias más notables de la falta de preparación pedagógica al momento de enseñar se refleja en las primeras experiencias de los profesores nóveles, que como ya se señaló anteriormente, las carreras profesionales cursadas por ellos distaban sustancialmente de la del magisterio. Y aún si se había cursado con algún tipo de preparación al respecto, estos nóveles docentes experimentaron sentimientos de desazón, confusión y falta de habilidades para enseñar en cualquier nivel de educación, como fue el caso de Sara:

(...) vengo con un 'Teacher's Diploma' que no me aportó nada y para mí fue una experiencia terrible, horrible y devastadora; lo más feo del mundo fue que me pararan enfrente de un salón de clase de kínder...

I: (risas) ¿Y por qué lo hiciste?

S: Ah, pues porque me ofrecieron el trabajo y dije "Pues,... si yo sé inglés" ¿verdad? ¡Tan fácil y bonito vas y te avientas! ¡Y sí pues! Ya ves que saber inglés no lo es todo en este mundo, no tienes estrategia de manejo de clase, no tienes experiencia en formación con niños, no sabes qué hacer con ellos. También me ponen con grupos de primero a cuarto de primaria; ¡la misma experiencia! (SARA: 65).

(...) definitivamente muy difícil los primeros años porque nos formamos dando clase, lo mismo nos pasó cuando empezamos dando clases de inglés que cuando nos cambian un programa de licenciatura, aprendiste dentro del salón de clase a como dar tus clases..

I: ¿Ensayo y error, tú crees?

S: ¡Definitivamente! y más error que ensayo porque... (SARA: 234).

Esta docente casualmente es la única del grupo de entrevistados que en sus inicios, sí cursó un programa de docencia a nivel técnico y posteriormente estudió una licenciatura en docencia. Es decir que ella empezó a enseñar con cierta formación pedagógica y se sentía insegura, su actuación docente la realizaba con desconfianza aún después de varios cursos de actualización docente, lo que causó un deseo personal y una motivación intrínseca de continuar su formación profesional como docente universitaria.

(...) yo me acuerdo que daba unas clases en que llevaba mis acetatos y yo la iba hacer y de repente me daba cuenta que le estaba dando vueltas al acetato y yo no salía de ahí y veías las caras de los muchachos y decías "¡Ay! ¿Qué estoy haciendo?" O sea, ¡no! y ¿Qué hago?, ¿Qué más hago? ¿Qué actividades les pongo? ¿Qué más les enseño? O esto que dice el libro,

pero....¿cómo diablos se los enseñó?” y, ahí tienes que empezar a buscarle por donde y a través de los años como que le vas agarrando (SARA:234).

Zabalza (2006) señala que la enseñanza universitaria constituye un espacio de actuación con escasa identidad profesional. Aunque los docentes sienten y se definen como “profesores/as universitarios” no se han preparado realmente para serlo. Según Zabalza les falta ese conocimiento específico sobre la naturaleza, componentes, procesos vinculados y condiciones que caracterizan la enseñanza. Los tiempos han cambiado, ahora quizá más que en ese entonces, los docentes universitarios requieren de conocimiento más sistemático y fundamentado, de recursos metodológicos apropiados para la docencia a través de una preparación específica pues las orientaciones del profesor deben estar centradas en el aprendizaje.

Al respecto, De Puelles Benítes (2009) reconoce que en España no ha habido una política global de formación de profesores de educación secundaria y formación profesional. Él opina que la política de formación continua para la planta docente es bastante desoladora a pesar que se ha reconocido en diversos foros que gran parte del profesorado se halla inmerso aún en la cultura del corporativismo, ya que continúa permeado por una cultura escolar que favorece el individualismo docente. Reclama que esta falta de atención a la formación de profesores ha repercutido en la escasa labor como equipo que realizan los profesores y en la poca motivación para vivir un espíritu cooperativo al interior de las instituciones. Además, sostiene que esa formación es muy necesaria en la actualidad, por tantos cambios que se están viviendo en la dinámica del mundo globalizado.

(...) el profesor debe configurarse como un profesional con una base sólida de conocimientos científicos en su ámbito de docencia, pero también debe saber lo que es ser profesor en la sociedad actual, quiénes y cómo son los alumnos a los que va a educar y cuál es la sociedad en la que trabaja (De Puelles Benítes, 2009:259).

Quizá debido a que las instituciones de educación superior en Chiapas no han podido evadir esa realidad, ahora la afrontan de cierta manera, pues se puede apreciar cada vez más la necesidad de proveer los espacios y los recursos para que estos profesores inicien y continúen con talleres o cursos de didáctica a pesar de que no cuentan con una política global al respecto. Si la formación pedagógica del candidato a profesor universitario no está legislada y por lo

mismo, no es un requisito de contratación, lo que las administraciones centrales de esas instituciones suelen entonces hacer es promover diversos cursos de actualización docente.

Cabe subrayar que cuando una institución promueve la actualización pedagógica de los profesores universitarios, generalmente la respuesta de los docentes va en un sentido de demandar y esperar información no formación; quizá por eso la mayoría responde positivamente a los cursos de actualización disciplinaria y no así a los grupos de trabajo más duraderos como son la formación pedagógica mediante diplomados o cursos de posgrado en docencia. Según Zabalza esto hace que la formación pedagógica de los docentes, en general, no tienda a consolidarse resultando en un “abandono generalizado del tema” (Zabalza, 2006: 161) por parte de colegas de otros ámbitos científicos (ciencias, ingenierías, medicina, CC.SS, etc.) que consideran a la didáctica, la pedagogía y a la psicología como algo ajeno a sus preocupaciones científicas y profesionales más inmediatas.

Y ese parece ser el caso de la gran mayoría de los participantes en este estudio, pues en su discurso narrativo no hay mayor relevancia al hecho de recibir actualización docente ni formación pedagógica específica a excepción de cursos esporádicos como el recibido por Pedro sobre el Modelo por Competencias en el 2004; o de algún Diplomado como el de Felipe, uno en Educación Basado en Competencias. En el caso de Rebeca, ella describe que en su facultad cada profesor busca oportunidades de actualización de acuerdo a los intereses personales, es decir, su facultad no plantea como requisito la formación pedagógica de su planta docente. La mayoría de las veces menciona que los cursos de actualización a los que se inscriben son de formación disciplinar como fue su experiencia al iniciarse como profesora universitaria.

I: ¿Y tuvo en ese proceso de que era maestra de asignatura una preparación, curso de didáctica, o de pedagogía?

R: Hasta mucho después empecé con estos tipos de cursos.

I: O sea, empezamos como todos sin tener la...

R: La preparación y todos los cursos que tenía en ese entonces eran de...

I: Del área

R: ¡Sí!, de computación (REBECA: 274).

Otro de esos casos es el de Miranda cuya actualización está vinculada al contacto que sostiene

con una Asociación de Matemáticas, es decir, el área de la disciplina que enseña, no al pedagógico.

I: ¿Cómo se sigue actualizando en la docencia?

M: Por ejemplo estoy en un grupo de... en una Asociación de Matemáticas. Me metí a ese grupo porque todos son maestros de Matemáticas, entonces hacen congresos a nivel nacional y por ejemplo ellos mandan actualización de las cosas que se están viendo. En eso estoy porque llevé cálculo por mucho tiempo, entonces sí como que me amparaba (MIRANDA: 492).

A pesar de ser la forma de actualización de la asignatura que imparte y que ella eligió, a pregunta expresa sobre las actividades de la asociación, ella no recuerda en ese momento el nombre de dicho grupo y no está muy atenta a los eventos que se ofrecían próximamente.

El único profesor que expresó en su narrativa haber recibido preparación formal en didáctica a inicios de su experiencia docente en la UNAM fue el médico Sebastián, cuando fue asistente de profesor y posteriormente a lo largo de su trayectoria de profesor de tiempo completo en la Facultad de Medicina. Incluso, es la única facultad de la UNACH que ofreció y estimuló a que la mayoría de los docentes de esa facultad cursaran una maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, lo que contribuye a que éste profesor se reconozca como un médico con las credenciales necesarias para impartir clases en educación superior.

Por otra parte, resaltamos los dos casos en que las docentes han cursado una formación específica en la docencia, la de Enseñanza del inglés, la formación pedagógica experimentada ha provocado cambios trascendentales en la práctica de las profesoras. El impacto logrado en el caso de ambas docentes, ha sido positivo por varias razones. Ellas consideran que dicha formación sí ha modificado sus acciones en el aula. Se pueden palpar frutos de la formación al escuchar la apertura, la transparencia de estas docentes al narrar en su participación en los foros cómo ahora han cambiado sus prácticas debido en gran medida a los cursos de postgrado, contribuyendo así a tener otra visión de la enseñanza:

(....) creo que ese ha sido también un cambio en mí. Antes de hacer la maestría, porque era la forma que me habían enseñado aquí en México, lo importante era el producto. Entonces, sí era yo demasiado estricta al calificar los trabajos pero así eran mis profesores de licenciatura también. En cambio, al cursar la maestría me daba cuenta que los maestros se enfocaban

mucho más en el proceso. Ya después, el trabajo recepcional. Entonces, yo he aplicado eso a partir de que regresé y creo que ha sido muy fructífero (GRUPO 1:353).

El comentario siguiente, realizado por la misma docente, hace palpable las nuevas formas y visiones de pensar la educación y más en específico el proceso dinámico de la enseñanza como una de las consecuencias de la formación.

....creo que los cambios que se han dado a nivel del desarrollo de nosotros como docentes también han sido no porque sea solo el cambio en el programa, sino porque nosotros ahorita también ya estamos mejor formados; o al hacer la maestría tuvimos unas perspectivas distintas a las que siempre estábamos acostumbrados ¿no? (GRUPO 1:370).

Aparte de 'challenge', me abrió los ojos y el foquito rojo de alerta de ¿qué estás haciendo, o qué te falta? Y eso fue en realidad lo que me motivó a pelear el programa de mi especialidad. [...] Porque a partir de ahí, yo sí empecé a ver cambios en mí, tal vez no inmediatos, fueron muy lentos, muy paulatinos, pero sí empecé a ver cambios en mi actitud. Tal vez no en mi nivel, pero sí en mi actitud, porque sí cambie completamente. Y de ahí empiezo con la especialidad, y terminando la especialidad como ya teníamos un background dentro del sistema de programas de capacitación que se estaban dando en aquella época, pues me ofrecen el de licenciatura! Me... meto al programa.....(SARA: 149).

Se puede apreciar cómo en ambas experiencias se valora de manera directa los cambios tanto en las formas de afrontar el trabajo académico como en la actitud personal hacia el desarrollo interno de la persona con respecto a su labor; además, cuán significativas éstas son como punto de lanza para continuar la profesionalización. Ese tipo de resultados también se manifiestan en el discurso de Pedro, aunque él se refiere a un curso sobre competencias docentes que recibió por un período de medio año a manera de formación docente cuando laboraba como profesor de asignatura en la Universidad del Valle de México, una institución privada en Tuxtla Gutiérrez. Para él fue una revelación para su práctica, pues narra lo siguiente:

(...) nos dan un curso interesantísimo ¿no? en el 2004. Y yo veía a los maestros modelos ahí, porque sí fue una ingeniería para los profesores, de pensar cómo dar clases. Y me enseñaron varias cosas importantes, una de ellas es saber observar, saber oír, escuchar y saber hablar. Pareciera que era una cosa que no valía la pena, pero ése es el punto de vista automático: ¡Era tan distinto de lo que nosotros veníamos haciendo! A veces pasábamos en el mismo lugar sentados hasta que de repente te pasa algo !Ah caray! Se da uno cuenta que efectivamente hay muchas clases que no se toman en cuenta. Exactamente pasa lo mismo en el salón de clases (PEDRO: 751).

Con estos testimonios se pone de manifiesto que la formación y actualización pedagógica, además de ser necesaria, es un detonador para reflexionar sobre la propia práctica docente, es

también un estímulo para pensar en la profesión que les ocupa, para bienestar y mejora de la calidad de la propia enseñanza. Representan espacios que fomentan y estimulan la profesionalización de la docencia universitaria. Lamentablemente, quizá no son suficientes, pues no se han presentado como espacios permanentes con el respaldo legal necesario para solicitarlos como formación requerida. Antes que nada, hace falta una conciencia personal sobre sus beneficios y una evaluación personal sobre la necesidad para continuar formándose y actualizándose, sin que ésta sea obligatoria.

3.4.5 Incidentes Críticos

Sólo en casos de aquellos docentes reflexivos y críticos del trabajo realizado, se puede hablar de un deseo de capacitación y mejora de la calidad de enseñanza. El momento de tomar conciencia de la necesidad de preparación pedagógica generalmente surge de cierto incidente crítico. Costa y Almendro (2010) nos recuerdan que los incidentes críticos son, según la definición clásica (Flanagan, 1954, citado en Costa y Almendro, 2010), aquellos sucesos de la práctica profesional que nos causan perplejidad, han creado dudas, han producido sorpresa o nos han molestado o inquietado por su falta de coherencia o por haber presentado resultados inesperados. Son, por tanto, aquellos sucesos de la práctica cotidiana, que nos impactan o sorprenden y que motivan o provocan la reflexión sobre la misma experiencia.

Tenemos el caso de Manuel que se da cuenta que necesitaba cambiar algo de su práctica para no dedicarle tanto tiempo de la clase a mantener la disciplina de sus alumnos, razón por la cual busca alternativas, entre ellas alumnos de mayor edad, otros grupos pero sin interrumpir la docencia.

(...) en la prepa y esa fue una de las razones por qué me fui, porque cuando yo empecé a dar clases nada más había prepa y yo estaba harto de dar clase en prepa, porque utilizaba el 60% del tiempo en tranquilizarlos y nada más el 40% en...

I: Pura conducta

M: ¡Sí!, pero precisamente porque no sabía manejarlo, eso fue en el 82. Yo di clases un año más y me fui.... (MANUEL 229).

De alguna manera son sucesos que funcionan como el parte-aguas en la profesión; la formación pedagógica posterior al ensayo y error del docente-técnico, que lo hacen reaccionar y buscar otras estrategias, otras formas de percibir el trabajo docente. Son precisamente los

momentos de enfrentarse a ciertos dilemas que están relacionados con la toma de conciencia de que algo en la labor no funciona pero que despierta a la par una necesidad en la práctica, en la cotidianidad del aula.

3.5 Percepciones sobre la profesión docente

En este apartado se pretende dejar rastro respecto a lo que los participantes aprecian de la propia profesión. ¿Qué dicen de la docencia y sobre la docencia? Las creencias y valores que sobre ella se expresan constituyen la esencia de sus pensamientos y acciones sobre la misma. En las siguientes líneas se acentúan las referencias más citadas tanto en los grupos de discusión así como en las entrevistas. Tal como se discutió anteriormente en el apartado 3 de este capítulo, la profesión docente no es innata, si bien se reconoce ampliamente la vocación de enseñar y del compromiso que se adquiere con la sociedad.

Lo importante de estar en un puesto docente es el hecho de hacerlo con... con convicción, con conciencia y la responsabilidad que implica, no? En el sentido de que estamos formando a los nuevos integrantes de la sociedad. Entonces, si uno desempeña ese papel, ese rol con convicción con responsabilidad, con cariño hacia lo que se está haciendo, creo que se van a lograr muy buenas cosas. Pero yo creo que es eso básicamente: tenerle cariño a lo que uno hace, ya sea que sea un profesor que se enfoque hacia la parte teórica o que un profesor que le guste más la parte práctica. Lo que sea, pero que lo hagan por convicción y no porque esta simplemente devengando un salario (GRUPO 4:547).

La enseñanza se concibe como un proceso dinámico, participativo y de compromiso. Por ello se respira una exigencia de formarse pues como se mencionó anteriormente, no se nace siendo maestros, generalmente se va aprendiendo en la marcha, en la acción. Un docente se va transformando y por ende va también adaptando su práctica a los cambios contextuales y situacionales muy específicos. Uno de esos cambios más notorios se presenta en la formación pedagógica (en caso de haber vivido ese proceso) y en la práctica, los docentes aprendieron a enseñar pero las estrategias utilizadas para ello no consideraban el enseñar a aprender. Por muchos años la mirada estuvo puesta en cómo enseñar, hubo un trabajo importante de formación destinado a desarrollar las técnicas y estrategias didácticas, relegándose hasta cierto punto el conocimiento sobre el aprendizaje y la exploración de formas diversas de aprender, de estilos y procesos cognitivos que propician el aprendizaje. Una explicación a esa

circunstancia pudiese ser, como ya se expuso en el apartado anterior, que la mayoría de los docentes universitarios en el momento de su ingreso a la plantilla no había sido formada especialmente en la docencia; se contaba con una licenciaturas afín al programa de estudios que se impartía; es decir, se contrataba al profesionalista, no al especialista en la docencia. Ese fue el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas.

La planta docente de la UNACH se conformó desde su fundación, con los profesionales de mayor éxito en su ámbito laboral, se incorporaron al profesorado sin formación docente ni la habilitación para la investigación (UNACH, 2011:72).

Y en el caso de aquellos profesores que sí vivieron un proceso de formación didáctica o pedagógica, la mirada se centraba en qué hacer para enseñar. Es decir, quizá los cursos de actualización y formación docentes privilegiaron el desarrollo de las habilidades de enseñanza para transmitir el conocimiento, no precisamente aquellas para enseñar a aprender. Estas dos visiones se discuten más detalladamente en el capítulo siguiente sobre procesos de enseñanza y aprendizaje.

Regresando a las percepciones que se tienen sobre la profesión docente, retomamos que ésta es muy dinámica y demandante a su vez. En las siguientes líneas exploraremos algunas de las características de esta profesión.

(...) en lo personal sí he sufrido una transición. Para mí que ha sido muy importante en lo que es en mi labor docente... cómo impartías clases antes o cómo, si cómo impartías clases antes y como los guías más ahora como los dejas un poquito más sueltos ahora; cómo les das más oportunidades de que ellos analicen, hablen, se desarrollen (GRUPO 1:246).

Para estos docentes, la profesión contribuye a crear condiciones para transformar la realidad, para mejorar la situación de vida de los alumnos. Se vislumbra una concepción humanística de los frutos de la educación, espacio donde el profesional de la enseñanza siembra las semillas.

(...) primero que nada para formar mejores seres humanos, porque eso es lo principal! Mejores ciudadanos y mejores futuros padres y madres de familia, es decir; personas responsables (GRUPO 1:528).

Yo le apuesto siempre al proyecto humano o sea a la formación. La formación es mas allá todavía que la educación. Como dice [X] es formar seres humanos, pero humanos en todo el aspecto de la palabra (GRUPO 1:582).

Asimismo, se pone de manifiesto una conciencia y un interés por el desarrollo humano de la persona, por la formación de valores como uno de los objetivos de la educación universitaria.

Yo creo que en nuestro caso nuestra labor debe ser una integración cultural: el inglés, el español y cualquier otra lengua y cualquier otra cultura en un nivel de equidad para el desarrollo de los valores humanos (GRUPO 1:607).

A mí me parece que es una oportunidad que tenemos de poder contribuir en la formación de nuevos recursos humanos con nuevas perspectivas, con muchachos capaces de construir nuevas propuestas, nuevas estrategias de desarrollo, social, en salud, en... medicina, en lo político, en el área que sea (GRUPO 6:83).

Además, se puede apreciar el orgullo en varios docentes por trabajar en una universidad pública, por ello se piensa que existe una satisfacción personal por la docencia. En las palabras de uno de los participantes: “Vale la pena ser docente”. Este comentario evalúa el desempeño docente; sí es posible lograr el cambio aunque sea con un sólo alumno que muestre tener éxito.

¡Así es! Le estás dando las herramientas. ¡Qué bueno! Pues, aquí obtuvo las herramientas el chavo y logró algo. Entonces, ¡sí es posible! (GRUPO 4:576).

La docencia permea, es la clave que detona un tipo de aprendizaje en los alumnos, para fomentar mayor participación por parte de ellos. El comentario siguiente lo realiza un docente varón, lo cual de alguna manera llama la atención pues el rol maternal está históricamente más vinculado a la figura de una profesora. Probablemente lo que este participante desea destacar es el hecho de interesarse por sus alumnos, de desarrollar en ellos valores éticos y reafirmar que los docentes sí tienen una conciencia humanística sobre la profesión.

(...) siento que así soy cada semestre aquí. Mi rol veo que va más hacia otro nivel, hacia un rol más maternal; ¿a qué me refiero a más maternal? A preocuparme más, o sea, ver más, que haya más principios. Entonces, tú como madre del salón; como a mí me gustaría que los maestros enseñaran; entonces, veo a alumnos, veo a mis hijos no a grupos, veo a mi mamá, a mi hijo, a mi hija. Entonces, siempre me preocupa cada alumno; sus dificultades (GRUPO 2:779).

Luego entonces, existe un reconocimiento a la relevancia de la labor docente, pues se cree que es el docente quien detona el aprendizaje y de quien depende hacia donde se encaminen los alumnos:

Creo que como comentaban los demás compañeros es responsabilidad de nosotros... pues hacer... este, mantener ese sentido crítico en el alumno, si bien todo va para allá para medios audiovisuales en nosotros en nosotros está que los alumnos investiguen, lean, revisen para tener sus argumentos que les va a permitir desarrollar.... proyectos que va a permitirles

cuestionarse, si algo lo está haciendo bien o mal y de alguna manera... creo que el rol de la educación va por ahí ¿no? vamos a tener... que trabajar tal vez más... en equipos, en proyectos, pero sobre todo el profesor sigue siendo fundamental en cuanto a que el alumno se prepare previamente para cada proyecto, que desarrolle sus habilidades, que tal vez por eso se están perdiendo, pero insisto es el papel del profesor, recuperarlas tal vez darles otro matiz, pero introducirlo en la línea ¿no? (GRUPO 4:479).

Si bien todavía se trabaja bajo una visión digamos “maternal” de la profesión, al manifestar una preocupación por las dificultades de los alumnos, sí se reconoce que no todo depende únicamente del profesor. Existe un reclamo generalizado por parte de los docentes sobre la participación de los alumnos en sus procesos de aprendizaje. Reclaman que son éstos los que tienen que poner de su parte, de su esfuerzo y voluntad para lograr avanzar en los objetivos de aprendizaje. Y aunque se afirma que hay alumnos que sí pueden trabajar de manera independiente, alegan que ellos necesitan la guía del maestro. El docente tiene que estar ahí, presente, creando andamiajes específicos para sus alumnos, no dejándolos a la deriva. Para hacerlo, saben que como profesores deben ser conscientes de sus propias habilidades y deficiencias; saben que no se pueden engañar a sí mismos. De tal forma que en su discurso expresan los peligros de la incoherencia testimonial, si les demandan algo a los alumnos que ni ellos mismos como profesores poseen.

Entonces, el trabajo del maestro es cambiar primero, y luego hacer que los alumnos vayan... también asumiendo una responsabilidad en el proceso que sean más participativos, más activos; y esto cuesta mucho trabajo (GRUPO 5:125).

Para mí siempre ha sido como más difícil ¿no? empezar a promover... la idea, empezar a cambiar hábitos, desde mí misma. También, muchas veces porque a veces se recae ¿no? (GRUPO 5:148).

(...) para que realmente haya un cambio de la enseñanza hacia el aprendizaje debe ser todo un proceso de interiorización, principalmente personal, del docente. Entonces; habría que valorar a manera de evaluación delimitada qué tanto (y evaluación personal ¿no?) qué tanto uno realmente ha dejado de visitar la cátedra y ha permitido escuchar la voz de los estudiantes porque en el aprendizaje de ir y venir es un proceso dialógico ¿no? Entonces, pienso que si es bien importante centrarnos un poquito a lo mejor primeramente como ‘nosotros’, como docentes en la auto reflexión ¿no? Y ver hasta qué punto sí se ha cambiado en esos temas ¿no? (GRUPO 1:78).

A mí me parece que es una oportunidad que tenemos de poder contribuir en la formación de nuevos recursos humanos con nuevas perspectivas, con muchachos capaces de construir nuevas propuestas, nuevas estrategias de desarrollo, social, en salud, en... medicina, en lo político, en el área que sea. Pero también nosotros los profesores tenemos que asumir la parte de nuestro compromiso y nuestra responsabilidad como docentes de esta institución (GRUPO 6:83).

El compromiso y amor por la profesión, el esfuerzo empleado para lograr alcanzar un objetivo de la educación se plasma en el diálogo de los participantes:

El día de hoy ¿Qué puedo hacer por mis alumnos? ¿Qué puedo hacer para que en la medida de lo posible den un pasito, aunque sea medio centímetro? ¡Pero la diferencia del algo a nada es infinita! Entonces, si en algo puede uno contribuir, el problema que yo siento es que los maestros nos damos por vencidos antes de empezar a luchar; a veces no se logra hacer el cambio en los 20 alumnos (MARTHA: 884).

Yo creo que más que lo demás, el gran reto es ¿cómo motivarlos? y como bien dice usted empieza por los profesores [...] una de nuestras obligaciones como profesores es que en el salón se puedan establecer las condiciones para que el que quiera aprender, aprenda!” No se vale eso de “el que no quiera aprender que se vaya y eche relajo allá atrás”, ¡No! (MANUEL: 99).

Y esa labor es demandada como una labor de equipo para lograr algunas de las propuestas de formación integral de los alumnos. Aunque un docente trabaje individualmente, o no se lo proponga ex profesamente como labor de equipo, es latente que todos los profesores influyen en la formación de los alumnos de distintas maneras. Se percibe que aunque no se trabaje en academia, como grupo de profesores, el trabajo individual de todos se puede palpar en los alumnos. La práctica docente en colaboración produce buenos resultados, como es la evidencia de los exámenes departamentales realizados en un trabajo de academia en la Facultad de Medicina de la UNACH. La profesión docente permite ser ejemplo positivo o negativo tanto en la realidad profesional del alumno, como en su vida personal.

Yo siento que es una labor de equipo, los alumnos van a tener influencia de todos los maestros [...] Definitivamente eso es un trabajo de todos ¿no? y todos aportaran, unos más, unos menos, unos cosas positivas, unos cosas negativas. Pero ahí está la clave. ¡Hasta de lo negativo se aprende! Eso es lo importante, no solo de lo positivo; también de las malas experiencias que tengan ellos como alumnos (MARTHA: 1083).

3.6 Ser docente universitario

En este apartado se concentran algunas de las características recurrentes que dan el sello a la labor y al sentir sobre el significado de ser un docente universitario en las universidades públicas de Chiapas. Nuestra tarea es hacerlas visibles desde las propias voces de los involucrados a través de algunas de las categorías interpretativas entretejidas a lo largo de este capítulo y que serán argumentadas y discutidas ampliamente a lo largo del desarrollo de todo el trabajo.

3.6.1 La identidad docente

Al hablar de identidad nos referimos a una serie de componentes que dan un sentido de pertenencia y una razón de ser a un individuo en relación con los otros. Entendemos que ésta se va configurando y/o reestructurando a lo largo de las experiencias vividas en los diversos contextos particulares, y en el caso que nos refiere, a los contextos laborales en donde se va desarrollado ese ‘ser’ profesional. La construcción de identidades es “un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (Berger y Luckmann, 1989: 240). El sujeto va elaborando su identidad en un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en el que se desarrolla; interrelacionándose mutuamente con los marcos culturales propios.

Rivas explica que la identidad de cada individuo en el grupo de referencia, desarrolla “el sentido de pertenencia que permite al sujeto ubicarse respecto al mundo social y a los demás colectivos” (2003:34). Basados en los estudios realizados, Rivas y colaboradores opinan que la construcción de la identidad se caracteriza por la correlación entre lo diferente y lo común con los demás. Ellos afirman que lo que la identidad “contiene de único es lo que a su vez tiene de compartido, ya que no hay identidad sin alteridad” (2010:192). Para estos autores la identidad profesional supone unas determinadas concepciones y prácticas de su profesión que los hace diferentes de otros colectivos profesionales. Representan formas distintas o similares de enfrentar la profesión y de actuar respecto de ella, las cuales conforman el acervo común de los docentes.

La identidad define un sentido de pertenencia desde el que le es posible ubicarse y reconocerse como profesional de la enseñanza [...] cada sujeto se define a sí mismo y elabora su identidad profesional a partir de su propia historia personal en interacción con este contexto cultural (Rivas *et al.*, 2005:14).

Además, Rivas y Leite (2006) agregan, complementando esta primera noción sobre la identidad, que ésta es un proceso inacabado y orientado social e históricamente. Esta concepción se va alejando de una perspectiva individual pues resaltan una noción más compleja, donde contexto y sujeto se presentan como dos realidades inseparables, en un constante diálogo, del cual para ellos, la identidad es el fruto.

Uno de los primeros acercamientos a la identidad de los participantes se refiere a la manera en que ellos se identifican ante sí mismos y ante los ‘otros’, ya sea el colectivo docente, la institución, los propios alumnos, e incluso los amigos o familiares. La manera de nombrarse, de asumir una identidad a través de un concepto de profesión que conlleva una carga significativa en sí misma, nos da pauta para analizar un rasgo de la identidad. De los docentes que a pregunta expresa de la entrevistadora contestaron si se identificaban como docentes o usando el título de su disciplina, la mayoría afirma haberse identificado, en un principio, como el segundo, según la profesión universitaria de inicio.

Esta interpretación se ejemplifica con la historia vivida por Felipe, quien en un momento trascendental en su vida reacciona involuntariamente de la siguiente forma:

(.....) te voy a ser honesto, cuando me casé ya ves que se llena un formulario y te dice su ocupación entonces yo no fui cuando llenaron esos datos y mi esposa fue. Entonces, ella lo llenó y puso catedrático. Entonces, cuando nos casamos y mencionan Ing. (nombre de la novia), ocupación ingeniero. Y Mtro. (su nombre), ocupación: catedrático. ¡Y me acuerdo que me enojé con ella! Le dije “¿cómo que catedrático, si soy ingeniero?” Entonces, si ese detalle ¿no? Pero después, cuando nos casamos yo trabajaba en CEMEX y daba clases, entonces cuando yo me vengo para acá me dice “¿Ya ves? Es que yo sabía que ibas a ser catedrático nada más”. pero si me preguntan, pues ¡Sí! soy catedrático. Así me siento. Pero eso de estar en los dos lugares pues me ha ayudado mucho acá en la parte de..... ¡Bueno, soy el director de la carrera entonces, me ha ayudado mucho! (FELIPE:628)

Aunque posteriormente, con el transcurso del tiempo como docente se va construyendo esa identidad, no deja de ser un rasgo especial pues, ¿se pueden tener dos identidades profesionales? No estamos muy seguros de eso pues no hay una respuesta de los participantes que aclare esta parte. Aparentemente es uno u otro en diferentes etapas de la profesión. Parece ser que no al principio de ejercer la docencia; más bien la identidad se va viviendo y construyendo de manera inconsciente con el correr de los años de experiencia o de dedicación exclusiva a ella. En el ejemplo de Rebeca, podemos percibir la falta de claridad y convicción al responder de manera indirecta a la pregunta expofesa.

Siempre hay esa disyuntiva de saber si uno es docente universitario o ingeniero en computación finalmente ¿no? Yo creo que ahora después de todos los estudios y después de todo lo que he hecho y en lo que estoy y en lo que me gusta ¡sí soy más docente!

I: Pero ¿Ha sido una transición, de pensarse como docente más que ingeniero, o ambos?

R: Pues ha ido acompañándose, de hecho; con este asunto que yo no quería saber nada de las matemáticas, a la ingeniería en la computación yo no la vi como un fin en sí misma, sino que era una herramienta para hacer algo más en mi vida (REBECA: 284).

Aunque reconocemos que en el discurso de algunos participantes se valora a una persona que puede combinar ambas profesiones. Por ejemplo, en el caso de Felipe, tal parece que tener dos profesiones, y a su vez quizá dos identidades, es una ventaja, tal como lo expresa en los últimos dos líneas del primer comentario al respecto. Para él, un docente en ingeniería no debe ser sólo académico, debe combinar la parte de la profesión de la carrera..... es decir, en su concepto pareciera ser que la docencia, como tal, no es una profesión por sí misma. Para enseñar los conocimientos de la disciplina deben estar éstas siempre relacionadas con el mercado laboral.

(...) con ideas mejores porque viene también de la industria él es psicólogo industrial y ha trabajado muchos años en la industria entonces te digo a veces pasa que si te quedas solo en la parte académica te desligas mucho de la parte de lo que está afuera, entonces hay que.... como esta acá y no desligarte tanto porque a veces como académicos generamos soluciones para problemas inexistentes (FELIPE: 966).

Ese es también el sentimiento y la forma de pensar del médico, como expone en las siguientes intervenciones:

(...) hacer docencia, hacer investigación, hacemos servicios, atendemos pacientes como médico. Pero yo no estoy dedicado ahorita a la práctica de..., más a la docencia. Pero debería ser yo médico tener una práctica cotidiana, trabajar en Salubridad o en el Seguro o en el consultorio para hacer esto..[.....] yo creo que es importante. Yo creo que en toda especialidad, el que es ingeniero debería trabajar en un área de ingeniería para ser docente.

I: O combinar

S: Combinar, claro.

I: ¿Por qué es así?

S: Porque es importante, me estoy actualizando permanentemente en conocimiento

I: En la disciplina

S: ¿Por qué? Pues es muy importante porque eso me enseña a estar capacitándome y a estar leyendo todos los días, a estar viendo la solución de cosas cotidianas que eso es otra actitud del estudiante... y el contacto permanente con el conocimiento práctico teórico.... (SEBASTIÁN: 732).

Este participante reconoce que él se dedica exclusivamente a la docencia universitaria, pero sus creencias manifiestan que no está conforme consigo mismo, aparentemente no desea estar atendiendo únicamente la enseñanza y la formación de los futuros médicos. El revela que necesita de la práctica profesional para poder ser mejor docente.

En el recorte de las entrevistas anteriores resulta evidente los sentimientos contrapuestos para identificarse plenamente en una de las dos actividades profesionales: entre la disciplina de origen y la docencia.

Desde hace más de quince años Romo Beltrán (1996) ya reconocía, en su estudio con profesores universitarios de la carrera de psicología de la Universidad de Guadalajara, que la identidad docente subsistía en ellos con una gran ambivalencia, pues la actividad académica implicaba para quienes la realizaban, una práctica profesional no reconocida. Entre esos docentes psicólogos la docencia adquiría otro matiz más cercano a una actividad concreta con una jerarquía profesional diferente. Identificó que se establecía una jerarquía profesional en la que la docencia quedaba ubicada en los niveles más bajos de la escala; de tal forma que la academia contrastaba con sus respectivas prácticas profesionales. Entre sus hallazgos subrayaba que la práctica magisterial llegaba a ser definida, en muchos casos, como una actividad circunstancial, azarosa, a la que se llegaba sin aspiraciones o definición previa.

Asimismo, en un estudio realizado por Rojas (2000), cuyo extenso objetivo fue esclarecer algunos factores de orden cultural como la acción comunicativa de profesores de educación superior en el estado de México entre 1998 y 1999, se concluye, entre muchos otros hallazgos, lo siguiente:

Se presenta un deslinde de la mayor importancia en el significado de la profesión con respecto al sistema educativo general: se es en primer lugar un profesional de alguna de las disciplinas científicas o tecnológicas. La profesión académica denominada simplemente como “profesor” o “maestro” no coincide con ellos, a pesar de ser, de hecho, profesores de tiempo completo (Rojas, 2000:149-150).

Hoy en día, los relatos de nuestros participantes entrevistados comparten algo de los resultados de esas investigaciones, comprendemos que esa situación aún continúa entre los docentes universitarios de las diversas áreas, pero quizá de una manera más diluida pues se percibe una valoración hacia el hecho de compartir y convivir entre ambas disciplinas. Se puede apreciar que algunos participantes integran bien ambas profesiones, de tal manera que es un rasgo de la identidad del docente universitario de esta región.

Al indagar de manera general esta situación en otros contextos educativos hemos encontrado evidencias similares; como el caso de España. Al referirse a la identidad profesional de profesores universitarios, Zabalza (2002:107) reconoce que ésta es borrosa, pues suele estar más centrada en sus especialidades científicas que en sus actividades docentes. La identidad de ellos está vinculada al campo científico al que pertenecen. Es decir, les resulta más fácil verse a sí mismos desde la perspectiva de su ámbito científico (como matemáticos, biólogos, ingenieros o médicos) que como docentes universitarios. Se pone su identidad en el saber de la especialidad y no el saber de la docencia, lo que los identificaría con los otros colegas de la universidad fueran o no de la misma especialidad. Él considera que es frecuente que los profesores universitarios se identifiquen como tales (soy profesor universitario) en la medida en que sea signo de alto status social. Zabalza cuestiona si ellos consideran al mismo nivel tanto el ejercicio de la docencia (que posee sus propios conocimientos y condiciones) como el dominio científico de la propia especialidad. Según Zabalza (2002) la didáctica de... (“X” disciplina) tiene una identidad científica propia y distinta de la que posee la disciplina en sí misma. Sin una preparación adecuada es difícil poder liberarse de la lógica y condiciones propias de cada una (la disciplina tal como la tratan y la trabajan los especialistas) para reajustarla en función de las otras lógicas y condiciones con las que entra en contacto en el proceso docente (la lógica del alumno, la del propósito formativo, las condiciones de la situación y de los recursos disponibles, etc.).

Este autor argumenta que como docencia especializada, la universitaria posee su propio ámbito de conocimientos, y requiere una preparación específica para su ejercicio. Sin embargo, existe un sentimiento ambivalente en la mayoría de los entrevistados, es decir a inicios de su ingreso como profesores universitarios prevalecía el identificarse según su profesión inicial, pero con el tiempo se identifican con su ocupación. En ese sentido los participantes de nuestro estudio comparten un proceso de identificación como docentes de manera similar al que reporta también Zabalza (2002).

3.6.2 La multiplicidad de tareas

Otro rasgo que configura la identidad como docente universitario en la actualidad es la responsabilidad de desempeñar diversas tareas que configuran la educación superior actual: la docencia, la investigación, las tutorías y la gestión. Es evidente que ya no se trata

exclusivamente de enseñar. Como que si la enseñanza no fuese compleja por sí misma, ahora las funciones docentes se han complementado con esa serie de labores mencionadas que demandan conocimientos, habilidades e inversión de tiempo exclusivo para cada una de ellas.

En el transcurso del diálogo establecido en los foros de discusión se escucharon frases relacionadas a la descripción de sus sentimientos hacia la labor que realizan; frases tales como “me gusta trabajar mucho”, “me gusta lo que hago”, “hacer mi mejor esfuerzo” “evolucionar”, “contribuir apoyados de la formación”, son evidencia de un sentimiento positivo hacia la propia práctica profesional.

No obstante se manifiesta inconformidad respecto al tiempo dedicado al aula, a la docencia en sí pues se admite que debido a la diversificación de la labor docente en diversos rubros de actuación y participación como son la investigación, la extensión, la docencia, y las tutorías los docentes reconocen que pudiesen estar en ocasiones estresados, saturados y presionados por tan variadas demandas en la actividad docente actual. Se considera que la parte exclusiva a la docencia va quedando descuidada, rezagada, se le está dedicando cada vez menos tiempo a las labores inherentes y específicas del trabajo con los alumnos en el salón de clases; específicamente se resiente en la planificación docente y la retroalimentación al proceso de aprendizaje de los alumnos.

S: Cada día estamos perdiendo el valor y el tiempo del aula

I: ¿Y cómo ves eso?

S: ¡Pues mal!... ¡Sí! No ponemos algo de interés de docente única y exclusivamente en el salón de clase. [...] Ahorita con que tienes que ser investigador, tienes que hacer investigación, con que tienes que hacer vinculación, con que esto, con que el otro! Yo creo que ya no pasamos tiempo en el aula. Y que coordinación de esto, y que coordinación de lo otro, y que junta para acá, y que junta para allá! El semestre es cortito, de este semestre yo di de clases como la mitad porque nunca estoy disponible... (SARA:500).

(...) y al último queda la parte docente entonces nos...nos desvirtúan mucho yo les digo a mis alumnos y luego tenemos que estar en PROMEP, o en STAUNACH... Y yo les digo a mis alumnos “Hemos querido únicamente dar clases, si me pagan para dar clases, no me pagan para asesorar”. Me pagan para dar clases, pero como tengo otras actividades descuido la parte docente (GRUPO 2: 747).

¿De qué sirve que le digamos a los alumnos ahí en equipo van hacer el trabajo "x"? Bueno, ¡sí!, hasta cierto punto. Pero luego nosotros no tenemos el tiempo para revisarles sus trabajos, sino tenemos el tiempo de darles la retroalimentación adecuada, en la mayoría de los casos yo siento que toda esa participación muy activa del alumno no es productiva porque no se puede llegar a la etapa de retroalimentación. [...] pero no tienen tiempo de darle el seguimiento alumno por alumno o equipo por equipo y hacer señalamientos muy específicos de que esto

está muy bien y que lo pudieron haber hecho de otra forma. Como no hay ese tiempo por falta de recursos... (GRUPO 5:355).

Zabalza (2002) advierte del riesgo de desatender la docencia por el tiempo, recursos, esfuerzo personal que se invierte en desarrollar investigación. Él se refiere al peligro de “subsidiarización” de la enseñanza universitaria con respecto a la investigación, efecto provocado por las condiciones impuestas a la propia carrera profesional de los profesores. Este autor argumenta que aparenta ser lógico que éstos atiendan de manera preferente a aquello que van a poder rentabilizar más en provecho propio. Lo cataloga como “dos fuerzas que tiran en direcciones opuestas con el riesgo de acabar en posición esquizofrénica o atendiendo mal tanto la docencia como la investigación” (Zabalza, 2002:120) pues reconoce que el esfuerzo y dedicación a la investigación puede vivirse como algo distinto y, a veces, contrapuesto a las exigencias de la docencia. O también que los profesores limiten su enseñanza a las cuestiones que están investigando por el imperativo metodológico con el resultado de que el curso constituya un segmento reducido o muy especializado de la asignatura en su conjunto.

Se le exige al profesorado responsabilidades muy amplias y muy diversas ante los profundos cambios habidos en la sociedad actual. El artículo de Sancho y colaboradores (2010) da cuenta de manera minuciosa toda la problemática y los retos que acarrea la multiplicidad de funciones para los profesores en las universidades españolas. Ellos realizaron un estudio de corte narrativo-biográfico con la participación directa de docentes de diversas disciplinas en diferentes instituciones de educación superior en ese país. Ponen de relieve la situación bastante similar al contexto mexicano y chiapaneco respecto a las demandas de ser profesor universitario en la actualidad y la responsabilidad que éste tiene ante la diversidad de funciones. Ellos destacan las tres áreas de la función docente universitaria actual: la docencia, la investigación y la gestión. En cada una de esas áreas de trabajo, existe una serie de actividades y demandas muy particulares que absorben el tiempo, el esfuerzo y la voluntad para llevarlas a cabo aunque no reciban el material o el apoyo necesario para hacerlo.

Ha de dedicar una considerable cantidad de tiempo a enseñar un conocimiento emergente y cambiante a un alumnado diversificado y con necesidades y expectativas muy diferentes. Además se espera que no sólo enseñe sino que garantice el aprendizaje de los estudiantes (Sancho *et al.*, 2010: 32).

Lo que pone en evidencia la investigación de dichos autores, es la dificultad de que todos los docentes universitarios realicen esas tres funciones de forma intensiva y lo hagan con el mínimo nivel de calidad y con la motivación apropiada para enfrentarlas.

De ahí que, a falta de una organización más “racional” de la dedicación del profesorado capaz de calibrar la intensidad del esfuerzo temporal, intelectual y emocional que conlleva las múltiples tareas a las que tiene que atender, se vislumbra, sobre todo en aquellos que tienen garantizada una plaza fija, una clara decantación hacia uno u otro ámbito bien como opción profesional, bien como posición estratégica en determinados momentos de la vida (Sancho *et al.*, 2010: 32).

Esto habla de un claro desencanto y quizá, muchas veces dilema profesional para realizar las tres funciones de manera apropiada. Sin embargo, las realizan de una u otra forma, no obstante que algunos desean dedicarse exclusivamente a la tarea de la enseñanza. Pues aunque es bien sabido que hoy en día los criterios de evaluación de la productividad y calidad de los docentes de tiempo completo se concentran preponderantemente en las tareas investigativas y la difusión del conocimiento generado de ellas, algunos docentes expresan claramente su deseo de dedicarse a la docencia exclusivamente:

(...) entonces, me gustaría en cuatro años seguir trabajando como estoy trabajando y después ya calmarme, tranquila dedicarme a mis clases...

I: Solo a las clases.

_: ¡Sí! Porque yo veo maestros que lo único que hacen es dar clases (GRUPO 2:752).

¡Pues como dice la maestra, solo dando clases! ¡Sí! Porque supuestamente se supone que para eso estamos aquí y con tantas cosas que tienes que hacer todo se desvirtúa, y lo que menos vienes haciendo es la docencia (GRUPO 2:787).

En ambos casos, profesores de la UNACH se plantean ese deseo como una aspiración a futuro, que más adelante puedan optar libremente por trabajar en la universidad exclusivamente en docencia. Ese sentimiento no se percibió en la mayoría de los docentes de la UPChiapas, pues nos da la impresión que para ellos la investigación y los proyectos con los alumnos son parte integral y natural del trabajo docente. Una probable explicación a esto puede ser el hecho que la UPChiapas es de creación reciente, a comparación de la UNACH cuyos docentes de tiempo completo tienen un promedio de quince años o más laborando en la institución; en contraparte, los docentes de la UPChiapas fueron contratados desde su inicio para desempeñar la multiplicidad de funciones que el cargo de docente acarrea por lo que para ellos resulta

natural el realizarlas.

Sin duda alguna, los cambios acelerados y profundos en las formas de vida y de trabajo, junto al progreso científico y tecnológico configuran una sociedad abierta y compleja que presiona vigorosamente sobre las personas y genera inseguridad, malestar, desajustes psicológicos y conflictividad en las relaciones (Darder, 2009, Pérez Gómez, 2004). Ante las demandas actuales de la función docente universitaria, el estrés es un signo que se manifiesta como una de las consecuencias de los problemas arriba mencionados. Es un hecho que en el discurso de algunos de los docentes se puede percibir el agobio por las demandas actuales de la función docente. Como es el caso de este participante de la UNICH en uno de los grupos de discusión, quien percibe a la profesión como una labor demandante, que ejerce presión constante en él por la diversidad de sus funciones y como resultado, reconoce estar estresado.

Según él (un médico)... los profesores de tiempo completo estamos estresados. Y yo le doy toda la razón porque mi presión académica, aparte las clases que son de cajón. ¡Pero además hay que investigar! ¡Y bueno, no solo eso! ¡Quienes son investigadores, que ya es una locura, y los que ya son perfil,.. otro poquito más! Entonces, estamos bajo presión, digamos que los de tiempo completo son así. Pero no siempre se cumple de ser tutores; porque también las tutorías! No te asignan tus estudiantes, te asignan 10, 20. El otro día tuvimos 30 alumnos cada profesor... (GRUPO 5:394).

En un momento dado, un docente universitario puede manifestar desconcierto, ansiedad profesional, y dificultades para concentrar su atención en el aprendizaje y las necesidades de los alumnos, acarreado como consecuencia la pérdida de sentido en la actividad profesional, la pasividad y la pérdida de entusiasmo en lugar de afrontar la complejidad de la tarea de diversos modos como puede ser la cooperación, la reflexión sobre su práctica y reconstruyendo su rol profesional o el rumbo a seguir.

Ante la multiplicidad de funciones y la tarea compleja a la que se enfrentan los docentes universitarios se plantea con mayor insistencia la necesidad de profesionalizarla. Una profesionalización que busque, además de una mejor calidad en la enseñanza, explorar la investigación generada por la reflexión acción, como herramienta relevante de diagnóstico de su quehacer, con la finalidad de fomentar un compromiso auténtico por la formación integral de sus alumnos. Es en esto donde creemos imprescindible la formación permanente para la preparación profesional.

3.6.3 Las actitudes

Como tercera característica identitaria hemos identificado la actitud con la que enfrentan cotidianamente la tarea profesional. Las actitudes son las disposiciones de ánimo que manifiestan voluntariamente tener las personas ante una determinada circunstancia o situación. Por ejemplo, el reconocerse propositivos, creativos, responsables, etc. ante las nuevas demandas académicas. En principio son los docentes mismos quienes mencionan que es necesaria una transformación no sólo a la propia práctica, sino un cambio tanto de actitud como de acción. Porque, aunque aún persiste la necesidad de formación y de actualización disciplinar, también se reconoce y se da énfasis a las actitudinales y valores de los propios docentes.

Una actitud positiva es una reacción optimista, entusiasta y luchadora y como tal se manifiestan los discursos que emanan de este tipo de actitud hacia la idea de seguir formándose:

....ojalá tengamos la oportunidad de seguir formándonos con otros programas de estudios que nos puedan dar esas oportunidades de ver otras visiones y de ahí iluminarlos como dicen lo holístico y lo iluminativo para poder tener la flexibilidad para preparar a nuestros jóvenes (GRUPO 1:544).

Ahora, yo estoy dispuesto al cambio, yo acepto el cambio, ... (GRUPO 3:324).

Pienso que aun me faltan muchos libros por leer muchas conferencias a las cuales asistir o impartir, muchas mesas que moderar, muchas mesas que relatar. Como la de ayer; cosas que me hacen falta vivir muchas cosas, entonces; todas ellas de alguna u otra manera van a influir en mi visión de la práctica docente (GRUPO 5:521).

Pues también tendríamos que adaptarnos, tenemos que adaptarnos a los cambios, día con día hay cambios. Las investigaciones van cada vez este a... niveles superiores. Entonces, tenemos también que irnos actualizando y acoplarnos también a esos cambios (GRUPO 4:432).

Por ejemplo, los docentes reconocen que están intentando, tratando de asimilar cómo pueden sacar provecho de la tecnología en sus clases. Se percibe cierta actitud de aprovechar las TIC como herramienta pedagógica, pero se admite que se necesitan esfuerzos y tiempo invertido para estar más familiarizados con los sistemas tecnológicos.

(... ..) es una cosa que estoy asimilando; o sea.... ¡soy de otra generación! No he nacido con eso.... (GRUPO 5:575).

Existe un reconocimiento explícito a que la actitud cuenta mucho para mostrar apertura a los cambios dinámicos de la profesión.

Puede ser que tecnológicamente haya una evolución, pero esa evolución tecnológica la... tengo que llevar al parejo de una evolución intelectual de... mi parte, como docente. Seguramente la educación intercultural ya no será un enfoque como es ahorita. Se va a convertir en un modelo y puede ser que más adelante salga otro enfoque distinto que nos mueva los cimientos del modelo intercultural; y habría que verlo y disentirlo y entrar a otras dinámicas ¿no? Pero si pensamos que esto ya está dado pues mejor nos retiremos de la docencia y nos dedicamos a otra cosa (GRUPO 5:527).

Actitud positiva por aprender de los alumnos, una forma de compartir el aprendizaje y enriquecer la vida de todos los participantes:

Yo siento que una de las grandes ventajas de ser docente es que nunca dejas de aprender y mientras más sepan tus alumnos y más te cuestionan más tienes que aprender ¿no? (MARTHA: 1118).

El compromiso con la profesión también refleja una actitud positiva y completamente necesaria para vivir la esencia de la enseñanza:

También nos acusa...el primer impulso digamos para que todo salga bien depende del profesor en el aula, digo; bueno si yo me preparo yo hago las cosas bien, pues va a salir bien por mucha resistencia que haya de parte de los alumnos uno siempre podrá buscar las formas de llegarles..... (MARTHA: 695).

Este compromiso y actitud positiva también se perciben desde el momento en que aceptan la invitación a participar en un foro de alguien que realiza una investigación; se da una respuesta de manera voluntaria, personal, no institucional. Que permitan dedicar un poco de su tiempo destinado a tantas otras funciones de su labor para hablar sobre las propias percepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de nuestros alumnos pudiese tomarse como evidencia de que existe una actitud positiva entre los participantes. Se plantea aquí en términos de colaboración positiva, de que existe un interés por la educación, por minúsculo que sea por parte de un docente, una forma de responder positivamente a la inquietud de cuestionar nuestro quehacer docente, de dialogar, de participar, que se está realizando un pequeño esfuerzo para dar pasos hacia la mejora de la calidad educativa. Desde nuestra visión, el compromiso de los docentes hacia la misma profesión se hace evidente desde el momento en que desean cooperar con la investigación, lo cual se puede palpar a lo largo de la interacción en los grupos de discusión.

No obstante, si bien los participantes se muestran dispuestos al cambio, y aceptan el cambio, reconocen que no todos los docentes trabajan de igual forma para mejorar la profesionalización de la docencia. Esta parte del discurso de los docentes parece que se revela como puntos encontrados. Como expresando: “yo sí asumo el compromiso, no todos son como yo”. Sin duda, cada docente asume su responsabilidad ante la profesión en sí misma; es una respuesta clara y directa de manifestar el sentido que se le encuentra a ella. Es parte de la respuesta a ese “yo” interno que se ha denominado vocación en este trabajo. No entendemos a la vocación sin uno de sus requisitos clave “actitud positiva”, la que conlleva al compromiso moral consigo mismo antes que con alguien más, y la que ayuda a construir la identidad profesional. Una actitud sin acción es hueca, la actitud positiva conlleva a tomar parte activa de las funciones socialmente aceptadas de la profesión, tomar la iniciativa y vivir de modo participativo son la evidencia de una actitud profesional que vive la vocación y está plenamente identificado con su ser docente.

3.6.4 El deber ser

¿Cómo conciben los docentes universitarios el “deber ser” ante sus alumnos? ¿De qué características hablan cuando ellos mismos describen una serie de propiedades en torno al “deber ser”? En esta pequeña sección queremos dejar evidencia de las cualidades distintivas que fueron mencionadas al describir cómo realizar de la mejor manera posible su labor. De las discusiones en grupo y entrevistas surgieron las características que los profesores consideran que deben tener como docentes para ejercer su labor con los alumnos universitarios.

a) Ser comprometido con su trabajo, enseñar con amor, con valores, con honestidad.

Todas las asignaturas que enseña el profesor debe enseñarlas con mucho amor a su materia porque el momento que se enseña una materia si no despierta el interés de sus alumnos lo van a olvidar, no va a ser significativo... (SEBASTIÁN:196)

(...) atender, en comprender y atender más a los chicos, porque muchos profesores no quieren hacer el compromiso, no quieren comprometerse con el estudiante, a estar cerca de ellos, a oírlos... (SEBASTIÁN: 519)

(...) aprender de los errores de las otras personas. Nadie experimenta en carne ajena; se los he dicho a todos. Tiene uno que escuchar porque seguramente el que te lo dijo ya sabe porque te lo está diciendo. Entonces, esto es lo que a veces les hace falta a la gente, desarrollar valores, confiar y tratar de aprender de alguien más (GRUPO 2:545).

- b) Ser activo para participar e involucrarse con los alumnos en una labor conjunta. Se palpa en el lenguaje de la primera persona del plural, involucrándose de tal manera que usa el pronombre “nosotros” al expresarse.

En esta ocasión me parece que lo que propició que trabajáramos y terminaran bien fue porque desde que entramos le dimos muy duro a todas las estrategias que tienen que aplicar al campo, a la cual yo ayudaba... (PEDRO: 1142).

- c) Ser exigente pero respetuosos de los alumnos, buscando el equilibrio entre ser estricto y ser sensibles con sus necesidades y problemáticas. Es decir, ser profesores humanistas, tratar a los alumnos con dignidad, como individuos con sentimientos, temores, retos, etc. Hacerlo así implica involucrarse en la parte afectiva de ellos para darles seguridad y confianza.

(...) ser exigente con el alumno, pero mostrándole esa parte de respetarlo bien como persona, entonces; como institución procuramos mucho eso es decir que la barda este alta, “que te tienes que esforzar, que va a estar difícil, pero te trato bien, en acompañarte a que llegues a la escuela, o sea; no te voy a regalar calificación, pero te voy a dar chance, ¿no puedes hacer el examen hoy porque estás enfermo? sale mañana te lo hago, pero no va a estar más difícil, pero tampoco va a estar más fácil, o sea; no hay problema [...] tratarlos bien como personas (FELIPE: 651).

- d) Ser empático con las situaciones de los alumnos. Tratar de entenderlos, más no de solaparlos, buscar en ellos su mejor esfuerzo, proveerles de oportunidades para aprender en una evaluación, por ejemplo, son características valoradas por este docente. La empatía va creciendo a lo largo de las diversas experiencias con ellos:

(....) creo que cada vez voy desarrollando un conocimiento... aunque ya llevo muchísimos años, pero creo que año con año y creo mes con mes yo voy aprendiendo cosas sobre ellos, sobre cómo aprenden y cómo son, cómo sienten. Creo que estoy desarrollando mas empatía; entonces,... quiero seguir... (GRUPO 5:580).

- e) Estar abierto al aprendizaje permanente. El aprendizaje es mutuo, el docente también aprende de los alumnos, se motiva a sí mismo si se identifica con el alumno, desarrollar empatía a través de actualizarse en lo que a ellos les gusta (el uso de las TIC). En una actitud de apertura y flexibilidad para aprender de los demás, actitud que manifiesta voluntad por continuar aprendiendo junto con ellos. Lo anterior lo conduce a ser muy probablemente un docente innovador y abierto al cambio.

- f) Tener ciertas características de personalidad como son la paciencia, la tolerancia, la flexibilidad. Ser pacientes para enseñar sin presionar a los alumnos, pues se cree que el estrés deteriora su rendimiento.
- g) Contar con experiencia profesional, lo cual lo conducirá a ser un especialista de muy alto nivel en su área de conocimientos. Para formar parte de la docencia universitaria, una persona necesita haber vivido experiencias en el campo laboral del área disciplinar. Por ejemplo, para un docente de ingeniería o medicina, un profesor no debe ser solo académico, debe combinar la parte de la profesión de la carrera; es decir, la teoría debe estar siempre relacionada con el mercado laboral.

Algunas de estas características coinciden con el modelo de profesor y modelo de formación que plantea De la Cruz (1999, citada en Gairín, 2003), quien presenta un modelo propio sobre un buen profesor universitario, derivado de una síntesis de investigaciones al respecto en España. Los docentes participantes de este estudio no mencionaron algunas otras características que De la Cruz enlista, entre las que están la de tener habilidades docentes específicas como la organización y estructuración de los conocimientos a impartir, planificación a largo y corto plazo, promover el aprendizaje independiente en los alumnos; además estar motivado para la investigación y docencia de su asignatura; y estar formado profesionalmente para cada una de las tareas que ha de desarrollar, principalmente docencia, investigación y gestión. Por otra parte, en relación con las características del profesor del futuro, Gairín (2003) señala que los docentes universitarios deben también tener conocimientos sobre el contexto de enseñanza como son el tipo de alumnos, sus situaciones educativas, los fines educativos y los valores que deben promoverse; así como conocimientos sobre sí mismo, características que están ligadas al concepto del profesional reflexivo.

3.6.5 Los desencuentros

En los foros se distinguen dos miradas que emanan de las conversaciones cuando se trata de describirse como docentes. Una que refleja una actitud más positiva de la propia práctica pues la mayoría se reconoce como docentes responsables, activos, abiertos y flexibles al cambio, a las demandas actuales de la profesión. Pero dentro de la dinámica de las mismas interacciones, al escuchar a otros describiéndose, mostrando dichas potencialidades ante los

cambios y que proyectan la imagen de tener una actitud entusiasta, algunos plantean esa misma visión pero como un deseo que aún no se concreta en algunos de ellos. Quizá reflexionan sobre su propia acción al escuchar a los colegas y por eso más adelante, a la solicitud de describir qué percepción tienen de sí mismos como docentes en el futuro, se manifieste para ellos como un objetivo.

..... la intención a futuro es ser un docente abierto a las modificaciones educativas, que pueda ser propositivo, creativo e intencional en el beneficio de los alumnos; así me concibo yo en un futuro (GRUPO 2: 738).

¿Por qué a futuro? ¿Acaso porque ese planteamiento no se ha concretado todavía en algunos de ellos? La descripción es similar a lo que muy probablemente pudieron percibir de los otros en el grupo de discusión con la diferencia que lo plantean claramente como una meta que aún no se alcanza. Es posible que al escuchar a los otros colegas hablando de ciertas características de su profesión hayan manifestado ellos lo mismo en calidad de una aspiración para ellos pues, como ya se ha explicado en el fundamento metodológico, en una interacción profesional los docentes pueden confrontar los significados de su labor, rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos significados al enfrentarse a la ejecución de su ocupación en el contexto educativo en el que se desenvuelven.

Otro de los desencuentros se refiere a la tendencia de considerar a otros colegas con actitudes menos comprometidas y un tanto negativas hacia la labor y responsabilidad docente. Es decir, dos visiones de cómo los docentes se ven a ellos mismos, algunos sostienen que sí hay compromiso, pero hablan de un compromiso personal, pero cuando se refieren al colectivo dan a entender que no todos se comprometen, ni son responsables.

Por ello, inferimos una propensión de hablar del “otro” si se trata de describir los aspectos negativos de la labor docente. Salen a relucir ejemplos de docentes de la UNACH de la misma academia o de la profesión en general que tienen prácticas no apropiadas como la prepotencia, la improvisación y la irresponsabilidad. Se manifiesta en un discurso al hablar de los “otros maestros. Un cuestionamiento mismo a la esencia de la vocación docente.

Hay profesores en mi facultad... que no son los apropiados para dar materias de octavo modulo. ¡Es decir, improvisan! (GRUPO 6:131).

(...) no lo quieren [refiriéndose a un docente estricto] porque ese sí los pone a trabajar. Son

los menos populares desgraciadamente. ¡Claro! También hay unos tiranos, sádico-masoquistas, enfermos mentales porque hay de todo, acosadores sexuales, pero también hay buenos maestros (GRUPO 6: 369).

Generalmente los maestros tienen miedo a que sus alumnos los superen... (MARTHA: 573).

Habemos quienes estamos dispuestos al cambio. Pero desgraciadamente, hay maestros que ya no. Ellos siguen de manera tradicional llegando, gritando o usando el cañón, pero de ahí no van a salir; y haciendo los clásicos exámenes. Eso es prueba que el maestro no acepta el cambio (GRUPO 3:320).

En la intervención anterior es notorio cómo el docente se incluye dentro del grupo de los que hacen el esfuerzo por cambiar, o por mejorar su práctica, utilizando el pronombre “nosotros”; pero expresa utilizando el pronombre en la tercera persona del plural para exponer que en la profesión existen personas que no lo hacen. Según ese discurso no todos los docentes enfrentan con una actitud positiva su labor diaria en torno a los cambios profesionales demandados por las tendencias de la educación actual.

Analizando los extractos anteriores nos hemos percatado que son los docentes de la UNACH los que se han referido a los otros colegas, los que han usado la tercera persona para caracterizar a los docentes universitarios contemporáneos. En lo general, los docentes de la UNICH y de la UPChiapas no mencionan cosas negativas sobre sus otros colegas. Por ejemplo, Luis, docente de la UNICH y Manuel, docente de la UPChiapas, quienes en sus respectivos discursos evidencian ser asiduos lectores de una gran variedad de obras literarias, nunca mencionan la falta de cultura lectora que según los otros participantes caracteriza a los mismos docentes y a los alumnos de esta región. En el caso de Manuel de la UPChiapas sí alude al uso restringido, limitado del vocabulario de los alumnos en cuanto a sus habilidades comunicativas, más no argumenta que es responsabilidad total de los docentes en general. Lo anterior indica que pudiese existir una diferencia institucional entre sus respectivos profesores. Una explicación tentativa a esta condición pudiese ser la relación de años de trabajo docente en la institución lo que repercute sin duda en la forma cómo percibimos a los otros por el hecho de haber convivido con ellos más años. Recordemos que los docentes de la UNICH y de la UPChiapas tienen un rango de 5-6 años en la institución, mientras que los participantes de la UNACH cuentan con un mínimo de 14 años laborando en esa universidad.

Pasando a un tema diferente, otra de las características que prevalece entre los docentes universitarios, de acuerdo a la opinión expresada en algunos de los grupos de discusión, es que la gran mayoría se muestran escépticos de ser observados, no les gusta que invadan su terreno de acción, el aula; lo cual no permite retroalimentar la práctica docente. Además, que no utilizan las TIC para su enseñanza cotidiana; que no leen, pues son personas que en general, como parte del *habitus* profesional no tienen el hábito de leer obras en general, y hasta cuestionan si al menos se tiene por costumbre leer información relacionada a la disciplina en la cual se labora.

Creo que también debemos recurrir a cuestiones tradicionales como el valor de la lectura, aunque sea lectura en pantalla, como lo quieran leer, creo que eso lo tenemos bastante abandonado por haber entrado... en este otro modelo de ser productivos con la tecnología, los equipos y sobre el terreno que es muy útil, pero se ha abandonado el tiempo individual de lectura y por lo tanto de reflexión, de análisis... (GRUPO 5:588).

El docente debe leer, analizar, invertir un tiempo para reflexionar sobre sí y sobre su actividad profesional. Existe el reconocimiento de algunos participantes de que una característica de nuestra práctica debe ser la reflexión, el tiempo necesario para analizar la propia práctica, las teorías en las que basamos nuestra labor. Por ello se habla de la necesidad de crear espacios ex profeso para la reflexión, para un proceso de interiorización, actividad propicia para promover el cambio. Esto se puede fomentar y desarrollar más eficazmente en las academias, partiendo de la iniciativa de los mismos docentes.

3.7 La academia: trabajo en equipo y colaboración

Se admite que en nuestras instituciones hace falta un mejor trabajo de academias, una práctica sistemática y continua originada en las propias iniciativas de los docentes para crear espacios de diálogo, interacción y toma de decisiones colegiadas.

(...) cada quien atiende a... en cuestión de capacitación, de formación y demás hay cursos de muchas cosas... digamos cada quien ve su opción de crecimiento [...] por ejemplo; del cuerpo académico aquí mismo cada quien hace lo que quiere, si nos conocemos algunos compartimos, “Oye hay un curso”, “Hay un congreso”, “Hay una oportunidad de publicación quieres hacer esto, quieres hacer aquello. Ahí tú ves”.

I: Pero, como cuerpo académico ¿no hay rumbo definido?

R: No, al menos aquí no. No puedo hablar por los demás (REBECA: 670).

¡Eso es falta de planeación! Sí porque si dentro de la planeación decimos: ‘va a haber una retroalimentación, por áreas de conocimientos o asignaturas’ ok, o academias ahí se retroalimenta...Y yo siempre lo he dicho, bueno las cosas hay que decir las de frente: “¿Sabes qué? Mira pasó esto y esto y el otro; el examen de diagnóstico esto y el otro, los muchachos están.....” Pero, como no existe eso, el maestro habla en los pasillos y echa a perder todo, todo (GRUPO 2:678).

El comentario anterior evidencia que existe entre los docentes estos círculos cerrados donde no se habla abiertamente, no se discute en grupos, ni se reflexiona, ni se evalúa institucionalmente frente a todos. Existe una cultura de hablar entre pasillos únicamente entre los mismos colegas de un mismo grupo interno, o los miembros de un grupo que comulga con ideas afines. Pero se reconoce que esto no es sano, la docente participante expresa que le gustaría que la toma de decisiones se ventilara en academias para contribuir a crear un ambiente de trabajo más sano, más transparente y quizá más reflexivo.

Estamos seguros que muchos docentes trabajan con responsabilidad, compromiso y entusiasmo; sin embargo, una característica que se menciona al describir el “ser docente universitario” es el trabajo individual, aislado y muchas veces acrílico de ellos. Argumentan que no existe el trabajo colegiado para fomentar la reflexión sobre la acción pedagógica.

El problema es que muchas veces esos esfuerzos quedan nada más en lo individual, en el profesor “x”, pero no se recupera como academia. Cada profesor anda por su lado aplicando sus estrategias, tratando de cumplir con un programa, cuando le da tiempo, [.....] el problema es que son esfuerzos aislados por la falta de trabajo en la academia, que es un trabajo que estamos tratando de realizar en la facultad (GRUPO 6: 193).

Algunas de las vivencias de los docentes participantes argumentan, por diversas razones, no creer en las reuniones de academia, en la palabra del ‘otro’, en la sinceridad del discurso del colega, porque la experiencia les dice que no siempre se hace lo que se pregona que uno hace. Se discute que las tutorías con los alumnos son una manera alternativa de triangular esa información, obviamente desde la perspectiva del alumno. Se habla de maestros que aparentemente trabajan guiando a los alumnos, pero tal vez no lo hacen de manera coherente. Veamos un ejemplo:

Eso no lo puede uno saber en una reunión de maestros porque todo mundo puede llegar y decir como yo aquí puedo llegar y decir que hago maravillas y a la hora que le hacen entrevistas al alumno y él te dice que uno no hace nada, eso no lo puede uno saber en realidad, si el otro lo está haciendo o no porque otro maestro te lo diga, pero sí te enteras

cuando los alumnos te lo comentan y te dicen “en tal materia estamos haciendo esto también maestra” (MARTHA:1044).

S:(...) definitivamente esos trabajos de academia, siendo sincera, no me gustan

I: ¿Por qué?

S: En primera, porque siento que me quita tiempo que podría estar invirtiendo en otras cosas. Quisieron ponerlo, es más!; creo que lo pusieron este semestre y yo jamás en la vida baje a ninguna junta de las famosas academias. Las veces que anduve de metiche oyendo, oía discusiones, discusiones, y discusiones y nunca se concretaba nada y unos andaban por su lado haciendo una cosa y otros haciendo otra y nunca vi que diera resultados. Oí comentarios también que no habían servido de nada. ¡Sí, definitivamente es un estilo muy malo! Pero..... no tengo las academias en sí, pero sí platico con mis compañeras propiamente, si tu quieres o fuera de... [.....]Pero sí compartes porque, “¿oye que hiciste? o ¿Qué podría hacer? Es que lo hice así” (SARA: 369).

En éste último caso, la docente no cree en el trabajo de academia, pero sí en compartir, con colegas de su elección, formas y estrategias didácticas. Al ser así, se tendría que considerar si ese compartir resulta en un intercambio fructífero y sólido o se torna solamente en una conversación unilateral. En muchos casos lo que se vuelve el centro de atención en esas pláticas con colegas del mismo círculo es la situación específica de algunos alumnos o algunas técnicas para implementar con ellos pero no precisamente se comparten maneras de pensar la enseñanza, de cuestionarlas, de percibir, de retroalimentar y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica.

I: ¿Trabajan en academia, o sea con otros maestros; toman decisiones juntos, hablan de cómo les está yendo, retroalimentando su labor?

M: Sí, hablamos, llegamos; o sea vemos que tal grupo va mal, otro grupo va bien, así problemas generales de los alumnos, que tal alumno..., hay alumnos específicos que todas las materias son iguales, hay otros alumnos que dices tú, bueno venía bien y ahora le va mal, (MIRANDA: 466).

Zabalza (2002) advertía ya esta situación pues señala que los profesores pocas veces hablan de la docencia que realizan, al interior de su espacio pocas son las oportunidades para discutir situaciones problemáticas o de éxito. De cierta manera estos docentes se mueven en pequeños espacios de confort, sin contacto con los “*otros*”, sino sólo con los “*míos*”, arropados por la fuerza y la rutina del grupo de compañeros colegas del mismo equipo. Quizá por temor a la crítica, por inseguridad, o por evitar confrontaciones; por la sobrecarga de actividades o presión laboral en su contexto general. El aislamiento favorece a que se preserve el conservadurismo dentro del propio reino del aula.

La figura de un profesional reflexivo constituye un postulado básico y fundamental en la nueva profesionalidad. Empezando con la reflexión sobre la propia práctica docente. El conocimiento aunque se mantiene como una adquisición personal va surgiendo de las aportaciones de los demás y del contraste entre las propias ideas y las de los otros, de preferencia de un intercambio directo, presencial o virtual. Las ideas personales se van construyendo y se le van dando sentido a las experiencias a partir del contraste con las de los demás. Zabalza (2002) argumenta que la interacción activa como miembro de un grupo actúa como catalizador de ideas y experiencias que, al hacerse públicas, nos permiten reaccionar ante ellas y tomar decisiones.

Sería de mucho provecho para el crecimiento profesional de los docentes que la reflexión que se realice sobre la propia práctica docente se explicita y se confronte con otros sujetos y con las teorías científicas. La reflexión no queda terminada si se hace sólo personal, debe de ir más allá de decir lo que se piensa o lo que se hace. Es decir, no limitada a una autorreflexión introspectiva, o unilateral con compañeros del mismo grupo, ni únicamente a la reflexión sobre el objeto de conocimientos. La invitación va en el sentido de buscar compartir las autoreflexiones con grupos de colegas, ponerlos a consideración de otras miradas, a otra crítica constructiva para que realmente resulte en frutos, en algo productivo para el mismo docente y así tener mayores posibilidades de mejorar la práctica.

Sólo en algunos casos, como en el ejemplo que a continuación se presenta, se cree que la labor de academia es necesaria si se quiere avanzar hacia un objetivo en común.

(...) que mis compañeros, que damos clases a ese mismo grupo por la línea de desarrollo curricular, estamos avanzando por el perfil que queremos alcanzar, por el conocimiento que debemos dar como equipo de trabajo. No como 'yo' sino como 'nosotros' (GRUPO 6:333).

Por otra parte, sale a relucir entre otras creencias y percepciones la visión que tienen de la libertad de cátedra, prerrogativa de los docentes universitarios. Se cree que ésta puede conducir a o fomentar el aislamiento del profesor, según lo manifiestan dos de los participantes:

Bueno es que si no nos ponemos de acuerdo, para cómo vamos a trabajar la currícula, entonces esto es una torre de babel. ¡De hecho lo es! Porque la libertad de cátedra; todo mundo hace lo que a él se le place (GRUPO 3: 387).

Ese va a ser mi argumento: ¡Tengo libertad de cátedra, yo puedo hacer lo que yo quiera! Y no hacer siquiera evaluación, de compañeros, de colegas que me pueden dar una visión o extender por lo menos tu visión. ¡La estas dejando ahí! No estás haciendo... (GRUPO 2:671).

Estos comentarios dejan ver claramente que existe una visión negativa sobre la libertad de cátedra. Pese a ser considerado en general como un privilegio, se percibe sólo como un ejercicio negativo si no se presenta, se discute, y se argumenta en academias pues se corre el riesgo de ser un docente que actúa de manera aislada, unilateral, guiado sólo por una visión muy personal de la enseñanza; la cual pudiese convertirse en una práctica limitada para las expectativas del profesional en una situación educativa actual.

Entonces, el maestro va a actuar en cuestión de cómo ve las cosas. En función de cómo ve las cosas él trata de poner su granito de arena. Posiblemente para mí, lo que haga el maestro no es correcto desde mi visión. Para él, pues está bien. Entonces, tú lo vas a dejar ahí, pero habría que ver en la parte subjetiva de esto qué está pasando. Y ver si realmente eso es pertinente, porque puede ser que el tipo sea apasionado, y todo y que tenga las mejores de las intenciones. Pero, ¿hasta dónde realmente le está siendo efectivo o bueno lo que está haciendo? ¿Formandoa los alumnos? (GRUPO 3:405).

La libertad de cátedra entendida así puede ser un factor promovido por el individualismo. Ante tal panorama se plantea la necesidad de un tipo de ejercicio profesional colaborativo, un trabajo más cohesionado e institucional. Si se fomenta el desarrollo de proyectos pedagógicos y reflexivos entre colegas que se caracterice por contar con algún eje común, se podrá potenciar la continuidad y la integración de las actuaciones aisladas de los docentes y por ende, implicará un ejercicio pedagógico de mejor calidad. Por ejemplo, la Facultad de Medicina de la UNACH ha logrado tomar decisiones trascendentales en academia, buscando la forma de mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Ellos se han coordinado para diseñar y aplicar exámenes departamentales, lo cual redundará en una práctica más coherente e institucional. Sin embargo, esto no propicia directamente la docencia auto-reflexiva, pues no analiza directamente la práctica de cada uno de los docentes que integran la academia. La mirada sigue estando en el desempeño de los alumnos, no en ellos mismos, como sujetos de investigación.

En las participaciones de algunos docentes se visualiza que se empieza a favorecer una cultura de colaboración, de ayuda y de respeto. Pero para lograr sacudir las inercias hay que ir más allá de compartir ideas y recursos. Lo importante sería lograr un alcance de reflexión crítica

por ejemplo, sobre el propósito y el valor de la formación universitaria, las discusiones sobre la forma de promover aprendizajes así como sobre la propia práctica docente, donde exista un compromiso horizontal, y se busquen espacios institucionales que favorezcan el encuentro entre colegas y pares, no precisamente entre personas del mismo grupo docente, ni entre los docentes de las mismas disciplinas.

3. 8 A manera de resumen

A lo largo de este capítulo hemos presentado historias compartidas que suponen una tradición común, como marco de experiencias profesionales que componen el cúmulo de capitales de los docentes universitarios. Se hace patente tanto las experiencias individualizadas y quizá divergentes, así como aquellas que se filtran por los procesos de socialización profesional y que todos los participantes han vivido de diversas formas.

Nuestros participantes se relacionaron con un aprendizaje receptivo y una enseñanza tradicional, donde el centro del proceso E-A era el profesor. La mayoría le dedicó tiempo al estudio independiente, invirtieron esfuerzo y constancia para lograr destacarse académicamente, especialmente en los años universitarios. Algunos de ellos desarrollaron rasgos de AA desde su educación básica, entre los que destacan el hábito lector, la iniciativa, el interés por el conocimiento, y estrategias de aprendizaje específicas. Sin embargo, no relatan haber aplicado la metacognición en sus procesos de aprendizaje. Además, no optaron por la docencia para estudiar una carrera profesional, por lo que su re-ingreso a la universidad no formaba parte de su plan de vida y carrera; fue posteriormente, en algún momento de sus respectivos trayectos profesionales que decidieron ser docentes, algunos por conveniencia, y otros para no dejar escapar una oportunidad de serlo. La ausencia de formación pedagógica a su incorporación a una IES es una característica compartida y un hecho distintivo; sin embargo, ahora conscientes de esa debilidad, tienen una actitud positiva hacia los cursos y programas de actualización y formación docente, incluso la mayoría los han procurado. Para ellos la enseñanza es un proceso dinámico, participativo y de compromiso por lo que procuran adaptar, flexibilizar y reorientar sus estrategias de enseñanza para lograr motivar a sus alumnos y detonar el proceso de aprendizaje. Los rasgos de su identidad incluyen el reconocerse tanto como profesionales de su disciplina, así como aceptarse como docentes, en una especie de convivencia entre ambas. También, responder a la diversidad de funciones que

han ido complementando la labor primordial que es la de enseñar a los universitarios; percibirse comprometidos con su trabajo y su misión educativa así como percibirse como docentes empáticos y respetuosos de sus alumnos. Para ellos el trabajo colegiado ha resultado en espacios para colaborar con los aspectos académico-administrativos de la institución, más no ha tenido un significado relevante para enriquecer directamente la práctica pedagógica de manera crítica y reflexiva. Ese tipo de trabajo colaborativo se percibe como una prerrogativa personal escasamente practicada.

Es así como en este capítulo hemos ‘*recortado*’ vivencias que ejemplifican sus expectativas, preocupaciones, conocimientos, valores y creencias con el afán de poner en evidencia quienes son, cómo piensan y qué hacen los participantes para que nos permita comprender, al menos en parte, el ‘ser docente universitario’.

Capítulo 4. La enseñanza y el aprendizaje en la vida universitaria de la región

Introducción

La función de la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el sentido y modos de evaluación, los roles docentes, las estrategias y técnicas concretas de actuación, los procesos de socialización dentro y fuera de la escuela, entre otros, son todos ellos componentes del contenido de la cultura docente (Pérez Gómez, 2004). En este capítulo se presentan y analizan dichos componentes que son los que construyen de manera dinámica el bastidor en el que se teje y se manifiesta la cultura de los docentes universitarios de la región.

4.1 La finalidad de la educación universitaria

Sin duda, no se puede soslayar que existe una progresiva heterogeneización de las instituciones de educación superior y una diversificación del concepto de universidad debido en parte a los cambios significativos en las demandas del mundo productivo y de los empleadores que obligan a las mismas a provocar transformaciones en sus senos. Estos cambios van en el sentido de responder a las fuerzas sociales, económicas y políticas de los territorios en donde cada una desarrolla sus actividades.

Se ha mencionado en líneas anteriores que el contenido de la cultura docente está estrechamente relacionado con la función social que la escuela adquiere en cada época y en cada contexto, así como con el concepto de educación que los docentes poseen teórica y prácticamente (Pérez Gómez, 2004). Por ello, este espacio expone algunas de las percepciones que los participantes expresaron sobre los objetivos de enseñar a los universitarios.

4.1.1 Educar para mejorar la sociedad en que vivimos

Una primera percepción y la más nutrida, es la visión de que la formación universitaria debe incidir en la construcción de una mejor sociedad, en una mejoría de las condiciones humanas en sociedad.

La universidad pública tiene un plan más humano de desarrollo universitario para el beneficio de la sociedad, no del individuo. En este sentido, creo que el proyecto humano es el que más nos... con el que yo más apoyo (GRUPO 1:598).

Su función es formar profesionistas realmente capacitados,[...] para el beneficio de la sociedad (GRUPO 3:346).

La universidad tiene una visión y misión de formar individuos críticos reflexivos, que contribuyan al desarrollo de la sociedad, del estado, del país (GRUPO 2:629).

¡Sí! y que vamos a sacar al estado. El estado..., va a haber éxito en todos los aspectos... (GRUPO 5:471).

(...) todavía refrendo esta idea de que la educación es fundamental para una comunidad, para un municipio, para un estado, para un país y que es necesario, ¿no? (PEDRO: 311).

Bueno a mí, este... la visión funcionalista o utilitarista que se le da actualmente a la educación en general sobre todo la universitaria no me complace mucho, no me gusta. De hecho, yo le apuesto siempre al proyecto humano, o sea a la formación. La formación es mas allá todavía que la educación. Como dice "X colega" es para formar seres humanos; pero humanos en todo el aspecto de la palabra. Pienso que la universidad en primer lugar pues debería tener ese emblema ¿no? [...] que vaya impactando en el beneficio de la sociedad en general (GRUPO 1:580).

La finalidad es la formación profesional ¿no? para que se vean realizados y puedan hacer actividades a la sociedad, al mundo también (GRUPO 2: 589).

(...) de manera cooperativa porque tienen que buscar el bien común (GRUPO 2:102).

Una de las tres actividades sustantivas de la universidad es la extensión, aquella que vincula el conocimiento, el aprendizaje de los alumnos con el entorno social; lo que generalmente conlleva a comprometerlos a buscar un mejor porvenir para la sociedad.

(....) .eso es para mí, integral. Y si un profesor logra entender todo este proceso y en su práctica profesional hacer teoría, investigación y extensión a la vez estamos cumpliendo con el ideal de la formación universitaria (GRUPO 6:290).

Esta primera percepción se ve complementada con la que se refiere específicamente a la transformación; educar para transformar el contexto, el entorno. Aunque no muchos docentes

participantes, en número, hablan de la educación con esa finalidad, se manifiesta claramente en algunas interacciones de los grupos de discusión. Preparar a los estudiantes para algo que no sea precisamente laboral e instrumental sino para forjar un camino de cambio en la sociedad. El tipo de enseñanza que se realiza es quizá muy simple, un intento minúsculo pero finalmente con esa visión.

Por ejemplo [...]. “Tú vas a preparar la clase en el salón y la vas a dar y aquí está tu trabajo de investigación muy bonito con gráficas, con cuadros y todo, pero esto lo publica “La Jornada” a cada rato ¿y qué? ¿A dónde va tu transformación? Pero hay que preparar trípticos, folletos, videos bonitos y conferencias y cerramos ese tema nada más poniendo como ejemplo pláticas en secundarias, prepas o colonias (GRUPO 6:285).

(...) tiene que tener una desembocadura finalmente en la sociedad, que tiene que quedar ese aprendizaje significativo, precisamente tiene que dar frutos allá afuera (GRUPO 4:502).

(...) que siempre tengan ellos esas habilidades de ir buscando como responder a las necesidades de nuestra comunidad, en nuestro caso la chiapaneca y la nacional mexicana, para poder enfrentarse a los retos que les van a tocar. No sabemos qué viene. ¡Vienen muchos cambios! (GRUPO 1: 551).

En esta intervención se infiere que una finalidad de la educación está relacionada a la solución de problemas locales, comunitarios pues se reconoce que la sociedad se enfrenta a una dinámica de tiempos y sucesos globales muy vertiginosos.

El siguiente testimonio nos da el ejemplo de un egresado que tiene éxito en su trabajo y que reconoce que la universidad le dio la oportunidad de cambiar una realidad social, o influir en su contexto a pesar de no haber tenido las condiciones favorables para un desarrollo académico apropiado.

La semana pasada por ejemplo me toca ser relator en el foro de estudiantes y escuchaba con mucha atención a “X”, el administrador del Chiflón de Turismo Alternativo y él narra de qué manera la UNICH influyó en él, en la vida laboral, en cierto tipo de proyectos y cómo asumirlos (GRUPO 5:704).

Con este ejemplo se puede considerar que la realidad de una persona puede cambiar mediante la educación universitaria, por lo tanto de alguna manera algunos llegan a la meta de alcanzar en cierta medida este objetivo.

4.1.2 Educar para ser mejor ser humano

La segunda percepción es el desarrollo humanístico de la persona, con la intención de formar de manera integral a los alumnos, como individuos plenos que sean capaces de lograr un impacto positivo en su contexto social.

(...) para formar mejores seres humanos, porque eso es lo principal, mejores ciudadanos y mejores futuros padres y madres de familia, es decir; personas responsables (GRUPO 1:528).

Es el desarrollo de competencias para que ellos puedan, se supone que vienen a estudiar para darse una vida más digna, para tener mayores oportunidades y para poder formarse para las necesidades que vengan en el futuro (GRUPO 1:568).

Sí creo los estamos formando más... hay una formación más integrada hacia el individuo, no hacia el profesionista. [...] Por ejemplo, estas platicas que se les da de tolerancia, sobre drogadicción, embarazo precoz y todo eso. Todas son esas cosas que los están formando para ser mejores personas, mejores maestros (GRUPO 1:741).

Esta percepción sobre la finalidad de la formación universitaria incluye el fomento de los valores éticos y morales como la honestidad, la disciplina, la responsabilidad, el saber convivir con los demás, entre otros; y tomando en cuenta que todos ellos son importantes para desempeñarse como personas íntegras en el ámbito de una profesión.

(...) porque estamos formando ciudadanos, ciudadanos que van a trabajar con la salud de individuos, y por eso estamos trabajando cuestiones también éticas (SEBASTIÁN: 582).

(.....) el caso de medicina humana tal vez los valores éticos, es muy importante, su responsabilidad, su honestidad con sus padres, con la familia, con la escuela. Es importante, la disciplina que les enseñan en la casa; también nosotros con nuestras normas, con la forma de poner puntos y comas, con la manera de exigirles de cómo se va a ganar esa calificación (GRUPO 6:569).

Que sean productivos, que sean eficientes, y también en el fondo, que se formen como personas... (GRUPO 2: 612).

Yo creo que en nuestro caso nuestra labor debe ser una integración cultural: el inglés, el español y cualquier otra lengua y cualquier otra cultura en un nivel de equidad para el desarrollo de los valores humanos (GRUPO 1:607).

Sin duda alguna, uno de los objetivos más importantes que se han discutido sobre la educación a lo largo de las últimas décadas es la formación de alto nivel, tomando en cuenta la perspectiva humanística al educar, como bien lo señala Darder (2009):

Los retos actuales y futuros de la sociedad exigen que la educación atienda preferentemente las dimensiones personales (el conocimiento y aceptación de uno mismo y del otro, la autoestima, la empatía, la afectividad, las habilidades relacionales socio-afectivas, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, la solidaridad (2009:188).

Esta percepción humanística se ve ampliada y fortalecida por la visión que revela la importancia de educar para la vida, una formación enfocada a enfrentar de manera responsable acciones de la vida cotidiana, incluyendo el ámbito personal, el laboral y el social:

Nosotros debemos preparar al alumno para la vida cotidiana (GRUPO 2: 281).

(...) "porque en los libros se aprende como vivir mejor"----- y creo que ahí está la clave. ¡Ahí está la clave! O sea, la enseñanza es para poder dar frutos hacia afuera en la vida social; sí no, no tiene sentido. O sea, no tiene sentido tener gente muy especializada en algo que no desemboque en algo ya tangible allá afuera, entonces; es aprender cómo vivir mejor (GRUPO 4: 494).

(...) que independientemente de formar maestros de Inglés, estamos formando individuos y todas estas cosas que sirven para la disciplina, para el conocimiento, para la potencialización; les va a servir en su vida personal, pero que esto es más importante que la materia misma que les estamos enseñando (MARTHA: 904).

4.1.3 Educar para el futuro laboral

Una tercera percepción, que sólo fue nombrada por un único participante se queda en un discurso instrumentalista funcional de la educación superior, sin aclarar o ampliar la visión de la formación universitaria a concepciones humanísticas e integrales.

(...) que el alumno desarrolle competencias (GRUPO 2:114).

Esta opinión se relaciona con la función histórica que había tenido la educación superior, el preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo, pues es de suponer que esas competencias se refieren a las laborales ya que en el contexto de su discurso no hace referencia más que a los conocimientos y las habilidades necesarias para desempeñarse como profesionista en una disciplina.

Es así como en estos extractos del discurso en interacción con los colegas, se puede apreciar que los docentes de esta región perciben tres tipos de objetivos de la formación universitaria; las cuales tienen que ver esencialmente con la función social y desarrollo humano de los

individuos en su contexto. Ninguna excluyente una de la otra, más bien complementarias entre ellas. De cierta manera, las participaciones reflejan una visión de la educación con el fin de desarrollar de manera integral a la persona, al individuo, para que sea agente de transformación social. Hasta cierto punto expresando que el énfasis no debe recaer en los conocimientos y asimilación de la cultura privilegiada, ni en las exigencias del mundo del trabajo sino en el desarrollo del individuo, tal como Pérez Gómez lo expone: “la finalidad prioritaria de la escuela debe ser fomentar y cuidar la emergencia del sujeto” (2004:77), procurando su fortalecimiento en bien de la libertad personal y el desarrollo de la comunidad.

Martín (2009) también externa que en el diseño de la función de la universidad, el desarrollo personal debe ser un eje que se combine con el profesional, debido a que el conocimiento contribuye al crecimiento de las personas en el conjunto de su vida, no sólo la dimensión laboral. Ella cree que ninguna de las dos metas debe ser excluida de los estudios universitarios; al contrario, piensa que tanto los planes de estudio deben mostrar ese equilibrio así como que los propios docentes lo tengan en cuenta al enseñar en sus clases.

4. 1.4 La finalidad de la educación universitaria según las IES

En términos generales a nivel internacional se espera que la universidad supere la función tradicional de transmitir conocimientos especializados y trabaje para fomentar en sus alumnos una serie de capacidades y habilidades complejas como son la cognición, la metacognición, el pensamiento crítico y reflexivo, la argumentación, entre otras.

La universidad se perfila hoy en día como aquella institución capaz de dotar a los estudiantes de un pensamiento crítico que les permita reflexionar y analizar el mundo que les rodea, así como adaptarse a los múltiples cambios que experimenta la sociedad (Correa *et al.*, 2003:63).

Parte de todo lo que se espera de una educación superior se refleja en la misión y la visión que las instituciones plantean en su ideario. La misión que una institución determina para hacerla suya y trabajar para alcanzarla representa de cierta forma la manera en cómo se piensa la educación. Se hace un compromiso moral para generar las condiciones (de diversas índoles)

para lograr la meta por ella establecida, y a encaminar los esfuerzos de manera integral y holística para hacerla realidad.

Tomando como base la misión de la UNACH nos percatamos que aspira a ser una institución que:

forma profesionales capaces, críticos, propositivos y creativos con espíritu ético y humanista, conciencia histórica y social [...] para incidir con responsabilidad en el desarrollo de Chiapas y de México (UNACH, 2011:27).

La UPChiapas se ha planteado la encomienda de:

formar profesionales de la ingeniería, que se distingan por su integridad, responsabilidad y competitividad en el ámbito laboral, nacional e internacional; comprometidos con el desarrollo sustentable y bienestar del sur sureste del país; con valores y principios éticos (UPChiapas, 2011: s/p).

Y en tercera instancia tenemos a la UNICH que en su misión define el rumbo a seguir como institución intercultural:

orientada a la formación de profesionistas con una sólida formación interdisciplinaria, conocimiento de las lenguas originarias y capacidad para el diálogo intercultural y de saberes, éticamente responsables de su compromiso social y representantes de la sociedad pluricultural mexicana, [...] encaminada a mejorar la calidad de vida, comprometida con el desarrollo social y económico sostenible local, regional y nacional (UNICH, 2008: s/p).

Así pues, a través de la formulación de la misión de dichas instituciones, podemos darnos cuenta cuáles son las directrices centrales para la formación de los universitarios. A través de la acción de sus egresados se proponen incidir en el desarrollo local y regional, contribuir a la transformación de su entorno social con valores éticos y humanistas aspirando a una vida más digna y de mejor calidad para la sociedad. Definitivamente podemos encontrar un sentido humanista y social en la pretensión de educar a sus alumnos.

Asimismo, si ponemos en la mesa de análisis el lema de cada una de las tres universidades podemos inferir que hay una correspondencia entre la visión de los docentes participantes sobre la razón para formar y educar a sus alumnos, la misión de las IES y ahora sus

respectivos lemas. La UNACH tiene como lema “Por la Conciencia de la Necesidad de Servir”. Y el lema de la UPChiapas es “Tecnología para el bien común”. Por su parte, la UNICH los convoca con el de “Por un Chiapas igualitario y plural”. Las tres instituciones buscan un compromiso con el entorno social y la participación activa de todos los actores universitarios para la transformación y el desarrollo de su contexto. Si analizamos una palabra clave en cada una de ellas, ésta nos ilustra la idea de cambio y compromiso social; para la UNACH la palabra ‘servir’; para la UPChiapas la expresión ‘bien común’ y para la UNICH creemos que la palabra ‘igualitario’ conlleva el significado de transformar la realidad social pues es un hecho que no hay igualdad ni equidad en ningún aspecto de la vida económica, política y social en Chiapas. Como se puede apreciar las tres instituciones aspiran a que la formación de sus alumnos los lleve a transformar la realidad para mejorar la sociedad en que vivimos. En ese sentido, los participantes de este estudio, responsables de participar en la formación de los universitarios, coincidirían en trabajar para lograr un objetivo común.

Sin embargo, no podemos eludir las opiniones de otros docentes participantes que piensan que lo que los principios, misión y visión de una institución declaran, y lo que en la práctica se puede ver como resultados de la educación, discrepan entre sí:

Eso es lo que reza ¿no?, formar gente, capacitarlos para el beneficio de la sociedad. Pero al interior de las aulas no lo ejercen los alumnos (GRUPO 3:349).

En otro grupo de discusión otra persona puso en la mesa de debate una idea similar al ejemplo anterior, pues alegó que los docentes tienen una finalidad de la educación universitaria diferente a lo que una institución educativa promueve en teoría.

No siento yo que [la universidad] esté enfocada en realidad más que a escribir en papel cuál es su misión [...] y hasta ahí queda. Yo creo que en realidad donde se refleja esto es en el interior de cada escuela, facultad, en cada programa y obviamente en el núcleo de maestros que conforman este programa. No siento yo que la universidad esté alineada o comparta en un momento dado la visión de la necesidad de cada una de las escuelas. Sería muy difícil que lo hiciera, pero ¡sí! definitivamente para mí es en papel todo lo que dicen (GRUPO 1: 616).

Esta visión fue refutada por otra colega de ese grupo de discusión, quien no comparte lo que ella dice. En la siguiente cita se puede resaltar que ella cree que se le debe otorgar mayor valor en la universidad a la visión de los docentes, pues son ellos los que trabajan directamente con los alumnos, y construyen la visión y la misión que una institución proclama. De cierta manera

esta situación pareciese reflejar lo que Bourdieu (1997a y b) sostiene sobre la relación dialéctica entre la estructura y la acción, ya que explica que los actores sociales participan en la construcción de las estructuras objetivas, sobre la base de las cuales ellos actúan. Pensamos que esa relación se da cuando la docente que defendió a la universidad explica que ella no percibe una diferencia de visiones y/o misiones entre lo proclamado en los documentos oficiales y la práctica.

Yo veo que la universidad la hemos hecho nosotros; yo llevo ya casi 30 años en la universidad; lo que está en el papel es lo que hemos...lo que hemos logrado como universidad (GRUPO 1: 671).

Lo que conlleva a considerar, si las decisiones y acciones de los docentes es el punto de partida para encaminarse a lograr los objetivos de la formación universitaria, entonces su labor se torna aún más importante, de mayor impacto. Y ¿cómo se percibe esto? A manera de respuesta presentamos un pequeño extracto de la participación de un docente que manifiesta la dificultad que existe en formar de manera integral a los alumnos, pues siempre está el dilema de la coherencia de vida de un docente, que con su testimonio pudiese no fomentar los valores y las actitudes proclamadas por escrito en la visión y misión institucional. En ese sentido no se pudiese garantizar el fin común al procurar la educación de los estudiantes, tal y como se expone:

Realmente el discurso formal es formar personas capacitadas. Yo digo que la universidad actual..... (ininteligible) Porque por ejemplo, una de las cosas que es más difícil de enseñar son los valores y las actitudes (GRUPO 3: 364).

Consideramos que los valores y las actitudes no se enseñan, se practican, y el testimonio de vida es una de las maneras de trabajar con los alumnos esos aspectos. Es el mismo docente quien percibe que fomentar el valor ciudadano, el servicio a la comunidad, el desarrollar de manera integral al alumno siempre estará vinculado al testimonio de quien lo proclama. Después de todo, se sabe que “se predica con el ejemplo”, por lo que convencer o conmover a los alumnos para avanzar en el logro establecido para la formación universitaria aquí mencionados, nos parece que es una tarea docente inmensa. El comportamiento de un docente refleja un compromiso entre sus valores, intereses, e ideología y la presión de la estructura escolar, y ésta es a su vez un efecto de las presiones y expectativas externas.

El mismo docente que expuso el comentario anterior continúa dando su punto de vista al hablar del modelo educativo de la UNACH.

En la parte inicial práctica, tú mira el currículo de cualquier materia y vas a ver que está instruyendo a los alumnos, haciendo hincapié en una serie de conceptos. Si miras las currículas, en realidad no están planeadas ninguna práctica para por ejemplo; cómo abordar la actitud del muchacho, cómo le calificas sus valores. Todo eso no lo puedes aplicar... (GRUPO 3:373).

Este comentario refleja que la preocupación del docente reside en evaluar las actitudes de los alumnos, no es tanto una preocupación explícita sobre cómo fomentarlo y cómo procurar que en el desarrollo de sus clases los alumnos realmente estén adquiriendo actitudes que transformen su persona, su forma de convivencia y su relación con el entorno. Persiste el valor de aplicación y observación tangible. Es un maestro mientras pueda constatar que sus enseñanzas tienen aplicación y puedan ser evaluadas; sin embargo, creemos que las actitudes se desarrollan a lo largo de su formación y no se acaban al graduarse, es un proceso infinito y tienen diferentes matices y graduaciones por lo que la competencia docente iría en la dirección de detectar rasgos de evolución deseable en las actitudes y conductas de los alumnos. Detectar las variaciones y los diferentes matices en las actitudes y valores de cada alumno sería lo relevante, a nuestra manera de pensar.

En otro de los foros, otro docente de la UNACH, resalta esta discusión entre la coherencia de objetivos institucionales y lo que se puede hacer, pues a su parecer éstos no confrontan la realidad que se vive en las aulas. A manera de evaluar los objetivos del Proyecto académico, exclama:

(...) porque se queda a nivel declarativo; lo comprobamos en esta hoja también (viendo los objetivos del proyecto académico). Casi un ejercicio mental de la universidad, pero que no corresponde a una situación real de lo que se tiene y de lo que se pretende. Es decir; establecer una clara relación entre lo que se quiere y lo que se puede (GRUPO 6: 11).

Inferimos por el comentario del participante que para él algunos objetivos del proyecto académico se quedan en el papel pues no hay acciones estratégicas o condiciones contextuales para avanzar en su consecución ni para llevarlas a la práctica. Estas opiniones encontradas son las que nutren y dan forma a la región simbólica de la cultura docente universitaria, pues son con las que se viven, enfrentan, socializan y trabajan día a día.

Indudablemente la escuela en general tiene una función social y una función instructiva. Pero además de esas dos funciones Pérez Gómez (2004) le agrega la función educativa ya que a través de los diversos procesos de socialización, determinados por los intercambios espontáneos y naturales en la escuela se va configurando una cultura dominante que va condicionando el desarrollo de las nuevas generaciones en sus formas de pensar, sentir, expresarse y actuar (la función social). La función instructiva se desarrolla en la actividad de enseñanza aprendizaje, sistemática e intencional que prepara al capital humano de la comunidad social. Pero para este académico la escuela también cumple con una función educativa; concibiéndola como aquella que ofrece a las futuras generaciones la posibilidad de desarrollar un sentido crítico hacia los influjos sociales, de buscar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas; es decir, se torna educativa cuando el alumno reconstruye conscientemente su pensamiento y actuación.

Asimismo, en el ámbito de la educación superior, Monereo y Pozo (2003) reconocen que la universidad tiene una función social con una encomienda de doble oficio, la formación académica (disciplinar) y la formación profesional (más integradora e interdisciplinaria) de los ciudadanos con el objetivo de contribuir a la mejora del grupo cultural al que pertenecen. Esa formación integradora que se menciona busca promover un conocimiento situado y estratégico para que facilite una mejor preparación profesional que le permita afrontar los retos del futuro. Aunado a eso, se proclama que la universidad debe contribuir a alcanzar la autonomía de los alumnos mediante el desarrollo de capacidades necesarias para la formación intelectual, y para la vida laboral. Esta formación para la autonomía lo comparten diversos autores (Rué, Benson, Pozo y Monereo, entre otros) y organismos educativos nacionales e internacionales (UNESCO, OCDE, ANUIES, SEP). Por ejemplo, Toro, de la Universidad de los Andes, defiende en su artículo que “la educación en el nivel universitario tiene como fin último que el estudiante pueda hacer un uso constructivo y creativo de su autonomía” (2004:119).

Es decir, también se pretende que la formación universitaria prepare a los estudiantes para tener la capacidad de ejercer autonomía no sólo en el proceso de aprendizaje, sino en su vida social. Además, por supuesto poder seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida; lo cual ha sido bien acogido por las instancias educativas correspondientes pues vemos que el currículo

institucional busca contribuir, entre otras metas, a construir en los estudiantes universitarios capacidades necesarias para seguir aprendiendo y para desarrollar una actividad profesional, idealmente de forma autónoma.

En consecuencia, son numerosas las funciones que la universidad, como institución social, se espera que desarrolle. Zabalza (2007) enlista varias de ellas, entre las que tenemos la enseñanza, la investigación, la dinamización social y cultural, el apoyo técnico y científico a las empresas, consultoría y servicio social y cultural, la crítica social, etc. De igual forma, este autor señala que son muchas y diversas las expectativas que existen en el espectro sobre las funciones de la universidad en el complejo mundo actual.

Diversos son los discursos al respecto de los desafíos de la enseñanza universitaria para este siglo. Por ejemplo, Hanna (2002) advierte no perder de vista que la finalidad de la universidad no es sólo favorecer la ciencia y la innovación tecnológica, sino formar personas con un espíritu crítico, desarrollando su capacidad de discernir, de criticar y de aportar. Se puede encontrar en la literatura al respecto otras visiones más o menos compartidas sobre cuál es el objetivo de la enseñanza universitaria. Entre ellas tenemos:

El objetivo más importante de la enseñanza universitaria debe ser la formación de profesionales estratégicos capaces de tomar decisiones y aprender dentro de la sociedad de la información, y actuar con todos nuestros medios para lograr ese objetivo (Pérez *et al.*, 2003:44).

Como se puede percibir, algunas coinciden con la visión que tienen los docentes participantes de este estudio, las de tipo humanista con visión transformadora, pero otras funciones no se observan en las significaciones que ellos revelan, una de las cuales es la de formar profesionistas estrategas y autónomos, por ejemplo. Tampoco se argumentó ni opinó sobre la tarea de potencializar el desarrollo cultural científico y técnico del país o de la región a las que pertenecen. Solo un participante hizo mención sobre la visión de desarrollar habilidades para la vida laboral que generalmente las tendencias educativas globales han tratado de destacar. Tampoco se generó un discurso en torno al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, ni a las habilidades estratégicas indispensables para el aprendizaje a lo largo de la vida. De tal manera que los docentes de esta región tienen una percepción diferente de su labor a lo que se

espera a nivel internacional que su trabajo de enseñanza contribuya a crear, desarrollar y fortalecer.

En resumen, todas estas percepciones y expectativas sobre la finalidad de educar y formar profesionales involucran importantes repercusiones en el desarrollo de la docencia universitaria pues, sin duda afectan la forma de enseñar y de fomentar el aprendizaje de los alumnos.

4.2 La enseñanza universitaria

El contenido de la cultura docente está también relacionado esencialmente con el concepto de enseñanza que poseen teórica y prácticamente, así como con sus implicaciones en las diversas decisiones académicas cotidianas. Cabe recordar que las concepciones que orientan la manera en que los docentes, quienes ahora son adultos con experiencia en la enseñanza y que se han educado en contextos formales durante al menos veinte años, realizan su labor pedagógica, comienzan a desarrollarse desde la niñez. Ese desarrollo a temprana edad sobre las concepciones que ahora poseen los docentes en relación al aprendizaje y la enseñanza revela, hasta cierto punto, la huella identitaria de las mismas, así como la probable resistencia o dificultad para lograr un cambio en ellas (De la Cruz et al., 2006).

También, consideramos que el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje son interdependientes, en un proceso con terreno común, por no decir, una suerte de fusión. Sin embargo, para efectos analíticos necesarios para realizar este trabajo, hemos decidido separarlos por el momento. En esta primera parte, se presentan las concepciones de los docentes sobre el significado que le otorgan a enseñar, y más en concreto a cómo perciben sus roles o funciones dentro de ésta dinámica educativa.

Es así como empezamos con una primera idea sobre la enseñanza, que se presentó de manera reiterativa en relación a la función de estimular el interés de los alumnos hacia el aprendizaje. El rol de motivador del docente, de conmover al alumno para que se percate de que los contenidos son útiles, pero no a través del discurso sino de la práctica, de la acción. Según la

opinión de algunos de los participantes, los alumnos no se inmutan por el discurso docente sino por las evidencias tangibles, palpables; son alumnos que no les interesa el conocimiento por sí y en sí mismo, sino por la utilidad que puedan sacar de él.

Muchas veces sobre todo cuando estamos platicando con colegas es que lo que tenemos que hacer es motivar al estudiante a que quiera aprender más, a que aprecie el conocimiento,... (MANUEL: 117).

(...) pero es indispensable que el docente.... se esfuerce en convencer que realmente es útil, o sea que realmente el alumno vea que es útil a... él (GRUPO 4:35).

Yo creo que es la fundamental. ¡La motivación! Tiene que haber una motivación muy fuerte (MANUEL: 61).

Despertarles el deseo y el gusto por el conocimiento, los cuales se encuentra en estrecha relación con la motivación:

A veces uno tiene que pensar en hacer circo maroma y teatro para llamar la atención de los estudiantes (GRUPO 5:438).

Yo creo que más que lo demás, el gran reto es ¿cómo motivarlos? y como bien dice usted empieza por los profesores (MANUEL: 99).

En este último comentario, el docente está hablando de la motivación del profesor, de ser él el primero en tener ilusión por el conocimiento, emoción por su trabajo, por la educación. La motivación del profesor se presenta como indispensable y quizá relacionada al concepto de vocación que ya se ha descrito en el capítulo anterior. Si un docente está motivado, se involucrará más en buscar cómo obtener buenos resultados con los alumnos, por ver la manera de estimular su interés por la asignatura y por ser alumnos participativos.

La intención de buscar provocar el interés de los alumnos por la asignatura es una idea reiterada y compartida por varios de los participantes, tratando de encontrar en las estrategias didácticas algunas reacciones de su parte. En ese sentido cabe la aportación que Huertas y Agudo (2003) reportan sobre los resultados de un minucioso estudio sobre las concepciones de los estudiantes universitarios con respecto a la motivación; entre sus conclusiones presentan evidencia que ilustra que cuando la situación académica consigue provocar algún reto importante, un alumno perezoso o desmotivado sí reacciona y se ocupa por sacar su mejor

rendimiento con la finalidad de aprender. Estos investigadores le otorgan crédito al diseño de situaciones educativas estimulantes pues han encontrado una relación significativa al respecto.

De tal forma que la enseñanza implica buscar maneras, formas de despertar el interés por el aprendizaje, a motivarlos través de actividades extra-muros, usando la tecnología, invitando a conferencistas, a personajes especiales en el área disciplinar, etc.

Como maestros queremos sacar nuestro curso y entonces sobre eso buscamos... como hacerlo (GRUPO 5:446).

Yo pienso que la motivación juega un papel fundamental, si pienso que los estudiantes que aprenden de forma eficaz, están fuertemente motivados y bueno esa motivación proviene de... fuentes muy distintas para todos... (GRUPO 5:242)

Bueno, en principio tendríamos que ofrecerle una formación integral al estudiante y... ofrecerle cosas extra aula ¿no? O sea, no solo quedarnos con lo que pasa en el salón de clases sino ofrecerle muchas otras posibilidades de conocimiento y de aprendizaje... y entonces si pues, oportunidad de conocimiento incluso este... que no tenga que ver necesariamente con su disciplina llevarlos a que se vayan formando en otros ámbitos a que conozcan, a que quieran aprender (GRUPO 5:300).

Se percibe al proceso de aprendizaje integral como la educación recibida fuera de los muros de las aulas, en todo ámbito que les proporcione cultura general. Para algunos de los participantes el aula es concebida no tanto como un espacio de generación de conocimiento, sino como un punto de partida para un aprendizaje más efectivo, un espacio que es propicio para delimitar las actividades de aprendizaje y labores fuera de sus paredes; un trabajo al exterior para que esto redunde de manera particular en la práctica de cada uno de los alumnos. Esta concepción implica en nuestros días ampliar la visión del aula, concebirlo como un espacio de oportunidades para organizar diversas formas de abordar el aprendizaje y donde dan cabida a los diversos estilos y estrategias para aprender.

Enlistamos aquí algunos de los factores que juegan un papel importante en el contexto áulico de los docentes y alumnos universitarios. Se trabaja con 40-50 alumnos por grupo. Los alumnos vienen de una composición social distinta entre ellos, inestabilidad en los hogares, problemática de la violencia tanto del hogar como de la comunidad, alcoholismo, estrés, ansiedad, problemas afectivos o familiares concretos. Los docentes se enfrentan a grupos heterogéneos, con capacidades y conductas diferentes. Por ello, el aula se convierte en la encrucijada de la sociedad actual. Se demanda de ellos una responsabilidad directa como

acompañantes en el recorrido de su formación universitaria, como tutor social, ligado en algunos aspectos a las habilidades de un psicólogo educativo. En esta variedad de demandas, con situaciones escolares muy dinámicas y complejas, el docente universitario se enfrenta a su labor cotidiana.

Es por todo lo anterior que la relación del aprendizaje con la motivación es muy clara y constante para los docentes, pues se toma como un elemento clave para fomentar el aprendizaje. Para incrementar la motivación de los alumnos, una de las estrategias que mencionan, reiteramos, es buscar recursos y alternativas didácticas mediante algunas actividades extra-muros o la invitación a personajes destacados en el medio:

(...) son cosas que se hacen por iniciativa de los docentes o de los grupos de docentes que articulan actividades ¿no? para involucrar a cierta comunidad, gente dentro de los grupos, pero en otros casos son ellos mismos ¿no? quienes están como involucrándose en cosas que no necesariamente son... no siempre laborales únicamente sino que de alguna manera tocan... intereses comunes y bueno yo creo que de alguna manera eso también detona este proceso de aprovechamiento de lo que se puede o de lo que se da como aprendizaje en las aulas (GRUPO 5: 267).

Dicho comentario pone en la mesa de discusión la responsabilidad compartida sobre la búsqueda de alternativas y estrategias didácticas que estimulen y favorezcan la motivación por aprender y conocer. Aparentemente no es responsabilidad compartida con el alumno, o no todos los participantes así lo manifiestan:

(...) y en aquellos casos en los que los muchachos no quieren participar, pues hay que buscar ¿Por qué no quieren participar? Y buscar estrategias para que ellos sí quieran participar e involucrarse en los proyectos (GRUPO 6:98).

Este tipo de opiniones nos hacen reflexionar sobre el dilema si el rol de motivador recae sólo en el docente. La cuestión versa sobre si del docente depende que el alumno desarrolle el gusto por el conocimiento. Aparentemente estas opiniones reportadas manifiestan que no es una labor compartida también con los mismos alumnos, con sus padres o con la sociedad en general; mayormente es responsabilidad del docente, es una preocupación central en su encomienda.

Ahora bien, relacionando la relevancia que los docentes le dan a su función como motivadores, como estimuladores del deseo de aprender se habla entonces que la enseñanza

tiene que tomar en cuenta el aprendizaje no solo cognitivo del alumno, sino integral, la enseñanza humanística donde se desarrolla la parte emocional y metacognitiva del alumno.

(...) lo más importante son las estrategias sobre todo en los primeros niveles son las estrategias indirectas que son las meta cognitivas, afectivas y sociales; con esas estrategias para el desarrollo de esas estrategias nos vamos ayudando a que lo cognitivo y lo memorístico y también las otras estrategias que son de compensación se vuelvan unas realidades internas. Si no entramos con lo afectivo y lo social el alumno está siempre indiferente y asustado... [...] Hay... que entrar por lo afectivo, lo social y lo meta cognitivo, que es la organización (Grupo 1: 227).

Por otra parte, al referirnos a la enseñanza, se puede evidenciar el reconocimiento de que ésta es un proceso dinámico, transformador, el docente se adapta, adecua su pensamiento y su acción.

Entonces, yo lo agarré parejo, para ver como respondían y este.....pues me ha funcionado. Ahorita he ido aprendiendo porque en la teoría se oye muy bien, más...; porque he tenido que ir adecuando algunas situaciones (GRUPO 3:49).

En esa búsqueda de alternativas pedagógicas, un mismo docente puede variar su propia forma de enseñar dependiendo del nivel y de la asignatura, se va adecuando al nivel académico de los alumnos. Es decir, el estilo de enseñanza pareciese que cambia dependiendo de ambos factores. Por ejemplo, no es el mismo proceso de aprendizaje de los universitarios novatos en comparación con los más avanzados, pues como es de esperarse, se evidencia un desarrollo del aprendizaje conforme los alumnos van progresando en el transcurso de los semestres recorridos.

Sí es diferente el tipo de dar la clase cuando están en los últimos semestres o en los últimos años, que en los primeros. ¡Sí cambia mucho! [...] La parte práctica, el lenguaje que usas, el tipo de materiales que le das a los muchachos, también por ejemplo al principio en primer año lo que yo he visto es que funciona más apoyarte de un libro de texto, guiarte mucho de un libro de texto porque ahí viene la parte teórica, la parte de conceptos, el hacer muchos ejercicios de 'talacha' ¿no? como dicen. Entonces, el primer año sí es más...hay que ser más estrictos, darles políticas un poquito más rígidas, más cuadradas, menos tolerancia de faltas, por ejemplo un poquito más estrictos en puntualidad, en cosas así ¿no? Entonces sí, al principio siento que hay que ser así un poquito más estricto, más riguroso y ya después lo que te funciona, pues lo haces[...]al principio cuando tú estás en primer año lo que yo hago y veo que funciona más es como que darles un..., les tienes que acercar más ejercicios como parte didáctica, darles más ejemplos, resolver más problemas en la clase donde tú como profesor resuelves más, ellos como que mayor tiempo analizando, resolviendo [...] Y ya después los vas soltando (FELIPE: 672).

En primer año si nos enfocamos mucho a que el profesor resuelva más, que los chavos aprendan por imitación por seguimiento, por ver, analizar lo que están haciendo y conforme

van avanzando es irlos dejando solos, entonces ah bueno ahora yo te voy a dejar los ejercicios, tú resuelves... (FELIPE: 690).

M: ...los de quinto, los que están de quinto son dos grupos, pero son grupos malos.

I: ¿Destacan más unos que otros?

M: Pero muy poquitos, muy pocos; entonces ahora lo que se está viendo ahorita, por ejemplo la generación de los que van en segundo sí son buenos. O sea, sí se nota que el grupo es bueno, pero por ejemplo los que fueron de la primera generación son grupos malos; fue cuando entraron de todos. Como la escuela... iba a abrir por primera vez aceptaron de todo. Venia gente de hasta Ciencias Sociales! Y ya los de segundo sí son los buenos porque se nota. Y luego ahorita, los de quinto, no sé en qué falló (MIRANDA: 571).

Lo que pasa es que por ejemplo a los grupos de quinto no les puedo exigir tanto como si fueran buenos, porque sé que aunque se les exija no lo van hacer (MIRANDA: 583).

Hay un grupo muy especial, ¿es un problema con ese grupo! De los tres, es uno de los más conflictivos... (PEDRO: 938).

Por consiguiente, los grupos, por sí mismos son diferentes unos de otros; están clasificados unos por más despiertos, activos, buenos, malos, conflictivos; por dinámicas grupales en su conjunto, y por ello se habla también de enseñar de diferente manera, buscando las estrategias para hacerlos reaccionar y estimularles el gusto por aprender. En la siguiente participación, una docente habla de su experiencia con un grupo en específico:

A veces he notado, bueno, en esta ocasión noté con los alumnos de primer semestre que ellos casi no requirieron mi ayuda, en ningún aspecto más que para venir y decirme "Maestra, ¿sabe qué?, necesitamos que nos dé un oficio para que podamos ir a tal lado" (GRUPO 1:161).

Asimismo, la forma de enseñar cambia dependiendo de la asignatura, pues las actividades son diferentes.

¡Sí! la dinámica es diferente, las clases son diferentes, no tenemos tantas actividades de laboratorio de cómputo, ¿es más! dejarlos a ellos solitos, si tienen que hacer investigaciones y así, vamos al laboratorio, pero se les deja y después me tienen que entregar eso y después tienen que hacer (REBECA: 460).

En esta participación esta docente resalta el hecho de variar sus estrategias y técnicas de enseñanza en función de la asignatura, no de la disciplina pues estas diferencias las aplica en los grupos de alumnos de la misma formación profesional, la Licenciatura en Sistemas Computacionales. Esta creencia es contraria a lo que Rué (2007) opina al respecto, pues él cree que los modos de enseñar no se encuentran vinculados a las formas de ser de los

profesores, ni a las materias que imparten. Él postula que la práctica pedagógica varía y se torna profesional cuando se somete a reflexión, al contraste sobre cómo ejercitarla, desarrollarla o mejorarla. Según Rué (2007), cuanto más reflexión realicen los profesores mejor podrán establecer una relación funcional entre representaciones y enfoques. De lo contrario, el pensar que depende de la personalidad del profesor o de la materia que imparte indica que se basan más que nada en el conocimiento popular y las experiencias previas, lo que condiciona el enfoque que un profesor da a su enseñanza. En este caso por ejemplo, quizá la docente varía su estrategia de enseñanza en función de la materia que imparte debido entonces, a sus experiencias previas, más no necesariamente como resultado de una reflexión crítica respecto a la aplicación de las estrategias de enseñanza contrastadas en ambas asignaturas. No hay indicación por su parte que nos haga inferir que eso ha sido resultado de procesos de autoevaluación a su misma práctica docente.

Cabe aquí aclarar que no encontramos evidencia en la información de los participantes que diera indicios que se enseña diferente dependiendo el área disciplinar en donde un docente labora. Tampoco se habló sobre el tipo de aprendizaje que los docentes esperan de sus alumnos dependiendo del área disciplinar. Las percepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza son ideas que se compartieron a nivel general entre docentes de diversas disciplinas. Algunas pequeñas variaciones dependieron más que nada de los recursos y tareas o las herramientas tecnológicas que promovían en su enseñanza. En el caso de la carrera de Medicina Humana la diferencia estriba en el sistema modular, pues se manifiesta una práctica docente y un sistema de evaluación más integral y más colaborativa. Fuera de eso, no percibimos diferencias substanciales entre las formas de enseñar a los alumnos de diversas disciplinas. Sí se mencionaron diferencias en cuanto al ingreso de los alumnos dependiendo del área disciplinar en la que cursaron el sistema medio superior o bachillerato, pero no fue una preocupación colectiva, por lo que nos limitamos a presentar una de estas citas:

¿Qué tipo de alumnos tiene?, sobre todo en las líneas de formación en que vienen como físico-matemáticos, humanidades, tecnológicos que no tienen la misma visión y formación de campos de aprendizaje o hábitos de lectura (GRUPO 2: 342).

Por ejemplo, en este último comentario, se reconoce que hay diferencias en la forma de aprender de alumnos que han estudiado un área específica en el bachillerato. Sin indicar cuáles

podrían ser esas diferencias o cuál consideran que sea mejor que otra, lo que se entiende es simplemente que sí hay diferencia en hábitos de estudio.

No obstante, en otros contextos se han reportado evidencias, basadas en diversas investigaciones realizadas en el ámbito universitario, que señalan que la mayoría de los profesores de ciencias se focaliza en la transmisión de conocimientos y en la adquisición de los mismos por parte de los estudiantes (De la Cruz *et al.*, 2006).

De hecho, en el estudio reportado por De la Cruz y Pozo (2009) y en De la Cruz *et al.*, (2006) con respecto a las concepciones sobre la enseñanza de los profesores universitarios y el currículo universitario, ellos determinan que la mayoría de los profesores a cargo de las disciplinas específicas (biología, matemáticas, educación física) se sitúan en una enseñanza centrada en el docente, el conocimiento y su transmisión. Y que los profesores encargados de la formación pedagógica de los universitarios (de pedagogía, psicología, la didáctica general y las especiales) se situaban en la orientación centrada en la actividad del alumno y la facilitación de sus aprendizajes. Sin embargo, aquellos profesores de las diferentes disciplinas coincidían en su mayoría a la orientación de transmisión, pero que en ésta última se observaban diferentes matices según la especificidad disciplinar. En ese sentido, por ejemplo los profesores de biología tendían a valorar más el conocimiento científico y para su transmisión, lo estructuraban en conceptos con el propósito de provocar cambios cognitivos y actitudinales en los alumnos. Para los profesores de matemáticas, el conocimiento se encuentra fuertemente estructurado y su transmisión se desarrolla siguiendo la lógica y estructura propia de ese conocimiento. Por su parte, los profesores de educación física tenían la concepción de traspasar un conocimiento que se adquiere mediante la experiencia y los conocimientos procedimentales previos. En cambio, en ese estudio se hallaron evidencias para concluir que los profesores de la formación pedagógica de esos alumnos universitarios, aplicaban la enseñanza ofreciendo andamios para que los alumnos accedieran al conocimiento y lo pudieran conectar con su propia experiencia de aprendizaje. Reiteramos que en este estudio no contamos con elementos suficientes para opinar si las concepciones de los profesores de diferentes disciplinas realmente son tan contrastantes unas de otras.

Lo que logramos identificar es que los participantes piensan que la significación que un maestro posee es lo que va a impulsar una forma específica de enseñar, las estrategias didácticas que aplicará, independientemente del currículo formal.

Yo creo que todos tenemos nuestras creencias de enseñanza y aprendizaje aunque me den un programa esa libertad de que tenga va a ser retomar... o vamos a dar... clases de acuerdo a lo que tu concibes como enseñanza y aprendizaje y si tienes tu programa ahí y te dan estrategias, pero que si no son compatibles con la manera que tú crees, porque tú así aprendiste, no lo pones en juego... (GRUPO 2: 445).

Es decir, se piensa que un docente actúa con base en sus significados, a su conceptualización de enseñanza y experiencia de aprendizaje; aunque tenga un programa bien definido, detallado, con procesos didácticos y estratégicos para realizar su labor, éste no lo va a tomar en cuenta si no cree en ello, si no le da un valor. Esto a partir de las propias experiencias de aprendizaje, como ya lo hemos mencionado en el capítulo anterior.

Las estrategias y actividades de aprendizaje requieren que el profesor las adapte, que sean relevantes y pertinentes a los alumnos, pero sin desviarse del objetivo ya trazado en el currículo o buscado por el profesor. Se reconoce tanto el currículo formal como el oculto, éste último el que se desarrolla de manera contextual y/o situacional.

Estamos trabajando con un currículo formal y el currículo no se ajusta, entonces en ese sentido tenemos que desarrollar estrategias dentro del aula. ¡Claro, tomando como objetivo lo que es un currículo formal! Ya el currículo oculto, el que se puede desarrollar en el aula, si pero que llegue a tiempo y sin que desvíe su objetivo (GRUPO 2:468).

Aquí el participante aclara que aunque se reconoce que existe la aplicación de un currículo oculto, un docente no debe desviarse de los objetivos curriculares, y de los tiempos programados para llevarlo a cabo. Es una manera de reclamar que al ejercer su libertad de cátedra, un docente no haga lo que quiera de manera arbitraria y unidireccional. Lo anterior debe llevar al profesor a cuestionar esas prácticas de currículo oculto, por lo que algunos docentes manifestaron la importancia de la reflexión sobre la acción.

(...) con los métodos académicos, perdóname, pero nadie puede venirte a decir algo. Y este, yo decía creencias, pero digo creencias que estén en tus principios, o sea; que finalmente con los cuales tienes que basar idealmente en tu práctica docente ¿no? no nada más en el que yo creo, porque no es yo creo que es así, o sea, ¿Te ha funcionado? Porque a lo mejor lo que te ha funcionado ni siquiera esté escrito en un libro y te está funcionando (GRUPO 2:684).

En esta percepción sobre la enseñanza, el profesor considera que no bastan las creencias que un docente tiene y que pone en práctica cuando enseña; él le da énfasis a cuestionar si esas creencias o percepciones que un profesor tiene le funcionan. Es decir, habla de una práctica reflexiva, sin expresar precisamente que él lo practica. Lo que se rescata de este comentario es el valor que le da a la autoevaluación reflexiva sobre las propias percepciones, y la significación que se le da a las creencias que se predicán. En ese proceso se señala que si para un docente una cierta forma de enseñar le ha funcionado, los participantes opinan que es muy difícil que modifique su forma y método de enseñar a pesar de los cursos de actualización docente o de estar consientes de nuevos paradigmas educativos. Esto pudiese resultar en un problema para el proceso de E-A, pues es un hecho que nos enfrentamos a una comunidad estudiantil diferente a lo largo de los años, con comportamientos, expectativas y formas de aprender diversas y dinámicas a su vez.

De hecho, se reconoce que no siempre se logran los objetivos propuestos, que algunas veces no resultan como se esperaban a pesar de la dedicación y planeación ejercida por el docente buscando la manera más didáctica de trabajar los contenidos de la asignatura.

A veces no funcionan porque hay otros elementos que están ahí jugando un papel que no siempre vamos a saber cuáles son y entonces... bueno, como maestros queremos sacar nuestro curso y entonces sobre eso buscamos... cómo hacerlo. Pero muchas veces son muchos los elementos que están interviniendo... (GRUPO 4: 444).

Esta docente deja ver que ha intentado alcanzar ciertos objetivos, pero que no siempre ha tenido experiencias positivas pues no dependen de ella, de su voluntad o interés. Ese reconocimiento surge como producto de una actitud reflexiva, no necesariamente sistemática, sobre el quehacer cotidiano. Si se buscara esclarecer las causas de estos vaivenes u obstáculos para mejorar la enseñanza, se identificarían y se le podría dar seguimiento, entonces la reflexión sobre la acción cobraría mucha mayor relevancia en la obtención de mejores resultados de aprendizaje.

Por otra parte, exponemos ahora la forma actual en que se está promoviendo la enseñanza en todos lados y niveles educativos; y que atañe directamente a los actores involucrados el modelo por competencias. En el desarrollo de los grupos de discusión y de las entrevistas, fueron los docentes quienes mencionaban el término “competencias”; sin embargo, parece ser

que es definido y significado de diferentes formas.

Al referirse al término de competencias en algunos discursos de los participantes se describe así:

*En mi caso, de lo que yo aprendí digamos del Constructivismo, que es muy poquito, es que esto es generar, aplicar y saber donde aplicar y si eso logran hacer para mí está bien, pero luego me di cuenta que eso tiene que ver **con las competencias** sin saberlo. Ahora estamos en rediseño, más bien me parece que está más enfocado en competencias ¿no? el ¿qué sabe antes?, ¿qué va a aprender a aplicar? Y, ¿qué va a saber después? Yo creo que en eso me enfoqué más hacia el trabajo que estoy con los chavos; ya enfocados en las competencias (PEDRO: 901).*

*El modelo de las politécnicas está basado **en competencias** ¿no? entonces, [...] por ejemplo; ya es: “Ya no lo resuelvo yo”. “Ya te doy la lista de problemas y tú resuélvelos, tú solito ¿no? si te atorras en algo me dices y yo te auxilio, pero tú solito” “¿Cuáles tengo que resolver?” “Todos estos tienes que resolver, órale tú solito. Si te atorras en algo me dices” (FELIPE: 707).*

*Como tenemos el sistema basado **en competencias**, que los chamacos, aparte de lo que aprenden aquí, tienen que poner en práctica algo... (MIRANDA: 265).*

El concepto de ellos involucra que el conocimiento se ponga a prueba, en práctica en la acción y que sea el mismo estudiante quien de forma participativa y autónoma vaya aprendiendo a desarrollar sus habilidades. El rol docente se establece primordialmente como orientador o guía del aprendizaje de los alumnos.

Además, el concepto de competencias genera una inquietud particular en algunos de los docentes, como es el caso de Luis quien labora en la Universidad Intercultural de Chiapas:

*L: Yo no estoy de acuerdo en trabajar **por competencias***

I: ¿Por qué?

L: Porque es una institucionalización que viene de la ONU ¿no? yo siento que esto de trabajar por competencias va a matar los saberes tradicionales y ahorita las universidades Europeas la mayoría está en contra del plan Bolonia. Nos quieren homogenizar la educación y yo siento que en trabajar por competencias hay un sentido de homogeneidad (LUIS: 798).

El docente percibe a las competencias como discrepantes del enfoque socio-educativo intercultural, pues explica que en lugar de buscar una educación homogénea para los alumnos, se trabaja para que la cultura de cada individuo o comunidad representada en dicha universidad sea respetada y cultivada de manera específica. En ese sentido, su pensamiento está considerando la misión de su institución. Creemos que Luis se refiere a las implicaciones ideológicas que pueden existir detrás del concepto, no que él esté en total desacuerdo con

desarrollar habilidades, capacidades y actitudes para que los alumnos las puedan ejercer en contextos de su futuro laboral, pues su práctica docente las fomenta de una que otra manera pero tratando de rescatar las características individuales o colectivas específicas de los saberes comunitarios de sus alumnos.

Como se puede apreciar en las citas anteriores, los docentes tienen diversas formas de percibir lo que entienden por competencias, el modelo que en teoría deben promover para lograr resultados. Unos las relacionan con el aprendizaje a través de la acción, poner en práctica los conocimientos vistos o presentados en las clases; para otros tiene que ver con dar a los alumnos más responsabilidad sobre su aprendizaje, dejarlos que sean ellos los que resuelvan las actividades y que sea el profesor el que esté al alcance de los alumnos para resolver dudas, una función de enseñanza de orientador y guía. Para otro, no es conveniente trabajar bajo ese enfoque debido a la carga política e ideológica con la que se relaciona el origen y el término.

Sin duda, existen muchas definiciones del concepto de competencias en la literatura pedagógica, no obstante en este trabajo retomamos la presentación del pedagogo español Joan Rué (2008), por toda su obra relacionada a la autonomía del aprendizaje a nivel superior. Él explica que el concepto de *acción* justifica el concepto de competencia, y la entiende como “Un tipo de *conocimiento complejo* que una persona *desarrolla y sabe ejercer activamente* en un *contexto*, de manera eficiente” (2008:7). Aparentemente no especifica de forma detallada qué tipo de conocimiento; cada docente lo determina de acuerdo al esquema que se promueve. Si tomamos en cuenta los diversos conceptos que los docentes participantes manifestaron sobre las competencias, podemos darnos cuenta que éstas no contemplan el rubro de complejidad ni la de eficiencia que Rué considera. En el discurso de los profesores ambos constructos están ausentes.

Debido a las diferencias que se han establecido en lo referente al concepto de competencias, se ha argumentado tanto en la literatura especializada como en los espacios académicos diversos, cómo este concepto ha resultado ser complejo por su carácter polisémico tanto denotativo como connotativo. Pese a ello, sí se reportan ciertas coincidencias sobre algunas competencias fundamentales que todo estudiante universitario necesitaría desarrollar u adquirir para enfrentar de manera satisfactoria a la sociedad del conocimiento en la que ya están insertos y se desenvuelven. Éstas se pueden agrupar, según Monereo y Pozo (2009), en seis grandes

bloques: enseñar/aprender a pensar, enseñar/aprender a cooperar; enseñar/aprender a comunicarse; enseñar/aprender a empatizar; enseñar/aprender a ser crítico; y finalmente enseñar/aprender a automotivarse.

Como se puede apreciar, el concepto que sobre las competencias expresan tener los docentes participantes es diferente; no contempla en su conjunto algunos de los conceptos claves que se han dado a conocer en el ámbito académico mediante diversas fuentes como son los cursos de actualización permanente o la literatura especializada. En las intervenciones de los participantes no se escucharon opiniones u argumentos al respecto de enseñar/aprender a comunicarse, por ejemplo. Mencionaron de una u otra forma el papel que desempeñan ellos para lograr que los alumnos se motiven y de muy ligera manera a que sean los que concienticen a sus alumnos para la cooperación entre ellos. Sin embargo, realmente ninguno de los participantes considera importante ayudarles a desarrollar la habilidad para automotivarse, por ejemplo. Se puede decir que algunas de las características que incluye el concepto de competencias no forman parte de la significación de los docentes de esta región.

Estos planteamientos divergentes nos llevan nuevamente a reforzar la idea que es sumamente importante que las percepciones y creencias sobre las propias formas de enseñar se relacionen a una práctica reflexiva que determine si las formas de actuación funcionan y son eficientes de acuerdo al contexto en el que los docentes las promueven y tratan de desarrollarlas en los alumnos; en qué medida se obtienen resultados de aprendizaje si consideran que están enseñando bajo el enfoque por competencias.

Pasando a otro rubro sobre la enseñanza en esta región, se toma en cuenta que existe una relación dialógica entre la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo al siguiente extracto, ayuda mucho a un docente ir aprendiendo a la par de los alumnos pues se obligan a prepararse más y actualizarse constantemente. Es una forma de continuar formándose y desarrollando empatía con el alumno. La enseñanza en este sentido es un proceso inseparable del aprendizaje, pues cuando alguien enseña contenidos que no domina necesariamente se convierte en alumno de su propia asignatura.

Yo creo que voy cambiando a la par que ellos. Y algo que me ha servido muchísimo, de verdad; igual les aconsejo impartir diferentes materias, eso para mí ha sido una clave importantísima... una fuente de conocimientos, una variación de estrategias porque cada

materia tiene lo suyo y no tienen una idea, la verdad. Lo que pasa es que muchas veces no lo hacemos porque cuesta mucho llevar materias diferentes, pero sí para mí sería muy bueno, para todos que variáramos un poquito... (GRUPO 1: 256).

Para esta docente es importante conocer contenidos de diferentes asignaturas, no restringirse a enseñar o trabajar con una sola de ellas, pues se pierde la oportunidad de continuar aprendiendo en aras de vivir en una zona de confort.

La construcción del conocimiento es una labor conjunta, entre alumnos y docentes, es un proceso que recae en ambas partes. Es decir, no dejar toda la responsabilidad en la enseñanza en un profesor, pero ni toda en el alumno. En este caso, en la Facultad de Medicina de la UNACH es tarea de los alumnos el preparar las clases, y de los docentes el estar presentes para asesorar, supervisar y/o coordinar las presentaciones.

Cuando entra a primer semestre tenemos ya la ética, la costumbre de decirle al muchacho que aquí no venimos a darles clases, nosotros vamos a ser sus asesores, ustedes van a exponer durante todas las clases y nosotros les corregimos, les ampliamos, les ayudamos en el pizarrón, entonces el muchacho se tiene que preparar diapositivas con videos o como sea su presentación (SEBASTIÁN: 674).

A pesar que los docentes significan de manera positiva las actividades de andamiaje, en las participaciones no se encuentran ejemplos concretos de que su enseñanza procure diseñar y aplicar formas de andamiaje para favorecer el aprendizaje de los alumnos cuando son en ellos que recae la responsabilidad de desarrollar algunos contenidos. Esto a colación de la práctica tan utilizada en la enseñanza universitaria, la cual por lo general, deja toda la parte de la presentación de los temas a cargo de los alumnos sin que normalmente los docentes intervengan en alguna parte relevante del proceso de construcción del aprendizaje. La docente que a continuación expresa lo citado, lo hace en un sentido de reclamo o de denuncia hacia una práctica bastante frecuente en las aulas universitarias: las presentaciones orales de los alumnos.

Es muy importante esto de las presentaciones orales ¡Hay mucho abuso! En muchas escuelas el maestro llega y dice: “Tú, tú y tú presentas” Y él... se lava las manos. Y yo creo que eso sí está mal. ¡Tan mal como tan mal está ser tú el director total de la clase, como éramos antes, como dejarla toda en manos de los alumnos! (GRUPO 1: 309)

Los extremos del continuum son poco aceptados, es decir; no a las clases donde el alumno no tiene una orientación ni una retroalimentación a la presentación de contenidos, pero tampoco

el otro extremo que sería una clase totalmente dirigida por el profesor, completamente unilateral.

...bueno uno se da cuenta que es necesario que ellos también formen parte de este proceso de manera activa y entonces, bueno pues vamos un poco unidos todos en ese sentido, Yo creo que un poco he transitado hacia allá ¿no? (GRUPO 4: 113).

La percepción de esta docente es que tanto alumnos como docentes van unidos en el proceso de enseñar y aprender; que no sólo recaiga esa responsabilidad en el docente. Esta relación de apoyo debe ser dinámica pues se va transformando en la estrecha vinculación de ambos procesos, sin separar por un lado la enseñanza y por otro el aprendizaje. Pero aparentemente todavía es una aspiración, algo en lo que se tiene que trabajar con empeño para ver algunos cambios.

Estas experiencias de los docentes se pueden contrastar con lo que De la Cruz *et al.*, (2006) señalan sobre el apoyo que un profesor debe de proporcionar a sus alumnos, si éste tiene una orientación de la enseñanza centrada en la actividad de los alumnos y la facilitación de su aprendizaje. Esos autores explican, en base al estudio realizado, que lo que se espera de un docente mientras que el alumno presenta o aporta el conocimiento en clase, es que éste indague y a partir de los aportes de los alumnos aclare, argumente, sugiera, etc. Además que sus intervenciones sobre el conocimiento científico serían de manera indirecta y difusa, y la corrección tendería a la reformulación particularmente mediante el planteo de sugerencias de mejora. En ese sentido, el reclamo, por un lado, y la confesión por otro de los participantes expuestas en las citas arriba mencionadas, daría pauta para predecir que todavía la enseñanza universitaria está lejos de practicar los andamiajes necesarios para considerar que las participaciones orales de los alumnos sean exitosas para desarrollar procesos de aprendizaje profundo o significativo.

A manera de ir sintetizando las ideas principales de las percepciones de los docentes sobre la enseñanza retomamos las siguientes:

- La enseñanza es motivar a los alumnos a aprender, a tener gusto por el conocimiento.
- La enseñanza es compartir el conocimiento con los alumnos.
- La enseñanza es guiar y ayudar a que los alumnos desarrollen y potencialicen sus habilidades...No obstante, no especifican realmente cómo llevarlo a cabo. No hay

ejemplos de actividades de enseñanza estratégica, ni de construcción de andamiajes aplicados con ese propósito.

- La enseñanza significa invertir tiempo para fomentar y desarrollar dichas habilidades.
- La forma de enseñar varía en torno al nivel de los alumnos, el tipo de grupos y la asignatura que se imparte; por lo tanto la enseñanza es un proceso dinámico que se va adecuando a dichas situaciones.
- El proceso E-A involucra tanto a docentes como alumnos con iniciativa para organizar actividades integradoras que estén articuladas a los intereses comunes; tomando en cuenta el valor del aprendizaje integral, no solo el disciplinar y cognitivo.

4.3 Los roles y funciones de enseñanza asumidos

En los foros de discusión los participantes mencionaron diversas funciones o roles que asumen en el aula al impartir una asignatura universitaria. La función se refiere a la tarea que corresponde realizar a una persona y el rol se define como la función que alguien cumple, por lo tanto para efectos de este trabajo se toman a ambos términos como sinónimos. Los roles que los docentes mencionan son: guía, orientador, motivador, tutor, facilitador, transmisor, mediador, acompañante, modelo de la profesión. En total son nueve conceptos con los que el grupo de docentes describe el rol o los roles que se asumen en el aula. Los más mencionados son el rol de guía, de facilitador, y el de motivador. En cuarto lugar está el rol de modelo, el cual fue más argumentado por el grupo de docentes de la UPChiapas. Además de esos nueve, se mencionaron de forma aislada cinco términos más; aunque todos ellos son descritos y sustentados por quienes los señalaron. Estos son: formador, coordinador, instructor, evaluador y mediador.

A continuación se describe lo que un docente relaciona o ejemplifica cuando se refiere a uno de los roles o funciones. Hay que considerar que no solo hablan del rol o los roles que asumen de manera personal, hablan de su experiencia en el medio, de lo que han visto o vivido con otros docentes. Sin embargo, si en la interacción una descripción no se ampliaba o se complementaba, ha sido labor de este trabajo la construcción de significación de los docentes sobre los siguientes roles basándonos en las aportaciones emanadas de los distintos grupos.

4.3.1 Guía

En este rol el docente guía al estudiante a encontrar respuestas propias, para que vaya descubriendo alternativas a las diversas situaciones de aprendizaje; para que los alumnos descubran cuáles son las estrategias adecuadas. Es un rol que hace que el docente explore más allá de lo que el alumno conoce, en una zona que le provoque interés por el conocimiento en sí. La idea es proporcionarles una guía, previamente planeada con el fin de no dejar solos a los alumnos en los procesos de aprendizaje. Si se hace así el alumno ya sabrá a dónde el docente quiere que éste llegue; ya sabrá los resultados que se esperan de él. Es el docente que plantea problemas a los alumnos y los explica para que pueda conducirlos hacia donde los alumnos quieren llegar. Para eso se les dan asesorías no solo sobre contenidos, sino también sobre diversos aspectos educativos cómo es la redacción de ensayos, la búsqueda efectiva de fuentes de información, sobre estrategias de aprendizaje, entre otros. Además, es un rol que trata de compartir con los alumnos la responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje; por ejemplo, que sean los alumnos destacados *“los que de alguna manera inspiren, organicen, involucren a los demás” (GRUPO 5:169).*

4.3.2 Facilitador

Aunque algunos de los docentes participantes de los grupos comentan que este rol presenta ciertas dificultades para su ejecución, la mayoría de ellos lo reconocen como el prototipo de la función docente; el que se espera de ellos en un paradigma de enseñanza centrada en el aprendizaje, el que debe ser privilegiado. Los argumentos que mencionan al describir esta función son:

Es el docente quien busca y fomenta la incorporación del conocimiento previo de los alumnos con el nuevo conocimiento a través del empleo de diversas técnicas para que sean los mismos estudiantes los que analicen e investiguen sobre los contenidos. El docente promueve el aprendizaje significativo y el colaborativo con la intención de facilitar el proceso de aprendizaje. En este rol el docente enseña a los alumnos, o procura desarrollarles estrategias de aprendizaje para que ellos tomen la responsabilidad que les corresponde en su proceso de

aprendizaje, que tomen sus propias decisiones, que de pauta para que los alumnos actúen de manera responsable.

Al proponerles a los alumnos el desarrollo de proyectos propios, el objetivo radica en que sean ellos los que identifiquen los problemas con el fin de investigar al respecto. Aquí el docente presenta el material a los estudiantes, detecta en dónde están las fortalezas y dónde las dificultades, los orienta, buscando lecturas, otros métodos para atacar los problemas. Asumir este rol es como ser intermediario del trabajo de los alumnos, pues un ejemplo de esta función es presentar los objetivos del trabajo, ofrecer materiales y recursos didácticos, comentar y/o aportar retroalimentación sobre la participación de los alumnos y realizar la conclusión general de la parte práctica que realizan los grupos. Además, esta función es dinámica, se mueve hacia el de motivador para detectar habilidades especiales; tratando de favorecer la motivación intrínseca del estudiante.

4.3.3 Motivador

Se ha mencionado este rol de manera reiterada tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas ya que se argumenta que es necesario que el docente reaccione y atienda a dos circunstancias comunes con los estudiantes: falta de motivación al experimentar dificultades en el proceso de la preparación profesional ó trabajar directamente con alumnos destacados para pulir sus habilidades y destrezas. En una situación como la que se menciona primero, el rol es de motivarlos directamente a terminar la carrera y/o a prepararlos para lo que les espera fuera del aula, en el campo laboral. Reconocen que muchas veces es cuestión de motivar al alumno para darle un “empujón”, un motivo para continuar y mejorar su desempeño, por lo que este rol les parece importante. Con la segunda situación, es conveniente no desmotivar al alumno que se distingue por cumplir con las expectativas del mismo docente por lo que necesita de atención especial para que persevere en su buen desempeño académico. Se habla de buscar estrategias para motivar a los alumnos a interesarse en los contenidos o problemáticas actuales, por ejemplo invitando a un especialista, conferencista, o a través de viajes de estudio, etc.

Y hace poco recordaba también la intervención del maestro “X”, que él invitaba a todos a crear un programa conjunto para motivar a los estudiantes a tener vida universitaria, es decir que no solamente vinieran acá de 7 de la mañana a 2 de la tarde ó de 3 de la tarde a 10 de la

noche, sino ir buscando alternativas para darle otros usos a las aulas, tener un seminario de ponencias... permanentes, ciclos de cines, exposición de... fotografías, foros de intercambio de egresados... (GRUPO 5:231)

4.3.4. Orientador

Esta función docente sale a relucir sobre todo al referirse a grupos de los primeros semestres de la carrera universitaria. Aquí el docente explica de qué se trata la carrera, trata de ubicar a los alumnos en el contexto de la disciplina pues reconocen que muchos inician una preparación universitaria sin tener ideas claras de lo que es, de qué es lo que harán en la carrera. Es común que un docente les tenga que explicar cómo es y qué hace un profesionalista en un área específica. Para lograr una mejor orientación reconocen que el docente tiene que fomentar un clima de confianza entre el alumno y su persona. Sin embargo se corre el riesgo de desmotivarlo a continuar sus estudios para dicha profesión, pues uno de los objetivos centrales es ubicarlos en lo que realmente quieren hacer en su futuro.

4.3.5. Transmisor

Esta función del docente consiste en transmitir conocimientos disciplinares. Reconocido por los participantes como una práctica docente mucho más tradicional en donde es él quien establece las reglas de lo que sucede en el aula y son los alumnos las que las asumen. Un rol que permite al docente estar completamente al frente del trabajo de enseñanza. Bajo esta función un docente puede dar la oportunidad de construir un diálogo más o menos horizontal en el sentido de que se pueden establecer medidas que pueden ser discutidas con los alumnos, pero que la decisión final o definitiva recae en el docente como líder. Es decir, una función donde resalta la directriz del docente en el proceso de aprendizaje del alumno. Aunque con ciertos matices, si se asume este rol, por lo general no interviene la figura del alumno de manera participativa en la toma de decisiones.

De una u otra manera este rol está presente en la práctica pedagógica de los docentes participantes en los foros. Sin embargo, es un rol que tiene un menor valor por la forma en que utilizan palabras que describen cómo y en qué situaciones lo asumen. Palabras o frases asociadas a ésta función son las siguientes “*desgraciadamente, pierdes más, tienes que hacerlo, termino siendo un trasmisor*” (Grupo2: 106).

Generalmente, llego al rol adicional que es ser trasmisor ¿Por qué? Porque desgraciadamente a veces tu ¿no? tienes que decidir entre los... ¿no? y los alumnos no están acostumbrados. No quiere decir que a lo mejor no les guste o porque no quieran trabajar así, o porque sea un rechazo total; simplemente porque no están acostumbrados y cuando tu les pides que tomen responsabilidad de su propio aprendizaje cuando vienen moldados de una manera distinta desde el seno familiar, en la secundaria, en la preparatoria... y pedirles un cambio es muy difícil, entonces hay que darle metodologías... (GRUPO 2: 82).

(...) pero al final te das cuenta que terminas, ...pierdes más, algunas veces desgraciadamente terminas peleándote con ellos y finalmente terminas haciendo eso porque tienes que hacerlo, si no llegas.....

I: ¿Por qué finalmente terminas haciendo eso? ¿Por ahorrar tiempo?

_ : Porque, porque tengo que confesarlo porque... estoy lidiando un poquito con ellos (GRUPO 2:91)

Además, en uno de los foros sale a colación la idea de un profesor “clásico” o “tradicional”. Sin embargo, como algo del pasado, de una etapa inicial de la práctica docente como uno de los participantes confiesa:

Era el clásico profesor de pizarrón, apuntes, la libreta abierta, preguntas cerradas, impositivo, unilateral, poco tolerante y.... ¡Bueno,.. era ignorancia! (GRUPO 5: 70)

Cabe hacer la aclaración que aunque el docente no se asume explícitamente con el rol de trasmisor, pues relaciona su forma de actuar más que nada a las características de la enseñanza tradicional, se puede inferir que ésa es la función que realizaba al inicio de su práctica docente.

4.3.6. Modelo

En la Universidad Politécnica de Chiapas la discusión le dio un especial énfasis al rol como modelo, como figuras testimoniales de la profesión. En este particular caso, refiriéndose al modelo profesional de ingeniero.

Creo que también los alumnos nos toman como modelos, es decir; a pesar de que en enseñanza moderna se... privilegia el rol del profesor únicamente como facilitador, creo que es inevitable que los alumnos nos tomen como modelos (GRUPO 4: 13).

Espero que tengamos claro que somos como la figura que van a copiar después los alumnos y que debemos ser conscientes de ello, no solo decir las cosas, demostrar! Debemos ser congruentes en lo que enseñamos; si enseñamos respeto debemos tratar con respeto (GRUPO 4:80).

(...) en todo momento, tanto en el aula como fuera, seguimos siendo el modelo y debemos tener en cuenta de que las prácticas que hagamos con ellos, las van a... replicar de alguna manera. Entonces, debemos ser sí muy cuidadosos en la forma de cómo actuamos, incluso (GRUPO 4:91).

Estos docentes reflejan que existe la consciencia sobre el impacto de su actuar tanto fuera como dentro del aula, y cómo este rol de modelo permea en diversos aspectos de la formación de los alumnos. En el foro, un docente en especial recalcó la relevancia de tener el cuidado de analizar cómo las acciones docentes repercuten en los alumnos desde la perspectiva del docente como modelo de la profesión. Ser congruentes con lo que se enseña, pues declaran que los alumnos se fijan en cosas como la imagen externa del profesionalista hasta en hábitos lectores o en instituciones de egreso de los profesores para continuar estudiando o espacios donde se participa activamente en la profesión.

Al referirnos al rol que inconscientemente o conscientemente asume un docente en el aula, se toman en cuenta tanto los aspectos positivos como los negativos que éste conlleva. Se reconoce que el riesgo de que los alumnos tomen la función del docente como modelo mismo de la profesión puede llevarlos directamente a tomarlo como un modelo desde un aspecto negativo, como uno de los que probablemente los alumnos viven con un docente desmotivador para ellos. El siguiente fragmento lo expresa un formador de formadores de la UNACH, por lo que su comentario resulta comprensible si se considera que interviene el punto de vista de un alumno formándose para ser docente.

Yo no le puedo pedir a mi alumno que desarrolle determinadas competencias, si yo no las tengo. No le puedo exigir a mi alumno que se comporte de tal manera si yo no me comporto así, yo no le puedo exigir algo a mi alumno si yo no estoy dando. Como dicen, hay que predicar con el ejemplo entonces, sí...sí, uno de los roles que sin querer tomamos también en nuestra práctica educativa es el de desmotivador. A veces llevamos al alumno a pensar... no es que..... ¡Sí! Cuando llega al final. -“¡Oye, tú no eras así!” - Pues sí pero nada más de ver al maestro ya ni ganas me da a mí; pero ya estoy en la carrera...ya estoy hasta aquí, ya la voy a terminar, ni modos, ¿no? (GRUPO 2:566).

Por lo tanto, ellos mismos reconocen el rol de desmotivador. Es el mismo docente el que desmotiva por su incongruencia testimonial entre lo que se dice y lo que se hace. En el caso de las áreas disciplinares de pedagogía y enseñanza, el riesgo es obvio, pues los alumnos tienen frente a ellos precisamente, fresco y en carne viva, ejemplos de lo que tratan los contenidos de dichas áreas. Aunque está siempre latente un riesgo similar en las otras carreras, la figura del

mismo docente desempeñando su práctica profesional frente a ellos a lo largo de un semestre o curso es de mayor observancia y evaluación. Se reconoce que existe una incongruencia entre la forma de actuar como docentes y las competencias que esperamos que desarrollen los alumnos en alguna asignatura. Es en este sentido que el rol del docente como modelo de la profesión puede conducir a desmotivar de cierta forma a los alumnos.

Esta concepción de modelo como una función docente relaciona a la figura del profesor como parte vital en el proceso de aprendizaje de un alumno, con el paradigma centrado en la enseñanza, pues refleja la importancia que estos docentes se adjudican a la figura de sí mismos como docentes y la influencia que pueden llegar a tener con sus propios alumnos. No obstante, se puede percibir en general que ellos le dan un valor positivo a dicho rol al manifestarlo como una forma alterna e integral de aprender para el alumno.

4.3.7 Acompañante

Dos de los participantes de la UNICH plantearon otra visión de ser docente universitario: el de acompañante, el involucrase con ellos. Este rol se relaciona con el trabajo del docente cuando su objetivo es el de acompañar el proceso cognitivo de los alumnos, el de involucrarse y formar parte del equipo de tareas de los alumnos, sugerir información, construir de manera conjunta las dinámicas que se van a realizar para exponer, delimitar de manera conjunta con los alumnos los temas y los contenidos de los proyectos. El docente se asume como parte del grupo de trabajo. Considero que es ésta una mirada fresca a la labor docente, pues no se escuchó esta idea en otro foro.

Otra docente de la misma institución utilizó el término '*co-implicación*'; es decir, ser acompañante en el proceso de aprendizaje del alumno implica no dejarlo solo. Rescata la idea de su colega institucional al hablar de desarrollar habilidades específicas en los alumnos como es la redacción de textos académicos o las de investigación que ayuden a los alumnos a desarrollar una formación integral a nivel universitario. Así como trabajar junto con ellos para erradicar un mal hábito como el plagio, la planeación de escritura de informes y artículos, la elaboración de proyectos, etc. Bajo esta concepción diferente mencionada solo por los profesores de la UNICH resaltan cuestionamientos tales como: ¿Qué influye aquí? ¿Su experiencia enseñando a una comunidad de contextos socio-educativos interculturales? ¿El

origen indígena de la mayoría de los alumnos de esa institución? ¿El área de conocimiento? ¿La experiencia de estos docentes en otras instituciones de educación superior, ahora colaborando con el proyecto de la UNICH? Probablemente se deba a que los alumnos de la UNICH, por presentar dificultades con el español, hayan tenido la necesidad de colaborar mucho más de cerca con ellos para que pudiesen avanzar en el proceso de aprendizaje esperado.

4.3.8 Tutor

Las instituciones universitarias han procurado que los docentes desempeñen el rol de tutores en sus horas de descarga académica. Este rol fue mencionado en los foros como uno, que a pesar de ser obligatorio, ha sido positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje pues promueve un acercamiento en la relación docente-alumno. Se trata de interesarse en las necesidades personales de los alumnos, no únicamente en el ámbito académico, sino también en el personal y afectivo. Se reconoció que ese acercamiento ha hecho que el rol del maestro sea todavía más importante pues se trata de integrar en el proceso diversos temas relevantes a la vida del alumno. Además, de acompañarlos en el proceso de aprendizaje procurando orientarlos a lo largo de sus estudios universitarios. Sin embargo, se recalca que la confianza de los alumnos para acercarse a un docente es vital para que pueda existir un diálogo abierto. Por lo tanto el rol se asume, sin esta obligatoriedad institucional.

El rol de tutor ¿no? que a veces tienes asignados ciertos alumnos como tutores, tutorados pues este..., formales, oficiales ¿no? Sin embargo, hay veces que sales siendo tutor de otros que no son tus tutorados. Pero finalmente se cumple ese rol también o sea no solamente la parte de las clases es importante sino que ahora pues se le ha dado mucho... mucha importancia a esta parte de la tutoría de acercarte a las necesidades personales de los muchachos (GRUPO 4: 119).

Al menos unos 5 o 10 minutos al final este... me quedo con ellos a platicar, a ver qué hicieron o ¿Por qué están desvelados? Entonces este sí... Platico mucho de estas cosas con ellos, si la verdad y este creo que ahí también, este rol ha cambiado mucho, de eso se trata (GRUPO 4:112).

Otros roles que se mencionaron en una o dos ocasiones en los distintos grupos pero no tuvieron la reacción de otros participantes son los de mediador, instructor, evaluador, coordinador y formador. Estos cinco conceptos de funciones docentes fueron presentados por

única vez sin provocar ningún otro comentario en la discusión subsecuente. Esto podría ser un reflejo de un acuerdo tácito entre el grupo de docentes participantes al momento de escuchar esas opiniones, es decir, que la mayoría está de acuerdo con la idea expuesta y conlleva a pasar a otro tema de argumentación. O pudiese también significar que dichos comentarios se tomen de manera aislada en la interacción que se lleva a cabo, y quizá sin mayor impacto en las funciones con las que se identifica la mayoría de los docentes participantes.

4.3.9 Consideraciones sobre el rol de los docentes

Entre los temas con opiniones similares se rescata la mirada dinámica del rol que se asume al desempeñarse como docentes. Afirman que se viven distintos roles en los procesos de enseñanza. Un primer argumento es por el hecho de lidiar con diversos tipos de alumnos y grupos, por lo que el mismo docente cambia de roles dependiendo de los contextos áulicos.

(...) que no todos los contextos son iguales, que cada grupo es diferente, que a cada rato debemos cambiar nuestro rol, no tener todos siempre el mismo... (GRUPO 2:721).

Un segundo argumento es por considerar el rol del maestro en estrecha vinculación a la asignatura impartida, por los objetivos a alcanzar en los contenidos programáticos o por el tipo de actividades desarrolladas en cada área disciplinar.

Entonces, creo que el rol que jugamos es muy variable, muy distinto, no es lo mismo, al menos en mi facultad, el que da historia del que da diseño (GRUPO 6: 68).

Un tercer argumento es el rol que deriva del proyecto académico institucional, pues se arguye que depende de la filosofía de la universidad, de su misión y su visión para ubicarse con una función específica. Esto lo declaran docentes que han trabajado en distintas instituciones, sobre todo en el sector privado de la educación. Defienden la postura que su rol como docente, y por consiguiente su práctica estuvo ligada al rol que la institución promueve.

Sin embargo, y en oposición al razonamiento anterior, también se manifestó que la práctica docente no siempre concuerda con el currículo formal, aunque el modelo institucional declare un tipo de enseñanza-aprendizaje. En este testimonio el maestro opina y deja ver que conoce que no todos los profesores se ajustan al paradigma, o ponen en práctica el modelo educativo institucional:

Sí, se discute y se dice mucho que el profesor y el sistema tiene que ser tienen que ser a través del sistema constructivista, se dice y ese es muy complicado entonces, este... muchos quizás o pocos profesores se ajustan a este sistema (GRUPO 5:16).

Por otro lado, se detectó en ciertas ocasiones que algunos docentes se expresan como si se hablara de un mismo rol, teniendo descripciones diferentes sobre ellos; ciertas veces utilizaban la palabra motivador, orientador y guía, además de mencionar el de formador. Por ejemplo, se uso el término de facilitador u orientador como sinónimos para describir la función de indicar o mostrar a los estudiantes las fuentes de información relevantes para estudiar los temas de la asignatura.

I: ¿Y conforme avanzas cuál es tu rol?

—¡Ah bueno formador, ya no tanto guía, ni orientador ya es formador (GRUPO 2: 40).

Como facilitador, como orientador porque doy.... tengo una parte en un blog donde tienen apuntes... mails, tienen todo. Digo, ellos de ahí toman toda la información como páginas de revistas científicas, artículos, etc. Todo lo que mis alumnos necesitan ya está allí, en el blog, entran .. bajan yLo que tienen que hacer en este caso es por ejemplo si no le entienden, es que me pidan, me digan...porque yo ya no sé si....que me digan que no entienden....(GRUPO 3: 32).

En este caso en particular lo que el docente hace es primordialmente mostrarles las fuentes de información que él ha previamente seleccionado o diseñado; por lo que no se consideraría ni como facilitador ni como orientador, en base a las descripciones aquí expuestas, pues el alumno consultará los textos que el maestro le indica. Aparentemente sólo es otra forma de entregarles el material que el docente cree que sus alumnos deben leer o necesitan consultar; u otra forma de localizar los textos. Al tener acceso a dicho blog, se localizó una pestaña donde se facilitaba un único ejercicio de práctica; no se detectaron otros tipos de actividades de aprendizaje donde el alumno tenga la oportunidad de seleccionar de una serie de alternativas, cómo trabajar los contenidos. En este caso, el rol del docente es de transmisor en una modalidad diferente pues al facilitarles a los alumnos el material que pudiesen consultar en su blog no necesariamente está procurando que ellos construyan conocimiento o aprendan de manera significativa. La información no necesariamente da como resultado un conocimiento.

Otro ejemplo al analizar algunos de los roles que los participantes describen, es el caso de usar un cierto término que a nuestro juicio, no corresponde a la descripción del mismo. En este caso este docente aunque usa el concepto de facilitador, da a entender en la descripción de lo

que menciona que realmente ha sido más transmisor (un docente práctico artesanal, según Pérez, 2004) pues lo que hace es explicar y dar indicaciones a los alumnos cómo se debe trabajar en un laboratorio:

Soy facilitador! Facilitador de esa mesa, del conocimiento que ellos no traen todavía ¿no? Por ejemplo, estoy en la mesa explicando la práctica, en las mesas trabajando conjuntamente con ellos y me detengo a ver que no saben cómo montar un equipo, cómo aflojar una pipeta .. o cómo encender un mechero, o no saben qué es un mechero a veces; o sea, qué equipo necesitan. El estudiante que viene, viene perdido (GRUPO 3: 142).

Y finalmente, un aspecto que hay que tomar en cuenta es la toma de decisiones del profesor sobre la marcha, ya en el terreno del aula y en el desarrollo de la clase, lo cual de alguna manera cambia los propósitos y objetivos previamente intencionados y la función verdadera que asume en el momento de la enseñanza. Esto se menciona pues dos docentes expresan que aunque planean asumir un rol, al enfrentar la realidad del aula y de alumnos, acaban haciendo otra cosa, tomando un rol que cuando menos de inicio, no pensaban asumir.

4.4 La práctica docente de los participantes

Se ha planteado en líneas anteriores que de acuerdo a cómo un educador signifique su práctica, es como la realiza. Vergara (2005) nos explica que la acción educativa no es un *mero hacer* sino que supone una historia y una tradición, a partir de la cual se han fundado una serie de significados que sirven a los profesores como soporte en su acción profesional. En ese sentido, el lenguaje que utiliza un docente al referirse a los procedimientos y formas de enseñar refleja directamente la lectura que ellos hacen de sí mismos sobre su acción profesional.

La práctica docente se va adecuando a las necesidades del contexto socio-educativo de los alumnos, pues en general los docentes son sensibles a sus limitantes o problemas para enfrentar las demandas académicas

(...) si hay chicos que por ejemplo, aprenden más de una manera que de otra, intentamos reforzar un poco o aportar un poquito más a las partes que están más flacas. Hay gente que dice “No me gusta la lectura” y que no sabe leer, entonces; vamos a ir involucrando un poquito ahí de lecturas sencillas para que puedan analizar y sacar lo que les va a servir, no son lecturas así complicadas o muy elevadas como para que no...(REBECA:380).

Si no lo podían hacer en español no había problema “Háganme el resumen en Tzeltal, en

Chol. Les entiendo no hay problema” ¡Escriben y entiendo! Y eso fue lo que cambió totalmente, digamos el estilo que traía de la Universidad (PEDRO: 831).

Este docente les da la oportunidad de realizar trabajos en su lengua materna; como forma para comprender y convivir con una realidad que él como alumno vivió; quizá eso lo identifica con ellos aplicando estrategias para solventar o reducir esas condiciones que hacen más difícil la tarea educativa para ambos actores. Sin embargo, es una forma de paternalismo, de solventar las deficiencias temporalmente, quizá el profesor está asumiendo de manera individual. No hay indicios que se esté trabajando de manera colaborativa, sistemática, de manera coordinada e integral. En el discurso que utiliza inferimos que no está solo en esto.

Ahora están sufriendo, no pueden redactar un párrafo; nosotros le redactamos parte de su tesis y es un problema, es un problema y es generacional, entonces como ya nos dimos cuenta que no es así la cosa hay que cambiarle hay que ser más duros durante su formación y es lo que estamos haciendo. Por lo menos como ya me di cuenta ya lo hago así... (PEDRO: 846).

Asimismo, cinco docentes de los treinta y cuatro que participaron en los grupos de discusión declaran literalmente que el rol que asumen es ser transmisor de conocimientos.

Mi función es transmitirles mis experiencias y conocimientos en relación al área que domino. Estimularlos a que lean, a que adquieran las habilidades propias de un clínico, ¡que es sumamente difícil, no es nada fácil! (GRUPO 6: 143)

Aquí el docente expresa abiertamente ocupar dicho rol, pero a la vez que motiva para que ellos lean y se preparen para desarrollar habilidades de la profesión. Pensamos que su discurso se centra más que nada en un conocimiento disciplinar, el cual es considerado como labor ardua. Otro docente utiliza el término “demostrar” al referirse a la manera en la que los contenidos de su asignatura se presentan al grupo de estudiantes y lo que espera de ellos:

Porque ellos vinculan la historia con la esencia de la profesión que es proyectar. Entonces, mi labor como docente es intentar demostrarles ese vínculo que hay entre la historia y el proyecto y sobre todo decirles que bueno, eso (ininteligible) es la historia porque la materia en realidad se llama “análisis histórico [.....] simplemente la intención es que el alumno piense, vea cualquier edificio y lo explique como arquitecto y no importa tanto el dato preciso, enciclopédico ¿no? (GRUPO 6: 415).

Aunque la asignatura por sí misma demanda del análisis de los alumnos al respecto, el docente explicita que el objetivo, al final de cuentas, es que los contenidos sean explicados por los alumnos, pues justifica que a ellos no les gusta la historia. No utiliza la palabra análisis, ni

argumentación, ni discusión... pero sí recalca que no espera información memorística por parte de los alumnos. De tal manera que se puede inferir que el rol del docente en este caso particular es el de transmisor.

Analicemos otro ejemplo donde la función del docente es ser transmisor:

(...) depende de la clase que tenga, lo que nos toque ver o la materia que corresponda ¿no? por ejemplo, ahorita con la que tuve [...] lo que es comprensión de lectura, empezaba yo dando o explicando algún tipo de estrategia o algún tipo de... o diciéndoles los diferentes tipos de texto que habían y después les daba ejemplos de lo que eran o les daba yo el ejercicio de acuerdo a la estrategia y demás, pero de cierta manera era frustrante porque a la hora de que ya les podías decir “bueno ya vieron todo esto, es así” y ahora viene la parte donde “háganlo ustedes” [...] Yo creo que les hace falta mucha más practica definitivamente, pero había mucho de teoría que tenía que darles, entonces; esa clase definitivamente debe ser mucho más práctica y les di mucha práctica, pero se aburren leyendo... (SARA: 267).

En este caso la docente usa el método tradicional, el explicar ella los contenidos, la teoría sobre las estrategias de lectura y después pedir a los alumnos que realicen los ejercicios en base a los conocimientos expuestos en la clase. Ella misma recalca que resulta frustrante ver la respuesta de los alumnos al no llenar sus expectativas de aprendizaje, lo esperado por el docente, tomándose éste como la aplicación práctica de lo que en teoría vieron. Y sale a relucir una vez más el hecho de la falta de gusto y hábito por la lectura por parte de los alumnos.

Con respecto al uso de la tecnología, entre la mayoría de docentes éste se ha quedado todavía en una intención dentro de las estrategias de enseñanza. En lo general no se mencionan actividades o prácticas didácticas sistemáticas donde se haga una promoción fuerte del uso de las TIC para fomentar entre el alumnado alternativas de aprendizaje. Son únicamente tres docentes los que manifestaron tener blogs relacionados a las asignaturas a su cargo, sin embargo al explicarlas aparentemente son sitios donde los alumnos tienen a su disposición textos de la materia en cuestión, artículos o lecturas específicas que los alumnos tienen que consultar o actividades para realizar prácticas. No se mencionó qué tipo de actividades se proponen o se fomentan, qué ejercicios tienen que realizar o desarrollar para guiarlos u orientarlos a comprender, analizar y evaluar los contenidos programáticos. Se entiende que los presentan en el blog como una manera alternativa de tener acceso al material relevante relacionado con las asignaturas.

Tampoco se mencionó algo con relación al contenido presentado en esos recursos electrónicos con el objetivo de fomentar el aprendizaje colaborativo, la reflexión, el análisis crítico, la autoevaluación de los alumnos, u otras formas de relacionar los contenidos con diversas asignaturas o temas más integrales para su formación. Por lo tanto se hace necesario abordar más detalladamente este aspecto para detectar los objetivos particulares que un docente tiene para usarlas; de lo contrario se asume que se fomenta un uso simple de estos recursos tecnológicos con actividades que no necesariamente promueven o demanden el pensamiento crítico de los alumnos ni la construcción del conocimiento.

Además, como ya se había planteado anteriormente, algunos docentes aceptan tener un rol de modelos de la profesión, es decir consideran la figura del docente como modelo y fuente de educación, lo que puede conducir a una práctica transmisiva de la enseñanza y el aprendizaje, al menos clasificada así pues el protagonismo del profesor es evidente.

Para analizar los modelos pedagógicos que son aplicados veamos varios de los casos de diversos docentes. Primero, el caso del docente de la Facultad de Medicina Humana cuando nos explica cómo realiza una de sus clases:

I: ... ¿Cómo da su clase?

S: Muy bonita, yo me siento muy satisfecho porque yo me he centrado en el interés de los alumnos, se ponen las reglas del juego y ellos hacen la actividad de quien soy, a que me dedico, por qué estoy ahí, quiero saber de ellos, les aplico un test muy bonito siempre el primer día y les pregunto cómo les has ido desde el ingreso a la carrera [...] Este es el cuarto, si se ha cumplido en qué porcentaje sus expectativas, que espera ahora que entra al cuarto semestre. Y después le digo: “¿Qué esperas del (Dr. nombre del docente)? Y luego los voy llamando según su respuesta y platico con ellos uno por uno (SEBASTIÁN: 448).

Este docente se encuentra en el proceso de ir delegando responsabilidades al alumno, pues él es el que decide las reglas del juego...es el docente quien a pesar de expresar que se centra en el interés del alumno, es quien determina cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. En este caso, el profesor toma en cuenta al alumno bajo un sentido humanista, como un individuo que posee afectos, intereses y emociones. Pero en cuanto a la organización de la clase todavía se infiere que es el docente quien tiene el poder de decisión para la organización y el proceso de aprendizaje.

En seguida, la docente de matemáticas y cálculo de la UPChiapas nos explica:

Lo que hago es tapizar todo el salón con las fórmulas; bueno, y eso en todas mis materias, según para no presionarlos y por ejemplo dejo que saquen sus formularios, que hagan todos sus apuntes, porque más que nada no quiero que se aprendan las cosas de memoria, sino que sepan ellos de qué manera van a buscar y que razonen (MIRANDA: 288).

Esta docente pretende fomentar el razonamiento de sus alumnos, está buscando formas de cómo lograr que ellos participen de manera más activa y analítica, evitando que los alumnos memoricen. No obstante, sigue siendo “yo te doy las armas, tú alumno utilízalas para la resolución de ejercicios usando el razonamiento matemático para la solución de fórmulas”. No se menciona el aprendizaje por descubrimiento, o el análisis para la solución de problemas de la realidad contextual

El tercer ejemplo es el maestro de Turismo Alternativo de la UNICH.

P: A los chavos a veces les falta mucha experiencia de campo, de hacer una entrevista y bueno trabajo de campo hay que hacerlo, hay que enseñarle al muchacho, o sea no podemos ir en el campo y que los muchachos lo hagan porque lo van a echar a perder en el primer momento. Hay que ir y ser como estudiante y...

I: ¿Acompañante?

P: Sí, ya cuando ya aprendió cómo hay que hacerlo, sí ahora en la segunda, ¿te toca! Haber como le haces, ¿no faltas! (PEDRO: 883).

En este caso es mostrarles primero a los alumnos para que luego eso pueda ser imitado y practicado por ellos (el docente práctico artesanal en términos de Gómez, 2004). Aunque en una modalidad un tanto matizada, la esencia radica en la transmisión y modelado del conocimiento para ser aprendido. Como ya se había señalado en el capítulo anterior, la práctica docente presenta rasgos característicos conformados desde las propias experiencias de aprendizaje cuando los docentes fueron alumnos universitarios, y como éstas fueron bastante transmisivas implica que se espera que los docentes de hoy en día presenten prácticas de este tipo, tal y como lo explica Álvarez (2003), según su experiencia en la formación del profesorado universitario.

(...) de alguna manera ha dado lugar a muchos años de reproducción de un mismo modelo educativo en las aulas universitarias, predominantemente del modelo tradicional academicista de aprendizaje y de enseñanza que es el que ha venido prevaleciendo (Álvarez, 2003:192).

El siguiente ejemplo de práctica docente lo presenta la profesora de la Licenciatura en Sistemas Computacionales:

Hacemos ejercicios de análisis en el mismo salón de clases. ¡No sé! Por ponerle un ejemplo, vemos un modelo de comunicaciones que se llama OSI, entonces; tiene tantos niveles, aquí se atienden tantos protocolos, se maneja así, la forma de comunicación es así y un ejercicio que me gusta mucho ponerles es -“una compañía x tiene su embarcadero, su gerencia de no sé qué, su gerencia de no sé cual y van a promover un nuevo producto que se llama tal se tienen que poner en contacto con otra compañía que tiene estos y estos niveles y ponerse al nivel, este es un ejemplo de comunicación estilo modelo OSI multinivel. ¿Cómo trabaja el OSI? Sí o no, ¿por qué? (REBECA: 487).

Aquí la docente explica primero, da la información necesaria para que los alumnos tengan los elementos necesarios para posteriormente resolver problemas de la profesión. Los alumnos aprenden primero cómo funciona ese sistema para que la docente esté segura de que ellos lo ejecutan o aplican a la solución de problemas de manera satisfactoria.

En efecto, para la mayoría de docentes es importante responder a las demandas de modernización educativa, están actualizados y conscientes de lo que ello implica, pero ha sido difícil para ellos el cambiar su función docente, aunque lo intentan, el darle un giro hacia un trabajo en el aula más tendiente a desarrollar en los alumnos un tipo de aprendizaje activo, más responsable e independiente de la figura del profesor. Esto se ilustra con el siguiente ejemplo de un docente de Lenguas Tapachula cuando relata las dificultades que encuentra en el intento.

El docente, aquí como facilitador lo quise hacer, pero igual no funcionó porque el trasfondo, el antecedente que traen de observar los 6 años de primaria, los 3 años de secundaria, los 3 años de prepa de un modelo tradicional y es difícil incorporarlos a un nuevo modelo educativo, ... (GRUPO 2: 141).

Este docente da a entender que aunque tiene todas las intenciones de ser un facilitador, no ha tenido mucho éxito. Aunque no publica abiertamente que termina siendo un maestro bastante tradicional por el peso de la educación anterior de los alumnos, es posible inferirlo.

¡Si, si, si! y no logras completar el objetivo de trabajar en un enfoque constructivista precisamente por el... antecedente que traemos del método tradicionalista. Entonces; sí mi papel ha querido ser de facilitar el proceso de aprendizaje significativo y aprendizaje colaborativo que... pero finalmente terminas... “¿sabes qué? ¡Mira: hazlo así! (GRUPO 2: 167).

Este testimonio pone de manifiesto que aunque ha tratado de implementar o desarrollar un enfoque centrado en el aprendizaje en su forma de enseñar, éste termina rindiéndose, le termina mostrando a su alumno la forma de hacerlo o de solucionar la tarea. Se hace evidente

que el contexto histórico socio-educativo, como es de esperarse, hace más arduo el proceso de transformación del paradigma vigente.

(...) y tratas de implementarlo pero en el estire y el afloje te das cuenta que no está funcionando el trabajo cooperativo, no están participando se les está terminando el tiempo hay muchas quejas y hay muchas dolencias hay alumnos que dicen califíqueme a mi solito, entonces es muy difícil por eso le digo: yo trato, pero termino siendo un trasmisor (GRUPO 2: 104).

A este respecto, pensamos que esta situación es un reflejo del Sistema Educativo Mexicano que ha prevalecido a lo largo de la historia, y que vivieron en su formación básica los que ahora están al frente de la educación de los alumnos del país, pues como ya hemos explicado, existe una estrecha relación socio-histórica entre el modelo que les fue aplicado en ese entonces con los enfoques y estrategias de enseñanza actuales. Y se puede percibir en estas experiencias que existe una conciencia clara sobre el papel que ahora se demanda del docente actualizado y la intención de aplicar técnicas o estrategias diversas, menos dirigidas por el profesor que abonen a un tipo de aprendizaje más colaborativo y participativo por parte de los alumnos para que pueda construir su aprendizaje; al no lograrlo, el peso de la costumbre y sus bondades, la historia, hacen que después de todo se utilice una metodología fundamentalmente expositiva, la identificada dentro del paradigma conductista o tradicional.

No obstante lo anterior, es importante recalcar que estos docentes también enfatizan en diversas ocasiones el trabajo que realizan con el objetivo de desarrollar procesos de construcción de los aprendizajes. Esto al incluir dentro de las actividades el trabajo colaborativo, la solución a problemas hipotéticos, las prácticas de campo, y los proyectos específicos cuyos frutos provienen de una interacción entre sujeto y objeto de aprendizaje.

En efecto, se reconoce que prevalece un interés de lograr que los contenidos sean relevantes para el estudiante, que pueda relacionarlos con la vida cotidiana, con su contexto inmediato y/o su futura práctica profesional. Esto lo llevan a cabo a través de casos prácticos o del desarrollo de proyectos donde los alumnos plantean ciertos problemas y relacionan la teoría con la práctica a través de su participación activa, como forma directa de vincularlos a sus contextos, a la realidad fuera del aula.

.....nosotros no los presionamos a que bueno, tú vas a llevar tal proyecto, sino tú propón. Si en tu comunidad hay alguna necesidad... ¿Qué harías tú... para remediar esto? ¿No? entonces

ya el alumno lo que hace es platicar con algunos de los profesores, fíjese que yo vi esto, el otro, el otro, entonces ya uno ah mira entonces se puede hacer esto y el otro entonces alumno ya se ve motivado a que él va a hacer un proyecto que le va a ser útil, que en la casa de su tío, que de su abuelito, que en donde sea (GRUPO 4:450).

Los temas a ser investigados pueden ser asignados por los profesores, guiados por el docente ó son los alumnos los que los escogen. El comentario anterior lo hace una docente de la UPChiapas, institución donde están motivando a los alumnos a que sean ellos los que propongan proyectos en base a las necesidades detectadas en sus comunidades de origen. La sugerencia la da el alumno, pero es el profesor quien le indica y opina qué se puede hacer y cómo armar el proyecto.

También la UNACH está integrando alumnos de los primeros semestres en los proyectos de las Unidades de Vinculación Docente (UVD) que llevan a cabo los alumnos, lo cual ha permitido que éstos vayan desarrollando habilidades específicas e integrales fuera del aula desde los inicios de su formación. Además algunos docentes manifestaron que promueven la enseñanza basada en problemas y soluciones involucrando a los alumnos no a situaciones siempre hipotéticas, sino fomentando un aprendizaje de tipo experimental. El docente de la Facultad de Medicina explica cómo, bajo un modelo modular, los alumnos han participado activamente en la presentación y solución de problemas de salud del entorno social y como éstos se involucran de manera directa con su contexto, a la vez que desarrollan un proceso de aprendizaje vivencial.

Si bien ese tipo de aprendizaje es muy positivo para involucrar a los alumnos de manera activa en su propio proceso de aprendizaje, es sólo una parte. La otra tiene que ver con el espacio que se les provee para la toma de decisiones. El propiciar que los alumnos tengan más libertad para tomar decisiones a lo largo del proceso de aprendizaje, pareciera ser que está muy ligado al tipo de asignatura que se imparte. Veamos el comentario de este docente:

P: Hay que pensar, ¿qué es lo que queremos hacer? La materia es ésta y podemos hacer esto, ¿están interesados? ¿Quién está interesado? Se hace una discusión y se les da pautas

I: ¿Les das oportunidad de que ellos sigan, de que tomen decisiones?

P: ¡Todo, todo! Y eso fue lo que me gustó porque...

I: ¿Pero esto lo puedes aplicar en las otras materias que das? ¿Es un proceso similar?

P: Es un proceso similar, siempre y cuando sean talleres, para mí se me hace que se me facilita más si son talleres o seminarios porque me permite más a que ellos estén bien (PEDRO: 921).

Es decir, en este caso el profesor opina que hay cierto tipo de asignaturas en donde se presta el dejar que los alumnos participen en la toma de decisiones sobre actividades, contenidos, organización de la clase, entre otros.

Existe una conciencia de la necesidad de responder a los nuevos roles de enseñanza universitaria, se presentan casos como el siguiente, donde una docente expresa que en su práctica didáctica, entre otras estrategias, ella fomenta la participación activa de los alumnos mediante la exposición oral de temas teóricos a los compañeros de su grupo. Sin embargo, como docente ella continúa de una u otra forma manteniendo un cierto grado de control en el contenido de éstas:

Cuando hacen las presentaciones orales yo siempre les pido que hagan un 'handout' para sus compañeros porque son temas teóricos pues me los tienen que mandar a mí; yo reviso, se los mando a corrección, yo no los corrijo, ellos tienen que corregir si están citando bien, parafraseando, les falta esto (GRUPO 1:360).

Es decir, tiene que pasar por un control de calidad desde la perspectiva del docente. Aunque se detecta que el cambio sustancial radica en no realizar las correcciones directamente, que sean los propios alumnos los que lo hagan; sigue todavía puesta la mirada en un aprendizaje centrado en el producto. Es una manera guiada del aprendizaje con toques sustanciales de “lograr el objetivo”. Aunque, se hace la aclaración que en ésta intervención no se logra determinar a qué tipo de revisión se está refiriendo esta docente.

O casos como el que aquí se expone a continuación, que ilustra la voluntad de hacer las cosas de manera alternativa, aunque ello requiere de mayor esfuerzo, dedicación de tiempo y a pesar que se trabaja con características grupales que no reaccionan de manera favorable al cambio.

Entonces, uno encuentra un grupo más pasivo que activo; entonces, a veces uno recae en viejos hábitos. ¿No? Entonces, sobre todo si uno no tiene el tiempo para dedicarse, a crear... nuevos ambientes, nuevas maneras de hacer las cosas entre los estudiantes, bueno es distinto. Por un lado, es esto ¿No?..... De manera general yo diría que sí, mi propia práctica sí también ha caminado hacia esta...esta transformación de instructora a facilitadora (GRUPO 5:150).

La docente ha utilizado la palabra *caminar* como para reflejar el proceso de transformación de la práctica a través de un recorrido, un movimiento donde hay un inicio y una meta final: ser

facilitadora. El caminar también pudiese implicar que se hace de manera estable o tranquila; sin prisa, sin correr.

Por otro lado, esta misma docente exclama que volver a enseñar de la manera en que uno lo hacía anteriormente es muy tentador, sobre todo ante la pasividad de los alumnos de algunos grupos, quizá ante sus expectativas de que se les enseñe de manera histórica y unilateral. Es como una reacción muy humana y lógica de volver al camino que uno conoce, que ya está trazado y que uno lo recorre sin mayor complicación.

Uno a veces recae en viejos hábitos... porque si uno se encuentra en un grupo en que realmente después de intentarlo no hay respuesta ¿no?... resulta como más cómodo, y no digo que sea una estrategia, ni que sea recomendable, ni que yo lo aplique cotidianamente; pero a veces sucede que uno recae en.... Bueno, en hacer las cosas como estaban habituadas a hacerlo. ¡Hacerlas ellos! O sea; de alguna manera acudir otra vez a la estrategia de premio y castigo en fechas determinadas etc.; o sea, volver a estar en estos patrones más rígidos de comportamiento dentro del aula... y jobviamente que no es lo más recomendable! Y en algunos casos a mí me ha costado trabajo, pero en algunos casos lo que he intentado hacer ha sido... involucrar a aquellos estudiantes que tienen más interés, porque están más fogueados, porque tienen más motivación, porque la razón que sea! Están como más involucrados, como más interesados en lo que sucede, en las temáticas, en cualquier aspecto de lo que sucede dentro del aula (GRUPO 5: 408).

Es como dar vuelta en ese camino que se recorre sin mayor prisa para no causar angustia ni conflicto personal. Se puede percibir que esta docente, ante la tentación, ella misma se detiene para plantearse nuevamente la ruta que tiene que seguir, al menos en teoría. Piensa que no es recomendable el rol tradicional por el modelo educativo y el paradigma pedagógico que se espera de un docente universitario. Por lo que aunque reconoce que es difícil para ella, retoma su esfuerzo y lo hace buscando estrategias que le ayuden a sentir que su desarrollo profesional y actuar docente coinciden. Por otra parte, se refleja en su comentario que ese esfuerzo se focaliza entonces en un sector de alumnos de quienes se obtiene reconocimiento, y ellos son precisamente el grupo de alumnos más fáciles de enseñar y/o guiar. Su estrategia va dirigida a los alumnos más motivados por aprender. ¿Qué significa esto, entonces? ¿Qué pasa con el grupo de alumnos pasivos, desmotivados, aquellos que integran la mayoría de los grupos de las aulas universitarias, según los docentes que participaron en los foros? ¿Se cambia la forma de enseñar, las estrategias para hacerlos participar? o ¿Se esfuma el intento de ser facilitador de sus procesos de aprendizaje? ¿Implica esto que sólo con la minoría de ellos un docente asume el rol de facilitador de los procesos de aprendizaje? ¿Por eso los docentes hablan de

este rol dinámico de las funciones docentes? ¿Depende también del tipo de alumno predominante en un grupo y no sólo del nivel cursado en el programa? Todas estas son interrogantes que no podemos contestar con la información que tenemos pero que los identificamos como aspectos relevantes para profundizar en este rubro.

Por otro lado, cabe la posibilidad de considerar el hecho de que los docentes hayan hecho uso de un discurso constructivista internalizado a lo largo de las diversas formas de actualización docente pero que se sigan realizando prácticas pedagógicas tradicionales en las aulas.

Brockbank y McGill (2002) sostienen que en la enseñanza superior, los objetivos de los docentes, en cuanto teoría profesada, no siempre coinciden con las teorías al uso. La finalidad de la universidad, mediada por su personal académico, puede propugnar el objetivo de invitar a los alumnos a aprender, asimilando el discurso académico, pero al examinar con detenimiento sus prácticas alegan que los sistemas universitarios, incluyendo el trabajo en las asignaturas y la evaluación mediante exámenes, valoran en realidad la dependencia, la identificación y la representación mientras que por ejemplo, pueden pasar por alto las “destrezas o cualidades fundamentales” de la creatividad. Según ellos la realidad de la evaluación pone de manifiesto la “teoría al uso”, mientras que los folletos de la universidad presentan la “teoría propugnada” (Brockbank y McGill, 2002:45).

Por lo tanto, las teorías de enseñanza aplicadas a la práctica se pueden esclarecer un poco si tomamos en consideración las formas en que estos docentes conciben y llevan a cabo la evaluación de sus alumnos en las diferentes asignaturas.

4.5 Las prácticas de evaluación

En los diversos foros de discusión y en el transcurso de las entrevistas se reporta una variedad de maneras de evaluar los aprendizajes, entre las mencionadas se encuentran los ensayos, los trabajos en equipo, las presentaciones de contenidos, los exámenes escritos, los exámenes a libro abierto, las prácticas de campo, las prácticas profesionales, las bitácoras de aprendizaje, los portafolios de evidencias y la participación en proyectos. Para esclarecer el objetivo de la mayoría de ellas habría que profundizar si en esas tareas predominan las de reconocimiento o

de definición sobre las tareas de construcción, explicación, argumentación, análisis crítico, etcétera.

Por ejemplo, Pedro menciona que en grupos de nivel intermedio, en talleres se solicita proyectos grupales con trabajos de campo, en su caso, la entrega de un plan estratégico de desarrollo turístico en una localidad, después de una visita de campo. Los llevan a la realidad contextual, analizan y proponen. Se busca encontrar la aplicación práctica de las ideas. Explica que en el caso de ser seminarios cursados en los últimos semestres de una carrera, ya no se aplican exámenes pues se espera de ellos un nivel de lectura y discusión más avanzado reflejado en la participación en las clases o en las prácticas profesionales; aunque no señala de qué manera se hace eso evidente para una evaluación.

En la UPChiapas, uno de los docentes declara que la evaluación externa es muy relevante para lograr la perspectiva integral de la retroalimentación al desempeño de un alumno; esto bajo una visión laboral:

F: Estoy dando una que se llama “estadías” entonces, justamente es evaluar el desempeño de los chavos en sus prácticas profesionales es algo así como servicio social y estas cosas entonces, me entregan informes, reportes de sus avances les califican en las empresas.[...]lo que diseño son las rubricas qué les van a evaluar y cómo los van a evaluar y me mandan los informes mensuales y...

I: ¿Y qué pones en las rúbricas? Sobre, por ejemplo en qué se deben de fijar del alumno que llega

F: Por ejemplo cuestiones de puntualidad, asistencia, responsabilidad, si sabe utilizar herramientas de su trabajo, si cumple con las políticas de la empresa, aspectos digamos poco duros, la parte más...

I: ¿Actitudinal?

F: Sí, lo que no les puedes enseñar en el salón de clases, si se integra bien al grupo de trabajo este tipo de cosas es lo que evalúan las empresas porque es lo que más...

I: ¿Y cuánto valor le das a lo que ellos...?

F: Le damos 70% en lo que evalúa la empresa en aspectos digamos de desempeño laboral en la empresa y el otro 30% es la parte académica donde les evaluamos la calidad de su informe, el escrito sobre todo (FELIPE: 848).

En las entrevistas, la gran mayoría de los participantes expresa que son todavía los exámenes escritos los que predominan como práctica evaluativa entre los universitarios, aunque éstos muestren modalidades como son: respuestas a ciertos problemas situacionales; a libro abierto; de análisis para resolver una práctica; de soluciones a problemas planteados y los proyectos de investigación grupales que generalmente tienen un menor porcentaje de peso en la evaluación total. Por ejemplo, una docente de la UPChiapas explicó que en su materia los exámenes

parciales tienen un valor total de 85% de la calificación cuatrimestral, mientras que las prácticas o participación en proyectos tienen destinado exclusivamente 15%.

Asimismo, algunos maestros indican que sí toman en cuenta a las participaciones en clase para efectos de calificación y el promedio general de la asignatura. Por ejemplo, uno de los docentes de la UNICH señaló que le asignaba 20% del curso a las participaciones de sus alumnos en la discusión y debate de los temas tratados en la asignatura durante el transcurso de las clases. Este maestro señaló que él no hace exámenes, sino que les pide que desarrollen un proyecto de investigación para pasar la asignatura.

Ahora bien, tomamos en cuenta que existen prácticas de evaluación continua, en la que las tareas son consideradas para efectos de obtención de calificaciones. Por eso los docentes también explican algunas de esas actividades como son la práctica de ejercicios, la redacción de ensayos, las presentaciones de los equipos sobre diversos contenidos y que posteriormente se discute algo en particular como en una especie de foros.

Por ejemplo, se puede inferir que hay una tendencia entre uno que otro docente a construir un significado similar a lo derivado de un modelo de enseñanza centrado prioritariamente en el alumno y en el proceso, como el discurso actual de la educación superior lo plantea:

Entonces, en mi caso yo sí trabajo ya con competencias.... yo estoy trabajando con competencias completamente. Trabajo lo que es el portafolio de evidencias y lo que es ...el.. que para calificar las actividades dentro del portafolio es por rubricas. Entonces yo yano soy maestro de pizarrón ni de cañón. Entonces, programamos todas las actividades... llegamos,... me explican, preguntan.. ehh así....pero es.... en mi caso! (GRUPO 3: 22).

Yo al final les dejo un proyecto donde ellos tienen que plantear el problema, plantear las preguntas, resolverlos... (GRUPO 3: 75).

L: Intento trabajar con un enfoque colaborativo, formo pequeñas colectividades, entonces; la idea es que todos se enseñen a todos, incluyéndome a mí, entonces los chavos leen, no creo mucho en los resúmenes, ni en las fichas de trabajo

I: ¿Por qué?

L: Porque es como que propiciar la memorización o lo hacen al azar

I: ¿Entonces qué tipo de actividades realizas?

L: Analizamos las lecturas, los puntos más importantes y nosotros en conjunto vamos delimitando qué vamos hacer, [...] más que nada propicio de que los chavos discutan, analicen, dediquen horas a la biblioteca

I: ¿Lo haces en las horas de clase, o sea; el trabajo se está haciendo en la hora de clase?

L: En la hora de clase y también fuera de clase... (LUIS: 425).

Para empezar yo evaluó por portafolios y cada sesión de trabajo con sus evidencias, es más yo no paso lista, no paso lista, ni dejo tareas; porque para hacer las evidencias tienes que estar presente. Si no está presente no va a hacer su evidencia, en su carpeta simplemente va a aparecer y va a hacer falta, en el caso de no tareas. Porque yo siempre les aviso qué vamos a ver en la siguiente sesión vamos a ver este tema o tráiganme esto o los que quieran o el que quiera (GRUPO 6:503).

En algunos casos las decisiones son unilaterales pues las toma el profesor, como es el caso de un docente de la UNACH quien expuso que su enseñanza está basada en la solución de problemas, y que él busca constatar si los alumnos tienen los criterios necesarios para resolverlos; pero categóricamente replica que es él mismo quien decide quién de los alumnos participa, en qué momento y quien de los miembros del equipo pasa a presentar. Esto implica que no incluye entre la lista de competencias el desarrollar la habilidad de sus alumnos para la toma de decisiones.

(...) entonces, ya todos saben que este.... más les vale que todos.... el día que van a presentar el trabajo, todos... ya que no saben a quién le va a tocar! Entonces, no saben quién lo va a presentar. Entonces todos ellos tienen que ir perfectamente instruidos en lo de todos, en....Porque al que yo pase, ése va a calificar a todos los demás (GRUPO 3:104).

Realmente, por ejemplo: les pido que hagan un ensayo sobre la aplicación de conocimiento académico y les empiezo a dar un montón de artículos y un montón de cosas (GRUPO 3:201).

Además, se pone al manifiesto diversas miradas y formas de evaluar.

Yo lo que quiero saber, lo que les califico es cómo llegan a la aplicación y la interpretación. [Se refiere a los problemas planteados por el docente] O sea,... las dos partes del sándwich ...son los que a mí me interesan.....¿Cómo llegaron al resultado? Eso no me importa, eso se lo calificarán en... en otros cursos ¿No? (GRUPO 3: 71).

Me tienen que hacer un trabajo de investigación... es ya no tomar la visión del producto sino del proceso porque lo importante es lo que el alumno aprende al momento de ir desarrollando ese proyecto de investigación. No tanto si finalmente descubrió algo interesante o no, sino ellos mismos se dan cuenta.....(GRUPO 1: 339).

Yo no califico el primero que me mandan porque qué caso tiene nada más dar una calificación que está mal sino ya la versión que hacen ellos corregida (GRUPO 1: 364).

Si el caso fuese que un alumno da muestras de aprendizaje, hay que considerar que no precisamente lo que un alumno aprende es producto de la relación directa con lo que se le ha enseñado en las clases. Una evaluación del aprendizaje tiene que ver con el alumno exitoso, el que participa activamente en otras actividades de aprendizaje o extra-curriculares que no son

precisamente desarrolladas en el aula, ni son conocimientos disciplinares, pero que abonan a la formación integral del individuo.

Este apartado sobre las concepciones de la evaluación pone de manifiesto una vez más que existe la preocupación y ocupación de los profesores por hacer frente a los requerimientos de renovación metodológica del paradigma de enseñanza centrado en el aprendizaje. Pudiese pensarse que esto es contrario a lo que Pérez Gómez (2004) cree sobre el tema de la función docente actual donde declara que la evaluación de los docentes está centrada en los resultados, pues su práctica educativa suele ser para muchos una actividad técnica. Se está intentado que la evaluación no sea eso, una evaluación de productos con énfasis en la obtención de una calificación. Pero todavía falta camino por recorrer.

Por otro lado, con respecto a las oportunidades que se crean para que la evaluación de los alumnos incluya elementos de reflexión metacognitiva y auto-evaluación se encontró por ejemplo, que los docentes de la Licenciatura en Enseñanza del inglés manifiestan que generalmente se les acostumbra retroalimentar los trabajos ó las prácticas con comentarios al final de las sesiones; y que previo a las exposiciones de los estudiantes se les dan los lineamientos o criterios de evaluación de los trabajos o presentaciones orales.

Pero habría que considerar la manera en que algunas formas alternativas de evaluación se están aplicando, como es el caso de la bitácora de aprendizaje. Una participante de esa escuela confiesa que lo usa pero no sabe bien cómo evaluar el contenido de las bitácoras de aprendizaje, las que tienen un cierto porcentaje de créditos en la evaluación de la asignatura. Eso pudiese representar un peligro, una incoherencia pues pareciese que ni el mismo docente está informado, menos convencido de que lo promoverá para el beneficio del estudiante durante su proceso de aprendizaje. Lo aplica porque está contemplado con un cierto porcentaje en los criterios de evaluación de la asignatura.

Bitácoras de aprendizaje, ¡ajá! Entonces eso, aunque no queramos, nos está obligando ¿no? Aunque no sepamos exactamente cómo (GRUPO 1: 433).

En el programa académico Enseñanza del inglés sólo en un par de ocasiones se declara que se planean espacios para la autoevaluación; en específico después de una práctica y en algunas

materias los alumnos trabajan con bitácoras de aprendizaje y la presentación de portafolios de evidencias.

...después una vez que hayan hecho esta reflexión conmigo cara a cara [...] después les pido que hagan la reflexión escrita y veo que tienen que pasar 24 horas veo que cambian sus percepciones y ya ven más posibilidades no se quedan estancados en siempre hacer lo mismo, sino buscan las alternativas (GRUPO 1:293).

I: ¿Promueves la metacognición con tus alumnos? ¿Qué tanto espacio de reflexión hay en tus clases?

M: Bueno, siento que depende mucho de la clase que estoy dando, pero casi siempre les pido que piensen, bueno ¿Qué fue lo que más se les dificultó? ¿Cómo hicieron para vencer esos obstáculos? Por ejemplo, cuando doy las materias de práctica docente alguna didáctica en que van a ir a dar clases pues si “bueno, ¿Qué estaba pasando por tu cabeza en ese momento?” [...] de hecho, dentro del trabajo escrito hay una parte específica donde ellos tiene que reflexionar sobre ¿qué fue lo que les costó trabajo hacer?, ¿Por qué? ¿Cómo solventaron esos problemas? ¿No?, hacerlos reflexionar si fue para buscar el marco teórico, para preguntarle a la gente, y ver ¿Qué hicieron ellos mismos para solucionar el problema? (MARTHA: 1166).

Con estos ejemplos que nos comparten las docentes de dicho programa, parece ser que se trabaja la reflexión metacognitiva en cierto grado. La práctica docente estimula un poco la reflexión de los alumnos en cuanto a sus dificultades para realizar un trabajo, o para que analicen la forma en que han realizado un aprendizaje; sin embargo no hay elementos para señalar que se hace de manera sistemática. Habla de grupos que ha tenido por varios semestres, lo que pudiera ayudar a reforzar la práctica reflexiva de esos alumnos. Parece ser que aparentemente no se practican de manera general las habilidades reflexivas de los alumnos pues esta participante dice más adelante "resulta que nadie les enseñó" y da a entender que ella ha sido la profesora que les ha pedido a los alumnos ese tipo de ejercicios metacognitivos.

Ahora bien, hay una diferencia en el contenido de las reflexiones que se estimulan al interior de las aulas. La reflexión de los alumnos también va en función de una evaluación de la actividad y el tipo de aprendizaje recién experimentado, es decir, de la enseñanza del docente.

I: ¿Hay reflexión de los alumnos ahí?

S: Sí, se les da libertad de que pongan lo que esté bien, lo que no les pareció, lo que está mal

I: Y luego sus propuestas

S: Sus propuestas que son lógicas: ¡Que haya presupuesto para hacer más, que se exija más a lo largo de la carrera.... y eso ayudaría mucho

I: Normalmente usted lo trabaja solo, siempre da cuarto modulo me imagino ¿no?

S: ¡Así es!

I: ¿Lo ha trabajado ya por algún tiempo de la misma manera?

S: Yo diría que del 93 para acá (SEBASTIÁN: 508).

Este comentario deja entrever que es él como docente quien ha promovido, a través de esas preguntas, que los alumnos manifiesten algunas de sus opiniones o propuestas sobre la asignatura en cuestión. Sin embargo, la reflexión de estos alumnos va en sentido de evaluar la asignatura, no su forma de aprender, sus logros y dificultades en el proceso, no una reflexión introspectiva con el objetivo de hacer consciente al alumno sobre el tipo de aprendizaje y de enseñanza que se promueve. Además, la evaluación de los alumnos de alguna manera debería estar ligada a que también el docente realice una evaluación de su enseñanza y con este pequeño comentario pareciera ser que no hay un espacio para que el docente también reflexione y retroalimente la práctica docente de la facultad; son los alumnos únicamente. El hecho de afirmar que su práctica no ha cambiado, se torna entonces en una actividad reflexiva unilateral, donde probablemente no hay mayor modificación a la forma de enseñar por parte del docente. Si promueve la reflexión de sus alumnos, ¿con qué propósito? ¿Cómo puede entonces decir que no ha cambiado su práctica en más de 17 años? Entonces, pareciera ser contradictorio a lo que se busca en los objetivos y beneficios del proceso reflexivo, tomar conciencia para mejorar la acción. Una explicación a ello pudiese ser que se refiere a que durante todos estos años le ha funcionado la manera de trabajar con los alumnos y quizá no hace cambios más radicales por no percibirlo como necesario, o no ha tenido un proceso de transformación relevante en su práctica docente y por lo mismo ese proceso dinámico no se refleja en la manera de evaluar. Lo que es un hecho es que actualmente no se cuenta con el mismo perfil de alumno que se tenía hace más de quince años.

Retomamos nuevamente el concepto de evaluación con la mirada enfocada al docente. ¿Mencionan los participantes formas de evaluación de su desempeño? De cierta manera alguna de las opiniones sí argumentan respecto a este tema. Una forma de evaluar el desempeño docente radica en la posibilidad de medir el avance o el progreso de los alumnos.

I: ¿Cómo va viendo, como se va evaluando como docente? Porque esto pasa como que inconscientemente, pero hay mecanismos ¿o tiene una forma de auto evaluarse como maestro?

M: Sí, sí porque siempre veo al inicio a quienes les cuesta, no sé algo que uno dice “es algo muy sencillo y le cuesta” ¿no? entonces donde siento que sí que me da gusto y hasta a veces le he dicho a mi jefe inmediato es cuando pongo algún ejemplo y el que menos sabía, lo hace.

I: Es por satisfacción

M: Entonces es rara vez, entonces está mejorando y sí lo sabe porque lo domina, entonces ahí sí me ha tocado ver de alumnos que han mejorado mucho, que han mejorado (MIRANDA: 455).

Otra de las formas radica en la posibilidad de evidenciar el éxito de los alumnos. Un éxito que no ha sido conceptualizado de manera clara ni directa pues el término fue relacionado no a una autoevaluación del docente, sino a la evaluación institucional.

Ha habido muchos casos de éxito ¿no? Y de que sentirnos orgullosos como institución. Entonces, a veces no logramos hacerlo con todos los alumnos, pero con uno o dos, 10 o 20, un 10% o un 5%, pues ya es satisfactorio ¿no? Y muestra que les están dando las herramientas... (GRUPO 4:571).

El éxito no definido puede referirse al aprendizaje memorístico, a la obtención de una buena calificación en los exámenes, al desempeño práctico, al desarrollo de cierta habilidad, se pudiera referir a alumnos que se han destacado en el curso o en algún proyecto, que han dado muestras de transformación, o ¿a qué? Definitivamente no es claro, y nos deja la interrogante. Por ejemplo, en el caso que se refiriese a alguna muestra de transformación, ¿a qué tipo de transformación? Lo que sí expresa claramente es que es un éxito logrado en equipo, como producto de la enseñanza del grupo docente, como un logro institucional, pues no depende únicamente de un docente. ¿Se podría plantear la posibilidad de éxito académico a partir del trabajo y la guía de un único docente, pensando que uno puede hacer la diferencia?

Por otro lado, esta opinión refleja que la satisfacción profesional se conforma entonces con un alumno o dos que manifiestan tener éxito, que muestren que han aprendido. ¿Pero, cómo se aprende?

4.6 El aprendizaje desde la visión de los docentes

Esta sección del trabajo contesta a la pregunta ¿Cómo aprenden los alumnos universitarios? o en su defecto, ¿cómo deberían aprender?, esto desde la perspectiva de sus docentes. Es una inferencia pues no se les preguntó directamente, fueron comentarios u opiniones de los participantes en los grupos de discusión y en las entrevistas a profundidad.

El aprendizaje se da a través de la repetición, la práctica y la observación

Hay una conexión de neuronas y la pregunta humana ¿y cómo se conectan? O ¿Por qué se conectan? Y ahí es donde viene anunciando la proposición fundamental que las neuronas se van a conectar si y solo si uno efectúa de manera continuada y practica de manera continuada aquello que quiere aprender, esa es la parte mágica y eso es lo que les digo a los alumnos

“miren si ustedes creen que aprender es sentarse aquí, vean lo que digo y cuando salen digan ya sé ¿no?, o sea; sus neuronas no se conectaron para que ustedes aprendan, ustedes tienen que repetir una y otra y otra vez y ahí viene lo que le decía del valor, el valor lo que hace es “repítelo” y entonces, tus neuronas por alguna razón se empiezan a conectar...(MANUEL:448).

El aprendizaje es cuestión de actitud, más que de capacidad intelectual:

(...) es mucho de actitudes. Hemos tenido muchachos egresados que les va bien ahora ¿no? ya egresados y trabajando que vienen de familias muy humildes de escasísimos recursos, con situaciones familiares complicadísimas ¿no? como hay miles de historias pues en el estado, en el país y ves casos contrarios ¿no? donde chavitos hasta les dan carro, les compran computadora y todo y que nomás no! ¡No les interesa! Entonces; es cuestión de actitud más que de capacidad (FELIPE: 773).

Por lo tanto, hasta cierto grado, el aprendizaje no depende tampoco de la procedencia geográfica de un alumno, zona rural o urbana. Se desmitifica que los alumnos de la ciudad saben más que los alumnos de las comunidades. Basándose en el sentido común, los habitantes de un pueblo opinan que el conocimiento es producido por los sujetos de las zonas urbanas ya que cuentan con una formación académica mejor desarrollada. Veamos la experiencia del docente que trabaja en estrecha relación con alumnos de comunidades indígenas:

Nunca pensé que mis compañeros me iban a respetar si yo vengo de una comunidad, lo que pasa es que el sentimiento que se tiene en la comunidad frente a un estudiante de la ciudad normalmente se cree que la gente de la ciudad sabe más de la gente de comunidad y eso fue lo que traía “Bueno, ellos saben más, yo qué voy a saber si vengo de comunidad, ¿yo qué les puedo enseñar?, yo nada, yo tengo que aprender” pero fue al revés al final (PEDRO: 259).

El aprendizaje es un proceso que inicia en la educación básica pero se va desarrollando de manera silenciosa a lo largo de la formación universitaria. Este proceso se va haciendo notorio para los docentes de formas diferentes. La formación permea, es palpable en el sentido que es un proceso que se puede evidenciar en el transcurso de los cursos universitarios. Como es de esperarse, existe una diferencia entre cómo ingresan los alumnos y cómo terminan en los últimos semestres. Por ejemplo, en el contenido y uso del lenguaje, en la variedad lingüística que un alumno utiliza en los diferentes funciones comunicativas, en la manera de elaborar los trabajos, etc.

Hay mucha diferencia entre los primeros semestres a los últimos. Hacia los últimos semestres ya te encuentras a los alumnos más adaptados a otras formas de plantear el estudio y el trabajo; y en los primeros pues, ¡Sí! Naturalmente están haciendo lo que han aprendido a hacer en sus años de formación anteriores....(GRUPO 4:182).

Otras de las percepciones encontradas en relación a la educación universitaria, es la relacionada a la noción de duración de tiempo. Mencionaron un tiempo determinado y uno indeterminado. En el primero, el proceso de aprendizaje tiene una meta, un destino final. La visión de una de las docentes es tomar al aprendizaje como algo objetivo, que se alcanza y que es finito.

¿Cómo me veo ya en sí? Como una persona que sepa guiar bien a los alumnos a que lleguen bien a su proceso de aprendizaje (GRUPO 1: 490).

No nos parece que dicho proceso pueda tener un fin, un límite. Quizá una meta en específico, dependiendo de una circunstancia especial, pero de hecho es una idea que se expresa en el foro, sin una reacción en particular de alguno de los colegas del grupo. Aunque un poco después, de cierta forma, sin proponérselo se contraría el comentario anterior puesto que una docente de ese grupo al referirse a su enseñanza declara:

Quisiera poder proporcionarles las herramientas para que como dice "As a journey, not a destination" (GRUPO 1:549).

Se aclara que el aprendizaje no tiene destino, sino es un camino infinito.....lo que de alguna manera difiere de la opinión de su colega. Luego entonces, se encuentran dos percepciones sobre la duración de un proceso de aprendizaje.

Pero parece ser que para la mayoría de los participantes el proceso de aprendizaje es constante y dinámico pues una persona nunca deja de aprender. Por eso se reconoce que la actitud hacia el aprendizaje determina en gran medida si se gestiona y fomenta el aprendizaje continuo e indirecto. Por ejemplo, escuchando a los demás, compartiendo experiencias, aprendiendo de los errores de las otras personas. Entre otras formas de concebir el aprendizaje es el que se da en espacios educativos externos al salón de clases.

...es decir que no solamente vinieran acá de 7 de la mañana a 2 de la tarde ó de 3 de la tarde a 10 de la noche. Sino ir buscando alternativas para darle otros usos a las aulas, tener un seminario de ponencias... permanentes, ciclos de cines, exposición de... fotografías, foros de intercambio de egresados, etc. (GRUPO 5:233).

4.6.1. Aprender en la acción

En el transcurso de las interacciones de los foros se argumentó en varias ocasiones el valor del aprendizaje práctico, experiencial, situacional, fundamentado en la experiencia docente. De alguna manera se percibe que el valor que los docentes le asignan a un aprendizaje puramente teórico, conceptual es menor al valor otorgado a un aprendizaje que está fundamentado en la construcción del conocimiento a partir de lo real, del contexto de los alumnos universitarios. Una visión que enfatiza la construcción inductiva del aprendizaje, basado en la cultura y la experiencia y que encamina al alumno a desarrollar el “saber hacer”.

Paulo Freire decía que el mejor libro es el libro de la vida, aprender a leer la realidad es una habilidad que no cualquiera y pasa por esto que usted marcó que si la observación, que si escuchar, que la interpretación y entonces el caso del maestro los libros hay tantos, pero la realidad puede ser diferente, incluso él la modifica lo que tradicionalmente usamos en nuestro modelo educativo él dice que hacemos nosotros lo llevamos a la escuela “x”, les damos un montón de teoría y luego lo mandamos a la práctica a que busquen donde se acomoda esa teoría, ¿Cuándo podíamos invertir ese proceso? Porque no los hacemos buenos lectores de la realidad como dice el maestro y luego que busquen qué teoría se acomoda a esa realidad y si no encuentran ninguna, acaban de descubrir una nueva (GRUPO 6:586).

En lo general los docentes le asignan un valor muy alto al aprendizaje práctico, aún cuando los contenidos sean más teóricos, los docentes propician la aplicación del conocimiento.

.....lo que hemos hecho es que desde el inicio de la materia tratamos de despertar en el alumno el “sabor por el saber” el deseo de querer aprender partiendo de... varias actividades en las que concientizamos a los muchachos de ¿por qué tienen que aprender ciertos contenidos? de manera que la materia aunque 100% teórica a través de la UVD la hacemos teórico-práctica (GRUPO 6: 456).

...para que los chicos vayan a aprender de la misma práctica docente, que creo yo es súper importante que estén en contacto directo porque eso les da también puntos de precisión hacia ellos para decir bueno esto puede ser, a lo mejor esto funciona, pero en otro contexto no funcionaría, o sea; van teniendo la experiencia sobre la práctica (GRUPO 1:94).

Seguía haciendo Cálculo, entonces por ejemplo ya les metía ejemplos, pero de la materia. Por ejemplo, si íbamos a ver lo de Ambiental con ejemplos del contaminante ¿no?, pero que ellos vieran como íbamos relacionándolo y para qué nos servía (MIRANDA: 271).

Se puede apreciar cómo los participantes consideran que aprender de ó a partir de los problemas reales suele ser una manera apropiada y efectiva de obtener y generar conocimiento en la universidad. Un docente de la Licenciatura en Químico-farmacobiólogo, expresa:

Para mí la mejor manera para empezar es con problemas [...] Pero problemas reales.....en una materia están los trabajos de tesis, y son de las tesis de donde ellos buscan y buscan y empiezan a ver, a trabajar (GRUPO 3:17).

Es notorio el valor del aprendizaje experimental, aprendizaje en la acción para desarrollar las habilidades necesarias para desarrollar una futura práctica profesional. No se habla de argumentar y discutir teorías conceptuales, sino del conocimiento adquirido a través de la práctica de campo.

Dice el dicho “la práctica hace al maestro” y ese es uno de los dichos que siempre les he puesto de ejemplo, porque para ser médico veterinario en clínica independientemente que sea caninos, felinos, bovinos; tiene que ser mediante la práctica, debe desarrollar las habilidades de hacer pulsación, alguna metodología para que ellos perciban en algún paciente los signos que tienen que ver, o sea; tienen que desarrollar capacidad de observación, la capacidad de escuchar, la capacidad de interpretación y eso es a lo que se les motiva con los animales en práctica para que puedan desarrollar todas esas habilidades, el dicho dice “la práctica hace al maestro”. Y eso es cierto los mejores clínicos enfermeros en mi área son los que más casos clínicos tienen en campo, porque perciben el medio, desarrollan esas habilidades que intentamos, en este caso yo intento motivar a los alumnos para que las desarrollen [...]. Hay chicos que les interesa y desarrollan las habilidades o prácticas de desarrollo en el ZOOMAT ¿no?, para tratar de desarrollar esas habilidades (GRUPO 6:437).

El desarrollo de habilidades prácticas fortalece predominantemente el saber procedimental. La interrogante entonces es: ¿Estamos formando técnicos? ¿Por eso se le está dando tanta importancia al “saber hacer” y relegamos el “saber” y el formar al “ser”? ¿Se le está dando más prioridad a la formación técnica de la profesión? Pareciese ser así, pues se percibe un alto valor generalizado al desarrollo de prácticas profesionales.

Por otro lado, también se discute la participación de los alumnos en proyectos de aprendizaje vinculados a la colaboración de índole social como parte integral de la educación formal. Aprendizaje en acción, la valía del proyecto radica en la importancia que tenga éste para la futura vida profesional del alumno. El valor de un aprendizaje práctico en un programa de licenciatura surge de las posibilidades de obtener experiencia.

Además, el aprendizaje experiencial encaminado de esa forma, posibilita el fomento del aprendizaje reflexivo utilizando un proceso de interiorización de los alumnos, les da las bases para solucionar problemas de la profesión. El aprendizaje es así visto como:

...que estén en contacto directo porque eso les da también puntos de precisión hacia ellos para decir bueno esto puede ser, a lo mejor esto funciona, pero en otro contexto no funcionaría. O sea; van teniendo la experiencia sobre la práctica (GRUPO 1: 95).

Otra de las ventajas de este esfuerzo por enseñar integrando a la práctica profesional en el proceso es precisamente que ésta permite a los alumnos conservar la confianza en el desempeño profesional a pesar de equivocarse, pues ello da la oportunidad de corregir; de aprender de los errores. Aprender haciendo, a través de proyectos incrementa la confianza del alumno en el desempeño profesional al salir de las aulas. Un aprendizaje experiencial permite de manera menos rígida explorar alternativas de formas de aprender sin que la confianza en sí mismo sufra exabruptos.

Ahorita hay esa confianza como para incluso equivocarse y...Y poder corregir, como que ya no es tan rígido y eso permite explorar otras cosas ¿no? ... (GRUPO 4:176)

Involucrar a los alumnos en las actividades de la profesión es determinante para el aprendizaje. Sin embargo se necesita que el alumno crea en la utilidad de ese conocimiento. Por lo tanto, el aprendizaje se da fuera del aula también. Como ya se mencionó anteriormente, se procuran espacios extra-muros para provocar interés y participación en el proceso.

Son cosas que se hacen por iniciativa de los docentes o de los grupos de docentes que articulan actividades ¿no? para involucrar a cierta comunidad, gente dentro de los grupos, pero en otros casos son ellos mismos ¿no? quienes están como involucrándose en cosas que no necesariamente son... no siempre laborales únicamente sino que de alguna manera tocan... intereses comunes y bueno yo creo que de alguna manera eso también detona este proceso de aprovechamiento de lo que se puede o de lo que se da como aprendizaje en las aulas (GRUPO 5:267).

El proceso E-A involucra a docentes como alumnos con iniciativa para organizar actividades integradoras que estén articuladas a los intereses comunes, el valor del aprendizaje integral, no solo el disciplinar y cognitivo; es un aprendizaje para generar la vida en sociedad.

Una vez que...que el alumno se ha convencido de que realmente es algo que necesita pues ya viene la parte de hacerlos participar, porque sí... la educación ahora es que el alumno también se involucre ¿no? en lo que está haciendo. Si dejamos todo en el pizarrón escrito para que ellos copien pues así, ¡jamás! Yo creo que es de los peores métodos que hay para que aprendan. Lo que hacemos aquí es precisamente involucrarlos (GRUPO 4:221).

Creo que es mucho más significativo lo que aprende el chico al hacer un proyecto (GRUPO 1:29).

La construcción del conocimiento en la práctica tiene un valor especial para los ingenieros de la UPChiapas. Para ellos la manera de obtener un conocimiento más efectivo está basada en la

investigación y la experiencia profesional como ingeniero que posee un profesor, no solo en la experiencia docente.

(...) dentro del campo de conocimiento de una manera creo yo más efectiva porque llega... porque es de primera mano---- lógicamente la experiencia como comentaba 'X', la experiencia de primera mano, el tener un profesor que es investigador o un profesor que desarrolle tecnología eso...eso cambia las cosas, ya no es lo que dice el autor que a su vez leyó a... (GRUPO 4:178).

Según este comentario, aprendizaje significa el escuchar y constatar que un docente tiene la experiencia en el ámbito profesional ya sea por haber investigado o por ejercer la profesión. De alguna manera podemos relacionar esto con lo que Monereo y Pozo (2003) dicen cuando advierten que existe la tendencia de priorizar la investigación sobre la docencia pues señalan que:

En la universidad la investigación es poder y permite mantener mitos tan arraigados como el de considerar que, automáticamente, los profesores que más investigan son mejores docentes puesto que ofrecen a sus alumnos una perspectiva más viva y actualizada de la disciplina (Pozo y Monereo, 2003:22).

En este caso la idea se relaciona con que el profesor-investigador, o el profesor que ejerce la disciplina tiene un conocimiento más relevante para los alumnos. Sin embargo, pensamos que este hecho por sí mismo no garantiza que por ello se dé un aprendizaje significativo para el alumno, al menos que éstos estén involucrados directamente en los proyectos de investigación.

Esta relación estrecha del aprendizaje de los alumnos integrados a los proyectos fue abordada y comentada en todos los grupos de discusión realizadas en las tres instituciones; sabemos por ellos que la gran mayoría de los programas de estudio cuentan con docentes que realizan proyectos de investigación y que están procurando integrar a los alumnos al desarrollo de los mismos. Pero, a diferencia del comentario anterior, en la siguiente participación aquí citada se enfatiza que son los alumnos los que a través de la práctica de campo, la experiencia con el desarrollo de los proyectos son los más beneficiados en cuanto al aprendizaje obtenido. Es el comentario de una catedrática de la Facultad de Humanidades, se evidencia que el aprendizaje tiene que ver directamente con el hecho de que sean los alumnos los que tengan la práctica directa en el campo profesional, a través de las Unidades de Vinculación Docente (UVD); que los alumnos apliquen el conocimiento en una realidad específica.

En las UVD's los muchachos van y aplican todo aquello que estamos enseñando, todos los contenidos que estamos viendo en clase de manera que no queda ahí nada más como un razonamiento lógico, como una memorización de un concepto sino que van y aplican y descubren en la realidad qué sirve y qué no les sirve para su formación (GRUPO 6:461).

Este comentario hace evidente que, como ya se ha mencionado antes, se le da un valor trascendental a la aplicación de los conocimientos para que sean los mismos alumnos quienes determinen su utilidad en el campo laboral.

4.6.2. Entre la teoría y la práctica

El aprendizaje significa la práctica de soluciones a problemas reales, concretos, que los alumnos detectan y trabajan sobre ellos. Luego entonces, el aprendizaje es experiencial, el nuevo conocimiento se debe poner en práctica. Por sí sola la teoría no es suficiente para que un alumno internalice de manera significativa lo que está aprendiendo, debe conectar el nuevo conocimiento con el ya existente en la acción. En ese sentido, Pedro percibe a la enseñanza como una relación dialéctica entre el saber y el saber hacer.

Lo más rico es que estés aplicando en el campo lo que realmente se hace y poder discutir en la escuela estas situaciones; hay cosas que no funcionan, definitivamente en la teoría están mal (PEDRO: 328).

Lo que les gustó mucho es que todo lo que hicieron se hizo en el salón de clases, vimos la teoría, construimos para hacer las actividades y eso es lo que aprendieron con gusto lo que construimos acá, lo aplicamos, aprendimos y eso me pareció bien (PEDRO: 874).

En esta ocasión me parece que lo que propició que trabajáramos y terminaron bien fue porque desde que entramos le dimos muy duro a todas las estrategias que tienen que aplicar al campo, a la cual yo ayudaba. Por ejemplo, una hora de fundamento teórico y otra hora de discusión; de cómo debemos aterrizar lo que dice la teoría, [...] Entonces teoría-práctica, teoría-práctica (PEDRO: 1142).

Aunque en todos los foros y en algunas entrevistas surge la percepción del aprendizaje pragmático, otros docentes argumentan el valor de los fundamentos teóricos en el proceso de aprendizaje. Algunos docentes defienden y aclaran la importancia de buscar como estrategia didáctica un equilibrio entre teoría y acción. El aprendizaje a ese nivel se concibe como un proceso natural entre la formación teórica y la práctica que repercuta directamente en el desarrollo profesional.

Yo creo que si los alumnos logran visualizar que es posible que realmente aterricen los conocimientos que se les dio en clase, ellos van a tener mucha más confianza cuando salgan de aquí, ¡sí! (GRUPO 4: 153).

Sobresale pues esta idea de vinculación entre la formación académica y la vida de trabajo pero con énfasis en la adquisición de conocimientos necesarios para el desarrollo de habilidades y destrezas para el mundo laboral, pero sin una reflexión sobre la realidad social a la que se enfrentan. Es decir, aparentemente el aprendizaje se da en una interrelación entre la teoría y la práctica, la aplicación de los conocimientos pero no se menciona el fomento de la reflexión crítica sobre el entorno en el que se desempeñan. Sin embargo, estas percepciones rompen con la idea que hay asignaturas más teóricas, por los que hay que aprender esos en el contexto académico exclusivamente, mientras que las competencias prácticas se deben desarrollar preferentemente en las diversas prácticas (practicum) profesionales. Es más como un análisis superficial de la realidad práctica mediante una serie de instrumentos, técnicas y métodos adecuados para lograr el equilibrio entre ambas. Ninguno de los dos extremos, ni sólo contenidos teóricos ni solo conocimientos y habilidades prácticas es considerado efectivo por el grupo de docentes participantes.

Una de las ventajas de procurar un balance entre teoría y práctica en las asignaturas es que según algunos docentes esto produce una mayor confianza en la profesión.

(...) o sea, es el balance! Nosotros nos vamos mucho por, este, la práctica. Yo lo reconozco, por ejemplo en mi caso (jajaja) este y siempre reconozco el trabajo de "X" por ser un maestro, este,.. que la cuestión teórica pues la toma muy en serio y creo que es el complemento. O sea, tenemos dos grupos de materias ¿no? Las básicas en donde hay que meterle un poco mas de análisis hay que aprender... cuestiones abstractas y celebro mucho que existan este tipo de profesores y yo creo que ahí está la fortaleza de la nueva forma de enseñar o sea no podemos descuidar ese aspecto....(GRUPO 4: 303).

Sin embargo, también se percatan de la realidad socio-educativa de los alumnos pues hay participantes que consideran que a los alumnos se inclinan más por las cuestiones prácticas de su proceso académico. Este docente advierte dicha situación:

...no debe olvidarse que todo estudiante; sea de la carrera que sea ingeniero, biólogo, médico, lo que sea precisamente se separa del nivel de técnico porque adquiere una formación teórica muy sólida y esa formación teórica es a la que..... yo sospecho que... pues que antes en México le rehúyen. Resulta más fácil si los ponen hacer cosas prácticas que si los pone uno a manejar conceptos teóricos. Entonces, uno como profesor, como docente no debe perderse y al ver que los alumnos hacen cosas, y arman o disecan o lo que sea y están así maravillados y contentos, no; la parte teórica es de vital importancia porque esa es la que separa al técnico del

ingeniero, un ingeniero que solamente se dedica a hacer cosas prácticas; prácticamente está... o un médico lo que sea ¿no? no necesariamente ingeniero este o un contador que solamente es muy bueno para la parte práctica, está cayendo en ser técnico... no en ser un profesionalista de nivel universitario (GRUPO 4:258).

Luego entonces, el aprendizaje universitario también es percibido como aquel que desarrolla la habilidad de abstracción, de teorizar, de conceptualizar el conocimiento, no únicamente de aplicarlo. Las teorías generalmente se han originado en otros contextos, en otras situaciones de aprendizaje por lo que no siempre son relevantes para los alumnos, no de la manera en la que se lo presentan en los libros de la disciplina o en las actividades que se promueven. Por ello, se considera que debe existir un balance entre los conocimientos teóricos y los prácticos para fomentar el aprendizaje más efectivo.

Se aprecia cierto matiz de demérito al aprendizaje pragmático pues un profesor lo concibe como lejano a fomentar un aprendizaje crítico:

¡Sí pues, porque va a ser un estudiante "hacedor" pero no va a ser crítico! (GRUPO 4:298)

Pareciera ser que este comentario implica que si un alumno no tiene la habilidad de abstracción, de teorizar entonces no puede llegar a ser un alumno crítico.

Por ejemplo, en física es importante que ellos dominen la parte abstracta porque mira, si tú nada más supieras hacer cositas eres técnico, lo que te va a separar del técnico es esa habilidad del análisis que tú vas a tener, el técnico si tú le das la formula y nada más le dices "mira aquí vas a meter este valor", lo va hacer y quizá lo haga mejor que tú (MANUEL: 394).

Posiblemente se le otorga mayor valor a un alumno que logra teorizar o argumentar analíticamente un enfoque, una teoría, un proyecto; pero indiscutiblemente resulta más demandado por la mayoría que la teoría se vincule con la acción, que haya oportunidad del fomento a la relación dialéctica entre el saber y el saber-hacer.

4.6.3 Aprender para utilizar el conocimiento

La relación de la motivación del alumno por aprender con los frutos del aprendizaje es muy clara y persistente por parte de los docentes. La sugerencia detrás del comentario de esta

docente radica en el hecho de buscar fuentes de motivación, pues son elementos clave para el proceso de aprendizaje:

Yo pienso que la motivación juega un papel fundamental, si pienso que los estudiantes que aprenden de forma eficaz, están fuertemente motivados y bueno esa motivación proviene de... fuentes muy distintas para todos (GRUPO 5: 242).

La utilidad que se le encuentra a los resultados del aprendizaje y por ende del conocimiento está muy ligada a la perspectiva de enseñar tanto teoría como a través de la práctica, que los nuevos conocimientos se vean aplicados para saber que están en proceso de ser adquiridos o aprendidos. Nos referimos aquí al conocimiento en la práctica.

La construcción del conocimiento es experiencial, aprender de los errores en la práctica.

Desde mi punto de vista del aprendizaje significativo, que hagan ellos las cosas, que ellos mismos caigan en errores pero que aprendan de sus errores... (GRUPO 4:247).

(...) en cambio, ahorita hay esa confianza como para incluso equivocarse y...Y poder corregir, como que ya no es tan, este, rígido y eso permite explorar otras cosas ¿no? dentro del campo de conocimiento de una manera creo yo más efectiva (GRUPO 4:176).

Luego entonces, la motivación por aprender proviene del sentido que se le da al conocimiento, si se considera que el aprendizaje es útil, que sirve para solucionar problemas laborales; para desarrollar otros intereses.

Un docente debe tener la capacidad y habilidad para analizar teoría y ponerla en práctica Promover que el aprendizaje de los alumnos esté vinculado a la solución de problemas de la vida real. Es enseñarles y guiarles a identificar problemas que los capaciten para utilizar el conocimiento con la finalidad de proponer formas alternativas y creativas de solución.

Ellos están interactuando con el medio, están experimentando muchas cosas y están viendo lo que les sirvió de la teoría lo acordado en la carrera para realmente poder solucionar problemas en la vida real (GRUPO 1:45).

(...) implica labores fuera del aula y hacer que el aula no tanto un espacio de generación de conocimiento, sino más bien el aula tiene que ser el punto de partida para delimitar las actividades al exterior y que estas redunden de maneras particulares en la práctica de cada uno de ellos (GRUPO5:89).

Aparentemente esta motivación está ligada a la eficiencia y el aprendizaje técnico, eficientista, laboral.

La motivación juega este papel tan fundamental en la manera de aprender en el estudiante ¿no? Por general siento que la eficacia del aprendizaje está muy ligada... a la forma en que los estudiantes mismos tienen unas expectativas para poder aplicar el conocimiento que adquieren, unas expectativas más o menos aterrizadas, ¿no? cosas concretas algunos de ellos ya están en contacto con medios... laborales, están en contacto con formas de ir adquiriendo experiencia laboral ya sea a través de instituciones en que están trabajando o a través de actividades extras.. (Grupo 4:242).

En este caso, la motivación significa que el alumno encuentra utilidad en el conocimiento, que le va a servir para algo en concreto; ¿quizá para la vida cotidiana? No se menciona de esa manera, pues en la interacción no se reconoce que el conocimiento está estrechamente relacionado con la posibilidad de un desarrollo humano integral, para hacer del alumno una mejor persona. En ninguna de las participaciones se menciona específicamente la utilidad del conocimiento para aprender a convivir juntos, para practicar la tolerancia, la justicia, para promover las actitudes positivas, el bienestar humano en general. Lo que de manera general se plantea es la importancia de obtener conocimiento para aplicarlos de manera instrumental en la vida profesional:

Que estén convencidos de que lo que van a aprender les va a servir. Es obvio que lo que está en, como el mapa curricular está pensado en base a las necesidades ¿no? reales que van a tener pero es indispensable que el docente... se esfuerce en convencer que realmente es útil, o sea que realmente el alumno vea que es útil a... él (GRUPO 4:216).

En este caso particular la opinión versa sobre el valor al rol docente de motivador, y una de sus implicaciones es precisamente el de justificar los contenidos curriculares ante los alumnos con la utilidad de los mismos en su futuro laboral; pero no a través del discurso sino de la práctica, la acción. Los alumnos no se inmutan por el discurso docente sino por las evidencias tangibles, palpables, son alumnos que no les interesa el conocimiento por sí y en sí mismo sino por la utilidad que puedan sacar de él.

Quizá es porque los docentes universitarios están conscientes que el aprendizaje pasivo es lo que predomina entre sus alumnos, y que eso no promueve aprendizaje significativo y por ende limita las posibilidades de aplicar el conocimiento. Se habla de la necesidad de cambio en los alumnos, de la dificultad de modificar las formas y prácticas de aprendizaje.

Yo creo que sí, poco a poco. Entre que empiezan a trabajar en proyectos que empiecen ellos a ver que sí da resultados el hecho de buscar sus soluciones de que aparte de la parte teórica encontrar ese balance, como menciona; entre la parte teórica y la parte práctica. Sin

inclinarse totalmente de un lado ni inclinarse totalmente a otro. Eso va haciendo que el alumno empiece a... pensar. Ya cuando el alumno empieza a pensar se va a dar cuenta que él puede encontrar la soluciones y solito empieza a... también aunque no traía, empieza a agarrar un poco de interés por leer. Pero es... una parte muy..... bueno es... un cambio muy duro (GRUPO 4: 367).

En las interacciones se manifiesta que a muchos alumnos no les interesa aprender por el deseo de obtener conocimiento en general si no están movidos por aplicarlo en situaciones laborales específicas.

4.7 La construcción del propio conocimiento

De acuerdo a la significación de los participantes, la responsabilidad del proceso de E-A es un proceso compartido que recae tanto en los docentes como en los alumnos. Se menciona que debe procurarse un diálogo colaborativo entre docentes y alumnos y que se propicien espacios para la participación activa y comprometida de ambos actores.

Yo creo que es responsabilidad tanto del maestro como del alumno... (GRUPO 2:294).

I: ¿Y qué tanto depende de lo que tú les enseñas?

M: Bueno, creo que sí depende mucho en un inicio porque obviamente no solo vale motivar, también hay que darle al alumno los instrumentos para que... “!hazme un ensayo!” si no lo sabe hacer, cómo me lo va hacer le voy a mostrar cómo se hace cierto tipo de trabajo que le voy a dejar ahorita le voy a dejar... voy preparar el terreno para que el pueda desarrollar sus potencialidades, pero finalmente el desarrollo depende del propio alumno, yo puedo preparar muy bien mis clases, poner las lecturas, darle material...(MARTHA: 834).

Los participantes reconocen que el proceso de aprendizaje depende mucho de ambas partes. Al maestro le corresponde diseñar los andamiajes para que los alumnos desarrollen las competencias, las habilidades que necesitan. Sin embargo, los docentes perciben que todavía hay que realizar muchos esfuerzos para lograr que la gran mayoría de alumnos sea activo, participativo y tome la iniciativa, pues basada en las experiencias algunos docentes opinan que son pocos los alumnos responsables de su propio proceso de aprendizaje.

Esta idea ilustra que se está consciente del papel dinámico tanto del docente como de los alumnos. Se reconoce la propia responsabilidad en el proceso pero también que el alumno actúe en consecuencia. Por ello se pide una enseñanza que involucre activamente a los alumnos en las actividades de aprendizaje.

La educación ahora es que el alumno también se involucre en lo que está haciendo. [...]Lo que hacemos aquí es precisamente involucrarlos (GRUPO 4:223).

El aprendizaje se promueve con la guía del profesor para realizar las actividades que demanden de los alumnos un esfuerzo de acuerdo a sus capacidades y habilidades:

En esta ocasión me parece que lo que propició que trabajamos y terminaron bien fue porque desde que entramos le dimos muy duro todas las estrategias que tienen que aplicar al campo a la cual yo ayudaba por ejemplo una hora de fundamento teórico y otra hora de discusión de cómo debemos aterrizar lo que dice la teoría, o sea yo también totalmente... en cambio en la otra sesión según yo, dije: "Les doy toda la teoría y que hagan el trabajo" ¡no funcionó! (PEDRO: 1142).

De alguna manera se infiere que piensa que los alumnos no están preparados para trabajar solos; necesitan más guía por parte del profesor. Este docente usa la palabra "trabajamos" implicando que él tiene que estar presente, liderando el trabajo. De lo contrario, los alumnos no van a trabajar igual, no con la calidad que él espera. Esa idea la comparte Miranda:

(...) tampoco dejarlos "investiga tu por tu cuenta", porque no lo van hacer (MIRANDA: 629).

(...) llevan clases atrasadas, o sea llevan muchas materias no son alumnos regulares, entonces yo creo que por no ser alumnos regulares no se les puede aplicar tal cual el modelo o por culpa del modelo no son alumnos regulares no sé, pero si los dejara uno a que ellos aprendieran, ¡no pueden! (MIRANDA: 632)

Lo anterior reafirma las aportaciones teóricas que sugieren que es importante que el docente los guíe, que los deje trabajar de manera independiente con algunos lineamientos, con criterios establecidos, creando andamiajes para procurar que haya aprendizaje.

Yo siento que (los docentes) no la han vivido o que tienen una concepción errónea y dicen "¡Ah bueno, entonces que el alumno lo haga solo!" ¡No, es que es como un niño! No los vas a soltar, o sea tienes que ir... pero... el problema del tradicional es que nunca lo soltabas (MARTHA: 1111).

Buscamos evidencia de alternativas de aprendizaje no superficial, más activo y participativo por parte de los alumnos. El siguiente comentario de una maestra evidencia los esfuerzos de algunos alumnos para aportar a sus propios procesos de aprendizaje.

Son cosas que se hacen por iniciativa de los docentes o de los grupos de docentes que articulan actividades ¿no? para involucrar a cierta comunidad, gente dentro de los grupos, pero en otros casos son ellos mismos ¿no? quienes están como involucrándose en cosas que no necesariamente son... no siempre laborales únicamente. Sino que de alguna manera tocan... intereses comunes (GRUPO 5: 267).

Se dijo que el proceso de E-A tiene que contar tanto con docentes como con alumnos con iniciativa para organizar actividades integradoras que estén articuladas a los intereses comunes, que abonen beneficios tanto al aprendizaje disciplinar, cognitivo como al integral.

Pero, como es de esperarse, no todos perciben la función de guías u orientadores pues encontramos a docentes que en su discurso dejan entrever que no se está facilitando ni propiciando las condiciones básicas necesarias para desarrollar un aprendizaje más independiente, desarrollar la autonomía del alumno originado por su propia manera de pensar. Aquí, un docente explica porque toma en cuenta las asistencias de los alumnos:

(...) y si no llega no sabe qué vamos a discutir....esas son participaciones que se le da. (GRUPO 3:180).

Ese comentario nos permite pensar que existe la creencia que si el alumno no está presente, no puede aprender, no puede participar de otra forma en la organización de su aprendizaje. De cierta manera tiene que ver con la práctica misma del docente pues nos preguntamos ¿Por qué un alumno no sabe de qué se tratará la clase de ese día? Una razón pudiese ser porque el docente no comunica a sus alumnos sus intenciones pedagógicas, sus objetivos, sus temas de manera sistemática, formal, programada. Si así fuese entonces una explicación sería que se defiende la visión que la información es un tesoro que un docente posee, y no lo suelta a su alumno, porque de esa manera lo controla. ¡Esto está estrechamente relacionado al sentido de poder; poder del docente sobre el conocimiento, un conocimiento que no se comparte fácilmente.

Sin duda, para unos docentes la percepción de la enseñanza está muy ligada en ese sentido de poder; en la forma de ser un profesor estricto para enseñar tanto contenidos como valores tales como la responsabilidad, la puntualidad, etcétera.

___: En mi caso, ¡Es que no lo pienso! Yo simplemente llego y les digo... ¡Lo pido! No les doy chance de ver si pueden o no pueden. Yo no, o sea yo no, no...

I: Espera esto y.....

___: ¡Sí, sí!, o sea....Yo soy muy claro...el curso va a ser así y así o sea, Entonces,...Dicen que hay que negociar...ponernos de acuerdo entre todos ya que así, y así. Esa parte, cuando lo he intentado, se me suben a las barbas. Entonces llego con unas clases estipuladas, al-.....

I: Y le ha dado resultado?

___: ¡Sí!, y tal fecha es la entrega. Entonces, en la parte del desarrollo de puntualidad, del trabajo por equipo y toda esa parte de valores que no se trabaja mucho en clase (GRUPO 3: 83)

Este docente considera que el ser flexible en algunos casos pierde el estatus, el poder. El es el que manda, el que lleva la batuta. Cree que ejerciendo el poder le enseña a sus alumnos valores como la puntualidad, la colaboración, etc. Piensa que él es un docente que trabaja valores, pero que la mayoría no lo hace. No estamos seguros si este comentario se refiere a que la mayoría de los docentes no enseñan valores, o que la mayoría no son estrictos como él.

El tema sobre el poder que ejerce un docente sobre otros fue un tema ligeramente mencionado. Únicamente en uno de los grupos de discusión se hace referencia expresa de ello. El poder del docente, ese concepto simbólico manifestado explícitamente por el docente hacia sus alumnos a través de diversas expresiones tales como el dominio del tiempo de habla, el control del conocimiento a aprender, las decisiones unilaterales sobre los contenidos y la evaluación, las formas de organización áulica, los criterios que otorgan una calificación, etcétera.

La verdad es que tiene dos poderes que no se pueden desconocer. Uno es el poder del que se supone que sabe, y otra es el poder que le da la administración y la parte normativa: “este es el maestro, es el que va a calificar, es el que cobra las quincenas, es el que manda aquí y se coloquen donde se coloquen es superior a ustedes”. Por mucho que diga, nunca va a ser igual, no lo puedes negar, venga de la corriente que venga ... (GRUPO 6: 340).

Este participante hace evidente que el discurso sobre el poder está latente, en menor o mayor medida entre ellos, aunque no con alusión explícita sobre el concepto. En su participación se infiere que no se está refiriendo a él, sino se avoca a describir a ‘otros’ docentes para reconocer que la práctica autoritaria existe pero que no es su caso particular.

Por otro lado, vamos a centrar la mirada en las dificultades que los docentes han manifestado tener para desarrollar procesos de aprendizaje más significativos y profundos. En primer lugar se expresa que una de las carencias más reiteradas que enfrenta el proceso de aprendizaje de calidad en los alumnos universitarios es la falta de habilidades de pensamiento crítico para buscar, analizar y evaluar información relevante. Se mencionó en reiteradas ocasiones la problemática que enfrenta la educación ante la falta de criterio de los alumnos para valorar la información de fuentes primarias (libros y artículos científicos y académicos), limitándose a acceder al conocimiento a través de una búsqueda en internet.

Sabemos de antemano que el aprendizaje se privilegia con en el hábito lector, en el gusto por la lectura, sin que ésta sea un ejercicio obligatorio para los alumnos. Algunos participantes coinciden que la lectura por placer les da cultura general, los actualiza en diversas áreas del conocimiento, les facilita el aprendizaje. Una actividad escolar común que debe ser prioritaria es solicitar a los alumnos la localización en el internet de información pertinente y relevante a las asignaturas; lo cual abona a las competencias que tienen que ser desarrolladas en ellos. El acceso a fuentes bibliográficas en internet pudiese conducir a una desventaja. La de acostumbrar a los alumnos a recurrir a información no validada, fragmentada o incompleta.

Lo anterior es una realidad, pues como dijo Zemelman (en conferencia , 2010), ni los alumnos ni los docentes leen publicaciones completas, no leen las teorías directamente de las obras de los autores originales, no al menos sus obras completas más importantes; generalmente la academia y los universitarios se limitan a leer artículos de otros académicos sobre los autores más renombrados, en un sentido coloquial “refritos de refritos”. Esta problemática ha sido abordada por algunos de los participantes de los grupos de discusión, sin embargo lo hacen en relación a los alumnos, no se reconoce como una limitante de los mismos docentes. No obstante, empezando con el propio docente, ¿se tiene esta capacidad y se ha desarrollado la habilidad crítica al leer información? ¿Cómo esperar que un alumno desarrolle esas competencias? La lectura de obras trascendentales de cada disciplina debe ser promovida desde la práctica cotidiana del aula, el diálogo y la evaluación crítica de la información disciplinar. El que un docente sea asiduo lector de las obras importantes de su disciplina y que esté actualizándose constantemente a través de la literatura especializada sería algo que se reflejase en su práctica docente, en la forma de estimular a sus alumnos a que ellos también lo hagan. Pero, ¿si el maestro no lo fomenta? A los universitarios se les facilita una antología de los textos que los profesores consideran más relevantes para ser discutido en las clases; una práctica que se justifica por razones diversas en estos contextos donde no hay acceso a esos libros en las bibliotecas o por la situación económica de la mayoría de los alumnos. Sabemos que si las antologías que se facilitan a los alumnos fueran actualizadas constantemente, o de manera periódica al inicio de los cursos escolares los alumnos tendrían solo un inicio, para motivarlos a hacerlo ellos mismos con otros textos que busquen y que analicen. La realidad evidencia esta carencia del alumno al reconocer que sólo pocos alumnos tienen la capacidad

de cuestionar el contenido de la información, su veracidad y su relación con su propia experiencia y con el contexto que lo rodea.

(...) sí hay fallas en los libros, pero ellos, este... no logran, o algunos no todos, hay muchos chavos que sí son muy críticos, hay de todo, hay muchos chavos que son críticos que hasta a ti te cuestionan y es bueno ¿no?, que entres a ese dialogo con ellos (GRUPO 4:409).

Aunque aquí el participante afirma que sí hay alumnos capaces de hacerlo, el problema será entonces cómo fomentarlo para que no sean momentos aislados sino que se vea reflejado en la práctica sistemática, en la planeación didáctica. Si existe la práctica de análisis crítico de la información y de las fuentes de donde proviene, ésta muy probablemente es ocasional, accidental, no objetivada.... da la impresión de no ser planeada para ese fin.

(...) pueden cuestionar ustedes lo que un libro maneja. Hay muchos libros que tienen cosas que están mal y que tú puedes subrayarlas y decir esto está mal o esto está mal redactado, esto no se ve bien (GRUPO 4:403).

No obstante que este docente afirma que sí hay muchos estudiantes que pueden evaluar si la información es primaria, válida y pertinente, la cuestión es si la mayoría de los docentes lo fomentan y practican.

El siguiente comentario de una docente declara que en su institución no se están trabajando elementos importantes para que el alumno construya su aprendizaje:

(...) porque no se estimula las reflexiones, el análisis, no se estimula ni la creatividad, ni la producción original, ni siquiera se estimula la autenticidad, lo que se estimula es precisamente lo contrario (GRUPO 5:505).

Y ante tal comentario los que intervienen en ese grupo no retoman con mayor detalle, ni refutan lo que, según esta docente, está pasando con respecto al plagio en las aulas universitarias. Esto como ejemplo de una conversación no continuada, sin profundización a pesar de las implicaciones éticas que conlleva sobre la práctica educativa universitaria.

En fin, las posibilidades reales de participación activa sobre el propio aprendizaje, aunado al desarrollo de la capacidad metacognitiva de los alumnos es un tema central de este trabajo, puesto que inciden de manera directa en el desarrollo de la capacidad de aprender de manera autónoma: es así que se requiere profundizar más en este rubro que atañe tanto a la enseñanza

como al aprendizaje. De ahí que las limitaciones y oportunidades que se visualizan sobre la construcción del conocimiento y sobre el autoaprendizaje por parte de los alumnos, desde el trabajo de los docentes de la región, serán argumentadas y analizadas a profundidad en el capítulo seis de este trabajo.

4.8 Los Alumnos universitarios

El alumnado universitario presenta también, al igual que los docentes, características específicas que consideramos de gran importancia para el análisis de la significación de los docentes sobre el concepto de enseñar y de aprender. Para efectos de este trabajo, lo relevante radica en cómo éstos docentes perciben a aquellos actores educativos con los que trabajan y conviven cotidianamente, al centro medular de su enseñanza, sus alumnos.

Una de las características más generales como colectivo es que son personas adultas, al menos legalmente (Zabalza, 2007), con capacidad de decisión, consideradas como personas maduras que saben lo que quieren y que pueden diseñarse un proyecto de vida. Son sujetos que han logrado superar las diversas etapas del sistema educativo y, de alguna manera, han triunfado en él, pues han sabido solventar las diversas situaciones escolares apropiándose de los significados de la misma (Rivas y Leite, 2006). Por lo tanto, ya han recorrido cierto camino como miembros de un grupo social que los dota de un bagaje cultural y experiencial previo que los sitúa con ciertas ventajas para desarrollar y potenciar ciertas habilidades, conocimientos, actitudes y valores que contribuyen a su vez a fortalecer al individuo en sociedad. Sin embargo, el alumno universitario se encuentra en proceso de formación integral.

Según Huertas y Aguado (2003) el perfil de un alumno universitario, de acuerdo a la opinión de los estudiantes participantes en la investigación que realizaron a principios del año 2000, es el de un individuo:

algo despreocupado, buscando en lo posible la mayor comodidad y felicidad a su alcance, pero con buenas intenciones para seguir aprendiendo cuando merece la pena, aunque algunos de ellos arrastren las consecuencias de malas experiencias académicas pasadas (Huertas y Aguado, 2003:60).

Este perfil toma en cuenta las vivencias escolares de alrededor de 13-15 años que han tenido los alumnos, previos a su ingreso a la educación superior, de manera que ya en este nivel el

alumno está bastante estructurado académicamente en base a su historia socio-educativa. A este respecto, Pérez Gómez (2004) señala que existe una relación de experiencias educativas bastante estrecha entre los alumnos y aquellos profesores que han tenido a lo largo de su vida escolar, pues la cultura de los alumnos se muestra dependiente de la cultura de los docentes al estar sustancialmente mediada por los valores, rutinas y normas que los profesores les imponen. De cierta forma reproduciendo y perpetuando el sistema hegemónico que se vive en un contexto socio-educativo específico.

4.8.1. Concepción acerca del alumno universitario

En esta sección se argumentan algunas de las características sobre cómo los docentes conciben a los alumnos de esta región, qué rasgos distintivos ellos les han ido encontrando para construir una imagen particular. Por ejemplo, en primer lugar dicen que estos alumnos no están acostumbrados a trabajar en colaboración. Son parte de un grupo pero generalmente se dividen los trabajos. Es como una suma de partes, pero no se realiza un trabajo de integración:

Hay algunos casos en los que digamos el más responsable dice “¿Saben qué? ustedes no se metan, yo lo hago todo porque sé que ustedes no van hacer nada, y nada más pongo sus nombres y se acabó” (MANUEL: 90).

¡Sí!, tengo por ahí algunos chicos que de plano dicen “No es que los demás no trabajan” y los demás dicen: “No es que él quiere hacer todo y todo está mal si no lo hizo él”, pero es un desastre (REBECA: 356).

... no están acostumbrados a trabajar con el equipo, y en una mesa de laboratorio deben trabajar, deben estar en equipo (GRUPO 3: 136).

Además, que la gran mayoría de alumnos tienen habilidades comunicativas deficientes, tanto al hablar como al redactar ensayos o documentos académicos:

Ya me di cuenta que mis muchachos fallan en el momento de escribir (PEDRO: 839)

Uno de los grandes problemas que yo detecto en los alumnos es... su... cada día más escaso vocabulario; resultado de que no leen. ¡Sí!, cada vez utilizan menos palabras, utilizan más palabras de manera equivocada... (GRUPO 4: 288).

Yo les hago muchas observaciones a los estudiantes acerca de cómo hablan, lamentablemente tienen un vocabulario cada vez más reducido, cada vez lo reducen más y más y el poco

vocabulario que tienen lo usan mal (MANUEL: 122).

La gran mayoría de docentes participantes consideran que son pocos los alumnos que muestran dedicación, intención y esfuerzo para aprender.

En primer año son 38 alumnos a todos se les invito a las UVD's y tengo tres alumnos que ya no se me desprendieron y vamos a estudiar juntos el viernes bajo el agua, el lunes bajo el agua, ayer fuimos... y ahí están son de primero y están haciendo prácticas de noveno semestre (GRUPO 2:516).

De acuerdo a la percepción de algunos docentes, son contados los alumnos que están más interesados en dar más allá de lo que se le solicita, y de lo que sea obligatorio para ellos. Pocos cuentan con la iniciativa, el interés para trabajar de forma integral sus posibilidades escolares. Por lo general, los participantes tienden a describir las características de la mayoría de los alumnos, quienes quieren que se les indiquen los pasos, las formas de acercarse al aprendizaje

(...) de la mayoría que quiere que se le diga cómo lo van hacer, ¿Cómo pueden llegar al objetivo final entonces? (GRUPO 2: 402)

Lo que pasa es que los estudiantes no participan tanto como debieran; no tienen el rol activo que deberían tener (GRUPO 5: 111).

Cuando llegan a un modelo diferente donde ya se les está poniendo, se les exige más y los quiere uno poner a pensar existe de inicio un rechazo... por esa flojera de querer pensar. Entonces, al momento de que el alumno no quiere pensar es muy difícil llegar al siguiente punto de que aprenda a aprender, porque de inicio ni siquiera quiere pensar. Entonces, no trata de buscar soluciones por su cuenta... quiere que todo mundo le explique y le digan todas las cosas y no buscar nada (GRUPO 4:348).

Sin embargo, se reconoce que como alumno de nivel superior se tiene la posibilidad de evaluar la situación educativa, el tipo de enseñanza que se practica y se fomenta, y si resulta favorable para ellos, o consideran que una meta educativa vale la pena, la motivación por aprender es detonada de manera intrínseca.

Otra de las percepciones más escuchadas sobre las características de los alumnos es el escaso hábito lector que muestran tener:

Coincido con lo que dicen de que los alumnos en la actualidad no existe la cultura de la lectura lo cual es algo muy importante para mejorar cualquier aspecto, porque al momento de que uno le da un material sino está acostumbrado el alumno a leer ni siquiera lo va a leer, así como se lo da uno lo va a ser un lado (GRUPO 4: 341).

El problema con algunos bachilleres es que, yo he detectado que no les gusta... en realidad sentarse a leer un libro... (GRUPO 4: 382).

Vale decir que vienen bastante desmotivados, si les quiere uno hacer leer, no quieren leer (GRUPO 6: 112).

Y si tu sacas un porcentaje de la gente que dices "Yo si leo y leo porque me gusta" es menos de un 10% o sea, no vienen con una cultura de lectura desde antes (SARA: 19).

Ahora en la era multimedia estamos teniendo una involución en cuanto al aprendizaje; los chavos ya no leen tanto porque tienen la tele, tienen el video, tienen el audio, tienen el libro electrónico, tienen el copiar y pegar y que eso propicia que mucha gente entregue su tarea sin siquiera leerla, nada más la copian, la pegan, le ponen su nombre, la imprimen (LUIS:42).

Una de las docentes narra su experiencia con universitarios de tres instituciones diferentes, comparando a los alumnos de la UNACH con el Tecnológico de Monterrey, Campus Chiapas y el Tecnológico Regional de Tuxtla Gutiérrez. Ella explica las diferencias que a su juicio, presentan dichos alumnos.

Yo he tenido la oportunidad de dar clases en el Tec. de Monterrey en el Tec Regional y aquí en la UNACH. Entonces, en contenidos y en este tipo de cosas no hay gran diferencia, en donde si he visto mucha diferencia, una brecha muy importante es en la cuestión de la actitud. [...] Aquí ví diferencias y todo" (en las otras dos instituciones) en las clases son de preguntar y preguntar y estar interesados y ver cómo pueden aterrizar las cosas. Y aquí en la UNACH ¡no! En la UNACH son muy pasivos (REBECA: 47).

Sabemos que no ha sido sólo esa docente que tiene la experiencia de haber trabajado en distintas instituciones de educación superior y quien tiene ideas contrastadas entre ellos, pero fue la única que nos compartió un ejemplo muy puntual al respecto. Su testimonio implica que dependiendo de la institución donde estudian los alumnos, éstos tienden a actuar de cierta manera, influidos por la cultura institucional (Pérez Gómez, 2004) que predomina y los estructura. El comentario de Rebeca clasifica a los alumnos de la UNACH como pasivos, lo cual coincide con la concepción generalizada que se tiene de ellos y que ha sido expresada en los diferentes grupos donde han participado los docentes de esa institución. Pero también refuerza la idea de la mayoría de los docentes de las tres IES, quienes afirman que son muy pocos, escasos los casos de alumnos participativos, motivados y responsables de su propio aprendizaje.

Estas opiniones que versan sobre los universitarios en general, explican en parte o las vinculan al hecho de tener hábitos de estudio inconsistentes, superficiales, o no tan efectivos como se desearía ver en los alumnos de nivel superior. Los participantes perciben que la mayoría de sus alumnos muestran tener pocos hábitos de estudio:

Los alumnos han cambiado de tiempos atrás a estos momentos. Ahora son mas rebeldes tienen pocos hábitos de estudio (GRUPO 2: 725).

Esta opinión recoge tres ideas importantes. La primera es la apreciación que se tiene de una evolución, un cambio de comportamiento y de habilidades de los universitarios de hoy día. Como que los alumnos que cursaban estudios superiores anteriormente no tenían ese perfil. Eso lo hemos tomado en consideración como algo natural en el proceso histórico social en el que estos alumnos de hoy día se desenvuelven. Es lógico que no se espera que actúen y piensen de la misma manera que antes pues les ha tocado vivir en otra época, la cual ya fue explicada en el capítulo dos de este trabajo, la era de la globalización. La segunda es el hecho de contar con pocos hábitos de estudio; habla de una expresión de cantidad. Sin embargo, ¿se estará refiriendo a que no son los necesarios para lograr aprendizajes significativos o a que éstos son inefectivos? Esa frase pareciese referirse probablemente a que los alumnos no le dedican un tiempo considerable y sistemático para estudiar y profundizar los contenidos de las asignaturas. De cierta manera se insiste en que la mayoría son alumnos pasivos, receptivos más que nada, de manera contraria a lo que se espera de un universitario. La tercera opinión se torna en relación a la referencia de “ser rebeldes”. Aquí cabe el cuestionamiento a qué se refiere con ser más rebeldes. ¿A que desafía la posición de autoridad que significa en el aula? ¿A que no siguen las instrucciones de los docentes? ¿A que no obedecen sin sentido ni cuestionamiento lo que un profesor les pide que haga? ¿A actuar de manera irrespetuosa ante los demás? O ¿cabría la posibilidad de dilucidar por ahí una veta de pensamiento crítico por parte del alumno? Valdría la pena discutir a que se referirá este participante cuando dice que son más rebeldes.

Otro docente expresa su esperanza de trabajar con alumnos más participativos y creativos:

Uno como profesor esperaría que el alumno respondiera al igual con esa confianza y a veces que...que este nos sorprendieran ¿no?, y eso muchas veces no ocurre, como que sentimos que van lentos y uno quisiera verlos más este... más activos, más todo, ¿no? (GRUPO 4:191).

¿Qué pasa con la motivación de un universitario? Se esperaría que al estar cursando ya los estudios profesionales, en teoría estarían contentos y motivados para participar activamente en las actividades de su disciplina. Sin, embargo, como lo manifiesta este docente en la cita siguiente, esa parte psico-afectiva del aprendizaje se manifiesta diluida, de forma tenue:

Bueno, se supone que un alumno que entra a ingeniería, pues que obviamente como usted dice que tiene una motivación, pero fíjese que es... un supuesto que no debemos dar por hecho. Hay muchos alumnos que entraron a ingeniería porque... ¡hasta por un motivo tan tonto [...] "...pero, ¡no! Te la pasas flojeando con tus amigas y de hecho no haces nada" (MANUEL: 294).

Tendríamos que reflexionar aquí sobre algunas peculiares circunstancias de la elección de carreras profesionales, lo que ya se ha mencionado en el capítulo anterior, situación que no siempre indica que un alumno esté seguro a su ingreso de lo que quiere y cómo quiere llegar a ser como profesionalista. Se sabe que muchos de ellos están cursando "X" carrera universitaria por motivos tan diversos como pueden ser, entre otros, la influencia de los padres o familiares, las oportunidades prácticas al momento del ingreso, la propia situación académica, la falta de una buena orientación vocacional, o la situación económica de la familia del alumno, la ubicación de la carrera elegida, etc. En fin, creemos que el que un alumno se encuentre cursando un programa de licenciatura no garantiza la motivación intrínseca del mismo. Este maestro reconoce que no se debe dar por sentado que los alumnos, por el hecho de estar matriculados en un programa tendrán el entusiasmo y el empuje necesario para ser participativos y activos en los diversos procesos de aprendizaje.

Resulta que muchos acá nos llegan como segunda opción porque no pasaron en la UNACH, "Es que yo vine acá a Comunicación Intercultural porque no pase comunicación en la UNACH" Entonces, nos hemos topado con muchos tipos de situaciones o "yo quiero estudiar comunicación porque quiero ser como el conductor que sale en la tele" ¿no?, pero no conocen todo ese trasfondo de los estudios que hay sobre comunicación, las investigaciones o los modelos (LUIS: 525).

Pero a veces se nos presenta un fenómeno también en los últimos semestres, yo me he encontrado con alumnos que me dicen "Es que yo no quería estudiar, aprendí esto porque mi papá me dijo" (GRUPO 2:236).

...ya después en los próximos semestres cuando ya saben de qué se trata esto, incluso algunos en el receso de los semestres, decían: "Cuando yo entré aquí no sabía de que se trataba". En los primeros semestres se daban de baja... (GRUPO 2: 34).

Alumnos que gozan de la fama de no gustarle la teoría, ni conceptualizar sobre ella, sobre todo en las áreas disciplinares de las ciencias básicas. Tienen cierta tendencia, según versa la opinión de los profesores, al aprendizaje práctico aplicable a medir y o valorar su utilidad lo más pronto posible.

Lo que yo he observado es que los estudiantes... por alguna razón le rehúyen a lo que sea un aprendizaje de manejo teórico de los conceptos y cuando se trata de... de montar experimentos, de armar algo, eso les atrae más. Eso es para mí muy evidente (GRUPO 4:254).

Finalmente, antes de cerrar esta sección no queremos dejar a un lado una visión opuesta a la mayoría de la que muestran los docentes participantes; aunque definitivamente menor en número de opiniones. Encontramos una percepción que señala que son pocos los alumnos que realmente no pudieran comprometerse o que no tienen desarrollados sus habilidades de aprendizaje; al contrario, lo que esta docente piensa es que la causa es la holgazanería, la poca voluntad para esforzarse. Y esto coincide con lo que se explicará más adelante, algunos factores que afectan el contexto en el que se desenvuelve el joven, en esta época postmoderna y que trae a colación Pérez Gómez (2004).

Yo siento que es la minoría, yo siento que... porque hay muchos que se hacen que no pueden, ¡pero bien que pueden! Porque hacer las cosas por cuenta propia implica mayor trabajo para el alumno. Entonces, es muy cómodo que sea siempre el maestro que les dé, pero yo siento que sí hay personas y eso va más con la personalidad del alumno ¿no? tal vez son dependientes porque también dependen del maestro o igual dependen de otra persona, [...] Hay algunos que se resisten, hacen como que no, ¿Por qué? Porque quieren que uno les haga todo el trabajo [...] Pero siento que son los menos, realmente (MARTHA: 1154).

Esta idea que la mayoría pudiese actuar como alumnos comprometidos, entusiastas, que ponen de su parte para trabajar también si ellos quisieran se refleja en otro ejemplo donde se relata historias de alumnos exitosos. Se puede tener alumnos destacados a pesar de los contextos socio-educativos de los que provienen. Pero, notamos que son muy contadas las veces que se da a conocer los logros de la educación universitaria, tales como la que nos comparte el docente de la Facultad de Medicina de la UNACH:

Ahora nos da una gran satisfacción que encontramos por ahí a nuestros egresados muy bien ubicados, hemos hecho estudios de egresados y hemos hecho estudios empleadores y tenemos un 90% de buena calificación en formación, en todas las disciplinas que tiene que tener el estudiante a partir de aquí, o sea tecnológicos, de dominar una lengua extranjera, a veces en

manejo de aparatos y equipos, eso le da una libertad al estudiante, futuro egresado o futuro profesionalista de desarrollarse en un ámbito laboral bien; y deja con un prestigio social importante a la institución (SEBASTIAN:779).

En número, son relativamente muy pocos los alumnos de cada grupo que se destacan por su iniciativa, por su participación voluntaria en las actividades de aprendizaje alternativas al aula:

Si ya tenemos chavitos por ejemplo ya estuvo uno en Japón, acaba de regresar de una beca; están dos en Washington, esta uno en... (FELIPE: 947).

A mí me ha tocado en esta universidad, en concreto he visto pasar a varias gentes con una gran... avidez de conocimiento. Es como estar en contacto por primera vez con un medio que le permite estar en las fuentes de la cultura, del conocimiento científico, etc. (GRUPO 4:247).

En los periódicos de vez en cuando nos podemos percatar que algunos alumnos son reconocidos a nivel internacional, como es el caso de alumnos de la UPChiapas que ganaron premios internacionales en concursos de robótica o prototipos mecánicos (<http://www.UPChiapas.edu.mx/2010/nota.php?id=16> y <http://www.UPChiapas.edu.mx/2010/nota.php?id=28>). Definitivamente sí se encuentran casos de alumnos exitosos, pero como es de esperarse en este nivel de estudios, son contados; no sucede así con la mayoría de ellos.

Ahora bien, tendríamos que empezar a reducir las posibilidades que tenemos ante esta diversa percepción del alumno universitario de la región. ¿Cuentan estos alumnos con actitudes y capacidades activas de participación e influencia sobre su propio aprendizaje, o se consideran más que nada alumnos pasivos? No es tan fácil determinarlo, pues como ya se expuso, encontramos un poco de ambas opiniones. Veamos, un concepto que puede ayudar a vislumbrar este asunto, es la respuesta a una pregunta directa y previamente planeada con tal de conocer la visión de los participantes sobre el tema del alumno ideal.

4.8.2. El alumno ideal

Una de las preguntas ex profesas que la investigadora realizó en el transcurso de los grupos de discusión fue con respecto a la imagen que los participantes tenían sobre el ideal de alumno, el

prototipo de alumno excelente. Se utilizó la palabra “ideal” buscando la representación mental de la realidad, como símbolo de algo deseable pero que quizá no se tiene o no es común en el entorno escolar. Esto, con la intención de hablar de un concepto de alumno, que enuncia un perfil de estudiante con el que por lo general no se cuenta en el aula.

Antes de proceder cabe hacer la aclaración que el alumno queda en desventaja en el sentido que no se le preguntó a los docentes cuál es la percepción con respecto al docente ideal..... lo que de alguna manera no permite tener un equilibrio en las percepciones que se tienen del proceso de enseñanza como de aprendizaje. Sin embargo, dejamos en claro que en cierta manera coincidimos con la opinión de Monereo y Pozo cuando manifiestan que “no existe el profesor ideal” (2003:19), así como tal. Se pueden hablar de algunas características que ellos mismos mencionaron, las cuales serán analizadas en el siguiente capítulo.

Entonces, volviendo a lo anterior, los participantes enumeraron una serie de cualidades al referirse a un estudiante que en su representación engloba el concepto buscado. A continuación se describen algunas de las expectativas de los docentes sobre el trabajo de sus alumnos.

¿Qué esperan los docentes de sus alumnos? Que éstos hagan su mejor esfuerzo, que den lo mejor de sí mismos, que le pongan empeño al estudio.

I: ¿Qué esperas de tus alumnos?

M: Pues, yo pienso que den lo mejor de sí, que desarrollen sus potencialidades (MARTHA: 832).

Continuando con las participaciones a esta pregunta tenemos las siguientes ideas: un alumno excelente es aquel que le gusta lo que hace, que quiere aprender, que tiene el deseo, la voluntad de aprender. Los docentes piensan que quisieran tener alumnos que practiquen lo que aprenden, involucrándose en las actividades de la profesión de manera voluntaria, actividades de aprendizaje complementarias como son la participación en ponencias, conferencias, pues son una fuente de conocimiento, mostrando así su interés por investigar por su cuenta, de tal forma que muestran una avidez por el conocimiento. Además, que busquen fuentes alternativas de motivación, que no esperen todo del profesor. Que tomen la iniciativa y

sean creativos. Entonces, de inicio el alumno ideal es aquél que está motivado de manera intrínseca y extrínsecamente. Tiene una meta a seguir, se encuentra centrado en lo que quiere; como una manifestación de su madurez cognitiva, afectiva y social.

El alumno ideal es una persona responsable, que muestra confianza en sí mismos, busca las propias estrategias de aprendizaje. Si es así, entonces, por lo mismo, se involucra de manera más directa y voluntaria en las decisiones de E-A, empezando por tomar la iniciativa en las actividades de la profesión.

(...) son aquellos muchachos que tienen iniciativa, que no tienen miedo a qué va a pasar, a dónde vamos a ir, qué realidad nos vamos a encontrar, no, ellos van porque están convencidos que van a ir a aprender en la práctica. [...] ellos van con mucho interés con mucha iniciativa. Y participan en congresos, los llevamos a eventos, son ponentes en todos los eventos que son posibles durante el semestre. ¡Hacerlos participar! Participan, escriben... (GRUPO 6:468).

Reflexiona sobre su desempeño, da su mejor esfuerzo, conoce sus limitantes y sus habilidades

“¿Hasta dónde me puedo exigir a mí misma?” Si no, viene una frustración absoluta y ese también es el problema esa segunda etapa también es importante si el alumno es capaz de darse cuenta y decir “bueno de plano esto por más y más y más no se me da” porque no todo tenemos habilidades para todo (MARTHA: 869).

Se preocupa de su realidad contextual, está informado y actualizado en la disciplina. Aquellos alumnos que muestran valores, actitudes positivas y dedicación al estudio:

(...) los que tienen muy bien fundamentado en su casa valores, de que quieren y tienen el tiempo que le dedican a estudiar y a qué carrera vas a escoger, a que te vas a dedicar, el niño que te decía que entra de cachuchita al preu ya no termina por desgracia, quienes entran y saben son los niños... por desgracia los niños que vienen bien comidos, bien educados, a lo mejor que fueron a pasear a otras partes del mundo y ya vivieron otras culturas, un poquito más de madurez [...]madurez, muy bien centrados, ... (SEBASTIÁN: 692).

El alumno ideal es aquél que es analítico y crítico, que tiene el interés por desarrollar su capacidad de análisis. Que toma decisiones bien informadas en base al estudio y a fuentes bibliográficas diversas para sustentar sus argumentos. Que leen de forma asidua, que tratan de fomentar el gusto por la lectura, por la información oportuna y de calidad. Con estas ideas vemos que los docentes esperan que los alumnos muestren la habilidad de buscar información relevante, no exclusivamente de internet, buscar en fuentes primarias, que tengan la capacidad de análisis, de crítica, y evaluación de la información. Además, piensan que el alumno ideal

es aquél que practica lo que aprende, que puede aplicar sus conocimientos y que muy probablemente trabaja y estudia al mismo tiempo.

4.9 A manera de resumen

En este capítulo se ha planteado la percepción de los participantes hacia lo que conciben como fines de la educación, considerando la dimensión ética, que incluye los valores en la formación profesional de los alumnos. Esto refleja el sentido de búsqueda hacia una comprensión compleja de los alumnos como individuos en sociedad. Se ha hablado de trascender una formación exclusivamente técnica e instrumental, además de fortalecer el desarrollo del ‘saber ser’ y no únicamente el ‘saber aprender’ y el ‘saber hacer’.

Sin duda alguna uno de los más grandes retos de los docentes universitarios es pasar de una docencia basada en la enseñanza a otra basada en el aprendizaje. De tal manera que se empiece a dar una orientación distinta a la función que se ha venido desempeñando, tratando ahora de ser profesional del aprendizaje, en lugar de un especialista en los temas disciplinares. La tendencia de un profesor universitario es centrar la mirada en el alumno, no en los contenidos de las disciplinas respectivas, y su preocupación por promover aprendizajes de una manera efectiva. Por ello, en la actualidad, es conveniente que un profesional docente universitario desarrolle las dos competencias básicas para ejercer su función, la científica y la pedagógica. En ese sentido creemos que se han dado pasos importantes hacia ello y se encuentran en una etapa de transición.

Existe el dilema si el proceso de enseñanza debe concebirse como separado del proceso de aprendizaje; la historia indica que se ha trabajado basándose en la dicotomía de éstos pues han sido los profesores a los que les ha correspondido enseñar y por aparte, a los alumnos aprender. Parece ser que a pesar de la tendencia de separar ambos procesos (como ha sido la presentación de ambos para su análisis en este capítulo) se debe entender que necesitan vincularse de manera mucho más estrecha. De tal manera que la enseñanza responda a cómo los alumnos aprenden, cómo las podrían abordar mejor, con qué tipo de dificultades se enfrentan, qué apoyos complementan el aprendizaje del grupo de alumnos. En breve, a pensar sus materias en función de los estudiantes. Sin embargo, la dicotomía “centrado en los

contenidos/centrado en los alumnos”; ó “aprendizaje como adquisición/ aprendizaje por construcción” para clasificar las concepciones de los profesores no resuelve el problema complejo del pensamiento del profesor sobre ambos procesos.

Se queda corto, pues este trabajo ha informado sobre los múltiples matices y poca polarizada manera de pensar lo educativo. No se ha podido responder si los participantes conciben a esos procesos como “a lo uno” o “a lo otro”. De lo que sí se ha intentado es dar cuenta de la realidad sobre la cual los docentes universitarios actúan, perciben y significan tanto el aprendizaje como la enseñanza; es decir, de las concepciones en sí. Una luz pudiese vislumbrarse si se recorre el camino de la orientación hacia la transmisión del conocimiento y la naturaleza del contenido disciplinar versus la orientación hacia el aprendizaje.

Sin duda queda trabajo por realizar pues se trata de identificar tendencias y contradicciones. Esta orientación hacia el aprendizaje que se espera hoy en día de la práctica de un profesor se discutirá en el capítulo seis. Sin embargo, queremos reiterar, basados en la información obtenida, que los docentes de esta región están conscientes y comprenden las necesidades educativas actuales, pero no han explorado completamente su aplicación de manera más activa y constante en los espacios de y para la enseñanza de las diversas asignaturas.

Capítulo 5. Develando la cultura docente regional

Introducción

A lo largo de este trabajo se ha reiterado que la cultura tiene una estrecha relación con el significado, y lo que se vuelve significativo está determinado por la relación, o acción recíproca entre la significación y la interpretación. La cultura se expresa, según Pérez Gómez (2004:17) en “significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos, sentimientos (materiales y simbólicos) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad.” Una práctica cultural conduce al desarrollo de esquemas compartidos sobre una interpretación cultural básica. En la construcción de sentido se recurre a la preexistencia de significados tanto personales como sociales de aquello sobre lo cual se quiere tener el sentido. De tal forma que además de tener un significado socialmente compartido de aquello a lo que se aspira a construir sentido, se debe buscar la síntesis que integre dicho significado, con el significado personal. Luego entonces, en este capítulo buscamos comprender el sentido tanto personal como colectivo sobre algunos de los rubros centrales del trabajo.

Recordamos que cuando se habla de significados se hace referencia a los saberes, creencias, supuestos y valores que ayudan a prefigurar la acción que un individuo realiza. Ya se mencionó que los significados están asimilados por esquemas previos; sin embargo, estos esquemas están sujetos a procesos reflexivos y deliberativos, abiertos a interpretaciones diversas y divergentes en virtud de las construcciones individuales y grupales de las comunidades en las que se articulan.

Ante todo se hace la aclaración que a pesar que las prácticas en general emanan de interacciones sociales, las comunidades culturales, percibidas como redes, raramente son unitarias en sí mismas puesto que hay contradicciones internas y externas. Como ya se había expuesto en el capítulo uno de este trabajo, la dimensión simbólica de la región integra las comunidades interpretativas (Jansson, 2000) con las que una sola persona se relaciona al convivir y tener experiencias en diversos micro-espacios culturales durante su vida cotidiana. Se había planteado que las personas no comparten exactamente una identidad cultural

homogénea e inflexible pues el vivir en diversas situaciones y contextos que demandan interpretaciones y comportamientos acordes a ellas resultan en formas diferentes de significarlas y por lo tanto conlleva a la imposibilidad de contar con un esquema de interpretación de la cultura de manera simple.

Entonces, se debe entender a la cultura con un carácter plural y dinámico que se encuentra en constante conformación. Pérez Gómez (2004) señala que para entender el concepto de cultura se debe tomar en cuenta que tiene una naturaleza cambiante, y una identidad auto-constructiva, por lo tanto tiene un carácter parcial y provisional. De tal manera que “participar y vivir una cultura supone reinterpretarla, reproducirla tanto como transformarla” (Pérez Gómez, 2004:17). Así como Bourdieu (1997a y b) también ha planteado a la cultura como objeto de estudio que se construye y se re-interpreta en términos de las relaciones de las cuales da cuenta. Entonces, para analizar y comprender una realidad social, en este caso basada en la cultura, requiere constante reinterpretación, más que explicación causal. La característica dinámica de la cultura conlleva probablemente a una serie de interpretaciones que podrían tomarse como incompletas. Por lo mismo, se debe tener presente que la cultura, al tener un cierto carácter de caducidad, debe estimular a los investigadores a la apertura, a la cooperación a entender que la interpretación sobre algo es parcial, que no debe imponer sino argumentar para facilitar su entendimiento.

Es así que hechas las consideraciones anteriores, nuestro objetivo es interpretar y construir lo que a nuestro juicio, constituye la cultura docente de esta región.

5.1 La noción de cultura en el contexto educativo

Al trasladar la noción de cultura y sus formas de expresión al contexto académico, la escuela figura como la institución social en la que convergen diversas culturas que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados (Pérez Gómez, 2004). La escuela como institución social desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Según el autor, una cultura escolar se ve afectada por influjos sociales que hace que ésta esté configurada por otros tipos de cultura como son la cultura social, la institucional, la crítica y la cultura experiencial de cada uno de los actores educativos que interactúan en dicho espacio social.

La cultura escolar aporta el marco que conforma una determinada cultura institucional y por consiguiente una determinada cultura docente entre los grupos de profesores que constituyen una institución escolar. La cultura institucional formada por el conjunto de significados y comportamientos que la misma institución ha generado entre los actores que participan en el desarrollo de la vida escolar y que es representada por las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la institución estimula, reproduce y conserva entre sus miembros, los cuales a su vez se reflejan en una serie de valores, expectativas y creencias (op.cit).

Comprender la cultura institucional de una escuela “requiere un esfuerzo de relación entre los aspectos macro y micro, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones peculiares que definen la vida de la escuela” (Pérez Gómez, 2004:127). Este académico explica que el desarrollo institucional se encuentra estrechamente relacionado al desarrollo humano y profesional de las personas que viven la institución y viceversa, y sostiene que es precisamente la evolución personal y profesional de sus agentes quienes provocan el desarrollo institucional. Del mismo modo, la cultura profesional de los docentes, sus tradiciones y sus exigencias se encuentran condicionadas por las características organizativas de la escuela y por la función social que cumple en cada contexto cultural. Esto es un planteamiento que Rivas *et al.*, (2003) han dejado muy claro en su trabajo sobre la cultura profesional de los docentes, en la cual toman como dimensiones de análisis para describirla y estudiarla, a tres pilares de la cultura: el profesor, la propuesta organizacional y el contexto organizativo.

La cultura es la respuesta estructurada por un colectivo (profesor), a las demandas y exigencias de actuación propias de su situación y de su finalidad (propuesta institucional), dentro de un contexto determinado (contexto organizativo), que en este caso también es fruto, en buena parte, de la propuesta institucional (Rivas *et al.*, 2003:11).

Tomando como base esta definición de cultura de Rivas, (1992, citado en Rivas *et al.*, 2003) se identifican dos elementos que la caracterizan: la estabilidad y el aprendizaje. La estabilidad supone un marco de experiencia estructurado que procura al individuo unas condiciones sobre las que asentar su experiencia. Ellos explican que una cultura se construye desde unas estructuras en las que las personas se sitúan y que constituyen su plataforma para empezar a actuar. Desde esta misma estabilidad los participantes deben definir su propia forma de

participación en dicha cultura, elaborando una propuesta personal que supone su propia lectura de sí mismo y de la situación en la que vive.

Por su parte, Contreras (2001) señala que la relación entre las cualidades de las actuaciones profesionales y las exigencias de la práctica docente refleja una dialéctica entre, por una parte, condiciones y restricciones de la realidad educativa y, por otra formas de vivir y desarrollar la profesión en cuanto que actitudes y destrezas puestas en juego por lo profesores. Asimismo, Gimeno (1990, citado en Contreras 2001:51) explica que “el docente no define la práctica, sino, en todo caso, su papel en la misma; y es a través de su actuación como se difunden y concretan multitud de determinaciones provenientes de los contextos en los que participa.” De tal forma que para estos autores los docentes tienen la posibilidad y las condiciones para intervenir en los contextos, para ellos depende tanto de la manera de entender la enseñanza, como de la forma de resolverla en sus condiciones específicas. Por lo tanto, consideramos que estas relaciones se entrelazan, permitiendo una construcción dialógica entre la estructura y la acción, donde ambas dimensiones se influyen y alimentan mutuamente de manera sistemática, por lo cual no podríamos excluir una dimensión u otra para comprender la cultura que nos ocupa.

Por ello, con en el objetivo de comprender esta cultura ha sido imprescindible tomar en cuenta los planteamientos educativos en sus diferentes niveles, las visiones institucionales sobre la finalidad de la educación, la misión que orienta a cada una de ellas en la consecución de sus metas, los modelos académicos propuestos y las funciones docentes promovidas y esperadas por las mismas instituciones y cómo todo esto ha sido percibido, vivido y valorado por los docentes.

5.2 El concepto de cultura docente

La cultura docente es considerada como la que determina los valores y los modos de interacción propios de cada escuela; pero ésta a su vez es un efecto de las presiones y expectativas externas, de las exigencias del contexto. Pérez Gómez define este tipo de cultura como:

el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos

políticamente correctos de pensar sentir, actuar y relacionarse entre sí (Pérez Gómez, 2004:162).

Según este autor, difícilmente entenderemos la cultura docente y la cultura escolar sin tener en cuenta a las múltiples determinaciones que se manifiestan de manera consciente e inconsciente, de manera personal o colectiva, racionales y sentimentales, convergentes y discrepantes, de los valores, expectativas y comportamientos de las personas y de los grupos. Por ejemplo, la forma de actuar de un profesor es determinada tanto por la estructura de la escuela como por la cultura docente que prevalece. Esta última se especifica en los métodos que se utilizan en la clase, la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que desempeñan, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones, entre otras. Por eso, para identificar en primer lugar esas manifestaciones de la cultura hemos hecho el recorrido en los capítulos previos para identificar lo que piensan, sienten y hacen nuestros participantes al respecto de los procesos educativos en los que están inmersos. La idea es entonces retomar nuevamente los puntos centrales, las proposiciones que se han derivado de su discurso para destacarlos entre toda la información que ha sido obtenida.

Para hacerlo, tomamos en consideración la división que Hargreaves (1994, citado en Pérez Gómez, 2004) y ese autor plantean para distinguir las dos dimensiones fundamentales de la cultura docente: el contenido y la forma. Este último entiende por contenido de la cultura docente “los valores, creencias, actitudes, hábitos y supuestos sustantivos compartidos por un grupo de docentes [...] y por la forma, la configurada por los patrones característicos que manifiestan las relaciones y los modos de interacción entre los docentes” (Pérez Gómez, 2004:165). Es decir, la manera en que se relacionan unos con otros para desarrollar el trabajo docente.

5.3 El contenido de la cultura docente

El contenido de la cultura docente está relacionado fundamentalmente con el concepto de educación que sus agentes poseen y con las respectivas implicaciones en el rumbo que tome la institución. Ese contenido alude a diversos aspectos del pensamiento del docente, incluyendo tanto a sus teorías implícitas generales hasta por ejemplo, las estrategias y técnicas empleadas

en su quehacer pedagógico. Es así como factores importantes para la vida académica de una organización escolar como son: el currículo, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los modos de evaluación, la forma de organizarse, el rol que viven los docentes, la función social de la escuela, entre otros forman el contenido de la cultura docente. Son ellos marcos simbólicos y estructurales que condicionan, median, pero no determinan la capacidad individual o colectiva, al menos no las determinan de manera definitiva (Pérez Gómez, 2004).

Sobre la base de estas consideraciones presentamos a continuación una interpretación de los diferentes factores que componen el contenido de esta cultura y que se han manifestado en las participaciones de los sujetos que integran esta investigación. La evidencia ha quedado plasmada en los capítulos anteriores, por lo que procedemos a resumir las proposiciones centrales más relevantes que ilustran cómo es la cultura docente de los profesores universitarios de esta región. De los valores, creencias, actitudes, percepciones y acciones se desprende lo que a continuación exponemos en cuatro dimensiones: -La dimensión personal; -La dimensión profesional; -La dimensión curricular; -La dimensión institucional.

En la siguiente figura presentamos el contenido de cada una de las dimensiones que se analizan en este apartado.

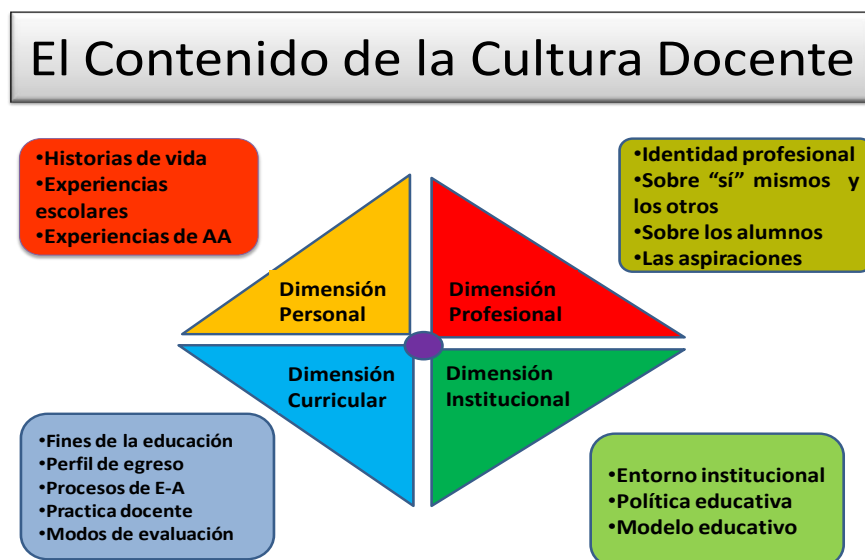


Fig. 1: Dimensiones del contenido de la Cultura Docente

- **La dimensión personal:** esta sección expone la biografía de las personas que conforman esta región, la manera en que su entorno socio-educativo ha influido en su formación como profesionistas, cómo han transitado por la escuela, la forma en la que se han relacionado con los procesos de aprendizaje a lo largo de su vida escolar.

-**La dimensión profesional:** este apartado hace referencia a la significación sobre la profesión docente y sobre los actores educativos que interactúan en el aula, a las características que le dan identidad y vida a su ser docente y su postura ante el colectivo profesional.

-**La dimensión curricular:** la sección que alude a los valores, percepciones y creencias sobre la enseñanza y los fines de la misma, cómo se reflejan éstas en su práctica docente y la manera en que buscan sentido y respuesta a su forma de enseñar y a la esencia de su trabajo.

-**La dimensión institucional:** la parte que centra la mirada en la postura que tiene el docente ante su institución, la manera en que éste percibe y siente a la universidad desde su cotidianidad, en sentido ambivalente; inmersa en ella pero a la vez distanciado de ella. La que trata de reflejar esta relación compleja que existe entre la organización que le da vida o lo asfixia, que lo pringa o que lo empapa.

Creemos que al relacionar las cuatro dimensiones se construye una unidad integral: el contenido de la cultura docente regional.

5.3.1 Dimensión Personal

La dimensión personal comprende la historia socio-educativa más significativa para cada docente, pues ellos son los que han seleccionado pasajes de su vida escolar que han querido recordar como hechos trascendentales porque han permeado y constituido a las personas que ahora son. La hemos dividido en tres apartados: historias de vida, experiencias escolares y experiencias que contribuyeron a desarrollar en ellos un tipo de aprendizaje autónomo.

a) Historias de vida

Para Rivas *et al.* (2003), el análisis cultural es una búsqueda de diferencias más que de regularidades; diferencias que parten de un mismo marco de comprensión que las hacen inteligibles. En las historias de vida de los participantes podemos encontrar algunas regularidades entre ellos, pero ciertamente los trayectos recorridos han sido diferentes en muchos sentidos. Los contrastes también son recuperados como elemento vital para ser testigos de la riqueza cultural que la vida universitaria atrae a su seno y que también se entreteje para integrar la cultura docente.

La gran mayoría de ellos son chiapanecos, han nacido en la capital, Tuxtla Gutiérrez o cerca de ella como Chiapa de Corzo. Pedro es el único docente universitario del grupo de participantes que proviene de una comunidad indígena de Chiapas. Tres de los nueve entrevistados nacieron y crecieron en otros estados. Cuentan en su mayoría con más de diez años de experiencia docente en la educación superior, con excepción de Miranda quien inició al ingresar a la UPChiapas hace casi cinco años. Son docentes que tienen un promedio de 42 años de edad, en un rango de 36 a 56 años y quienes han dedicado una buena parte de su vida a la enseñanza, pero más de la mitad de ella en contextos escolares. La vida de la escuela les atrae, les gusta, han convivido con los libros, las tareas, la confluencia del aprendizaje y la enseñanza. Algunos de ellos desde muy temprana edad han interactuado en un entorno familiar académico, conviviendo con padres profesores quienes desde ese entonces influyeron en su percepción sobre la enseñanza y el aprendizaje. Otros saborearon la profesión a través de una figura ‘modelo’ de enseñanza, cuya imagen contribuyó al momento de optar por la docencia. Ninguno de nuestros entrevistados pensó ser profesor universitario en su niñez, la mayoría decidió serlo en algún momento de su vida por distintas razones. Predomina la oportunidad otorgada por algún conocido, una sugerencia de un amigo, el deseo de continuar la formación profesional, sólo Pedro buscó específicamente la oportunidad de dar clases con la intención de compartir sus conocimientos y experiencia profesional. Nadie se refirió a estar desempleado en el momento de ingresar a las respectivas instituciones donde ahora enseñan, todos provenían de situaciones laborales estables y con opciones profesionales en su momento. Sin embargo, algo en común es que todos optaron por iniciarse en la docencia universitaria sin haberlo planeado y ahora se encuentran inmersos en la dinámica de la

educación superior respondiendo al compromiso que han adquirido con ellos mismos a lo largo de sus años como profesores universitarios y sin duda, a las demandas de las políticas nacionales.

b) Experiencias Escolares

Gran parte de los docentes han transitado en torno a la educación pública y privada en el transcurso de los diferentes niveles cursados. Todos los docentes fueron formados en sus años de educación básica y profesional bajo los modelos de enseñanza tradicional, donde el rol del docente era la transmisión de los conocimientos. En sus épocas de preparación profesional no tuvieron muchas oportunidades de realizar prácticas profesionales o participar en proyectos de investigación, por lo cual no tenían contacto con el entorno social. La vinculación universidad-sociedad se limitaba a la prestación del servicio social, casi al término de los estudios profesionales. La interacción profesor universitario-alumno generalmente fue distante e impersonal.

En cuanto a la relación de los participantes con el aprendizaje se enfatiza que la gran mayoría de ellos se destacaron por la dedicación al estudio, la responsabilidad ante las tareas y demandas académicas, el gusto y la motivación por la escuela y en el esfuerzo realizado por alcanzar metas a corto plazo, y el empeño por obtener éxito escolar de manera general. Además, muchos de ellos se involucraron en actividades extra curriculares que abonaron a su formación integral, especialmente las deportivas y culturales.

c) Experiencias que contribuyen a desarrollar Aprendizaje Autónomo

La mayoría de los entrevistados tuvieron experiencias diversas de aprendizaje independiente, organizado para alcanzar metas establecidas por ellos mismos. Las características que los docentes entrevistados comparten en relación a su forma de aprender son: en primer lugar la dedicación al estudio independiente. Definitivamente, este ha resultado ser un factor preponderante y transversal en todos ellos. Catalogada como una inversión de tiempo en la realización de tareas escolares y tiempo asignado para la preparación de exámenes y lectura en general. Mencionan que al principio de su educación emplearon formas metódicas como la repetición de ejercicios, la memorización, las tareas, etc. Y más adelante, de manera

sistemática organizar su tiempo para estudiar por su cuenta o en equipos de su elección. En segundo lugar una alta motivación intrínseca para lograr objetivos trazados como la obtención de calificaciones sobresalientes, acudir a las escuelas de su preferencia, ganarse a pulso los puestos profesionales, ganar confianza en sí mismos en el campo educativo, entre otros. Esa motivación los movió a ser alumnos participativos, activos que los conducía a tomar iniciativa sobre su propia forma de aprender y ubicarse en el sistema escolar en una posición destacable. Además, ese estímulo los hacía dar más allá de lo esperado por los profesores. Algunos de ellos buscaron experiencias de aprendizaje fuera del aula, en el entorno educativo como son los talleres culturales, el deporte, los hobbies, involucrarse en algunas actividades extra académicas como voluntarios buscando una relación más personal con sus profesores o mentores. En tercer lugar, pero no en todos los casos, el ambiente familiar propicio para la indagación, el cuestionamiento a las situaciones de su entorno cotidiano, la búsqueda voluntaria de información en cualquier área de su interés y el gusto por la literatura. Todo eso les permitió a algunos de ellos profundizar en temas de su interés que eventualmente se fue reflejando a lo largo de su formación en una actitud más crítica hacia la vida. Esto nos conduce a pensar en la relación que existe entre estas experiencias en sus años de escolaridad y la autonomía profesional que hoy en día ejercen.

5.3.2 La Dimensión Profesional

La dimensión profesional alude a la manera en que los participantes se identifican con la profesión, en como perciben, viven, sienten y valoran a los actores educativos y sus funciones, así como a las formas de significar su actuación al interior de su ámbito profesional. Ésta se presenta en cuatro apartados: señas de identidad de la profesión; los docentes (yo vs. los otros); los alumnos; las expectativas y aspiraciones en el campo profesional.

a) Señas de identidad de la profesión

La identidad permite al individuo desarrollar el sentido de pertenencia que permite al sujeto ubicarse respecto al mundo social y a los otros grupos. Ésta se acomoda en función de los contextos sociales en los que se desarrolla y sobre la cual destacan sus características básicas

de tal manera que les permite desarrollar un repertorio propio de actuación (Rivas et al., 2003). Hablar de identidad de la profesión es situar al docente en relación a las condiciones y las situaciones que se comparten con el colectivo, la que se constituye a la par que cada uno de ellos recorre el camino que los conduce hacia un sentido de pertenencia y de identificación conjunta. Luego entonces, cada docente contribuye a que la identidad del colectivo se construya y tenga vida.

Lo que la identidad contiene de único es lo que a su vez tiene de compartido ya que no hay identidad sin alteridad. De hecho plantea una doble orientación lingüística entre diferenciación y generalización. La identidad es diferencia, pero también es pertenencia común (Rivas *et al.*, 2010:192).

Rivas *et al.*, (2003) subrayan que a pesar que los docentes han vivido historias personales diferentes y experiencias profesionales diversas, aún son capaces de identificarse como pertenecientes a un mismo colectivo. No obstante poseer diferentes características, ideologías educativas, sociales y políticas existen elementos convergentes que los identifican en torno a una actividad que los distingue de otros colectivos profesionales; por ejemplo, respecto a los profesores de otras etapas del sistema educativo.

Por ello, nos hemos dado a la tarea de identificar una serie de elementos compartidos y a la vez distintivos que permiten dar cuenta de las características fundamentales de la identidad profesional que reflejan los docentes de esta región.

Antes que nada, el docente universitario se caracteriza por haber ingresado a la educación superior sin formación pedagógica. Inician su práctica docente guiados por las propias experiencias de aprendizaje, sobre todo en la etapa profesional. Como punto de partida reviven esquemas de enseñanza aprendizaje que les ayudó a ellos a llegar a ser profesionistas, lo que valoran de sus años de estudiante es lo que muy probablemente tratan de promover y fomentar en sus alumnos.

Para ejercer la docencia, un profesor universitario no deja a un lado su primera profesión. En general, valoran las dos identidades profesionales con las que conviven y combinan al ejercer sus funciones como docentes, integrando los conocimientos y habilidades desarrolladas en su formación universitaria y la experiencia laboral que ganaron en su trayectoria profesional. Aunque actualmente, valoran sobre todo el tiempo dedicado a la enseñanza y a la convivencia

con los alumnos en el aula, también consideran que su papel como tutores, guías, y/o modelos de la profesión son relevantes y significativos tanto para los alumnos como para ellos mismos. Casi todos hacen mención de cómo su licenciatura de origen influye en su desempeño docente cotidiano. Incluso, para enseñar mediante los proyectos y las prácticas profesionales, sus profesiones les dotan de mejores oportunidades, eficiencia, conocimientos y confianza personal.

En la actualidad, la profesión de docente universitario demanda ejercitar una multiplicidad de funciones y competencias. Esta condición de la profesión se percibe como complicada si se procura cumplir cada una de ellas adecuadamente, la cual resulta en situaciones de estrés y ansiedad para algunos de los docentes. Se puede pensar que la labor en equipo ayuda a disminuir en cierta medida esas consecuencias negativas de la profesión, pues el trabajo en colaboración permite compartir preocupaciones, ideas, trabajos, estrategias e intereses que a la larga resultan en una manera más sana y eficiente de enfrentar la labor. Más aún, es labor de equipo la formación integral del alumno, un solo docente no puede decir que contribuye de manera aislada en el desarrollo de las competencias profesionales de cada alumno. Consideran que debe existir una coherencia y cohesión a nivel de prácticas, asignaturas, plan de estudio, perfil del egresado y sobre todo, una labor colaborativa entre todos los docentes para lograr en la mejor medida posible contribuir a la formación integral de los estudiantes.

Sin embargo, se reconoce que no todos los participantes valoran el trabajo de academia como una manera de mejorar la calidad de su enseñanza y de contribuir a la formación integral de los alumnos, o con la finalidad de hacer frente a la multiplicidad de funciones. Para algunos, el trabajo por equipo consiste en convivir con colegas con quienes comparten relaciones de amistad y afinidades y con quienes se platica, más no necesariamente se argumenta o fundamenta las propias opiniones o creencias. De hecho, el trabajo grupal por sí sólo no garantiza realizar con mayor calidad las funciones docentes. Es importante diferenciar entre analizar de manera crítica y reflexiva las concepciones, creencias, teorías y prácticas cotidianas que sobre la enseñanza y el aprendizaje se tienen, que limitarse a hablar y compartir información sobre los alumnos, el proyecto de investigación, el programa, o información sobre la institución. Normalmente, es a estos últimos tópicos a lo que se destina el espacio y el tiempo dedicado al trabajo grupal o de academia. Otra posible forma de vivir la profesión es

el trabajo aislado y acrítico, que no se duda que algún docente lo prefiere, sin tener que compartir decisiones, preocupaciones y justificar su forma de enseñar, limitándose a cumplir sus funciones y reunir evidencias sobre el cumplimiento del programa de la asignatura y dedicación de su horario en el aula. Pero, parece no ser el caso de la mayoría de los que participaron en este estudio.

Otra característica que se ha identificado es el valor al compromiso y la dedicación a la profesión. Una conciencia moral (Contreras, 2001) sobre su trabajo como valor profesional, como decisión propia y voluntaria sobre la práctica, que lo proyecta en su relación con los alumnos. Es el profesor quien decide o asume el grado de identificación o de compromiso con las prácticas educativas que desarrolla, los grados de transformación de la realidad ante la que se enfrenta, la ética profesional que le proporciona sentido a su labor. Contreras (2001) expone que el grado de compromiso con la comunidad es el factor que influye para que las prácticas profesionales no se constituyan como aisladas, sino como compartidas. En reiteradas oportunidades, de manera directa o indirecta, sobresale la percepción de una labor de calidad si existen esas condiciones al ejercer la profesión docente. Se habla de cómo incide su trabajo en la formación integral de los alumnos y en su contribución al logro de algunos de los objetivos planteados para la educación universitaria. Se plantea a un docente bajo un enfoque humanista que fomente los valores, desarrolle las actitudes y las habilidades e incremente los conocimientos de sus alumnos para que éstos incidan de una manera u otra en la sociedad actual.

Por otro lado, la profesión demanda de la coherencia testimonial de la profesión. Ese asunto se ha repetido en diversas ocasiones y por diferentes participantes. Varios de ellos comparten las creencias que es importante el testimonio al enseñar, por ejemplo, si se exige a los alumnos la puntualidad o el respeto, un docente tiene que dar él la muestra de esos valores. Al respecto, los ejemplos a los que se refirieron están relacionados a las habilidades y actitudes, no así a los conocimientos que posee un profesor. Sin embargo, al hablar del docente como una figura testimonial de la profesión, éstos van incluidos pues es parte integral, como el conjunto de las competencias que los alumnos pueden percibir del docente.

Ahora bien, la mayoría refleja una actitud positiva hacia la formación pedagógica y actualización permanente. Reconocen que ambas son necesarias e importantes para ejercer la

profesión, más no lo consideran obligatorias. Expresan que para comprender e implementar estrategias de enseñanza que sean acordes a los planteamientos de educación superior y por consiguiente con el modelo educativo que se espera de la enseñanza universitaria, necesitan de la formación pedagógica exprofesa; pero no lo plantean como una exigencia institucional. En esto, consideran que una motivación específica, un interés muy particular cobran suma relevancia para que un docente decida continuar formándose en áreas de su elección. Los docentes son quienes, en la mayoría de los casos, determinan los cursos o diplomados que desean tomar. Las IES ofrecen una agenda de formación continua periódicamente, pero son los docentes quienes libremente las aprovechan o las ignoran. Tienen la facultad de optar por otros cursos y seminarios en otras instituciones tanto nacionales o internacionales o continuar formándose con la obtención de grados con apoyos institucionales u organismos de apoyo a la Educación Superior. Es decisión personal el hacerlo o no. Ninguno de los participantes habló de presiones institucionales hacia ellos por continuar con una formación en específico. Saben que se espera de ellos que continuamente se estén actualizando para responder favorablemente a las líneas y políticas educativas nacionales e internacionales. Independientemente de esa condición de la profesión, una característica identitaria es la actitud generalmente positiva hacia la formación y actualización permanente.

Y por último, incluimos en las características que construyen su identidad el enseñar en sus aulas a grupos heterogéneos de alumnos, provenientes de contextos socio-educativos diversos pero que comparten el hecho de haber estudiado en un sistema de educación media superior, que a su juicio no responde a los estándares de calidad educativa que esperan ellos de un alumno de nuevo ingreso a la educación universitaria.

b) Los docentes (‘yo’ vs. ‘los otros’)

“Yo”, el docente: En general, el docente universitario se percibe así mismo como un profesional responsable, comprometido con su labor, exigente pero con un sentido humanista de la educación. De la misma forma, se considera inmerso en un proceso dinámico y permanente respecto a sus conocimientos, habilidades y actitudes. Considera que actúa de buena voluntad hacia sus alumnos. Se trabaja con convicción, con compromiso mostrando responsabilidad e interés por ellos. Le interesa estar cerca de ellos, escucharlos e involucrarse

en las formas que les permiten lograr aprendizajes más significativos. Refleja una actitud bastante positiva, se puede afirmar que el participante es un docente con una postura ante la profesión y ante su labor comprometida y flexible, dispuesto a mejorar su enseñanza, una actitud abierta al cambio de su práctica con tal de estimular el aprendizaje de los alumnos. Por eso también reflejan una actitud positiva a continuar con su formación pedagógica para ayudarlo a cambiar hacia un paradigma centrado en el alumno aunque signifique mayor trabajo, esfuerzo y voluntad de su parte. Reconoce que es preciso renovar y actualizar su conocimiento sobre las formas de enseñar, no sólo de la disciplina.

Además, una de las características más destacables como docente universitario ha sido su escasa formación pedagógica, y la escasa evidencia de realizar prácticas reflexivas sobre su manera de enseñar y procurar acciones estratégicas para fomentar en los alumnos una participación más activa y sistemática en sus propios procesos de aprendizaje.

“Los otros docentes”: Los PTC de la UNACH que participaron en este estudio son los que tomaron en cuenta a los ‘otros docentes’. Cuando se refieren al colectivo, al grupo de otros docentes universitarios donde no da cabida a la actuación personal, los participantes manifiestan un discurso diferente, pues recalcan sobre todo aspectos negativos y poco profesionales. Para muchos, las demás personas de su profesión no son, ni tan comprometidas, ni tan responsables como ellos. Justifican que existen colegas que no contribuyen al bien común pues buscan solo beneficios personales. Incluso, que llegan a ser prepotentes con los alumnos. Con respecto a las prácticas didácticas dicen que esos otros docentes no aceptan el cambio que se espera en la enseñanza universitaria, pues siguen siendo conductistas, que improvisan clases, no planifican el curso, y no le hacen frente a las TIC. Hasta el punto de sugerir que algunos colegas ni siquiera acuden a sus aulas durante los periodos lectivos. Aunado a todo lo anterior, reconocen que existen círculos ‘cerrados’ dentro de la plantilla docente de una escuela o facultad que deteriora el trabajo colaborativo y la calidad del programa de estudio.

Ese discurso no se manifestó en los docentes de la UNICH ni de la UPChiapas. Ellos se concentraron en hablar de sus experiencias personales y colaborativas sin dar signos de ‘los otros’.

Recordemos que hablar en 1ª. persona o 3ª. persona refleja posiciones distintas, como ya se explicó al inicio del capítulo tres. Cuando un maestro asume la responsabilidad de sus acciones o al menos tiene la aspiración de hacerlo, tiende a hablar en primera persona; además de su argumento discursivo también se pueden encontrar generalmente las evidencias en su forma de comunicarse que justifican esas opiniones o creencias. Cuando habla de los docentes en general, como “los otros” recurre a una estrategia discursiva, la historia objetiva (Brockbank and McGill, 2002), con la finalidad de permanecer distante, no incluirse en el relato, dejar claro que él no está involucrando en la descripción, ni en su interpretación de los hechos. Se excluye del grupo de docentes a los que se refiere en ese momento. En breve, no se arriesga a auto-evaluarse.

c) Los alumnos

Ante todo, perciben a los alumnos como seres humanos, con sentimientos, afectos, conocimientos, habilidades y deficiencias. Sin embargo, las características más generales que comparten los participantes de esta investigación al referirse a los alumnos son en mayoría las que destacan aspectos negativos.

Aunque todos los alumnos practican y participan en la aplicación de los conocimientos que están adquiriendo, en general los docentes los perciben como pasivos, quienes normalmente no manifiestan buenos hábitos de estudio pues carecen primordialmente de la práctica de la lectura. Según la opinión de todos los participantes los alumnos de esta región no leen como una actividad académica habitual en los estudios universitarios. Están más preocupados por pasar y no por aprender. Por ello, reclaman que los alumnos necesitan la guía del docente, pues a muchos alumnos les falta tomar la iniciativa, mostrar un interés genuino por el aprendizaje en sí. Aparentemente a estos alumnos les gusta más aplicar los conocimientos a la práctica que aprender conocimientos teóricos, como es el caso de los alumnos de ingenierías o arquitectura, por ejemplo, quienes le otorgan un mayor valor a la práctica que a la teoría.

Exclaman que pocos son los alumnos interesados y motivados por gusto o preferencia personal que están participando activamente en su proceso de aprendizaje; normalmente son alumnos que hay que estar continuamente estimulando, animando para que se obtengan los resultados esperados. Los alumnos esperan que los docentes tomen la mayor parte de las

decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Según algunos docentes, sus alumnos no tienen capacidad de abstracción, ni de teorizar. Un ejemplo que estuvo reiterándose en las participaciones es el escaso pensamiento crítico desarrollado por los alumnos sobre todo para valorar la información de internet. Otro de los reclamos es la forma en que se trabaja de manera grupal, no colaborativa. Generalmente es una suma de partes, más no un trabajo que presente la toma de decisiones colaborativas, integrando los puntos de vista, el trabajo consensuado de los miembros de los equipos, previos a una presentación o a la entrega de un documento académico.

Además, la gran mayoría de los alumnos no acostumbra reflexionar sobre el propio desempeño, no realizan actividades de autoevaluación de sus procesos de aprendizaje primordialmente porque no se fomenta como una práctica en las aulas; sólo en los casos en que los docentes les guían para hacerlo, lo realizan, pero no de forma sistemática ni estructurada. De todos los participantes, únicamente tres o cuatro profesores manifestaron aplicar y promover con sus alumnos cierto tipo de metacognición. Por lo tanto, el hecho que los alumnos universitarios no tengan el hábito de practicar actividades metacognitivas es esperado.

d) Las expectativas y las aspiraciones

De acuerdo al Diccionario de la Lengua Española (RAE) en su versión electrónica, se define a una expectativa como “una esperanza o posibilidad razonable de que algo suceda”; y de manera similar se define a una aspiración, pues según ese Diccionario es “la pretensión o intento de conseguir algo que se desea”. En ese sentido, entendemos que existe una ligera diferencia entre lo que se espera (expectativa) y a lo que se desea (aspiración), pues el primero deja entrever que sea más probable de convertirse en acción, mientras que el segundo término lo deja como una intención sin saber cómo o tener una clara determinación de lograrlo.

Los docentes han manifestado a lo largo de todas las intervenciones una serie de expectativas y aspiraciones que enunciamos aquí a manera de resumen:

Antes que nada, esperan en un futuro no dedicarse a tantas funciones a la vez, aspiran a concentrarse en las actividades de enseñanza, a pasar la mayor parte de su tiempo con los alumnos en las aulas. De tal manera que una aspiración reiterada es contar con más tiempo

para dedicarse al análisis de la propia práctica, a la reflexión, expresan que eso les motivaría como profesores. Si contaran con esa posibilidad se beneficiarían los alumnos pues ellos mismos serían más creativos y más propositivos con las actividades de enseñanza. Más aún, por un lado se ven como actores esenciales para desarrollar las competencias profesionales de los alumnos. Por otro lado, también aspiran a mantener ellos mismos una postura crítica, contar con sentido crítico para enseñar a los alumnos a cuestionarse, a indagar sobre los aspectos propios del aprendizaje. Desean tener alumnos más responsables de sus propios procesos de aprendizaje, más motivados por aprender de maneras diversas y flexibles y para ello hay un reconocimiento que necesitan completar procesos de transición para guiar de mejor manera a sus alumnos a lograr esas metas.

Los docentes aspiran a hacer uso de la tecnología como medio para mejorar la calidad de sus clases y de ese modo ser mejores guías y facilitadores para sus alumnos. El incluir en su enseñanza el uso de la tecnología se vería reflejado en la aplicación de los planes de estudio con una visión más integral, de acuerdo a las demandas actuales basadas en una educación a nivel mundial. Por ello también esperan mejorar la infraestructura con la que cuentan, o con la que la institución les facilita a los alumnos para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, como es el caso de laboratorios, equipo profesional para las diversas prácticas que cada área disciplinar requiere.

Por otro lado una expectativa compartida por todos es tener a alumnos de nuevo ingreso con mejores competencias académicas. Esperan que los niveles educativos previos al nivel universitario trabajen currículos por competencias para que el proceso de aprendizaje por competencias de los alumnos inicie antes del ingreso a las aulas universitarias. De tal forma que en este nivel puedan reforzar su formación integral, con énfasis en el desarrollo de actitudes y valores y trabajar en el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales, sin tener que concentrarse en iniciar con las competencias básicas que supuestamente debieron haber promovido en el nivel bachillerato.

5.3.3 La Dimensión Curricular

La dimensión curricular es aquella que presenta los significados que los docentes le otorgan a la educación, a los propósitos fundamentales de su labor, a los procesos de E-A, así como a las

formas de percibir sus propias prácticas y las estrategias que utilizan para enseñar y evaluar. En general describe el valor, las percepciones, creencias y atribuciones que le dan a su función en el aula. Esta dimensión se ha segmentado en seis temáticas que conjugan sus perspectivas sobre su participación en el currículo: la función de la escuela, el perfil de egreso, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la práctica docente, los roles docentes, y los modos de evaluación.

a) La función de la escuela

Para nuestros participantes existen primordialmente tres objetivos que la educación universitaria debe buscar, y a la cual ellos deben contribuir a lograrlo. La primera percepción es formar alumnos para conseguir, de cierta manera, una transformación social con el afán de mejorar la sociedad en la que vivimos y participamos. Una segunda percepción se dirige a la formación integral de los alumnos para lograr incidir en mejorar su condición como ser humano y que pueda verse esto reflejado en su vida cotidiana: como persona, como ciudadano, como profesionista, como miembro de una sociedad globalizada, cambiante y contingente. Y por último, la formación universitaria debe proveer de conocimientos, desarrollar habilidades y fomentar actitudes favorables a las competencias profesionales de la disciplina que estudia.

Aunque las razones que los participantes han dado para educar y formar a los alumnos universitarios se ha podido resumir en estos tres apartados, debemos reconocer que no hay un consenso público en el tipo de ser humano que se desea formar. Se ha hablado de fomentar valores y ayudar a la formación integral de los alumnos, pero no ha habido una discusión ni argumentos que nos den indicio de interpretar específicamente qué características, qué adjetivos promover en los alumnos. Nos imaginamos que son relacionados a los valores universales como la honestidad, la justicia, la armonía, entre otros. Tampoco se ha explicado qué contextos en específico desean transformar. Parece ser que es algo sobreentendido, por lo que no es necesario pronunciar. Si reparamos en la visión y la misión de cada una de las IES, podríamos hacer una lectura de la sociedad a la que se desea impactar. Por ejemplo, en el caso de la UNICH, ellos señalan que buscan *“la construcción de una sociedad abierta a la diversidad encaminada a mejorar la calidad de vida, comprometida con el desarrollo social y económico sostenible local, regional y nacional”* (UNICH, 2008). Sin embargo, eso no indica que sea precisamente a lo que los participantes se estaban refiriendo cuando hablaban de

transformar la realidad. En el caso de la UNACH, la misión institucional dice: *“para incidir con responsabilidad en el desarrollo de Chiapas y de México, con respeto a la identidad cultural de los pueblos, a la biodiversidad y al ambiente”* (UNACH, 2011). Pero en ninguno de los grupos de discusión se hizo referencia a estos atributos, como son el cuidado de la naturaleza y la biodiversidad. Esto nos sirve como ejemplo para advertir que la significación que los participantes tienen sobre las razones de la educación universitaria no está reflejándose en los documentos oficiales, y viceversa. Creemos que es un discurso que se utiliza para reaccionar de manera pronta y versátil ante las demandas de los organismos correspondientes, que es un lenguaje de moda en la educación superior que indica una respuesta positiva a los cambios que se están solicitando pero que no corresponde precisamente a la significación que los docentes, quienes son los que operan los PE, viven y promueven en las aulas con sus alumnos.

b) El perfil de egreso

Las tres instituciones contemplan una formación humanista e integral en cada uno de los perfiles de egreso que han construido en sus programas académicos (PA). Se espera que los docentes tomen en consideración el prototipo de profesionista que la institución propone, y que los oriente al impartir la asignatura con la intención de guiar al alumno hasta que se identifique con dicho perfil. A manera de ilustrar lo que la universidad, a través de la aplicación de los diversos programas académicos, espera de sus egresados, hemos incluido en el Anexo 2 un ejemplo del perfil del egresado que un PA de cada una de las tres IES, para evidenciar, cada uno en un estilo diferente, que lo que se ha plasmado en la mayoría de esos documentos oficiales es un enfoque por competencias. Los perfiles que cada PA describe son diferentes entre sí aun al interior de una misma institución. Algunos PA han plasmado más claramente ese enfoque por competencias, mientras que otros por ejemplo, no contemplan hasta el momento una visión clara de las competencias actitudinales que esperan que los alumnos desarrollen a lo largo de la formación universitaria. Otros PA, como lo es el de la Licenciatura en Pedagogía de la UNACH, se encuentran en proceso de rediseño, por lo que es notorio el contraste. Sin embargo, reconocemos que estos son los documentos académico-administrativos que sostienen oficialmente la visión y misión de la institución, aunque la

acción docente puede encaminarse por senderos diferentes. De ahí la importancia de valorar los significados que los propios docentes le otorgan a su labor.

c) Los procesos de enseñanza y aprendizaje

¿Qué entienden los docentes por enseñar y aprender? En esta sección se destacan algunos de los datos que la investigación recabó y que se han detallado en el capítulo anterior.

Para nuestros participantes aprender significa ante todo poder aplicar el nuevo conocimiento en la acción; que se refleje en la práctica. Los docentes han manifestado que para ellos el aprendizaje está estrechamente relacionado con el saber ‘hacer’ o el saber procedimental pues se le otorga más valor a un conocimiento que es útil por ser práctico, para la solución de problemas reales. Para hacerlo se requiere de estrategias como la lectura, la repetición, la práctica de ejercicios y problemas, la observación, entre otros. Por otro lado, algunos de los docentes argumentan que a nivel universitario es más apropiado propiciar el aprendizaje buscando un equilibrio entre la teoría y la práctica. Sostienen que aunque el aprendizaje práctico incrementa y fortalece la confianza para el futuro desarrollo profesional, se espera que a ese nivel un universitario se distinga del nivel técnico precisamente por las habilidades desarrolladas para lograr razonamiento crítico y conceptualización teórica. Es decir, un universitario debe aprender la teoría para fundamentar sus conocimientos con un bagaje teórico básico.

Por otra parte, se reconoce que aunque el aprendizaje es una responsabilidad compartida entre alumnos y docentes, son estos últimos los que lo detonan y lo encauzan; los alumnos aprenden si toman como ejemplo de la profesión a sus propios docentes.

Además, todos los participantes coinciden en la relación estrecha y fundamental entre motivación y aprendizaje. La parte afectiva, emocional de los alumnos es clave para el aprendizaje, por ejemplo, el estrés acumulado por un alumno deteriora la calidad de su rendimiento académico. Los participantes manifiestan que para aprender es necesario la motivación del alumno, la dedicación y el uso de buenas estrategias; de hecho, es más estimulante para los alumnos si experimentan la utilidad del conocimiento. Aquí percibimos cómo estos docentes creen que se requiere una serie de procesos mediadores.

Para la mayoría de los participantes el aula es vista como un punto de partida para el aprendizaje; pues éste se da dentro, como fuera del aula, en otros escenarios que proveen de práctica y acercan la realidad contextual a los alumnos mediante el uso de una diversidad de métodos didácticos para aprender, donde se involucra el alumno de manera activa y participativa, incluso a pesar de los errores cometidos pues figuran éstos como naturales para el proceso de aprender.

Al analizar las creencias que los docentes participantes poseen en relación al aprendizaje, se concluye que es la teoría interpretativa (Martin, 2009) con la que se identifica la significación que sobre ese proceso tiene el grupo de docentes participantes; al igual que a las conclusiones que la autora llegó al presentar resultados de la investigación que reporta (Ver Anexo 4). La hemos clasificado como de tipo interpretativa ya que bajo esta teoría “el aprendizaje se concibe como un proceso que exige una actividad mental por parte del alumno y tiene por característica ser un aprendizaje activo, pero reproductivo”. Y así es como nosotros concluimos la manera en que los docentes universitarios de esta región están concibiendo el aprendizaje; es reproductivo en la medida que se espera un aprendizaje muy similar con lo que sucede en la realidad, donde el conocimiento debe ser aplicado lo más cercano posible a cómo se encontrará en los contextos profesionales con los que se enfrentan en su vida laboral. Se procura que el alumno adquiera experiencia profesional durante su proceso de formación a partir de enfrentarlos a la realidad laboral lo más pronto posible para evitarles un aprendizaje inútil que no los habilite a la resolución de problemas cotidianos. Se descarta la teoría constructiva del aprendizaje pues es evidente que los participantes no están trabajando para desarrollar la metacognición de los alumnos de manera sistemática ni estratégicamente planeada. Para la mayoría de los docentes el conocimiento está previamente establecido por lo que los alumnos no construyen teorías sobre los objetos de aprendizaje, más bien los aplican.

Lo anterior va en sintonía con los hallazgos que reporta Martín (2009) respecto a diversas investigaciones sobre las creencias que sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen los profesores en general, donde comenta lo siguiente:

Los docentes seguimos interpretando en muchas ocasiones el aprendizaje como una apropiación directa de la realidad, una copia del objeto de conocimiento que, por otra parte, responde a un principio de certeza: el ser humano puede acceder a la verdad, por tanto la educación debe centrar su esfuerzo en que los estudiantes adquieran el

conocimiento correcto. La evaluación, como medio objetivo para comprobar esta apropiación, aparece también como un elemento vertebrador de esta teoría (Martín, 2009:203).

Pero la autora hace notar que en el caso de Chile y Venezuela en el cual los estudios estaban centrados en los profesores universitarios de facultades de educación, la proporción de uso de la teoría constructiva es significativamente superior a la habitual entre los docentes de otras especialidades. Lo que la hace concluir la importancia del rol que juega la instrucción formal en la formación pedagógica de los profesores en la construcción de sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En el caso de esta región, no hay una diferencia clara y relevante en cuanto a las creencias y percepciones que los profesores con mayor formación pedagógica tienen con respecto a los que no la tienen. No hemos encontrado evidencia suficiente que indique que la disciplina o el área del conocimiento en la cual laboran estos docentes universitarios sea un factor significativo en el tipo de teorías que manifiestan tener en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje.

En relación a la enseñanza, los significados que sobre ésta poseen los docentes participantes nos han hecho llegar a las siguientes consideraciones: En primer lugar que la enseñanza en estas universidades se caracteriza por aplicar una de tipo más técnica que estratégica. De manera general los docentes en su mayoría buscan evidencias del aprendizaje, es decir el producto, no el proceso de aprendizaje. Las actividades pedagógicas que ellos han mencionado privilegian la obtención de resultados, la evidencia de poder aplicar en la práctica los contenidos curriculares, dejando en segundo término quizá el desarrollo de habilidades que no son medibles ni cuantificables fácilmente a corto plazo. Incluso, para algunos participantes es importante la evaluación de los valores y las actitudes que los alumnos manifiestan en el transcurso de la formación.

Otro punto que queremos destacar sobre la enseñanza del profesor, es la idea que ésta se trabaja en función de la asignatura que se imparte o del nivel de conocimientos que poseen sus alumnos. Procurar la aplicación del conocimiento se relaciona a la creencia que para enseñar se requiere buscar constantemente alternativas didácticas. El buscarlas, adaptarlas o proveerlas depende del docente. Incluso, para lograr aprendizajes, la enseñanza del docente debe crear, diseñar o planificar andamiajes que permitan a los alumnos facilitarles el aprendizaje; la mayoría no cree que se les deba dejar a los alumnos completamente solos, es responsabilidad

de ellos guiarlos a través de actividades específicas, acompañarlos, motivarlos para que aprendan y proveerles de retroalimentación sobre el desempeño académico exhibido.

Se cree que la enseñanza incide en el logro de objetivos de la formación universitaria, no se mencionan agentes externos a los docentes, ni condiciones del contexto que indiquen que el aprendizaje adquirido pudiese ser resultado de otro tipo de educación. Un poco de trabajo reflexivo ha sido mencionado, pero éste no es sistemático ni enfocado a la práctica docente ni como producto de una planeación estratégica de su enseñanza.

Por otro lado, centramos ahora la mirada hacia la concepción que un número importante de participantes mantiene sobre la relación entre la teoría y la práctica. Se encontró que varios docentes consideran que antecede la enseñanza de la teoría para después aplicarla en situaciones prácticas. Se cree que la teoría es la que guía la práctica en contextos de la realidad por lo que debe ser anterior a ésta. Según Martín (2009) esta forma de concebir la relación entre teoría y práctica responde al enfoque de la racionalidad técnica propuesta por Schön. Entonces, eso no va en el sentido ni en la dirección hacia lo que Martín explica como una epistemología de la práctica, la cual considera que una forma de privilegiar la construcción de teorías para que el estudiante aprenda de manera significativa es partiendo de la reflexión sobre situaciones prácticas, un enfoque de los profesionales reflexivos, donde la teoría se construye interpretando la práctica desde concepciones más complejas. Un enfoque similar es el postulado epistemológico de la Teoría del Caos (Colom, 2002) quien explica que el conocimiento se extrae de la práctica, y la práctica, a su vez debe ser fuente de conocimiento, sirviendo de nexo entre teoría y práctica así como de razón de confluencia entre el pensar y el hacer; ofreciendo una coherencia entre el conocimiento teórico y el práctico.

Tomando en cuenta lo anterior, consideramos que ninguna de ellas en específico corresponde a las concepciones que sobre la enseñanza poseen los docentes de este estudio. Si así fuese el caso, el alumno se aproximaría a ellas desde las concepciones que posee, concepciones no expertas, quizá implícitas en la mayoría de los casos pero que la intervención pedagógica les provee alternativas para ayudarles a interpretar la práctica de una manera más interesante y significativa. Sin embargo, no hay ninguna evidencia que alguno de los profesores de este estudio fomente en su práctica pedagógica ese tipo de acercamiento al conocimiento.

Por otra parte, y como ya se mencionó anteriormente, los docentes le dan un valor relevante a la enseñanza que se propicia con el ejemplo, con la coherencia profesional; quizá hasta el grado de valorar más el testimonio que la enseñanza en sí misma. El profesor debe involucrarse con los alumnos buscando generar en ellos una participación más activa. Sin embargo, esta participación se concreta a aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica profesional, o en la solución de problemas hipotéticos u otras actividades de aprendizaje que generan una cierta responsabilidad de sus propios procesos. Además, a la par de la enseñanza se sugiere trabajar la motivación de los alumnos. Para hacerlo, un docente tiene que estar antes que nada, personalmente motivado para lograr motivarlos a ellos. Motivar al alumno depende del docente, él es el que tiene que procurar que el alumno quiera, desee estudiar pero esa postura no provoca tensión en el alumno, no está desarrollando su auto-motivación; el docente lo que hace es de cierta forma allanarle el camino para no causar frustración. Lo importante aquí sobre la motivación que el docente siente que debe generar es precisamente el grado de tensión necesario para equilibrar ambas posibilidades: ayudar al alumno a estar motivado por el aprendizaje y que sea él quien encuentre sus propias fuentes de motivación. En ese sentido, el discurso de los docentes no versó sobre la manera de hacerlo, es decir; de explicar cómo provocar tensión en el alumno en su justa medida.

d) La práctica docente

En cuanto a lo que los participantes dicen de su práctica docente, presentamos a manera de ideas centrales la forma cómo los participantes la ejercitan.

En general, primero se presenta la teoría para después proveer a los alumnos de oportunidades para la práctica. Ya en el campo práctico los docentes tienden a mostrar cómo llevar a cabo un procedimiento, o una teoría. Normalmente se vincula el aprendizaje con la vida cotidiana profesional. Utilizan como métodos didácticos los casos prácticos, la resolución de ejercicios y problemas, las prácticas profesionales, el aprendizaje basado en problemas, la participación de alumnos en los proyectos de investigación de los cuerpos docentes, y algunas veces el aprendizaje colaborativo.

Por otro lado, durante el trabajo en el aula los docentes siguen predominantemente un método expositivo tradicional donde ellos son quienes asumen la mayor responsabilidad de las

situaciones educativas. El profesor es quien presenta, provee el recurso didáctico, indica el procedimiento, modela y en general tiene el control sobre los sucesos en el salón de clases. Los alumnos tienen pocos espacios para la toma de decisiones, ya sea en conjunto con el profesor ó entre los mismos compañeros. Generalmente las actividades realizadas en el salón de clases son adaptadas a las diversas situaciones socio-educativas del entorno. Un ejemplo de ello es la forma en que los profesores tienen que modificar sus criterios para evaluar los ensayos académicos de sus alumnos, o el tipo de lecturas que seleccionan para formar la antología de la asignatura basada en características tales como la sencillez del lenguaje, claridad, y nivel de dificultad teórica. De algún modo esta situación pudiese también ser un indicio de prácticas '*paternalistas*' heredadas, en caso de ser sistemáticas y acríticas.

Asimismo, existen muy escasos espacios para el fomento de la metacognición y la autoevaluación del desempeño de los alumnos. Lo que es más, consideramos que la significación de los participantes sobre la reflexión personal es muy tenue, apenas vislumbrada en su discurso. Quizá porque no se enfatiza el trabajo de academia para discutir, argumentar y dialogar sobre las propias prácticas. Se manifiesta una presencia del trabajo de academia pero con un interés común centrado en la situación de los alumnos, los proyectos de investigación o los asuntos de burocracia institucional. Pero no para revisar y evaluar la forma de enseñar y las estrategias didácticas que están siendo empleadas, lo cual resulta no suficiente para modificar prácticas estratégicas que redunden en aprendizajes significativos para sus alumnos. Entonces, consideramos que el poco trabajo reflexivo que puede estar realizándose en los colectivos docentes se centra en los alumnos y su desempeño académico, no en la propia práctica docente.

Hacemos notar que en este trabajo reportamos la práctica de los docentes desde la subjetividad de los mismos participantes. Tomando en cuenta que los significados expresados a través del lenguaje son los que orientan la labor docente, consideramos que lo que los participantes han expresado en interacción dentro del entorno social refleja lo que ellos hacen en sus aulas. Es decir, entendemos que de acuerdo a como un educador signifique su práctica, es como la realiza. Creemos que los significados encontrados en un proceso de investigación dan cuenta del sustento que subyace a la práctica docente; sin duda, reportando irregularidades y

regularidades que caracterizan la docencia como una aportación cultural en la que ellos están inmersos como sujetos sociales.

Sin embargo, sabemos que algunos esquemas suelen tener un carácter tácito, de tal manera que los docentes pueden actuar guiados por ellos pero sin analizarlos y construirlos de forma consciente (Vergara, 2005). Por lo tanto, se ha reconocido abiertamente la posibilidad de una relación incoherente al interior del mismo discurso. Esto probablemente conlleve a encontrar contradicciones entre lo que un docente expresa en un discurso oral y las acciones que en un momento dado fuesen observadas de su práctica.

Al respecto, Pérez *et al.* (2006) argumentan que lo que los profesores hacen en el aula no siempre se corresponde con lo que dicen que hacen y pretenden hacer. Explican que las causas de esto pueden provenir de diferentes vías (deseabilidad social, métodos de indagación, etc). También señalan que existe una relación entre las concepciones de la enseñanza y el enfoque de aprendizaje que adoptan sus alumnos, es decir, aquellos profesores que orientan la enseñanza hacia la transmisión de conocimientos tienden a fomentar un enfoque de estudio más superficial en sus alumnos que aquellos profesores que intentan facilitarlo.

Asimismo, Pozo *et al.*, (2006) explican que el saber hacer (las representaciones procedimentales) y el saber decir (representaciones declarativas) constituyen desde el punto de vista cognitivo sistemas diferentes, pero no por ello tienen que funcionar de manera independiente. Los objetivos de la educación y de la formación docente pueden ayudar a integrar o coordinar ambos sistemas de representación o conocimiento, reduciendo así la distancia entre lo que se dice y lo que se hace. En la medida que el conocimiento explícito cambia, pudiese ser que las teorías implícitas lo hagan, aunque está comprobado que éstas últimas son más difíciles de modificar pues están originadas en nuestra experiencia personal. “Son representaciones-en-nosotros-mismos” (2006:107). Entonces, la sugerencia de estos autores reside en comprender bien su distinta funcionalidad y su complementariedad. El primer paso es hacer explícitas esas representaciones, sólo como un comienzo. Por lo tanto, en este trabajo nos ha interesado comprenderlo desde la significación que se tiene sobre los procesos de E-A, por lo que de esa manera damos cuenta de la práctica de estos participantes.

e) Los roles docentes

El papel que juegan y bajo el cual se posicionan los participantes es dinámico. Declaran que asumen un rol específico en función de factores diversos como el contexto áulico, el tipo de grupo que conforman los alumnos, los objetivos de la actividad o la asignatura y hasta del nivel en el que se encuentran los alumnos. Es decir, ellos consideran que realizan diversos roles al enseñar una asignatura. Estos están inclinados hacia las de guía, motivador, modelo, y tutor. Son las funciones que realizan y la descripción de sus actividades en la interacción docente-alumno que permiten evidenciarlo en el discurso. Algunos han intentado actuar como facilitadores del aprendizaje de sus alumnos sin mucho éxito, pues han descrito primordialmente las dificultades encontradas en lugar de historias de éxito como resultado del papel que asumen en la ejecución de las diversas actividades y prácticas educativas. El papel de facilitador es aquel que se aplica cuando se procura el desarrollo del aprendizaje estratégico, mediante recursos y actividades cuidadosamente planeadas, articulado a las experiencias previas de los alumnos para promover la construcción propia de los contenidos curriculares

f) El sentido y los modos de evaluación

En los grupos de discusión los participantes explicaron que las formas que promovían para evaluar las asignaturas eran variadas, y en conjunto consisten en una gama de alternativas. Los alumnos universitarios son evaluados principalmente por los productos del aprendizaje tales como los ensayos, las presentaciones por equipos, su desempeño y participación en las prácticas de campo, los respectivos reportes o informes, exámenes parciales, exámenes a libro abierto, bitácoras de aprendizaje, portafolios de evidencias, y para algunos de ellos, la participación en proyectos de investigación. Desde luego, no todas las formas de evaluación representan el mismo valor o porcentaje de créditos para sumar al total de su acreditación de la materia. Generalmente, hasta donde se pudo percibir, los exámenes escritos son los que tienen asignados mayor valor porcentual. Igualmente, los entrevistados señalan que son los exámenes los que privilegian como formas para acreditar el curso, sobre todo en los niveles básicos de los programas. Estos exámenes se presentan en diferentes formatos, pero finalmente lo que toman en cuenta son los productos. Fueron pocos profesores quienes describen que ponen

atención también al proceso de aprendizaje que se evidencia en el trabajo cotidiano y activo del alumno en diferentes actividades evaluativas, como las participaciones en las clases, las tareas que incluyen una serie de actividades para practicar o resolver problemas, reportes, entre otras. Solo un profesor, de todos los participantes, categóricamente lo primero que dijo al respecto fue “yo no hago exámenes”.

En concreto, las formas de evaluación practicadas en las universidades públicas de Chiapas no consideran primordialmente el proceso de adquisición y desarrollo de competencias, sino el producto del conocimiento; esto no significa que no se está realizando una evaluación de las habilidades, conocimientos y actitudes. En cierto grado hay evidencias de prácticas que evalúan el desempeño en competencias profesionales, pero con menor valor numérico en la acreditación de los diferentes cursos.

Con respecto a la autoevaluación de alumnos o evaluación de pares, éstas están ausentes en el discurso de la mayoría de los profesores. Únicamente en el Programa de Licenciatura en Enseñanza del inglés se proporcionó evidencias de ser incluido como parte del currículo. Las profesoras de dicho programa reiteraron en diversos momentos la forma en que se promueve la reflexión, la auto-evaluación y la evaluación de los mismos compañeros, comúnmente después de prácticas didácticas o presentaciones grupales. Pero aclaramos que se le asigna un porcentaje muy mínimo en la tabla de valor numérico para acreditar dichas materias.

Ahora bien, al hablar de la auto-evaluación no podemos eludir la práctica auto-reflexiva que a la par de los alumnos tendrían que realizar los propios docentes hacia su desempeño. Algunos de ellos mencionan que una forma de autoevaluar su trabajo docente recae en el hecho de palpar el éxito de los alumnos en algunas situaciones académicas, o en el progreso que van teniendo en contenidos y habilidades específicas. Otros mencionan el hecho de sentir satisfacción por ver o saber que sus alumnos han tenido éxito laboral o que han contribuido a la formación de ellos cuando ya se graduaron, aunque reconocen que son, a veces pocos en cantidad, los que obtienen reconocimientos públicos o que se percatan que van mejorando o cumpliendo metas académicas. Sin embargo, evadieron o no quisieron mencionar la evaluación que a nivel institucional llevan a cabo los propios alumnos hacia sus profesores, o alguna otra evaluación departamental o interna. Por lo tanto, el hecho de poder tener evidencias, ya sean cualitativas o cuantitativas, del progreso que van teniendo en su actuación

docente, o de percatarse de sus logros de enseñanza no es un valor para los docentes universitarios de esta región.

Finalmente, resumiendo la dimensión curricular, y más en específico sobre la práctica docente en las tres IES, se pone de manifiesto sin duda la tendencia que existe entre los docentes participantes de las concepciones y los modelos centrados en la enseñanza, con tintes todavía de transmisión, pero caminando hacia modelos de transición (Traver, 2000; citado en Traver *et al.*, 2005) mediante los cuales se reformula los planteamientos del paradigma de enseñanza universitaria actual.

El modelo de transición que Traver *et al.* (2005) mencionan, se refiere a la acción docente que combina mayoritariamente “tareas instructivas y de gestión de enfoques constructivos con alguna tarea instructiva transmisiva” (2005:14). Esto implica que aunque se reconoce que todavía existe la docencia con métodos didácticos tradicionales “*donde todavía hay mucha parte de docencia muy tradicional*” (GRUPO 5:119), se realizan esfuerzos de los docentes para cambiar y transformar su práctica tradicional. Después de analizar de manera global las diversas participaciones de los docentes se puede hacer hincapié en la muy escasa intervención de los docentes en torno a su papel en la enseñanza y promoción de habilidades estratégicas, una frágil mirada sobre el papel del docente para promover una reflexión sistemática sobre las propias maneras de aprender, la metacognición, la autoevaluación, la negociación, el compartir la toma de decisiones con los alumnos. Asimismo, se refleja escasa participación y análisis sobre la realidad actual, el convivir, lo que abona a la formación integral del alumno.

Es así como hemos tratado de sintetizar la significación que sobre la enseñanza tienen los participantes de esta investigación. Con esos resultados nos hemos también dado a la tarea de explorar sobre los modelos de enseñanza que se reportan en el campo de la educación superior en las últimas décadas. Hemos encontrado una extensa fuente de recursos bibliográficos, ensayos, teorías y postulados que explican de diversas maneras las tendencias pedagógicas que han predominado recientemente como modelos educativos para los profesores de las diversas instituciones escolares. Con el propósito de ubicar qué tipo de enseñanza se promueve en las universidades públicas de esta región, se ha realizado una revisión de los enfoques pedagógicos más relevantes y se ha presentado de manera resumida en el Anexo 4 de este documento con la intención de contrastarlas con la significación que sobre el aprendizaje y la

enseñanza tienen los docentes participantes. El llevarlo a cabo nos ha permitido situar las diferencias encontradas en esta región sobre las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en estas aulas universitarias. Lo que interesa encontrar en la clasificación de las teorías y enfoques de enseñanza es la naturaleza del conocimiento pedagógico profesional pues es aquél que orienta realmente la práctica de los docentes, aunque se reconoce que ésta está también condicionada por las propias características de la profesionalización (el contexto socioeducativo del trabajo docente). Este conocimiento se vincula de manera muy cercana con las diferentes concepciones sobre la función docente.

Entender las concepciones de los profesores sobre cómo se aprende y se enseña desde un enfoque fenomenológico, fundadas en principios epistemológicos y conceptuales arraigados en una historia personal y cultural, ayuda a entender por qué resulta tan difícil cambiar o modificar las formas de enseñar y aprender.

Para concluir esta dimensión, la Dimensión Curricular presentamos la Tabla no. 3 referente a las tendencias pedagógicas y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que describen a las prácticas que se están promoviendo en las aulas universitarias de Chiapas. El propósito es identificar y situar la significación que prevalece entre los docentes de esta región en relación a los modelos de E-A que diversos especialistas, de diversos campos disciplinares, han planteado actualmente respecto al aprendizaje y la enseñanza con el afán de identificar los componentes que comparten entre ellos.

El análisis presentado en la Tabla 3 indica que en la cultura docente de esta región prevalece una enseñanza centrada en el profesor básicamente, aunque existen ciertos rasgos de enseñanza centrada en los alumnos. Esto último porque se detectó una conceptualización que ocupa tintes de otros enfoques, como el Paradigma Psicogenético (Hernández Rojas, 2004) y que indica que la enseñanza se está moviendo un poco hacia una teoría interpretativa. Concluimos que las percepciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen los participantes todavía está lejos de identificarse con el enfoque reflexivo (Pérez Gómez, 2004) o la teoría constructiva (Pozo *et al.*, 2006) o con el paradigma humanista (Hernández Rojas, 2004).

La siguiente Tabla se denomina: “Esquema comparativo de los procesos de E-A en la cultura docente regional con modelos pedagógicos actuales” y la intención es comparar los significados sobre E-A en la cultura docente de la región en relación a los modelos de enseñanza actuales.

E-A en Cultura Docente Regional	Pérez Gómez (2004)	Zabalza (2010)	Hernández Rojas (2004)	Pozo <i>et al.</i> (2006)	Kember & Gow (1994)
<p>Enseñanza Técnica enfocada al producto del aprendizaje. Se privilegia la obtención de resultados. Se presentan teorías y se transmite contenidos disciplinares del currículo para ser aplicados posteriormente en la práctica. Las prácticas refuerzan el aprendizaje de los contenidos que han sido privilegiados para los alumnos. El testimonio del docente es relevante para promover el aprendizaje.</p> <p>El aprendizaje depende de la enseñanza del docente pues es quien mayormente determina la organización, contenidos y procesos de aprendizaje.</p> <p>Mínima promoción de actividades de andamiaje que facilite el desarrollo de aprendizaje estratégico. No hay</p>	<p><u>Enfoque Práctico-artesanal:</u></p> <p>Docente experto. Transmite contenidos. Controla el aula. Reproduce cultura escolar hegemónica. Desarrolla muy reducida autonomía profesional.</p> <p>Alumno: receptor de aprendizajes</p>	<p><u>Aproximación Empírica-artesanal</u></p> <p>Docente experto en su conocimiento experiencial, pero no formalizado, es superficial y desordenado. No es un conocimiento sistemático. No hay reflexión sobre la acción.</p>	<p><u>Paradigma conductista:</u></p> <p>Docente deposita y reproduce el conocimiento y provee de prácticas para reforzar los aprendizajes. Instruye en base a una enseñanza programada.</p> <p>Alumno: recetas de información y contenidos programáticos.</p>	<p><u>Teoría directa:</u></p> <p>La enseñanza centrada en el producto de aprendizaje.</p> <p>Docente: busca la reproducción fiel del conocimiento acumulable de un saber declarativo o procedimental.</p> <p>Alumno: expuesto al objeto de aprendizaje.</p>	<p><u>Orientación centrada en el profesor:</u></p> <p>El eje central es la transmisión de contenidos disciplinares con la finalidad que el alumno incremente sus conocimientos.</p> <p>Docente: experto en el conocimiento que enseña. Utiliza medios y objetivos orientados a formar profesionales.</p>

<p>reflexión sobre la acción.Alumno: aprende para aplicar los nuevos conocimientos, escasa construcción del conocimiento, caracterizada por ser grupal. Escasa y asistemática reflexión sobre su aprendizaje y desempeño académico.</p>					
	<p><u>Enfoque técnico-academicista:</u></p> <p>Docente: enseña en base a objetivos ya determinados en el currículum. Él aplica el modelo, se subordina al conocimiento externo, solo interviene en la elección de medios didácticos. Se busca objetividad y eficacia del sistema. Limitada autonomía profesional.</p> <p>Alumno: aplica el conocimiento</p>	<p><u>Aproximación teórica especializada:</u></p> <p>El conocimiento lo generan especialistas e investigadores.</p> <p>Docente: busca la mejora de los procesos de E-A partiendo de la complejidad de los fenómenos educativos. Busca cierto control sobre el conocimiento de los alumnos</p>			
<p>Docente: se involucra con los alumnos para motivarlos a la acción; concebida ésta como aplicación de conocimientos adquiridos en la realidad contextual y profesional. Busca la participación activa del alumno de formas diversas: ej: la solución de problemas hipotéticos y prácticas situacionales..</p>			<p><u>Paradigma Cognitivo:</u></p> <p>Docente: Busca desarrollar aprendizaje estratégico en el alumno para que pueda aplicar el conocimiento. Toma en cuenta la dimensión motivacional afectiva. Comparte con el alumno algunas metas e intenciones de aprendizaje.</p> <p>Alumno: experimenta con la solución de problemas.</p>	<p><u>Teoría Interpretativa:</u> El aprendizaje es un proceso, el conocimiento réplica de la realidad.</p> <p>Docente: interviene mediante actividades de aprendizaje para que el alumno genere, conecte, amplíe y corrija conocimientos que se van construyendo y reconstruyendo constantemente en una sola dirección.</p> <p>Alumno: reflexivo y participativo</p>	<p><u>Orientación centrada en los alumnos:</u></p> <p>El docente prioriza la facilitación de los aprendizajes. Privilegia la interacción con los alumnos. Promueve la motivación e interés de los alumnos.</p>

<p>Busca y procura diversidad de recursos didácticos para estimular el gusto x el aprendizaje pero el conocimiento ya está dado. No emerge de la experiencia y la realidad contextual.</p> <p>Alumno: La iniciativa y poder de decisión se limita a la elección de los miembros del equipo y algunos temas de investigación. En general no desarrolla estrategias metacognitivas.</p>	<p><u>Enfoque reflexivo:</u></p> <p>El conocimiento del docente se va construyendo y desarrollando a lo largo de la experiencia y las teorías. Su conocimiento emerge de su práctica pero es sometida a actividad reflexiva con el afán de transformarla. El investigar su práctica lo dispone a ser un docente más creativo, reflexivo y crítico.</p>	<p><u>Aproximación profesional:</u></p> <p>El conocimiento del docente es más fundamentado, basado en la formación y la investigación de la propia práctica. Contrasta y analiza el conocimiento de manera sistemática.</p>	<p><u>Paradigma Psicogenético:</u></p> <p>Docente responsable de las actividades de enseñanza pero delega cierta responsabilidad. Plantea situaciones problemáticas para movilizar conocimientos de alumnos. Promueve discusiones para generar pensamiento crítico, actividades cooperativas.</p> <p>Alumno: construye propio conocimiento a través de la experimentación, resolución, pensamiento activo.</p>	<p><u>Teoría Constructiva:</u></p> <p>El docente busca un cambio conceptual o representacional en el alumno. La enseñanza tiene un carácter transformativo</p> <p>Alumno: reinterpreta y redescubre los significados de aprendizaje; el cuál se ajusta a procesos auto-regulatorios. El conocimiento no es acabado ni certero.</p>	
<p>Soltar el control a los alumnos depende del nivel que cursan y del tipo de asignatura que es impartida. Se aplican actividades interactivas y se procura integrarlos a los proyectos de investigación o prácticas profesionales.</p> <p>Se promueve el trabajo en equipo, pero no se asegura que sea éste de tipo colaborativo y de integración de contenidos.</p>			<p><u>Paradigma socio-cultural</u> Docente: facilitador del aprendizaje social. Agente cultural. Es mediador y creador de andamiajes estratégicos. Paulatinamente va soltando a los alumnos el control. La enseñanza es un proceso interactivo cuyo fin es propiciar el aprendizaje autónomo.</p> <p>Alumnos: rol activo y colaborativo. Negocian, discuten, comparten, interactúan y contribuyen a la apropiación del conocimiento mediante actividades interactivas.</p>		

<p>Docente toma en cuenta al alumno como ser humano, con afectos, emociones y aprensiones. Procura generar confianza en la relación docente-alumno, creando un clima de acercamiento, primordialmente a través de las tutorías. Incrementar la motivación del alumno hacia el aprendizaje es responsabilidad del docente.</p>			<p>Paradigma Humanista:</p> <p>Enseñanza centrada en el alumno dependiendo de sus diversos estilos y preferencias de aprendizaje.</p> <p>Docente genera en el alumno confianza, estimula su autonomía, la responsabilidad y la creatividad de los alumnos. Crea condiciones para un clima social que favorezca la autoevaluación y la reflexión.</p>		
--	--	--	--	--	--

Tabla 3. Esquema comparativo de los procesos de E-A en la cultura docente regional con modelos pedagógicos actuales.

5.3.4 La Dimensión Institucional

La dimensión Institucional refleja en cierta medida la relación que se da entre la institución y el docente, y el panorama contextual en el que ambas partes están situados. Esta dimensión se configura a partir de las posturas que manifiestan los participantes ante su institución, a los significados que le otorgan a ella desde su labor cotidiana, en sentido ambivalente; inmerso en ella, pero a la vez distanciado de ella. Los apartados de esta dimensión se presentan en 4 temas: las políticas educativas, el entorno institucional, la propuesta educativa, y los sistemas de relaciones sociales al interior de la institución.

a) Las políticas educativas

A nivel internacional y nacional se plantean políticas encaminadas a cambiar el paradigma educativo centrado en la enseñanza por el de prácticas pedagógicas centradas en el aprendizaje. Lo anterior implica para todos los agentes de la educación tanto, un cambio de visión sobre ambos procesos, como sobre el papel que juega un docente para alcanzar los objetivos establecidos. Se espera que el docente fomente en el alumno mayor responsabilidad sobre sus procesos de aprendizaje mediante la aplicación de métodos activos y más

participativos y que estimule la autonomía del alumno. De tal forma que debe compartir con el alumno el control sobre qué y cómo trabajar y aprender los contenidos, el tiempo asignado a cada objetivo, la toma de decisiones, entre otros rubros. Para ello los modelos educativos que se proponen desde diversos organismos mundiales están enfocados en el desarrollo de competencias profesionales, buscando promover capacidades, habilidades, conocimiento y actitudes en cada uno de los alumnos. Además, que se fortalezca en ellos la capacidad de un aprendizaje permanente y a lo largo de la vida.

Los docentes universitarios conocen estas tendencias y políticas para la Educación Superior a través de los diversos programas de capacitación y actualización docente que las IES han promovido al interior de sus organizaciones y coordinaciones académicas. Ellos están conscientes de los retos que este nuevo paradigma implica para su práctica pedagógica. Lo han manifestado en las oportunidades que tuvieron para interactuar con colegas y con la investigadora. Saben que se espera de ellos una enseñanza basada en competencias y un proceso de evaluación acorde a la misma. Sin embargo, aunque conocen sobre el término, pues están planteados en los proyectos académicos de las IES y en algunos modelos educativos que retoman para elaborar los PA, hasta cierto punto, cada uno tiene un concepto diferente. Con el sólo término de competencias, algunos participantes manifestaron tener diversas concepciones; por ejemplo, un docente cree que enseñar por competencias es poner en práctica los conocimientos adquiridos, otro docente cree que es dejar al alumno realizar por sí mismo los ejercicios o las prácticas de la asignatura, y que él como docente es el guía o facilitador que lo apoyará en caso de dudas o dificultades; para otro docente es tomar en cuenta los conocimientos previos del alumno para integrarlos a los nuevos y que puedan entonces ser aplicados, utilizando el aprendizaje realizado. En fin, el concepto es complejo y por ello naturalmente ha generado dudas y dificultades en su aplicación en los diversos grupos docentes. Aunque el enfoque por competencias ya se socializó a los grupos que colaboran con el diseño o rediseño de programas, todavía se encuentra en un período de comprensión e implementación entre el cuerpo docente de las IES. Hasta el momento no se registran datos que los programas, basados en el enfoque por competencias, estén en proceso de evaluación. Es más, algunos programas académicos de la UNACH todavía están en el proceso de actualizarlos con el Modelo Educativo de la institución, el cual se fundamenta en las nuevas políticas educativas planteadas.

b) El entorno institucional

¿De qué manera perciben los docentes participantes a su propia institución y a los procesos y gestiones institucionales? Esta pequeña sección intenta dar respuesta a esta interrogante pues consideramos que la significación que sobre ella se tiene enriquece de manera importante la comprensión de la cultura docente. El considerar esta parte brinda una mejor oportunidad para analizar de manera holística cómo se va construyendo la cultura entre los docentes que comparten una identidad profesional a pesar de laborar en distintas IES, tratando de encontrar las similitudes y divergencias, que muy probablemente existen y que de alguna manera comparten. ¿Cómo ven los docentes a su institución? Cada una de ellas posee peculiaridades que no dejan de obviarse por los participantes y que sabemos determina en gran medida la forma de trabajar, de reaccionar ante ellas y de vivir la institución.

El marco institucional, como cuerpo organizado histórica, social y políticamente, estructura modalidades de participación y de interacción y articula discursos educativos que en muchos casos operan como mandatos sociales «intocables», con una validez y legitimidad tan potentes que terminan por reforzar o debilitar las identidades personales. Los modos de participación, desde esta percepción crean identidades que motivan las relaciones con los demás, así como los modos de actuar (Rivas *et al.*, 2010:200).

Al ingresar a una institución educativa generalmente se recibe la normatividad de manera voluntaria, incluso, se va haciendo propia conforme un docente se va sintiendo parte de la organización. Normalmente éste aprende a transitar por las instituciones, quizá paulatinamente en un proceso de asimilación de las reglas que se dictan, o quizá de manera inmediata, pero finalmente se va interiorizando y socializando conforme se va integrando y acomodando en el grupo social. Hasta cierto punto todos los profesores están institucionalizados (Beltrán, 2011), aceptan las estructuras que rigen sus funciones y las que se les imponen al realizar su labor. Sin embargo, también se reconoce que el *habitus* de los docentes puede llegar a convertirse en un factor de influencia para el rumbo que tome la institución, pues éste las va forzando a cambiar con acciones sistemáticas, prácticas colectivas fortalecidas y gestiones políticas internas.

Con respecto al ingreso a las filas de docentes universitarios se ve muy clara las diferencias de prácticas entre las universidades más jóvenes y la UNACH. En esta última, por ejemplo,

algunas contrataciones se dieron por vías no formales, bajo un esquema de intermediación “conocido de alguien” que ya laboraba ahí o formaba parte del comité de evaluadores del personal de nuevo ingreso o por compadrazgos, otros ingresaron por fortuna, por presentarse en el momento indicado, pero pocos a través de exámenes de oposición; y ahora se ve reflejado por ejemplo, en las materias impartidas que no cuentan con docentes con los perfiles adecuados o más aptos, en la heterogeneidad de perfiles docentes, en la apatía y quizá el rezago profesional. Reconocemos que han sido prácticas institucionales históricas a lo largo de sus más de 35 años de vida, que se originaron en contextos socio-políticos y económicos distintos a la actualidad. En contraste, el cuerpo docente que fue seleccionado mediante exámenes de oposición son las contrataciones más recientes realizadas en las universidades más jóvenes, la UPChiapas y la UNICH. Estas IES han formado su plantilla docente con una nueva generación de académicos pues han tenido la capacidad de aglutinar a un nuevo grupo de intelectuales para la formación universitaria de los chiapanecos. El proceso de selección de su planta docente ha seguido los lineamientos nacionales de la Secretaría de Educación Pública supervisados por el PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), lo cual ha sido determinante para contar con un cuadro profesional que reacciona favorablemente a la multiplicidad de tareas y bastante homogéneo en sus características generales.

Así también, el proceso de admisión y selección de los alumnos de la UNACH a veces está opacada por prácticas institucionales poco éticas y fuera de la normatividad pues se reconoce por ejemplo, que existen alumnos y docentes que ingresan a la institución por recomendación de funcionarios. Siendo así, la institución colabora, reproduce y legitima la desigualdad y la injusticia social al ser promotores de prácticas de inclusión o exclusión contrapuestas a su sentido de equidad social. Esto supone en muchas ocasiones para los docentes un conflicto con las definiciones institucionales de la escuela, la regulación de sus funciones y las inercias y tradiciones asentadas (Contreras, 2001).

En su discurso, algunos docentes de la UNACH hacen referencia a la administración institucional con aspectos más negativos que positivos. No necesariamente a manera de evaluación crítica, sino como para justificar algunas de las metas no alcanzadas o improbables de lograr. Entre otros comentarios que pusieron en la mesa, se retoman algunas observaciones que se relacionan a la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, citan

que no hay atención al cultivo de las actividades deportivas que fortalece la formación integral de los alumnos pues no existe una adecuada infraestructura deportiva expresada para la práctica y promoción deportiva, aunque está vigente su importancia en el modelo educativo. Del mismo modo hay un reclamo en el aspecto cultural de la formación de los alumnos, por las escasas oportunidades para ofrecer actividades culturales y extra-curriculares que ayudan a desarrollar las competencias profesionales como son los talleres de redacción, de lectura, de dibujo o fotografía, entre otros.

C) La propuesta educativa

En las tres IES se promulga una enseñanza centrada en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias profesionales. Las propuestas educativas para estas instituciones giran en torno a contribuir a la formación integral de los alumnos, a su preparación profesional y a desarrollar en ellos una capacidad crítica con consciencia cívica, ética y participativa. Para eso, estipula que sus docentes funjan principalmente como facilitadores de los aprendizajes para potencializar la participación activa de sus estudiantes. La propuesta para los docentes es que sean los promotores de una vinculación sistemática entre los saberes, los conocimientos, las habilidades, los valores y actitudes correspondientes para que un alumno sepa vivir y desarrollarse en un mundo laboral demandante y que a su vez logre una formación que contribuya, como ciudadano del planeta, a la transformación social.

Los docentes de la UNACH creen que el Modelo Académico que los guía no se cumple a cabalidad pues la práctica docente continúa, hasta cierto punto, centrada en la enseñanza. Uno de los argumentos que sostienen es que el modelo no se aplica todavía en los programas curriculares de los diversos PA ya que sólo 60% de ellos están rediseñados, como también lo indica la misma institución y los datos obtenidos en investigaciones realizadas al respecto. Los docentes opinan que las asignaturas de algunos PA se encuentran fragmentadas, desvinculadas unas de otras y con esquemas curriculares por objetivos, no por competencias. Por lo tanto, reconocen que la labor de rediseñar y adecuar los programas vigentes a los planteamientos institucionales está pendiente. Además, en aquellos PA que ya cuentan con programas diseñados por competencias tampoco hay claridad y conocimiento apropiado sobre el paradigma que debe promoverse en las aulas; por lo mismo, se presentan dificultades para concebir y aplicar estrategias de evaluación acordes al modelo esperado. Por otro lado, se piensa que la

formación integral del alumno queda limitada pues, la institución no cuenta con la infraestructura deportiva para que sus alumnos practiquen deportes cotidianamente como parte del sistema curricular, o que no ofrece una agenda cultural interesante, diversa y suficiente para todos los universitarios.

Por su parte los docentes de la UPChiapas consideran que están trabajando de manera integral y colaborativa para mejorar el desempeño integral de sus alumnos. Existe trabajo docente colectivo en cada PE, reflejado en el desarrollo de proyectos en conjunto que están permitiendo a los alumnos aplicar conocimientos y desarrollar habilidades investigativas desde sus primeros cuatrimestres. Su programa curricular provee los medios y las instancias para que sus alumnos realicen estadías de prácticas profesionales en el sector público y privado. Los docentes procuran ofrecer asesorías y tutorías continuamente para favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos. Pero también algunos de ellos consideran que las condiciones socio-educativas de sus alumnos no facilitan que se aplique el modelo de la manera esperada pues es un hecho que el rol que asumen en el aula no es de facilitador. Por otro lado, aparentemente no se está atendiendo de manera significativa los aspectos de formación deportiva y cultural, pues no tuvimos opiniones o evidencias mencionando estos componentes tan importantes para el desarrollo integral de los alumnos.

Y por último, los docentes de la UNICH coinciden en creer que todavía se aplica el modelo de enseñanza tradicional. Reconocen que son pocos los profesores que tratan de aplicar el modelo constructivista con sus alumnos, lo cual les ha resultado muy complicado. Sus docentes se inclinan a hablar más sobre cómo contribuye su trabajo a la vinculación de la universidad con las comunidades, cómo se están realizando pequeños cambios en la educación al involucrar a los alumnos al desarrollo social y regional. Y en general, se percibe una identidad sólida y comprometida con su institución y el modelo intercultural que persiguen en su misión y visión.

g) Sistemas de relaciones sociales al interior de la institución

Evidentemente, cada docente ocupa un lugar en la trama de relaciones que se va gestando internamente, y estas relaciones son las que van construyendo la estructura de la institución y le dan vida a la organización escolar en la forma de relacionarse unos con otros, en la forma de

comunicarse, de enfrentar los trabajos académicos, en la forma de construir el perfil del egresado, etc. Además, esas relaciones existentes son las que le da firmeza y estabilidad a la institución. En una organización escolar siempre existen cotas de autoridad, de control y de poder. Entre el mismo profesorado de una institución existen elementos distintivos de acuerdo a las asignaturas que enseñan o que les son asignadas (Por ejemplo, un participante expresa que en la Facultad de Arquitectura, el profesor de Diseño es considerado por los alumnos como un “dios”) o en un estatus de autoridad simbólica, no necesariamente administrativa, en la que algunos docentes se posicionan ante el resto de sus colegas. Factores tan variados como puede ser la antigüedad en la institución, los cargos académicos y administrativos que han desempeñado, la experiencia profesional en el campo disciplinar, la credibilidad de sus conocimientos, las competencias docentes desarrolladas, los proyectos de investigación que coordinan, el salario que tienen por su participación y niveles adquiridos en los programas nacionales de Educación Superior: el PROMEP, el SNI, el Programa de estímulos al desempeño del personal docente (PEDPED), o por los grados académicos que ostentan.

Como se puede entender, en todo grupo social existe un sistema de relaciones que naturalmente conlleva de un modo u otro a la jerarquización de posiciones al interior de los mismos colectivos docentes, academias, o cuerpos académicos. Nuestros participantes han hablado primordialmente como docentes, pero en ocasiones lo han hecho basados en sus experiencias de jerarquía administrativa o simbólica entre los mismos compañeros. Hemos sido testigos de encuentros de docentes universitarios en medio de un clima saludable, una atmosfera de cordialidad, de comportamiento entusiasta, de colegialidad, de diálogo, de respeto hacia los otros participantes, etc. Por ejemplo, en las pocas ocasiones que hemos asistido a la UPChiapas y la UNICH no percibimos élites académicas. En los grupos de discusión, los docentes de la UNACH, adscritos a diferentes escuelas y facultades convivieron e interactuaron en la actividad de manera cordial, respetuosa y profesional, acorde a su condición de voluntarios para esta investigación.

Sin embargo, sabemos que al interior de las instituciones existen juegos de poder, de control político-administrativo, de intolerancia. No se puede soslayar esta parte en la vida institucional de las universidades. En cualquiera de las tres IES sabemos que probablemente existe ese tipo de situaciones en acciones tales como favorecer a un docente, o grupo docente en cuanto a la

elección de horarios y de asignaturas, la distribución de carga académica, algunos proyectos eventuales, los permisos, los eventos, etc. que dependen de las personas con cargos administrativos en turno. Algunas de las políticas institucionales que se presentaron en secciones anteriores ayudan a dilucidar un panorama también conflictivo y contradictorio. Veamos más en específico cómo se va tejiendo esta estructura social entre los mismos colegas, al interior de las universidades públicas.

5.4. La forma de la cultura docente

Después de haber descrito el contenido de la cultura docente, podemos indagar también a manera de profundizar y enriquecer este capítulo en otro apartado que Pérez Gómez (2004) cataloga como relevante para analizar la cultura docente: las características más notables que definen en la actualidad la forma que dicha cultura proyecta. Este autor destaca las cuatro siguientes: **a)** Aislamiento del docente y autonomía profesional; **b)** Colegialidad burocrática y cultura de colaboración; **c)** Saturación de tareas y responsabilidad profesional; **d)** Ansiedad profesional y carácter flexible y creativo de la función docente.

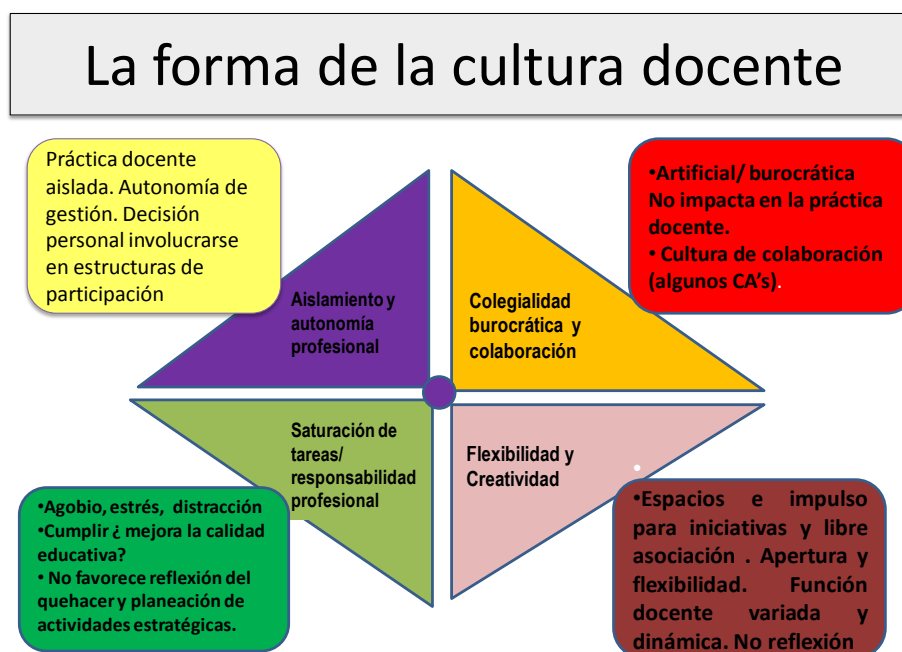


Fig. 2 La forma de la cultura docente

5.4.1 Aislamiento del docente y autonomía profesional

Hablar de aislamiento en cualquiera de sus manifestaciones evita compartir ideas, opiniones, contrastar argumentos, acciones que estén sometidas a la crítica externa sobre las decisiones que un docente toma en el proceso de enseñar. De acuerdo a la opinión de Pérez Gómez (2004) la cultura del docente parece vincular la defensa de su autonomía e independencia profesional con la tendencia al aislamiento, a la separación, a la ausencia de contraste y cooperación. Esto fácilmente resulta en la fragmentación de un colectivo docente, pues cada profesor, escudado en su libertad de cátedra podría sentirse libre de presiones y controles externos, de miradas indagatorias de los colegas de la academia que muy probablemente redundan en una práctica unilateral, autoritaria y quizá arbitraria para los alumnos en sus aulas.

A pesar que ese autor lo plantea como una característica común actual, no es un elemento que se encuentre presente entre los docentes de esta región. En las participaciones no se percibe una actitud de aislamiento y separación de profesores con respecto al resto de los docentes de su institución. La misma dinámica de la universidad actual no permite un aislamiento definitivo del docente, de alguna manera tiene que convivir con los otros en las diferentes funciones de su labor como docente universitario, ya sea en las reuniones de tutorías, de diseño curricular, en el trabajo de los cuerpos académicos, o en otras instancias como profesores investigadores. Difícilmente trabajara de manera totalmente aislada, aunque puede haber casos concretos en que alguien evite trabajar en academias; por ejemplo, el caso de Sara que de manera tajante dijo no interesarse por el trabajo que se hace en las academias de su PA.

Se podría pensar que con la proliferación de comunidades académicas agrupadas en los denominados cuerpos académicos (CA) significa que esa característica está lejana de las instituciones de educación superior. No obstante, tenemos que reconocer y aclarar que el trabajo que se hace al interior de los CA no incide precisamente en una mejora de la calidad de la enseñanza en las aulas, ni tiene como objetivo directo la práctica reflexiva y crítica de la propia actuación individual y/o colectiva. Evita sí, el aislamiento del docente, pues pensamos que sí ha ayudado a erradicar esa práctica, pero se trabaja primordialmente sobre los proyectos de investigación que no necesariamente reflexionan, indagan sobre los procesos de E-A en el aula y/o sobre los trabajos y desempeños académicos de los estudiantes. En esas reuniones

colectivas muy probablemente falta la mirada analítica, crítica al trabajo que se realiza en la práctica cotidiana con los alumnos. Entonces, viéndolo así, el docente universitario podría experimentar síntomas de aislamiento en cuanto a lo que planea, organiza, y aplica en el salón de clases con sus alumnos.

Flinders (1988, citado en Pérez Gómez, 2004) distingue tres clases de aislamiento:

- a) El aislamiento como estado *psicológico*: donde la inseguridad personal o el miedo a la crítica recluye al docente a los márgenes de su aula, de su incompetencia y de su previsible arbitrariedad y autoritarismo.
- b) El aislamiento *ecológico*: determinado por las condiciones físicas y administrativas que definen su trabajo (ausencia de lugares polivalentes, abiertos y multifuncionales, horarios, fragmentación disciplinar del currículum, etc.)
- c) El aislamiento *adaptativo*, concebido como una estrategia personal para activa y voluntariamente encontrar el propio espacio de intervención y preservarlo de influencias peyorativas del contexto.

En el primer caso, la metodología a la que se recurrió en esta investigación limita un análisis serio de la misma por lo que no podemos opinar al respecto. Sin embargo, reconocemos que es factible que existan casos de docentes que vivan esa particularidad. En la segunda forma de aislamiento consideramos que no es el caso de la mayoría de los PTC de esta región en cuanto a que no existan espacios suficientes para el trabajo colectivo, los eventos académicos y la convivencia. Posiblemente las restricciones de orden disciplinar, fomentadas en las academias para aplicar o evaluar el currículum, en el caso de los departamentos o coordinaciones especiales por área de conocimiento, pudiesen estar presentes en una institución. Sobre todo en el caso de la UNACH, cuyas escuelas y facultades fuera de los campi centrales están más propensas al trabajo aislado y poco solidario. Con la tecnología con que se cuenta en la actualidad para establecer lazos de comunicación entre profesores de distintas localidades, difícilmente sería éste una situación preocupante que evite el trabajo colaborativo y formativo. En cuanto a la tercera clasificación tampoco se logra identificar algo así en la interacción con los participantes, pues casi todos hablan de experiencias con los otros colegas. Por ejemplo, como el caso de Rebeca, que a pregunta expresa, ella afirma trabajar cotidianamente con dos académicas de su CA. O el caso de Sara, que sí se involucra en las actividades y proyectos de

su CA, aunque no atiende las reuniones de academia convocados por la administración. Pero, reiteramos que el trabajo en grupo no necesariamente repercute en una reflexión o análisis sobre la calidad de la enseñanza en las aulas, pues el contenido del trabajo al interior pudiese inclinarse más por los proyectos de investigación o por la participación de alumnos en ellos.

Sin duda, el aislamiento conduce a una práctica pedagógica preponderantemente pragmática, a la indiferencia o pasividad hacia el entorno educativo, a la aceptación acrítica de las políticas hegemónicas, y a la continuidad de prácticas tradicionales y conservadoras en el aula. Empero, evitar el aislamiento no significa que un docente limite espacios de reflexión personal, búsqueda de alternativas propias para situaciones concretas del aula, encuentros necesarios para analizar y tomar respiros con la finalidad de refrescar la práctica personal. Por lo tanto, los espacios individuales y particulares son preciados para lograr avanzar en el desarrollo de la práctica reflexiva.

En cuanto a alcanzar la autonomía profesional, reconocemos sin duda alguna, que resulta ser una sana aspiración en este quehacer. Con el transcurso de los años de experiencia y la formación permanente en ésta área del conocimiento se hace deseable caminar hacia ese objetivo. ¿Qué significa contar con autonomía profesional?

Desarrollar autonomía implica la responsabilidad de asumir la orientación del propio destino, la toma de decisiones desde la incertidumbre aún cuando se encuentra condicionado por los hábitos adquiridos, por las rutinas y rituales de su cultura por las normas e instituciones y por los roles que desempeña (Gómez Pérez, 2004). Cada persona “configura, matiza y organiza la multiplicidad de roles que ha de desempeñar en la complejidad de su vida cotidiana” (2004:55) pues siempre existirán alternativas a su disposición que están en sus manos resolver.

La autonomía profesional alude al reconocimiento y dignificación social de su trabajo y a la independencia de actuación profesional (Contreras, 2001). No la entendemos como un movimiento de autodefensa corporativa para alejar la intromisión indeseada. La profesionalidad hace referencia a aquellas cualidades que sitúan al profesor en condiciones de dar una dirección adecuada a su preocupación por realizar una buena enseñanza. Contreras opina que un docente “sólo puede asumir su compromiso moral desde la autonomía, no desde

la obediencia, porque no es posible resolver los conflictos y dilemas sino desde la asunción autónoma de los mismos” (2001:54).

Lo que sucede es que normalmente la autonomía de un docente no es política, sino tan sólo de gestión (Contreras, 2001), pues se promueve su participación en la realización de las tareas específicas del trabajo, pero se va desanimando ésta conforme se asciende hacia la organización de mismo, sobre todo en las esferas de definición de las políticas de la institución. Su capacidad de acción generalmente es limitada, debido a que ésta capacidad de decisión e intervención se da únicamente en ciertos niveles, siendo las del aula y la enseñanza las más usuales. Esto muy probablemente es así, ocurre en cualquiera de las tres instituciones. Sin embargo, no olvidemos que un docente universitario también tiene la oportunidad de determinar la medida en la que va a actuar en las estructuras de participación, a incidir en las políticas internas, en los trabajos de rediseño del currículum, pensar cuales son los propósitos educativos de su facultad o escuela y cómo piensan desarrollarlos, etc. Los que lo hacen así, se puede percibir como una ganancia potencial, pues se reconoce que sí existen espacios de participación donde los profesores pueden incidir de manera individual o colectiva en la toma de decisiones de algunos asuntos académicos (UNICH en la definición de su misión, visión y programas de estudio; en la UNACH en el rediseño de los PE en base a los fundamentos del Modelo Educativo propuesto por la Institución, en la UPChiapas, los grupos de docentes de un PE deciden con respecto a los proyectos y la evaluación conjunta de las asignaturas, por ejemplo). Creemos que en la arena de la educación superior los docentes tienen más espacios que los profesores de otros niveles educativos, por ejemplo, para tomar la iniciativa, desarrollar la creatividad y la práctica docente innovadora. En educación superior la tendencia es no trabajar de manera aislada, pero esa condición en lugar de limitar, potencia los espacios de autonomía profesional, si un docente desarrolla esa condición y decide ejercerlo.

5.4.2 Colegialidad burocrática y cultura de colaboración

Las actuales políticas educativas para la educación superior han puesto a los docentes universitarios en medio de una dinámica de trabajo colaborativo para lograr los beneficios económicos y políticos de las mismas; tal es el caso de los PA acreditados, las evaluaciones de los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C), su

participación para que a través de las Escuelas y Facultades la institución obtenga las membrecías a los organismos como el CUMEX (Consortio de Universidades Mexicanas) el COPAES (Consejo para la acreditación de la Educación Superior, A.C), la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), y el reconocimiento de su labor en CA por PROMEP.

A decir verdad, estas agrupaciones de docentes no han surgido ni se han desarrollado espontáneamente a partir del interés y la iniciativa de los propios profesores, han nacido como respuesta a las demandas de las nuevas funciones profesionales, a sugerencia de los organismos establecidos por la SEP para la educación superior en México. De cierta forma esos lineamientos se fueron tomando como obligatorios con el transcurso del tiempo, de lo contrario no se recibían los beneficios económicos ni de reconocimiento académico. Sin embargo, existieron espacios de libertad para la iniciativa y creatividad de los grupos con respecto a los rumbos a tomar.

Conceptos y experiencias como la planificación conjunta de los PA, la capacitación o actualización mutua, los grupos de tutores, grupos de trabajo, el desarrollo de proyectos de investigación o de vinculación con el entorno, etcétera , son opciones para promover la colaboración desde la administración escolar, local, regional o nacional. Obviamente si ha habido una implicación por parte de los docentes, pero ésta ha sido preponderantemente burocrática, de manera imperativa y quizá rutinaria. De tal suerte que este tipo de colegialidad influye a que el trabajo no incida en la modificación de la práctica pedagógica. Un ejemplo de eso lo tenemos en el estudio que González *et al.* (2008) realizaron en la UNACH y que indica que los profesores en general no han cambiado en una medida seria las prácticas didácticas de antaño. Se piensa que una explicación a eso pudiese residir en que la colegialidad burocrática termina siendo una forma forzada, artificial y administrativa la cual beneficia a los docentes para ‘cumplir’ algunas demandas de la función administrativa-docente a nivel institucional y modifica el discurso público hasta cierto punto, cambia la jerga, pero no afecta la calidad de la práctica al interior de las aulas.

Por otro lado, tenemos que una cultura de colaboración, entre colegas elegidos mutuamente, entre ellos mismos, empieza a despertar con mejor éxito, sobre todo en la planeación, desarrollo y evaluación de los proyectos de investigación que se llevan a cabo al interior de

algunos CA. Este tipo de colegialidad surge de manera más espontánea y mejor comprometida con las tareas que ellos mismos se encomiendan o deciden realizar. Generalmente los agrupa una fuerza afectiva o cognitiva, pues empiezan a trabajar juntos por amistad o por identificación mutua hacia algo de interés en particular; o quizá por reconocimiento de cualidades que valoran entre ellos. En el transcurso de los años de convivencia laboral, los docentes identifican las afinidades compartidas, las formas de trabajar y pensar que les da la confianza necesaria para iniciar proyectos conjuntos, pues en el mejor de los casos este tipo de colaboración facilita espacios para debatir ideas, opiniones, argumentar posiciones políticas, reflexionar y dejar huella en la escuela, facultad o departamento. Hay más oportunidades concretas de una acción profesional de impacto. Este parece ser el caso de los docentes que explicaron que al interior de sus grupos han realizado proyectos educativos que han provocado que sus alumnos estén involucrados de manera voluntaria, constante y por periodos de tiempo más largos en proyectos comunitarios de extensión y vinculación con la sociedad.

Tenemos los ejemplos de Felipe y su grupo de profesores de Mecatrónica de la UPChiapas, quien explica que constantemente se comunican y apoyan para elaborar proyectos o dar a conocer los avances; también Rebeca y Martha han mencionado este tipo de colaboración entre sus colegas de la misma escuela o facultad. Asimismo, pero no de manera directa, Pedro ha mencionado a lo largo de la entrevista diversos momentos donde explica lo que han hecho los docentes de la UNICH, dando a entender que hay colaboración entre ellos para mejorar el rendimiento académico de los alumnos en general, y el currículo a través de algunos cambios en la aplicación de los programas. Su discurso refleja el cuestionamiento a la forma de entender los procesos de enseñanza aprendizaje, los procedimientos y los valores de los alumnos, al plantearse las situaciones que se han presentado en los alumnos por grupos generacionales y cómo, en consecuencia, han reaccionado en consenso como docentes. De la misma forma, sin duda, un ejemplo de este tipo de colegialidad de colaboración y debate intelectual lo encontramos en el discurso de Sebastián, quien en la Facultad de Medicina Humana se han visto ya los frutos de la colaboración académica al describir la forma en que han cambiado formalmente algunas situaciones como la normatividad al interior de ésta para contar con más soportes jurídicos las decisiones que toman en cuanto a la admisión de alumnos, a las expectativas de calidad y rendimiento escolar de sus alumnos; la evaluación departamental, el sistema modular, entre otros rubros.

Lo anterior ocurre como consecuencia natural de una colaboración espontánea, a diferencia de la burocrática (Pérez Gómez, 2004). Tomando como fundamento los señalamientos de Hargreaves, él advierte que el concepto de colegialidad muy probablemente comporte matices contradictorios, dependiendo de la forma en cómo se dé, se origine y florezca un tipo de trabajo colaborativo. Pudiese ser una de tipo artificial y otra de tipo espontánea. La colegialidad artificial es explicada como “el conjunto de procedimientos burocráticos orientados a incrementar la atención que se presta en la escuela a la necesidad de trabajar juntos, al menos en el momento del diseño y planificación de los proyectos educativos y curriculares de la escuela” (Pérez Gómez, 2004:170). Debido a su carácter impositivo o emanado de la estructura administrativa, ésta puede ser percibida de manera negativa por los docentes, como una exigencia externa sin sentido, especialmente con la finalidad de alcanzar objetivos deseables para la institución, no a partir de la preocupación e interés de ellos mismos, sino para que se realice un trabajo en común con un plan de acción para el logro de las metas fijadas a nivel institucional.

La diferencia entre la colegialidad de colaboración y la burocrática reside en la convocatoria espontánea y participativa para reaccionar ante circunstancias que ameritan, a juicio de ellos, una postura clara frente a las amenazas del contexto o frente a políticas institucionales, como es el caso que nos explica el participante de la Facultad de Medicina Humana. De tal manera que hay resultados más sostenibles y de mejor convergencia cuando se va construyendo una cultura de la colaboración por interés afines, al interior de las instituciones.

5.4.3 Saturación de tareas y responsabilidad profesional

En secciones anteriores expusimos la multiplicidad de funciones que los docentes universitarios tienen que realizar como parte de su labor docente. Se argumentó la relación que existe entre los roles diversos que asumen los docentes dependiendo el objetivo de enseñanza; mencionamos los roles de tutor, de asesor de proyectos de investigación, de orientador, guía y facilitador. Además, las encomiendas que se tienen para realizar investigación, extensión, docencia y vinculación con el entorno social. Ciertamente, en algunos momentos del discurso de uno que otro participante se percibe un leve sentimiento de agobio, de estrés por causa de la saturación de las tareas académicas.

Desafortunadamente, una de las secuelas más evidentes cuando se sienten presionados, saturados por el trabajo cotidiano que no termina, y por la vertiginosidad de tantas actividades en la que están involucrados, es la poca energía y entusiasmo que queda para dedicarse a la planeación de la práctica docente y a la reflexión que idealmente conllevaría su aplicación. A la larga, una situación así conduce a la apatía, al desencanto por la labor, a la inseguridad y finalmente a la actitud de dependencia de otros agentes externos u oficiales que deterioran toda iniciativa propia, o una actitud entusiasta hacia la innovación y compromiso con los alumnos y con la profesión. Hasta el momento, no se detectó en las participaciones de los docentes una condición catalogada ya como de extremo, pero sin duda existen esos sentimientos quizá de manera todavía difusa y matizada. Algunas de las quejas de ellos están relacionados con el número de tutorados que tienen que atender y la calidad de la atención que se les puede dar bajo esas condiciones, al tiempo tan corto que le dedican a estar frente a los grupos en las aulas. Algunos sacan a colación que ya no queda tiempo para enseñar, ni para la preparación de las actividades pedagógicas, menos para las estratégicas. Encontramos una queja abierta hacia el poco tiempo dedicado al alumno para aclarar sus dudas fuera del aula, una especie de asesoría académica individual para orientarlos en sus dificultades de aprendizaje. Reconocen que hay demanda por parte de los alumnos a las asesorías de los docentes, aparte del tiempo destinado a las tutorías.

Una de las tantas preocupaciones expresadas por los docentes de la UNACH es la reducción del período de clases presenciales, manifiestan que los semestres son cortos y que una parte del período escolar está destinado a llevar a cabo las juntas académicas, de investigación o sindicales. Aunado a las horas del currículo que se ocupan para los eventos culturales y deportivos de cada escuela, departamento o facultad con tal de fortalecer la formación integral de los alumnos. Todas esas horas que un docente no se encuentra frente a un grupo, puede generar presión emocional y estrés laboral para un docente que desea avanzar en el cumplimiento de los objetivos curriculares propuestos. Eso sí, los docentes que externaron una que otra inconformidad no plantearon alguna propuesta, ni recursos o soluciones para aliviar esos sentimientos personales.

Lo que sí escuchamos es que una participación colaborativa entre algunos docentes facilita el proceso de aprendizaje de los alumnos, además que se percibe apoyo tanto intelectual como

afectivo si se comparten responsabilidades entre ellos, reconociendo que ese trabajo ha sido positivo. Felipe habla del trabajo en colaboración que realizan los de la carrera de Ingeniería Mecatrónica al establecer proyectos donde aplican los conocimientos de varias de las asignaturas que están cursando. Así que los docentes de esas materias se ponen de acuerdo y contribuyen de manera más coordinada y coherente al aprendizaje práctico de los alumnos, incrementando la calidad educativa de la práctica a través de compartir trabajos docentes. Pero no directamente como una manera colaborativa de menguar los sentimientos de agobio.

A la larga esto puede verse reflejado en el poco entusiasmo de todos y el escaso número de docentes con una participación comprometida y crítica en el desempeño de sus funciones. Han dado a entender que son pocos, o normalmente los mismos quienes afrontan de manera activa y responsable otras tareas que no son ‘obligatorias’ para todos los docentes. Lo hacen con la finalidad de hacer frente a las exigencias administrativas y curriculares que la dinámica de educación superior demanda.

A este respecto, Contreras (2001) opina que esa dinámica a la que han metido a los docentes universitarios responde a un modelo de mercado, el cual ha hecho que un docente actúe en un juego que no ha elegido, que reaccione ante unas políticas de competitividad, de mecanismos de autointerés. El acento se da en la competencia técnica y la competitividad con sentido de riesgo y ganancia. Lo que ha provocado ampliar las responsabilidades pero no necesariamente los derechos para intervenir en las circunstancias en que se desenvuelve su trabajo.

Es evidente que un docente se puede sentir abrumado por la intensificación de sus funciones y por reconstruir su rol profesional, tratando de cumplir, no necesariamente con calidad, con la complejidad de su tarea. Se discutieron ejemplos que ilustran que los docentes se percatan, toman consciencia del estrés en el que están inmersos la mayor parte del tiempo. Asimismo, el reclamo por parte de algunos docentes en los grupos de discusión, en cuanto a desear dedicarse a la enseñanza exclusivamente. Y lo han expresado como una expectativa, una situación que anhelan en un futuro cercano.

Entre alguna de las consecuencias que resultan de esa condición se encuentran, de acuerdo a Pérez Gómez la “carencia de tiempo y tranquilidad para concentrarse en la tarea de atención a los estudiantes dentro y fuera del aula, reflexionar sobre el sentido de su quehacer y formarse

en los aspectos científicos y culturales que componen el sustrato de su pensamiento y sensibilidad” (2004:75). Esto puede ser una de las explicaciones a la ausencia de práctica reflexiva de los docentes, por ejemplo.

5.4.4 Ansiedad profesional y carácter flexible y creativo de la función docente

En el transcurso de las entrevistas no se logra percibir ni inferir un estado emocional que delate un grado de ansiedad por el hecho de ser y laborar como docente. Sí se mencionó en el apartado anterior que la multiplicidad de tareas provoca cierto grado de estrés, que los mismos docentes reconocen padecer de manera general. Sin embargo, hablar de un estado de ansiedad tal como lo describe Pérez Gómez (2004), viviendo situaciones de pérdida de sentido, desconcierto y frustración **no** es reflejo de los docentes de esta región. Al contrario, cuando hablan de su labor, por ejemplo el caso de Felipe y de Miranda de la UPCH, se distingue un sentimiento de orgullo, de gusto por el trabajo, de estar realizando algo que les motiva y satisface. A nivel general se aprecia en el discurso de los participantes que intentan buscar maneras para afrontar las exigencias de los cambios que demanda la educación superior actual. En los docentes de la UNICH, como Luis y Pedro también se distingue un discurso que manifiesta compromiso con la profesión, con los alumnos y con la institución. En la UNACH se escuchó comentarios en función a los tiempo limitados para entregar trabajos de gestión administrativa, o para diseñar, adaptar, evaluar los programas curriculares, pero consideramos que no a tal grado como para percatarnos de estar hablando con personas frustradas o sufriendo una crisis profesional.

Ahora bien, no dudamos que muchas veces, por los años de experiencia algunos docentes de tiempo completo puedan vivir una especie de desencanto laboral con una perspectiva tecnicista y pragmática hacia lo que hacen, que repercute en lo que Pérez Gómez (2004:178) denomina una práctica educativa que se “convierte exclusivamente en una actividad técnica de determinación de objetivos, elección de medios y evaluación de resultados”. Sabemos que hay maestros que por diversas razones que no conocemos a detalle, cumplen con la labor de enseñanza desde una perspectiva cómoda para ellos, sin mayor dedicación ni compromiso hacia su labor, que los beneficia directamente pues buscan actuar para obtener ‘puntos’ o

calificaciones en las evaluaciones; por ejemplo, del Programa de estímulos al desempeño del personal docente (PEDPED).

No obstante, no estamos de acuerdo con Bullough (citado en Pérez Gómez, 2004) cuando comenta por un lado, que cuando se pone atención a las voces de los profesores siempre se encuentran quejas que hablan de sueños incumplidos y de realidades insatisfechas, y por otro lado, que la cultura de la escuela presiona hacia objetivos puramente instrumentales. Reiteramos, no se ha apreciado esa situación en estos docentes, pues el discurso que ha emanado en las oportunidades que ellos tuvieron, no registró tales pronunciamientos. No hicieron mención a un estatus social de la labor docente que esté desgastado ni a un desprestigio por parte de la sociedad hacia la docencia universitaria, ni se comentaron los sueldos y las prestaciones que muchas veces salen a relucir al referirse a la profesión en el caso de mostrar molestia o desencanto. Al menos en las ocasiones que pudieron haberlo manifestado en relación a los temas de la profesión, la institución, el rol como docentes ante la sociedad, etc. esos temas no fueron abordados en los grupos de discusión.

Con respecto a la flexibilidad y creatividad de la función docente, sabemos que las instituciones ofrecen espacios libres para la iniciativa, la toma de decisiones colegiadas, para el desarrollo de los proyectos de investigación y proyectos extra-curriculares o para la libre asociación de los docentes en el desarrollo de sus intereses académicos. Se podría decir que en general las instituciones ven con buenos ojos e impulsan las iniciativas de los profesores para involucrar a los alumnos en prácticas profesionales, en la promoción de estancias académicas que son llevadas a cabo en diversas organizaciones, empresas, industrias, etc., y cuya función primordial es colocar a los estudiantes en situaciones laborales de la realidad social, así como el desarrollo de proyectos de investigación que emanan de los CA y que vinculan a las universidades con el entorno, con proyectos comunitarios, por ejemplo. Consideramos que existe apertura y flexibilidad para que los docentes asuman su creatividad y ejecuten las estrategias de enseñanza con visión y responsabilidad. Incluso, muchas de esas iniciativas tienen un beneficio, sino económico, en especie, para los docentes que se ven involucrados en diversas formas de enseñar y que promueven aprendizajes alternativos. Empero, aclaramos que ninguno de los docentes que participaron en los grupos de discusión, ni en los foros, mencionó realizar actividades de ese tipo por los beneficios que se les otorga. Fueron

comentarios breves y aislados como el tener la posibilidad de alcanzar la categoría de investigador por el Sistema Nacional o Estatal de Investigadores o contar con el perfil PROMEP. Los ejemplos del trabajo académico realizado se han detallado en el capítulo anterior por lo que no nos resta más que decir que vislumbramos un desarrollo de la función docente en general variada y dinámica, de elaboración de proyectos comunes, estrechamente ligada a la aplicación de los conocimientos en la realidad contextual, de cierto grado de experimentación, del trabajo y de dificultades de los alumnos en los procesos de aprendizaje, pero de muy escasa reflexión.

5.5 A manera de resumen

En este capítulo hemos recorrido cada una de las dimensiones que nos permiten hilvanar los diversos aspectos que construyen la cultura docente de los participantes de esta región simbólica. Partimos del concepto de cultura, como aquella que es dinámica, plural, en desarrollo constante y que acepta la diversidad pues es abierta a las expresiones individuales como colectivas; por lo tanto su comprensión siempre será parcial e incompleta. Lo que la cultura docente refleja es una interpretación de las experiencias y de los argumentos de los participantes desde sus propias biografías y prácticas educativas. Los significados de los que ella da cuenta esbozan los contornos de la dimensión simbólica de esta región a la cual le dan vida.

Sin duda, a lo largo del desarrollo de este capítulo hemos reportado múltiples expresiones de la cultura docente regional a partir del análisis de dos ángulos: el contenido y la forma. El contenido de esta cultura nos ha permitido tener un panorama de los valores, las actitudes, las percepciones y las creencias relativas a la manera en la que los participantes conciben y viven su 'ser docente', su quehacer, su profesión, los procesos de E-A, y su institución; cuál de estos se comparten en esta región. Asimismo, desde la forma de la cultura docente, el otro ángulo de análisis, hemos identificado los modos de interacción entre ellos y los patrones que caracterizan sus relaciones al interior de las instituciones para desarrollar su labor académica.

Durante el proceso de configuración hemos encontrado sin duda particularidades y convergencias, las cuales se han plasmado a lo largo de este capítulo de manera sucinta. La mirada se ha detenido en aquellos significados compartidos, más generales o reiterados en las diversas oportunidades que tuvimos de escuchar las voces de los participantes. Pero también hemos hecho un trabajo de inferencia e interpretación sobre los temas ausentes, como ejemplo de ello es la falta de discusión y testimonio sobre la autoevaluación y reflexión de la práctica docente de cada profesor participante. Creemos que lo que no se dice o no se argumenta es una manifestación de una cultura que no tiene presente ese componente en sus procesos de enseñanza. Estamos de acuerdo con lo que los especialistas sostienen al respecto, que la reflexión de la práctica expuesta ante ‘los otros’, no únicamente al interior de grupos internos, permite mejores posibilidades de buscar la coherencia personal y social en la comprensión compartida, en el debate y contraste de pareceres y en el acuerdo eventual, temporal y cambiante, con uno mismo, con los colegas del grupo y con la comunidad académica en general. Por lo tanto, el rubro sobre la colegialidad y la cultura de colaboración fue uno de los temas en los que pusimos atención.

Por otro lado, subrayamos la relevancia de identificar los significados que sobre la E-A los docentes compartieron con la intención de describir las características de la práctica pedagógica de la región y ahora sí tener la oportunidad de relacionarla con las posibilidades o limitantes de desarrollar el aprendizaje autónomo entre los universitarios.

Capítulo 6. Cultura docente regional y aprendizaje autónomo: retos y oportunidades

Introducción

Este capítulo del trabajo se dedica a identificar y analizar los espacios que se vislumbran en torno al desarrollo del aprendizaje autónomo en los universitarios de la región. Para lograrlo hemos recorrido nuevamente las características más relevantes de la cultura docente y su relación con este tipo de aprendizaje. Partimos de una serie de preguntas a las que intentaremos dar respuestas, todas ellas basadas en la significación que a través de su discurso los docentes participantes le han dado a su trabajo en el aula y a la forma cómo viven y conciben el proceso de E-A. Preguntas tales como: ¿Cómo se percibe al aprendizaje autónomo (AA)?; ¿Cómo se establece la relación entre ambos? ; ¿Qué limitantes se pueden distinguir en el proceso de E-A que inhibe el AA de los alumnos?; ¿Qué oportunidades existen que fomentan el AA en el proceso de E-A? Esas y otras interrogantes más son el punto de partida para analizar el tema que nos ocupa.

6.1 Concepciones de la autonomía en el aprendizaje

El término autonomía está relacionado a diferentes acepciones tales como libertad, soberanía, independencia, emancipación, albedrío, entre otros, y cada una de ellas conlleva sus respectivas implicaciones filosóficas, ontológicas, políticas, religiosas, económicas, y sociales. En el área educativa este vocablo fue argumentado y fundamentado por personajes ilustres como fueron Comenio, Dewey y Rousseau, entre otros, hasta llegar al autor francés Henri Holec, considerado como el precursor del término ‘aprendizaje autónomo’ por haber definido el concepto en 1979 en su obra “*Autonomy and Foreign Language Learning*” y quién provocó un sinnúmero de discusiones al respecto. Holec (citado en Benson y Voller, 1997:1) definió al sujeto autónomo como aquel individuo capaz de responsabilizarse de su propio aprendizaje. Además, Holec destacó en su obra la habilidad no innata, sino adquirida de la autonomía.

Sin embargo, las acepciones del concepto de autonomía en el campo de la filosofía educativa son mucho más amplias y complejas puesto que llevan implícito que este aprendizaje está estrechamente aliado con la idea liberal de una persona autónoma en su vida personal. Bajo una concepción humanista-liberal de autonomía personal para la vida se considera que una persona es capaz de llevar una vida autónoma y tener la libertad para ejercerla de esa manera. Es decir, un concepto más complejo de la autonomía es la que contempla la autonomía para la vida, en la cual los individuos tienen la libertad de dirigir el curso de su vida (Lamb, 2008). El concepto de libertad asociado al de autonomía también es discutido por Trebbi (2008) sin embargo, ella argumenta que nunca estamos realmente libres de algunas restricciones o limitantes, como pueden ser en el ámbito académico las externas (en forma de constricciones institucionales o curriculares) , internas (tales como las actitudes y creencias de los docentes), y las de apoyo (tales como las que ofrecen nuevas experiencias y motivan a la reflexión crítica de las representaciones que se tienen del proceso de E-A).

Andrés Mejía (2007), de la Universidad de los Andes, en su artículo “Autonomías”, clasifica al concepto de autonomía en tres tipos: la de autonomía en el aprendizaje, la autonomía crítica y la autonomía en la acción. La primera clasificación, **autonomía en el aprendizaje**, la describe considerando los retos del mundo cambiante que exige cada vez mayor competitividad. Este autor explica uno de los argumentos más recurrentes en el mundo laboral: las personas deben poder renovar su conocimiento —aprender— en gran parte autónomamente, sin depender tanto de las instituciones de educación formal. Según dicha corriente si una persona no desarrolla esta capacidad, su conocimiento quedará muy rápidamente obsoleto y no podrá por lo tanto ser competitiva en el mercado laboral. Argumenta que quienes dirigen las empresas en el mundo moderno se han concentrado especialmente en la autonomía en el aprendizaje por parte de sus empleados, por cuanto esto es lo que le permite a las empresas mismas estar cambiando y adaptándose a —o incluso liderando— los cambios en el mundo y en el mercado.

El segundo modo de autonomía está relacionado de manera más estrecha **con el pensamiento crítico**. Mejía (2007) explica que una persona autónoma de esta manera, sería una que no traga entero, que puede ver más allá de los significados aparentes para encontrar qué se encuentra detrás de cualquier forma de conocimiento (idea, argumento, teoría, ideología, o

práctica social); que tiene siempre presente qué intereses están relacionados con cualquier forma de conocimiento, incluyendo los propios; que sabe que en cualquier aplicación de conocimiento, así sea conocimiento técnico, en el mundo social, se encuentran implicadas las formas de pensar de las personas, sus éticas y sus ideologías (así sean expertos en algún dominio técnico). Este tipo de autonomía no siempre ni necesariamente va de la mano de la autonomía en el aprendizaje. Es decir, es posible para una persona ser más o menos autónoma críticamente, sin serlo en el aprendizaje. A la vez, puede ser autónoma en el aprendizaje sin serlo críticamente, como por ejemplo cuando aprende técnicas y herramientas que están de moda, sin detenerse a reflexionar sobre qué es lo que realmente hace cuando las aplica, y por qué.

El tercer modo de autonomía al que Mejía (2007) se refiere, es lo que él llama **autonomía en la acción**. Ésta se relaciona directamente con lo que se ha llamado *emprendimiento*, porque se refiere a las disposiciones y capacidades de la persona para actuar sin necesidad de que haya presiones externas ni instrucciones de alguien más, sino movido por un impulso propio. Este autor explica que una persona que es autónoma en la acción es una persona que acomete empresas, proyectos, y en general acciones en cualquier nivel, para transformar el mundo en el que vive en una mayor o menor escala. Pero Mejía advierte que aunque pueden estar relacionadas; la autonomía en la acción no necesariamente aparece siempre en compañía de alguna de las otras dos autonomías. Una persona puede ser autónoma en la acción, pero hacerlo siempre solamente con lo que aprendió en su educación formal (sin autonomía de aprendizaje), e incluso hacerlo de una manera irreflexiva y acrítica (sin autonomía crítica). De igual forma, una persona pueda aprender por su propia cuenta, así como ser reflexiva y crítica, pero sin que llegue a poner esto en práctica por su propia cuenta. El autor de esta clasificación explica que una persona que haya desarrollado autonomía en la acción y en el aprendizaje, pero no autonomía crítica puede ser peligrosa. Es una persona emprendedora y que aprende fácilmente sin depender de un profesor, pero que es incapaz de reflexionar críticamente sobre qué es lo que está haciendo, y sobre cuáles son las consecuencias o implicaciones de sus actos.

En opinión de Mejía (2007) es la autonomía crítica la que lleva al ser humano a desarrollarse como tal, a hacerse cargo de su propia vida, a no ser determinado históricamente y, por lo tanto, a ser verdaderamente libre. Andrés Mejía afirma explícitamente que es la educación la

que particularmente tiene una responsabilidad en desarrollar este tipo de autonomía en los individuos.

La primera clasificación que Mejía (2007) propone, la de autonomía en el aprendizaje, es la que consideramos que figura de manera relevante en relación al denominado aprendizaje permanente a lo largo de la vida personal, profesional u ocupacional. De acuerdo a la recomendación emitida por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, éstas son particularmente necesarias para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo. Según ese organismo gubernamental estas competencias constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto, que permiten a un individuo aprender por sí mismo a lo largo de la vida. El aprendizaje a lo largo de la vida prepara a las personas al cambio y a la obtención de mejores empleos y mayores oportunidades de desarrollo profesional. Para poder tomar ventaja de dichas posibilidades se hace hincapié en estimular la habilidad de aprender a aprender.

El concepto de **Aprender a aprender**, se refiere concretamente a la facultad de un individuo de desarrollar la competencia que le permita tener la capacidad de organizarse a sí mismo, de tomar más responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje, de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006).

Descritos de esa manera, tanto el aprendizaje permanente como la habilidad de aprender a aprender no tienen relación con el segundo y tercer tipo de autonomías propuestos en la clasificación de Mejía (2007). Ambos conceptos se quedan cortos en su aspiración por dignificar al ser humano y transformar su realidad (fines de la educación) pues la intención de promoverlo gira en relación a un objetivo más instrumental.

Por otro lado, en el campo educativo, Moreno y Martínez (2007) conciben el aprendizaje autónomo como el descrito en términos de la independencia respecto a un número y variedad cada vez mayor de elementos ajenos al propio alumno, complementada con la

dependencia respecto a actividades del sujeto también progresivamente más complejas. Asumiendo la definición de autonomía en términos funcionales de independencia-dependencia. Se entiende como un proceso doble, complementario y progresivo: aumento de la independencia respecto a referentes ajenos al individuo, y aumento de la dependencia de las actividades del propio individuo, hasta llegar a prescindir de lo ajeno o al menos a interpretarlo de manera personal. La independencia se da en grados o niveles ya que para alcanzar ciertos niveles en un dominio, se requiere haber alcanzado autonomías de niveles previos. En una persona el grado de autonomía puede ser distinto respecto a una asignatura u objeto de aprendizaje, o en algunos temas más que en otros.

Por su parte, Lamb (2008) presenta argumentos que relacionan al concepto de autonomía con la distribución del poder, y como tal, sugiere que este concepto involucra una lucha entre transformación (hacia una sociedad más justa) y el estatus quo. Además, el desarrollo de la autonomía es un intento para (re) establecer procesos democráticos en la enseñanza y el aprendizaje y como tal, implica un compromiso de negociar y compartir el poder en esta meta o empresa común. El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje debe ir mano con mano con el empoderamiento del alumno, en donde exista cabida para la negociación y el diálogo entre docentes y alumnos, (por ejemplo, sobre los objetivos y contenidos de un curso). Por lo tanto, las relaciones de poder que se dan en el aula entre profesores y alumnos son elementos sumamente significativos que condicionan, limitan o favorecen este tipo de aprendizaje.

En la actualidad, uno de los académicos más proactivos sobre la autonomía en el aprendizaje es el británico Phil Benson (2001), quien desde el área del aprendizaje de lenguas, ha planteado en sus diversas obras las vicisitudes de este enfoque educativo. Para este autor la autonomía en el aprendizaje radica en que el alumno tome más control sobre su forma de aprender tanto dentro como fuera del aula. Benson lo describe como “la capacidad para dirigir, responsabilizarse o tomar control sobre el propio aprendizaje” (2001:2); desde su punto de vista, la autonomía involucra una serie de actitudes y habilidades que las personas poseen o pueden desarrollar a diferentes niveles.

Por parte de los académicos investigadores más dinámicos de este tema en lengua hispana se encuentra el español Joan Rué (2009). Para Rué la autonomía en el aprendizaje debe ser

considerada como “**valor superior en la formación universitaria**” (2009:81); como una de las principales claves del éxito formativo en Educación Superior. Él subraya que ejercer la autonomía en una determinada acción educativa implica contemplar a la persona como fin en sí misma, como poseedora de dignidad y de un valor que le es inherente para alcanzar el bienestar humano. Rué considera que la autonomía en el aprendizaje debe fomentarse y percibirse como uno de los principales “productos” o competencias que deben ser desarrolladas en las universidades. De igual forma, Appiah (en Rué, 2009: 83) percibe a la autonomía como “una competencia que necesita ser cultivada desde un escenario educativo”. Otros académicos españoles que comparten una concepción similar sobre las razones para buscar la autonomía del aprendizaje de los alumnos son Monereo y Pozo (2003) quienes la consideran “como fin último de la enseñanza universitaria para promover personas cultas, probos ciudadanos, diligentes profesionales y/o sagaces investigadores” (2003:25).

Rué (2009) explica que para determinadas situaciones de aprendizaje como la que se realiza de manera no presencial, on-line o fuera de las condiciones de formalidad institucional y curricular, “autonomía” significa resolver, estudiar o hacer algo en un lugar o en un espacio temporal no regulado, o con ayudas o apoyos específicos, que el estudiante se busca por sí mismo. En tales casos la autonomía en el aprendizaje reflejará una conducta del estudiante orientada fundamentalmente a dar respuesta a las demandas específicas de conocimiento formuladas por el profesorado, escogiendo por sí mismo tan solo aquellas condiciones contextuales (de tiempo, lugar, herramientas) que estime necesarias para elaborar aquella respuesta. Es decir, la autonomía se concede con respecto a las condiciones pero no sobre el resultado o el producto del aprendizaje.

En una situación de aprendizaje formal no se puede prescindir del profesor, del programa, del contexto curricular, por eso para Rué, el concepto se remite a una concepción normativa. Él define a la autonomía como “la capacidad de dotarse uno mismo de las reglas, de las normas para el aprendizaje, en función de sus diversos niveles de exigencia, sin por ello eludir la responsabilidad de dar cuenta de sus procesos y de sus resultados” (2009:87). De tal manera que para este autor la autonomía en el aprendizaje, cuando se tiene un profesor, significa “tener a alguien ante quien interrogarse, alguien ante quien responderse y a quién responder”

(op cit.). La concibe siempre en relación a un determinado nivel de exigencias y de constricciones externas que escapan al control del propio agente o estudiante, pero que debe tomarlas en consideración.

Benson (2001) y Rué (2009) comparten una característica que consideramos importante sobre el concepto de aprendizaje autónomo. Desde sus respectivas posturas, ambos consideran que el trabajo del docente en el aula, con todas las limitantes internas y externas en su entorno, es un factor clave para desarrollar en los alumnos un proceso de aprendizaje autónomo. Ambos consideran el rol del docente como muy necesario para ir encausando paulatinamente a los alumnos hacia una mayor participación en la organización de sus propios aprendizajes.

Y finalmente, tomamos una definición de Martín para quien “la autonomía remite a la capacidad de aprender a aprender. Así un alumno será más autónomo en la medida en que tenga más recursos conscientes para poder seguir generando conocimiento por sí mismo” (2003: 286). Esta definición va vinculada a los aprendizajes que realiza un alumno, y a la capacidad de regulación cognitiva pues exige haber desarrollado un alto nivel de toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje.

Luego entonces, nos preguntamos ¿Cómo conciben los docentes de esta región al aprendizaje autónomo? ¿Con qué tipo de concepciones se identifican las suyas? ¿Cómo perciben ellos su labor en este tipo de aprendizaje? Retomando la información que ellos generaron, nos hemos dado a la tarea de presentar sus percepciones y creencias sobre este concepto. De manera directa los entrevistados fueron interrogados sobre el significado de autonomía en el aprendizaje en base a su experiencia docente. Sin embargo, los participantes de los grupos no fueron cuestionados de la misma manera, pues la interacción fue libre aunque versó sobre el proceso E-A, por lo que se ha hecho una labor de interpretación al respecto.

Lo primero que rescatamos es la percepción de una docente sobre la razón para desarrollar en los alumnos un AA. Ella interpreta su valor porque este aprendizaje impacta en la formación integral de los individuos, en su postura ante la vida, pues favorece el desarrollo de cualidades y actitudes que repercuten en su vida personal.

(...) como personas responsables. Si los hacemos responsables de su propio aprendizaje van a ser responsables como cabezas de familia, o como personas. Entonces, no es tanto si va a ser buen maestro de inglés; sino, si va a ser buena persona (GRUPO 1:532).

*Creo que sí es muy importante porque es una forma en que la persona tome responsabilidad por uno mismo, [...] verdaderamente, **la definición de autonomía es que no depende de nadie** (MARTHA: 1250).*

Según Moreno y Martínez (2007) el aprendizaje autónomo o autoaprendizaje sería el conseguido por el individuo sin el concurso de otros, sin estar causado por un agente personal o material distinto al sujeto del aprendizaje. En este caso como lo expresa el docente, la autonomía tiene que ver con “no depender de nadie”. Además, la concepción de este maestro enfatiza la relación que existe entre autonomía para la vida y la autonomía en el aprendizaje, pues argumenta que si no hay independencia en la vida cotidiana, eso se ve reflejado en su proceso de aprendizaje, muy dependiente de lo que el docente decide para él. Una consecuencia de esa condición es la inhabilidad para resolver problemas y afrontar responsabilidades cotidianas.

No va a ser capaz de enfrentar los problemas profesionales, laborales ni personales y siempre va a depender de otro ¿no? Entonces, esa cuestión de los padres, pues también aplica en el aula ¿no? El padre que siempre le solucione los problemas. ¡Si los padres no son eternos! ¡El día que no esté, ese hijo qué va a hacer? No va a poder con la vida, se le va a venir el mundo encima! (MARTHA: 1251).

Una concepción que ya Benson (2008) ha previamente argumentado cuando hace un llamado a los docentes a “reconectar” la autonomía en el aprendizaje a la autonomía para la vida, más que buscar comportamientos autónomos específicos, pues existe el riesgo de que el aprendizaje de los alumnos esté limitado por el mismo profesor al no tener en cuenta que la autenticidad de este aprendizaje debe estar ligado a la vida real.

Otra percepción que los participantes expresaron en relación al concepto del AA se sitúa en términos de dependencia-independencia, similar a lo planteado por Moreno y Martínez (2007), pues se cree que éste contribuye a despertar y consolidar una actitud de independencia, la creatividad, el tomar la iniciativa para solucionar problemas, pero ante todo a tomar las riendas de la propia vida. Para un docente, es también una posibilidad de ayudar en la formación de los alumnos, una oportunidad de trabajar con ellos para desarrollar habilidades, valores y promover actitudes que se buscan en la educación superior. Para hacerlo se necesita

la voluntad de ambas partes para lograr paulatinamente menor dependencia del profesor y progresivamente, mayor independencia del alumno.

(...) que el alumno tenga esa predisposición, o ayudarles a que tengan esa predisposición de hacer algo por su cuenta ¿no? no esperar a que les des todo ¡digerido o masticadito y en la boca! (SARA: 413).

Luis, es el único docente que en su discurso manifiesta, una concepción más reflexiva sobre el aprendizaje autónomo, desde una visión crítica e ideológica enfocada al profesor, pues incluye en su descripción la autonomía profesional. De tal forma que pudiese estar él refiriéndose quizá a algunas características de lo que Mejía (2007) clasifica como autonomía crítica.

I: ¿Cómo concibes tú al aprendizaje autónomo?

L: Como un reconocimiento de nuestro potencial y también basado en las expectativas de vida ¿no? Entonces, este aprendizaje autónomo se va dar en el área que tú prefieras ¿no? sí es de iniciativa personal, de búsqueda, de reflexión, de plática, subjetivamente hablando, de los autores que tú estás leyendo y que te van a dar a ti un distintivo personal de cómo asumir la docencia, tus estrategias de aprendizaje, tu investigación y obviamente tu papel dentro de la institución (LUIS: 793).

Consideramos que esa visión de autonomía que Luis explica brevemente conlleva una implicación epistemológica al señalar por ejemplo, que detrás de los significados aparentes que un autor pudiese explicitar, se encuentran formas de pensamiento que permean en los lectores (en este caso refiriéndose a los docentes) y que los mueve a actuar de una manera más crítica, que los hace identificarse con ellos y que los prepara para enfrentar diversas situaciones o prácticas de una manera más consciente, auto-reflexiva. Su comentario implica que las personas con autonomía van desarrollando independencia intelectual ante circunstancias y eventos institucionales que impacta en el ejercicio de su profesión.

En cuanto al concepto que Luis sostiene sobre autonomía de los alumnos, él lo relaciona al reconocimiento que un alumno le otorga a sus propias necesidades de aprendizaje y sobre la oportunidad que la universidad les provee para tener una manera de vivir más meritoria y honorable.

Uno se puede percatar si están latentes estas cuestiones de actitud hacia el auto aprendizaje ¿no?, entonces acá dentro de lo que he estado, he visto que hay chavos que ese auto aprendizaje se basa en un auto reconocimiento de sus necesidades de aprendizaje y ven a la universidad como un medio para poder tener un nivel de vida mucho más digna. Pero, no van a ser todos los estudiantes (LUIS: 755).

También percibe que la autonomía del alumno depende de la actitud, y de la reflexión metacognitiva, de situarse en los objetivos de lo que se quiere y se puede lograr con una formación profesional. Sin embargo, aclara que no todos los alumnos manifiestan una consciencia sobre esto.

En el caso de Pedro, él también concibe que sea el alumno el que tiene que estar dispuesto, el que tiene que manifestar voluntad, e iniciativa para querer aprender. Del estudiante depende qué quiere hacer con su autonomía, pues hay muchas posibilidades, pudiese restringirla a la participación activa en su proceso de aprendizaje u otro tipo de ejercicio. Del estudiante depende, y ratifica que en lo que respecta a lo educativo no se le debe dar esa responsabilidad sólo al docente o a la institución, sino que también sea el estudiante quien tome las riendas, tenga la iniciativa para dirigir su proceso de aprendizaje.

I: ¿Cómo concibes al Aprendizaje Autónomo?

P: Yo creo que depende ¿no? creo que depende mucho de la iniciativa de un estudiante, no puede depender ni de la institución, ni mucho menos del profesor, no le podemos cargar al profesor si realmente el estudiante quiere aprender, hay un mundo de posibilidades (PEDRO: 1012).

Por otra parte, en la descripción sobre el concepto de AA Felipe lo identifica en relación a lo que un profesor tiene que hacer para enseñar de tal forma que un estudiante pueda actuar de forma independiente cuando sea profesionista. Él percibe que un docente tiene que explicar, enseñar, decirle a los alumnos qué y cómo deben hacer algo, qué y cómo aplicarlo en el contexto laboral. Que el profesor le dé las herramientas para que el alumno sea capaz de utilizar por su cuenta tales conocimientos cuando se vea en la necesidad de hacerlo profesionalmente. Esta concepción considera el rol protagónico del docente, aunque de manera más sutil, menos directa.

(...) que no necesitan a un maestro que te este diciendo “tú puedes, mira lo vas a buscar así, estas son las formas en que los vas a buscar, búscalos aquí, búscalos en catálogos” [...]

Pues si yo te digo la formula es ésta y en este libro de bombas viene, pues si la parte teórica la vas a saber ¿no? vas a poder resolver y encontrar el motor de los 1.2578 hps que no existe ¿no? entonces, por un lado es bueno, pero si yo te digo “Mira así se calcula, este es el libro, ésta es la formula, pero allá afuera vas a verlo con estos catálogos” [...]

en tus proyectos si yo te digo “sabes que mira aquí lo calculas, estas son las formulas, pero además si tu vas a buscar estos elementos, ¡Mira!, existen estos catálogos por ejemplo estos tienes que ponerte abusado porque en tus medidas aquí en las tablas te van a dar estas especificaciones, te van a medir, te van a decir y procuramos darles y acercarles también esto

¿no? cuando menos que lo vean ¿no? y decirles porque es importante que lo vean. Entonces, tú ya les dijiste que es lo que tienen que saber, pero además les estás diciendo dónde lo van a buscar (FELIPE: 793- 814)

Felipe concibe al AA como el saber procedimental de un alumno, que después que el profesor le enseña, le indica, le aconseja a los estudiantes, ellos ya tendrán las herramientas necesarias, los recursos y habilidades para poder practicar por su cuenta, para aprender fuera del aula, si ellos así quieren y lo manifiestan tomando la iniciativa. Esta forma de percibir el AA no está relacionada con ninguna de las concepciones que sobre esto plantean los autores que hemos consultado. Es una manera muy particular de concebir la forma de desarrollar un aprendizaje más independiente del profesor.

Además, Felipe percibe que el AA es relevante y necesario para los alumnos del PE de Ingeniería Mecatrónica pues particularmente en esa profesión se requiere que un alumno desarrolle la habilidad de aprender a aprender y de auto-capacitación pues es una disciplina sumamente versátil y dinámica.

I: ¿Y con eso le estás dando pauta de que él aprenda por sí mismo?

F: ¡Seguro!, y le tiene que quedar muy en mente al chavito, que al menos en nuestra área la Mecatrónica es cambiante. Al otro año ya salió nueva tecnología, a los 5 años los sensores que tú viste ya no existen, ahora van a cambiar (FELIPE: 819).

Resumiendo, la percepción de este docente es que un alumno va a estar preparado para hacerlo si el profesor le sugiere, le indica y le explica a qué factores o elementos debe poner atención cuando en un futuro consulte los catálogos, por ejemplo. Sin embargo, consideramos que para promover aprendizaje autónomo no basta sólo con una orientación enunciada por parte del docente o incluida en el programa curricular.

No basta con *saber qué* procedimientos pueden emprenderse para enfrentarse a una situación de aprendizaje (conocimiento declarativo); ni siquiera es suficiente con *saber cómo* aplicarlos (conocimiento procedimental). Además, es necesario llegar a ser consciente de su valor y utilidad para el aprendizaje, así como de las condiciones en las que pueden resultar más adecuados [...] llamado conocimiento estratégico (Mateos y Pérez, 2006:405).

La concepción que sobre el AA tiene Felipe se ve limitada al no contemplar que además de explicarle y enseñarle, un alumno necesita de la reflexión metacognitiva. Veremos más

adelante las condiciones que se deben procurar tomar en cuenta para fomentar y desarrollar este tipo de aprendizaje en las aulas.

Una percepción que difiere al rol protagónico del docente es la que manifiesta Rebeca, pues ella hace énfasis en la palabra **descubrir**, que sea el alumno quien descubra lo relativo a los conocimientos que necesitan adquirir.

*El que los estudiantes descubran una manera de adquirir los conocimientos que les van a ser útiles para su formación, que descubran la forma, que ese conocimiento se asimile y se quede en ellos, como algo que les va ser útil [...] mi intención y lo que busco yo, es **que ellos puedan resolver** cosas con lo que tengan... (REBECA: 468/483).*

En este caso, la docente no se concibe en un rol protagónico, directivo para desarrollar el aprendizaje autónomo de sus alumnos. Ella habla de “ellos”, que sean los alumnos quienes puedan resolver cosas, quizá con la ayuda del profesor, pero en un sentido que es el propio alumno quien realiza la actividad de aprendizaje. A diferencia de los docentes anteriores en los cuales sus discursos se centran en lo que un docente tiene que hacer para que los alumnos lo escuchen, aprendan y apliquen los conocimientos por su cuenta.

Y por último, tenemos otra concepción sobre el aprendizaje autónomo tomando en cuenta la finalidad para aprender de manera más autónoma. Para Martha, una razón para que los actores educativos se preocupen y atiendan el asunto de desarrollar aprendizaje autónomo en los alumnos es porque éste contribuye a la formación integral del ser humano, uno de los objetivos que se esperan lograr con la educación universitaria. Una formación que impacte en la vida ciudadana, para formar individuos conscientes de su papel en la sociedad, para contribuir, en la medida de lo posible, a una transformación social.

Siento que se beneficia la sociedad porque se crean individuos más conscientes y responsables; no solo en su aprendizaje sino de su conducta. De no buscar “es culpa del gobierno, es culpa del maestro, es culpa de mi papá”. Es responsabilidad; bueno, creo que eso es lo más importante (MARTHA: 1259).

Hemos anotado entonces, que el aprendizaje autónomo incide en el conjunto de la formación personal e integral del estudiante. En relación a esto Rué (2009) expone que la autonomía impacta en diferentes dimensiones del ser humano, dimensiones que configuran una manera

específica de gestionarla y explorarla: la política, la moral, la cognitiva, la técnica, la comunicativa y la de autocontrol y de autoevaluación.

La dimensión política: la que proporciona la capacidad de agencia al estudiante, la que facilita que adquiera fuerza como agente del propio aprendizaje, especialmente sobre los propósitos de la acción de aprender (por qué, para qué).

La dimensión moral; dotarse aquel de las propias normas de conducta – y responsabilizarse de ellas así como asumir como propio el hecho de aprender como “riesgo” y a aprender en el riesgo.

Dimensión cognitiva: dotarse de las condiciones necesarias para resolver determinadas dificultades, asimilarlas y aprender por propia cuenta.

Dimensión técnica: saber qué y cómo hacer en una situación y momento determinados.

Dimensión comunicativa; vinculada a las nociones de elaboración, de socialización e interacción y de responsabilización.

Dimensión de autocontrol y de autoevaluación, o reguladora y autoreguladora. Vinculada en cierto modo a las anteriores, para dotarse de elementos e indicadores para saber en cada momento lo que se hace, para revisarlo si es necesario, o saber cómo continuar y dónde detenerse (Rué, 2009:88).

De los planteamientos anteriores se deduce que la autonomía es una aspiración que tiene raíces profundas en la constitución del ser humano y como tal resulta un constructo complejo que demanda toda la atención y la ocupación de los que están al frente de la educación de los universitarios. Los alcances de sus dimensiones trastocan áreas diversas de las personas, por lo que su aparición en un currículo no es baladí. ‘Autonomía en el aprendizaje’ conlleva en sí misma una serie de implicaciones y consecuencias que resultan necesarias comprender y explicitar antes de ser anunciada como objetivo educativo y competencia profesional en cualquier programa de estudios.

Estamos conscientes que a pesar que la autonomía en el aprendizaje ha sido tema de investigación en tiempos recientes y de figurar en los modelos educativos, se corre el riesgo de considerarla como una meta educativa altamente irrealista e inalcanzable, o de ser reducida a ser un tema principalmente de desarrollo personal, de estrategias de aprendizaje o de

aprendizaje cognitivo en aislamiento. Por ello, Sinclair (2000, citado en Martínez 2005:104) señala que es de vital importancia que los docentes tengan un claro panorama de las implicaciones que sus opciones y decisiones acarrearán para los alumnos, tanto en aspectos académicos, personales, culturales, así como políticos.

Tomando en cuenta esas dimensiones, nos hemos dado a la tarea de plasmar en este trabajo algunos de los puntos más relevantes que nos permitan dilucidar tanto las limitantes como las oportunidades del contexto para identificar las posibilidades reales de fomentar su desarrollo en las aulas universitarias.

6.2 Radiografía Regional. Partiendo de la realidad

Una vez que hemos analizado a las percepciones que los docentes entrevistados tienen sobre el aprendizaje autónomo, en esta sección planteamos cómo se establece y se acomoda la cultura docente regional con las demandas que los docentes ya conocen sobre lo que el paradigma actual espera de ellos, incluyendo el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Ante todo, no podemos soslayar que como en todo proceso de cambio, existen muchas dificultades y obstáculos que no permiten que los proyectos, en este caso académicos, avancen. Son los mismos docentes quienes justifican las razones por las que ellos creen que lograr los objetivos de una enseñanza centrada en el aprendizaje y en la participación activa del alumno es poco probable debido a las circunstancias de los correspondientes contextos. Los puntos de vista varían.

Primeramente, los docentes justifican esa imposibilidad por no tener alumnos en mejores condiciones académicas.

M: Bueno, ahí por ejemplo siempre nos dicen que el alumno es el que tiene que buscar, estudiar y nosotros únicamente para guiarlos ¿no? pero no cumplimos al 100% con el modelo. Yo creo que nadie

I: ¿Por qué?

M: Los estudiantes, bueno hasta ahorita vienen con un nivel muy bajo, ... y bueno no creo que seamos demasiado exigentes la universidad ni los profesores, pero los alumnos si vienen con un nivel bajo, entonces hay que volver a la enseñanza tradicional, la mayor parte es con la enseñanza tradicional [...] ¡Hasta, para el formulario! No hacen un formulario cada uno. ¡Se lo copian al otro! O sea, ellos solitos que tuvieran que aprender ¡No! ¡Por sí solos, no! (MIRANDA:521)

(...) y los alumnos no están acostumbrados; no quiere decir que a lo mejor no les guste o porque no quieran trabajar así, o porque sea un rechazo total. Simplemente, porque no están acostumbrados y cuando tú les pides que tomen responsabilidad de su propio aprendizaje, cuando vienen moldados de una manera distinta desde el seno familiar, en la secundaria, en la preparatoria, ¿pedirles un cambio es muy difícil! (GRUPO 2:88)

Estos comentarios de los participantes dejan ver que para ellos ha sido un problema de herencia histórica educativa y cultural, de enseñanza tradicional por generaciones, aunado a lo familiar. Subrayan que los alumnos no están acostumbrados, y por ello no podrían aprender de otra forma. Por lo mismo, varias son las opiniones que versan en torno a la desconfianza en la responsabilidad del alumno, según experiencias de los participantes, en este momento los alumnos no cuentan con las condiciones para desarrollar un aprendizaje de ese tipo. Pero, creemos que como profesores se les dificulta a ellos también, pues provienen de la misma condición educativa y social, indudablemente los docentes forman parte también de esa herencia.

En la información que recabamos con nuestros participantes se percibe que ellos desconfían, desacreditan, opinan que desarrollar el aprendizaje autónomo todavía está lejano para llevarlo a la práctica, para promoverlo en las aulas. Piensan que no se cuentan con las condiciones en general para que los factores que contribuyen a avanzar en este rubro estén presentes.

Creo que para poder transitar del modelo en el que estamos hacia realmente que el alumno sea responsable de su propio proceso de aprendizaje, pues sí como que todavía hay un puentecito por ahí (GRUPO 1:383).

Como para aterrizarlo en un tipo de aprendizaje que implique fuertemente el uso de la tecnología, sí lo veo todavía muy lejano (GRUPO 5:502).

Para mí, uno de los problemas graves que hay es la falta del hábito de lectura (GRUPO 3:280).

Los participantes coinciden en reiterar este rubro como una de las limitantes que identifican como causa de impedimento para que los alumnos trabajen de manera más autónoma. Algunos profesores señalan que ellos tienen una serie de alternativas los cuales pudiesen influir para cambiar ese panorama.

Si lográramos desarrollar en los estudiantes el hábito de lectura, este... estaríamos del otro lado. Los muchachos leerían y nosotros también. Ellos leerían no libros de sus materias, sino cultura general. Pero el principal problema es que el modelo a seguir del muchacho es su maestro, y él es el que tampoco lee. E incluso, le voy a hablar y dice: "Si él es mi maestro y se

expresa así, yo también me expreso así”. Por ejemplo, si mi maestro dice “que haiga” o “que haigan sido”, pues eso va a estar bien en vez de ‘haya’ (GRUPO 3:287).

Este párrafo toca tres elementos que repercuten en el camino hacia el aprendizaje autónomo: 1) los alumnos no leen porque no se les ha cultivado el hábito; 2) los docentes, que son los modelos a seguir, tampoco leen y 3) el hábito de la lectura figura como un valor importante para desarrollar el aprendizaje autónomo.

La relación de dependencia que se crea entre la cultura del docente y la cultura estudiantil es notoria. Como ya anteriormente se había mencionado, existe una relación estrecha entre ambos grupos pues la cultura de los alumnos se muestra dependiente de la cultura de los docentes (Pérez Gómez, 2004) al estar sustancialmente mediada por los valores, rutinas y normas que los profesores les imponen. Este docente cree que si un alumno es motivado por su profesor, que sí lee y que tiene una amplia cultura general que se evidencia en su discurso, entonces tendrá mayores oportunidades de hacerse al hábito de la lectura y por consiguiente trabajar un aprendizaje más independiente. El profesor en este caso es quien inspiraría al alumno, quien lo estimularía con su ejemplo a iniciar hábitos de lectura. La opinión de este docente en cierta medida compagina con lo que Martín (2009) señala, pues ella sostiene que se ha comprobado que los enfoques de enseñanza de los docentes universitarios repercuten en la forma en que sus estudiantes se aproximan al aprendizaje.

En el caso de la UNICH, tenemos una situación bastante similar a las otras IES, pues el docente considera que si el maestro no asiste, el alumno difícilmente se hará cargo de su propio aprendizaje.

P: ¿Y qué pasó? “No salió el trabajo.” ¿Pero, por qué no salió el trabajo? [...] hubo problemas

I: ¿Y a que se debe?

P: Pues porque no hubo exigencia por parte del profesor (PEDRO: 984).

El alumno me dijo: “Profe es que usted también se fue a España un mes” “¡Sí, tienes razón, me fui un mes, pero les dejé trabajos para hacerlo y, no lo hicieron! (PEDRO: 1121).

Con este ejemplo vemos que los alumnos dependen mucho del profesor todavía. Si él no está, o no los acompaña, el trabajo no se hace. Tienen recursos y elementos para estudiar y trabajar pero no los utilizan para hacer algo por cuenta propia. Entonces, si el maestro no está en las clases el grupo no trabaja, no hay quien los dirija, no hay quien exija. Por eso, este profesor

explica que la próxima vez que tuvo la oportunidad de viajar durante el período semestral, decidió no ausentarse tanto tiempo, sólo dos semanas. Antes de su viaje, él tuvo que dejar al grupo preparado para el trabajo que él esperaba que hicieran en su ausencia. Y en esta ocasión, relata que los estudiantes sí trabajaron.

Les dije: “Muchachos, como les dije el primer día de clases, ¡Me voy! Yo les había dicho un mes, pero ahora dos semanas, pero yo creo que en esas dos semanas lo que van a hacer es analizar la información”. Porque antes de irme me dije: “Los tengo que llevar al campo,.. (PEDRO: 1151).

Se cree entonces que el estudiante se esfuerza por aprender si existe una buena guía y hay voluntad por parte de los docentes. Si un docente planifica de manera más organizada y sistemática los objetivos de aprendizaje y las actividades para lograrlos, un alumno sabe qué se espera de él. De lo contrario, el estudiante pierde motivación para tomar la iniciativa para aprender.

También se tiene que considerar como factor limitante la poca capacidad de agencia que los profesores les otorgan a sus alumnos. Realmente es muy frágil el rango de oportunidad que se les da para que participen en la toma de decisiones. Analicemos en qué elementos de su aprendizaje tienen poder de decisión actualmente los alumnos.

Sabemos por las participaciones de los docentes que los alumnos en caso de trabajar por equipos escogen los temas a ser presentados y seleccionan los miembros con quienes trabajar; algunos profesores les dan la oportunidad de decidir qué porcentajes tendrán las actividades evaluativas, aunque la última palabra la tiene el profesor. Algunos alumnos tienen la oportunidad de sugerir un proyecto para desarrollar en su comunidad y el estudiante decide con qué profesor y en qué proyecto trabajar, pero parece ser que no suelen construir juntos las estrategias para llevarlo a cabo, las decisiones sobre los proyectos las toma el director del mismo, con sus colaboradores, los alumnos en ese caso se integran al equipo. Y para efectos de elaboración de tesis o proyectos de investigación del alumno, esto suele ser diferente, pues el diseño de investigación y otras decisiones que a lo largo del proceso se toman, el alumno sí lo trabaja con su asesor.

Aparte de esas situaciones, sólo si un estudiante tiene la suficiente iniciativa para consultar los

libros que los profesores le sugieren para profundizar en los temas y para realizar las prácticas que al inicio de un período escolar se le han indicado, se reconoce que entonces sí se dedica al estudio de manera independiente. Ninguno de los participantes habló sobre el trabajo fuera del aula que los alumnos realizan para aprender, especialmente todo el tiempo que le invierten al uso de la tecnología actual y que depende en gran manera de las preferencias, estilos de aprendizaje de los alumnos y definitivamente de la toma de decisiones personales.

Con respecto a las estrategias metacognitivas, consideramos que han sido muy pocas las oportunidades que se les ha dado a los alumnos en las aulas para formar a los alumnos en ese tipo de estrategias, muy pocas oportunidades para que reflexionen sobre su propio aprendizaje. El discurso de la mayoría de nuestros participantes no detalla actividades al respecto, sólo encontramos a una participante que comparte algo más específico sobre lo que realiza con respecto a las bitácoras de aprendizaje y la auto-evaluación que está intentando llevar con sus alumnos y que le ha resultado complicado, tanto por el contenido como por la forma en que los alumnos las usan.

I: Ahora, aparte del 'learning log' ¿otro espacio de reflexión en tus clases?

S: A veces... lo que pasa es que cuando los pones a hablar, hablan una cosa y los otros veinti tantos se quedan a veces y dicen "si ya lo dijo fulanito" es como por tirabuzón, definitivamente es...

I: ¿Y en el 'learning log' también?... ¿tampoco reflexionan todos?

S: No, les das un número de palabras y te hacen tres renglones algunos, tengo alumnos que también te hacen hasta cuartilla y media y te dicen como se hizo esto y esto...

I: Y otros, solo tres renglones

S: ¡Sí! y otros no te dicen nada (SARA:481).

Sabemos que se les pide de manera obligada, pues se recomienda hacerlo en el espacio de la clase, durante las actividades programadas en el aula. Algunas de estas reflexiones se pueden tomar como inicios para la metacognición, si reflexionan realmente en su forma de aprendizaje y su efectividad, pero si el contenido es para adular al profesor para que el alumno no tenga una situación comprometida, entonces la bitácora no está cumpliendo su función. Y eso es lo que desanima a esta docente el continuar realizando este tipo de actividades que contribuyen a formar a los alumnos en las estrategias metacognitivas.

En cuanto a lo que resta del grupo de docentes no tenemos mucha información al respecto,

pues como se anticipó, no fue un tema de discusión amplio en las interacciones de los grupos de discusión.

Pero el estudio que González *et al.* llevaron a cabo nos presenta un panorama muy ilustrativo al respecto. Las investigadoras reportan un trabajo que se realizó en la UNACH en el 2007. La investigación realizada por ellas fue de corte exploratorio descriptivo en la cual participaron 462 estudiantes de 12 licenciaturas de la UNACH y cuyo objetivo fue el identificar las relaciones que se establecen entre el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje con las creencias de control y autoeficacia en estudiantes de la institución. Se encontró en lo general, a través de un cuestionario estandarizado y validado, “un perfil de alumno preocupado por aprender y que se siente capaz de hacerlo pero que **aún requiere de estrategias de aprendizaje más potentes para alcanzar una plena autonomía en la construcción del conocimiento**” (2008:15) (Las letras en negritas son nuestras). Es decir, que estos alumnos participantes “aún no han desarrollado suficientemente habilidades para analizar y resolver problemas complejos”. Además, argumentan que la motivación que los alumnos tienen hacia el estudio por sí misma no es suficiente para el logro de un aprendizaje autorregulado y de un rendimiento académico satisfactorio. Que a pesar que los alumnos tienen la voluntad y la motivación por construir conocimiento, no “pueden” lo suficiente. Justifican en parte estos resultados al expresar que en la UNACH los docentes desconfían de las capacidades de los alumnos para ser procesadores activos del conocimiento, de que se autoevalúen y de ejercer control sobre sus pensamientos; plantean que los docentes insisten en pensar por el alumno, en lugar de diseñar ambientes de aprendizaje que estimulen el pensamiento crítico y complejo y el que estos alumnos aprendan a aprender. Las investigadoras concluyen con la sugerencia de que la planta docente reconvierta el rol que hasta ahora ha tenido, que articulen los saberes disciplinarios con acciones didácticas que activen lo cognitivo y lo afectivo como elementos relevantes y constantes en la construcción del conocimiento profesional de los alumnos.

Por lo tanto, algunos de los elementos de la realidad que en esta sección hemos presentado nos dan un panorama de la situación que se vive en la enseñanza universitaria y que limita las oportunidades de desarrollar un aprendizaje más activo, participativo y con mayor capacidad de agencia por parte de los alumnos. También ha ilustrado la relevancia de ambos actores,

tanto docentes como alumnos en este proceso.

6.3 Los docentes y su influencia en el desarrollo del AA

Para los participantes, el docente es una pieza clave en el desarrollo del AA, pues han insistido en la enseñanza testimonial del profesor para obtener resultados de aprendizaje.

F: El proverbio dice “No puede dar lo que no tiene” entonces si tú no lo tienes no lo puedes dar ¿no? o pienso que sería irresponsable como que si yo no tengo ese sentido autónomo, tratar de inculcarlo en los alumnos... (LUIS: 790).

S: (...) pero ese trabajo de autonomía tiene que empezar con nosotros

I: ¿Nosotros quienes?

S: Nosotros los maestros [...] Por ejemplo, para mí puede ser un poco más fácil promover o premiar la iniciativa, porque yo viví de cierta forma un grado de autonomía en los programas que yo estudie, pero hay muchos de los compañeros que no tuvieron la oportunidad de experimentar y no la vivieron y yo creo que eso también de cierta forma puede que impida que sea para todos (SARA: 444).

Estos comentarios ilustran las características que los profesores dicen que tienen que cultivar para trabajar un tipo de enseñanza centrada en el aprendizaje. Si un docente no cuenta con experiencias de auto aprendizaje en su historia de vida, muy difícilmente ellos trataran de fomentarlo con éxito entre sus alumnos.

En la literatura hemos también encontrado que se habla de la importancia que la propia autonomía del docente ejerce sobre la promoción del aprendizaje autónomo. Por ejemplo, Little (2000, citado en Lamb, 2008) sostiene que los docentes pueden desarrollar la autonomía en sus alumnos sólo si ellos mismos son autónomos en cierto grado. Es decir, es difícil esperar que un docente promueva el desarrollo de la autonomía en sus clases si ellos mismos no saben lo que significa ser un aprendiente autónomo, o no cuentan con esa experiencia al ejercer sus acciones profesionales y/o docentes. En ese sentido Little (2000, en Lamb, 2008) resalta lo que los participantes de nuestro estudio también señalan, basados en sus experiencias de trabajo con alumnos de esta región.

Existe pues una relación de la autonomía del docente con el desarrollo de sus historias personales. Hacker y Barkhuizen (2008) relacionan el concepto de autonomía del profesor a la capacidad de auto-dirigir su propio desarrollo profesional y argumentan que, depende antes

que nada del sentido de conciencia y de confianza en sus propias teorías personales; el hacerlos explícitos, el desarrollo de la reflexividad que les permite a ellos realizar una práctica reflexiva. En su conclusión, estos autores sugieren que a mayor conciencia de la propia autonomía como docente, mayor posibilidad de impulsar actitudes más positivas hacia la autonomía del aprendizaje. Asimismo, Breen y Mann (1997, citado en Martínez, 2005) indican que una condicionante previa muy esencial para que un docente promueva autonomía en el aprendizaje es una conciencia explícita del mismo docente como un “aprendiente”. Esta conciencia incluye el percatarse de las creencias que sostiene sobre el aprendizaje y la enseñanza, el análisis crítico de cuándo se ha actuado de manera autónoma y cuando no se le ha facilitado hacerlo y la consciencia de identificar cómo su propia biografía como alumno y como docente ha moldeado actualmente su forma de enseñar, sus suposiciones, percepciones y prácticas en el salón de clase.

Entonces, la autonomía debe ser valorada por el docente, no sólo en la vida académica, sino estar convencido que en la vida cotidiana ésta representa una cualidad o virtud que hay que ejercer y en el caso educativo, que se debe propiciar al enseñar. Y al hacerlo, se prevé cuáles pudiesen ser las consecuencias. La participación de esta profesora nos da un simple ejemplo para ilustrar esto:

En primer lugar es un proceso de interiorización y de aceptación que uno, ya no es el que tiene el control en la clase sino que es un control compartido ¿no?, ya no es sólo lo que el maestro sabe sino lo que el alumno realmente está aprendiendo (GRUPO 1:100).

Lo que indica que buscar la autonomía implica un cambio de actitud y de mentalidad, lo cual no es fácil para un docente que tradicionalmente ha sido el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Debe ser un cambio adrede, con un propósito tal que aunque implique mayor esfuerzo para todos, eso sea lo que se busque y se procure.

Si se toma a la autonomía con una visión política, ser autónomo como profesor por ejemplo, involucra reflexión tanto de la oportunidad que existe (o que puede ser creada) para desarrollar la autonomía de sus alumnos, y de los procesos involucrados en ganar, mantener o ampliar la propia autonomía como aprendiente, o como agente activo del propio desarrollo profesional. En la medida en que un docente tenga la capacidad de mejorar su propia práctica pedagógica

mediante esfuerzos propios (a través de enfoques reflexivos u orientaciones investigativas), tendrá los elementos para desarrollar autonomía como profesor. La libertad de enseñar en la forma que un docente quiere enseñar es también manifestación de esta autonomía. Un docente puede ser autónomo en el sentido de ser capaz de auto-dirigirse o de desarrollarse personalmente, o en el sentido de liberarse de ciertas limitantes tanto internas como externas. Estas interpretaciones son más amplias que aquellas que se relacionan con la noción del aprendizaje del docente, cuando continua con su formación profesional, la cual se enfoca más que nada a la capacidad de tomar decisiones con respecto a las propias necesidades de aprendizaje profesional, o la decisión y libertad de hacerlo.

Luego entonces, la competencia de aprender a aprender no es exclusiva del alumno, también debe ser desarrollada por el docente, ya que eso le da la pauta para continuar su desarrollo y actualización profesional al día de las nuevas tendencias, investigaciones y resultados en el área de su competencia. Está de más aclarar que para ello es necesaria la voluntad de parte del docente para aplicar y/o poner en práctica, los hallazgos de esos estudios o las discusiones actualizadas en su campo profesional, así como re-examinar subsecuentemente su conocimiento y sus propias concepciones o teorías implícitas, y su forma muy personal de enseñar. Primeramente un diálogo consigo mismo, adoptado con un espíritu de indagación abierta que permita al docente desarrollar la capacidad de “tomar control” sobre la propia manera de enseñar. Estar alertas y conscientes del espacio que tienen en la toma de decisiones, de percibir las limitantes y dificultades contextuales externas e internas.

Es resumen, la propuesta reside en que sea el docente quien se cuestione y reflexione sobre su práctica docente, como pre-requisito deseable si se pretende fomentar la autonomía de aprendizaje. Sin embargo, como ya hemos expuesto en secciones de este trabajo, la cultura docente no manifiesta que la reflexión sobre la propia práctica pedagógica se esté llevando a cabo. Hemos descrito lo que a nuestro juicio refleja un nivel simple, superficial y frágil de reflexión sobre las tareas de enseñanza con la que los docentes han trabajado en academia o grupos de trabajo. Consideramos que sin esa condición esencial para promover autonomía los docentes universitarios de esta región están perdiendo una gran oportunidad para avanzar en el camino hacia la autonomía en el aprendizaje. En la siguiente sección argumentamos lo que los docentes están haciendo al respecto.

6.4 En la búsqueda de alternativas y estrategias para fomentar AA

Detectamos que son los mismos docentes los que no se consideran preparados, de manera formal, para afrontar los retos que una educación basada en la autonomía del aprendizaje requiere. Ellos abiertamente señalan que necesitan de una mejor formación para sentirse confiados y capaces de buscar ser docentes más estratégicos.

Por ejemplo, el médico Sebastián cree que en la UNACH los profesores no están preparados, no avizora de manera positiva la posibilidad de emprender un recorrido por esa línea de la enseñanza en las condiciones en las que se encuentran la situación educativa por el momento. Él expresa que se tendrían que realizar acciones concretas al respecto pues los docentes son los que no están formados para una enseñanza que otorgue capacidad de agencia a los alumnos. Recordemos que su facultad ha promovido la formación pedagógica de sus docentes mediante un programa de maestría y a la cual 80% de los profesores han asistido. Parece ser entonces, que él se refiere a los docentes de toda la institución.

Bueno, yo considero que para que se logre este primer objetivo de que el alumno sea el gestor de su propio aprendizaje y desarrolle sus capacidades primero debe haber una formación docente muy completa (GRUPO 6: 219).

Reconocemos que ya hay avances al respecto, que algunos docentes universitarios sí han iniciado su actualización y formación pedagógica respondiendo de manera positiva a los cursos que las instituciones han estado promoviendo y ofreciendo periódicamente. El trayecto se ha iniciado, pero muy probablemente aún se cuentan con un número considerable de profesores universitarios que no han continuado de manera formal o sistemática con su preparación profesional. Sin embargo, admitimos que el haber participado en cursos de formación no es garantía pues el conocimiento explícito que se puede adquirir no suele bastar para cambiar lo que se hace (Pozo *et al.*, 2006). Existe una relación diferente entre las teorías explícitas y las teorías implícitas. Las representaciones implícitas suelen tener primacía funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas por lo que no resulta fácil que se abandonen al adquirir conocimientos explícitos (la teoría que se ve en los cursos de formación) si no son congruentes con sus significados. Éstos pueden irse modificando como resultado de una conquista cognitiva y cultural si se ha participado de manera deliberada en

situaciones o escenarios que favorezcan un cambio de representaciones mediante la educación formal. La voluntad y la actitud hacen la diferencia. Hemos detectado ambas cualidades en la mayoría de los participantes de este estudio, por lo que las tomamos como áreas de oportunidad en el trayecto. Además, consideramos que por encontrarse la docencia universitaria en un proceso de transición hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje, brotan a la luz los ejemplos de búsqueda de alternativas y estrategias que buscan incidir en el aprendizaje de sus alumnos.

Tomamos en cuenta que ya se ha presentado en secciones anteriores la práctica didáctica de los participantes. Sin embargo, aquí enfocamos los lentes hacia las formas de concebir de manera más directa, consciente, digamos estratégica, la forma en lograr mayor responsabilidad de los alumnos por su propio aprendizaje mediante las estrategias de enseñanza y evaluación que aplican.

(...) pero seguimos con el método tradicionalista. El alumno, bueno dice: “así me dijeron que lo tenía que hacer”; No me funcionó y ya no sé que más hacer (GRUPO 2:159).

El docente platica que él sabe que tiene que buscar formas en que los alumnos sean más participativos, que tomen la iniciativa, pero por la forma en que reaccionan sus estudiantes él se da por vencido, abiertamente dice que no le ha funcionado.

*I: ¿Cómo interpretamos esto de libertad de cátedra?... En nuestra práctica.
_: Actualmente creo que nos dicen aquí está su programa, aquí están los criterios de evaluación y creo que ahí es donde tenemos libertad de práctica y... y tradicionalmente, vélgase la redundancia, seguimos en el método tradicional (GRUPO 2:444).*

A pesar que se reconoce que un docente tiene libertad, espacio para decidir cómo lograr aprendizajes y qué estrategias de enseñanza aplicar, se opta por utilizar métodos más tradicionales donde el profesor termina mostrando y explicando los contenidos. Este argumento va en detrimento de desarrollar en los alumnos un tipo de aprendizaje más autónomo.

Otro participante ha experimentado dejarles más espacio para que los alumnos tomen iniciativa pero no le ha dado resultado, aparentemente ha tenido experiencias negativas. Relaciona el darles oportunidad a los alumnos para tomar decisiones sobre la asignatura y la organización de sus aprendizajes con una falta de control, desorganización; por ello inferimos

que su práctica es bastante directiva, incluso imperativa. Podemos ver en el comentario siguiente que no permite ninguna negociación, por lo consiguiente ni la participación libre del alumno. Piensa que quizá los alumnos pondrían excusas para hacer las cosas como él las espera.

*No les doy chance de ver si pueden o no pueden. ¡Yo no, o sea yo no, no[...]*Yo soy muy claro... ¡el curso va a ser así y así! Entonces,...dicen que hay que negociar...ponernos de acuerdo entre todos ya que así, y así. Esa parte, cuando lo he intentado, se me suben a las barbas (GRUPO 3:87).

La expresión “subírsele a las barbas” refleja que cree que se aprovechan de él, en el sentido de tomar ventaja sobre la autoridad del profesor. Con su participación es evidente que él dirige su clase sin permitirles espacios de toma de decisiones a los alumnos; ni en la forma de trabajar en equipo, o en la fecha de presentación de un trabajo, por ejemplo. En sus clases, él es el que tiene el control sobre los contenidos de la asignatura, sobre los procedimientos, sobre la organización de todo lo que ocurre; inferimos que también de la disciplina.

_: (...) el día que presentan yo decido quién pasa. ...Entonces, todos tienen que estar perfectamente entendidos del trabajo que corresponda al equipo.... porque
I: Maestro, ¿Y eso le ha funcionado con nuestros alumnos?
_: ¡Sí! O sea, entonces yo les digo: “Al que vea yo que tiene cara de.... ¡A ese le pregunto”! Entonces, ya que de plano hay algunos que.....Entonces, ya todos saben que este.... más les vale que todos.... el día que van a necesitar el trabajo, todos... ya que no saben a quién le va a tocar! Entonces, no saben quién lo va a presentar. Entonces todos ellos tienen que ir perfectamente instruidos en lo de todos, en.... “Porque al que yo pase, ese va a calificar a todos los demás” (GRUPO 3:102).

Consideramos que la práctica docente que hemos detallado en los ejemplos anteriores de un docente de la UNACH es una muestra de la existencia de clases universitarias todavía muy directivas, donde el profesor es el que tiene el control y el poder sobre lo que ocurre con el grupo. Podemos percibir a un docente autoritario, estricto, probablemente los alumnos saben a qué atenerse. Tiene la creencia que a mayor exigencia, mayor rendimiento académico y por consiguiente mejor calidad de aprendizaje. En este pequeño recorte de su participación consideramos que su práctica no contribuye a fomentar un tipo de aprendizaje más independiente del profesor. No tenemos evidencia en cuanto al contenido y objetivos de los trabajos que les solicita a los alumnos, aunque expresa que espera de ellos análisis y reflexión.

Otro docente de la UNACH también piensa que él debe tener el control pues en el siguiente

ejemplo podemos percibir que condiciona a los alumnos para responder de una u otra manera a sus expectativas.

Se puede negociar en un principio cuando arranca el semestre. ¡Ahí se ponen las reglas en la mesa! ¡Desde ahí. Desde ahí el estudiante sabe si el maestro es barco o si es uno estricto! De ahí depende todo. No me interesa si vienes o no vienes. Pero, sí voy a ver si participas. Hay que ver si llegan, porque al final saben que tienen que llegar aunque no sea obligado. Ahí estoy viendo, aunque no estoy de forma estricta...[...] Por ejemplo, en el planteamiento de nuevos temas. Si quieren ir o no ir... está bien, pero en el planteamiento no me vengas a pedir que yo te ayude en algo. Entonces, aunque no esté de manera estricta u obligada, que yo llegue porque no estén trabajando en una situación de un problema real. Tiene uno que llegar para saber qué pasa, ellos saben que si no vienen van a perder. Ellos saben que el día de mañana, o a la siguiente clase vamos a discutir lo que no alcanzamos a ver el día que hicimos algo en el salón de clases y si no llegó no sabe qué vamos a discutir....esas son participaciones que se le da (GRUPO 3:169).

¿Da posibilidades para desarrollar en los alumnos un aprendizaje autónomo? Las frases que utiliza las interpretamos como “Si quieres no vengas, pero...te atienes a las consecuencias”. Lo que pudiese tomarse como chantaje hacia los alumnos. Como diciendo: “si no vienes a mi clase, no puedes tener éxito, no puedes aprender” o cumplir en lo que se demanda a un estudiante en esta materia. Este docente se expresa diciendo: “*Ellos saben que si no vienen van a perder*”. Inferimos que esta frase aleja la confianza o seguridad de un alumno para trabajar la asignatura sin el profesor, restringe la confianza que pueda tener en sí mismo. El profesor percibe que si un alumno no está en clases, éste no puede aprender por otros medios, considera que ellos tienen que estar presentes para saber qué tema van a ver, cómo se organiza el aprendizaje, qué contenidos tiene que considerar para evaluación. Aparentemente, no hay una guía previa de los temas y los objetivos a cubrir, información más detallada para el alumno que indique contenidos, sugerencias de sitios para aprender, formas y criterios de evaluación del curso. Este docente cree que sin la presencia del alumno en clase, difícilmente se pueden trabajar y desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para lograr los objetivos de aprendizaje de la materia. Parece ser que solo hay dos posibilidades, estar en clase o no estar; no se contemplan actividades de andamiaje que un alumno pudiese realizar si en ocasiones no pudiera asistir a las clases o si se interesara por profundizar en los temas que se están viendo en la asignatura.

En el siguiente comentario el mismo docente deja entrever que una ‘negociación’ significa que el maestro dice la última palabra. Cuando él usa la frase: "que el docente deje claro en la

negociación", está indicando que no confía en la responsabilidad del alumno; la palabra negociar para él es unilateral, depende de la opinión y aceptación del docente. Las reglas del profesor deben ser muy explícitas desde el inicio, y por su parte los alumnos deben tener la figura de un profesor exigente, responsable, que trabaje.

_: (...) sí responden mientras se encuentren con que el docente dejó claro en la negociación, porque si en un inicio, en la negociación ellos ven que su maestro es flojo y ven que es [...] pero si uno...

I: ¿Depende del maestro?

_: Depende de la negociación, sí funciona. (GRUPO 3:197)

Además, depende según el docente de los horarios, de los semestres, de la asignatura, no depende de una filosofía de la educación, no de una convicción de proveerle espacios a los alumnos para que participen en la toma de decisiones en relación a la asignatura, que participen más activamente en la responsabilidad sobre qué y cómo lograr los objetivos de aprendizaje para darles alternativas por su propio beneficio. Pareciese ser que no cree en que un alumno, por sí mismo, buscando sus propios medios o con una guía del profesor tuviese la capacidad para responder al aprendizaje. Inferimos que para este docente la figura del profesor es indispensable para que un alumno adquiriera el conocimiento de la asignatura. El alumno no está en condiciones de construir conocimiento.

Entonces, en la oportunidad que tuvimos con los entrevistados de preguntarles de manera más directa la forma en que ellos concebían si un docente podía o no ayudar a un alumno a desarrollar aprendizaje autónomo, obtuvimos una respuesta como la siguiente:

I: ¿Puede un profesor desarrollar o fomentar ese aprendizaje en el aula?

P: Yo creo que sí, o sea; podía dar pautas generales de cómo deberían de trabajar [...]

Yo creo que a nivel profesor lo que se puede hacer es decirles "Miren estas son algunas estrategias que les puede servir y el que las lleve a cabo podría tener esos resultados. El que quiera aplicarlo, ¡adelante!, pero de implantarles algo, ¡No! (PEDRO: 1031)

Pedro, al igual que otros docentes, tiene la idea que el profesor es quien le debe decir a los alumnos, les explique, les advierta, a manera de consejo, de sugerencia sobre qué y cómo aprender. Además, piensa que para que un alumno aprenda por su cuenta tiene que nacer de un deseo personal del alumno, así como lo fue para él, que sea del mismo estudiante que brote una voluntad y un deseo intrínseco para estudiar más allá de lo que un maestro espera de él. Él

percibe que no se le debe imponer u obligar a un alumno a desarrollar el aprendizaje autónomo. Una manera de interpretar su opinión es que él no concibe su rol como docente como un factor significativo para preparar a sus alumnos a tomar mayor conciencia sobre la importancia de un aprendizaje estratégico, fomentar en ellos las estrategias metacognitivas en el tiempo dedicado a las actividades áulicas. Ni tampoco se refiere a la posibilidad que tiene de crear procesos de andamiaje para que vayan tomando mayor responsabilidad en el transcurso de su aprendizaje, como parte del programa de estudios. Considera que como docente les debe de proveer, de mostrar, de indicar primero para que después ellos, si tienen el interés y la voluntad, puedan tener la capacidad de aplicar por cuenta propia lo que les ha enseñado. Aparentemente no toma en cuenta la posibilidad de ser un profesor estratégico en la cotidianidad de su enseñanza.

Ya se ha presentado anteriormente lo que Felipe concibe sobre el aprendizaje autónomo, pero en una parte posterior a dicho discurso él nuevamente retoma este punto. Lo hemos incluido aquí pues ratifica esa idea y vemos que comparte con Pedro la noción de ser él el protagonista para desarrollar el AA. Si consideramos el lenguaje que utiliza para explicar lo que él considera como aprendizaje autónomo tenemos la frase ***“te captan la idea de lo que les tratas de explicar”*** lo que nos dice que para él un alumno con características de autonomía es precisamente que después de que él les explique, un alumno logre aplicarlo o ponerlo en práctica por su cuenta, en este caso diseñar un proyecto sin la ayuda del profesor.

I: ¿El desarrollar aprendizaje autónomo es para todos o depende?

F: Bueno, ciertamente como en todo hay algunos chavos que si lo logran y hay algunos chavos que no lo logran. No les cae el veinte; como que algunos piensan que todavía están aquí y si ya les cayó el veinte y hacen sus proyectos y están muy vivos te captan la idea de lo que les tratas de explicar y sí, ya te hacen... (FELIPE: 833)

De acuerdo con este docente el AA está relacionado al éxito para aprender en el sentido que un alumno puede demostrar que sí sabe cómo aplicar la información de la asignatura por su cuenta.

Por su parte, Sara señala que en la práctica docente existe una contradicción con lo que se busca fortalecer en los alumnos. La política institucional sugiere que se les facilite a los

alumnos una antología con las lecturas básicas del curso; y en base a su experiencia esta docente reconoce que lo que hace va en detrimento de promover mayor autonomía en el aprendizaje de sus alumnos. Aunque darles la antología, no es obligatorio para un docente, sí se estimula esa práctica pues es valorada por el programa de estímulos que aporta un beneficio económico, el PEDPED.

... yo siempre he visto lo de las famosas antologías que nos ponen para carrera docente y que le debes de entregar al alumno al principio del curso; es como darle todo digerido al muchacho, o sea; ya ni a la biblioteca tiene que entrar. Entonces; ¿qué están haciendo con el muchacho ahí?... Por un lado te dicen ¡La autonomía y no sé qué! Y por el otro lado te dicen: ¡Dales todo! Mejor sería: dale el título del libro, que lo vaya a buscar. ¡Mínimo que tenga eso! (SARA: 416)

Ahora abordaremos otro rubro también importante: la evaluación. La forma de plantear y concebir la evaluación es otro de los aspectos que son sumamente fundamentales en una formación para el aprendizaje autónomo, y aunque en este capítulo sólo sea mencionada de manera muy general, no significa que se le otorgue menor importancia. Las implicaciones que resultan de la forma en cómo se estimulan los procesos de E- A no nos permite dejar este tema a un lado. Sabemos que en la Educación Superior existen prácticas evaluativas que resultan contradictorias a la propuesta de desarrollar autonomía en el aprendizaje. Pero también reconocemos que se avizora un impulso a otro tipo de evaluación, a alternativas más formativas para el aprendizaje.

Como ya se presentó y analizó en el capítulo cuatro de esta investigación, suele presentarse una falta de alineación entre las estrategias empleadas por los docentes en el tipo de ejercicios y actividades que promueven a lo largo del curso y las de los alumnos en cuanto a la gestión y evaluación del proceso mismo. Por ejemplo, cuando un profesor valida gran parte de todo el esfuerzo realizado por el alumno y el resultado de una actividad compleja (como es un análisis o una síntesis) mediante una prueba de control final en la que se califica o se reconoce un conocimiento reproductivo. De tal forma que creemos que se produce una incoherencia entre el modelo académico explícito, las diferentes actividades de aprendizaje y el sistema de evaluación aplicado, pues a pesar de incluir cierto tipo de evaluación formativa y continua, el peso otorgado al acreditar la asignatura no refleja los procesos y las actividades que los estudiantes han realizado en la mayor parte del curso. En este capítulo no es la intención

retomar nuevamente este punto, sólo se pretende resaltar que el modo de evaluación es relevante en el desarrollo de la autonomía. Los conceptos de metacognición, auto-evaluación, evaluación de pares, evaluación continua, integral y formativa son los que necesariamente se tendrían que promover y reflejar en el porcentaje de acreditación de la asignatura para que la autonomía del alumno sea desarrollada de manera más sistemática y congruente.

A manera de ejemplificar lo que puede estar sucediendo en la enseñanza universitaria y su relación con la evaluación presentamos el caso de un docente de la UNACH. Este docente está intentando evaluar de manera alternativa, diferente. Él nos comparte en un grupo de discusión la manera en que trata de implementar la autoevaluación con su grupo de alumnos. Veamos cuál es el procedimiento que utiliza:

_: (...) les dije yo: “del 300% les voy a dejar sólo para autoevaluación un 20%”. Se trataba un 20% de participación en la tercera unidad y les digo de parámetros de 0, 5, 10, 15, 20% que es el máximo. Ellos dijeron “¿cuáles son las características?” Esto para que supieran cual le corresponde. Una vez que se los di les dije: “Ahora sí, ustedes díganme y empezó con que todos empezaron a poner 20, 20, 20, 20...”

I: ¿Teniendo un criterio?

_: Teniendo un criterio y además aceptando que unos decían yo merezco 10, yo merezco 15, pues yo 20 pues yo la verdad 5...pero a la hora ya de pasar a lo formal les dije: “Ahora sí díganme ¿Cuánto se merecen?” Y empezaron a decir 20, 20, 20...y 20; lo que descubrí fue que ellos no tienen la cultura para dar su autoevaluación [...]
Entonces, entendí que para el asunto de autoevaluación hay que tener mucho cuidado. Aquí la suerte es que me reserve el 280%. ¡Bueno, la suerte y el riesgo! Yo les doy el derecho de que ok aquí está tu calificación; ¿Tienes algo que decirme? Ok, adelante: “dígame sus observaciones”. De tal manera que procuramos que todo se lleve muy bien. En consecuencia, la autoevaluación sí se puede, pero siempre y cuando haya una cultura previa, tanto por el maestro y por el alumno (GRUPO 6:521)

Podemos identificar a partir de la expresión "aquí la suerte es que me reservé el 280 %; Bueno, la suerte y el riesgo...." que este docente realmente no cree en la autoevaluación, no fomenta un proceso en el cual el alumno inicie dando pasos hacia una reflexión crítica de su propio desempeño. El maestro manifiesta que había dado un criterio sobre qué y cómo calificar su desempeño, pero quizá no fue explícito, de manera clara como él piensa que sí lo hizo, quizá no fue por escrito, con una guía de autoevaluación.... donde el alumno vaya paso a paso realizando una evaluación tanto cualitativa como cuantitativa. Probablemente era la primera experiencia para el alumno en la que se le estaba dando la oportunidad en la

asignatura; o probablemente fue el estilo, quizá se hizo de manera oral y sin previa preparación....fue inmediatamente antes de que el alumno se autoevaluara.

El docente da a entender con el ejemplo que comparte que él no cree que los alumnos puedan auto-evaluarse, que son inconscientes y que sólo buscan una buena nota. Al decir..."la autoevaluación sí se puede, pero siempre y cuando haya una cultura....." está condicionando, está indicando que no se puede llevar a cabo ya que ambos no están preparados para ello.

_: La autoevaluación sí se puede, pero siempre y cuando hay una cultura previa tanto por el maestro y por el alumno.

I: ¿Considera que no la tenemos?

_: ¡No, porque falla lo ético...! (GRUPO 6:541)

Es decir, este comentario expresa que los universitarios no están listos para la auto-evaluación.... empezando con la figura de un docente porque cree que ambos agentes educativos no tienen prácticas éticas, su comentario da la impresión que ni los docentes ni los alumnos actúan con ética, con honestidad. Pareciera indicar que todavía no tenemos la cultura necesaria para afrontar un tipo de evaluación más independiente del profesor. Nuestra interpretación es que esa práctica "autoevaluativa" estaba centrada en el producto de aprendizaje, no en el proceso.

Ahora, veamos el procedimiento que utilizó para hacer público el criterio que utilizarían los alumnos para su autoevaluación:

Yo le di los parámetros pero ellos, a la hora de decidir, no lo aplicaron (GRUPO 6:548).

Entonces, ¿por qué los alumnos no lo aplicaron? ¿Qué pasó? Es casualidad que todos los alumnos obviaron ese criterio y se dieron una calificación que según el docente no era la apropiada. Podemos observar, en la frase que utiliza "Yo les di los parámetros".....para narrar cómo fue el procedimiento, que el docente se los proporcionó, no fue una actividad dialogada, menos negociada. Una probable explicación ante ese hecho puede ser que no hubo una participación del alumno en el criterio para auto-evaluarse, eso fue planteado únicamente bajo la perspectiva del profesor, por lo que esa actividad resultó poco fructífera. ¿Fue esa ocasión la única oportunidad que tuvieron de hacerlo? Por hacer eso, el docente quizá ya no

dio otro espacio para fomentar la autoevaluación. Sin embargo, consideramos positivo el hecho de propiciar en el aula la práctica de la autoevaluación por los alumnos, eso ya es un inicio. Tenemos que tomar en cuenta que las viejas prácticas son difíciles de erradicar, por lo que es indispensable iniciar el trayecto, el proceso y no cejar en las primeras manifestaciones de fracaso.

Sin embargo, para que la evaluación contribuya a desarrollar aprendizaje autónomo ésta debe enfocarse a que los estudiantes vayan tomando conciencia de cuándo aprenden, y cuándo no y de qué actividades son las que más les ayudan a construir conocimiento. Cuando los docentes creen que la evaluación sirve para calificar no es fácil que utilicen procedimientos como la autoevaluación, los portafolios, las reflexiones por escrito sobre el aprendizaje. La evaluación metacognitiva contribuye para desarrollar el proceso de aprendizaje no para acreditar numéricamente una asignatura, pues lo que pasa es que la función acreditativa de la evaluación oculta a la pedagógica (Martín, 2009).

6.5 Las condiciones necesarias para facilitar el AA

Sin lugar a dudas, para fomentar el aprendizaje autónomo es necesario un cambio de roles tanto de docentes como de alumnos. Diversos académicos (Macaro, 2008; La Ganza, 2008; Breen and Mann, 1997 citado en Lamb, 2008; Voller, 1997 citado en Lamb 2008) señalan la gran importancia del rol del profesor en promocionar y/o fomentar la autonomía de sus alumnos en situaciones de enseñanza presencial. Si no se explicitan de manera dialógica las creencias específicas, las acciones que definen esos roles, difícilmente se tendrá una relación entre la noción de autonomía del docente con la de autonomía del alumno. Por lo tanto, es deseable un proceso de descubrimiento mutuo, el cual es personal y solo accesible para un docente si se motiva a los alumnos a hablar y reflexionar sobre lo que hacen como estudiantes o su forma de aprender. Un diálogo que por su propia naturaleza deja abierto un amplio espectro de posibilidades para comprender las creencias, sentimientos, expectativas, etc. que los alumnos viven y traen con ellos al aula. El diálogo muy probablemente conlleva a una comprensión de las dificultades que los alumnos encaran.... la comprensión también es un pre-requisito para que un docente favorezca el trabajo un poco más personal, el cual es

necesario para promover autonomía en el aula. Por eso, un diálogo en diversas direcciones se torna indispensable como pueden ser: docente con el grupo; docente con alumno; alumno con alumno; alumno en diálogo consigo mismo a través de actividades que promueven la reflexión, la auto-reflexión y la competencia metacognitiva.

De ahí que necesariamente se contemple un cambio de roles e interacciones que influya de manera directa en la forma en que el aprendizaje se da o se limita. En un contexto de E-A este tipo de aprendizaje solo puede desarrollarse en un ambiente en el cual ambos, alumnos y docentes, sean sensibles a las influencias mutuas que son para cada uno. Viera et al. (2008) explicitan que el compromiso para una pedagogía que promueva autonomía requiere que tanto el docente como el alumno la desarrollen “in tándem”; la cual puede únicamente ser lograda si se procura la indagación y reflexión como potencial transformativo. Una autonomía como construcción ideológica de un proyecto educativo común, en la cual el enfoque centrado en el profesor y el enfoque centrado en el alumno se interrelacionen, formando dos lados de una misma moneda.

Para promover autonomía es necesario en principio un trabajo de equipo, un trabajo colegiado integral, coherente, con consistencia, sistematicidad que sea promovido desde diferentes ángulos, integrado al currículo, de preferencia. Si se desea ver algún tipo de avance, que se pueda palpar la evidencia en el trayecto de la formación profesional de los alumnos esto tendría que empezar por los mismos docentes, en el tipo de enseñanza que aplican, e ir transitando en grados de mayor a menor control por parte de los docentes, de menor a mayor responsabilidad por parte del alumno. Para ello, la parte afectiva es sumamente importante, para darles seguridad a los alumnos para los cambios que se necesitan hacer de manera gradual.

Les tienes que dar a los chavos las herramientas para que ellos vean que pueden estudiar por sí mismos, o sea; les tienes que dar la confianza ¿no? de que ellos sí pueden ellos solitos, que les digas cómo y que les digas dónde buscar, cómo buscar, donde lo busco y que les digas sabes que “tú puedes”; yo creo que esa es la parte fundamental (FELIPE: 787).

Este docente percibe que se puede ir obteniendo mayores grados de autonomía situándose él como el centro del proceso enseñanza aprendizaje, pues aparentemente él dirige, él muestra, él

les dice a los alumnos, es el maestro quien debe motivar. No toma en cuenta que puede ayudar a que los alumnos contribuyan de manera participativa, conjunta a tomar decisiones, a descubrir sobre su forma de aprender, a fomentar otro tipo de aprendizaje en el cual el rol del profesor no sea protagónico.

No es sólo el hecho de que le digamos a los alumnos ¿no? debes ser reflexivo, debes expresar sino que le demos el ambiente para que lo haga ¿no? porque si viene el alumno y te da un comentario de tu materia o alguna idea loca que se le ocurre para presentar en el salón. Si tú no lo aceptas, pues si no le das el espacio para que vea que sí es cierto, que lo puede hacer [...] cómo les das tú el espacio para que sean libres para que sean críticos para que sean propositivos (GRUPO 1:451).

Para el docente no se trata de decir, se trata de actuar junto con los alumnos, hacer cambios, procurar que toda la atmosfera contribuya a fortalecer un clima educativo propicio para ir delegando progresivamente las decisiones y las acciones que sobre el curso hay que realizar. Recordemos el ejemplo de Pedro, la segunda vez que se ausentó por un periodo de dos semanas, él previó, planificó las actividades de manera más estratégica que los alumnos tenían que realizar, de tal forma que logró mejores resultados.

P: Ellos trabajaron porque ya tenían la información

I: ¿Trabajaron solos?

P: ¡Sí trabajaron solos! Ya tenían toda la información (PEDRO: 1160).

Podemos inferir que en una condición donde sí hay una guía estratégica del profesor, orientando a promover aprendizajes significativos y proporcionándoles más instrumentos para realizar tareas entonces sí responden, si pueden trabajar sin el docente; de otra manera, sin andamiaje no es posible, o no realizan los trabajos con la calidad que un profesor espera, con calidad universitaria. Entonces, parece ser que una forma interesante es procurar diseñar actividades o proyectos de andamiaje para ayudarlos a tomar parte de sus procesos de aprendizaje. Se ha recomendado que si un docente busca promover en sus alumnos el AA como experiencia formativa, deberá cuidar que sus intervenciones resulten en una elaboración del conocimiento propia del alumno, cuidando tanto del tipo de propuesta a realizar así como los tiempos y modos en la presentación de las actividades, los criterios de evaluación respectivos y seguir el proceso de los alumnos en el desarrollo de las mismas (Rué, 2009).

Lo que Pérez Gómez (2004) señala al respecto de la influencia que la cultura docente tiene en la cultura del alumno parece también indicar que si un profesor fomenta el pensamiento reflexivo y el trabajo estratégico de los alumnos, muy probablemente el alumno responde positivamente a ello. De tal forma que un trabajo de andamiaje, que medie la forma en que los alumnos están acostumbrados a realizar para enfrentar las demandas de aprendizaje y las competencias que se desean desarrollar sería de gran provecho para ellos. Si un maestro permite que los alumnos sigan siendo pasivos, sigan aprendiendo de manera tradicional como han estado acostumbrados a hacerlo, nada cambiará.

Como ya se había planteado anteriormente, Benson (2008) señala que se conecte la autonomía en el aprendizaje a la autonomía para la vida. Esto se puede intentar, por ejemplo, desde un tipo de enseñanza con enfoque basado en la resolución de problemas. Moreno y Martínez (2007) explican que las evidencias del aprendizaje autónomo en las actividades o tipo de tareas radican en las oportunidades dadas a los alumnos para que resuelvan ejercicios y problemas por sí mismos, plantearse otros nuevos y cualquier actividad realizada sin la presencia o el concurso de otras personas como realizar investigaciones y cualquier actividad realizada fuera del horario de clase.

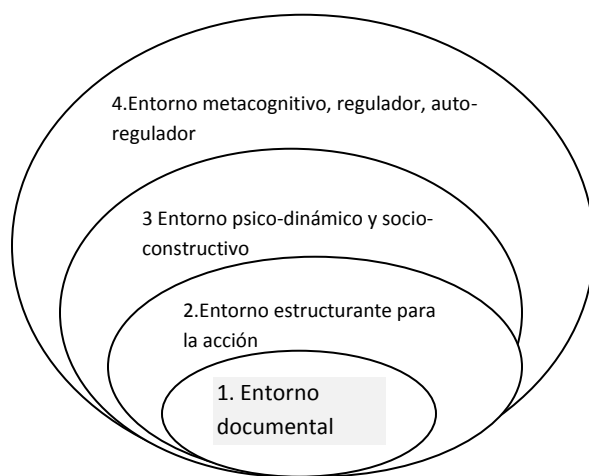
Además, en sus clases deberá predominar la reflexión entre los alumnos, el que aprendan a pensar tomando en cuenta los contextos y procesos adecuados para hacerlo. Promover en los alumnos la toma de decisiones, formarse las propias opiniones, fomentar situaciones de experiencia, de ensayo y error, evaluar y ser evaluado, auto-corregirse con la finalidad de estimular la autonomía para pensar y actuar. Los mayores niveles de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje se corresponden con los enfoques más profundos del aprendizaje, por lo que debe haber promoción del aprendizaje significativo, el incremento de las estrategias del alumno tanto en lo procedimental como en lo cognitivo y afectivo.

El rol y función de un docente, es decir su intervención pedagógica es la que puede favorecer el desarrollo de la autonomía puesto que con su orientación hacia ella puede intervenir con algunas condiciones contextuales, puede apoyar las actitudes favorables y las actuaciones exigidas a los alumnos. Por ejemplo, puede estimular directamente para que un alumno se auto-organice, o lo haga con los compañeros. Para potenciar autonomía de aprendizaje en los

estudiantes deben enriquecerse diversos niveles del entorno de aprendizaje y deben conjugarse determinadas condiciones, determinados recursos y herramientas.

El aula es el escenario o espacio de interacción en el cual se llevan a cabo actividades complejas, donde se conjugan una serie de factores explícitos e implícitos para la diversidad de alumnos que forman parte del grupo, con experiencias previas específicas, con historias de vida y de aprendizajes, con sistemas de evaluación y formas de reconocimiento diferentes. Pese a la complejidad de los procesos de E-A, el aula se torna un espacio fundamental para desarrollar la autonomía en el aprendizaje por sus espacios de trabajo e interacción privilegiados para impulsar un aprendizaje más profundo y un pensamiento de naturaleza más crítica y creativa.

En la siguiente figura se ilustran los entornos contextuales facilitadores del aprendizaje autónomo como lo ha planteado Rué (2009). Este autor distingue cuatro tipos de entornos posibles que juegan un determinado papel en el proceso de aprendizaje: el entorno documental; el entorno estructurante para la acción; el entorno psico-dinámico y socio-constructivo y el entorno autorregulador, de naturaleza metacognitiva.



Fuente: Rué, 2009:130-139

1. El entorno documental: Para facilitarle al estudiante algunas orientaciones acerca de la documentación necesaria para llevar a cabo una determinada propuesta; éstas pueden ser desde

un dossier explícito hasta orientaciones genéricas en función del objetivo formativo subyacente.

2. El entorno estructurante para la acción: Todo aquel conjunto de normas, de pautas, criterios, plazos, de orientaciones, criterios de valoración, etc. que le ayudan a un alumno a precisar su trabajo.

3. El entorno psico-dinámico y socio-constructivo: el conjunto de relaciones e intercambios de naturaleza social que impulsan la conducta del estudiante a seguir, a persistir, a corregir, a apropiarse de la tarea asumida en primera persona. Por ejemplo, tener oportunidad de explicar, de argumentar y de contrastar eficientemente con los demás. Estos configuran un tipo de apoyo social muy potente para el aprendizaje (el enfoque socio-constructivista).

4. El entorno regulador o autorregulador: Todo aquello que se le facilita a un estudiante para que, en el curso de su propio aprendizaje, sepa por sí mismo por dónde va, cómo seguir, qué revisar, hasta dónde llegar, cuándo empieza a tener listo el esquema, cada una de las partes de su trabajo, el conjunto del mismo, sus propiedades, etc.

Toda actividad propuesta conlleva, de manera implícita, un determinado potencial de profundización en el aprendizaje; por eso, a determinado grado de profundidad exigido, le corresponde una mejor elaboración de los diversos entornos del aprendizaje. Las actividades orientadas a la generación de un conocimiento propio en el alumno, las cuales requerirán de una atención mucho mayor para favorecer el desarrollo de la autonomía por lo que un docente debe fomentar la tutoría, la orientación durante el proceso, la retroalimentación continua y la auto-evaluación de determinados pasos en el proceso de E-A. Rué señala que no sólo corresponde al profesorado anticipar dichos entornos, sino facilitar que los mismos estudiantes puedan también desarrollar los correspondientes esquemas en cada uno de estos cuatro entornos.

Como ya se mencionó anteriormente, el aprendizaje autónomo se va desarrollando a través de una serie de elementos o atributos que caracterizan los procesos de aprendizaje, y que éstos al irlos aplicando, van construyendo de manera paulatina los niveles de autonomía. Los atributos del aprendizaje autónomo generalmente son habilidades de pensamiento complejo o crítico, metacognición, competencia estratégica, auto-regulación, toma de decisiones, habilidades organizacionales, colaboración, liderazgo y control sobre las tareas de aprendizaje. Asimismo,

características de independencia cuando se realizan las tareas de aprendizaje tanto de manera individual como colaborativa.

6.6 Los alumnos y el aprendizaje autónomo

Hasta el momento se ha hablado del papel tan importante que toma el docente en la promoción de este aprendizaje. Sin embargo, no se puede soslayar la otra parte crucial de la misma moneda, la percepción, las creencias y la actitud de estudiantes hacia la autonomía. Benson (2008) argumenta sobre la necesidad de ver a la autonomía desde la perspectiva del alumno más que de la perspectiva común del docente, con la finalidad de entender las condiciones que permitan su realización. La investigación realizada por Nicolaidis (2008) es un ejemplo del contraste sorprendente entre las creencias de los alumnos participantes sobre su aprendizaje en el aula y el aprendizaje fuera de ella, la cual revela la gran necesidad que tienen los alumnos de reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje en la vida real con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje en general, y particularmente del aprendizaje presencial. El escuchar las voces de los participantes involucrados en el proceso de aprendizaje será siempre benéfico ya que dará la pauta para una interacción diferente en el aula, así como para la colaboración que se requiere de ellos para negociar y compartir el “poder”, factores indispensables en el desarrollo de la autonomía. Estamos conscientes de lo importante que es el conocer y comprender la significación que sobre el aprendizaje autónomo los alumnos de estas IES sostienen, para enriquecer y complementar este trabajo.

No obstante, no ha sido objetivo de esta investigación tomar en cuenta la percepción de los alumnos, por cuestiones de enfoque metodológico. Por lo que optamos por presentar la percepción y la mirada de los docentes sobre los alumnos a este respecto.

Un punto de discusión en los grupos versó en relación al cuestionamiento si todos los alumnos tienen la posibilidad de desarrollar aprendizaje autónomo. Se habló de las oportunidades que desde el seno del hogar se van dando para que una persona desarrolle autonomía en su vida familiar, que se le vaya inculcando la toma de decisiones y la responsabilidad de sus actos, pues se reconoce que si un alumno depende generalmente de otras personas para actuar en la

cotidianidad difícilmente trasladará esa aspiración de autonomía a su proceso de aprendizaje. Asimismo, algunos de los participantes creen que no todos los alumnos están preparados para lidiar con una forma menos dirigida de aprender simplemente porque no a todos les interesa. Varios docentes coincidieron en la idea que no todos los alumnos tienen la capacidad o la habilidad necesaria para hacer eso; por lo tanto consideran que no todos tendrían el deseo ni mostrarían la voluntad para aprender de manera más independiente del profesor.

Si yo te dijera que sí se puede generar este sentido del auto aprendizaje en todos los alumnos ¿no? ¡Esto no es cierto!... Porque si lo vemos cualitativamente tienen su propia historia de vida (LUIS: 748).

Definitivamente siento que no es para todos. Hay quienes sí necesitan que una esté encima de ellos hasta el final [...] yo siento que porque hay muchos que se hacen que no pueden, pero bien que pueden porque hacer las cosas por cuenta propia implica mayor trabajo para el alumno (MARTHA: 1151-1154).

Ciertamente, habrá alumnos que no estén motivados a tener mayor responsabilidad sobre sus objetivos de aprendizaje pues para ellos implica más trabajo, más inversión de tiempo, mayor esfuerzo. Al respecto, Pedro señala que muchos de los alumnos viven una cultura del menor esfuerzo en las tareas ordinarias de la vida, lo cual se ve reflejado antes que nada en la dedicación a la escuela y las actividades implícitas para tener un buen rendimiento académico. Quizá por eso la mayoría de los participantes hacen referencia a sólo un pequeño número de alumnos que realmente demuestran con sus actitudes y resultados ese tipo de motivación al estudio.

El problema es que... ahora creo yo que mucha gente no quiere aprender, los medios se han facilitado muchísimo, hay muchos libros electrónicos, se pueden ingresar en distintos sitios, en lugares públicos que no te cobran un peso para consultar y me parece que eso se ha perdido ¿no? hay poca iniciativa de las nuevas generaciones para llegar a ser autónomos ¿no? más bien parece ser que cada vez que se facilite quieren mucho más fácil las cosas [...] estamos en una etapa donde no queremos hacer un esfuerzo (PEDRO: 1015).

Pedro visualiza una situación contextual difícil para el desarrollo del AA, pues cree que los tiempos que están viviendo los jóvenes están influyendo para que sean personas pasivas y dependientes en varios sentidos. A los universitarios de hoy día les ha tocado vivir en una sociedad que configura una cultura juvenil que privilegia obtener resultados con prontitud, con ligereza, sin haber hecho grandes esfuerzos para lograr ciertas cosas, él considera entonces que

los alumnos no están preparados, ni dispuestos a invertir tiempo para dedicarse a estudiar más allá de lo que le piden que haga. Como no están acostumbrados a eso, él piensa que no antepondrían sus actividades normales para hacerlo. Como conoce a sus alumnos, él sabe que les falta disciplina, constancia, hábitos efectivos, y además quizá la voluntad y el deseo de invertir su tiempo en el estudio, para obtener conocimientos.

I: ¿Y aprender de manera autónoma exige esfuerzos?

P: ¡Si y mucho! Yo creo mucho esfuerzo, y una cierta disciplina también (PEDRO: 1026).

Pedro habla de ‘mucho esfuerzo’ y disciplina por experiencia propia pues recordemos que en su historia de vida escolar, él vivió muchas etapas de su proceso de aprendizaje de manera independiente. Por eso consideramos que él cree que los alumnos no estarían tan dispuestos como él lo estuvo en momentos similares.

Al igual que Pedro, los docentes universitarios enfrentan su labor con jóvenes que han estado creciendo en una época postmoderna, que conviven diariamente en un entorno social que los aleja, a nuestro parecer de una cultura de emprendimiento, esfuerzo y dedicación los cuales son factores esenciales para desarrollar aprendizaje autónomo. ¿En qué sentido? En su libro *“La cultura escolar en la sociedad neoliberal”* Pérez Gómez (2004) caracteriza una serie de valores y tendencias que presiden los procesos de socialización precisamente de esta época, entre las cuales menciona el conformismo social abonado por la pasividad, la pereza mental, el pensamiento acrítico y amorfo; el valor otorgado a la inmediatez y la eficiencia, la sobreinformación recibida por medios electrónicos que satura y fragmenta la información provocando confusión y desmotivación; el mercantilismo de las actividades humanas, el consumismo descabellado, la competitividad, la individualización con tendencia al hedonismo y muchos otros factores que hacen trasladar el eje valorativo del ‘ser’ al valor del ‘tener’.

Esta compleja, sutil y omnipresente cultura social penetra tanto los ritos y costumbres grupales como los intereses, expectativas, rendimientos y formas de comportamiento de los individuos que interactúan en la escuela. Por ello, la identificación de su influencia es imprescindible para facilitar el desarrollo autónomo de los sujetos (Pérez Gómez, 2004:126)

La cultura social que impera entre los jóvenes universitarios difícilmente beneficia la calidad humana que la educación superior procura cultivar y que también se plantea como uno de los

objetivos por los cuales fomentar el aprendizaje autónomo en los alumnos, la dignificación del ser humano.

Los docentes, sensibles a la cultura que los jóvenes traen consigo al aula y conscientes del reto que esto implica para la enseñanza tienen de entrada, dos alternativas: o se buscan maneras para motivarlos, para concientizarlos de su rol en la educación, para fomentar su participación, lo que implica cambiar estrategias, diseñar actividades que pongan a trabajar el intelecto de los jóvenes, o se dan por vencidos y optan por seguir reproduciendo los viejos esquemas que no modifican ni inciden de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos. Se conocen ya los resultados de esta última opción: los alumnos terminan únicamente respondiendo de manera efectiva a las demandas de los profesores con aprendizaje de tipo superficial y de corto plazo. Lo que podemos percibir es que en las tres IES hay docentes dispuestos y conscientes para intentar, y seguir intentando tener mejores resultados de aprendizaje, por lo que manifiestan una actitud positiva hacia el cambio y la formación.

Por otro lado, y tocando el tema de la cultura social, en un grupo de discusión se manifestó la inquietud sobre la posibilidad que existe en la futura vida laboral de los alumnos, de no contar con espacios para manifestar autonomía profesional e independencia intelectual ya que pueden ser características que amenacen la estabilidad económica y política, el *status quo* de la cultura hegemónica. A futuro, cuando los universitarios se encuentren trabajando en diferentes contextos, probablemente tengan patrones o autoridades que no les permitirán tener espacios de expresión, de iniciativa e innovación, de autonomía profesional. Es reconocer que el aprendizaje autónomo tiene implicaciones ideológicas y políticas que repercuten en la vida cotidiana y la formación integral de los estudiantes. A pesar de ese panorama negativo, se discutió que será siempre mejor prepararlos a todos, darles las herramientas y los recursos para que tengan la capacidad de autonomía a la que todo ser humano aspira. Dependerá de cada estudiante si se interesa por este tipo de aprendizaje y lo identifica como oportunidad para su formación integral, a pesar de los factores que demanda el desarrollarlo.

Pero pensamos que sería ilógico considerar que todos los estudiantes mostrarán los mismos intereses estratégicos, y que a todos les interesará desarrollar una mayor autonomía. La información obtenida en investigaciones al respecto indica que este tipo de aprendizaje muy probablemente genere inseguridad entre los estudiantes, una sensación de mayor

responsabilidad, más trabajo y sentido de complejidad, mayor incomodidad. Un alumno se puede dar cuenta que mucho del proceso de aprendizaje depende de él mismo, por lo que tal vez para algunos de ellos no sea una formación académica atractiva. La autonomía no es necesariamente algo que todos los estudiantes necesiten, busquen o aspiren (Shaw, 2005).

Rué aclara que no se trata de “*ser autónomo* en toda circunstancia del aprendizaje, sino de potenciar aquellos grados de autonomía intelectual y personal posibles en cada situación y momentos educativos” (2009:111). Esto implica necesariamente una menor dependencia del docente que debe suplirse con un mayor dominio de otros recursos; es decir, de contar con un sistema de recursos, tales como las tareas adecuadas, los materiales sugeridos, la regulación y auto-regulación de los aprendizajes desarrollados.

Las características que desarrollan los alumnos con mayores posibilidades de organizar su proceso de aprendizaje están relacionadas con la reflexión y el descubrimiento por ellos mismos, el planteamiento de sus objetivos y metas, la confianza en sí mismos, el gusto por el conocimiento, etc. Además, se cree que un alumno exitoso es el que estudia de manera independiente, y de manera colaborativa, tiene motivación, cumple con las expectativas del curso, en la cual sus hábitos de estudio influyen para que el profesor tenga menos injerencia directa en su aprendizaje.

I: Y de los que si tienen éxito, que van muy bien y todo ¿ve rasgos de auto aprendizaje en ellos?

M: Sí

I: ¿En qué consiste, cómo piensa que sí están desarrollando el auto aprendizaje?

M: Por ejemplo estos muchachos uno les deja un tema y ellos buscan más de lo que se les pidió, o sea no se limitan a que “ah bueno nada más me dejaron 5 puntos y ya” no ellos todo que se les pida hacen buenas presentaciones, o sea buscan otra cosa más para presentar no nada más por ejemplo en ‘power point’, sino que ellos le meten otras cosas que a veces hasta uno desconoce como metieron el video, como esto y como el otro, pero esos alumnos se notan (MIRANDA: 559).

En torno a la habilidad metacognitiva que debe desarrollarse en los alumnos universitarios, se piensa que no todos tienen la necesidad o la habilidad para reflexionar sobre su aprendizaje, o no están interesados en eso. Sin embargo, consideramos que para profundizar en la reflexión metacognitiva es importante no sólo tomar en cuenta la personalidad y los gustos del alumno.

Creemos que la labor del docente es crucial para iniciar, para generar espacios dedicados exclusivamente a desarrollar la habilidad de los alumnos para reflexionar sobre lo que están aprendiendo y cómo lo están realizando. Aunque sean pocos en número al principio, lo que vale es la intención de crearles un hábito para hacerlo en el espacio de la clase, durante las actividades programadas en el aula. Entonces el estudiante, después de haber intentado reflexionar un número de veces, podrá ir descubriendo para qué le es útil, la razón de pensar sobre su propio proceso de aprendizaje. Para nosotros no es tanto cuestión de preferencias o estilos de aprendizaje, sino de oportunidades para intentarlo.

Entonces, aquí habría que repensar nuevamente lo que opinan algunos docentes, que los procesos de mayor autonomía en el aprendizaje no son para todos los alumnos. Nosotros diríamos que son para todos, pero que éstos se desarrollan a diferentes niveles, dependiendo de una serie de factores, no solo de personalidad o estilos de aprendizaje, como ya se ha reiterado previamente.

6.7 Áreas de oportunidad, luces para transformar

La toma de consciencia es primordial para percatarse en qué medida se están cumpliendo los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Eso es un factor esencial para avanzar, y es lo que hemos podido rescatar de las participaciones de los docentes en este estudio. Sin duda hemos visto que varios son los docentes, de las diferentes IES, que manifiestan en los grupos de discusión no haber promovido un tipo de enseñanza que favorezca la capacidad de agencia de los alumnos, a pesar de tener conocimiento del Modelo Académico de la institución.

Creo que también me falta mucho para poder realmente guiar a los alumnos a tener ciertos grados de autonomía (GRUPO 1:496).

Sin embargo, creemos que lo importante es que ya hay conciencia entre ellos de los objetivos que se esperan alcanzar con los alumnos, sobre todo para que su enseñanza gire en torno al aprendizaje de ellos. Eso ya es un avance, el reflexionar sobre lo que se hace en el aula, y compartirlo con otros colegas son señales de haber iniciado el recorrido. Consideramos que si ellos lo hicieron para esta investigación muy posiblemente lo pueden llevar a cabo al interior de sus cuerpos académicos y del colectivo docente en el cual participan.

Asimismo, pudimos percatarnos que por ejemplo, varias docentes de la Licenciatura en la Enseñanza del inglés que se imparte en la UNACH, señalaron que sí realizan acciones para fomentar las estrategias metacognitivas de los alumnos, que los motivan a desarrollar pensamiento reflexivo, especialmente después de las prácticas de enseñanza; que existen espacios para que sean los alumnos quienes tomen la iniciativa de su aprendizaje y en general de tener un papel más participativo en las clases. Sin embargo, estas docentes consideran que les falta mucho para desarrollar en forma, de manera sistemática e integral el aprendizaje autónomo de los alumnos. Piensan que para incidir en los alumnos en este tipo de aprendizaje debe haber un trabajo de academia más integral, más cohesivo y consistente a lo largo de la implementación del plan curricular.

El punto es que los docentes, al hablar al respecto de lo que para ellos significan los procesos de E-A compartieron espontáneamente sus creencias, percepciones y reflexiones. Nuestra investigación fue el pretexto, lo que indica que con un estímulo, tienen mucho que decir. Lo que visualizamos es la necesidad de impulsar este tipo de reuniones, centradas en el quehacer docente, en la práctica áulica, en las actividades que se fomentan y en los tipos de evaluación que se promueven.

De igual forma hemos podido percatarnos que existen indicios de varios docentes, de las tres IES, que han iniciado ya en alguna medida a realizar trabajos más centrados en el aprendizaje, han permitido que los alumnos tomen un poco más el control de su proceso, haciéndolos responsables de sus decisiones. Al percatarnos de algunos elementos para desarrollar aprendizaje autónomo que se empiezan a detectar creemos que están en un periodo de transición. Un ejemplo de ello es el trabajo, aún asistemático, de reflexión metacognitiva que se promueve con los alumnos del PA Enseñanza del Inglés ligado a la práctica profesional de los alumnos. Ya se habla del trabajo de reflexión con algunos grupos de alumnos; lo importante es que este tipo de reflexión se realice de manera colegiada, constante y permanente a lo largo de los semestres. En otras escuelas de la UNACH también se dan espacios para las actividades más encaminadas a otorgar mayor capacidad de agencia de los alumnos.

(...) pero ellos escogen el tema. Está uno para resolver dudas (GRUPO 1:346).

Se les da una guía porque no se les puede dejar solitos. Entonces, si se les está dando una

guía, pero el trabajo de investigación y el escribir es de ellos; ya saben a dónde queremos llegar, ya saben los resultados que deben tener, es de ellos ¿no? el trabajo (GRUPO 6:188).

Estas posibilidades son evidencia que se está promoviendo el trabajo más independiente de los alumnos, hacia el desarrollo del AA. Rebeca es una de las docentes de la UNACH que identificamos que está dando ese giro en su forma de enseñar:

Trabajé mucho con estrategias para auto aprendizaje, para que ellos investigaran, para que ellos analizaran la información y trataran de aterrizar lo que deben conocer de eso como parte de su formación. Sin embargo, yo sentía que no estábamos... “¿Es que no les estoy enseñando nada!” ¡Es que...llego a las clases y casi todo es trabajo de ellos! ¿No? Y es comentar y debatir y todo... (REBECA: 435).

No obstante, comprendemos que estas oportunidades no son aprovechadas como tales por todos los alumnos. Participan en ellas pocos alumnos con mayor visión sobre el aprendizaje, mayor compromiso y responsabilidad hacia las formas alternativas para aprender.

Sí... pero son aquellos muchachos que tienen iniciativa, que no tienen miedo a qué va a pasar, a dónde vamos a ir, qué realidad nos vamos a encontrar. ¡No! Ellos van porque están convencidos que van a ir a aprender en la práctica.[...] los involucramos y están seguros de que no los vamos a dejar solos durante ese tiempo que nosotros estemos trabajando con ellos; eso les da seguridad, les da confianza y les permite también a ellos entender que la formación no es solamente cumplir con una materia, con el aprenderse los contenidos o con tener una calificación,[...] Ellos van convencidos de que es algo que les va a beneficiar en su formación académica (GRUPO 6:470).

Este ejemplo es de un grupo de docentes de la Facultad de Humanidades que está promoviendo prácticas que permiten avizorar el desarrollo del aprendizaje autónomo, guiado por el docente, orientado y mediado por el profesor. Los proyectos de investigación que están enfocados a conocer la realidad socio-educativa son estrategias y métodos didácticos que permiten fomentar el AA. La continuidad de dichas prácticas y la oportunidad para que los alumnos profundicen en ese tipo de aprendizaje en diversas asignaturas a lo largo de la carrera es el reto pendiente para los docentes de esa facultad.

Se detecta entonces que en las tres IES se están fomentando actividades de aprendizaje con características esperadas de un currículo que se fundamente en un esquema por competencias. Por ejemplo, la formación para resolver problemas en el entorno, la aplicabilidad del conocimiento para resolver situaciones cotidianas, el impulso de la formación en investigación que estimula en los alumnos el interés hacia la generación y producción de conocimiento

situado. Todos esos métodos van acordes al enfoque por competencias, y por lo tanto abonan a un aprendizaje más participativo y activo dirigido hacia el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Por lo que se refiere a las razones para aprender de manera autónoma, también hay que considerar en qué medida y bajo qué circunstancias se está promoviendo. Porque por ejemplo, podríamos pensar que el tipo de aprendizaje independiente que el aspirante de medicina tiene necesariamente que desarrollar lo hace buscar maneras y estrategias propias para aprender y estudiar pues hay una competencia muy difícil, despiadada para ingresar a la Facultad de Medicina Humana. De 1500 aspirantes quedan en un grupo de primer semestre sólo 80 por las razones socio-políticas y educativas evidentes. Sin embargo, nos cuestionamos ¿qué tipo de aprendizaje autónomo podría ser este? Es hacerlo para sobrevivir o morir en el intento, pues en caso de no quedar seleccionado o no pasar a la siguiente etapa del proceso de ingreso a la Facultad, la mayoría de ellos sigue intentando, sigue buscando formas de hacerlo, cada quien por su cuenta. Necesariamente, cada estudiante busca formas alternativas de estudio fuera del aula, independiente de los profesores, colaborativo quizá pero con el afán de no ser superado por los compañeros del grupo. Cada alumno busca su propio lugar en la contienda. Consideramos que bajo tales circunstancias no se practica un tipo de aprendizaje cooperativo con sentido auténtico. ¿Ese tipo de aprendizaje es el que se desea desarrollar en el alumno?

Consideramos que existen mejores y más justas oportunidades para los alumnos, si se les da a todos ellos en general, las herramientas, los recursos y las estrategias en el aula, para que todos tengan acceso a ellas y puedan tener espacio para desarrollar mayor participación y tomar mayor responsabilidad en las decisiones sobre su aprendizaje. Es en el aula donde encontramos mejores posibilidades, más justas y equitativas para fomentar el AA. Podemos percibir ciertas luces en la práctica docente de algunos de ellos que nos permiten pensar que ese camino hacia la transición de enseñanza se vislumbra; una que se dirige hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje.

L: (...) más que nada propicio de que los chavos discutan, analicen, dediquen horas a la biblioteca

I: ¿Lo haces en las horas de clase, o sea; el trabajo se está haciendo en la hora de clase?

L: En la hora de clase y también fuera de clase (LUIS: 443).

Aquí intento trabajar con un enfoque colaborativo, formo pequeñas colectividades, entonces; la idea es que todos se enseñen a todos, incluyéndome a mí, entonces los chavos leen (LUIS: 427).

(...) para exponer, pues también hay... están las cuestiones de que sean ellos quienes delimiten lo que van a exponer, y cómo lo van a hacer, pues tiene que ser algo creativo. Pero lo que si les pido es de que cuando expongan que aparte del power point traigan material complementario, alguna actividad... (LUIS: 853).

Insistimos, ya hay en cierto grado de evidencia de haber iniciado la transformación. No depende tanto de los alumnos como de los docentes. Son éstos últimos quienes tienen la palabra para conseguir que esta aspiración de la formación universitaria se concrete en hechos que repercutan no solo en la forma de aprender de los alumnos, sino en la vida personal y profesional de los alumnos. Esta es una de las maneras en la que un profesor universitario puede estar contribuyendo entonces, a la formación integral que tanto se proclama.

6.8 A manera de resumen

La autonomía en el aprendizaje no es un tema resuelto, ni se pretende que lo sea. Más de tres décadas no han sido suficientes para agotar las posibilidades de explorar su noción en el ámbito de la filosofía educativa, así como para comprender su finalidad y las condiciones necesarias para fomentarla. Es más, sus bases apenas se inician a dilucidar y configurar en el vasto y rico campo de la educación superior. Lo que sí es un hecho es que éste tema ya está presente como objeto de estudio entre los actores involucrados directamente en los procesos de E-A a nivel regional.

El reto para los académicos radica en la necesidad imperante de reflexionar de manera crítica sobre la realidad del propio contexto de E-A, y con ello, la oportunidad para deconstruirlo y reconstruirlo. Por eso es de suma relevancia el conocer y compartir con los colegas, en las academias, los significados inherentes a este tipo de aprendizaje, se torna valioso que el trabajo realizado al interior de las academias retome y procure espacios discursivos para reflexionar y analizar las prácticas docentes en relación al tipo de aprendizaje que estimulan.

Para hacerlo, en primer lugar se necesita de la voluntad y el compromiso personal de trabajar en conjunto para construir y generar las condiciones necesarias para que la enseñanza centrada

en el aprendizaje pueda ser desarrollada y experimentada en las aulas universitarias, y de ahí partir para un tipo de aprendizaje más autónomo. La formación permanente que las IES ofrecen a sus académicos a través de diplomados, cursos, seminarios son un paso inicial para proveer los espacios que se requieren para estimular la práctica reflexiva, pero no garantiza que se continúe y se formalice al interior de las instituciones. Ante todo se requiere de una actitud de apertura hacia el cambio, que el docente reconozca que su experiencia y sus conocimientos son fundamentales pero que pueden evolucionar para ir más acordes a las necesidades de la sociedad actual, en específico de lo que ahora se espera de la educación superior. Los docentes tienen que enfrentarse a perspectivas diferentes, reorganizar su actividad docente para que ésta sea más estratégica, más sistemática, mejor intencionada hacia el cumplimiento de la misión que se espera de ellos.

El concepto de autonomía en el aprendizaje implica cambiar el enfoque pedagógico, cambiar algunos de los roles del docente y de los alumnos establecidos históricamente, dejar de ser transmisor para ser facilitador del aprendizaje; implica que el docente comparta el control con los alumnos y les ofrezca mayor capacidad de agencia. Eso conlleva un reto para los docentes puesto que cambiar la función y el modo de enseñanza de tantos maestros universitarios es una tarea que se puede realizar con la intencionalidad del docente, y con las oportunidades que se le otorgue al alumno para que asuma gradualmente un papel de actor participativo y activo. Ante todo significa creer, tener el convencimiento que se trabaja para avanzar hacia un ideal de la educación que vale la pena asumir como propia. Por eso es indispensable que sea el mismo profesor quien ejerza autonomía en su vida personal y profesional.

Creemos que las IES cuentan con algunos docentes como Luis quien, al compartir con nosotros relatos sobre su práctica docente, percibimos que él intenta, se compromete, dirige su enseñanza pensando en sus alumnos y en el contexto en el cual conviven. Un docente que le tiene que invertir más tiempo, más esfuerzo y continuamente estar lidiando con las dificultades de los alumnos pero que actúa en base a la visión de la educación que persigue. ¿Qué tiene de diferente? La respuesta quizá la podemos encontrar en su historia de vida. Practicar y fomentar la autonomía en el aprendizaje y la autonomía crítica (en términos de Mejía, 2001) es un estilo de vivir, de enfrentar la existencia y un ideal que ocupa al profesor. Por eso, cuando se descubre a alguien, aunque sea a sólo un alumno, el docente se entusiasma y la vocación

revive.

*(...) ¡es el único caso que he visto en mi vida que vino acá porque quiere aprender a hacer investigación! ¡Es la primera vez que yo oigo esto de un alumno de primer semestre!
(LUIS: 454).*

En general, la enseñanza de los universitarios de esta región se sitúa en un periodo de transición hacia una centrada en el aprendizaje; apenas se inicia el trayecto hacía la promoción de un aprendizaje más participativo y significativo. La cultura docente está a buena distancia de fomentar el aprendizaje autónomo en las aulas.

Conclusiones

A través del recorrido de este trabajo hemos sustentado que la interpretación comprensiva de la experiencia humana la podemos evidenciar a través de los significados que las personas le otorgan a un fenómeno social. En el caso que nos ocupa, a un fenómeno educativo que permea la cultura de los docentes que interaccionan en contextos socio-educativos concretos que conforman una región. La que configuran las IES públicas de Chiapas. Desde un enfoque comprensivo-interpretativo se explora, se comprende y se configura la cultura docente regional, mediante la incorporación de las voces de los académicos participantes en este estudio. Sus experiencias, creencias, percepciones, valores y concepciones son expresados por ellos mismos en una dinámica interactiva que comunica y produce una serie de sentidos y significados, los cuales nutren los capítulos de esta tesis.

Nos hemos acercado a la realidad desde las corrientes interpretativas de la fenomenología y el interaccionismo simbólico pues ambas sostienen que las personas son constructoras de la realidad social en la que están inmersas pero que a su vez, también las determina. En una construcción dialógica entre la estructura y la acción, se busca la esencia de la representación, cómo las personas experimentan el fenómeno estudiado. El objeto de estudio, las expresiones de la cultura docente en relación al desarrollo del aprendizaje autónomo de los universitarios de Chiapas, tiene un carácter único, singular situado en un espacio geográfico determinado y un momento específico, espacio que es simbolizado por los actores que configuran la región. El concepto de espacio se entiende como uno de diferencias que se construye simbólicamente por el carácter dinámico de la cultura expresada en un momento concreto, en constante conformación y por lo mismo, de manera parcial y provisional. El espacio social organiza las prácticas y las representaciones de sus agentes. De tal forma que primeramente la región se ha demarcado como un recurso interpretativo, de carácter provisional con la finalidad de comprender y configurar la cultura de los docentes universitarios de Chiapas. Asimismo, se ha tomado la dimensión geográfica como elemento base para delimitar territorialmente las tres instituciones de educación superior en la que laboran los participantes de la investigación.

El objetivo de este trabajo consistió en explicar, desde un marco interpretativo, la cultura docente que configura y da sentido a la práctica pedagógica, que facilita o inhibe el desarrollo del aprendizaje autónomo en los alumnos de las IES públicas de Chiapas.

El interés por investigar sobre el aprendizaje autónomo reside en las tendencias de las políticas educativas mundiales, pues la educación superior actual promueve un cambio de paradigma pedagógico, de uno centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje. Los modelos educativos que se proponen desde diversos organismos internacionales están enfocados en el desarrollo de competencias profesionales, buscando promover capacidades, habilidades, conocimiento y actitudes en cada uno de los alumnos. Además, plantean que se fortalezca en los alumnos la capacidad de un aprendizaje permanente y a lo largo de la vida. Esa visión la hemos encontrado estipulada en la misión y visión de las IES y de manera concreta en cada uno de los Modelos Educativos que promulgan. En ellos, se traza la formación integral de sus estudiantes, el desarrollo de competencias, incluida la auto-formación del individuo, el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo, etc. en el afán de provocar una visión diferente de la educación. Proponen una cultura de cambio en la educación.

A partir de estos planteamientos nuestra tarea versó en identificar precisamente las expresiones de la cultura actual. Una cultura que se construye desde unas estructuras en las que las personas se sitúan y que constituyen su plataforma de actuación. Los participantes son quienes definen la propia forma de participación en dicha cultura, respondiendo de manera personal, realizando una propia lectura de sí mismos y de la situación en la que viven (Rivas *et al.*, 2003). La acción que una persona realiza se significa a través de los saberes, las creencias, los supuestos y los valores que comunican e interpretan. Esos significados son precisamente los que permiten identificar las fronteras que demarcan, en su dimensión simbólica, la región de la cual hemos dado cuenta en este trabajo. Esas fronteras se presentaron en ocasiones de manera difusa y discontinua pero en otras de manera muy clara, continua y por lo mismo, definida.

La cultura docente se especifica en los métodos que se utilizan en la clase, la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que desempeñan, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones, entre otras.

Para comprender la cultura docente de la región se optó por analizarla desde dos ángulos que han sido propuestos por Pérez Gómez: *el contenido y la forma*. El primero, implicó investigar sobre “los valores, creencias, actitudes, hábitos y supuestos sustantivos compartidos por un grupo de docentes [...] y el segundo, la forma, lo que estaba configurada por los patrones característicos que manifiestan las relaciones y los modos de interacción entre los docentes” (2004:165). Es decir, la forma de la cultura docente centró su atención en la manera en que se relacionan unos docentes con otros para desarrollar su labor.

Con el afán de estudiar *el contenido* de la cultura docente, separamos en cuatro dimensiones los significados y acciones que identificamos en el discurso de los participantes sobre las diferentes categorías que integran cada una de ellas: personal, profesional, curricular e institucional y de los cuales se ha argumentado a lo largo del documento. Asimismo, retomamos los puntos centrales de *la forma* que ha establecido dicha cultura. Esta sección nos permite ahora integrar ambas pues son las que nos han ayudado a identificar esas líneas, continuas y discontinuas, que nos permiten esbozar los límites de las fronteras de esta región, y que a continuación presentamos:

Sobre sus historias de vida: la mayoría de los docentes son Chiapanecos quienes, en algún momento de su trayectoria escolar, realizaron estudios fuera de la entidad. A lo largo de su vida, la escuela figura como un lugar especial, de satisfacciones y logros académicos por lo que se sienten atraídos hacia ella y permanecen a gusto dentro de ese contexto. Llegado el tiempo, optaron por carreras universitarias distintas a la docencia, por lo que su re-ingreso a una institución educativa no fue premeditado como parte de un plan de vida. No obstante, en cierto punto del trayecto profesional decidieron tomar la oportunidad de ser profesores y ahora cuentan con un mínimo de diez años de enseñanza en la educación superior. Este grupo de docentes cuenta con una edad promedio de 42 años.

Sobre sus propias formas de aprender: las características que los docentes entrevistados comparten en relación a su forma de aprender son: en primer lugar la dedicación al estudio independiente, una alta motivación intrínseca para lograr objetivos trazados y en algunos casos, el ambiente familiar favorable para el estudio. Este último, el propicio para la indagación, el cuestionamiento a las situaciones del entorno cotidiano, la búsqueda voluntaria de información en cualquier área de su interés y el gusto por la literatura. Encontramos una

relación entre las experiencias de autonomía en los años de escolaridad, la actitud crítica hacia su aprendizaje y la autonomía profesional que hoy en día ejercen algunos profesores.

Sobre sí mismos: los docentes universitarios se perciben a sí mismos como profesionales responsables, comprometidos con su labor, exigentes pero con un sentido humanista de la educación. Docentes que fomentan los valores, desarrollan las actitudes y las habilidades e incrementan los conocimientos de sus alumnos para que éstos incidan de una manera u otra en la sociedad actual.

Sobre su identidad profesional: como señas de identidad, los docentes universitarios se caracterizan por haber ingresado a la educación superior sin formación pedagógica, haber iniciado su práctica docente guiados por las propias experiencias de aprendizaje, sobre todo en la etapa profesional. Una doble identidad o combinación de identidades; las cuales están integradas en un bagaje profesional único de conocimientos y habilidades desarrollados tanto en la formación universitaria como en la experiencia laboral que han ganado en ambas trayectorias profesionales. La identidad reside en el valor otorgado a las dos profesiones con las que conviven y combinan al ejercer sus funciones.

Sobre la profesión: a los profesores universitarios se les ha inducido a ejercitar una multiplicidad de funciones y competencias, las cuales son percibidas por la mayoría de ellos como complicadas y desgastantes. Cumplir con ellas, es un compromiso asumido para hacer frente a las exigencias administrativas y curriculares que la dinámica de educación superior demanda. En cierto sentido, para seguir perpetuando el *campo* académico universitario. Para otros, en especial para los docentes de la UPChiapas, estas distintas facetas de la profesión son las que los estimulan a trabajar en la institución y comprometerse con la profesión.

Sobre su formación pedagógica: reflejan una actitud positiva hacia la formación pedagógica y actualización permanente. Consideran que es un elemento clave para cambiar formas concretas de actuación.

Sobre los fines de la educación: la percepción que los docentes manifiestan sobre la finalidad de la educación universitaria se divide en tres objetivos. Ellos piensan que su labor debe contribuir a la transformación social para mejorar la sociedad en la que se vive; para ello se requiere formar a los alumnos de manera integral para lograr dignificar su condición humana y

pueda eso verse reflejado en su vida cotidiana; también, contribuir con su enseñanza a desarrollar en ellos las competencias profesionales de la disciplina.

Sobre la enseñanza: la significación sobre la enseñanza en estas universidades se caracteriza por ser más técnica que estratégica. Está enfocada a valorar el producto del aprendizaje, pues se privilegia la obtención de resultados. Es necesaria una diversidad de recursos didácticos para estimularles la motivación para aprender; sin embargo, el conocimiento ya está dado, no emerge de la experiencia ni de la realidad contextual. Por lo tanto, el trabajo y guía del docente es necesario para detonar el aprendizaje de los alumnos; involucrarse con ellos es motivarlos a la acción, concebida ésta como la aplicación de conocimientos adquiridos en la realidad contextual y profesional.

Sobre la práctica docente: el enfoque de enseñanza aplicado recae en la transmisión de contenidos, propiciando oportunidades de práctica para reforzar los aprendizajes. Los docentes utilizan medios y objetivos orientados a formar profesionales, el alumno funge como receptor del aprendizaje para posteriormente aplicarlo en la futura realidad laboral. No se promueven actividades de andamiaje para desarrollar competencias estratégicas, ni la reflexión sobre los procesos de aprendizaje. Tampoco se percibe la reflexión sobre la propia actuación docente.

Sobre el rol que practican como docentes: el papel que juegan es dinámico, pues toman diversos roles de acuerdo a la asignatura, al nivel de conocimientos y a la actitud de sus alumnos. Los docentes se describen ejerciendo una función de guía y de motivadores al enseñar. Además, la mayoría se percibe como modelos de la profesión ya que es relevante el dar testimonio al enseñar y predicar con el ejemplo.

Sobre las formas de evaluación: aunque se promueven una gama de alternativas de evaluación mediante diversos formatos, se le otorga un mayor valor al producto, no al proceso de aprendizaje.

Sobre el aprendizaje: las percepciones sobre el aprendizaje corresponden a una teoría interpretativa (Martín, 2009) que pone énfasis en imitar a la realidad. En esta teoría el aprendizaje se concibe como un proceso que exige una actividad mental por parte del alumno y tiene por característica ser un aprendizaje activo, pero reproductivo. Para los docentes el

aprendizaje está estrechamente relacionado con el saber procedimental, aprendizaje que sea útil y práctico, para la solución de problemas reales.

Sobre los alumnos: los docentes perciben a los alumnos como pasivos, quienes normalmente no manifiestan buenos hábitos de estudio pues carecen primordialmente de la práctica de la lectura y les falta desarrollar capacidad de abstracción. Reclaman que los alumnos necesitan la guía del docente, pues a muchos de ellos les falta tomar la iniciativa, mostrar un interés genuino por el aprendizaje en sí. Según ellos, pocos son los alumnos interesados y motivados por gusto o preferencia personal que están participando activamente en su proceso de aprendizaje; normalmente son alumnos que hay que estar continuamente estimulando, animando para que se obtengan los resultados esperados. Los alumnos esperan que los docentes tomen la mayor parte de las decisiones sobre su proceso de aprendizaje.

Sobre las políticas educativas: los docentes están informados sobre las tendencias educativas actuales y están conscientes de los retos que estas tendencias implican para su práctica pedagógica. Sin embargo, algunos conceptos, como el enfoque por competencias, se entienden de formas diferentes, aún entre los docentes de una misma institución.

Sobre la propuesta educativa de sus instituciones: las tres IES proponen una enseñanza centrada en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias profesionales. La propuesta incluye contribuir con la formación integral de los alumnos, generando en ellos capacidad crítica con consciencia cívica, ética y participativa. Sin embargo, los docentes piensan que el modelo académico propuesto no se cumple a cabalidad, debido entre otras muchas causas a las condiciones limitadas tanto de infraestructura física como a diversas situaciones académico-administrativas. Así también debido a las condiciones socio-educativas con las que los alumnos han desarrollado sus trayectorias académicas previas al ingreso universitario.

Sobre la forma de la cultura docente expresada en las relaciones y los modos de interacción entre los docentes: se relacionan en grupos académicos de la misma disciplina o en cuerpos académicos (CA) formados generalmente por colegas con intereses comunes y/o afinidades entre ellos.

Sobre el trabajo colaborativo: para la mayoría de los participantes el trabajo de academia no es valorado como una manera de mejorar la calidad de la propia práctica docente ni con la finalidad de hacer frente a la multiplicidad de funciones. El trabajo por equipo consiste en convivir con colegas con quienes comparten relaciones de amistad y afinidades y con quienes se platica, más no necesariamente se argumentan ni fundamentan académicamente las propias opiniones o creencias. En ese caso existe una cultura de colaboración, apoyo y discusión sobre proyectos de investigación, trabajos académicos en conjunto y sobre la participación de alumnos en ellos; lo que se denomina cultura de colaboración. Generalmente, lo realizan con el propósito de hablar de la situación académica de los estudiantes y de los proyectos de investigación que llevan a cabo, en los cuales frecuentemente colaboran los alumnos. Sin embargo, en ella no hay reflexión sobre la práctica pedagógica. La colaboración se centra fundamentalmente en contribuir a la formación profesional de los alumnos y a dar respuesta a las funciones de investigación, extensión y vinculación. En algunos casos, el trabajo grupal lo ejercen bajo un razonamiento de colegialidad burocrática; pues se identifica una colegialidad que responde a las demandas de las funciones docentes, por lo general labores de índole institucional, departamental o por cumplir con requisitos estipulados por Organismos de la Educación Superior. Se caracteriza por un trabajo poco solidario y falta de continuidad y credibilidad. En ese caso, se realizan las labores colegiadas generalmente para cumplir oficialmente con las demandas esperadas para su función.

Sobre la autonomía profesional: se identificó como una autonomía de gestión en el aula; no así una autonomía política en términos de Contreras (2001). Se promueve su participación en la realización de las tareas específicas del trabajo, pero no se da en las esferas de definición de las políticas generales de la institución. Su capacidad de acción generalmente es limitada en ese sentido. Pero por otro, también tiene la oportunidad de determinar hasta cierto punto, en qué medida se involucra en las estructuras de participación que existen. Sí existen posibilidades de incidir en las políticas internas de su escuela o facultad, sobre todo en los trabajos de rediseño del currículum. Sin embargo, prevalece una colegialidad de tipo burocrática; este tipo de colegialidad influye a que el trabajo no incida en la modificación de la práctica pedagógica.

Sobre el carácter flexible y creativo de la función docente: encontramos que las instituciones impulsan las iniciativas de los profesores para involucrar a los alumnos en prácticas profesionales, en la promoción de estancias académicas que son llevadas a cabo en diversas organizaciones, empresas, industrias, etc., y cuya función primordial es colocar a los estudiantes en situaciones laborales de la realidad social, así como el desarrollo de proyectos de investigación que emanan de los CA y que vinculan a las universidades con el entorno, con proyectos comunitarios. Una función docente que expande la enseñanza fuera de las aulas, y mira hacia el exterior buscando alternativas de aprendizaje para sus alumnos.

Sobre las oportunidades o limitantes para desarrollar AA: Encontramos que los elementos de la cultura docente regional que orientan la práctica pedagógica del docente hacia el desarrollo del aprendizaje autónomo son los siguientes:

Una enseñanza que busca la participación activa y responsable de los alumnos mediante prácticas profesionales. El alumno experimenta con la solución de problemas, algunos docentes buscando una enseñanza de carácter transformativo. Se está privilegiando la interacción con los alumnos, hay una relación más personal entre los profesores y ellos. Se promueve la motivación y se estimula el gusto por el conocimiento. Además, hay conciencia entre los docentes de los objetivos que se esperan alcanzar con los alumnos, sobre todo para que su enseñanza gire en torno al aprendizaje de ellos. Otra área de oportunidad es el paso que se ha dado a proporcionar espacios para que los alumnos reflexionen sobre algunas actividades de aprendizaje práctico. Además, consideramos que se están dando espacios para las actividades que se inclinan a otorgar mayor capacidad de agencia de los alumnos y se fomenta el aprendizaje colaborativo.

Sin embargo, encontramos que los elementos de la cultura docente regional que inhiben el desarrollo del aprendizaje autónomo de los alumnos universitarios se deben a las siguientes razones: No existe una práctica desarrollada de reflexión metacognitiva ni en los profesores ni en los alumnos en la significación de los participantes. Los profesores no reflexionan sobre la práctica docente que realizan y tampoco poseen características de docentes estratégicos. En el ejercicio de su práctica docente aún prevalece una enseñanza centrada en el profesor. Aunque se empiezan a visualizar rasgos de enseñanza centrada en los alumnos, su enseñanza todavía

está lejos de identificarse con el enfoque reflexivo (Pérez Gómez, 2004) o la teoría constructiva (Pozo *et al.*, 2006).

Las conceptualizaciones y finalidades existentes sobre el aprendizaje autónomo son: hacer más responsables a los alumnos, no sólo en lo académico sino en su vida personal y social. La autonomía está vinculada a los términos de dependencia-independencia de otros agentes educativos. Asimismo, implica el desarrollo de las capacidades y habilidades necesarias para enfrentar problemas y situaciones profesionales que se presentan de manera imprevista. El aprendizaje autónomo depende del propio individuo, no se puede imponer pero sí se puede guiar.

La cultura docente regional contempla el concepto de aprendizaje autónomo expresado todavía bajo la figura protagónica del docente, enunciando, mostrando, sugiriendo, guiando a los alumnos. No así procurando el diseño y planeación de actividades de andamiaje para que sea el propio alumno quien descubra o construya el conocimiento.

Uno de los objetivos centrales de esta investigación fue conocer cómo la práctica pedagógica de los docentes de las universidades públicas de Chiapas fomenta el desarrollo del aprendizaje autónomo en sus alumnos. A este respecto, concluimos que la mayoría de las aulas de universidades públicas en Chiapas son aún espacios de enseñanza unidireccional, en las que los profesores presentan, explican y donde los alumnos escuchan, anotan y participan en las actividades diseñadas para ellos. Consideramos que en su mayoría la didáctica que se fomenta es una transmisión de datos y procedimientos para ser utilizados en la práctica y que hace falta articular estrategias para enseñarles a construir conocimiento y a profundizar los temas en cuestión. Muy posiblemente los profesores plantean preguntas dirigidas a estimular el razonamiento y la discusión, pero no de manera sistemática, objetivada ni con la frecuencia necesaria a lo largo de la aplicación del currículo.

En resumen, consideramos que la cultura docente regional actual, reflejada en los significados construidos hacia su práctica pedagógica, contiene rasgos que no facilitan el desarrollo del aprendizaje autónomo en los alumnos universitarios de Chiapas. La historia y la cultura educativa que hemos encontrado limitan los espacios de oportunidad para fomentar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los universitarios, porque este tipo de

aprendizaje no forma parte relevante de la cultura de sus docentes, entre otras razones de índole político-social del contexto en el que se encuentran inmersos.

Implicaciones pedagógicas y sugerencias

Después de haber realizado este recorrido con el objetivo de desvelar la cultura docente de las universidades públicas de Chiapas y su relación con la promoción de un aprendizaje de tipo autónomo nos atrevemos a visualizar algunos de sus alcances para un futuro próximo. Sabemos ya las condiciones sobre las cuales se pueden partir para construir una plataforma pedagógica que sienta las bases para continuar en la senda de la transición hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje, y para la promoción de un aprendizaje autónomo.

Asimismo, sabemos de las condiciones que deben procurarse para que ese tipo de enseñanza pueda ser desarrollando de manera integral y sistemática. Entre ellas están: compartir el control con los alumnos cambiando algunos roles de docente y de alumnos establecidos históricamente, para lo cual necesariamente se tendría que girar el enfoque pedagógico de la docencia universitaria. Fomentar en el alumno mayor responsabilidad sobre sus procesos de aprendizaje mediante la aplicación de métodos activos y más participativos. Para ser facilitador del aprendizaje, el docente universitario debe procurar ser un docente estratégico. La situación educativa actual aspira a contar con este tipo de docentes, modelos de autonomía intelectual y profesional para aplicar en su práctica procesos de traspaso del control para que los estudiantes vayan apropiándose progresivamente de la regulación de su propio aprendizaje.

Para desarrollar un aprendizaje de tipo autónomo se requiere un perfil de alumno y de profesor diferente, posibles si hay un cambio primero de actitud y después de mentalidad que parta de la comprensión de los mismos docentes sobre cómo conciben el aprendizaje y la enseñanza. Por eso, es preciso conocer esas concepciones primero, identificar cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza y qué relación tienen con la práctica que se imparte (Pozo, 2006). Una vez que se conocen, que se han explicitado en los grupos de académicos la sugerencia es integrarlas a un nuevo sistema de conocimiento, que se redefine, otorgándole nuevos significados (Pozo *et al.*, 2006). Para lograrlo, indudablemente se necesitaría una formación más integral, donde los docentes puedan cuestionar sobre sus percepciones y creencias, indagar en lo profundo de sus teorías implícitas, hacerse preguntas, más que

responder a ellas; reaccionar con sentido crítico ante las demandas de la multiplicidad de sus funciones actuales.

Luego entonces, el reto para los académicos se percibe en la reflexión crítica sobre la realidad del propio contexto de E-A, las propias teorías y el impacto de su práctica educativa en ella. Revisar y orientar las concepciones de la autonomía en aspectos más integrales, no limitado a lo instrumental y técnico en el aprendizaje es una tarea pendiente de las administraciones, y una obligación moral para los docentes. De lo contrario, se sigue reproduciendo de manera irreflexiva una práctica hegemónica que generalmente no se acepta pero tampoco se desecha. Por eso se reitera que se hace necesaria la explicitación y comprensión de los fundamentos de los propios significados que sobre la enseñanza comparten los docentes y de sus repercusiones en el aprendizaje del alumnado; de conocer y compartir los significados inherentes a este tipo de aprendizaje. Lo que entendemos es que ésta es una tarea que se puede realizar principalmente con la voluntad y la intencionalidad del docente por una parte.

Por otra parte, que el propio alumno asuma gradualmente un papel de actor participativo y activo. Eso es una tarea bastante compleja, pues son muchos factores que entran en juego. Primero, habría que procurar que los alumnos vayan familiarizándose con la autorregulación de sus acciones para aprender, proveerles de oportunidades para hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades, es decir de un grado importante de metacognición, la cual no es innata en el alumno sino que requiere ser desarrollada o enseñada. En ese caso, el docente procuraría enseñarles, dialogar y conmovier a los alumnos a autoevaluarse y a autorregular su propio aprendizaje, a fijarse y a revisar metas de aprendizaje. Además de la metacognición, algunas de las otras variables que también tendrían que desarrollarse en el transcurso de su paso por las aulas serían las habilidades de pensamiento crítico, la capacidad de indagación, de cuestionarse, y la competencia estratégica para que los alumnos puedan tener aún mayor independencia y control sobre las tareas de aprendizaje.

Entonces, un profesor universitario además de enseñarles a sus alumnos a resolver problemas mediante una serie de actividades de andamiaje, podría irles cediendo mayor responsabilidad en la regulación de los aprendizajes, de manera gradual y progresiva de tal manera que les

permita desarrollar la habilidad de reflexionar y contrastar opiniones. En corto, buscaría la manera de compartir parte del control otorgándole poder de agencia a los alumnos.

Además, como ya lo expusimos en líneas anteriores pensamos que se necesita también impulsar espacios instruccionales o de formación que favorezcan estos procesos en la actualización y desarrollo profesional continuo de los profesores. En las IES constantemente se diseñan diversos programas de capacitación y actualización pedagógica asumiendo que ello contribuirá al cambio que se espera tanto en cultura educativa como en metodología. La capacitación es importante, pero no garantiza una ruptura entre el deber hacer y el hacer, entre lo que está escrito en el currículo y la práctica pedagógica en el aula. Esas primeras acciones son en sí un inicio, pero no necesariamente un factor significativo y sistemático de avanzar hacia el logro de las metas académicas.

El programa de formación pedagógica tendría que ser permanente, donde el docente tenga un espacio para comunicar y argumentar sus ideas, exponer y compartir los significados y sentidos sobre su labor. La sugerencia se centra en desarrollar la capacidad de colaboración y la habilidad de romper círculos viciosos, como el estar sujetos a enseñar lo que le enseñaron y de la misma forma en la que lo hicieron. Tampoco se trata de desechar todo lo anterior, sino realizar una práctica informada y crítica ante la nueva cultura del aprendizaje. Si lo que se quiere es darle un giro a las concepciones de aprendizaje, la propuesta es diseñar nuevos espacios instruccionales para aumentar la probabilidad de que se empleen los modos de aprender, que se desprenden de una visión constructiva en situaciones prácticas de aprendizaje.

Lo anterior se expone pues, aunque hay muchas formas diferentes de entender un cambio de tipo conceptual sobre el aprendizaje y la enseñanza, nos parece coherente y oportuno lo que Pozo *et al.* (2006), plantean con respecto a esos cambios. Ellos sostienen que no deben entenderse como la sustitución de unas representaciones por otras, sino reconstruyéndolas, dándoles un nuevo significado en el marco de esa nueva teoría o estructura de conocimiento más compleja. Ellos explican que para llegar desde las concepciones de la teoría directa, a los de una teoría constructiva, habría que pasar los supuestos de los individuos por procesos de reestructuración y explicitación y por estrategias de intervención que favorezcan esos cambios.

Eso supone que no debe intentarse sustituir a esos hábitos profundamente arraigados, sino más bien describirlos, hacerlos explícitos en el marco de un nuevo sistema de conocimiento que les da un nuevo significado. Por eso, la recomendación de Pozo *et al.* (2006) es no esperar a que los propios profesores cambien sus formas de enseñar de modo inmediato, abandonando sus rutinas que tanta seguridad les proporcionan; sino más bien que pongan bajo los reflectores sus pensamientos y vuelvan a describir esas formas de enseñar reflexionando, y tratando de comprender cuándo y por qué funcionan, buscando mayor capacidad explicativa para su propia práctica docente actual.

Indiscutiblemente, un cambio puede ser lento y paulatino, dependiendo del esfuerzo y el trabajo que se ponga para lograr el objetivo. Creemos que serían los mismos profesores, ejerciendo su autonomía profesional quienes podrían tomar la iniciativa, declarar y exigir la necesidad de hacerlo. Podrían ser los mismos docentes quienes, antes que nada, tuviesen el interés, la voluntad y el compromiso consigo mismos para crecer profesionalmente en esa dirección.

Luego entonces, sostenemos que no es precisamente la institución universitaria la primera responsable de tomar la iniciativa. Son los docentes, quienes en base a su trabajo de academia y como producto de su proceso reflexivo, son los que directamente estén involucrados, tomen la iniciativa, decidan y actúen de acuerdo a sus propias propuestas. A las IES, por su parte les toca garantizar las condiciones necesarias para lograrlo.

Sin duda, las universidades tienen una responsabilidad directa también en la promoción de este tipo de aprendizaje, asegurándose de proveer las condiciones y los espacios para que los docentes continúen con su formación pedagógica, para que se propicien espacios de discusión y debate al interior de los colectivos docentes, para evaluar y re diseñar los PA y que este tipo de aprendizaje se vea plasmado de manera curricular e integral, además de procurar sistemas de evaluación de aprendizaje en correspondencia al sistema de enseñanza que se procura.

Es a la institución, consciente de su participación en el proceso de transformación educativa, a quien le corresponde la tarea de propiciar mejores condiciones, estabilidad y la plataforma

adecuada para impulsar un cambio sostenible y constante, con la finalidad que sus docentes puedan tener la oportunidad de definir sus propias formas de participación.

En fin, se torna necesario realizar acciones integrales que busquen un cambio más dinámico, expedito y ex profeso. Creemos que se necesita de la voluntad de ambas partes, tanto de docentes como de las instituciones; se necesita el compromiso de trabajar en conjunto para construir y generar las condiciones necesarias para que un aprendizaje más significativo y profundo pueda tener lugar y pueda ser desarrollado y experimentado en las aulas universitarias. Entonces, las frases “construir el aprendizaje” y “promover el autoaprendizaje” no serían sólo unas frases de moda en la jerga de los académicos y de las universidades públicas de Chiapas.

Bibliografía

- Álvarez, I. (2003). La formación del profesorado universitario sobre psicopedagogía del aprendizaje. En Monereo, C. y Pozo J.I. (eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Edit. Síntesis.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México, D.F.: Editorial Paidós.
- ANUIES. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI*. México. D.F.
- ANUIES. (2007). *Consolidación y avance de la Educación Superior en México. Elementos de Diagnóstico y Propuestas*. México, D.F. Año 4, N° 27-29. Disponible en: <http://www.pablorioscabrera.com/articulos.html>
- Beltrán, F. (2011). *Institucionalización de la Función Escolar*. Conferencia dictada en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. 8 y 9 de Marzo de 2011.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds.) (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. *Informe Final. Proyecto Tuning- América Latina*. Universidad de Deusto. Bilbao. Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index>
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Essex: Pearson Education.
- Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. En Lamb, T. and Reinders, H. (eds.). *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Benson, P. y Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Essex: Longman.
- Berger, P; y Luckmann, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. 9ª. Ed. Madrid. Amorrortu.

Bories, C. (2000). *Los Límites de la Autonomía: Análisis del proceso de automatización en el Departamento de Lenguas y Centro de Auto-acceso*. Proyecto de Investigación no publicado. Universidad Autónoma de Chiapas.

Brígido, A. M. (2006) *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Editorial Brujas.

Bourdieu, P. (1997a). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. 2ª. Edición.

Bourdieu, P. (1997b). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI Editores.

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.

Cabrera, J.C. y Pons, L. (2010). El Concepto de Región: Una mirada desde la investigación educativa. En Pincemin, S.; Magaña, J. y Santiago, R. (eds.). *Estudios Regionales en el siglo XXI. Identidad, Cultura y Educación*. Cuerpo Académico Estudios Mesoamericanos y Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.

Cabrera, J.C; Chávez, R; Chacón, K; Dettmer, M; Díaz Ordaz, E; Hernández, N; Lara, F; Madrigal, J.L.; Moreno, E; Oliva, J; Pons, L; Ramos, A. (2010). *Espacios Autobiográficos e identidades académicas*. Colección Al Saber. Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano. Tuxtla Gutiérrez: UNACH

Chávez, M.G. (2000). Apuntes Metodológicos sobre la técnica del grupo de discusión en la construcción del conocimiento científico. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Colima. Época II. Diciembre. Vol. VI. Número 012. Pp. 127-149.

Coll, C. (2003). El currículo universitario en el siglo XXI. En Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.) *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Ed. Síntesis.

Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas Perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.

Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. 3ª. Ed. Madrid: Morata

Correa, C. (2007). *Impactos del aprendizaje autónomo en el diseño curricular y didáctico dentro de la práctica docente*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional 2-07: El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU). Universidad de Sevilla.

Disponible en: <http://congresos.um.es/redu/barcelona2007/paper/view/721>

Correa, N; Ceballos, E; Rodrigo, M.J. (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En Monereo, C, y Pozo, J.I. (Eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Edit. Síntesis

Costa, A.M. y Almendro, C. (2010) *Incidentes críticos, una propuesta para abordar en grupo los problemas de bioética*. En Página Web [fisterra.com](http://www.fisterra.com). Formación bioética. Disponible en: <http://www.fisterra.com/formacion/bioetica/incidentes.asp>

De la Cruz, M; Pozo, J.I; Huarte, M.F; Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En Pozo *et al.*, *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las concepciones de Profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Graó.

De la Peña, G. (1998). La Región: dimensión espacial de los procesos sociales. En *Revista Iberoamericana de Planificación*. XVIII: 66, pp.56-58.

Delors, J. (Coord.) (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO: Santillana.

Diccionario de Ciencias de la Educación. (2009). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Pontificia Salesiana. Edición española coordinada por José Manuel Prellezo García. Madrid: Editorial CCS.

Diccionario de la Lengua Española. Versión electrónica. 22ª. Edición. Real Academia Española. Disponible en: <http://buscon.rae.es/>

Diccionario de Pedagogía y Psicología (2000). Fernando Canda Moreno (coord.). Madrid: Cultural, S.A.

Donoso, T. (2004). Construccinismo Social: Aplicación del Grupo de discusión en Praxis de equipo reflexivo en la investigación científica. *Revista de Psicología*. Santiago de Chile. Vol. XIII, No. 1: Pp. 9-20.

Dubet, F. (2006). *El declive de la Institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Fábregas, A. (2009). *2009: Año de la generación pionera de la Universidad Intercultural de Chiapas*. Informe del Rector. UNICH.

Disponible en: http://www.unich.edu.mx/pdf/INFORME_RECTOR.pdf

Gairín, J; (2003). El profesor universitario en el siglo XXI. En Monereo, C. y Pozo J.I. (eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Edit. Síntesis.

Galeano, M.E. (2004). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Edit. Gedisa. Título original en inglés publicado en 1973.

Giménez, G. (1999). Territorio, Cultura e identidades. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Época II. Vol. V. Núm. 9, Colima, Junio 1999, pp.25-57.

Gobierno del Estado de Chiapas (2007). *Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012*, Chiapas, México: Gobierno del Estado de Chiapas.

Gobierno del Estado de Chiapas (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. Gobierno del Estado de Chiapas.

Gobierno del Estado de Chiapas (2008). *Chiapas 07- Indicadores*. Disponible en www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/file.do?idFile=3074

Gobierno del Estado de Chiapas y Universidad Politécnica de Chiapas. (2010). *Diagnóstico de Competencias*. Secretaría Académica de la UPChiapas. Disponible en: <http://www.fpchiapas.gob.mx/transparencia/inicio/acord/transparencia/CompetenciaExterno.php?trim=2&anio=2010&idorg=2>

Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

González, B. A. (2007). Formación Inicial basada en Competencias. *Horizontes Educativos*, Vol. 12, N° 2: 37-41, 2007. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=9&hid=2&sid=b9f7c05b-fff6-4e31-9393-99ec0203bd46%40SRCMSM2>.

González, L; González, A; y González, R. (2008). Autorregulación del aprendizaje y su relación con las creencias de control y autoeficacia en universitarios. *Quehacer Científico en Chiapas*. Vol. 1, Núm. 5, segunda época. Enero-Junio 2008. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.

Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 37/5 Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*. XL (2007) no. 40. Pp. 807.816. PDF. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2267979>

Guillaumín, A. (2001). Complejidad, Transdisciplina y Redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad. *Polis. Revista Académica*. Universidad Bolivariana. On line. Vol. 1. Año 1.

Guzmán, S; y Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 8 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>

Hacker, P y G. Barkhuizen (2008). Autonomous teachers, autonomous cognitions: Developing personal theories through reflection in language teacher education. En Lamb, T y Reinders, H. (Eds.) *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses.* . Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hannerz, U. (2001). Fronteras. En *Revista de Antropología Experimental*. No.1. Universidad de Jaén. España. Disponible en: <http://www.ujaen.es/huesped/rae/RAE%201%20y%202.pdf> Pp. 498- 507.

Hernández, F; Sancho, J.M; Montané, A; Sánchez, A; (2009) ¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuestas desde una investigación de historias de vida profesionales. *Grupo de Investigación ESBRINA. Subjetividades y entornos de aprendizaje contemporáneos*. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/esbrina>.

Hernández, F. (2009). Historia de Vida Profesional: Una característica de un buen profesor universitario es la necesidad permanente de aprender y de estudiar. En *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, España. Disponible en: http://cecace.org/docs/proj-profuni/Profa_H_CAA_CiT_HV_A.pdf

Huertas, J.A; y Agudo, R. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. En Monereo, C, y Pozo, J.I. (eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Edit. Síntesis

Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Quinta Edición. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

INEGI. (2007). *Anuario Estadístico Chiapas*. Tomo I. Edición 2007.

Jaimes, E.; R. Velázquez, J. González. (2008). *Evaluación Integral en la Educación Superior: Análisis Estadístico*. UNACH. Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional de Análisis Organizacional. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.

Jansson, A. (2000). Significados en controversia. Estudios de audiencia e identidad cultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Época II. Vol. VI. Número 11. Junio, pp. 55-88. Universidad de Colima, México.

Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesizing an agenda. En Lamb, T. y Reinders, H. (eds.). *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Legault, A. (2008) *¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?* Ponencia presentada en V Congreso Iberoamericano de docencia universitaria celebrada en Valencia, España. Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Disponible en: <http://www.asoc-aidu.com/>

Macaro, E. (2008). The shifting dimensions of language learner autonomy. En Lamb, T. y Reinders, H. (eds.). *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Macotela, S; Flores, R; Seda, I. (2001) Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y el maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización Iberoamericana de Educación. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF>

Martín, E. (2003) Un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. En Monereo, C. y Pozo, J.I. (eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Edit. Síntesis

Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En Pozo, J.I. y Pérez, M. P. (coords.). *Psicología del Aprendizaje Universitario: La formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.

Martínez, H. (2008). The subjective theories of student teachers: Implications for teacher education and research on learner autonomy. En Lamb, T. y Reinders, H. (eds.). *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Mateos, M; y Pérez, M.P. (2006) El Cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En Pozo, J.I. *et al.* (eds.), *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las concepciones de Profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Graó.

Medina, R.R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Revista española de pedagogía*. Año LXIII, (230), pp.17- 42.

Mejía, A. (2007). Autonomías. *El Poli*. No. 15. Pp.14-15. Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), Universidad de Los Andes. Disponible en: <http://wwwprof.uniandes.edu.co/~jmejia/PDF/autonomias.pdf>.

Monereo, C. y Pozo J.I. (eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Edit. Síntesis.

Monereo, C. (1997). (coord.) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

Monereo, C. (2000). (coord.) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.

Moreno, R. y Martínez, R. (2007). *Aproximación conductual a la noción de aprendizaje autónomo*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional 2-07: El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU). Universidad de Sevilla.

Mórtola, G. (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires: Noveduc.

Nicolaidis, C. (2008). Roles learners believe they have in the development of their language learning—autonomy included? En *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*. Lamb, T. y Reinders, H. (eds.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Núñez, K. y Bermúdez, F.M. (2010). Vida académica y expectativas profesionales en jóvenes indígenas universitarios de Chiapas, México. En Pincemín, S.; Magaña, J. y Santiago, R. (eds.). *Estudios Regionales en el siglo XXI. Identidad, Cultura y Educación*. Cuerpo Académico Estudios Mesoamericanos y Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión. (18 de diciembre 2006). *Las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Unión Europea sobre el aprendizaje permanente. [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]

Pérez Gómez. A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. 3ª- Edición. Madrid: Ediciones Morata.

Pérez; M. del P.; Pozo, J.I.; Rodríguez, B. (2003) Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En Monereo, C. y Pozo, J.I. (eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Edit. Síntesis

Pons, L. (2009). *Federalización educativa y metodologías dialógicas participativas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Conferencia Magistral del Foro Regional de Investigación Educativa del COMIE.

Pozo, J.I. y Pérez M. del P. (coords.). (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.

Pozo, J.I. y Monereo, C. (coords.). (2002). *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Santillana.

Pozo, J.I; Scheuer, N; Pérez, M. del P; Mateos, M; Martín, E; de la Cruz, M; (2006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las concepciones de Profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Graó

Prieto Navarro L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea Ediciones

Puelles de Benítez, M. (coord.). (2009). *Profesión y Vocación Docente. Presente y Futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva Escuela Juián Besteiro.

REDUI. (2011). *Red de Universidades Interculturales*. Página Electrónica. Disponible en: http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=57

Ríos, C. P. (2004). Esbozo del enfoque estratégico del aprendizaje. *Revista Candidus*. Año 4, No. 27-29.

Rivas, J.I. (2007). Vida, Experiencia y Educación: La biografía como estrategia de conocimiento. En *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Pp.111-145.

Rivas, J.I. (coord.). (2000). El trabajo de los docentes. En *Profesorado y Reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Ediciones Aljibe

Rivas, J.I. (coord.). (2003). *La cultura profesional de los docentes de enseñanza secundaria*. Grupo de Investigación HUM619. Málaga. Disponible en: <http://www.hum619.uma.es>

Rivas, J.I. Sepúlveda M.P.; Rodrigo, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria; un estudio biográfico. *Archivos analíticos de políticas educativas*. Vol. 13 No. 49 Diciembre 10, 2005. College of Education. University of South Florida. Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/v13n49.pdf>

Rivas, J.I. y Leite, A. (2006). *Identidad y cultura en la experiencia escolar*. XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. Programa de Antropología en Educación. SEANSO/ICA –FFy L. Universidad de Barcelona.

Rivas, J.I. y Leite, A. (2011). La devolución en los procesos de construcción interactiva de los relatos. En Hernández, F; Sancho, J; Rivas, J.I. (coords.). *Historias de Vida en Educación: biografías en Contexto*. Esbrina-Recerca. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323> pp. 75-81.

Rivas, J.I.; Leite, A.; Cortés, P.; Márquez, M.J. y Padua, D. (2010) La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 187-209

Rivas, J.I; Sepúlveda, P; Rodrigo, P y González, E. (2003). *La cultura profesional de los docentes de enseñanza secundaria*. Málaga. 2003. Disponible en: <http://www.hum619.uma.es/CulturaProfesional/CulturalProfesional.pdf>

Rojas, I.R. (2000). Significados sociales de la acción docente. *Convergencia*. Septiembre-diciembre, año 7, número 23, Universidad Autónoma del Estado de México. Pp. 121-150.

Romo Beltrán, R.M. (1996). Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de Psicología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-diciembre 1996. Vol 1. Núm.2. pp. 378-390.

Rosales, R. (2006). "Geografía Económica". Tratado de Geografía Humana. En Hiernaux, D. y Lindón, A. (directores). *Anthropos*. México: UAM.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El IEEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.

Rué, J. (2008). *El aprendizaje mediante competencias: su relevancia e implicaciones*. Encuentro ANECA-U. de Vigo Julio de 2008. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/EEES/ForoANECA/joan_rue_uvigoaneca.pdf

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.

Sánchez Dromundo, R.A. (2007). Reseña de "Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra". De Isabel Jiménez (Coord). *Perfiles Educativos*. Año/vol XXIX, número 115. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.

Sancho, J.M.; Creus, A.; Padilla, P. (2010) Docencia, investigación y gestión en la universidad: una profesión tres mundos. *Praxis Educativa*. Vol. XVI, No. 14. UNLPam. Pp.17-34

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Scharle, A y Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: C.U.P.

Schmelkes, S; (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. Coordinación General de educación intercultural y bilingüe. SEP. Disponible en: www.redui.org.mx/index.php?option=com_docman&task=doc

Secretaría de Educación. (2006). *Memoria de gestión del sector educativo de Chiapas 2000-2006*. Documento citado en el PIDE 2008-2012 de la Universidad Tecnológica de la Selva.

Secretaría de Educación Pública. (2007) *Programa Sectorial de Educación. 2007-2012*. México, D.F: Gobierno Federal.

Secretaría de Educación Pública. (2009) *Cobertura en Educación Superior. Síntesis Informativa*. 6 de Abril de 2009. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/resumen060409>.

Shaw, J. (2008). Teachers working together: What do we talk about when we talk about autonomy? En Lamb, T. y Reinders, H. (eds.). *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Toro, J. R. (2004). La autonomía, el propósito de la educación. *Revista de Estudios Sociales* no. 19. Diciembre de 2004. Pp 119-124.

Trebbi, T. (2008). Freedom- a prerequisite for learner autonomy? Classroom innovation and language teacher education. En Lamb, T. y Reinders, H. (eds.). *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI : Visión y Acción*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Informe Mundial de la UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

UNESCO. (2008). *Higher Education for Latin America*. Declaration of the Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean-Cres. Disponible en : <http://www.cres2008.org/en/index.php>

UNICH. (2008) *Plan Institucional de Desarrollo 2008 – 2016*. Universidad Intercultural de Chiapas. Disponible en: http://www.unich.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=56

Unión Europea. (2007). *Competencias Clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm#

Unión Europea. (2009) *Aprendizaje Permanente*. Disponible en: http://ec.europa.eu/growthandjobs/key/lifelong-learning/index_es.htm

Universidad Autónoma de Chiapas. (2003). *Proyecto Académico 2002-2006*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH

Universidad Autónoma de Chiapas. (2007a). *Proyecto Académico 2006-2010*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.

Universidad Autónoma de Chiapas. (2007b). *Plan Institucional de Desarrollo 2018*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.

Universidad Autónoma de Chiapas. (2010). UNACH. Anuario Estadístico 2009. Universidad para el Desarrollo. Tuxtla Gutiérrez: UNACH. Disponible en: http://www.unach.mx/Images/transparencia/Anuario_Estadistico_2009.pdf

Universidad Autónoma de Chiapas. (2011). *Proyecto Académico 2010-2014*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH. Disponible en: <http://www.unach.mx/images/identidad/ProyectoAcademico.pdf>

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (1999). *Plan Institucional de Desarrollo 2000-2020*. UNICACH.

Universidad Intercultural de Chiapas. (2011). Página electrónica. Disponible en: <http://www.unich.edu.mx/>

Universidad Intercultural de Chiapas. (2008). *Plan Institucional de Desarrollo 2008-2016*. UNICH. Disponible en: <http://www.unich.edu.mx/pdf/pide.pdf>

Universidad Politécnica de Chiapas. (2005). *Primer Informe Rectoral. Modelo Educativo*. Tuxtla Gutiérrez: UPChiapas. <http://www.UPChiapasiapas.edu.mx>

Universidad Tecnológica de la Selva (UTS). (2007). *Programa Institucional de Desarrollo 2008-2012*. Disponible en: <http://187.141.100.67/pai/4/pide.swf>

Vergara, M. (2005). “Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria” en *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y Cambio en la Educación*. Vol. 3. Número 1. Especial. Pp.685-697. Disponible en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e.Vergara.pdf

Vieira, F; Barbosa, I; Paiva, M; Fernandes, I.S. (2008). Teacher Education towards teacher (and learner) autonomy: What can be learnt from teacher development practices? En Lamb, T. y Reinders, H. (eds.). *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. 3ª. Edición. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. 2ª. Edición. Madrid: Narcea.

Zemelman, H. (2010). Conferencia Magistral en el II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Hermosillo, Sonora. 16 y 17 de Diciembre 2010.

Zuart, J.L. (2010). 6º. *Informe de actividades. Universidad Politécnica de Chiapas*. Disponible en: <http://www.UPChiapasiapas.edu.mx/2010/img/6oInforme.pdf>

ANEXO 1

Participantes en Grupos de Discusión

GPO.	#	FORMACION ACADÉMICA	IES Estudios de Posgrado	IES ADSCRIPCION Y AREA DE ENSEÑANZA	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	MATERIAS QUE IMPARTE EN EL PE
1	1	Lic. En Derecho Lic. Enseñanza del inglés. Mtra. Lingüística Aplicada.	Columbia University	UNACH Lic. Enseñanza del Inglés (Tuxtla)	15 años	Sociolingüística; Análisis del Discurso; Taller de Práctica Docente; Evolución de la Metodología en la Enseñanza de Lenguas.
	2	Ing. En Computación Mtra. Enseñanza del Inglés	University of Essex	UNACH Lic. Enseñanza del Inglés (Tuxtla)	15 años	Didáctica de la Comprensión de Lectura. Diseño de Exámenes Inglés
	3	Lic. Enseñanza Inglés Mtra. Educación (Formación de formadores)	University Of Exeter	UNACH Lic. Enseñanza del Inglés (Tuxtla)	23 años	Fonética y Fonología; Introducción a la Didáctica de las Lenguas.
	4	Lic. Nutrición Mtra. Educación (Formación de formadores)	University of Exeter	UNACH Lic. Enseñanza del Inglés (Tuxtla)	30 años gral. 12 años IES	Literatura Inglesa Cultura y Civilización Inglés
	5	Lic. Enseñanza del Inglés. Mtra. Educación (Formación de formadores)	University of Exeter	UNACH Lic. Enseñanza del Inglés (Tuxtla)	30 años	Aprender a Aprender Inglés Redacción de Textos académicos
	6	Lic. Enseñanza del Inglés/Especialidad Mtra. Educación (Formación de formadores)	University of Kent University of Exeter	UNACH Lic. Enseñanza del Inglés (Tuxtla)	22 años	Observación de la práctica Docente Evolución de la Metodología en la Enz Lenguas. Introd a la didáctica. Inglés para Propósitos Académicos
	7	Lic. Educación Mtra. Docencia. Epsc en Inv. Educativa.	UPN Instituto de Estudios de Posgrado	UNACH Lic. Enseñanza del Inglés (Tuxtla)	19 años	Inglés Sociedad Actual. Relacionadas con Pedagogía y educación.

GPO.	#	FORMACION ACADÉMICA	IES Estudios de Posgrado	IES ADSCRIPCION Y AREA DE ENSEÑANZA O PA	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	MATERIAS QUE IMPARTE EN EL PE
2	1	Lic. Inglés. Mtra. En Educación	University of Georgia	UNACH Lic. Enseñanza del Inglés (Tapachula)	17 años	Herramientas Especializadas de Computación; Didáctica de la Expresión Escrita; Introducción a la Investigación.
	2	Lic. Enseñanza inglés Mtro. Educación Teacher Development.	University of Exeter	UNACH Lic. Enseñanza del Inglés (Tapachula)	26 años	Sociedad Actual; Literatura Inglesa; Didáctica de la Gramática;
	3	Lic. Lengua Inglesa Lic. Lengua Francesa Mtro. Educación	University of Exeter	UNACH Lic. Enseñanza del Inglés (Tapachula)	15 años	Francés; Inglés; Didáctica de la Comprensión de Lectura.
	4	Lic. En Educación Mtra. Educación Dra. Educación	UNACH	UNACH Lic. Enseñanza del Inglés (Tapachula)	20 años gral. 15 en IES	Naturaleza del Conocimiento; Introd. A las Ciencias Sociales, Sociedad Actual; Filosofía y Educación; Políticas Educativas;
	5	Lic. Enseñanza del Inglés. Lic. Normal Superior de Chiapas. Mtro. Educación (Formación de formadores)	University of Exeter	UNACH Lic. Enseñanza del Inglés (Tapachula)	17 años	Práctica Docente; Microenseñanza; Descripción Lingüística del Inglés.
	6	Lic. QFB Mtra. En Criminalística	Instituto de	UNACH Lic. En Químico Farmacobiólogo.	17 años	Química Forense; Control de Calidad; Proyectos de Investigación.
3	7	Lic. QFB Mtro. En Bioquímica Clínica.	UNACH	UNACH Lic. En Químico Farmacobiólogo.	18 años gral. 10 en PE	Química O. I; Laboratorios de Química I, II, III Legislaciones.

	8	Lic. QFB Mtro. En Reproducción Animal Doctorante en Inv. Educativa.	UNACH	UNACH Lic. En Químico Farmaco- biólogo.	20 años	Bioestadística; Control de Calidad; diseño Experimental.
GPO.	#	FORMACION ACADÉMICA	IES Estudios de Posgrado	IES ADSCRIPCION Y AREA DE ENSEÑANZA O PA	AÑOS DE EXPERIENC IA DOCENTE (hasta Mayo 2010)	MATERIAS QUE IMPARTE EN EL PE
4	1	Lic. En Ciencias Físicas; Mtro. En Ciencias Físicas.	CINVESTAV IPN	UPCH Ing. Mecatrónica.	31 años gral. 4 UPCH	Cálculo diferencial, dinámica, Electricidad y magnetismo.
	2	Ing. Química Mtra. En Ingeniería Dra. en Ciencias.	CINVESTAV IPN	UPCH Ing. Ambiental	4	Cálculo diferencial; cálculo integral; Ecuaciones diferenciales.
	3	Ing. Mecatrónica Eléctrica. Mtro. En ciencias Espec. Ing. Eléctrica	CINVESTAV IPN	UPCH Ing. Mecatrónica.	13	Análisis de circuitos eléctricos, Estancia industrial I y II
	4	Lic. QFB Dr. En Ciencias	UAEM	UPCH Ing. Agroindustri al	1.5 años	Química General; Biología y Química Analítica.
	5	Lic. En informática Mtro. En Ciencias.	University of Houston	UPCH Ing. En Dsllo. De Software.	20 años gral.	Programación avanzada en red; Ing. De software; Bases de Datos.
	6	Ing. Industrial Eléctrico. Mtro. En Ciencias (Ing. Eléctrica). Dr. En Ciencias de los materiales.		UP CH Ing. En Energía	7 años	Diseño de Máquinas Eléctricas; Ahorro y uso eficiente de energía.
	7	Ing. En Electrónica. Mtro. En Ciencias en Ing.	Centro Nacional de Investigac Dsllo.	UPCH Ing. Mecatrónica.	4 años	Control Secuencial. Diseño Mecatrónico;

		Mecatrónica.	Tecnológico			Proyectos Terminales.
	8	Ing. Química Dr. En Ing. Tratamiento de Aguas Residuales.	Univ. Politécnica de Valencia.	UPCH. Ing. Ambiental	4 años	Muestreo Estadístico, Álgebra Lineal; Estancia Industrial
GPO.	#	FORMACION ACADÉMICA	IES Estudios de Posgrado	IES ADSCRIPCIÓN Y ÁREA DE ENSEÑANZA O PA	AÑOS DE EXPERIEN CIA DOCENTE	MATERIAS QUE IMPARTE EN EL PA
5	1	Lic. Turismo Dr. En Ciencias para el Dslo. Sustentable	U. de G. u. de Verona, Andorra, Perpignion	UNICH Lic. Turismo Alternativo	10 años	Seminario de Turismo Solidario y Comercio Justo; Taller de Planeación Participativa Comunitaria; Turismo Rural.
	2	Lic. Relaciones Internacionales. Mtra. En Ciencias Sociales.	UNICACH	UNICH. Lic. en Lengua y Cultura.	11 AÑOS	Lectura y Redacción; Introducción a la Sociolingüística; Introducción a los Estudios de Género.
	3	Lic. En Periodismo Mtro. Ed. Superior Dr. En Ciencias Sociales	UNACH CESMECA/ UNICACH	UNICH Lic. En Comunicaci ón Intercultura l	14 años	Nota Informativa. Metodología de la Investigación; Comunicación y Cultura.
	4	Lic. En Filología Inglesa. Mtra. Ed. Superior*	UNACH	UNACH Lic. Enseñanza del Inglés (SCL.)	30 años gral. 25 en IES	Historia de la Lengua Inglesa; Didáctica; Inglés, etc.
	5	Lic. En Sociología. Mtra. En Estudios Étnicos.	El Colegio de Michoacán.	UNACH. Lic. En Antropología Social.	16 años	Seminario de Antropología en Chiapas; Ideología y Cultura; Introducción a la Antropología.

GPO.	#	FORMACION ACADÉMICA	IES Estudios de Posgrado	IES ADSCRIPCION Y AREA DE ENSEÑANZA / PA	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	MATERIAS QUE IMPARTE EN EL PA
6	1	Ing. En Computación Mtra. Admón. Tecnologías de la Información. Dra. Educación Especialidad en E-learning.	Universidad de Salamanca, España	UNACH Lic. Sistemas Computacionales	16 años	Aprender a Aprender; Redes de computadoras; Lectura y Redacción.
	2	Pedagoga Mtra. Educación Superior Dra. Derecho Público.	UNACH Instituto Nal. Estudios Fiscales	UNACH Pedagogía	12 años	Diversos cursos en el PA Pedagogía.
	3	Arquitecto Mtro. Arquitectura Dr. Arquitectura	Universidad de Cataluña, España	UNACH Arquitectura	+ 14 años	Historia de Edificios Arquitectónicos
	4	Médico General	UNAM UNACH	UNACH Medicina Humana	37 años	Módulo de Reproducción Humana.
	5	Pedagogo Mtro. Pedagogía Dr. Derecho Público	U. V. UNAM Instituto Nal. Estudios Fiscales	UNACH Pedagogía	30 años	Orientación Educativa y Seminarios 8º. Semestre, entre otros.
	6	Médico Veterinario Mtro. Agroecología Tropical	UNAM UNACH	UNACH Medicina Veterinaria	23 años	8º. Módulo. Clínica

Anexo 1 Participantes en Grupos de Discusión

ANEXO 2

Perfiles de Egreso de un PA/ Un ejemplo por IES

1. UNACH

PA. LICENCIATURA EN SISTEMAS COMPUTACIONALES

PERFIL DE EGRESADO

El egresado de la Licenciatura en Sistemas Computacionales debe desarrollar actitudes, habilidades y conocimientos que le permitan interactuar cotidianamente en el medio en el cual se desarrolla, estando en armonía con la sociedad y consigo mismo.

El egresado de L.S.C, será una persona la capacidad para:

- Desarrollar sistemas de información en diferentes plataformas.
- Diseñar, adecuar e integrar redes de datos.
- Manejar diferentes sistemas de base de datos.
- Ejercer su profesión respetando las normas éticas y de propiedad intelectual.

CONOCIMIENTOS

Deberá contar con conocimientos sobre:

- Matemáticas, arquitectura de computadoras, redes de comunicación, software de base, programación e ingeniería de software, tratamiento de información e interacción hombre-máquina.
- El entorno social, humanístico y económico-administrativo.
- Metodologías de investigación para la solución de problemas.
- Normatividad en materia de informática.
- Fundamentos sobre el desarrollo sustentable y aplicación de la tecnología en esta área.
- El idioma inglés.

HABILIDADES

Tendrá habilidades para:

- Identificar problemas y oportunidades del entorno susceptible de ser atendidos mediante el uso de tecnologías de información. Emprender proyectos de tecnologías de información.
- Utilizar, diseñar, desarrollar y administrar las tecnologías de información.
- Aplicar las técnicas de investigación que sustenten los proyectos de desarrollo en los que participe.
- Desarrollar métodos que le garanticen un autoaprendizaje continuo.

- Tomar decisiones concernientes a su ámbito profesional.
- Participar en grupos intra e interdisciplinarios.
- Expresarse correctamente en forma oral y escrita.
- Leer y comprender el idioma inglés.

Fuente:

UNACH. Facultad de Contaduría Pública. Licenciatura en Sistemas Computacionales. Página electrónica. Disponible en:

http://fcp.unach.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=86

2. UPChiapas.

PA. INGENIERIA EN MECATRONICA.

PERFIL DEL EGRESADO

La formación sólida del ingeniero mecatrónico de las Universidades Politécnicas, es integral y multi-disciplinaria, y se realiza mediante un programa académico intensivo basado en competencias, que le permite adquirir conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas para automatizar y mantener sistemas o procesos a través de la integración sinérgica de elementos mecánicos, electrónicos, de control, sensores y actuadores, lo que permite al egresado ser más competitivo y tener un mejor desempeño en una empresa, institución u organizaron pública o privada de los sectores industrial, comercial y de servicios.

El ingeniero mecatrónico de la Universidad Politécnica de Chiapas es un profesionalista capaz de formular soluciones a problemas de diseño de productos y procesos de manufactura, mediante el uso adecuado de sistemas mecatrónicos que permitan la automatización de equipos y procesos, el manejo de materiales, el control de procesos de manufactura y el desarrollo creativo de nuevos dispositivos para las diferentes áreas de aplicación de la ingeniería mecatrónica.

Fuente: <http://www.upchiapas.edu.mx/2010/micrositios/mecatronica.php>

3. UNICH

PA. LICENCIATURA EN TURISMO ALTERNATIVO

El Licenciado en Turismo Alternativo (LTA), egresado de la Universidad Intercultural de Chiapas, es un profesional que domina lenguas originarias y extranjeras, con conciencia y espíritu de servicio, comprometido con la sociedad, la cultura y el medio ambiente para el desarrollo sustentable de las comunidades a través de la vinculación permanente y conocimiento de alto nivel en el sector turismo en forma multidisciplinaria e interdisciplinaria, con estrategias que respondan a las necesidades del país bajo un principio de equidad.

PERFIL DE EGRESO

El Licenciado en Turismo Alternativo tiene las siguientes competencias profesionales (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), para desempeñar con éxito su profesión de acuerdo a las exigencias de las necesidades actuales de las comunidades o regiones con los diferentes actores turísticos.

Conocimientos:

- Formula y evalúa proyectos de turismo alternativo bajo el principio de la sustentabilidad.
- Administra y opera proyectos de turismo comunitario y alternativo.
- Planea el aprovechamiento racional de los recursos naturales y culturales como atractivos turísticos.
- Tiene conocimiento en atención y prestación de servicios turísticos con alta calidad y calidez humana.
- Conocimiento de la interculturalidad como principio filosófico para la práctica de turismo alternativo.
- Sistematiza los conocimientos o saberes locales para fortalecer la identidad cultural.
- Conocimiento de la riqueza de las diferentes culturas locales, nacionales y mundiales.

Habilidades:

- Facilidad de socialización, organización y compromiso con las comunidades.
- Identifica regiones con potencial de desarrollo de turismo alternativo.
- Habla diferentes lenguas originarias de Chiapas y lenguas extranjeras.
- Organiza y coordina actividades turísticas en ecoturismo, turismo rural y turismo de aventuras.
- Facilita o guía la integración de grupos multiculturales a una comunidad de diálogo.
- Tiene liderazgo para formar grupos de trabajo para el desarrollo del turismo alternativo.
- Habilidades gerenciales.
- Destrezas en gestión de recursos financieros para los proyectos de turismo alternativo.
- Capacidad de distinguir el diálogo de desarrollo y globalización, para tomar conciencia de su propio desarrollo.

Actitudes:

- Respeto a la naturaleza.
- Respeto a las diferentes culturas.
- Actitud incluyente.
- Sensibilidad al patrimonio cultural y natural.
- Vinculación y compromiso permanente y efectivo con la comunidad y su entorno.
- Diálogo intercultural.
- Emprendedora.
- Innovadora.

Valores:

- *Libertad de pensamiento:* Es la capacidad o facultad que tiene el Licenciado en Turismo Alternativo manifestar, sostener y propagar sus ideas, sin que sus actos interfieran con los derechos de otras personas.
- *Responsabilidad social:* Es el compromiso que tiene el profesional de turismo alternativo con la comunidad para lograr un desarrollo sustentable y sostenible a través del turismo.
- *Respeto a las diferencias:* Es el principio de conciencia, tolerancia y aceptación de la existencia de diferentes culturas y su entorno.
- *Ética profesional:* Es el conjunto de principios o normas morales que regulan la conducta y actividad del Licenciado en Turismo Alternativo.
- *Solidaridad social:* Es el compromiso que tiene el Licenciado en Turismo Alternativo de adherirse en forma incondicional con las diferentes comunidades con el único fin de propiciar un desarrollo sustentable y sostenible.

Fuente: UNICH. Página electrónica. Oferta Educativa. Lic. en Turismo Alternativo.

Disponible en:

http://www.unich.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=50&limitstart=3

ANEXO 3

Reglamentos de Selección e ingreso del personal académico en las IES

1. UNACH. ESTATUTO DEL PERSONAL ACADEMICO

TÍTULO TERCERO SELECCIÓN, INGRESO, PROMOCIÓN, NOMBRAMIENTO Y ADSCRIPCIÓN

CAPÍTULO I SELECCIÓN, INGRESO Y PROMOCIÓN SECCIÓN PRIMERA

SELECCIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO NO DEFINITIVO

Artículo 8. Para ingresar como académico temporal, interino o por contrato de prestación de servicios profesionales, es necesario aprobar la evaluación que practique la Comisión Académica que se integre para tal efecto en cada Facultad, Escuela, Instituto, Coordinación de Campus, Departamento o Centro de Investigación.

Artículo 9. La Comisión Académica de la Facultad, Escuela, Instituto, Coordinación de Campus, Departamento o Centro de Investigación se integrará de la forma siguiente:

- A) El Director o el Coordinador del Campus, o el Secretario Académico de la Facultad, Escuela o Instituto, o el Coordinador de la carrera que corresponda.
- B) Un representante designado por el personal académico de la carrera en donde incida la plaza correspondiente, especialista en la disciplina de que se trate.
- C) Un representante de la Secretaría Académica de la Universidad.

Artículo 10. Presidirá la Comisión Académica el integrante con mayor grado académico o, en igualdad de condiciones, el de mayor antigüedad en la Universidad.

Artículo 11. Para determinar la idoneidad del académico respecto a las actividades que deba desarrollar, se tomarán en cuenta los indicadores siguientes:

- A) Revisión del Currículum Vitae y documentos probatorios por la Comisión Académica que se integre para tal efecto.
- B) Entrevista del aspirante con la Comisión Académica, en la cual deberá demostrar dominio teórico-metodológico de la disciplina.
- C) Expectativas que el aspirante posea sobre el desempeño de su quehacer al interior de la Institución.

Artículo 12. La Comisión Académica con base en el análisis de los puntos anteriores, emitirá dictamen escrito respecto a la aceptación o rechazo del aspirante.

Artículo 13. El personal académico de la Universidad, con base a su antigüedad y en igualdad de circunstancias, tendrá prioridad sobre cualquier nuevo solicitante respecto a las plazas vacantes o de nueva creación, para lo cual la Dirección o la Secretaría Académica de las Facultades, Escuelas, Institutos, Departamentos y Coordinaciones de Campus, difundirán ampliamente la existencia de las mismas, y lo comunicarán por escrito a la Secretaría Académica y a la Dirección General de Planeación de la Universidad, así como al Sindicato del Personal Académico, en los términos de la Legislación Universitaria y del Contrato Colectivo de Trabajo.

SECCIÓN SEGUNDA DEL CONCURSO DE OPOSICIÓN Y MÉRITOS PARA EL PERSONAL ACADÉMICO DEFINITIVO

Artículo 14. Para tener nombramiento de personal académico definitivo en la Universidad Autónoma de Chiapas, es necesario ser declarado apto para la docencia, investigación o extensión, mediante un concurso abierto o cerrado de oposición, en una plaza académica que tenga el carácter de definitiva.

Artículo 15. El concurso de oposición y méritos consiste en una serie de pruebas realizadas especialmente para que se evalúe la preparación, la capacidad y aptitud académica del candidato.

Artículo 32. El jurado determinará a cuales de las siguientes pruebas específicas deberá someterse el aspirante:

- A) Análisis por escrito respecto al plan y programa de estudios correspondiente a la vacante.
- B) Exposición escrita de un máximo de veinte cuartillas, relacionadas al tema asignado.
- C) Exposición oral de los puntos anteriores.
- D) Interrogatorio sobre la materia.
- E) Impartición de una clase observada y valorada por el jurado, apegándose a la metodología propuesta por el plan de estudios vigente.
- F) En caso de ser investigador la presentación de un proyecto de investigación elaborado por el aspirante, y defensa del mismo.

Si la plaza por cubrirse es de adiestramiento, la prueba escrita podrá sustituirse por otra que permita a los concursantes mostrar su propia habilidad en el arte o en la técnica correspondiente y la prueba verbal podrá sustituirse por otra que permita a los concursantes exponer el método que consideren adecuado para la enseñanza de la materia.

La Secretaría Académica de la Universidad señalará a que materias es aplicable el párrafo anterior.

Fuente: UNACH. Estatuto del Personal Académico. Disponible en:

http://www.unach.mx/images/stories/legislacion/documentos_pdf/estatuto-del-personal-academico.pdf

2. UPChiapas

Artículo 6. La categoría de Profesor Investigador se le otorga a quien posee grado académico de maestro o de doctor y tiene capacidad para formar recursos humanos, planear, dirigir, coordinar y evaluar programas docentes y de investigación y desarrollo tecnológico responsabilizándose directamente de los mismos. Además, realiza las actividades señaladas en los artículos 57 y 58 del presente reglamento. Será de carrera y dedicará a la Universidad tiempo completo.

Los requisitos para obtener alguno de los niveles en esta categoría son:

- I. Nivel “A”:** Tener grado de maestro; poseer aptitudes para la docencia; haber trabajado eficientemente cuando menos un año en labores de investigación y desarrollo tecnológico en la materia o área de su especialidad.
- II. Nivel “B”:** Tener grado de Maestro o de doctor; poseer aptitudes para la docencia; tener al menos un año de experiencia en la realización de proyectos de investigación y desarrollo tecnológico en la materia o área de su especialidad, preferentemente en colaboración con organizaciones del sector productivo; tener al menos dos publicaciones de alto impacto en la materia o área de su especialidad.
- III. Nivel “C”:** Tener grado de doctor; poseer aptitudes para la docencia, tener al menos cuatro años de experiencia en la realización de proyectos de investigación y desarrollo tecnológico en la materia o área de su especialidad, preferentemente en colaboración con organizaciones del sector productivo; tener al menos una patente o al menos seis publicaciones arbitradas en la materia o área de su especialidad; y acreditar experiencia en la formación de recursos humanos al nivel de maestría con un mínimo de diez tesis dirigidas. **(Reforma.- Periódico Oficial No. 083, de fecha 05 de Marzo de 2008)**
- IV. Nivel “D”:** Tener grado de doctor; poseer aptitudes para la docencia; tener al menos siete años de experiencia en la realización de proyectos de investigación y desarrollo tecnológico en la materia o área de su especialidad, preferentemente en colaboración con organizaciones del sector productivo; tener al menos diez publicaciones arbitradas en la materia o área de su especialidad; acreditar amplia experiencia en la formación de recursos humanos con la dirección de un mínimo de diez tesis al nivel de doctorado; y acreditar experiencia en la formación de grupos de investigación y desarrollo tecnológico. **(Reforma.- Periódico Oficial No. 083, de fecha 05 de Marzo de 2008)**

Para los efectos señalados en este artículo, se considerarán publicaciones de alto impacto, los artículos publicados en revistas indexadas de prestigio internacional; las patentes otorgadas y en explotación; las tecnologías y las mejoras a productos o procesos, transferidas a organizaciones del sector productivo, que estén documentadas y que se acredite impacto significativo en los resultados de dichas organizaciones.

Artículo 20. La Comisión (de ingreso, promoción y permanencia del personal académico), para estar en condiciones de valorar adecuadamente la preparación y capacidad académica de los aspirantes, evaluará los conocimientos teóricos y prácticos de cada concursante; su escolaridad; su trayectoria académica, aptitudes para la docencia y experiencia profesional.

Fuente: UPChiapas. Página electrónica. Reglamento de ingreso, promoción y permanencia del personal académico y reformas 2008. Disponible en:
http://www.upchiapas.edu.mx/2010/archivos/normateca/formato_79.pdf

3. UNICH

Artículo 6.- El profesor de la Universidad Intercultural de Chiapas deberá contar con el siguiente perfil:

- I. Una sólida formación académica;
- II. Habilidad para comunicarse;
- III. Capacidad para impulsar el interés en los estudiantes por el conocimiento y por su desarrollo como seres independientes;
- IV. Actitud crítica, transformadora, sentido de colaboración y respeto a sí mismo y a los demás;
- V. Vocación y motivación hacia las actividades académicas;
- VI. Habilidad para utilizar adecuadamente los recursos técnicos y didácticos;
- VII. Creatividad para diseñar las estrategias que propicien en los estudiantes el aprendizaje, la investigación, la difusión de la cultura y la vinculación con la comunidad;
- VIII. Disposición al cambio y reconocimiento de la trascendencia de su actividad en el desarrollo y superación de la Universidad;
- IX. Comprensión de los fundamentos filosóficos, educativos y normativos de la Universidad;
- X. Disponibilidad para trabajar en equipo, y
- XI. Compromiso institucional, responsabilidad y ética profesional.

Fuente:

UNICH. Legislación Universitaria. Reglamento académico. Página electrónica. Disponible en:
<http://www.unich.edu.mx/pdf/legis/L3.pdf>

ANEXO 4

Teorías y enfoques sobre los procesos de Enseñanza-Aprendizaje

a) Sobre el aprendizaje

Esta primera parte del anexo corresponde a un breve panorama que sobre las teorías del aprendizaje presenta Martin (2009) en el libro de Pozo y Pérez denominado “*Psicología del aprendizaje universitario*”, basados en diversas investigaciones que la autora describe en su capítulo. Ella menciona tres teorías en relación con las concepciones que sobre el aprendizaje han sido clasificadas: la teoría directa, la interpretativa y la constructiva. A continuación se describe cada una de éstas en base a la descripción de Martin (2009:202):

La *teoría directa* concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad o modelo presentado. En su versión más elemental esta teoría concibe el aprendizaje como una copia de resultados o conductas, sin que sea necesaria la mediación o intervención de ningún proceso psicológico. El aprendizaje se entiende como un proceso asociativo o meramente reproductivo, por el que el aprendiz acaba por ser un espejo del mundo al que se enfrenta. Desde esta posición se piensa que la fiel reproducción de los contenidos enseñados es la mejor prueba de aprendizaje por parte de los alumnos.

La *teoría interpretativa* comparte con la concepción realista el supuesto epistemológico de que el objetivo fundamental del aprendizaje es lograr las copias más exactas posibles de la realidad, pero se diferencia de ella en la medida que concibe el aprendizaje como el resultado de la actividad personal del sujeto que, a su vez, requiere una serie de procesos mediadores. Según esta teoría el aprendizaje tiene por meta imitar a la realidad, pero esto casi nunca es posible con exactitud ya que requiere la puesta en marcha de complejos procesos mediadores por parte del alumno (atención, memoria, inteligencia, motivación, etc.) que en muchos dominios hacen muy difícil, si no imposible, lograr copias exactas. Es decir, epistemológicamente asume que la meta final del aprendizaje es apropiarse, de forma lo más exacta posible, de los productos culturales que constituyen los contenidos esenciales de la actividad escolar. El aprendizaje se concibe como un proceso que exige una actividad mental por parte del alumno y tiene por característica ser un aprendizaje activo, pero reproductivo.

Y por último, *la teoría constructiva*, la que admite la existencia de saberes múltiples, al romper la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad. Para que tenga lugar esa construcción es necesaria que los procesos psicológicos se orienten más hacia la regulación del funcionamiento cognitivo del sujeto y no a la mera apropiación de un conocimiento previamente establecido. El objetivo no es interpretar una realidad ya existente (en este caso el conocimiento que debe aprenderse) si no de construir un sujeto que pueda dar cuenta de ese objeto de aprendizaje.

b) Sobre la enseñanza

Este segundo apartado del Anexo 4 presenta algunas teorías sobre los procesos de enseñanza. Incluimos las clasificaciones de Pérez Gómez (2004), Zabalza (2010), Hernández Rojas (2004), Pozo *et al.* (2006), y Kimber & Gow (1994).

Desde un enfoque pedagógico, Pérez Gómez (2004) señala a diversos autores, tales como Hargreaves, 1996; Elliot, 1991; y Zeichner, 1990; entre otros que consideran que existen dos elementos clave que pueden configurar la identidad y la práctica profesional del docente: *un cuerpo de conocimientos teóricos prácticos* que se encuentra en permanente desarrollo, por lo cual se percibe como conjunto provisional y parcial de hipótesis de trabajo, y una relativa *autonomía en el trabajo*.

Se considera a la naturaleza del conocimiento pedagógico experto, la que confiere a los prácticos la identidad para intervenir con cierta autonomía y responsabilidad en el campo y que orienta las respectivas prácticas. Para comprender la naturaleza y origen de ese conocimiento, en relación a las condiciones de trabajo, Pérez Gómez (2004) distingue tres enfoques: el enfoque práctico artesanal, el técnico-academicista y el enfoque reflexivo; la investigación acción.

En el enfoque práctico-artesanal, la enseñanza es concebida como una actividad artesanal. El docente es un experto en el contenido de la enseñanza y un hábil ejecutor de los modos de transmisión, de control de la vida del aula y de las formas de evaluación. Su conocimiento es el producto acumulado de la experiencia artesanal a lo largo del proceso de socialización profesional docente. El aprendizaje de este conocimiento supone para el docente un proceso de

inmersión en la cultura de la escuela, pues se socializa dentro de la institución, acepta la cultura heredada y los roles profesionales correspondientes. Por lo mismo, un docente reproduce los hábitos, ideas, valores y comportamientos personales y sociales consolidados y legitimados por la estructura social, la ideología y cultura hegemónica. Bajo este enfoque, se diluyen los intentos de innovación y cambio de la práctica docente, perdiendo el interés por la búsqueda, creación y contraste crítico, reduciendo el margen de autonomía profesional, pues se encuentra condicionado por las limitantes económicas, políticas y sociales del momento. En este caso, “la cultura de la escuela puede ser caracterizada como presentista, conservadora e individualista” (2004:186), bajo el cual la actividad docente tiende a la conformidad.

En el enfoque técnico-academicista la intervención didáctica normalmente se reduce a la elección y activación de los medios, los recursos y las estrategias necesarias para la consecución de objetivos determinados en el currículum oficial. El conocimiento profesional experto se deriva desde fuera, de un modelo científico técnico previamente diseñado, por lo que el docente procura su aplicación práctica a través del desarrollo de habilidades y normas de actuación e intervención adecuadas para la ejecución correcta del mismo. La actividad profesional se reduce a una mera intervención técnica, mecánica, gobernada por expertos externos con competencias especializadas que son poco accesibles para quienes los aplican. Como se busca la objetividad y la eficacia del sistema, la autonomía del docente, en el sentido de independencia de juicio y decisión es muy limitada. El docente pierde su capacidad de autonomía profesional pues se subordina al conocimiento experto de otros agentes quienes son los que dictaminan y prescriben con más justificación científica, su intervención pedagógica. Este enfoque sobre el conocimiento se aleja de la democratización, la humanización y la responsabilidad grupal de la práctica pedagógica.

Pérez Gómez explica que ambos enfoques, tanto el artesanal como el técnico-academicista, refuerzan la dependencia de la práctica docente ya sea respecto de la Administración, ya sea del mercado o ya sea de las rutinas de la cultura escolar existente. “En ambos se produce una profunda disociación entre teoría y práctica y una clara disolución del componente autónomo de la práctica profesional del docente” (2004:187).

El enfoque reflexivo. La investigación en la acción. Este enfoque postula que el conocimiento pedagógico de un profesor se va construyendo subjetivamente y se va desarrollando a lo largo de su historia personal en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación como consecuencia de su interacción con el contexto. Parte del supuesto que la enseñanza es una actividad compleja con resultados imprevisibles, por ello el docente “debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula” (2004:189). En ese sentido el conocimiento profesional de un docente es singular, en parte emergente y dependiente del ecosistema complejo y cambiante, ejercido bajo las condicionantes de un contexto espacial, temporal y psicosocial concreto. El conocimiento que emerge resulta entonces de la investigación cotidiana sobre una situación concreta; para ello recurre tanto a las teorías como a la experiencia propia y ajena, así como también al saber público de la ciencia, la cultura y las artes.

El conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa (Pérez Gómez, 2004:190)

Un docente reflexivo construye su propio conocimiento al someterlo de forma permanente a la actividad reflexiva, para ello cuestiona y analiza los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su actuación en circunstancias concretas. La comprensión y análisis de una situación educativa no es espontánea, no se deriva totalmente de la teoría ni de su sola experiencia, sino que requiere de un proceso de contraste reflexivo donde pone en una bandeja de indagación sus interpretaciones y percepciones. Como resultado de reflexionar en y sobre la acción, el conocimiento que adquiere genera una forma personal de entender la situación práctica posibilitándolo a la oportunidad de transformarla. El docente reflexivo elabora, experimenta y desarrolla un conocimiento práctico tentativo y provisional procurando garantizar un control democrático de las prácticas por parte de los agentes sociales que intervienen en ellas.

Por su parte, Miguel Zabalza (2010), especialista en la enseñanza universitaria, establece en su obra, “Competencias docentes del profesorado universitario”, tres modelos, que a su juicio

representan la forma de aproximarse a la docencia: 1) empírica y artesanal; 2) profesional; 3) técnica especializada. A continuación se presenta de manera breve las descripciones de cada una de las tres aproximaciones al conocimiento de la enseñanza que Zabalza (2010: 68-70) diferencia.

La aproximación empírica y artesanal. Un profesor tiene conocimiento de la enseñanza sobre la base de su experiencia docente, como fruto del contacto con la realidad y la práctica diaria. Ese corpus de conocimientos le sirve de base para sus ideas, convicciones, planteamientos y sus formas de actuación. Sin embargo, no es un conocimiento suficientemente formalizado y firme, generalmente no es metódico, es más bien superficial y desordenado pues sus prácticas no han sido sometidas a un estudio sistemático.

La aproximación profesional. Es una modalidad de conocimiento más sistemática y fundamentada. Requiere de una preparación específica para llevarla a cabo y unos recursos metodológicos apropiados para recoger, analizar e interpretar la información obtenida sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El sistema de obtención de la información es riguroso y el de análisis es contrastado y válido. En este tipo de conocimiento hay mayores posibilidades de aplicar iniciativas de mejora pues se sabe qué hacer y por qué hacerlo.

La aproximación técnica especializada es propia de especialistas e investigadores sobre la enseñanza quienes utilizan dicho conocimiento para identificar, explicar o describir, aunque de manera más compleja, aquellos factores y condiciones que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de ese conocimiento es generalmente buscar una mejora del mismo o de los procesos estudiados y/o también pudiese estar orientada al control. Para la obtención de los datos utilizan unos procesos y técnicas muy bien controladas y contrastadas para el análisis correspondiente.

Zabalza opina que la segunda aproximación, la profesional, es la que a su juicio tiene mayores posibilidades de mejorar los procesos de Enseñanza Aprendizaje pues antes que nada, es llevada a cabo por los propios profesores implicados y porque requiere de datos y análisis sistemáticos de los fenómenos, no se basa solamente en un conocimiento personal y de sentido

común. El aboga por un conocimiento profesional de la docencia donde se haga evidente el conocimiento sobre la teoría y sobre la práctica con cierta profundidad. Para ello propone un circuito práctica-teoría-práctica donde la práctica analizada genera teoría y la teoría hace posible aplicar una práctica más profesional, aportando como consecuencia el crecimiento progresivo y fundamentado del conocimiento sobre la realidad “enseñada”.

Por otra parte, desde la psicología de la educación, Gerardo Hernández Rojas (2004), ha clasificado en cinco tipos la enseñanza de los profesores en su obra “*Paradigmas en psicología de la educación*”: el conductista, el de orientación cognitiva, el humanista, el psicogenético piagetiano y el paradigma sociocultural. A continuación se hará un breve bosquejo de cada uno de ellos.

El paradigma conductista: La enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, en depositar información en el alumno, para que la adquiera. El profesor busca perfeccionar la forma más adecuada de enseñar conocimientos y habilidades (contenidos) que, se supone, el alumno habrá de aprender. La enseñanza se orienta hacia un polo reproductivo: más hacia la memorización y la comprensión, que hacia la elaboración de la información; el profesor procura efectuar reforzamientos positivos. Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje social de Bandura, (citado en Hernández, 1998: 95) el profesor es un modelo. Se concibe al profesor como alguien que presenta modelos conductuales, verbales y simbólicos a los alumnos; y que además también les presenta (intencionalmente o no) un contexto estimulante en el cual los alumnos desarrollan predicciones y crean activamente expectativas que les servirán para situaciones futuras de aprendizaje. La propuesta del enfoque conductista para la instrucción es la *enseñanza programada*, que tiene las siguientes características (Cruz, citado en Hernández, 1998:96): a) Definición explícita de los objetivos del programa; b) Presentación secuenciada de la información, según la lógica de dificultad creciente asociada al principio de complejidad acumulativa; c) Participación del estudiante; d) Reforzamiento inmediato de la información; e) Individualización (avance de cada estudiante a su propio ritmo); f) Registro de resultados y evaluación continua.

En resumen, la propuesta de este paradigma es organizar y secuenciar los contenidos curriculares de asignaturas y planes de estudio, de los cuales han surgido modelos de sistematización de la enseñanza, de enseñanza asistida por computadoras, y de procedimientos y programas de tipo conductual en poblaciones normales y con discapacidades en todos los niveles y modalidades educativos.

El paradigma humanista: Desde este paradigma, la educación se centra en el alumno; se basa en la idea de que todos los alumnos son diferentes, por lo que se intenta explorar sus potencialidades, ayudarlos a ser más como ellos mismos y menos como los demás. Se adopta una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal. Sin embargo, se subraya que busca motivarlos a aprender a colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ellos dejen de desarrollar su individualidad. Busca ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos, proporcionando los recursos necesarios, respetando el desarrollo de sus alumnos y generando la confianza. Sus esfuerzos didácticos se encaminan a lograr que las actividades de ellos sean autodirigidas y fomenten el autoaprendizaje y la creatividad.

Una de las prioridades para los docentes en una educación humanista es partir de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos para así poder crear y fomentar un clima social básico que estimule una buena comunicación de la información tanto académica como de la emocional; así como para establecer una relación de respeto con sus alumnos. Se considera a los alumnos de manera integral, ya que ellos no son exclusivamente seres que participan cognitivamente en las clases, sino individuos que poseen afectos, intereses y valores particulares.

Algunas características de la educación humanista se establecen entre otros, en los programas, los cuales son más flexibles, se da predominio a las iniciativas creativas de los alumnos para estimular una mayor autonomía. Asimismo, se les da oportunidad de actuar en forma cooperativa, buscando el aprendizaje significativo vivencial y estimulándolos para realizar evaluación personal. Se reconoce que éste último coexiste con la expedición de juicios evaluativos por parte de los profesores, quienes son los que otorgan las notas y las

calificaciones sobre los productos de aprendizaje conseguidos. Sin embargo, se busca que progresivamente, las actividades de evaluación de los profesores y que son ratificadas por los alumnos, lleguen en algún momento a la consecución de las autoevaluaciones autónomas efectuadas por los alumnos.

El paradigma cognitivo: La enseñanza busca el logro de aprendizajes significativos con sentido, y el desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje. El énfasis se centra en que el alumno desarrolle su potencialidad cognitiva y se convierta en un aprendiz estratégico (que sepa cómo aprender y solucionar problemas) para apropiarse significativamente de los contenidos curriculares y que le encuentren un sentido y un valor funcional para aprenderlos. Para ello, el estudiante debe desarrollar habilidades intelectuales y estratégicas para aplicar los conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas de cualquier tipo.

Para la aplicación de este paradigma es necesaria la planificación y la organización de los procesos didácticos, en especial de las estrategias cognitivas de enseñanza. Se busca la creación de un contexto propicio para que de manera activa el alumno desarrolle la dimensión cognitiva (el uso de conocimientos previos) y la dimensión motivacional afectiva (disposición para aprender y creación de expectativas para hacerlo significativamente) de modo que los alumnos logren una interpretación creativa y valiosa del conocimiento.

El papel del docente se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr que el alumno aprenda a aprender y a pensar. No se centra en la enseñanza de la información, ni desempeña un papel protagónico, como el profesor tradicionalista, sino que hace que los alumnos participen activamente,

...ya sea a través de una estrategia expositiva bien estructurada que promueva el aprendizaje significativo por recepción, o bien mediante una estrategia didáctica que promueva el aprendizaje por descubrimiento autónomo o guiado (p. 136).

El profesor promueve, induce y enseña habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas a sus alumnos; permite que exploren experimenten solucionen problemas y reflexionen sobre

temas y tareas diversas. Los alumnos son invitados a participar en la planificación de las metas e intenciones del profesor, compartiéndolas.

El paradigma Psicogenético: Bajo esta concepción de la enseñanza, el maestro es el responsable de la situación didáctica y de las actividades de reconstrucción de los contenidos curriculares; aunque también delega cierta responsabilidad a los alumnos, para que tenga lugar una actividad reconstructiva. En este esquema de enseñanza es necesario recuperar la actividad constructiva de los alumnos en relación con ciertos contenidos escolares, de tal forma que aquellos elaboren continuamente hipótesis o interpretaciones sobre éstos. Las actividades de enseñanza promueven la mejora de las interpretaciones o reconstrucciones que los alumnos realizan sobre los contenidos. Se plantean situaciones problemáticas o situaciones desafiantes para propiciar el uso y la movilización de las competencias cognitivas,

Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. [...] Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela (Lerner citado en Hernández, 2004:190).

El profesor promueve el desarrollo psicológico y la autonomía de los educandos, así como una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza para el alumno. Debe dar oportunidad de que el aprendizaje autoestructurante de los educandos puede desarrollarse sin mayores obstáculos, propiciando actividades cooperativas entre los alumnos e intercambios de puntos de vista y el surgimiento de conflictos socio-cognitivos.

En lo que respecta a su figura de autoridad, éste se reduce en la medida de lo posible, para que el alumno no se sienta supeditado a lo que el profesor dice. De acuerdo al planteamiento pedagógico del constructivismo, el docente abandona poco a poco sus viejos roles y prácticas educativas tradicionales para crear los medios adecuados para ejercer su rol constructivista, adoptando por convicción autoconstruida esta forma de enseñar.

Es necesario que el maestro constructivista vaya explorando, descubriendo y construyendo una nueva forma de pensar en la enseñanza, pues de lo contrario, simplemente acatará órdenes institucionales para cubrir cierto plan, que puede ser 'constructivista', sin actuar en congruencia directa con él. [...] el maestro habrá de tener la oportunidad de participar en el diseño y la elaboración de sus planes de trabajo y prácticas docentes, de enriquecerlas con su propia experiencia, su creatividad y sus prácticas particulares (Hernández, 2004:199).

Se subraya el carácter activo que tiene el sujeto en la obtención de conocimientos, la enseñanza debe propiciar las condiciones para que el sujeto por sí mismo, construya los conocimientos, evitando ofrecérselo, como algo terminado.

El paradigma sociocultural: Centrada en los postulados de Vygotsky, este paradigma también conocido como enfoque histórico-social, parte de la premisa que el proceso de desarrollo psicológico es dependiente de los procesos socioculturales en general, es decir, del contexto histórico-cultural en que está inmerso el educando. Se concibe a la enseñanza como facilitadora de un aprendizaje desarrollador, en dinámica interacción entre el sujeto cognoscente y su entorno social, A los procesos educativos se conciben como espacios en los que los enseñantes y los aprendices, en participación conjunta, negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido amplio (conceptos, habilidades, valores, actitudes, normas, etc.). La enseñanza se basa en el proceso interactivo y dialogante entre el experto que enseña y el novato que estudia. El profesor se concibe como un agente cultural, un mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos.

Es a través de actividades conjuntas e interactivas, que el docente promueve zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, mediante actividades escolares bien estructuradas, pues es el docente quien deberá dirigir los procesos educativos y tener claridad en sus intenciones educativas. El docente (experto-enseñante) crea un sistema de ayudas y apoyos (andamiajes) necesarios para promover el traspaso del control sobre el manejo de dichos contenidos por parte del alumno. Al principio del proceso de enseñanza la actuación del profesor es principalmente directiva, percibe las competencias iniciales de los alumnos para ajustar los andamios y así poder ir traspasando a través del tiempo mayor responsabilidad a los alumnos. Paulatinamente, de manera progresiva el docente irá pasando el control y el

manejo de los contenidos a los alumnos, en la medida en que vaya constatando la mejora de la ejecución de estos últimos.

Por lo tanto, los estudiantes también desempeñan un papel activo, tomando consciencia sobre la realización y mejora de su aprendizaje, en situación colaborativa con el profesor. En este paradigma, existe la oportunidad de creación y construcción conjunta de zonas de desarrollo próximo con los alumnos, por medio de la estructuración de sistemas de andamiaje flexibles y estratégicos. Serán consideradas zonas de construcción conjunta en la medida en que la participación de los alumnos también resulte determinante y pueda influir en la estructuración de las actividades. Este paradigma promueve como fin último el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos.

Del mismo modo, sobre fundamentos de la psicología y la pedagogía, el grupo de trabajo de Pozo *et al.* (2006) plantea que existen diferentes formas de concebir el aprendizaje y la enseñanza desde la visión de los docentes. Ellos analizan y fundamentan de manera empírica las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza de diversos grupos de docentes y alumnos todos ellos reportados en el libro *“Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos”*. Sostienen que el enfoque de las teorías implícitas funciona como marco teórico útil para describir y explicar las representaciones y prácticas que los profesores ponen en juego al transmitir y adquirir conocimientos.

El trabajo realizado por Pozo *et al.* (2006) sobre las teorías implícitas del aprendizaje les permitió conocer cuáles eran estas que orientaban no solo las explicaciones, anticipaciones y valoraciones y juicios que las personas formulan en relación con situaciones de aprendizaje y de enseñanza, sino también sus propias prácticas. Después de analizar e identificar todos los estudios, ellos postulan en su libro tres teorías que organizan y median la relación de los actores educativos con el aprendizaje: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva.

Se incluye una descripción de cada una de ellas en esta sección pues, así como manifiestan sus autores, estas teorías ayudan a visualizar los distintos modos en que se articulan las ideas que los profesores o alumnos ponen en juego al dar cuenta de las condiciones, procesos y resultados que intervienen en el aprendizaje.

La teoría directa: se centra de modo excluyente en los resultados o productos de aprendizaje, sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje. Su epistemología se centra en la creencia que la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido éste como una reproducción fiel de la información o modelo presentado. Sus resultados se conciben como productos claramente identificables. Lo que promueve es una acumulación de conocimientos, ampliando el repertorio normalmente procedimental o declarativo con lo que los alumnos cuentan. Esta teoría se podría acercar o relacionar con las teorías conductistas o conocidas comúnmente como tradicionales.

La teoría interpretativa: El aprendizaje se presenta como un proceso que se va desarrollando a través del tiempo. El énfasis se encuentra en la propia actividad del aprendizaje para lograr el objetivo, cuyos resultados se conciben de la misma forma que en la teoría directa, como réplica de la realidad o de los modelos culturales. En ese sentido ambas teorías comparten algunos de sus supuestos epistemológicos, aunque las diferencias se centran en lo siguiente: El estudiante se constituye en el eje del aprendizaje, hay que intervenir explícitamente sobre él para favorecer una apropiación de los contenidos, por lo que asume la necesidad de procesos intermedios entre las representaciones internas y la entrada de información. Es decir, la intervención de procesos mentales debe generar, conectar ampliar y corregir las representaciones internas (al descubrir, recordar, relacionar, especificar, descartar) o al regular la organización del propio aprendizaje. De acuerdo a los procesos mentales que se estimulan, estos llegarán a ser más complejos. Los resultados del aprendizaje producen nuevos estados de conocimiento, y éstos pasan a formar parte de las condiciones internas de partida para nuevos aprendizajes. Las condiciones actúan sobre las acciones y procesos del estudiante, los que a su vez provocan unos resultados de aprendizaje. Componentes básicos de aprendizaje considerado como causal lineal (o en bucles) pero hacia una sola dirección. De acuerdo a los autores, basados en los estudios realizados, ésta teoría es la que predomina en los modos en

que los actores de la educación dan cuenta del aprendizaje. Sin embargo, esta no se manifiesta de forma única, pues se asume en diferentes etapas evolutivo-educativas, en distintos contextos y en relación con diversos contenidos de aprendizaje.

La teoría constructiva: Bajo los postulados de esta teoría, la noción de aprendizaje refleja un sistema dinámico y autorregulado, los resultados implican una redescipción de los contenidos y de los propios procesos de aprendizaje, de tal manera que se le atribuye a ésta un papel transformador. De tal forma que un alumno redescibe la forma de dar significado al objeto de aprendizaje, así como a las metas que se propone, ajustando procesos metacognitivos para regular su aprendizaje; lo cual conduce a la construcción de representaciones nuevas o cualitativamente diferentes que las anteriores.

El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender (Pozo et al., 2006: 124).

De acuerdo a los principios epistemológicos de esta teoría se asume que distintas personas pueden dar significado a una misma información de modos variados, asume que el conocimiento puede no tener certezas, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio estudiante; además de la posibilidad de innovar el conocimiento cultural. Esta teoría de aprendizaje articula condiciones, procesos y resultados.

Se advierte que el término “constructiva” pudiese ser interpretado desde bases conceptuales utilizadas en otras teorías; sin embargo, éste concepto, bajo la fundamentación de Pozo *et al.* (2006), es diferente pues debe conducir a la construcción de representaciones cualitativamente diferentes o nuevas y no sólo decir que aplican una teoría constructivista por evidenciar que los procesos o conocimientos previos influyen en el logro de aprendizajes. El criterio para diferenciar esta noción de teoría constructiva se basa en que el conocimiento actual sea el fruto de un verdadero cambio conceptual o representacional.

Según la hipótesis de estos autores muchos docentes parecen asimilar el discurso constructivista a su propia teoría interpretativa por ello, “la falta de diferenciación entre

ambas teorías (interpretativa y constructiva) ayuda a explicar el éxito aparente (teórico) y el fracaso real (práctico) del constructivismo cuando se traslada al aula” (Pozo *et al.*, 2006: 125). Por lo consiguiente, estos autores explican que existe el riesgo de que los docentes utilicen el término de manera diferente a como ellos lo conciben y definen. Un docente bien puede activar los conocimientos previos de un alumno, estimular su motivación, el desarrollo cognitivo con la finalidad de promover el aprendizaje, además de preocuparse por trabajar con actividades que ayudan a adquirir nuevos conocimientos, sin embargo, éstas pudiesen tener únicamente un carácter reproductivo.

De hecho, los resultados de los trece estudios reportados en el libro de Pozo *et al.*, (2006) dan evidencia de que en todos ellos encuentran prácticas de enseñanza acordes con la teoría directa del aprendizaje. Tanto los profesores como los alumnos de todos los niveles educativos, sujetos de investigación, apelan al menos en algunas ocasiones a los principios de la teoría directa que simplifica el aprendizaje. Sin embargo, los autores hacen la aclaración que pudieron distinguir dos versiones de dicha teoría, según se privilegie el componente de las condiciones de aprendizaje o sus resultados, por lo que se presenta una variación aunque pertenezcan a la categoría de teoría directa. De todos modos, ambas versiones se detectaron en profesores y alumnos de nivel universitario. Pero por otro lado, todos los estudios realizados con alumnos o profesores de nivel universitario también remiten a los principios de una teoría interpretativa del aprendizaje pues dan cuenta de aprendizajes prolongados, complejos y abiertos que requieren de la intervención de un alumno agente y reflexivo.

Y por último, tenemos las dos grandes orientaciones estratégicas que Kember y Gow (citados en De la Cruz *et al.*, 2006 y Rué, 2007) postulan sobre las concepciones de los profesores fundamentado en una investigación con docentes universitarios y publicado en 1994. Según ellos, existen dos orientaciones básicas: una centrada en el mismo profesor, orientada hacia la transmisión de los contenidos y la otra centrada en los alumnos, orientada a la facilitación de los aprendizajes.

La primera sitúa el foco en los conocimientos que los alumnos deben aprender, considera importante que los profesores sean expertos en el conocimiento que enseñan y que lo presenten con claridad usando medios y objetivos orientados a formar profesionales. La segunda orientación, que en cambio prioriza la facilitación del

aprendizaje de los alumnos, privilegia que los profesores interactúen con los alumnos en la clase, muestren un interés personalizado hacia sus aprendizajes y se preocupen por promover la motivación e interés de los alumnos (De la Cruz *et al.*, 2006: 361)

En sus estudios observaron que las concepciones de la enseñanza como transmisión de información están ligadas a una concepción del aprendizaje como incremento de conocimientos.

Es así como en este anexo se han presentado de manera sucinta las distintas clasificaciones sobre un número de modelos de enseñanza que especialistas de diversas ramas han explicado al respecto. Esta información también lo hemos presentado de manera sintetizada en la Tabla 3 en la página 278 de este documento.