



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Caracterización de la Práctica Docente Actual en el Aula en una
Universidad Intercultural Pública en el Estado de San Luis Potosí**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

Presenta:

Francisco Javier Martínez Domínguez

Asesor tutor:

Minerva Castillo Cuevas

Asesor titular:

Manuel Flores Fahara

Cárdenas, San Luis Potosí, México

Noviembre, 2012

Hoja de firmas

El trabajo de tesis que se presenta fue APROBADO POR UNANIMIDAD por el comité formado por los siguientes profesores:

[Título académico]. [Nombre completo del asesor] (asesor)

[Título académico]. [Nombre completo del primer lector] (lector)

[Título académico]. [Nombre completo del primer lector] (lector)

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la Dirección de Servicios Escolares del Tecnológico de Monterrey, como lo requiere la legislación respectiva en México.

Dedicatorias

- A mi mamá, Juana Domínguez García, y a mi papá, Juan Martínez, por haberme dado una oportunidad más.
- A mi hermana Carmen, y hermanos Juan, Israel y Lalo porque no sería feliz sin ustedes.
- A mi cuñada Kari, y cuñado, Marco, por hacer tan felices a mí hermano y hermana.
- A mis sobrinos, Antonio y Noé, porque son el futuro de esta familia.

Agradecimientos

- Al SNTE por haberme otorgado la beca.
- A mi asesora de tesis la maestra Minerva Castillo Cuevas por haberme “jalado la oreja” cuando me equivocaba.
- Al ITESM por ser una institución orgullosamente mexicana comprometida con el desarrollo y bienestar de la sociedad.
- A nuestro padre Dios porque hoy nos ha permitido despertar y seguir disfrutando del tesoro más grande que es la vida.

Caracterización de la Práctica Docente Actual en el Aula en una Universidad Intercultural Pública en el Estado de San Luis Potosí

Resumen

En el nivel superior los docentes pueden ser divididos en dos tipos según su práctica de enseñanza. Los que provienen directamente del mundo laboral, sin formación pedagógica, es común que se apeguen al modelo de enseñanza transmisionista y, los que además de ser profesionistas en una disciplina, se capacitan y forman como docentes, estos últimos tienden a ser más críticos y propositivos con su labor educativa. La cuestión fue conocer cuál de estos modelos predomina en las aulas, cuáles son las características de la práctica docente actual. Por lo anterior, el presente estudio es una investigación cualitativa de tipo etnográfica que permitió adentrarse en la realidad del aula en una universidad pública en el estado de San Luis Potosí. Para recolectar los datos se utilizaron los instrumentos de entrevista semi-estructurada, observación participante y fotografías. Los hallazgos más importantes de esta investigación muestran un elevado nivel de autonomía para que el docente desarrolle su práctica de enseñanza como mejor lo considere, dicha característica explica mucho del sentido común con el que se guían los profesores, además, se ven orillados a optimizar los escasos recursos con los que cuentan. Durante las clases se observó generalmente un método de enseñanza tradicional-transmisionista pero con la inclusión de actividades que si permiten procesos cognitivos de alto nivel y de transferencia del conocimiento. Los docentes participantes expresaron un discurso enfocado al uso de actividades que ofrezcan al estudiante una visión más

fidedigna del mundo real o laboral. A su vez, los resultados de este estudio hacen un llamado a colocar especial atención en el proceso de interacción docente-alumno que se están llevando a cabo en los salones de clase. Finalmente, la presente investigación es relevante para la educación porque da cuenta de una práctica docente marcada por el sentido común de cada uno de los profesores, el hecho de que ellos tengan total libertad para presentar los contenidos, para diseñar las actividades, los hace caer en una dinámica de ensayo y error pero, a su vez, se destaca la creatividad y el cariño que pueden llegar adoptar por esta noble labor.

Índice

Introducción	1
1. Planteamiento del problema	5
Definición del problema	5
Preguntas de investigación	9
Objetivos de la investigación	9
Contexto	10
Justificación	11
Limitaciones y delimitaciones	15
Beneficios esperados	16
2. Revisión de la literatura	17
Antecedentes	17
Marco teórico	28
Conceptualización de la práctica docente	28
Características de la práctica docente en el aula	34
Competencias del docente de nivel superior	35
Influencia de las concepciones, creencias y teorías implícitas del docente en su práctica de enseñanza	36
Relevancia de factor psicológico-emocional del docente en su práctica educativa.	40
La interacción docente-alumno en el aula	43
Transformación de la enseñanza	47
3. Método	50
Enfoque metodológico	50
Participantes	53
Instrumentos	55
Entrevista semi-estructurada	55
Observación participante	57
Fotografías	59
Procedimientos	60
Selección de participantes e identificación de técnicas de recolección	60
Diseño de los instrumentos guía de la entrevista semi-estructurada y rejilla de observación	60
Recolección de datos	60
Análisis e interpretación de datos	61
4. Resultados	64
Planeación, recursos y medios didácticos	65
Uso y aplicación del conocimiento en la práctica	69
Desarrollo de una actitud inquisitiva	71
Uso de la experiencia laboral y profesional del docente en la enseñanza	73

Rutina de enseñanza en el aula	75
Condiciones de la interacción docente-alumno	80
Improvisación y eventualidades	84
Concepciones emocionales y personales sobre la práctica docente	87
5. Discusión.....	92
Discusión de los resultados	92
Validez interna y externa	97
Alcances y limitaciones	98
Sugerencias para estudios futuros	98
Conclusión	99
Referencias	103
Apéndices	109
Apéndice A. Cuadro de triple entrada	109
Apéndice B. Entrevista a profesores	111
Apéndice C. Rejilla de observación	112
Apéndice D. Constancia de investigación	113
Apéndice E. Cartas de autorización de la entrevista	114
Apéndice F. Transcripción de las entrevistas	120
Apéndice G. Ejemplos de registros en rejilla de observación	139
Apéndice H. Fotografías	145
Currículum Vitae	160

Introducción

Al estudiar la práctica docente actual en el aula se asienta una distancia considerable entre la teoría propuesta por reconocidos autores e investigadores y lo que realmente sucede en este escenario escolar. Existe la impresión de que la investigación e innovación en educación han progresado a un ritmo superior en referencia al medio que indudablemente intentan modificar, como si la teoría educativa se encontrara en su época de “revolución industrial” y la práctica se haya quedado en la “edad media” (Figueroa, Gilio y Gutiérrez, 2008).

En México, se han anunciado e implementado el desarrollo de reformas y cambios en casi todos los niveles educativos con el propósito primordial de mejorar la enseñanza y, así, resarcir el mencionado desfase entre teoría y práctica, en otras palabras, para contar con profesores actualizados y por lo tanto más competentes. En este rubro, se vuelve interesante el conocimiento de esa realidad de enseñanza, cómo es la práctica docente en el aula actual, por y a pesar de las reformas, cuáles son sus características en una sociedad que está basada en el conocimiento y la información.

Este interés se incrementa cuando se trata de investigar la práctica docente en el nivel universitario, ya que se habla del nivel con mayor grado de ironía en su captación de docentes. Existen carreras de profesorado que fueron creadas con el fin de capacitar docentes para el nivel básico, pero, a excepción de los programas de posgrado o de educación continua, no existen carreras de profesorado para preparar docentes universitarios. En el nivel superior no es requisito indispensable el contar con una formación pedagógica, más que con cierto dominio y experiencia laboral en una

profesión o disciplina, se llega a creer que por el simple hecho de ser un especialista en algún campo del saber es suficiente para que pueda enseñar dicho conocimiento de forma efectiva, premisa que no necesariamente resulta cierta al situarse ya en el salón de clases (Mayor y Sánchez 2006; Soto 2009; Zabalza, 2009).

Para lograr cambios sustanciales en la enseñanza universitaria primero se debe estudiar el escenario del aula como un fenómeno representativo de la realidad y actualidad educativa, el cual debe ser interpretado desde el sentido que le dan uno de sus principales actores, los docentes. Esta investigación tiene la finalidad de apoyar en esa comprensión, de tal manera que el objetivo general del estudio fue: Identificar los factores principales que caracterizan a la práctica docente actual en el aula en una universidad intercultural pública en el estado de San Luis Potosí. Y los objetivos específicos fueron: 1) Conocer como se realiza la práctica docente, 2) detallar de qué manera ocurre la enseñanza en el aula y 3) describir cómo es que perciben los profesores su propia práctica.

La presente tesis cuenta con cinco capítulos, en el primero, planteamiento del problema, se explica un panorama, desde lo general a lo particular, de la literatura previa relacionada con la temática de estudio, con la intención de establecer preguntas y objetivos de investigación que fueron útiles para preparar el marco teórico y justificar el estudio en sí. En ese primer capítulo se hace hincapié en la importancia de reconocer y mostrar la percepción que tienen los docentes sobre su propia práctica, ya que en ocasiones se pretende reformar la educación sin tomar en cuenta los puntos de vista de sus protagonistas.

El segundo capítulo, revisión de la literatura, está dividido en dos grandes secciones, en la primera, correspondiente a los antecedentes, se describen varios estudios empíricos previos con la finalidad de manifestar las diferencias o semejanzas de esta investigación al compararla con esos estudios, en la segunda sección, el marco teórico, se encuentra la teoría que permite comprender con mayor detalle las temáticas abordadas, entre ellas, la conceptualización y características de la práctica docente, la influencia de las creencias de los docentes en su enseñanza y la interacción docente-alumno en el aula. Este capítulo muestra que la práctica docente universitaria desarrollada en el aula depende, además de las vivencias y creencia del profesor, en sí cuenta o no con una formación pedagógica formal así como en el grado de experiencia laboral que tenga en una determinada disciplina.

En el tercer capítulo, el método, se expone cómo se optó por un método cualitativo de tipo etnográfico pues es el que permite estudiar escenarios escolares sin necesidad de alterarlos, en este caso el investigador accedió a las aulas de la universidad para observar directamente cómo daban clase los seis maestros participantes. Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista semi-estructurada, la observación participante y las fotografías. Con la entrevista se formularon preguntas abiertas que los participantes pudieron responder de manera flexible y de acuerdo a su experiencia como docentes, con la observación participante el investigador obtuvo información directa del contexto, y las fotografías, además de que funcionaron como evidencia de investigación, también fueron útiles para complementar la interpretación de datos.

En el cuarto capítulo, los resultados, se presenta la información recabada y organizada en categorías de manera que se da respuesta a los objetivos específicos

establecidos. Existe un total de ocho categorías, la cuatro pertenecientes al primer objetivo, conocer cómo se realiza la práctica docente, se refieren a la forma en que es planeada y organizada la enseñanza así como al enfoque práctico y relacionado al mundo laboral con el que los docentes pretenden guiar su práctica, las tres categorías del segundo objetivo, detallar de qué manera ocurre la enseñanza en el aula, describen los procesos que son llevados a cabo en el aula y qué tipo de interacción y participación permiten tanto los profesores como los alumnos, la única categoría del tercer objetivo, describir cómo es que perciben los profesores su propia práctica, indica las experiencias personales y el concepto que se han formado los profesores sobre la docencia con la misma práctica.

En el quinto y último capítulo, la discusión, se hace una breve recapitulación de los hallazgos más trascendentales para ser comparados con el estudio del arte, se explica la validez interna y externa del estudio, se hacen recomendaciones para estudios futuros, y se cierra con una conclusión en la que el investigador expresa las implicaciones que pueden tener los resultados del estudio en la mejora de la práctica docente.

El capítulo final da prueba de los claros y oscuros de la práctica docente en el aula actual y demuestra que no es posible afirmar que un método de enseñanza tradicional sea ineficiente o que un método constructivista sea la respuesta a todos los problemas educativos, pero, el poder identificar los aspectos positivos y negativos de la enseñanza actual es el camino indicado para llevar a cabo verdaderos cambios en la educación.

1. Planteamiento del Problema

Definición del Problema

De acuerdo con la UNESCO (2008) la educación superior en el siglo XXI se enfrenta a grandes retos como lo son una mejora y mantenimiento en la capacitación del personal, formación basada en competencias, mejora en la calidad de la enseñanza, cobertura e igualdad de acceso a los estudios, la pertinencia de los currículos y la investigación por mencionar sólo algunos.

La educación superior tiene la ardua responsabilidad de fundar los cambios estructurales a favor del progreso de la sociedad, se reconoce como principio básico de la educación el poder y el deber de transformar la cultura, de ahí que a la educación superior se le requiera un cambio acorde a tiempos donde los procesos económicos, tecnológicos, de producción y de consumismo tienen preponderancia sobre los valores humanos (UNESCO, 1998).

Lo anterior se ha reflejado en diversos momentos de la historia de la educación, pues, en los años 50's, los docentes eran vistos precisamente como estadísticas, como objetos de producción, individuos encargados de aplicar técnicas de enseñanza de forma mecánica, sin la mínima oportunidad de cuestionarse o reflexionar si su práctica era la indicada. En el aula, la autoridad del profesor era representada por métodos que mantenían una disciplina exacerbada y un alumno sumiso. En los años ochenta, con la aparición de investigaciones aplicadas en el escenario educativo, se descubrió un cambio en el paradigma donde se observaba un profesor atiborrado de condiciones adversas para su desenvolvimiento, víctima de su propio sistema, entonces, fue cuando los

investigadores se interesaron en estudiar cómo el docente percibe no sólo su profesión sino también su vida, y así, desarraigar el mito de que la enseñanza es la misma sin importar el espacio o tiempo (Goodson, 2003).

Ya en el presente siglo se ha encontrado la necesidad de reconocer y reformular la práctica docente pues la sociedad se halla en la era de la información y el conocimiento la cual requiere cambios en los modelos educativos con la finalidad de desarrollar en los estudiantes una conciencia crítica, de creatividad, con sentido común, con valores, de uso y no abuso de la tecnología. De tal manera que el docente universitario ahora debe ser visto como un guía activo, propositivo, analítico, que oriente a sus alumnos en la solución de problemas y en la inmersión de proyectos reales, es decir, el profesor ahora no debería impartir contenidos sin sentido sólo para cubrir tiempos y programas sino que debe comportarse como un “administrador” de recursos educativos que conlleve al estudiante a un aprendizaje integral y afín al mundo laboral (Figuerola, Gilio y Gutiérrez, 2008).

La realidad es que algunas universidades llegan a aceptar profesores aunque no tengan maestría o alguna especie de capacitación docente (Mérida, 2006), simplemente se les da acceso por su experiencia laboral y que cuenten con la licenciatura, tal es el caso de la universidad pública donde se realizó este estudio. Aunque se reconoce que ningún estudio de maestría asegura que el docente vaya a ser efectivo en sus labores de enseñanza lo dicho concuerda con Ferrer y González (1999) pues consideran que la calidad en la docencia está fundamentada en la concepción que tengan los mismos profesores universitarios sobre su labor.

De tal manera que Ferrer y González (1999) identifican dos principales visiones, en la primera se plantea que cualquier experto en determinada materia puede ser profesor

ya que la educación es vista como una mera transmisión de conocimientos en la cual el docente es la fuente del saber activa y los alumnos los receptores pasivos, por tal razón, la calidad en la práctica docente en este caso dependerá de la capacidad que tenga el profesor para explicar los temas, si su dominio de la asignatura y su explicación son muy claras el alumno no debería tener problemas de aprovechamiento, en esta concepción si el alumno no comprende es por su culpa pues no quiere o no puede aprender.

En la segunda concepción la práctica docente es vista como una profesión compleja en la cual no sólo es necesario que el profesor domine la materia sino que debe contar con conocimientos sobre pedagogía, psicología del aprendizaje, sociología de la educación, técnicas y metodología para desarrollar curriculums contextualizados. En esta posición, si el alumno no aprende, el docente es quien debe cuestionarse que ha hecho o dejado de hacer, si sus métodos y recursos fueron suficientes e indicados para que el estudiante lograra construir su propio conocimiento (Ferrer y González, 1999).

Los atributos de ambas concepciones son resaltables, en la primera el docente desarrolla su práctica por repetición, imitación, sentido común y su carta fuerte es el dominio de la materia, en la segunda, la práctica se desarrolla porque se ha formado y capacitado como profesional de la educación, cuestionando los contenidos, diversificando los procesos de enseñanza-aprendizaje, criticando y reflexionando la práctica en sí misma, su carta fuerte no sólo es el dominio de la materia sino también el dominio de una teoría pedagógica explícita (Ferrer y González, 1999). Es por eso que resulta interesante reconocer si la universidad intercultural pública estudiada atiende a alguna de estas dos concepciones básicas o si tal vez a una combinación de ambas.

Mayor y Sánchez (2006) y Soto (2009) concuerdan en que en la universidad la práctica docente es comúnmente limitada a la transmisión de conocimientos a manera de cátedra, de ahí que en algunos contextos a los profesores se les llame catedráticos, de esa forma son vistos más bien como especialistas en una disciplina que como docentes propiamente dicho pues su formación en destrezas pedagógicas y comunicativas es bastante limitada sino que nula. Esta situación se manifiesta en, además de la ausencia de estrategias para impartir con eficacia esos conocimientos que se presume tener, en otras funciones como son la planificación de las actividades de enseñanza y la evaluación de los estudiantes.

Habría que agregar que esa característica de “especialista en una disciplina” que se le otorga al docente universitario, y en comparación con otros niveles educativos, es la razón por la que se le ofrece mayor libertad para ejecutar su práctica de enseñanza como mejor lo considere, dando como resultado profesores más autónomos pero demasiado individualistas y aislados (Mayor y Sánchez, 2006). Es importante conocer a profundidad cómo es la práctica docente en el nivel universitario dado el nivel de autonomía con el que se trabaja.

Finalmente, tal como afirman Goetz y LeCompte (1988) es intrigante conocer cómo es llevada la práctica docente y educativa en distintas culturas, es decir, cómo se adecuan las escuelas a sus comunidades para poder transformarlas. Por lo anterior es necesario investigar cómo ocurre la práctica docente en el aula, para conocer las características de enseñanza de profesores en una universidad pública con tantas limitaciones en recursos educativos, tecnológicos y de infraestructura y, a su vez, con la

obligación de formar profesionistas que contribuyan al desarrollo de un municipio en auge.

Preguntas de investigación

Dada la realidad del contexto en el que es llevada la presente investigación se tiene la siguiente:

Pregunta general de investigación. ¿Cuáles son los factores principales que caracterizan a la práctica docente actual en el aula en una universidad intercultural pública en el estado de San Luis Potosí?

Preguntas subordinadas. ¿De qué manera ocurre la enseñanza en el aula actual? ¿De qué manera enseñan los profesores? ¿De qué manera los profesores describen su propia práctica?

Objetivos de la investigación

Objetivo general del estudio. Identificar los factores principales que caracterizan a la práctica docente actual en el aula en una universidad intercultural pública en el estado de San Luis Potosí.

Objetivos específicos del estudio.

1. Conocer cómo se realiza la práctica docente en una universidad intercultural pública en el estado de San Luis Potosí,
2. Detallar de qué manera ocurre la enseñanza en el aula,
3. Describir cómo es que perciben los profesores su propia práctica.

Contexto

El estudio fue realizado en una universidad intercultural pública en el estado de San Luis Potosí, que tiene una matrícula total de 111 alumnos. Es la única institución de educación superior en el municipio de Cárdenas (18,000 habitantes), ahí se imparten la licenciatura en derecho con orientación en asuntos indígenas con 43 alumnos, la licenciatura en informática administrativa con 54 alumnos y la licenciatura en administración pública con 14 alumnos. El personal académico consta de 24 docentes, en general son profesionistas con experiencia en sus ramos y la mayoría sin estudios de maestría, una parte de ellos provienen de municipios aledaños y otra parte son locales e imparten asignaturas, también, en otras instituciones de nivel básico y medio superior. El personal administrativo consta de una directora, una subdirectora y dos secretarías.

Los espacios físicos son compartidos con un colegio de educación básica y preescolar y con una escuela preparatoria. Las instalaciones comprenden 10 salones de clase, un laboratorio de computación con 10 computadoras y acceso a internet, una oficina de dirección de la universidad y otra oficina para la dirección de la preparatoria, la biblioteca de la preparatoria también funciona como dirección del colegio, hay una cancha de basquetbol, una cancha de voleibol, cancha de fútbol, jardineras y sanitarios. En el turno matutino el colegio utiliza los 10 salones de clase, en el turno vespertino la universidad utiliza ocho salones de clase y el laboratorio de cómputo, la preparatoria sólo utiliza dos salones de clase. No se cuenta con biblioteca para la universidad pero en la dirección hay un estante con algunos libros, no hay área de fotocopiado o papelería ni cafetería, las computadoras resultan insuficientes para el número de alumnos por lo que suelen realizar sus trabajos de computación fuera de la escuela.

Justificación

El presente estudio es importante porque el hecho de caracterizar la práctica docente en el aula da una idea manifiesta de cómo se conceptualiza la enseñanza según sus actores principales, se trata del concepto vivo de la profesión docente, formado por la misma experiencia. Esto con la intención de poder lograr una sinergia entre teoría y práctica de enseñanza. Para lograr una mejora de los procesos educativos primero se deben conocer la realidad y las razones que fundamentan esos procesos y, entonces sí, poder acoplar de manera efectiva las teorías de avanzada.

Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) y Goodson (2003) manifiestan que las investigaciones con fines a mejorar la práctica educativa no pueden ser ajenas a las opiniones y reflexiones de los docentes. Esta es considerada una de las grandes fallas cuando se intenta reformar la educación, se cuenta con un marco teórico firme, estructura, herramientas, técnicas, procedimientos y objetivos correctamente redactados que podrían augurar éxito, en general, excelentes intenciones, pero ¿se reconoció y tomó en cuenta el punto de vista del profesor?. En último lugar, son los docentes los que en los ambientes de aprendizaje, en su comunicación con el estudiante, serán responsables de implementar y hacer realidad los cambios. Ahora las reformas no pueden partir desde el sistema en forma jerárquica hasta llegar al docente, deben partir desde el docente, desde cómo percibe la práctica educativa, en su contexto personal y todo lo que ello implica, ese bagaje de opiniones y representaciones son la base para replantear la enseñanza.

Moral (2000) de la misma manera alude a la importancia de, no sólo explorar la percepción que tienen los docentes sobre su práctica, sino que, también es necesario incentivar la creatividad y la autonomía de ellos por medio del autoanálisis de su labor,

este autor indica que anteriormente la enseñanza era considerada como una actividad técnica en la cual el profesor mecanizaba su práctica, pero ya en la actualidad se ha transformado de tal manera que el docente tiene la libertad para cuestionar el currículo y proponer las adecuaciones que considere pertinentes.

Esa disposición para que el docente pueda manipular, y por ende mejorar su práctica, es precisamente el camino a la profesionalización, que a su vez se puede entender como la oportunidad para que el docente construya su teoría personal de la enseñanza (Moral, 2000). Investigaciones como la presente que tienen la intención de caracterizar la práctica docente son relevantes para interpretar y dar sentido a un concepto de enseñanza basado en las percepciones reales de los profesores, producidas por la cotidianeidad del aula.

Ya en el congreso latinoamericano de educación superior en el siglo XXI (Álvarez y Pizarro de Raya, 2003) se reconocía la importancia de profesionalizar al docente universitario, de determinar espacios para la reflexión y construcción de una identidad docente, de analizar la relación del profesor con el alumno y de ellos con el conocimiento y cómo son afectados estos actores por los factores culturales, institucionales y personales. La comunidad global exige que los docentes universitarios cuenten con posgrados, que se evalúe la calidad de la educación, que estén acreditados y que además se acaten las órdenes de un sistema burocrático y elitista, “en este contexto, quedan excluidos la palabra y el deseo del sujeto” (Álvarez y Pizarro de Raya, 2003, p.2), mecanizando la profesión.

Álvarez y Pizarro de Raya (2003) dan cuenta de las percepciones de algunos docentes universitarios sobre su labor en aula, en las que se denota frustración, presión,

desorientación y el sentimiento de la falta de un porqué y un para qué de la enseñanza. Partiendo de esas quejas, dichas autoras reconocen la importancia de implementar cursos-talleres para que los profesores puedan compartir experiencias, reflexionar sobre su labor, externar dudas y problemas, pero sobre todo aprender unos de otros, con estas prácticas los docentes logran revolucionar su concepto de docencia, comprenden los nuevos roles, entienden al conocimiento no como un ente descontextualizado y fijo sino como una creación social, versátil, es ver la experiencia educativa como una oportunidad de crecimiento personal tanto para el alumno como para el profesor.

En México, el escenario de la investigación educativa es desalentador tal como detallan Ramírez y Weiss (2004, p. 505):

El número de investigadores educativos resulta bajo en relación con las necesidades de investigación y desarrollo educativos de un país con 1.5 millones de docentes. Los 508 identificados representan sólo el 0.03% del millón y medio de docentes (que incluye a los contratados desde preescolar a superior) y aún si consideramos a los mil 600 relacionados con la investigación educativa, éstos representan sólo 0.11 por ciento.

De ahí la importancia de este tipo de investigaciones etnográficas que revelen el escenario real de las aulas, en teoría, se puede presentar estadísticas que manifiesten avances evidentes en la educación mexicana, pero la oferta y demanda de investigaciones cualitativas que lo corroboren resulta insuficiente, incluso, aún más importante que la cantidad de investigaciones, es el lugar donde son llevadas a cabo, para tener una idea más contextualizada y fidedigna de las instituciones educativas, la investigación debe descentralizarse y abarcar todos los rincones del país (Ramírez y Weiss, 2004).

Otra de las razones claras de porqué estudiar la práctica docente la explica Goodson (2003) pues en sus estudios ha podido notar que el docente es fuertemente influenciado por sus antecedentes personales, familiares y sociales, cualquier experiencia de carga emotiva va formándole la actitud con la que se enfrentará en el aula. Características como la clase económica, el haber vivido en cierto barrio o colonia, el acento al hablar, son elementos claves para identificarse y “conectarse” con los alumnos. El hecho de reconocer el tipo o modelo de docente que más admiraba el profesor en su etapa de estudiante es motivo suficiente para que adquiriera determinada postura de enseñanza de manera casi inconsciente. El autor también comenta que una cuestión aparentemente irrelevante como lo es el género (hombre o mujer) del docente es razón suficiente para plantear un estudio a fondo.

Si un modelo o creencia sobre la enseñanza en un solo docente contempla tantos factores personales para haberse implantado, de igual manera, que se puede esperar de millones de docentes que cuentan con diversas ideologías sobre la educación acotadas en el subconsciente, es de esperar que no sea tan fácil removerlas o transformarlas de la noche a la mañana con un simple taller o capacitación de determinadas horas. De hecho, la teoría educativa si se ha transformado y avanzado, el problema es que lo ha hecho más rápido que la práctica (Figuroa, Gilio y Gutiérrez, 2008), por eso la importancia de esta investigación que caracterice la práctica de enseñanza actual para reconocer ese desfase de teoría con la práctica.

En resumen, este estudio es útil porque para alcanzar la profesionalización del docente universitario, y en consecuencia mejorar su práctica de enseñanza, primero se necesita conocer la realidad actual de esa práctica, la cual seguramente atiende a la

realidad propia de cada institución y de cada docente en su labor cotidiana en el aula. En el nivel superior los profesores basan su enseñanza en sus creencias de cómo debería actuar un docente y la misma experiencia les va formando una concepción de la docencia, esa concepción es la que debe ser contrastada con la teorías o reformas que intentan mejorar la enseñanza, si se deja de lado o se quiere negar entonces será difícil lograr cambios efectivos en la educación superior.

Limitaciones y delimitaciones

Las limitaciones del estudio fueron relativas a la asignación del plazo de un año para armar la tesis, se envió una solicitud por escrito a la rectora de la universidad intercultural de San Luis Potosí para que permitiera acceder a las instalaciones para la recolección de datos, el trabajo de campo fue llevado a cabo durante el primer semestre y la presentación y discusión de resultados en el segundo, para ciertos instrumentos de recolección como la observación y notas de campo fue ineludible su aplicación en el aula de clases, en el caso de las entrevistas a los docentes se dio la flexibilidad de que ellos eligieran el lugar para realizarla, no necesariamente en la universidad.

En lo referente a las delimitaciones del estudio, la temática da preferencia a los participantes docentes, a sus métodos de enseñanza y a su percepción de la práctica educativa, aunque se hace una descripción del escenario del aula no se estudiaron a profundidad los comentarios de los alumnos pues no hay un marco teórico que los vincule ni los objetivos de estudio los contemplan, de cualquier manera, las opiniones y/o actitudes de los estudiantes, reconocidas en las observaciones, podrían fungir como apoyo

o complemento secundario. Se respetaron en todo momento las cuestiones éticas de los docentes participantes, administrativos e institución.

Beneficios esperados

Esta investigación cualitativa en la universidad intercultural pública del municipio de Cárdenas, S.L.P., es necesaria ya que para cumplir las expectativas de la UNESCO (2008) en el logro de una educación superior de calidad, primero se tiene que estudiar, científicamente, cómo está ocurriendo la enseñanza en este tipo instituciones tan limitadas de recursos pero que, a su vez, tienen la gran responsabilidad de formar profesionistas capaces de enfrentar y subsidiar las necesidades de un municipio en desarrollo.

En una era donde la información pertinente es igual a poder, donde el conocimiento y el talento son revalorados como herramientas fundamentales para sobresalir y sobrevivir en la sociedad, se exigen resultados a las instituciones educativas palpables en ciudadanos con una formación integral, que a su vez se enfrenten a los problemas sociales de marginación, injusticia y materialismo.

Con el presente estudio se esperan resultados que aporten en la conformación de una práctica docente vanguardista y propositiva, así como en la necesaria profesionalización de la docencia universitaria.

2. Revisión de la Literatura

El presente capítulo se divide en dos grandes apartados, en el primero se describen los estudios empíricos previos que trataron temáticas similares a la investigación aquí desarrollada, se trata de estudios de corte principalmente cualitativo aplicados en niveles educativos medio superior y superior con el estudio de la práctica docente en el aula como contexto base, que coinciden en haber utilizado instrumentos de recolección como la entrevista y la observación participante. En el segundo apartado se muestra el marco teórico el cual cuenta con tópicos relacionados a la práctica docente en el aula como lo son la conceptualización y características de la práctica docente, la influencia de las teorías implícitas del docente en su práctica de enseñanza, la relevancia del factor psicológico-emocional del docente en su práctica de enseñanza, la interacción docente-alumno en el aula y la transformación de la enseñanza.

Antecedentes.

Nafarrete (2006) considera que para replantear la práctica docente primero hay que reconocer todos los prejuicios y creencias que se tienen sobre la enseñanza y cuestionarse si dichas ideologías son realmente efectivas. Este autor estaba convencido de que el enfoque tradicional de enseñanza de un profesor con conocimientos enciclopédicos era suficiente para que los alumnos dominaran la materia, es decir, que la calidad del aprendizaje del estudiante dependía totalmente de la capacidad del docente para explicar los temas, demostrando un amplio dominio, y ofreciendo respuestas a todas sus dudas. Estaba convencido de que su docencia transmisionista era tan efectiva que decidió grabar

en video algunas clases del curso “Taller de instrumentación del área curricular de electrónica” y de esta manera tener dichas grabaciones como recursos y mostrárselas a los alumnos en un futuro y reforzar su aprendizaje.

Cuando Nafarrete (2006) comenzó a estudiar la teoría constructivista del conocimiento y a formarse de acuerdo a los nuevos roles de los actores educativos reconoció que con su actitud activa en el salón sólo estaba limitando el proceso creativo y de autoaprendizaje del alumno. Un momento crucial de su choque conceptual se llevó a cabo cuando quiso evaluar diagnósticamente a un grupo con el que había trabajado justo el ciclo escolar anterior, a lo que esperaba que los estudiantes contaran con la gran mayoría de los conocimientos declarativos que les había impartido y, lamentable fue su sorpresa, al constatar que apenas recordaban un 10% de los contenidos.

Al caracterizar su acción docente en el aula con la ayuda de los videos, Nafarrete (2006) pudo reconocer que sus antiguas creencias y prácticas estaban desactualizadas si la intención era lograr un aprendizaje creativo y trascendental. Este autor comparte su experiencia y promueve que, para mejorar la enseñanza, primero hay que reflexionarla, identificar las concepciones que necesitan un cambio, y entender que para formar, primero hay que formarse y adquirir nuevos y continuos aprendizajes.

Aunque en este caso Nafarrete (2006) no llevó a cabo una investigación metodológica, el hecho, de narrar su propia experiencia como profesor muestra la idea de cómo los docentes validan sus acciones en el aula por medio de las creencias de lo que consideran es una práctica efectiva. En el presente estudio esta idea es un punto de partida ya que para dar sentido a las actividades en el aula de los participantes también hay que reconocer cómo creen ellos que es llevada una correcta enseñanza.

Para poder entender la enseñanza en el aula hay que ir al trasfondo de las acciones docentes, por tal razón López y Rodríguez (2006) realizaron una investigación denominada “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula?”. Estos autores requirieron una primera muestra de nueve docentes de secundaria a los que se les aplicó un cuestionario de opción múltiple sobre su concepción epistemológica de las ciencias y del aprendizaje para, después, seleccionar tres de ellos a manera de estudio de casos por ser representantes claros de sus posiciones conceptuales. Con estos tres docentes se aplicaron dos instrumentos más como lo son una guía de observación y una entrevista para corroborar sus concepciones. De esta manera se logró triangular los datos, aplicando un cuestionario previo que fue contrastado con la observación en el aula y una entrevista semi-estructurada al final para corroborar.

Los resultados del estudio de López y Rodríguez (2006) muestran que la experiencia del profesor no define si su práctica en el aula es necesariamente progresista o tradicional, en el caso de estudio correspondiente a una maestra de más 20 años de experiencia se nota coherencia entre sus concepciones de epistemología de las ciencias naturales y de la forma de aprenderlas, ambas de corte constructivista y que son reflejadas en su práctica en el aula.

A diferencia del caso de un profesor, también de más de 20 años de experiencia, que cuenta con una concepción de la ciencia de tipo empirista pero su idea de cómo aprender es eminentemente mecanicista y esta última es la que termina influyendo en su praxis de enseñanza en el aula donde se sobre-depende del libro. Finalmente el caso de una maestra que tiene apenas un año de experiencia representa lo que los autores llaman un sujeto con transición conceptual ya que su discurso sobre el aprendizaje pertenece al

enfoque significativo-constructivista pero su concepción epistemológica es más empírica por lo que es ésta la que termina influyendo en su enseñanza en el salón de clases. La investigación de López y Rodríguez (2006) concluye que cuando las perspectivas de epistemología y aprendizaje del docente son afines entonces se verán reflejadas en la forma de enseñanza pero, si hay una perspectiva que domine a la otra, esa será la que guíe la práctica.

Esto se puede relacionar con la presente investigación porque hay participantes con experiencia docente de uno a tres años hasta participantes de 15 o 20 años, situación que no es considerada tan trascendente pues la intención es conocer, al igual que el estudio de López y Rodríguez (2006), el grado de coherencia que tienen los docentes en su proceso de enseñanza, a qué principios subyace su práctica, la diferencia con dichos autores radica en que en este estudio no se hizo una preselección por medio de un cuestionario sino que se pasó directamente a la selección de seis participantes con los que no es fundamental describir sus concepciones epistemológicas pero si ahondar en sus actividades en el salón de clases.

Por otro lado, Bonilla, López y Rodríguez (2004) realizaron un estudio llamado “¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente?” con maestros de secundaria en México para analizar la influencia de los cursos nacionales de actualización (CNA) en su práctica docente, de manera similar a López y Rodríguez (2006), Bonilla et al. (2004) utilizaron los instrumentos cuestionario, observación y entrevista, aplicados a nueve profesores, divididos en tres grupos, los que tenían el curso acreditado, los que estaban en proceso y los que aún no habían accedido, cada grupo con un individuo de cada disciplina (biología, química y física).

Los nueve docentes pertenecen a secundarias públicas generales y técnicas del distrito Federal, seis de ellos con formación universitaria, tres con formación de normal superior pero todos ellos con una amplia experiencia docente. En este caso el cuestionario previo también sirvió para conocer las concepciones epistemológicas y del aprendizaje de los profesores, con la guía de observación se registraron tres clases seguidas y la entrevista fue realizada al terminar las observaciones para corroborar elementos conceptuales y de práctica docente.

Los resultados obtenidos por Bonilla et al.(2004) exponen que dichos cursos (CNA) logran tener cierto efecto en conceptos pedagógicos, formas de evaluación y secuencias didácticas de los profesores participantes, pero ese efecto se queda sólo a nivel conceptual ya que aunque muestran visibles cambios conductuales de cierto dominio del discurso constructivista, la realidad es que su práctica docente no es cambiada a profundidad porque no se observa que adopten un sistema centrado en la transformación de las ideas de los estudiantes sino que siguen dando preponderancia a enseñar la ciencia como contenidos factuales. Incluso, profesores que ya habían acreditado los CNA han seguido aplicando evaluaciones que priman la memorización.

El estudio de Bonilla et al., (2004) da una pauta para predecir o imaginar un escenario en el que si los docentes de la universidad pública aquí estudiada tomaran un curso de capacitación o actualización no se podría asegurar un cambio real en la práctica de enseñanza pues, como se explicaba anteriormente y como se seguirá viendo casi durante todo este capítulo, los profesores acostumbran guiar su práctica en el aula por sus propias concepciones de la enseñanza, las cuales tienden a sobreponerse a los cursos de capacitación y aún mucho más si el docente cuenta con una extensa experiencia frente a

grupo (Borko y Putnam, 2000). Hasta el momento se puede aludir la razón del porqué el presente estudio no se enfoca demasiado en si los docentes cuentan con varios años en la enseñanza o si han sido capacitados, lo importante es caracterizar la enseñanza en el aula entendida como una realidad actual.

En esa misma línea, Gómez (2008) sostiene que las prácticas en el aula tienen su causa en los conocimientos implícitos del profesor sobre la enseñanza y la educación, estas teorías personales son llamadas por el autor como “teorías implícitas”, es por eso que su investigación se llama “Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula” el cual es un estudio cualitativo con una muestra de 16 maestros de una universidad privada en la ciudad de Guadalajara, México, en la que se llevó a cabo observación, recabando 102 horas de clase en video, entrevistas a los 16 profesores, entrevistas a algunos alumnos y recolección de programas de estudio y exámenes. Aquí ya se presenta, entonces, un estudio de los procesos en el aula en el nivel superior.

Para analizar los datos, Gómez (2008) primero definió categorías desde las observaciones de forma inductiva, esto con la intención de caracterizar los cursos, y por lo tanto la práctica de enseñanza de cada docente, desde el punto de vista constructivista o transmisionista. Luego, selecciono la información relevante de las entrevistas que indicaran las teorías implícitas, hechas explícitas en ese momento, pues se les había preguntado, por ejemplo, cuál era el fin de su actividad de enseñanza, cómo planeaban sus clases, cómo logran conseguir los objetivos del curso, las razones para utilizar ciertas estrategias didácticas observadas así como su concepto del rol tanto del docente como del alumno. De esa manera se pudo comparar lo dicho en las entrevistas con las observaciones previas.

Los datos obtenidos de la etnografía de Gómez (2008) demuestran que el 81.25% de los docentes participantes tienen coherencia entre sus teorías implícitas y sus prácticas educativas, adoptando, ya sea el modelo constructivista en unos casos o el transmisionista en otros, en cambio, sólo el 18.75% mostro no tener congruencia entre su discurso y su práctica. A su vez, cabe resaltar que del total de profesores el 31.25% además de ser congruentes, en sus concepciones y prácticas, tienen una actitud crítica y consecuentemente más reflexiva sobre sus acciones educativas, lo que deja un 68.75% de maestros que aunque sean o no congruentes con sus pensamientos y acciones no muestran rastros de cuestionarse o auto-diagnosticar su práctica docente.

Otro de los hallazgos más relevantes se refiere al hecho de que 10 de los 16 docentes perseguían objetivos planteados por ellos mismos y no necesariamente los asignados por los programas, lo que refuta la idea de que cambiando los currículos se cambian las prácticas pues la realidad es que los docentes tienen concepciones e ideologías tan marcadas sobre, cómo y qué, deberían aprender los alumnos que las capacitaciones docentes tendrían que enfocarse en configurar los principios y filosofías pedagógicas antes de querer inculcar, sin un sentido aparente, técnicas e instrumentos progresistas (Gómez, 2008).

El estudio de Gómez (2008) es posiblemente el más similar, en método y estudio, a la presente investigación. Llama la atención la cantidad de horas observadas por ese autor, lo cual se puede entender porque uno de los objetivos primordiales para él era definir, rotundamente, si la práctica de los docentes era transmisionista o constructivista y así poder encontrar el grado de coherencia con sus discursos. Para la presente tesis no es tema fundamental el conocer a qué teorías del conocimiento se apegan los profesores

pero si es importante identificar que tan congruente es el proceso interno y externo de su práctica docente. Existe también una diferencia marcada en el enfoque que le da dicho autor a sus resultados, él dice que para poder capacitar a los docentes primero hay que cambiar sus teorías implícitas, pero, en el caso de esta etnografía, la idea es partir de la concepción práctica que se han formado los docentes sobre su labor de enseñanza y de esa manera poder mezclar de forma sistemática y efectiva técnicas o teorías innovadoras.

En otro artículo de Gómez (2005) denominado, “Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en las aulas”, parte de la premisa de que cada universidad cuenta con un conjunto de políticas de enseñanza o ideologías de la ciencia que la caracterizan, en unos casos son preceptos muy elaborados y difundidos y en otros no tanto.

La investigación cualitativa de Gómez (2005) comprendió los casos de 16 docentes de una universidad privada en México donde la propuesta pedagógica institucional parte de una epistemología constructivista pues su interés es que:

Los alumnos generen esquemas de significación y sean capaces de tener un discernimiento moral; que logren ser personas críticas, integradas, abiertas a la autotranscendencia y comprometidas en lograr una configuración social más justa (Gómez, 2005, p. 170).

Ya en la presentación de resultados Gómez (2005) pudo notar que la gran mayoría de los cursos no cumplen con el aspecto de análisis valoral-social que promulga la institución pues en las clases se da preferencia a los contenidos declarativos. En la estructura de las clases en la mayoría de ellas utilizan el modelo expositivo que, en teoría, es considerado un método eficaz pero en la realidad se observa un profesor que habla

todo el tiempo y que por lo tanto aburre al alumno. En el rubro de la interacción se pudo demostrar que la cantidad de interacciones no es sinónimo de calidad en el aprendizaje, más importante que la frecuencia de participaciones es el distinguir si existe una construcción conjunta del conocimiento mediante un diálogo, situación presentada sólo en seis de los dieciséis casos. Se observó que dos terceras partes de los docentes no conocen o no quieren implementar técnicas de uso y transferencia del conocimiento. A su vez, los estudiantes suelen involucrarse más con las tareas si representan un reto, tienen un tiempo fijo de entrega y presentan preguntas de alto nivel cognitivo.

Gómez (2005) concluye de lo anterior que aunque la institución cuente con ideologías de enseñanza bien fundamentadas y algunos docentes, la tercera parte de los casos, logren congeniar con esas políticas y desplegarlas en sus prácticas, habrá otro grupo de docentes, la mayoría, que al ingresar a la institución cuentan con sus propias estrategias, generalmente tradicionales, para lograr el aprendizaje, incluso no cabe duda de que cuentan con la mejor de las intenciones para aumentar la calidad de la educación pero sin darse cuenta que no están siendo congruentes con la filosofía institucional, si las universidades quieren que en sus aulas se uniformen las propuestas pedagógicas tendrán que buscar los medios para que los docentes interioricen dichos conceptos.

En el presente estudio no es relevante conocer la propuesta pedagógica institucional de la universidad pública donde se aplicó la investigación, aún así, la etnografía de Gómez (2005) es una muestra más de que muchos docentes en la realidad dan clases con base sólo en sus propios criterios y, si algunos de esos docentes, no atienden los objetivos de los programas como se mencionaba anteriormente, menos podrían interesarse por las políticas de enseñanza de la institución.

Lizardo (2006) publicó un artículo llamado “Los procesos cognitivos y el patrón de interacción verbal en el aula universitaria” el cual fue un estudio de tipo empírico-descriptivo en un salón de clases dentro de un curso de primer semestre de la carrera de administración en una universidad Venezolana, sus participantes fueron una docente y 56 alumnos a los que se les aplicó una observación directa no participante durante cuatro clases seguidas. Este autor no aplicó entrevistas o cuestionarios previos ya que su intención era encontrar, exclusivamente, los procesos cognitivos que desarrollan los alumnos durante la clase según la interacción verbal que se presente.

Los resultados del estudio de Lizardo (2006) demuestran que, de entrada, el modelo expositivo sigue siendo la dinámica de enseñanza más común en el nivel universitario. La docente mostró una mayor participación en el total de interacciones, primando la descripción y explicación de contenidos, elementos propios del enfoque transmisionista, aún así, los resultados son realmente alentadores al descubrir que la profesora imprime rasgos constructivistas pues acostumbra motivar la construcción del conocimiento y el análisis en el alumnado mediante preguntas que permiten el diálogo, reconociendo y respetando el punto de vista del alumno, es decir, la adecuada formulación de preguntas es una técnica efectiva que permite alcanzar procesos cognitivos profundos como la observación, clasificación, ordenación, análisis, síntesis y evaluación de los contenidos.

De manera parecida, Arias (2009) considera que el modelo de enseñanza implementado por el profesor determina el tipo de interacciones que se llevaran a cabo en las aulas, esto debido a su investigación denominada “Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica” la cual fue

hecha en Costa Rica en una institución de nivel medio superior y de tipo técnico-vocacional, en ese estudio la observación se aplicó en clases de cuatro profesores que imparten distintas disciplinas (estudios sociales, psicología, química y física) donde se tomaron notas de campo. Es de llamar la atención que este autor decidió entrevistar a los estudiantes y no a los docentes.

Arias (2009) pudo comprobar que la actitud rebelde, desinteresada, desordenada y hasta irrespetuosa de los jóvenes hacia el profesor o entre compañeros, se debe a que la mayoría de los docentes de esa institución utilizan el modelo conductista, estrategia que busca imponer conductas por medio de estímulos de premios o castigos. El estudiante al percibir una clase aburrida, donde se le imparten contenidos estáticos, donde su participación es mínima y su opinión no es tomada en cuenta es lo que, al final, termina provocándole un sentimiento de resistencia.

En esta etnografía se quiere reconocer la calidad de interacciones dadas en aula, por lo cual los estudios de Lizardo (2006) y de Arias (2009) aportan un indicio sobre el hecho de que, esas interacciones, son dependientes de la manera en que sean promovidas por el docente. En el estudio de Lizardo (2006) se observa cómo la profesora, por un lado, acapara la mayoría del tiempo hablando y transmitiendo los contenidos pero, por otro lado, también formula preguntas abiertas que abren la discusión y con la cual realmente se alcanza procesos cognitivos de alto nivel, propios de la corriente constructivista.

En la investigación de Arias (2009) se trata de estudiantes jóvenes de nivel medio superior en el que es común cierta actitud rebelde que posiblemente ya no es observada en nivel superior, pero, de igual manera se reafirma la idea de que la interacción en el

aula es condicionada por el docente. Por tal razón, en la universidad pública del Estado de San Luis Potosí se quiere conocer si en el aula los profesores realizan una mezcla de estrategias constructivistas y transmisionistas tanto en las interacciones como en las actividades de enseñanza.

Marco Teórico

Conceptualización de la práctica docente

Bédard, Bourque, Grenon y Larose (2011) explican que la práctica docente puede ser abordada desde dos perspectivas, una respecto a su discurso prescriptivo de lo que debería ser y otra a partir de estudios de campo con temáticas delimitadas con el fin de posteriormente mejorar la práctica. Estos autores corroboran el creciente interés en los últimos años por investigar las prácticas efectivas de los docentes.

La práctica docente es definida por Gómez (2008) como el conjunto de decisiones tomadas por parte del profesor para atender los problemas presentados en la consecución de los objetivos de los programas y de la misión de la institución. Para este autor la práctica es relativa a situaciones homogéneas, de cierta manera la práctica atiende a problemas recurrentes y su solución suele ser intuitiva, cuando la situación demanda un cambio o tiene exigencias nuevas entonces es cuando se empieza a cuestionar la práctica.

Por su parte De Rivas, Martín y Venegas (2003) concuerdan en que la práctica docente es relativa a un proceso continuo de toma de decisiones, pero, ellas dan énfasis en que las singularidades de cada contexto educativo se representan con dinámicas que no siempre pueden ser predecibles, al considerar la práctica docente como una práctica social es inevitable cierta incertidumbre pues está determinada por los individuos

participantes y por una gran complejidad de factores que condicionan las situaciones que necesitaran de un profesor capaz de dar solución sobre la marcha. A este proceso para el logro de los objetivos educativos Chirinos y Padrón (2010) lo prefieren tratar en términos de eficiencia, ellas analizan la eficiencia de la práctica docente universitaria desde la perspectiva de los mismos profesores, es decir, su interés se centra en cómo perciben los docentes lo que es una práctica eficiente y cómo la logran.

Díaz Barriga y Hernández (2004) definen a las estrategias de enseñanza como los procedimientos, métodos y recursos que el profesor percibe como necesarios para el logro de los objetivos de aprendizaje, la estrategia, entonces, representa el plan de acción que el docente llevará a cabo en el aula para cumplir eficientemente con el proceso de aprendizaje de los alumnos. Chirinos y Padrón (2010) comprueban que los profesores que cuentan con una conciencia crítica y reflexiva sobre su práctica suelen sobreponerse a la carencia de recursos económicos, espacios, medios didácticos o ambiente laboral pues se adecuan a la situación optimizando los elementos disponibles, la estrategia es diseñada de acuerdo a los recursos con los que se cuenta, lo que irremediamente incentiva la creatividad del docente.

Entrando un poco en el análisis del papel de las universidades se recuerda que éste consiste en brindar educación de calidad en la formación de profesionistas que contribuyan al progreso del país, lamentablemente, varias instituciones no cuentan con los recursos suficientes para atender o enfrentar las expectativas de la sociedad, se critica el mantenimiento de bibliotecas desactualizadas o la limitada asignación de recursos económicos que en su gran mayoría son requeridos para cubrir los salarios del personal, problemas que se intensifican con el fenómeno de masificación educativa (Chirinos y

Padrón, 2010; Méndez, 2008). A partir del anterior enunciado será importante reconocer cómo diseñan sus estrategias de aprendizaje los docentes de la universidad intercultural pública de esta investigación pues es un ejemplo de escuela donde existe una carencia considerable de recursos y espacios.

La profesión docente universitaria es vista por Gorrochotegui (2005) como una vocación, para él, quien se dedica a la enseñanza tiene un gran mérito por el hecho de brindar todo su ser a otros, concretamente a los alumnos. No se trata sólo de impartirles conocimientos o de formular preguntas sobre cierta materia, las estudiantes esperan que los profesores sean “competentes, cultos, amenos, respetuosos, puntuales, claros, sencillos, simpáticos, alegres, razonables y con una gran capacidad para escucharlos y atenderlos” (Gorrochotegui, 2005, p. 107). Este autor reconoce que ninguna enseñanza asegura el aprendizaje pero una enseñanza basada en el amor, la comprensión y en el trato humano al estudiante, tiene mayores posibilidades en la obtención del aprendizaje. Gargallo (2008) por su parte afirma que los modelos centrados en la enseñanza producen un aprendizaje superficial en los alumnos, en cambio los modelos centrados en el aprendizaje, que estimulan el crecimiento personal y la autonomía del alumno, logran un aprendizaje más profundo pues el conocimiento es construido por los sujetos.

De acuerdo con Jarauta y Medina (2012) la práctica docente universitaria se caracteriza porque, los docentes que son considerados como buenos, son aquellos que tienen la creatividad para llevar al salón de clases actividades que se alejan del molde de enseñanza tradicional y que además expresan una constante preocupación en que los alumnos aprendan y se sientan contentos durante ese proceso de aprendizaje. De manera similar De Vincenzi (2009) comenta que generalmente los profesores universitarios

reflejan en el aula una práctica de tipo cognitivista, donde la intención es definir los procesos mentales más adecuados para comprender los contenidos, la diferencia es que esta autora indica que no siempre existe una preferencia por las necesidades de aprendizaje de los alumnos sino que esta mediación puede depender demasiado de cómo entiende el docente que es el proceso educativo.

De hecho la práctica docente universitaria siempre se ha entendido como la labor de un erudito en cierto saber, tal como lo afirman Gonzáles y Grisales (2009), el prestigio de un profesor universitario radica en ser visto como la persona que contiene el conocimiento científico y experto, conocimiento en algunas ocasiones producido por él mismo, de tal manera que algunas universidades den preferencia a la contratación de investigadores que formen la planta docente, dando el mensaje de que para enseñar es suficiente con tener el saber. Del mismo modo que De Vincenzi (2009) estas autoras expresan que la práctica docente universitaria está comúnmente centrada en los procesos de enseñanza, dejando de lado en muchas ocasiones las necesidades y capacidades de aprendizaje del alumno.

Si culturalmente el docente universitario reconoce que él es el experto y fuente de conocimiento, inconscientemente tomará un rol activo y protagonista en el aula, partiendo de esto, es posible que no dé cuenta de ningún tipo de principio pedagógico o didáctico, incluso podría decidirse por imitar la práctica de los profesores que tuvo cuando él fue estudiante de universidad. De ahí que se observen clases magistrales donde el profesor se dedique a transmitir conocimientos enciclopédicos, el objetivo sería lograr que los alumnos adquirieran la información con el uso de un sistema conductista y con la aplicación de evaluaciones que hagan hincapié en el desarrollo de la memoria. Este tipo

de enseñanza asienta que el conocimiento no puede ser alterado, que no necesita ser creado ni transformado por los estudiantes (González y Grisales, 2009).

Según Zabalza (2009), para que la práctica docente universitaria sea de alta calidad, el profesor tendría que contar con competencias en dos labores, unas serían las competencias para su profesión laboral en la cual se especializó y las otras las competencias relativas a una eficaz labor de enseñanza. No es suficiente con que el especialista o profesionista de una rama disciplinar se pare frente a un grupo e imparta sus conocimientos o experiencias mediante la típica clase magistral porque de esa manera no se existe interés en si el alumno a comprendido o no, para este tipo de práctica de enseñanza no se requieren muchas competencias docentes, pero tampoco es suficiente con que el docente cuente con amplias competencias pedagógicas si tiene poca experiencia en el campo profesional, lo que en el aula se ve reflejado en una enseñanza demasiado teórica, superficial, y con supuestos que a lo mejor no ha probado en la realidad laboral.

Para Ortiz (2011) no existen fórmulas prediseñadas para crear una buena práctica docente, cada situación tiene sus particularidades y cada profesor actúa de acuerdo a los elementos que considera pueden ser integrados para alcanzar aprendizajes en el aula. Del mismo modo “tanto la naturaleza de la materia como la cantidad de alumnos en el grupo y los contenidos disciplinares ya sea procedimentales o declarativos marcan una línea de abordaje, de cómo el maestro trabajará con los estudiantes” (Ortiz, 2011, p. 248). Es por esto que la autora recomienda que las secuencias en el aula se basen en distintas interacciones, entre alumnos, alumno como individuo con el docente y alumnos como grupo con el docente, así como en distintas formas de abordar los objetos de

conocimiento privilegiando aquellas técnicas que permitan una aproximación a situaciones profesionales reales o auténticas, lo que también se entiende como cognición situada.

La enseñanza es inherente a la transferencia de conocimientos, en este rubro Gorrochotegui (2005) prefiere no encasillar la forma de transmitir los conocimientos a un concepto de modelo tradicional o constructivista, más bien opta por promover el concepto de una transmisión creativa. Para este autor no importa si las herramientas son pizarrón y tiza o un cañón para diapositivas, en determinadas situaciones una herramienta puede ser la ideal, en otras no, lo importante será no cerrarse a una opción sino contar con múltiples plataformas para presentar la información. Lo peor sería transmitir conocimientos sólo para engrandecer el ego y satisfacer una malsana necesidad de sentirse superior al alumno.

Mérida (2006) reconoce que, a nivel universitario, los docentes que no cuentan con una formación pedagógica acostumbran limitar su práctica al concepto básico, y por ende tradicional, de enseñanza, que consiste simplemente en explicar o mostrar los contenidos propios de una asignatura mediante clases magistrales, en este caso el profesor se pregunta ¿Cómo puedo lograr que la materia sea entendible para los estudiantes? Desde esta perspectiva el profesor es visto como la fuente experta del conocimiento y el alumno como el receptor de ese conocimiento que se le presenta de manera sintetizada y organizada, listo para ser “comprendido” y posteriormente reproducido en un examen escrito.

Características de la práctica docente en el aula

De acuerdo a Carranza, García y Loredó (2008) y De Rivas et al. (2003), las características de la práctica docente son explicadas a continuación de manera resumida:

Dinámica. La práctica docente es considerada como un proceso activo y diligente, esta característica es relativa a la actitud y capacidad que debe tener el docente para actuar con energía y eficiencia en las actividades de enseñanza.

Multidimensional. Durante la clase se presentan diversas “realidades” de manera simultánea, esta propiedad se debe a que en las aulas convergen distintas personalidades en formas de actuar y pensar, tanto de los alumnos como del docente. Esta característica es ineludible al ser la práctica docente una dinámica social

Contextualizada. Para una efectiva práctica de enseñanza el profesor no sólo considera los aspectos de la materia, los tipos de alumnos y los medios didácticos disponibles o la infraestructura, también llegan a influir cuestiones institucionales, socioculturales, económicas y hasta políticas propias de la comunidad o región a la que pertenecen.

Imprevisible. Ya sea por causas intencionales o circunstanciales, durante la clase pueden surgir situaciones inesperadas que alteren el rumbo y sentido de la cotidianeidad. Aquí entra en juego la capacidad del docente para improvisar.

Intuitiva. La práctica docente se apoya constantemente del sentido común, los docentes generalmente adecuan su enseñanza a lo que cultural y socialmente conocen que deber ser la labor docente.

Contingente. El docente avanza en el curso sobre la marcha, se trata de una práctica habitual y secuenciada.

Competencias del docente de nivel superior

De acuerdo con Zabalza (2009) las competencias que debe tener un docente universitario son las siguientes:

Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la capacidad de diseñar currículos que se estén retroalimentando según las necesidades del curso y de los estudiantes.

Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles. Es un error creer que el docente sólo debe atenerse a un lenguaje técnico y especializado.

Manejar didácticamente las TIC's. La tecnología es ya considerada una herramienta fundamental en el proceso formativo de las actuales generaciones.

Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje. La enseñanza actual requiere de asesores o guías más que de simples instructores o técnicos.

Relacionarse constructivamente con los alumnos. Profesor y alumno son individuos con la misma responsabilidad para construir el conocimiento en un ambiente de respeto y diálogo cordial.

Tutorizar a los alumnos. El estudiante requiere de un seguimiento personalizado, las tutorías representan un servicio básico y común en las universidades actuales.

Evaluar los aprendizajes y los procesos para adquirirlos. La evaluación requiere ser tanto formativa como sumativa.

Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. La docencia sólo puede mejorar mediante un continuo análisis a conciencia de la propia actuación así como del estudio de la teoría y literatura educativa.

Innovar la práctica. Al igual que cualquier otro profesional, el docente universitario requiere estar al día con las estrategias de avanzada.

Implicarse institucionalmente. No olvidar que se es parte de una institución educativa que necesita integrarse en el logro objetivos comunes.

Influencia de las concepciones, creencias y teorías implícitas del docente en su práctica de enseñanza

Diversos estudios y autores sostienen la premisa de que los docentes se ven fuertemente influenciados por sus conocimientos previos, concepciones, teorías del aprendizaje, creencias, experiencias, ideas sobre de la educación y de la ciencia, que sus prácticas de enseñanza se ven selladas por estos elementos. De ahí que la principal propuesta para configurar la práctica docente sea ir al subconsciente del profesor y cuestionar esas interpretaciones (Basto y López, 2010; Bonilla, López y Rodríguez, 2006; Borko y Putnam, 2000; De Rivas, Martin y Venegas, 2003; Díaz et al. 2010; Figueroa y Páez, 2008; Goodson, 2003; Gómez, 2005, 2008; López y Rodríguez 2006; Nafarrete, 2006).

Las concepciones del docente no son creadas sólo por los ambientes escolares donde ha estado, todas las experiencias socioculturales, de interacción y comunicación desde su niñez, en cualquier entorno donde se haya involucrado a nivel familiar, con amigos o conocidos, en asociaciones, en espacios públicos o instituciones, contribuyeron al desarrollo no sólo del profesionista sino de la persona como tal (Basto y López, 2010).

Basto y López (2010) mencionan que todo ese aprendizaje por experiencia de tantos escenarios asimilados durante determinado tiempo se arraiga de manera tan

profunda en los procesos mentales que no se da oportunidad de reflexionar o ni siquiera pensar en cambiar esas estructuras y se ve reflejado en conductas inconscientes, por tal razón, en la era de la información y el conocimiento donde se exigen profesores con la capacidad de adecuarse a cambios continuos se provoca que el lenguaje explicito tal vez si suene progresista pero sus concepciones implícitas sigan siendo tradicionales, por esa razón se llega a observar que algunos profesores no tengan coherencia entre lo que dicen y lo que realmente hacen en el aula como lo demuestran investigaciones como las de López y Rodríguez (2006) y Gómez (2008).

Basto y López (2010, p.280) dicen que:

Deben integrarse o coordinarse ambos, sistemas de representación, el explicito y el implícito, para reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, entre las políticas educativas, el discurso institucional y el quehacer áulico, teniendo en cuenta que nuestro conocimiento explicito cambia con más facilidad que nuestras representaciones implícitas.

Las autoras Figueroa y Páez (2008) aseguran que las creencias marcan las prácticas en el aula y por lo tanto los docentes universitarios pueden ceñirse a uno de los tres tipos o estilos pedagógicos que se anotan a continuación:

El cognitivo-intelectual. Sus creencias se basan en que lo más importante es obtener el conocimiento y desarrollar la inteligencia. En la práctica suele mecanizar su labor de enseñanza, da preferencia a impartir contenidos académicos muchas veces ambiguos pues utiliza un lenguaje especializado. Puede pedirles a los alumnos que profundicen por su cuenta en los contenidos y en sus clases predomina el modelo expositivo.

El humanista-problematizador. Sus creencias radican en el desarrollo humano por lo cual no sólo integra conocimientos declarativos sino también actitudinales y procedimentales, para él la mejor forma de aprender es mediante las vivencias y da énfasis en la construcción social del conocimiento. En el aula utiliza un lenguaje asequible para los alumnos.

El socioculturalista. Sus creencias consisten en la obtención del conocimiento por medio del razonamiento y la argumentación. Considera a la educación como un fenómeno social y piensa que las actividades tanto de alumnos como del docente deben ir enfocadas en beneficio de la sociedad. En el aula se reconocen las realidades culturales de los alumnos y se da preferencia por la reflexión y el abordaje de problemas desde distintos enfoques.

Borko y Putnam afirman que “los profesores, como los estudiantes, interpretan las experiencias a través de los filtros de su conocimiento y sus creencias existentes” (2000, p.226), así, se llega a dar el caso de que algunos docentes prejuzgan la capacidad académica de los estudiantes de acuerdo a su procedencia, por ejemplo, de determinadas escuelas o de medios rurales. Estos autores llaman la atención respecto al riesgo al momento de promocionar reformas educativas pues es muy posible que los docentes interpreten y adecuen los nuevos modelos a lo que ellos ya conocen o manejen, es decir, si un profesor de física da preferencia a contenidos procedimentales y le presentan un curriculum que además de procedimientos contempla contenidos valorales o metacognitivos es posible que pase por alto estos últimos elementos y sólo atienda a las mejoras de lo que él considera más importante, argumentando que ha adoptado el nuevo modelo, aunque la realidad diga que dicha implementación es superficial.

Según Borko y Putnam (2000) las creencias y conocimientos pedagógicos generales son las ideas que se tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y cómo aprenden las personas, sin referirse a ninguna materia en específico. Representan las formas generales en que enseñan los docentes e influyen en gran medida al momento de querer adquirir nuevas prácticas, esta situación es más clara cuando se habla de profesores que cuentan con muchos años de experiencia y que han llegado al punto de mecanizar su instrucción por considerarla eficiente, cualidad que no cae en tela de juicio porque toda esa experiencia se ve reflejada en salones de clases más ordenados, pero si esa instrucción es de naturaleza tradicional y la intención es cambiar a modelos centrados en el alumno y en desarrollar un aprendizaje significativo entonces todas esas rutinas automáticas tendrán una mayor resistencia a querer desaparecer.

Pero esta situación también puede presentarse en profesores novatos e incluso en estudiantes de profesorado, ya que antes de acceder a las instituciones de formación docente cuentan con un enorme aprendizaje por observación, generando creencias que afectaran en sus reacciones al momento de tomar los cursos de formación. Por eso se dan casos en que el futuro profesor se siente seguro de contar con todas las habilidades y conocimientos necesarios para ser un buen docente aún sin haber aprobado los cursos o, en otros casos, en los que puedan promulgar un discurso constructivista pero sin elementos sólidos que lo fundamenten (Borko y Putnam, 2000).

Por su parte las creencias y conocimientos sobre la asignatura se reconocen en el manejo que tiene el profesor de los contenidos de la materia impartida. Resultaría obvio pensar que entre más especializado esté el docente en su materia se podría asegurar una enseñanza de mayor calidad y esta idea no es completamente cierta (Chehaybar, 2006),

más importante que la cantidad de saberes que tenga el profesor sobre la materia es la capacidad que tenga para identificar los elementos claves de la asignatura y poder conectarlos con las necesidades de aprendizaje del alumno, dicho de otra manera, si el estudiante tiene ciertas características de pensamiento y se quiere lograr altos niveles de comprensión, de razonamiento o solución de problemas, una manejo estructurado y flexible de la materia por parte del profesor seguramente facilitarían esos procesos (Borko y Putnam, 2000).

De Rivas et al. (2003) sintetizan la variedad de las concepciones del docente en dos saberes o constructos, el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano, también conocido como sentido común, el saber científico es objetivo, explicativo de la realidad, provisorio, lógico, preciso, es aceptado por la comunidad científica y es representado en los contenidos académicos, por su parte, el caso del conocimiento cotidiano sirve para adaptarse al entorno, es útil para resolver problemas prácticos aprendiendo de las experiencias propias o de otras personas en situaciones similares, por eso se le llama sentido común. Entonces, a grandes rasgos, los profesores mezclan en su práctica tanto el conocimiento científico, y cómo debe ser enseñado según las características de la disciplina, y el sentido común que es compartido con otros docentes de forma consciente o inconsciente.

Relevancia de factor psicológico-emocional del docente en su práctica educativa

Bernal y García (2008) hablan sobre una de las situaciones comunes en los ambientes escolares pero de menor peso cuando se habla de reformar la enseñanza, el aumento del sentimiento de decepción de los docentes con su profesión, el malestar

psicosomático de un profesor fatigado emocionalmente, desmotivado y estresado puede deberse a varios factores, de entrada, se debe aceptar que la profesión docente es disímil con otras profesiones que, aunque también requieran interacciones interpersonales, no involucran tantos elementos emocionales como la práctica docente. Bernal y García (2008, p. 407) afirman que “en el estrés del docente en su fase avanzada, aparece el síndrome del educador burnout (traducido como quemado): cansancio existencial, fatiga, desilusión, sentimientos de desamparo aprendidos, desesperanza”.

El educador “quemado” llega a esa situación debido a que se deja apabullar por la presión de las actuales dinámicas sociales, tecnológicas, culturales que exigen un docente “perfecto” y una escuela que cumpla con la formación integral de seres humanos abandonados por otras instituciones formadoras como lo son la familia o la misma comunidad. Además de la presión de convertirse en un docente que lée con la diversidad cultural se le adjudican funciones de investigador, innovador, desarrollador de proyectos escolares y todo esto aún sin contar sus actividades de planeación e impartición de clases (Bernal y García, 2008).

Para los profesores pareciera que el trabajo nunca terminara, siempre más tareas que revisar, más planeaciones didácticas, más estudiantes que atender. La profesión docente es una de las pocas que no tienen criterios de acción totalmente definidos que auguren éxito en la práctica, las atribuciones del profesor por lo regular son difusas. Sin normas bien definidas de lo que el docente debe hacer, es común que caiga en la tentación de querer abordar todo el trabajo y opciones que se le presenten para quedar bien con todo mundo, entre más trabajo quiera abarcar más culpa tendrá por no poder completarlo (Hargreaves, 2005).

El profesional de la educación es uno de los que acostumbran ser más duros y críticos consigo mismos. Es como si se esperara que el profesor sea una clase de robot, sin emociones exacerbadas que afecten su acción, sin señal alguna de que su vida personal, sus problemas humanos, pudieran afectar su trabajo. El docente perfecto que exige la sociedad no existe y el profesor que no lo crea así, estará condenado a ser infeliz por no alcanzar ese ideal (Hargreaves, 2005).

Para Bernal y García (2008) la mejor manera de rescatar un profesor quemado es darle los recursos y el apoyo para convertirse en un profesor innovador y crítico, que cuente con la flexibilidad de adecuar su práctica para que logre vincularse con la actividad sin más interés que el crecimiento personal y creativo a pesar de las adversidades, un compromiso con llevar una vida significativa. Estos autores reconocen la necesidad de restituir el orgullo de la profesión y el fortalecimiento de la identidad docente.

De tal manera que el factor psicológico-emocional en el docente se vuelve trascendental en su práctica cotidiana, se trata ni más ni menos que de su auto-concepto, su autoestima. Es muy difícil separar al ser humano del profesionista, mente y acción van de la mano y si hay conflictos se debe acudir al porqué, el cual, generalmente se encontrará en las creencias, en las motivaciones, en la vida personal, en la relaciones con familiares, amigos, con otros profesores y directivos, la calidad en las relaciones interpersonales marcará la felicidad y plenitud, no sólo del docente, sino de la persona.

Al no haber criterios estandarizados de la profesión docente o si por el contrario los nuevos modelos se imponen como jueces para distinguir una buena práctica de la que no lo es, es común que los profesores se sientan incómodos al ser observados en sus

clases, se ponen ansiosos al no saber si lo que están haciendo está bien, si sus métodos son anticuados, si están siendo comparados con otros colegas (Hargreaves, 2005). Por lo anterior, se esperaba que los docentes participantes en esta investigación mostraran cierta inseguridad al ser observados en su ambiente laboral.

La interacción docente-alumno en el aula

La modalidad presencial sigue siendo objeto de mucho estudio pues su característica esencial, la interacción cara a cara, es un factor que no sólo arroja información explícita del proceso educativo sino que también cuenta con mensajes implícitos, propios del curriculum oculto (Arias, 2009).

“Una mejora rigurosa de la práctica docente no puede llevarse a cabo sin el conocimiento de los mecanismos en que se sustentan los discursos desarrollados en las aulas” (Torrealba, 2004, p. 356). El aula es en esencia un espacio de intercambio sociocultural, como tal debe ser estudiada y comparada con los paradigmas propios de la era de la información y la comunicación (Torrealba, 2004), en sí, aunque en apariencia la dinámica del aula siga siendo la misma desde siglos no significa que sus participantes sigan teniendo las mismas características o necesidades. Torrealba (2004) indica que el discurso pedagógico tiene una relación proporcional al tipo de interacciones que son llevadas en el aula, de tal manera que si en el salón de clases existen serios problemas de comunicación interpersonal estos se verán reflejados en la calidad de proceso educativo que se esté promoviendo.

Torrealba (2004) dice que las disfuncionalidades en la interacción del aula se dan porque uno o más agentes, alumnos o docente, no tienen bien definido el papel o las

estrategias que les corresponde desarrollar para alcanzar objetivos comunes, en otras ocasiones esta renuencia a cooperar se puede deber a problemas de actitud. Si, por ejemplo, el alumno no cuenta con un sentido de autoeficacia difícilmente querrá participar en clase porque sentirá que sus aportaciones no tienen valor o, por otro lado, si se trata de un profesor que considere a las mujeres menos aptas para ciertas actividades académicas tenderá a menospreciarlas y obviamente se formará un ambiente escolar muy tenso y negativo.

Al querer describir el tipo común de interacción docente-alumno dentro del salón de clases es inevitable darse cuenta que dicha relación dista mucho de ser recíproca o equilibrada, más bien se reconoce como una relación prácticamente unidireccional (Chehaybar, 2006; Gargallo, 2008) propia de la enseñanza tradicional donde el docente es el foco de atención. Para entender esto, Aspelin (2006), nos da el mejor ejemplo de su experiencia como docente al narrar un episodio de aula en el cual se acercó a un grupo de alumnos que trabajaban en el tema de liderazgo, a lo que enseguida comenzó con una explicación profunda y crítica sobre la definición de un líder autoritario, aquel que habla “a” y no “con” los que dirige, aquel que alecciona en vez de cooperar, aquel que hace hincapié en la obediencia, cuando de pronto, un alumno lo voltea a ver y le comenta que justo así es él como maestro. Dicho autor se quedó perplejo al darse cuenta la clase de imagen que les estaba mostrando a sus estudiantes, él sostenía principios idealizados de un docente excelente pero en la realidad mostraba algo muy diferente.

Aunque de hecho los profesores en cada clase acostumbran hacer un buen número de preguntas a los estudiantes para promover la interacción, son, los tipos de preguntas, lo que termina definiendo qué tan elaboradas serán las respuestas de los alumnos, tal como

explica Moguel (2004), es común que el profesor haga una pregunta tipo examen que demande una respuesta corta, que no requiera gran elaboración por parte del estudiante y a partir de la cual el profesor seguirá avanzando con el tema, de esa forma es el docente quien habla más durante la clase.

Además, existe otro detalle a considerar, y es que en cada grupo las participaciones son frecuentemente dominadas por un pequeño grupo de alumnos, mientras el resto permanecen pasivos o con participaciones esporádicas. Si bien este autor (Moguel, 2004) reconoce que existen ocasiones en que el grupo se entusiasma y todos quieren participar, la realidad es que esta exaltación no dura mucho tiempo ya que el docente no es capaz de manejar ese nivel de intensidad, lo que provoca que los estudiantes se desanimen y la clase empiece un proceso de ralentización hasta que vuelva a ser la misma clase monótona, aburrida, en la que prácticamente sólo habla el docente.

Moguel (2004) asimismo menciona que existen cuestiones referentes a la interacción en las que no hay consenso por parte de los docentes, por ejemplo, si las participaciones deberían ser pedidas al azar y no presionar a los estudiantes para que hablen o si en cambio lo ideal es forzarlos a hablar tanto como sea posible, también se debate sobre quién, el docente o el alumno, debería concluir las discusiones más largas. A pesar de esto el autor refiere que los profesores que mejoran la interacción y discusión en el aula en primer lugar aceptan que durante las clases tienen que hablar mucho menos y los alumnos mucho más, y en segundo lugar deciden dejar de lado las preguntas tipo examen que priman la memorización y optar por preguntas más auténticas que precisan del alumno una comprensión profunda.

Gorrochotegui (2005) expone que la interacción docente-alumno deber ser personalizada, desde cuestiones tan simples como el llamar a los estudiantes por sus nombres de pila, hasta situaciones relacionadas con el ambiente de aprendizaje al preguntarles cómo sienten la clase, cómo les resultaría más interesante si se trata de alumnos generalmente más apáticos. Es ver la función docente como una actitud de servicio, incluso de sacrificio, de sincera preocupación en caso de que el alumno repruebe, de diálogo abierto generador de confianza, de reconocer la singularidad y humanidad del estudiante, de aceptar que cada grupo tiene necesidades y comportamientos únicos. Si el docente se enfrenta a un grupo complicado no debe ser justificación para no intentar enseñarles, debe tener la misma disposición y entrega para rescatarlos y motivarlos que si fueran un grupo más asequible.

A su vez, Kakela y Robinson (2006) dicen que para lograr un aprendizaje profundo se necesita crear un ambiente en el aula donde se promueva el pensamiento crítico y reflexivo, sin que tenga que convertirse en un espacio tedioso sino divertido y cómodo para sus integrantes, para lograrlo la interacción debe partir de un respeto mutuo tanto hacia las personas como a sus puntos de vista, el alumno debe sentir la confianza de que sus aportaciones son valiosas y no serán censuradas o juzgadas, que su conocimiento previo es fundamental para comprender los nuevos conocimientos. Ante todo el docente debe hacer sentir al alumno como ser humano y ayudarlo a desarrollarse como tal reconociendo su personalidad, sus cosmovisiones y sus estilos de aprendizaje.

Estos autores (Kakela y Robinson, 2006) recomiendan dar variedad a los estilos de enseñanza y dar preferencia a aquellos en los que el alumno se involucre y se comprometa con aprender más que con sólo obtener una calificación, ellos consideran

que las clases magistrales en las que los docentes simplemente transmiten grandes cantidades de información no es un método tan efectivo de enseñanza pues provoca que un buen número de alumnos no se sientan identificados con esa información porque ésta depende mucho de la cosmovisión, experiencia y conocimiento del docente, de esa forma, un enfoque de enseñanza unidireccional llega a ser tendencioso, por lo cual se obtiene un alumno pasivo, desmotivado, desinteresado y que se sentirá muy alejado de las ideas que plantea el docente hasta el punto de que llegue a reprobar la materia o abandonar sus estudios.

Arias (2009) y Méndez (2008) opinan que el fallo en la enseñanza actual dirigida a los jóvenes radica en la utilización de métodos que no concuerdan con la realidad social y cultural de ellos, no se atienden sus necesidades, no es reconocida su singularidad y no se acepta que ya no respondan a técnicas tradicionales. Es por eso que Arias (2009) promulga la importancia de desarrollar una interacción social en el aula en la que sean reconocidos todos sus integrantes mediante relaciones horizontales y democráticas, para esto el profesor deberá reconocer al alumno como constructor de conocimientos y el primer paso para lograr un ambiente de cordialidad y confianza dependerá de que el docente quiera comunicarse de forma efectiva, personal y abierta con el alumno.

Transformación de la enseñanza

La transformación de la educación tuvo que atender a los cambios en los sistemas económicos y sociales, la globalización representa un paradigma en el que la única constante es el cambio, se acabaron los tiempos en los que los ciudadanos tenían que configurarse a un modelo de pensamiento, a un dogma, a un sistema político, ahora el

mundo ofrece una gran diversidad de cosmovisiones y no sólo se pide, sino se exige, la formación de personas autodirigidas capaces de adecuarse a los acelerados cambios, ya la sociedad es tan multifacética que no puede definir al sujeto, es el sujeto quien debe tener el valor y las cualidades para definirse a sí mismo (Méndez, 2008).

La transformación de la enseñanza se da porque la educación ahora debe atender a una diversidad cultural, tanto el mercado laboral como las dinámicas sociales esperan que las escuelas formen seres humanos con libertad de pensamiento, creatividad y autonomía. Ya no aplica la dinámica de escuela-fábrica donde se imponían las conductas, ahora el docente debe fungir como un asesor, no puede imponer, debe orientar y brindar un ambiente de aprendizaje en que el alumno crezca personalmente y no sólo a nivel intelectual (Méndez, 2008). Si anteriormente los estudiantes tenían que someterse a las características de una escuela-instrumento de hegemonía gubernamental, en el presente se está llegando al punto de que la escuela tiene que adecuarse a las necesidades del alumno tal como se adecua una empresa a las necesidades del cliente, por tan razón el surgimiento de escuelas privadas que ofrecen programas de licenciatura casi personalizados para personas que trabajan o bachilleratos con especialidades con duración de dos años para jóvenes que consideran otras opciones más tediosas o sin valor agregado.

Aún así, investigaciones recientes (Arias, 2009; Basto y López 2010; Lizardo, 2006) demuestran que en un sinnúmero de escuelas de distintas áreas o niveles educativos la práctica docente en el aula sigue siendo tradicionalista, lo más cuestionable de esta situación radica en el hecho de que si, la educación ya no es un instrumento de hegemonía, porqué los cuerpos docentes siguen implementando un sistema adecuado a la

primera mitad del siglo pasado. Si bien, ya no aplican frases como “la letra con sangre entra”, el modelo conductista sigue rondando las aulas aunque de formas más sutiles y como se acaba de exponer, sin una razón, social o política, que lo fundamente. Como se constató con esta revisión de la literatura, lo anterior se debe a que los docentes actúan como lo hacen por tener teorías implícitas muy arraigadas de los que ellos creen es el aprendizaje, la ciencia y la educación en general.

Se puede inferir que los diferentes estudios de la práctica docente han abordado los distintos factores que la caracterizan de forma separada, unos se enfocan a la influencia de las teorías implícitas de los profesores en sus prácticas, otros en las interacciones en el aula, algunos atienden a reconocer si se utilizan modelos constructivistas o tradicionalistas, y algunos, minoría, abordan la relevancia del factor psicológico-emocional del docente, se trata, entonces, de estudios que abordan temáticas específicas, por lo cual, la importancia de realizar esta investigación en una universidad intercultural pública ya que la idea es caracterizar la práctica docente actual en el aula pero interrelacionando y analizando todos esos factores como un conjunto.

3. Método

En el presente capítulo se presenta la metodología utilizada para este estudio, se explica el porqué se optó por una investigación cualitativa de tipo etnográfico, la cual, requirió la participación de seis docentes de la universidad pública, a su vez, se expone una descripción de los tres instrumentos de recolección de datos que son, la entrevista semi-estructurada, la observación participante y las fotografías. Se cierra esta sección con los procedimientos seguidos por el investigador.

Enfoque Metodológico

La investigación cualitativa tiene sus bases epistemológicas en la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la sociología crítica y la hermenéutica. Entiende la realidad como un proceso histórico, cambiante, dinámico, donde el investigador no puede ser ajeno pues pertenece a una cultura y como tal debe abordar el objeto de estudio de manera subjetiva. Aquí se toma una perspectiva más social donde interesa conocer las motivaciones y sentimientos de los participantes en los fenómenos presentados. Va de acuerdo al modelo constructivista del conocimiento en el que los conceptos intersubjetivos son válidos. El investigador no puede atenerse totalmente a investigaciones ya hechas pues sabe que el estudio de los casos es temporal y espacial por lo que debe tener una actitud de reflexión, de retroalimentación y de seguimiento continuo mediante observaciones, entrevistas no estructuradas y registros narrativos (De Andrea, 2010; Pita y Pértegas, 2002).

Para esta investigación se ha optado por una metodología cualitativa debido a que la intención es describir la cotidianidad de la práctica docente en el aula. La investigación cualitativa busca indagar sobre las experiencias de las personas en sus rutinas diarias, por tal razón, el investigador no puede alterar o experimentar con esa realidad, simplemente se limita estudiarla tal como es. Aunque se pueda contar con información previa, teórica o empírica, que prediga más o menos dicha realidad, se está hablando de fenómenos sociales que requieren de un método inductivo, en el cual los datos se van dando aparentemente sin sentido o aislados y es el investigador quien se encargará de “armar” una imagen fidedigna y explícita del fenómeno estudiado (Mayan, 2001). Específicamente para este estudio se utilizó un método cualitativo de tipo etnográfico.

Piña (1997) afirma que no existe una caracterización sólida de la investigación etnográfica sino más bien diversos tipos de ella, estos tipos de etnografía coinciden en la utilización de instrumentos para la recolección de datos cualitativos así como en el trabajo de campo, pero su diferencia se observa en el contenido, pues pueden ser etnografías descriptivas, de descripción densa o de descripción analítica. Lo que el autor quiere recalcar es que más trascendente que la descripción es la interpretación que se le da a las acciones co-construidas por los actores. El reto para el investigador en este estudio es deshacerse de los prejuicios y las concepciones de lo que considera es una práctica docente común y corriente, ya que su labor consiste precisamente en interpretar el significado que le dan los profesores participantes a su práctica docente en el aula.

La etnografía tiene sus bases en la antropología y la sociología, si se hace una comparación entre un típico investigador de antropología y un etnógrafo educativo se

puede notar una clara diferencia, el antropólogo suele involucrarse en “tribus” o grupos que le son relativamente desconocidos pues son impropios de su cultura, en cambio, un etnógrafo educativo elige contextos que le son claramente familiares (Piña, 1997).

El antropólogo tiene la ventaja de ser objetivo en su análisis ya que la cultura que estudia le es indiferente, aunque, al ser él tan distinto al grupo de estudio, puede que eso dificulte más su integración. El etnógrafo educativo tiene la ventaja de sentirse más cómodo en un ambiente con actores y situaciones comunes para él, la desventaja radica en que puede surgir cierto grado de subjetividad al punto de volverse un miembro más del grupo, mermando esto, en el desarrollo de un correcto análisis, profundo y descriptivo, tal como debería esperarse (Piña, 1997).

El objetivo de la etnografía educativa es describir datos provenientes de los escenarios educativos, incluyendo las concepciones, creencias e interacciones de sus participantes. Este método es ideal para poder identificar las características de la práctica docente en el aula en una universidad pública en el estado de San Luis Potosí pues la etnografía es propia de escenarios pequeños, relativamente homogéneos y delimitados geográficamente en los que son analizados los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los etnógrafos suelen involucrarse en la cultura del escenario educativo, en este caso el salón de clases, para recolectar información mediante observación participante o sistemática, entrevistas y notas de campo, también es muy útil el obtener documentos, fotografías, videos, etc., que corroboren y contribuyan a la descripción detallada y profunda de los contextos (Goetz y LeCompte, 1988; Mayan, 2001).

A un investigador etnógrafo no le preocupa tanto la singularidad de las “costumbres” o “conductas” que puedan tener los participantes, al fin y al cabo, se trata

de alumnos y maestros en un aula actuando de manera tan normal como es de esperarse, lo que al investigador realmente le interesa es conocer cuál es el sentido que tiene para, dichos actores, las acciones sociales que realizan cotidianamente. Para este estudio lo que se busca es tratar de comprender qué sentido tiene para seis profesores su práctica docente (Piña, 1997).

Según Goetz y LeCompte (1988) para la etnografía los escenarios educativos son realidades sociales con características comunes en unos casos mientras que otros pueden contener rasgos demasiado atípicos. Esto debido a que la educación atiende las necesidades de determinada cultura, sociedad e incluso comunidad, resulta realmente interesante conocer la diversidad de maneras en que es llevado el proceso educativo en diferentes culturas. Explicado como analogía, el aula es como una tribu donde sus nativos, alumnos y docente, mantienen interacciones y formas de vida propias de esa tribu, a su vez, el etnógrafo sería como el explorador que, para entender las costumbres de ese grupo, tendrá que vivir entre ellos.

En síntesis, la presente es una investigación cualitativa de tipo etnográfica pues es el método ideal para recabar información que permite interpretar los significados que le dan seis docentes de una universidad pública a su práctica habitual de enseñanza en el aula.

Participantes

Debido a que a la intención del estudio etnográfico es estudiar los procesos culturales de un determinado grupo se requiere de un análisis a profundidad donde sólo sean abordados pocos casos individuales pero teniendo a consideración una gran cantidad

de factores contextuales (Mayan, 2001). En la universidad pública donde se llevó a cabo esta investigación se cuenta con un total de 24 docentes y 111 alumnos de tres programas de licenciatura, ya que el objetivo es caracterizar la práctica docente en las aulas de esa institución se ha optado por la “técnica de muestreo a juicio que es una técnica de muestro no probabilístico en la que el propio investigador selecciona los elementos, porque le parecen típicos del grupo al cual pertenecen” (Giroux y Tremblay, 2008, p. 113).

Así también como afirma Mayan (2001) la investigación cualitativa se enfoca en muestras seleccionadas de manera intencional, previamente, el investigador se cuestionó qué docentes podían ofrecerle mayor y mejor información, quienes entendieran bien el ambiente de la universidad abordada y que por lo tanto llegaran a ofrecer datos confiables, de esa forma se eligieron a seis participantes que en cuanto a experiencia docente se refiere, cuatro de ellos cuentan con más o menos tres años, un docente, el único con carrera de profesorado y maestría en educación, con casi 15 años impartiendo clases y una docente, abogada de profesión, con más de 25 años frente a grupo.

Además hay que resaltar la gran disposición y apertura de estos participantes para contribuir en la investigación, ellos se caracterizan en la institución por su entusiasmo y compromiso hacia la labor educativa, desde sus posibilidades, experiencia y recursos, tratan de mejorar su enseñanza continuamente, todo esto los colocó como los más indicados para aportar información que ayude a entender la realidad en las aulas de la universidad pública en cuestión.

Instrumentos

Se utilizaron tres técnicas de recolección de datos las cuales son la entrevista, la observación participante y las fotografías. La validez de los instrumentos radica en que los formatos utilizados fueron tomados del protocolo proporcionado por el asesor titular, Manuel Flores Fahara, es por tal razón que no hubo necesidad de aplicar una prueba piloto, las fotografías debían ser tomadas durante la clase, la rejilla de observación no sufrió grandes cambios respecto al modelo original y las preguntas de la entrevista sólo fueron adecuadas al nivel educativo superior. A continuación se presenta la explicación de cada uno de ellas.

Entrevista semi-estructurada

Según Mayan (2001) con este instrumento se recolectan datos de los participantes por medio de preguntas abiertas formuladas en un orden específico, la intención es obtener del docente sus opiniones, percepciones y sentimientos sobre el hecho de realizar su práctica docente. Al contener preguntas abiertas se da la oportunidad de que el docente pueda expresarse respecto a su experiencia, a su vez, el instrumento funciona como una guía con la flexibilidad de agregarle preguntas circunstanciales durante la entrevista. Este tipo de entrevista es utilizada cuando el etnógrafo tiene conocimiento sobre el fenómeno estudiado pero requiere ir a fondo e indagar las experiencias personales, aunque las preguntas están ordenadas, se da la oportunidad de responder libre y flexiblemente y no tener que cerrarse a un grupo de opciones de respuesta.

Para formular las preguntas se realizó un análisis con un cuadro de triple entrada (Apéndice A), para armarlo el investigador identificó y diseñó preguntas que dieran

respuesta principalmente a los objetivos específicos del estudio, además, se reconoce que algunas preguntas fueron tomadas del macro-proyecto que dirige el asesor titular, Doctor Manuel Flores Fahara, macro-proyecto al cual pertenece esta investigación. Las once preguntas de la entrevista (Apéndice B) atienden a tres secciones del cuadro de triple entrada, profesión docente, concepciones de la enseñanza universitaria y práctica docente en el aula. También se pueden agrupar según el tipo de información que se quiera recabar, como se explica a continuación:

Descripción de la profesión docente. Aquí se obtiene el concepto que tienen los participantes sobre su labor docente, el profesor tiene la libertad de no cerrarse a un concepto demasiado técnico de la docencia sino a exponer un concepto más personal, producto de su experiencia o de lo que culturalmente conoce, además, es interesante identificar los motivos y las circunstancias que lo llevaron hacia el mundo de la enseñanza.

Transformación de la enseñanza. En este rubro se quiere conocer la visión que tienen los docentes sobre la transformación de la enseñanza, si es que consideran que haya existido un cambio. En cualquier caso, se pretende que los participantes expresen su opinión sobre la enseñanza tanto de manera general, lo que observaron en su etapa de estudiantes en comparación con la actualidad, así como también la evolución, que de manera personal, han tenido como docentes.

Enfoque de enseñanza. Con este indicador se le pregunta al participante cuáles son los modelos de enseñanza que consideran son más aptos para el nivel superior.

Estrategias y técnicas de enseñanza. En este aspecto se le pide al docente que ahonde y sea más específico en sus estrategias y técnicas de enseñanza, cómo diseña sus

clases y a qué tipos de actividades les da preferencia para que sean desarrolladas por los alumnos.

Dinámica e interacción en el aula. Las últimas preguntas de la entrevista están enfocadas a reconocer las secuencias e interacciones que son llevadas en el salón de clases, se le pide al docente que describa una clase común y corriente así como la forma en que se relaciona con sus alumnos.

Observación participante

El observador como participante principalmente contempla el escenario y las relaciones de sus involucrados pero no es necesario que intervenga o interactúe en las actividades, si llega hacerlo lo hace en un segunda plano (Mayan, 2001).

El investigador en este caso es externo a la universidad pública intercultural donde se realizó el estudio por lo que obtuvo la autorización de la rectora para poder ingresar a las aulas. Al ser externo, el investigador obtiene más objetividad respecto a un proceso que no le es del todo familiar.

Mayan (2001) y Merriam (1998) recomiendan formularse cuestiones de acuerdo a la pregunta de investigación para que se facilite la observación, dichas cuestiones fueron divididas en temáticas para formar la rejilla de observación (Apéndice C), que es un formato proporcionado también por el Dr. Manuel Flores Fahara:

Contexto. Es el registro de las características físicas de la universidad estudiada, aunque la investigación se centra en los procesos realizados en el aula es pertinente reconocer las instalaciones en su totalidad pues como tal es un ambiente de aprendizaje y, la administración y logística de los recursos que es llevada por los directivos o los

docentes en sus respectivas clases, se relaciona en gran medida con los tipos de enseñanza que se desarrollan.

Los participantes. Se hace un conteo de los involucrados y se busca reconocer, de manera general, los roles o papeles que toman tanto el docente como los alumnos, esta temática puede ser incluida también en el contexto.

Actividades e interacciones. Este es el rubro más prolijo y extenso ya que toma nota de las acciones que son llevadas en todo momento durante la clase, aquí se observan claramente los modelos y las técnicas de enseñanza, que consciente o inconscientemente, caracterizan a cada profesor, así como también la manera en que interactúan los involucrados entre sí.

Frecuencia y duración. Esta sub-sección complementa la de actividades e interacciones pues registra el orden cronológico de las acciones.

Factores sutiles. Esta temática igualmente está relacionada con las actividades e interacciones pero como su nombre lo indica toma nota de comportamientos, actitudes y lenguaje no verbal, situaciones más propias del curriculum oculto.

En investigaciones de este tipo el observador requiere llevar un registro por medio de notas de campo con las cuales reflejará las acciones realizadas en el aula por el docente, permitiendo una idea más fidedigna de la realidad, además el observador debe llevar sus propia notas sobre cómo percibe el estudio, cómo le han respondido, el lenguaje corporal, corazonadas, interpretaciones etc. que facilitarán la clarificación del proceso sin olvidar los detalles (Mayan, 2001). Las notas de campo en este estudio fueron tomadas de forma que se describiera la secuencia de acciones en el aula, sí por ejemplo, el profesor explica un tema, se describe qué materiales utiliza, que actividades organiza

en el aula y de qué manera le responde los alumnos, si se da el caso de que sean los alumnos los que exponen, también se registra que elementos utilizan, cómo interactúa el docente con ellos durante y después de la exposición, así como la interacción que se da entre alumnos.

Fotografías

Según Biklen y Bogdan (2007) las fotografías muestran datos altamente descriptivos, son útiles para complementar los análisis subjetivos y, mediante un método inductivo, se pueden interpretar y dar una idea más real de las situaciones estudiadas. En investigación cualitativa se puede distinguir generalmente entre dos tipos de fotografías, las que ha tomado el propio investigador y las tomadas por terceros. Las segundas son resguardadas en los archivos de la escuela, son fotografías, colecciones o anuarios de los eventos, espacios o participantes que muestran la historia de la institución.

Para esta etnografía son relevantes las fotografías que toma el propio investigador durante su observación participante en el aula, recabando imágenes del arreglo de la clase, disposición de pupitres o mesas, las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno, contenidos de los libreros, arreglos de las aulas, el ambiente escolar, los eventos del aula e incluso los realizados fuera de ella, todo esto con la intención de contar con imágenes, tanto como evidencia, como para realizar los posteriores análisis y descripción de datos ya que suelen existir elementos o situaciones que tal vez en el momento no sean identificados a detalle pero ya con la fotografías se pueden recordar.

Procedimientos

En este último apartado del capítulo se expone el procedimiento que siguió el investigador para aplicar la metodología especificada, se menciona desde la selección de los participantes, las técnicas de recolección, y se hace una descripción del proceso de análisis y triangulación de datos.

Selección de participantes e identificación de técnicas de recolección

El investigador seleccionó, con la ayuda de la directora del plantel, a los participantes que serían las principales fuentes de información. La recolección de datos para esta etnografía tuvo como grupo de estudio a seis docentes. Las tres técnicas básicas de recolección fueron la entrevista, la observación participante y las fotografías, por ser las más típicas de estudios etnográficos.

Diseño de los instrumentos guía de la entrevista semi-estructurada y rejilla de observación

La entrevista (Apéndice B) fue diseñada mediante un cuadro de triple entrada y la rejilla de observación (Apéndice C) con la guía de un formato proporcionado por el Dr. Manuel Flores Fahara, asesor titular del proyecto.

Recolección de datos

Fue llevada durante un periodo aproximado de cuatro semanas. En la primera semana se inició con las observaciones de campo, el investigador asistió a clases de distintos profesores registrando notas de campo en la rejilla de observación. También

tomó fotografías de los espacios de la universidad y sobre todo dentro de las aulas durante las clases. En la segunda semana se selló y firmó una carta de autorización (Apéndice D) de la entrevista de cada docente para asegurar el respeto a normas éticas, se aplicaron entrevistas a tres docentes y se continuó con las observaciones en el aula. En la tercera semana se entrevistó a dos docentes y se completaron las observaciones. En la cuarta semana se entrevistó al docente restante.

Análisis e interpretación de datos

Codificación de datos. El primer paso de todo análisis de contenido es codificar los datos, según Mayan (2001, p. 24) es “el proceso de identificar palabras, frases, temas o conceptos dentro de los datos de manera que los patrones subyacentes puedan ser identificados y analizados.” Codificación no es etiquetar, es familiarizarse y organizar los datos. Al iniciar esto se leen los datos cuantas veces sea necesario, se subraya, se infiere y se toman notas al margen de acuerdo a lo destacable, este procesó se aplicó sobre todo con las entrevistas.

Categorizar. Para encontrar las categorías primero se leyeron las transcripciones con el fin de ir anotando etiquetas que resumieran y agruparan las ideas, se hizo una lista con más de 30 etiquetas y así poder juntar las que tuvieran más relación, por ejemplo, la etiqueta “Conocimientos útiles para el mundo laboral” se puede relacionar con la etiqueta “Conocimientos útiles para la vida cotidiana” por lo que ambas etiquetas terminaron perteneciendo a la categoría “Uso y aplicación del conocimiento en la práctica”. Sólo las etiquetas que más se repitieran y que contaran con más información son las que terminaron definiendo las categorías de análisis. Se creó una tabla donde se organizó, de

forma jerárquica, primero los objetivos específicos de estudio, luego las categorías y sus etiquetas, y finalmente fragmentos de las entrevistas de acuerdo a las etiquetas. Ya en la redacción del capítulo de resultados la estructura partió de esos fragmentos y se fueron agregando las notas de campo y conceptos del marco teórico.

Validación por medio de triangulación. Para lograr la validación se trianguló principalmente con tres fuentes: Marco teórico, entrevista semi-estructurada y rejilla de observación.

Con la estrategia de triangulación explicada por Mathison (1988) se busca dar validez a estudios cualitativos por medio de múltiples recursos informativos, fuentes, herramientas, técnicas y estudio del arte. Incluso esta autora utiliza la metáfora de una embarcación marítima, donde se sabe, que esta no cuenta sólo con un punto de referencia sino que utiliza distintas referencias para localizar un lugar o un objeto, o visto como una estrategia militar donde se utilizan distintos métodos para localizar al enemigo. En una investigación cualitativa, entre mayor sea el número de elementos para fundamentar, complementar, y contrastar la información, los resultados tendrán mayor precisión y validez. En este caso la información comparada proviene de las entrevistas semi-estructuradas, de las observaciones en el aula y del marco teórico.

Si al momento de comparar las distintas fuentes de información se encuentra que estas no son iguales o tienen grandes divergencias no significa que el estudio haya fracasado, el investigador debe describir las causas de esas discrepancias, de hecho Mathison (1988) distingue tres posibles resultados al momento de contrastar las distintas referencias: a) Convergencia, cuando las fuentes coinciden y no necesitan demasiada explicación por lo que se puede confirmar una proposición o supuesto, b) Inconsistencia,

es la más común y es cuando los datos no son confirmados pero tampoco se contradicen,

c) Contradicción, cuando los resultados no sólo son inconsistentes sino que además son contradictorios, dificultando la unificación de proposiciones por su misma diversidad.

4. Resultados

En este cuarto capítulo se presentan los resultados emanados de esta investigación etnográfica. Para volver más comprensible la información recolectada se generaron ocho categorías que expresan la realidad de la práctica docente en la universidad pública estudiada. Primero se hace una breve mención de cómo las categorías cumplen con los objetivos del estudio para después desglosar a profundidad cada una de las mismas. Es necesario aclarar que los nombres para referirse a los docentes que participaron son pseudónimos para proteger la identidad y respetar normas éticas.

Con el análisis de datos obtenidos se pudo dar respuesta al objetivo general de estudio “Identificar los factores principales que caracterizan a la práctica docente actual en el aula en una universidad intercultural pública en el estado de San Luis Potosí”, del que se desprenden tres objetivos específicos, el primero, "Conocer como se realiza la práctica docente”, cuenta con las categorías a) Planeación, recursos y medios didácticos, b) Uso y aplicación del conocimiento en la práctica, c) Desarrollo de una actitud inquisitiva, d) Uso de la experiencia laboral y profesional del docente en la enseñanza.

El segundo objetivo específico “Detallar de qué manera ocurre la enseñanza en el aula” es desarrollado por las categorías e) Rutina de enseñanza en el aula, f) Condicionantes de la interacción docente-alumno, g) Improvisación y eventualidades. El tercer objetivo específico “Describir cómo es que perciben los profesores su propia práctica” cierra el análisis de resultados con la categoría h) Concepciones emocionales y personales sobre la práctica docente. Esta organización de las ocho categorías también puede ser descrita con la Tabla 1.

Tabla 1

Categorías con las que se identifican los factores que caracterizan a la práctica docente en el aula.

	Objetivo específico 1. Conocer cómo se realiza la práctica docente	Objetivo específico 2. Detallar de qué manera ocurre la enseñanza en el aula	Objetivo específico 3. Describir cómo es que perciben los profesores su propia práctica
Categorías	a) Planeación, recursos y medios didácticos b) Uso y aplicación del conocimiento en la práctica c) Desarrollo de una actitud inquisitiva d) Uso de la experiencia laboral y profesional del docente en la enseñanza	e) Rutina de enseñanza en el aula f) Condicionantes de la interacción docente-alumno g) Improvisación y eventualidades	h) Concepciones emocionales y personales sobre la práctica docente

Las categorías que son útiles para conocer cómo se realiza la práctica docente son las siguientes cuatro.

Planeación, Recursos y Medios Didácticos

Esta categoría sirve para comprender cómo planean los docentes su enseñanza en el aula. Según los docentes, las actividades que son efectuadas en clase dependen de los contenidos o del tipo de materia, es por eso que los elementos de esta categoría son el discernimiento de contenidos, la provisión de recursos académicos y la definición y distribución de materiales didácticos.

La dirección les entrega a los docentes una lista de los temas a tratar, es decir, no se trata de curriculums propiamente dicho sino de temas generales que los docentes, de acuerdo a su criterio, se encargaran de desarrollar, tal como comenta la maestra Verónica:

A nosotros en la universidad únicamente nos dan el temario pero con todos los temas que se van a ver, no vienen desarrollados, el maestro tiene la libertad de desarrollarlos dependiendo la información que considere óptima para los muchachos (Fragmento de la entrevista).

Los docentes afirman que ellos eligen sus actividades dependiendo de los temas o de la materia, de esa forma pueden decidirse por los tipos de ejercicios para la clase y los materiales a utilizar, explica Lupita:

Les hago un esquema o a la mejor traigo un trabajo, una copia, dependiendo del tema, si es muy largo el tema y veo que el tiempo es corto, bueno, manejamos copias mejor, cuando veo que este tema es importante y no podemos resumirlo más ya traigo suficiente material (Fragmento de la entrevista).

Si se habla de un ejemplo de planeación más apegado al tipo de materia se tiene a la maestra Guillermina, docente de derecho, que comenta:

Aquí también aparte depende del tipo de materia, hay materias que son muy teóricas y en las cuales pues no se puede llevar a cabo ninguna práctica no hay más que la exposición del docente (y) proporcionarles el material, en cambio hay otras materias en las cuales se puede debatir, se puede discutir, se pueden administrar textos legales, antecedentes, hacer comparaciones, depende mucho de la materia (Fragmento de la entrevista).

Los docentes participantes reconocen que para sus materias necesitan obtener información de distintos fuentes, si la información la obtiene de internet puede armar un pequeño compendio tal como lo explica la maestra Verónica:

Bajo la información, yo lo checo antes, que sea la más actualizada, que tenga las reformas que han surgido últimamente y yo les entrego vía memoria USB la información, como pudo escuchar (durante la observación de clase) el día de ayer, les entregué tanto la ley como el reglamento y la constitución actualizada porque son las tres fuentes de información que vamos a ocupar este último mes, entonces

los muchachos por lo regular todos traen su memoria, les pedí yo la memoria un día antes y les entregué la información de los tres... lo fueron imprimiendo poco a poco conforme lo fuimos viendo (Fragmento de entrevista).

A su vez el maestro Antonio, docente de administración pública municipal, sostiene:

Si tengo a la mano internet pues uso el internet, si es una herramienta que puedo usar pues la voy a usar y la voy a usar hasta donde de, y si hay que ir a pedir libros prestados a otra escuela pues hay que ir a pedir libros prestados, y si no hay material, por ejemplo, de desarrollo comunitario, porque la carrera es nueva, pues echar mano de lo que uno tenga, bajar documentos, bajar estudios de internet, hay unas páginas muy buenas dedicadas, busco que sean páginas que me den siempre referencias bibliográficas, que tengan un sustento bibliográfico para yo tomarlas como válidas y por ejemplo de los últimos tres años (Fragmento de entrevista).

Tanto maestros y alumnos, buscan la manera de adecuarse a la escasez de recursos materiales, tal como explica la maestra Guillermina que cuenta con 28 años de experiencia docente:

Siento que la práctica lo va haciendo cambiar a uno, se va uno adaptando más o menos más que nada a las necesidades, cuando no se cuenta con los recursos técnicos o tecnológicos pues adaptarse a los recursos con los que uno cuente... Nos vamos adaptando, a veces si traigo mi equipo (lap top y cañón) pero cuando son grupos pequeños pues ponemos la compu (computadora) en el escritorio y de ahí alcanzan a ver todos y pues ahí se van pasando las diapositivas (Fragmento de entrevista).

Siguiendo con el uso de recursos y medios tecnológicos, específicamente respecto al laboratorio de computación, se tiene el comentario de la maestra Lupita, docente de informática administrativa: “Aquí tenemos, pues no el equipo tan sofisticado que quisiéramos tener, pero pues si cubre las necesidades que tienen los muchachos para poner en práctica lo que vemos en clase”.

Hay que recordar que la universidad cuenta con 10 computadoras y en la clase “Interfase hombre-máquina”, se cuenta con nueve alumnos, que de hecho es el total de alumnos de quinto semestre de la carrera de informática administrativa. En una observación llevada a cabo en el laboratorio durante dicha clase faltó una alumna y cada estudiante pudo utilizar una computadora, es decir, se utilizaron ocho de las diez computadoras disponibles, de ahí que la maestra comente que el equipo “cubre las necesidades”.

En la clase de Administración de la tecnología también perteneciente a la maestra Lupita y realizada en un salón normal, sin computadoras, se observó que “varios alumnos traen computadoras portátiles” (nota de campo), en esa ocasión se trataba de estudiantes del penúltimo semestre de la licenciatura en informática administrativa, y aunque la sesión no requería del uso de equipo de cómputo porque se trataba de la exposición de una alumna, los estudiantes suelen llevar sus equipos portátiles para las materias que así lo requieran.

Se confirma que los docentes tienden a sobreponerse a la carencia de recursos económicos, espacios, medios didácticos o ambiente laboral pues se adecuan a la situación optimizando los elementos disponibles tal como lo argumentan las autoras

Chirinos y Padrón (2010), la estrategia de enseñanza es entonces diseñada de acuerdo a los recursos con los que se cuenta, incentivando la creatividad del docente.

En síntesis, los docentes de esta universidad pública diseñan su práctica de enseñanza de acuerdo, además de los recursos disponibles, a los contenidos y tipos de asignaturas. En el caso de las materias cabe apuntar que los docentes distinguen entre las que son de carácter principalmente teórico y las que se abordan desde un sentido más práctico.

Uso y Aplicación del Conocimiento en la Práctica

Esta categoría se puede entender desde dos perspectivas, en una el docente hace énfasis en la aplicación que pueden tener los conocimientos aprendidos en la universidad para contextos laborales reales o de la vida cotidiana, en la otra el docente trae o le pide a los alumnos que aporten conocimientos o experiencias de la vida fuera de la escuela para analizarlas en el aula.

La maestra Lupita piensa que la enseñanza “es compartir todo aquello que uno conoce y que piensa que a aquel muchacho le va a ser útil en su vida”, ella no es muy específica sobre cómo aplicar el conocimiento o en qué tipo de práctica, simplemente parte de la idea de que los conocimientos no pueden ser sólo aprendidos de memoria, por lo que afirma: “Venimos a aprender y a comprender lo que estamos estudiando, si comprendemos y aprendemos pues es fácil llevarlo a la práctica”.

Docentes como Antonio y José Luis parten de la premisa de que la mejor forma de aprender es mediante las experiencias, en el caso de José Luis, él cree que: “La única y la mejor estrategia (de enseñanza) es involucrar al alumno en el tema de una manera

práctica... tienes que buscar situaciones reales”. A su vez, el profesor Antonio menciona que él empezó a desarrollar proyectos prácticos porque “es muy tedioso para los muchachos y, para uno es desgastante, por decir, nada más explicar conceptos o ver libros enteros”.

En cambio, las docentes de derecho, Guillermina y Verónica, aseguran que la formación de los futuros abogados depende de qué tan apegada se encuentra su educación con el mundo laboral, de ahí que la maestra Verónica exprese:

Para el nivel superior debe de ser teoría incluida con la práctica, a la par, por ejemplo, hay materias, lo que es derecho penal, derecho civil, es básica la práctica, la teoría lo vemos muy poco, yo siento que debe de ser o en ocasiones 50% de teoría 50% de práctica o en ocasiones un poco más a la práctica, para que los jóvenes sepan exactamente cómo se van a desenvolver ya afuera cuando estén laborando... En la carrera de licenciatura en derecho varía un poco, en ocasiones, la teoría con la práctica, y tenemos que buscar nosotros algún método para llevarlos de la mano, para que los jóvenes vayan viendo cómo se aplican esas leyes porque en ocasiones salen y no saben. (Fragmento de la entrevista).

La maestra Guillermina por su parte asegura que: “Hay temas en los cuales los debe uno de ver así nada más de ‘pasadita’ y hay otros temas a los cuales les debe dar uno mucha importancia” pues considera son trascendentales para la futura vida profesional del estudiante sobre todo para “los que se vayan a dedicar como abogados litigantes”.

El otro enfoque práctico que le dan los docentes a su enseñanza es trayendo las situaciones o conocimientos del mundo exterior al aula, tal como comenta la maestra Verónica: “Los jóvenes (durante las clases) van dando cada quien su opinión y van

checando cuales situaciones dentro de la vida diaria se acomodan a lo que estamos viendo (temas) actualmente”, por eso, para el profesor Antonio lo ideal sería “traer el exterior en un laboratorio aquí en la escuela y que ahí ellos se desarrollen” pero como reconoce que eso no es posible, concluye: “Entonces hay que acercarlos lo más que se pueda a afuera como lo hago yo por medio de los proyectos”.

Este principio de intentar relacionar la enseñanza con el ambiente laboral o cotidiano es una línea que es seguida por lo docentes que no se conforman con tratar conocimientos sin sentido, profesores que reconocen que la educación en este nivel superior necesita un enfoque lo más cercano como sea posible a problemas reales y situaciones autenticas (Figueroa et al. 2008, Ortiz, 2011)

Los hallazgos de esta categoría demuestran que los profesores de esta universidad pública guían su práctica docente de acuerdo al concepto esencial de que, la educación superior, debe preparar al estudiante para enfrentarse al mundo laboral mediante el estudio de cuestiones reales.

Desarrollo de una Actitud Inquisitiva

El concepto de “actitud inquisitiva” se refiere a una actitud de curiosidad y de gusto por aprender, los docentes anhelan que los estudiantes adopten un deseo por profundizar, por voluntad propia, en los contenidos que son vistos en clase.

Ejemplo de lo anterior es la maestra Lupita cuando comenta que le gustaría que los estudiantes “se dieran más la tarea de investigar... y que no nada más se queden con lo que uno les trae”. Por su parte el profesor Pedro realiza una analogía con la actitud curiosa de los niños ya que “un adulto casi siempre se va quedar con lo que le dijo (el

profesor)” y lo que busca es “que no se queden hasta ahí, que busquen más allá siempre”. La maestra Guillermina reconoce que en la actualidad existen “más espacios de investigación” por lo cual los estudiantes “no se limitan solamente al conocimiento que uno les da, sino que ellos investigan más a fondo lo que uno les imparte”, aunque también acepta que, a pesar de contar con los medios, algunos alumnos no se interesan por investigar. Incluso el profesor Antonio expresa que si a los estudiantes “no les dices dónde están las cosas ya no te hicieron la tarea” por lo que él considera que el hecho de decirles dónde y cómo encontrar la información es una forma de “irlos poco a poco forzando a que ellos vayan investigando”.

En último lugar el profesor José Luis ahonda un poco más en este aspecto:

Nosotros maestros debemos tratar de involucrar de otra manera al alumno y hacer esto más práctico, más dinámico, quizás sin querer darle tanto (conocimientos), sino, despertarle el interés, el gusto, por querer conocer algo, yo creo que ahí se generaría más porque entonces ya sería más motivante... el alumno buscaría la información y la retendría de mejor manera, porque cuando tú se lo das (los conocimientos) así todo pues no te va retener ni el 50%, tiene un porcentaje elevado, casi aproximándose al 100% cuando le nace a él indagar, investigar, buscar (Fragmento de entrevista).

En los anteriores ejemplos se puede resaltar cómo los docentes utilizan el término “investigación” para referirse más bien a la simple indagación, es importante hacer este apunte ya que podría llegar a pensarse que, cuando los profesores utilizan las palabras investigación o investigar, se estuvieran refiriendo a las investigaciones metodológicas-

científicas, cuando en sí, se trata sólo del hecho de buscar información y aprender por cuenta propia.

Se reconoce que esta actitud inquisitiva si es posible adquirirla porque además existen alumnos que la vienen desarrollado ya desde niveles educativos previos, en realidad hay estudiantes que tienen un interés personal por aprender y buscar información, se trata de alumnos que disfrutan del estudio y además son altamente auto-dirigidos. El reto para los docentes universitarios es lograr motivar e involucrar en las materias a estudiantes que, a pesar de encontrarse en un nivel superior, no cuenta con estrategias de aprendizaje efectivas (Díaz Barriga y Hernández, 2004). Un alumno que no disfruta de la materia difícilmente tendrá interés por querer profundizar en ella fuera del aula.

Ésta categoría revela que los docentes desean que sus alumnos adquieran gusto por aprender y que ese gusto los lleve a buscar el conocimiento de forma autónoma. Los docentes participantes continuamente les recuerdan a sus alumnos que repasen, que investiguen por su cuenta, que se interesen y que manifiesten un mayor empeño en su aprendizaje.

Uso de la Experiencia Laboral y Profesional del Docente en la Enseñanza

La categoría surgió por los comentarios de algunos profesores que afirmaron aprovechar su experiencia profesional para guiar su práctica de enseñanza, consideran que lo que han aprendido en el campo laboral puede ser muy útil para fundamentar su docencia, tal como comenta José Luis, docente del idioma inglés: “Yendo al campo real he ido aprendiendo mucho del idioma, he ido adquiriendo práctica... sabes que estás

enseñando con un sustento que ha sido aplicado a la realidad". Dicho maestro tuvo la oportunidad de acceder a un programa de intercambio que le permitió vivir y trabajar como docente en Estados Unidos, lo que consecuentemente le ayudó a dominar ese segundo idioma.

Sobre esto el profesor Antonio cree que sus diez años en el área laboral bancaria y de ventas es una experiencia que "si uno se queda nada más con eso es como experiencia, no perdida, pero como que se debe de compartir", por tal razón Antonio argumenta que las materias que imparte, de cierta manera, ya las ha visto en sus anteriores trabajos, lo que le permite tener "una noción práctica de qué debe (el estudiante) de saber mínimo, para que por lo menos pueda resolver algún problema personal". Otro ejemplo de esta categoría, lo representa la maestra Verónica pues ella percibe a la docencia misma como el hecho de "transmitir los conocimientos que uno ha adquirido a través del tiempo a los jóvenes, para que puedan irse desarrollando y puedan ir obteniendo una mejor calidad de vida también".

Como se hace notar, los docentes creen que su experiencia no sólo es una experiencia laboral sino también de vida, de esa manera los alumnos pueden darse una idea del ambiente profesional y además tomar algunos consejos para la vida personal.

Los resultados de esta categoría descubren que los profesores apoyan su práctica docente con la ayuda de su experiencia laboral en una disciplina.

Haciendo un resumen de las cuatro categorías que sirven para conocer cómo se realiza la práctica docente, se asume que, los profesores de esta universidad planean sus clases de acuerdo a los contenidos y a la cualidad práctica o teórica de la materia en cuestión, se nota también que la enseñanza trata de ser enfocada desde situaciones tan

reales y relacionadas al mundo laboral como sea posible porque de hecho varios profesores reconocen que se guían por lo que han aprendido ejerciendo su disciplina y, desde un punto de vista más académico, se encontró que los docentes promueven que los estudiantes profundicen en los contenidos por su cuenta con el propósito de que adquieran un gusto por aprender.

Las siguientes tres categorías ayudan a detallar de qué manera ocurre la enseñanza en el aula.

Rutina de Enseñanza en el Aula

En el aula los docentes cumplen con una rutina básica para estructurar y avanzar en la exposición de los contenidos durante la clase. Esto no significa que todos los profesores efectúen necesariamente las mismas actividades de enseñanza, pero es cierto que por lo general se apegan a un procedimiento similar para conducir la sesión.

Esta rutina es llevada comúnmente de la siguiente manera: El profesor imparte la clase, se mantiene frente al grupo, explica los contenidos, hace preguntas a los estudiantes o les pide que hagan comentarios, algunas veces se dará por tendencia una discusión o debate grupal, puede llegar a utilizar el pizarrón o incluso dictarles apuntes, además se nota gran preferencia por el uso de cuadros sinópticos, la intención en sí, es lograr una comprensión grupal de los contenidos. Los ejemplos de dicha rutina básica se hacen notar en las siguientes situaciones.

El Profesor Pedro. Prefiera darles a los alumnos una estructura de los temas a ver y los va desarrollando uno por uno:

Siempre les escribo (en el pizarrón) el tema (porque) muchos luego empiezan ‘¿Cómo se llamaba? ¿Y cómo es y cómo lo otro?’. Lo que a mí me gusta hacer en el pintarrón, como lo hago también en la computadora es, como dije, puras ideas principales, en ocasiones sí les escribo ahí pues concepto tal y todo el concepto o se los dicto o demás, pero me gusta manejar tema, ideas principales e ir las desarrollando poco a poco, ir resolviendo dudas de ellos y también pidiéndoles que participen, sería lo más básico (Fragmento de entrevista).

Maestra Lupita. Promueve la formulación de conceptos grupales y cuenta con una actividad en la que busca motivar el aprendizaje por medio de la competencia:

Hacemos lo que son los mapas o los cuadros o cuadros sinópticos, los hacemos entre todo el grupo, cada quien va explicar algo y, entonces, ya se explicó el tema, ahora sí, vamos a ver aportaciones de todos, como les digo yo, todos aprendemos de todos... A veces les hago yo un especie de juego, hago equipos, sacan sus preguntas del material que les traigo y les digo a ver, equipo contra equipo y a hacer preguntas, y como que así es una manera de que si se les pega un poquito más el tema (Fragmento de la entrevista).

Maestra Verónica. Si la clase lo permite les pide a los alumnos que manejen información de la vida cotidiana. Le gustan las actividades que refuerzan los contenidos:

En ocasiones llevo preguntas como tipo examen, se hace después de haber terminado un tema, es un examen escrito por lo regular, lo tomo nada más como participación no como examen... Empiezo el tema, posteriormente empiezo a preguntar, a tomar participaciones y se arma en ocasiones como un debate, los jóvenes van dando cada quien su opinión y van checando cuales situaciones

dentro de la vida diaria se acomodan a lo que estamos viendo (contenidos) actualmente... En el caso de que se haga apuntes muy necesarios para ellos yo lo escribo en el pizarrón, voy apuntando mientras ellos están hablando, voy apuntando los datos más necesarios... En (otras) ocasiones se puede armar un cuadro sinóptico o únicamente se que quedan los puntos esenciales y nos llevamos toda la hora analizando específicamente el tema (Fragmento de la entrevista).

Maestra Guillermina. Al igual que la maestra Verónica impulsa a los estudiantes a llevar al aula cuestiones de la vida cotidiana:

Para algunas materias es muy común el debate con temas en los cuales en la escuela nos involucramos más por ejemplo el derecho de amparo, violación de derechos humanos y los casos en los que procede el amparo, muchos (estudiantes) han visto o han sido parte de estas situaciones... por ejemplo en derecho civil, cuestiones relacionadas con matrimonio, con parentesco, también ahí podemos trabajar mucho con la lluvia de ideas... aplicar lo que establece las leyes o el código (a) la cuestión que realmente se pide (del mundo real) (Fragmento de la entrevista)

Profesor Antonio. Considera importante que los conocimientos sean útiles por lo menos para situaciones personales.

Les traje un folletito donde venía de, es un folleto de una caja de ahorro donde vienen tasas de interés, entonces yo el medio externo trato de buscar la manera de aplicárselo a la teoría que hemos estado viendo, por ejemplo, en el examen ahorita que vengo aplicar pues les pongo un ejemplo de una agencia de autos que está cobrando a cierto tipo de interés etc., y parto de ahí para que ellos conozcan, esto

que aprendí en el semestre en dónde me va ser útil, los estoy orientando, los estoy enfocando (Fragmento de la entrevista).

Además de la rutina básica existe una secuencia entre clases que atiende a la extensión de los temas, para entender esto el profesor Pedro comenta:

Normalmente pues llego, saludo, se sientan, les digo que guarden un poco de silencio, depende el tema que hayamos visto, si quedó inconcluso, a resolver dudas y demás, si el tema está cerrado por así decirlo continuamos con un tema nuevo (Fragmento de la entrevista).

Los profesores de esta universidad dan relevancia a las tareas en atención, precisamente, a esa secuencia didáctica, en el caso de la maestra Verónica ella comenta: “Les encargo la tarea, como el tema es relacionado con el anterior se empieza (durante la clase) a comentar y ahí se empieza a introducir el tema nuevo, se van enlazando”, aquí la tarea actúa como un puente entre temas, en otras ocasiones la tarea es asignada por que los temas quedan simplemente inconclusos, tal como explican la maestra Lupita: “Les queda de tarea tal o cual tema y ya en posteriores clases sesiones nos damos un tiempcito para discutir ese tema que se quedó pendiente y si salen por ahí las dudas”, y el profesor Antonio:

Termino (la clase) a lo mejor con una explicación breve de lo que aprendimos o de lo que entendimos, a veces les encargo una investigación, que me hagan un cuadro sinóptico o paráfrasis o una explicación de lo que aprendieron o cómo lo relacionan con su medio, que quede por escrito y que quede como producto de aprendizaje (Fragmento de entrevista).

Durante la observación en la clase de la maestra Verónica se pudo verificar cómo al inicio de la sesión ella “pregunta sobre el tema pendiente que, algunos alumnos ya habían visto, pero otras alumnas no, por lo que hace un repaso” (nota de campo), ya durante la entrevista la maestra lo corrobora explicando:

Lo que se estuvo haciendo el día de ayer (durante la clase observada) fue un repaso porque las señoritas que estaban ahí habían faltado dos o tres días por cuestiones personales y tuve que regresarme un poco, en este caso a repasar lo que ya se había visto...(mediante) una lectura comentada (Fragmento de la entrevista).

Estos ejemplos muestran que los docentes manejan una secuencia didáctica, más que diseñada o intencional, dada por las circunstancias. Lo que concuerda con Carranza, García y Loredo (2008) y De Rivas et al. (2003) quienes mencionan que la práctica docente es contingente pues el profesor suele avanzar en el curso sobre la marcha, se trata de una práctica habitual y secuenciada.

Como se puede notar, los profesores utilizan una rutina de enseñanza en el aula de tipo tradicional ya que su labor fundamental consiste en la explicación de los temas y fungir como la fuente principal de información aunque esto, sin caer en una enseñanza transmisionista tan radical, sino que se apegaría más al concepto de transmisión creativa propuesta por Gorrochotegui (2005) que dice que no importa si las herramientas son pizarrón y tiza o un cañón para diapositivas, en determinadas situaciones una herramienta puede ser la ideal y en otras no, lo importante será no cerrarse a una opción sino contar con múltiples plataformas o actividades para presentar los contenidos.

En resumen, los hallazgos de esta categoría nos presentan una práctica en el aula de tipo tradicional pero, sin llegar a ser arbitraria, sino desde un punto de vista más

creativo, flexible y adecuado a las circunstancias. De cualquier manera los resultados coinciden con lo expuesto con Mérida (2006) quien dice que los docentes que no cuentan con una formación pedagógica suelen guiar su práctica de acuerdo al concepto simple de enseñanza en el que sólo se explican o muestran los contenidos de la asignatura, para ellos lo fundamental es hacer la materia lo más entendible que sea posible.

Condiciones de la Interacción Docente-Alumno

Aquí se analizan las relaciones dadas dentro del aula, qué tanto y cómo participan los alumnos. Se observa que para que la interacción docente-alumno se presente deben existir condiciones que lo permitan, estas condiciones las pueden marcar tanto los estudiantes como el docente, es decir, por ejemplo, que en unas ocasiones es el docente el que no sabrá cómo promover la interacción y en otras serán los alumnos los que no estarán dispuestos a interactuar.

Antes de todo, habrá que entender que la relación profesor-alumno se puede basar en la empatía, tal como menciona el profesor Pedro: “Trato de comprenderlos más porque yo fui estudiante también, comprendo lo que fue pasar por ahí”. La maestra Lupita dice que desde el principio del semestre les pide a sus alumnos que debe cundir “el respeto ante todo” y el profesor Antonio considera que algunas veces “las cosas se van haciendo un poco frías” cuando son grupos numerosos por lo que es importante “no olvidarse del sentido humano”.

Pero cuando se habla de qué tanto o de qué manera participan los alumnos respecto a los contenidos durante la clase se hacen notar detalles interesantes, por ejemplo, durante la entrevista cuando se le preguntó a la maestra Guillermina sobre cómo

es la interacción con sus alumnos ella se limitó a contestar: “Les hago preguntas, los invito a participar”, no quiso profundizar al respecto pero durante la observación en una de sus clases se apuntó lo siguiente: “La maestra habla y explica la mayor parte del tiempo, hace preguntas que requieren respuestas cortas. Sólo participan dos o tres alumnos que son los que más preguntan o responden” (nota de campo). Casi idéntica, la nota de campo en la clase de la maestra Verónica: “Habla la mayor parte del tiempo, hace preguntas que requieren respuestas cortas. Una alumna es la que más participa” (nota de campo).

Con la maestra Lupita se destaca que a pesar de que se muestra dispuesta a resolver dudas se observa que le da más atención a un par de alumnas durante la observación de una de sus clases en el laboratorio de computación:

La maestra se hace comentarios cortos y en bajo volumen (casi inaudibles para el investigador) por estar cerca de los alumnos, observa cómo trabajan (en las computadoras) y se ubica atrás de dos alumnas casi la mayor parte del tiempo, son también las que más participan... casi al final de la clase está pendiente de las dudas y se acerca a otros alumnos, los alumnos casi no piden atención (notas de campo).

Un ejemplo de cómo se va condicionando la participación e interacción durante la clase se puede percibir en las notas de campo en una de las clases también de la maestra Lupita:

a) La maestra llega y pregunta sobre el tema en curso, presenta a una alumna que va a exponer, la alumna apunta en el pizarrón el tema “Uso de la tecnología en las escuelas”, b) La alumna pregunta a sus compañeros para confirmar que cuentan

con unas copias que ella misma diseñó y empieza la exposición, c) La alumna sigue exponiendo, los alumnos no participan, sólo escuchan, la expositora pregunta por dudas, los alumnos dicen que mucho de lo que ha explicado no viene en las copias. d) La maestra se mantiene sentada, no interactúa con la alumna expositora. (La exposición duró nueve minutos), e) Al terminar la exposición la maestra pregunta por dudas, luego algunos alumnos preguntan sobre algunos conceptos complicados, la maestra explica sentada, f) Ahora la maestra explica y los alumnos se animan a comentar y a participar, hacen comentarios críticos, por ejemplo, uno de ellos habla sobre el hecho de que en esta universidad los maestros no cuenten o no utilicen medios didácticos tecnológicos. (La explicación de la maestra y la participación de los alumnos, después de la exposición, duró ocho minutos).

En el caso del maestro Antonio, él basa su comunicación con los estudiantes en una filosofía de no imposición de ideas o actividades, él prefiere hacer propuestas, pedir opiniones, como se observa en las notas de campo:

a) El maestro empieza a “improvisar” con la propuesta de vender vasos de chocolate y pan para recolectar fondos (se trata de un proyecto de ayuda comunitaria), b) Surgen varias propuestas tanto de alumnos como del docente, c) El profesor propone una pastorela para presentarla el día que van a la comunidad, pregunta sobre quién quiere participar, d) Dos alumnas son las que más participan.

El profesor José Luis, docente del idioma inglés, logra que todos los alumnos asistentes en el aula participen, esto de acuerdo a las notas de campo:

a) El docente vuelve al pizarrón, explica un ejemplo formulado por él mismo que consiste en una pregunta que utiliza el verbo estudiado y dos respuestas, luego pregunta a cada estudiante un ejemplo distinto de pregunta que requiera una respuesta corta, b) Ahora el maestro promueve interacción alumno-alumno en voz alta, se hacen preguntas que requieren respuestas cortas, el docente apunta palabras en el pizarrón que pueden utilizar los alumnos para el ejercicio, c) Otra vez el maestro apunta en el pizarrón y hace preguntas a los alumnos, luego explica gramática, d) Los alumnos vuelven hacerse preguntas entre sí guiados por el profesor, esta segunda ronda se les complica más a los alumnos pues sube el grado de dificultad de pregunta-respuesta e) El maestro vuelve a explicar en el pizarrón luego vuelve a preguntarle a cada estudiante.

Esta categoría demuestra que la interacción en el aula depende de la forma en que la promueva el docente, si sus preguntas requieren respuestas cortas o más elaboradas así como también puede depender de los tipos de alumnos ya que se observa cómo algunos de ellos participan de manera abundante mientras que otros se muestran pasivos, apáticos y hasta aburridos con la clase como pudo captarse en las fotografías (Anexo H). Esto concuerda con autores como Chehaybar (2006) y Gargallo (2008) quienes distinguen que la interacción en el aula, sobre todo en ambientes de enseñanza tradicionales, suele ser unidireccional, el profesor suele ser el foco de atención y el que habla la mayor parte del tiempo.

En los distintos grupos observados casi siempre unos cuantos alumnos son los que acaparan la mayoría de las participaciones. Existen clases que no consienten tanto debate u opiniones personales y los docentes harán preguntas que requieran respuestas cortas, sin

embargo, se dará la misma situación en la cual sólo participan algunos alumnos mientras los demás se mantienen pasivos (Moguel, 2004). Esto suele presentarse con mayor claridad cuando los grupos son más numerosos, en grupos pequeños el maestro suele tener un mejor control y le puede solicitar puntualmente a cada alumno que participe.

Improvisación y Eventualidades

Para esta categoría se entiende que la dinámica del aula no siempre es tan predecible como se puede esperar, en veces surgen situaciones eventuales que necesitarán que los docentes tomen decisiones correctivas, tengan que improvisar, resuelvan conflictos o simplemente tengan que evitar que se pierda el sentido u orden de la clase.

El caso más interesante de eventualidad se presentó durante la clase del profesor Pedro, en esa ocasión un equipo estuvo exponiendo durante 18 minutos (notas de campo) y al terminar su explicación organizaron un ejercicio de sopa de letras en el que le pidieron a sus compañeros que se juntaran en grupos de cuatro integrantes, aparentemente parecía algo común pero casi al final de la sesión se registro que: “Los alumnos del equipo bromean un poco con el profesor sobre obtener puntos extras por la actividad”(nota de campo), es decir, la actividad de sopa de letras era extra y sorprendió gratamente al profesor ya que al preguntarle en la entrevista por dicha situación él responde:

Cuando iban a terminar de exponer pensé ‘ahorita hacemos retroalimentación’ pero cuando salen ellos ‘tenemos una actividad’, dije, ‘es válido, están en su tiempo de exposición’... ya fue cuando les comentaba ‘me hubiesen dicho de la exposición, cómo la iban a manejar y así les manejaba algún punto (extra) o algo’

para que se motivaran a hacer el trabajo más rápido, pero sí, en este caso fue sorpresa de hecho (Fragmento de la entrevista).

El profesor Pedro, psicólogo de profesión, sabe manejar conflictos pues durante la entrevista narraba un episodio en el que durante una clase un alumno de edad avanzada, mayor de 50 años, retaba y menospreciaba la exposición de un equipo, armando polémica y una fuerte discusión que se estaba saliendo de control, por lo que el profesor resolvió hablándoles de la siguiente manera:

A ver, primero, diferencia de edades ‘¿Cómo debe de ser una persona?, ¿Cómo debería de comportarse según la sociedad? ¿Se comporta al 100% así?, No, ¿Por qué?, Porque cada quien es diferente’ entonces ‘¿Porqué no pueden ver las diferencias entre ustedes en vez de pelearse? ¿Porqué no apoyarse en ese aspecto?’, se los manejo de modo que también vean que cada uno es diferente... en las siguientes clases busco cómo compensarles (por el tiempo perdido por la polémica) (Fragmento de la entrevista).

La maestra Verónica congenia con Pedro en el aspecto de que a veces es necesario compensar pues algunos alumnos “son un poquito juguetones, en ocasiones se pasan al juego y tratar de controlarlos mediante los valores porque si no se pierde la clase”. Para el maestro José Luis la improvisación:

No está peleada con la profesionalización y mucho menos con la buena enseñanza... es una buena estrategia de la que tú debes de estar preparado para aplicarla en el momento justo, en el momento necesario... las características de los grupos son totalmente distintas, ahora, las condiciones en que venimos un día y otro también son distintas, tanto en el alumno como en el maestro, y si tú te

estás dando cuenta que la forma que traías preparada para el día de hoy no te está funcionando es ahí donde tiene que entrar la improvisación... improvisación no quiere decir falta de capacidad o falta de enseñanza porque si tu vas a improvisar es porque te diste cuenta de que algo está mal y que tienes que modificar sobre la marcha (Fragmento de la entrevista).

Lo anterior confirma que la práctica docente es multidimensional ya que durante la clase se presentan diversas “realidades” de manera simultánea, esta propiedad se debe a que en las aulas convergen distintas personalidades en formas de actuar y pensar, tanto de los alumnos como del docente y es imprevisible pues por causas intencionales o circunstanciales, durante la clase pueden surgir situaciones inesperadas que alteren el rumbo y sentido de la cotidianeidad (Carranza et al. 2008; De Rivas et al., 2003)

Esta categoría indica que las eventualidades presentadas en el aula pueden ser gratas o conflictivas y pueden depender también de los estados de ánimo tanto del docente como de los alumnos por lo que el profesor debe encontrar la forma de improvisar o sortear la situación en el momento y compensar en posteriores sesiones si es necesario.

Para cerrar estas tres categorías que contribuyen a detallar de qué manera ocurre la enseñanza en el aula se resume que, los docentes de esta universidad se apegan a una rutina de enseñanza de tipo tradicional, a su vez este modelo transmisionista se corrobora con los tipos de preguntas que hacen los profesores pues solicitan de los alumnos casi siempre respuestas o comentarios cortos, además se resalta que la interacción y participación es acaparada por un grupo pequeño de estudiantes en cada clase mientras los otros, la mayoría, se mantienen pasivos. Respecto al carácter imprevisible y

multidimensional de la enseñanza en el aula se asiente que los docentes si se enfrentan a situaciones que ponen a prueba su capacidad para resolver conflictos, mantener el orden e improvisar.

La siguiente es la última categoría y es la única que es utilizada para describir cómo es que perciben los profesores su propia práctica.

Concepciones Emocionales y Personales sobre la Práctica Docente

Esta categoría se expresa en términos de, concepciones emocionales y personales, pues los docentes suelen referirse a su labor de enseñanza desde sus vivencias particulares, algunos llegaron a la docencia por circunstancias inesperadas pero narran que con el tiempo no sólo han tomado gusto y aprecio por esta profesión sino que también han visto la manera de ir mejorando su práctica.

Cuando se les preguntó a los docentes sobre cuál es su concepto de docencia así respondieron algunos de ellos:

Antonio.

Es guiar o compartir, guiar en alguna área que uno conozca induciendo al conocimiento... como guiar o compartir los conocimientos porque ahorita, ya ves, los muchachos saben más que uno (Fragmento de la entrevista)

Verónica.

Se maneja a la par tanto de obtener conocimientos como de dar conocimiento a los jóvenes porque pues al menos en mi carrea nunca termina uno de aprender... leyes, en el caso de mi carrera, siempre van cambiando y tiene uno que estar

actualizado, entonces es tanto aprender cómo darles conocimientos a los jóvenes de la aplicación de las leyes, cómo se manejan, cómo se interpretan a lo que uno ha aprendido en el transcurso del tiempo laborado (Fragmento de la entrevista).

José Luis.

El concepto de ser docente es un tanto complejo pero no es otra cosa más que ser un guía de los individuos... No les vas a enseñar todo porque va haber alumnos tan capaces que cuando tú les quieres enseñar un tema ellos ya tienen cierto conocimiento e inclusive cierto dominio sobre el tema y te van estar cuestionando acerca del mismo (Fragmento de la entrevista).

Algunos participantes batallaron un poco más para pensar una respuesta al concepto de docencia como el profesor Pedro que mencionó: “Hasta ahorita que leí esto (el investigador le hizo la pregunta verbalmente y a su vez le prestó la guía escrita de la entrevista), concepto de docencia, no, nunca me había puesto, nunca me había pasado por la mente”. A su vez la maestra Lupita afirmó: “La docencia no lo tomo yo como un concepto así tan específico”.

La maestra Guillermina reafirma a la profesión docente como una de las más nobles por la satisfacción de haber contribuido en la formación humana de los estudiantes:

Ser docente es una labor, un trabajo, muy noble, para el cual se tiene que tener pues vocación, paciencia sobre todo, pero pienso que es una labor muy bonita, que deja muchas satisfacciones porque el hecho de que después se encuentre uno a los alumnos y les digan que, lo que uno les enseñó, los conocimientos que adquirieron de uno les han servido no solamente en su formación (profesional)

sino en su formación para la vida pues le deja a uno satisfacción (Fragmento de la entrevista).

El profesor José Luis, que es el único participante con estudios de normal superior y maestría en educación, reconoce que la convicción por ser docente no se puede tener sino hasta que se adquiere con la práctica:

Yo no conocía la profesión, no conocía cómo era el ambiente de la docencia y conforme fui involucrándome en ésta labor le fui agarrado pues ahora sí que cariño... La convicción no la puedes tener antes de ser, sino conforme va pasando el tiempo, la experiencia te va dando esa convicción, o sea, realmente te convences de que quieres ser docente, de que quieres estar ahí influyendo en los alumnos (Fragmento de la entrevista).

En mayor o menor medida todos los participantes han sentido cómo ha ido cambiando su práctica docente en el aula, por ejemplo, la maestra Verónica acepta que: “Al principio entra uno (al aula) con temor a los muchachos por supuesto, realmente no sabe uno cómo hablar en una clase, cómo darles los conocimientos” pero con el transcurso del tiempo y conforme se va capacitando “ya entra con cierto conocimiento, con menos temor, ya lleva las clases mejor preparadas”. Los profesores recuerdan que en algún momento del pasado o incluso en el presente se han tenido que limitar a dictar los contenidos como la maestra Guillermina que menciona que cuando iniciaba como profesora el único apoyo con el que contaba eran los libros y además “eran muy escasos, entonces, no había de otra más que proporcionarles apuntes y explicarles el contenido de esos apuntes”. Por su lado, el profesor José Luis también explica cómo ha ido optando por distintos materiales didácticos:

Al principio utilizaba mucho la exposición con laminas tipo de rotafolios, me apoyaba mucho en eso y en la actualidad no, en la actualidad me apoyo con imágenes, con dibujos y con situaciones reales también, con material real como son revistas y documentos oficiales donde te pueden ellos patentizar que está uno apegado a una realidad de enseñanza (Fragmento de la entrevista).

Por su parte el profesor Antonio ha tomado una actitud de mejora constante aplicando evaluaciones de diagnóstico, de autoevaluación y de evaluación al profesor, logrando que los alumnos le reconozcan el cambio de métodos y estrategias:

Si me han dicho los muchachos que ya como les había dado en el primer semestre a ahorita ya vieron un cambio en mí, dicen ‘tanto en la forma en que nos da la clase, que ahora entendemos más’ a comparación de las primeras veces que les di clase que era a lo mejor muy rígido a lo mejor las clases más tediosas y me dicen que sí como que hubo un giro (Fragmento de la entrevista).

Los docentes que cuentan con profesiones distintas a la docencia consideran que el gusto y el cariño por la enseñanza se va adoptando durante la práctica, así lo corroboran la maestra Lupita: “Ya estando aquí yo le he tomado un gran amor a venir a dar clases”, y el profesor Pedro: “Nunca había estado en docencia prácticamente pero ya estando aquí me gustó el ambiente”.

La manera en que los docentes respondieron a las entrevistas se puede relacionar con lo mencionado por Gorrochotegui (2005) quien reconoce que ninguna enseñanza asegura el aprendizaje, pero una enseñanza basada en el amor, la comprensión y en el trato humano al estudiante tiene mayores posibilidades en la obtención del aprendizaje.

Resumiendo esta categoría que se encarga de describir cómo es que perciben los profesores su propia práctica se infiere que, los docentes reconocen que la enseñanza es una labor que se valora con la experiencia y se va mejorando con el paso del tiempo. Para los profesores de esta universidad la palabra docencia significa compartir o transmitir los conocimientos de forma recíproca con los alumnos, de esta forma el profesor también aprende del alumno.

5. Discusión

En este último capítulo se presentan, primero, un resumen de los principales hallazgos contrastados con el estudio del arte, luego, la explicación de la validez interna y externa del estudio, después, las limitantes que influyeron en la investigación y, finalmente, se hacen recomendaciones para estudios futuros así como las conclusiones que ofrecen una idea de la manera en que este estudio puede ayudar a mejorar la práctica docente.

Discusión de los Resultados

De acuerdo al primer objetivo específico de esta investigación que fue conocer cómo se realiza la práctica docente en una universidad intercultural pública en el estado de San Luis Potosí se encontró que los docentes tienen total libertad para planear y organizar sus clases como mejor lo consideren. Al no contar con programas concretos que contengan actividades recomendadas, objetivos de aprendizaje, contenidos específicos o referencias académicas, los profesores utilizan el sentido común diseñando actividades de enseñanza partiendo de los temas generales y acopiándose de las fuentes disponibles, libros o internet, compendiando la información. Al respecto Ortiz (2011) menciona que la práctica docente es contextual y depende de muchas circunstancias, en este caso los docentes se basan en el tipo de contenidos así como en qué tan práctica o teórica es la asignatura que imparten.

El concepto aquí planteado de sentido común coincide con las ideas de Rivas et al. (2003) quienes dicen que la práctica docente atiende o dos tipos de saberes el

científico y el cotidiano, el saber científico en este caso serían los contenidos de cada asignatura y las fuentes donde es localizada la información, el saber común sería la manera en que esos contenidos son enseñados. Los docentes suelen ser muy prácticos al armar antologías o simplemente exponiéndoles la información en clases magistrales, sobre esto Mérida (2006) comenta que esta situación se presenta en profesores que no cuentan con gran formación pedagógica por lo que su objetivo principal se vuelve el hacer tan comprensible la materia como sea posible, dándole a los alumnos la información ya organizada y sintetizada.

Una de las funciones más importantes de las universidades es la formación de profesionistas, de ahí que los docentes participantes en este estudio mencionen que su labor principal es preparar a los estudiantes para el mundo laboral. Por lo menos, ese es el concepto que trata de ser emprendido, porque la realidad de esta universidad muestra un par de inconvenientes, el primero es que la institución no tiene bien definido el perfil de los egresados, lo que provoca que los profesores se guíen por su experiencia laboral y profesional, es decir, enseñan de acuerdo a lo que ellos han vivido como profesionales fuera de la escuela, el segundo es que no todos los profesores tienen amplia experiencia laboral, lo que les dificulta tener una noción más acertada de lo que hace un profesionista en la realidad.

De acuerdo a Zabalza (2009) lo anterior se ve reflejado en el aula de dos maneras, los docentes que no cuentan con amplia experiencia laboral fuera de la escuela se restringen a enseñar contenidos desde una perspectiva puramente pedagógica y aunque, continuamente les recuerden a sus alumnos la importancia de transferir los conocimientos en la práctica, no cuentan con estrategias claras para lograrlo. En cambio,

los docentes que si incorporan actividades desde una perspectiva práctica-profesional lo logran cada uno desde su criterio, pero, en este punto se debe recordar que dicho autor tampoco considera suficiente el tener un conocimiento especializado en una disciplina si no se cuenta con los métodos pedagógicos adecuados para enseñarla.

En este renglón ya se podría hablar de la importancia de analizar la congruencia entre lo que los docentes dicen y lo que realmente hacen como lo evidencian estudios de autores como Gómez (2008) y López y Rodríguez (2006) que pueden asegurar que algunos docentes llegan a contar con un discurso relativamente constructivista pero ya frente a grupo se limitan a una enseñanza tradicional. En esta investigación se presenta lo dicho cuando los docentes recalcan en las entrevistas su intención de formar en el estudiante una actitud inquisitiva pero ya en las observaciones esa intención no fue registrada, por eso es que esa concepción se queda estancada en un simple deseo tal como corrobora Díaz Barriga y Hernández (2004) al considerar como el sueño más anhelado por cualquier docente el que sus alumnos se interesaran por las materias o por aprender por voluntad propia y por el simple gusto.

Respecto al segundo objetivo específico que consistió en detallar de qué manera ocurre la enseñanza en el aula de la universidad pública estudiada se halló que la práctica en el salón de clases es interrelacionada, desde la forma en la que los profesores encuentran y seleccionan la información, pasando por cuales materiales o formatos se van a proporcionar a los alumnos, hasta llegar a qué actividades se van llevar a cabo durante la clase con esos contenidos y, de manera paralela, qué interacciones permite esas actividades. Esto también concuerda con los investigadores Carranza et al. (2008) y De Rivas et al. (2003) al afirmar que la práctica docente es contextualizada pues para que sea

efectiva el profesor debe considerar los aspectos de la materia, los tipos de alumnos y los medios didácticos disponibles.

Esta investigación demuestra que la enseñanza en el aula es de tipo tradicional porque para los docentes la finalidad primordial es explicar los temas frente a grupo, mediante una rutina más o menos similar en todas las clases. El docente trae la información y la entrega a los alumnos por medio de copias, sino, puede que haya hecho un resumen y decida dictárselas, apuntárselas en el pizarrón o incluso les haya pedido que investigaran el tema previamente. Durante la clase les hace preguntas o los incita a externar sus dudas o comentarios, la intención es lograr que el grupo comprenda los contenidos más importantes durante la sesión. De esta manera se puede entender que la práctica docente en el aula actual es una combinación de las prácticas que el docente reconoce como comunes en los ambientes escolares.

De hecho casi todos los docentes se ingenian actividades que si permiten procesos cognitivos de alto nivel, de ahí que a veces lleven al salón materiales audiovisuales, documentos de empresas, ejercicios más elaborados como mapas conceptuales o cuadros sinópticos, dinámicas en equipo o grupales, debates, todo esto con la idea de que los alumnos vayan aportando y discutiendo los contenidos mientras el profesor retroalimenta y al final alcanzar un concepto grupal intersubjetivo de la temática.

La interacción en el aula en esta universidad tiene dos principales condicionantes, en una son los docentes que, al pedir que participen los alumnos, generalmente lo harán mediante preguntas que requieran de respuestas cortas, en la otra, se hace referencia a un grupo pequeño de alumnos en cada clase que quizás no sólo se van a limitar a respuestas

cortas sino que también van a realizar aportaciones abundantes, estos alumnos son los que comúnmente terminan monopolizando la discusión (Moguel, 2004).

Lo anterior ocasiona dos situaciones, el docente no hace nada para promover que todo el grupo participe en los mismos niveles de cantidad y calidad, se conforma con los alumnos que siempre participan, a su vez, los alumnos que casi nunca participan igualmente se conforman y de la misma manera no hacen nada para salir de esa zona de confort, estos últimos son los típicos alumnos pasivos a lo que hace tanta alusión el sistema de enseñanza tradicional (Lizardo, 2006; Moguel, 2004).

En lo referente al tercer objetivo específico de investigación que tuvo la intención de describir cómo es que perciben los profesores su propia práctica se encontró que, independientemente de que el docente haya elegido o no esta profesión, sienta o no la vocación para dedicarse a la docencia, expresan que se trata de una labor en la cual se van descubriendo y redescubriendo nuevos matices, la vivencia no queda en vano, el profesor considera que con el tiempo aprende a mejorar, a respetar y a tomar cariño por la práctica de enseñanza. Para los docentes de esta universidad docencia significa compartir conocimientos.

Finalmente, recordando la pregunta general de investigación ¿Cuáles son los factores principales que caracterizan a la práctica docente en el aula de una universidad intercultural pública en el estado de San Luis Potosí? Se puede afirmar que la labor docente se caracteriza por adecuarse al aspecto teórico o práctico de la materia que se imparte, por que los profesores optimizan al máximo los medios y recursos a pesar de la escasez de los mismos, por un discurso enfocado en la inserción del alumno al mundo real o laboral, porque la práctica en el aula es rutinaria, secuenciada y generalmente de

tipo tradicional-transmisionista y porque la práctica docente se mejora y se aprecia con el paso del tiempo.

Validez Interna y Externa

En lo referente a la validez interna se trata de un estudio que desde el principio se encuentra correctamente planteado porque representa una línea de investigación propia de un proyecto más grande dirigido por el Doctor Manuel Flores Fahara quien le proporcionó al investigador un protocolo general que debía ser adecuado al contexto y nivel educativo de la institución donde se aplicó el estudio.

De esta manera al investigador se le facilita comenzar con el planteamiento del problema e identificar las temáticas que compondrían el marco teórico y los estudios previos similares que darían una idea más acertada de porqué decidirse por una metodología cualitativa de tipo etnográfica, después la información obtenida directamente del estudio de campo se convirtió en resultados que cumplieron cabalmente con los objetivos marcados, para finalizar con un discusión y conclusiones analizados y contrastados con la revisión de la literatura.

Respecto a la validez externa, los resultados de esta investigación se pueden generalizar a instituciones educativas de nivel medio superior y superior con una población pequeña de estudiantes y con una planta de docentes que cuenten, o no, con carrera de profesorado. También existe validez de resultados en escuelas con limitados recursos tecnológicos, académicos y de infraestructura así como en investigaciones que aborden procesos e interacciones en el aula desde una metodología cualitativa.

Alcances y Limitaciones

El único detalle que causaba cierta preocupación para el investigador era el hecho de que las observaciones fueron realizadas durante el último mes del semestre según el calendario de la universidad investigada, por lo que no se sabía hasta qué punto la práctica de los docentes en el aula estaría más enfocada hacia la evaluación de la asignatura, afortunadamente las clases observadas dieron muestra de la cotidianidad propia de todo el semestre.

Sugerencias para Estudios Futuros

En lo concerniente a la investigación educativa y de acuerdo a los resultados de este estudio etnográfico, se considera ideal que se siguiera tratando la temática de la práctica docente en el aula pero también incluir el punto de vista de los alumnos pues ellos son actores primordiales en el proceso educativo por lo que tienen derecho a mostrar su experiencia como usuarios del modelo presencial. También se sugiere que se estudie qué tanto influyen los tipos de estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en los tipos de estrategias de aprendizaje que implementan los estudiantes, lo cual puede ser abordado desde perspectivas cualitativas como cuantitativas, es decir, qué tanto afecta el estilo de enseñanza del profesor en el estilo de aprendizaje del alumno y cómo repercute tanto en niveles de aprendizaje como en calificaciones.

A su vez si el propósito actual en el proceso educativo es contar con un alumno activo se puede indagar más a fondo en la interacción docente-alumno y alumno-alumno con el fin de obtener una comunicación más equilibrada en el aula. La temática más interesante que aporta este proyecto y por la cual se puede seguir investigando es el hecho

de que la práctica docente en el aula actual parece ser una mezcla de la enseñanza tradicional-transmisionista con elementos constructivistas. Posibles nuevas preguntas de investigación serían: ¿Cómo perciben los alumnos la interacción dentro del aula? ¿Cómo influyen las estrategias de enseñanza en la interacción dentro del aula? ¿Cómo afectan las estrategias de enseñanza del docente en las estrategias de aprendizaje del alumno?

Conclusión

En la universidad abordada los docentes acostumbran planear sus actividades de enseñanza según la cualidad teórica o práctica de los contenidos, para mejorar en este diseño es importante que primero haya un consenso en realmente qué tan práctica o qué tan teórica puede llegar a ser una asignatura, existen contenidos declarativos que pueden ser enfocados mediante actividades que requieran del estudiante procesos cognitivos complejos y que obviamente pueden ser transferidos al tratado de situaciones reales, por su parte existen contenidos de naturaleza práctica que necesitan de una base conceptual para ser comprendidos en su totalidad, por lo cual la importancia de una correcta definición de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales de cada materia.

Se asienta que la actitud inquisitiva que los profesores quieren que sea desarrollada por sus estudiantes es, por el momento, demasiado incipiente como para sea considerada una realidad. El fomentar estudiantes autónomos y autorregulados va más allá de sólo recordarles que ahonden en los contenidos o pedirles que investiguen por su cuenta, estos esfuerzos son un punto de partida pero es necesario que los profesores implementen técnicas para formar un alumno autorregulado de manera integral, la actitud

inquisitiva es sólo una más de las tantas habilidades propias del estudiante maduro y autónomo.

En el nivel superior los profesores valoran su experiencia laboral al grado de convertirla en una guía para su enseñanza. Este es un punto que necesita ser tomado con mesura, sí es ideal que un docente universitario cuente con una experiencia profesional que le permita enseñar una disciplina con mayor conocimiento de causa pero no olvidar que estos docentes que han pasado directamente del mundo laboral a las aulas universitarias, sin contar con una carrera o capacitación en la docencia, llegan a impartir sus conocimientos con un método tradicional (Zabalza, 2009). En este caso es preciso que las universidades encuentren los medios para contar con una planta docente capacitada y, a su vez, que de manera personal cada profesor muestre un compromiso de responsabilidad con su formación tanto pedagógica como disciplinar.

Uno de los factores más evidentes de la práctica docente actual es el tipo de interacción docente-alumno que se presenta en el aula, y tal vez este rasgo es el que llegue a marcar la gran diferencia al momento de pasar del modelo de enseñanza tradicional al constructivista. Esta investigación logró comprobar que en las aulas existe una gran cantidad de alumnos pasivos mientras otros pocos son los que en verdad se involucran, critican, debaten y monopolizan la discusión, este problema es más complejo de lo que parece, ya que los alumnos que más participan son a los que, en consecuencia, el docente cuestiona con más recurrencia, descuidando consciente o inconscientemente al resto, todo esto sin dejar de mencionar que en cada clase es el docente el que habla la mayor parte del tiempo.

A lo anterior se debe agregar que el tipo de preguntas que formulan los docentes rara vez disponen del alumno respuestas muy elaboradas, estas preguntas tienen la intención de darle al profesor la percepción de que el grupo está entendiendo el tema más no de que exista una comprensión profunda o un aprendizaje significativo. Para mejorar la práctica docente es trascendental el generar estrategias que permitan hacer más equitativa y enriquecedora la interacción en el aula, en primer lugar se debe asegurar que el salón de clases se convierta en un espacio de respeto por las ideas de los demás, de crítica constructiva y de confianza para reconocer que las opiniones de cada uno son valiosas y merecen ser escuchadas (Kakela y Robinson, 2006). Los docentes no pueden saber a ciencia cierta si un alumno ha aprendido o no, pero, lo que sí pueden hacer es armar ambientes de aprendizaje en los que todos los alumnos sean incluidos.

El último hallazgo de esta investigación también está relacionado con la calidad de interacciones presentadas en el aula y es el que, para los docentes de esta universidad, docencia significa compartir conocimientos, es decir, que el profesor también debe aprender del alumno.

Para lograr mejorar la práctica docente en esta universidad intercultural, además de una continua capacitación pedagógica, se requiere de un cambio al interior de las personas, en la mentalidad, en la consciencia y actitudes de los docentes, no es posible mejorar si no se identifica plenamente qué es lo que debe ser mejorado, de ahí que sea primordial una constante reflexión sobre la propia práctica, cómo se piensa, se siente y se actúa la docencia (De Vincenzi, 2009).

Darles a estos profesores la oportunidad de que construyan su concepción de enseñanza es el camino ideal para la profesionalización, esta construcción debe partir de

la autoreflexión, para después, integrar el conocimiento pedagógico y las potencialidades de los métodos y estrategias de enseñanza, tomar consciencia de la propia práctica significaría tomar una mayor responsabilidad de las acciones, una labor con forma y fondo (De Vincenzi, 2009; Moral, 2010).

Los profesores de esta universidad intercultural cuentan con formaciones iniciales disímiles a la docencia por lo que lo más recomendable es encontrar un punto de convergencia entre esas dos realidades, el cual sería el desarrollar un perfil docente tanto de investigador como de innovador. Investigador sobre su disciplina de especialización e investigador de la enseñanza, la investigación como base de la innovación es la clave para lograr aportes sustanciales a su profesión y en la consecución de una enseñanza con significado (Soto, 2009).

El docente no es docente por limitarse a enseñar, sino porque el enseñar es una acción que requiere de una reacción que en este caso sería el aprendizaje de los alumnos, el profesor necesita que su labor sea retroalimentada por el alumno, esa retroalimentación coloca al alumno en el lugar del docente y al docente en el lugar del alumno, la mejor forma de saber que una persona ha aprendido algo es cuando logra enseñarlo correctamente a otros, no es posible concebir la enseñanza sin aprendizaje ni el aprendizaje sin enseñanza.

Referencias

- Álvarez, G. F., Pizarro de Raya, A. (2003, Septiembre) *Recuperando las voces del docente universitario como protagonista del aula y la institución en el actual contexto de crisis*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. San Luis, Argentina.
- Arias, L. (2009) Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula [Versión electrónica] *Posgrado y Sociedad*, 9, (2), 32-57
- Aspelin, J. (2006) Beneath the surface of classroom interaction: Reflections on the microworld of education [Versión electrónica], *Social Psychology of Education*, (9), 227-244
- Basto, S. P., López, B. I. (2010) Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva [Versión electrónica], *Educ.Educ.*, 13, (2), 275-291
- Bernal, A., García, J. (2008) Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente [Versión electrónica], *Revista española de pedagogía*, 66, (241), 405-424
- Biklen, S. K., Bogdan, R.C. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Boston, E.U.A.: Pearson Education.
- Bonilla, M. X., López, A. D., Rodríguez, D. P. (2004) ¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente? [Versión electrónica], *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, (22), 699-719

- Borko, H., Putnam, R. (200) El aprendizaje del profesor; Implicaciones de la las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, I. Goodson, T. Good (Eds.) *La enseñanza y los profesores I* (pp. 219-309). Barcelona, España: Paidós
- Bourque, J., Bédard, J., Grenon, V., Larose F. (2011) Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales [Versión electrónica], *Revista española de pedagogía*, 69, (248), 81-100
- Carranza, G., García, B., Loredó, J. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Redie*, 8, (1) Recuperado el 17 de Noviembre de 2011 de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Chehaybar, E. (2006) La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente [Versión electrónica], *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36, (3-4), 219-259
- Chirinos, N., Padrón, E. (2010) La eficiencia docente en la práctica educativa [Versión electrónica], *Revista de Ciencias Sociales*, 16, (3), 481-492
- De Andrea, N. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿inconmensurables? [Versión electrónica] *Fundamentos en humanidades*, 11, (1), 53-66
- De Rivas, T., Martín, C., Venegas, M. A. (2003) Conocimientos que intervienen en la práctica docente [Versión electrónica], *Praxis educativa*, 7, 27-34
- De Vincenzi, A. (2009) Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios [Versión electrónica], *Educación y Educadores*, 12, (2), 27-101

- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., Sanhueza, M.G. (2010) Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico [Versión electrónica], *Polis*, 9, (25), 421-436
- Díaz Barriga, F., Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Distrito Federal, México: McGrawHill
- Ferrer, J., González, P. (1999) El profesor universitario como docente [Versión electrónica] *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (34), 329-335
- Figuroa, A.E., Gilio, M.C., Gutiérrez, V.E. (2008) La función docente en la universidad. *Redie* (número especial) Recuperado el 16 de Noviembre de 2011 de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figueroagiliogutierrez.html>
- Figuroa, N., Páez, H. (2008) Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica [Versión electrónica], *Fundamentos en humanidades*, 9, (2), 111-136
- Gargallo, B. (2008) Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes [Versión electrónica], *Revista española de pedagogía*, 66, (241), 425-446
- Giroux, S., Tremblay, G. (2008). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. (1ª. Reimpresión). Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Goetz, J. P., LeCompte, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.

- Gómez, L. F. (2005) Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en las aulas [*Versión electrónica*], *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (24), 165-189
- Gómez, L. F. (2008) Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula [*Versión electrónica*], *Sinéctica*, 30
- González, E.M., Grisales, L. M. (2009) El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria [*Versión electrónica*], *Educación y Educadores*, 12, (2), 77-86
- Goodson, F. (2003) Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes [*Versión electrónica*], *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, (19), 733-758
- Gorrochotegui, A. (2005) Compromisos de la docencia universitaria [*Versión electrónica*], *Educación y Educadores*, 8, 105-121
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos cambian los profesores*. Madrid, España: Morata
- Jarauta, B., Medina, J.L. (2012) Saberes docentes y enseñanza universitaria [*Versión electrónica*], *Estudios sobre educación*, 22, 179-198
- Kakela, P.J., Robinson, C.F. (2006) Creating a space to learn: a classroom of fun, interaction, and trust [*Versión electrónica*], *College Teaching*, 54, (1), 202-206
- Lizardo, S. (2006) Los procesos cognitivos y el patrón de interacción verbal en el aula universitaria [*Versión electrónica*], *Educere*, 11, (35), 671-678
- López, A. D., Rodríguez, D. P. (2006) ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios

- de caso de profesores de secundaria [Versión electrónica], *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, (31), 1307-1335
- Mathison, S. (1988) Why Triangulate? [Versión electrónica] *American Educational Research Association*, 17, (2), 13-17.
- Mayan, M. (2001) Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales [Versión electrónica] Recuperado el 21 de Febrero del 2011 <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Mayor, C., Sánchez, M. (2006) Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias [Versión electrónica], *Revista de Educación*, (339), 923-946
- Méndez, P. (2008) Los caminos de la docencia: Reflexiones sobre las posibilidades de una enseñanza democrática [Versión electrónica], *PENSARES*, (5), 643-660
- Mérida, R. (2006) Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Redie*, 8, (1). Recuperado el 17 de Noviembre del 2011 de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, E.U.A.: Jossey Bass.
- Moguel, D. (2004) What does it mean to participate in Class?: Integrity and inconsistency in classroom interaction [Versión electrónica], *The Journal of Classroom Interaction*, 39, (1), 19-29
- Moral, C. (2000) Formación para la profesión docente [Versión electrónica], *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (37), 171-186

- Nafarrete, C. (2006) Creencias e ideas en la docencia [*Versión electrónica*], *Sinéctica*, 28, 89-92
- Ortiz, M. (2011) Prácticas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje. *Nova Scientia*, 4, (1). Recuperado el 19 de Marzo del 2012 de http://nova_scientia.delasalle.edu.mx/numero_7/NovaScientia_07_237.pdf
- Piña, J. M. (1997) Consideraciones sobre la etnografía educativa [*Versión electrónica*], *Perfiles educativos*, 19, (78)
- Pita, S., Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa [*Versión electrónica*] *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78
- Ramírez, R., Weiss, E. (2004) Los investigadores educativos en México: Una aproximación [*Versión electrónica*], *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, (21), 501-514
- Soto, D. (2009) El profesor universitario de América latina: Hacia una responsabilidad ética, científica y social [*Versión electrónica*], *Rhela*, 13, 166-188
- Torrealba, M. (2004) La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía [*Versión electrónica*], *Educere*, 8, (26), 355-360
- UNESCO (1998, Octubre) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Presentado en Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Paris, Francia.
- Zabalza, M.A. (2009) Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5). Recuperado el 19 de Marzo del 2012 de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=43

Apéndice A: Cuadro de triple entrada

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son los factores principales que caracterizan a la práctica docente actual en el aula en una universidad intercultural pública en el estado de San Luis Potosí?

Preguntas subordinadas:

- 1) ¿De qué manera ocurre la enseñanza en el aula actual?
- 2) ¿De qué manera enseñan los profesores?
- 3) ¿De qué manera los profesores describen su propia práctica?

Objetivo del estudio:

Identificar los factores principales que caracterizan a la práctica docente actual en el aula en una universidad intercultural pública en el estado de San Luis Potosí

Objetivos específicos del estudio:

- 1) Conocer como se realiza la práctica docente en una universidad intercultural pública en el estado de San Luis Potosí
- 2) Detallar de qué manera ocurre la enseñanza en el aula
- 3) Describir cómo es que perciben los profesores su propia práctica

Objetivo de recolección de datos:

Analizar las características de la práctica docente en el aula de seis profesores en una universidad intercultural pública en el estado de San Luis Potosí

Fuentes e Instrumentos	Profesor	Observación	Evidencia de trabajo colaborativo	Fundamento teórico
Secciones <i>Información</i> Pregunta Pregunta	Entrevista semi-estructurada	Toma de notas. Rejilla de observación	Análisis de contenido (fotografías, documentos)	Análisis de documentos
Profesión docente <i>Descripción de la profesión docente</i>				
¿Cuál es su concepto de docencia?	X			Revisión de la literatura
¿Qué significa para usted el dedicarse a la docencia en las aulas actuales?	X			Revisión de la literatura
¿Qué motivos tiene o ha tenido para dedicarse a la docencia?	X			Revisión de la literatura
Concepciones de la enseñanza universitaria				

<i>Transformación de la enseñanza</i>				
¿En que ha tenido la enseñanza universitaria variaciones? ¿Cómo era ayer y cómo es hoy? ¿Hay diferencias? , ¿Hay similitudes? Proveer ejemplos.	X			Revisión de la literatura
¿Siente que sus propias prácticas de enseñanza han ido cambiando a lo largo del tiempo? Explique por qué si o porqué no	X			Revisión de la literatura
<i>Enfoque de enseñanza</i>				
¿Qué modelos de enseñanza considera son más adecuados para el nivel superior?	X	X	X	Revisión de la literatura
Práctica docente en el aula				
<i>Estrategias y técnicas de enseñanza</i>				
¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utiliza? y ¿por qué?	X	X	X	Revisión de la literatura
¿Cómo diseña una clase? ¿Qué aspectos toma en cuenta?	X	X	X	Revisión de la literatura
¿Qué técnicas o actividades de aprendizaje (exposiciones, ensayos, investigaciones, etc.) utiliza comúnmente y porqué?	X	X	X	Revisión de la literatura
<i>Dinámica e interacción en el aula</i>				
¿Cómo es la interacción docente-alumno en sus clases?	X	X	X	Revisión de la literatura
Describa cómo es una clase común y corriente	X	X	X	Revisión de la literatura

Apéndice B: Entrevista a profesores

Estimado profesor.

Mi nombre es Francisco Javier Martínez Domínguez, soy estudiante de la universidad virtual del ITESM. Solicito su apreciable apoyo para concederme una entrevista y contestar una serie de preguntas que proporcionará información valiosa para la investigación de tesis que realizo como parte del procedimiento para obtener el grado de maestría en educación.

El tema de mi estudio son los factores que caracterizan la práctica docente actual en el aula. El objetivo de esta investigación es analizar las características de la práctica docente en el aula de seis profesores en una universidad intercultural pública en el estado de San Luis Potosí. Los datos que proporcione se emplearán exclusivamente para propósito de la investigación y serán estrictamente confidenciales. Agradezco de antemano su colaboración.

Duración aproximada de la entrevista: 35 minutos

Estudios realizados:

Tiempo en la docencia:

- 1.- ¿Cuál es su concepto de docencia?
- 2.- ¿Qué significa para usted el dedicarse a la docencia en las aulas actuales?
- 3.- ¿Qué motivos tiene o ha tenido para dedicarse a la docencia?
- 4.- ¿En que ha tenido la enseñanza variaciones? ¿Cómo era ayer y cómo es hoy? ¿Hay diferencias? , ¿Hay similitudes? Proveer ejemplos.
- 5.- ¿Siente que sus propias prácticas de enseñanza han ido cambiando a lo largo del tiempo? Explique por qué si o porqué no
- 6.- ¿Qué modelos de enseñanza considera son más adecuados para el nivel superior?
- 7.- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utiliza? y ¿por qué?
- 8.- ¿Cómo diseña una clase? ¿Qué aspectos toma en cuenta?
- 9.- ¿Qué técnicas o actividades de aprendizaje (exposiciones, ensayos, investigaciones, etc.) utiliza comúnmente y porqué?
- 10.- ¿Cómo es la interacción docente-alumno en sus clases?
- 11.- Describa cómo es una clase común y corriente

Apéndice C: Rejilla de observación

Observador:	Materia:
Fecha:	Docente:
El contexto. ¿Cuáles son las características de la escuela? ¿Cómo está organizado el salón de clases? ¿Cuáles son sus características? ¿Cómo es el ambiente escolar? ¿Qué clase de comportamientos promueve o previene? ¿Qué tipo de clima de motivación y comunicación promueve el docente?	
Los participantes. ¿Qué tipo de actitudes, comportamientos y roles son permitidos y promovidos? ¿Cuántas personas están presentes en salón de clases? ¿Qué sucede con esas personas reunidas?	
Frecuencia y duración. ¿Cuánto dura la clase? ¿Cuánto duran las situaciones de clase? ¿Hay tiempos muertos? ¿Cuáles son los intervalos y frecuencias de las situaciones?	
Actividades e interacciones. ¿Cómo es la interacción docente-alumno? ¿Cómo interactúan los alumnos entre sí? ¿De qué manera el docente enseña? ¿Cuáles son los recursos o medios didácticos que utiliza el docente? ¿Qué técnicas o actividades realizan los alumnos en clase? ¿Hay una secuencia definida de actividades? ¿Cómo interactúan las personas con la actividad? ¿Cómo están los alumnos, el docente y las actividades conectadas o interrelacionadas?	
Factores sutiles: ¿Qué tipo de actitudes y comportamientos son permitidos y promovidos en las interacciones? ¿Cómo es el lenguaje corporal de los involucrados? ¿Cuál es el vocabulario utilizado? ¿Hay connotaciones de palabras propias de ese grupo? ¿Hay significados simbólicos o concepciones intersubjetivas?	

Apéndice D: Constancia de investigación



Oficio No. U.A./CARD-136/2012.
ASUNTO: EL QUE SE INDICA.
Cárdenas, S.L.P., a 20 de Marzo de 2012.

A QUIEN CORRESPONDA PRESENTE:

Con el agrado de manifestarle un cordial saludo de la comunidad de la "Universidad Intercultural de San Luis Potosí, Unidad Académica de Cárdenas", me es grato expresarle nuestros mejores deseos para que el éxito, en su vida profesional, sea la fortaleza que permita un triunfo constante en su desempeño diario, que vislumbramos de incontables satisfacciones.

Que por medio del presente escrito y de la manera más atenta me dirijo a usted a efecto de hacer CONSTAR que el C. LIC. FRANCISCO JAVIER MARTINEZ DOMINGUEZ, ha estado al interior de nuestra institución educativa realizando trabajo de investigación de tesis respecto a FACTORES QUE CARACTERIZAN A LA PRACTICA DOCENTE EN EL AULA.

Sin mas por el momento quedo de usted, agradeciendo de antemano la atención que se sirva brindar a la presente.

ATENTAMENTE


LIC. PERLA ROCIO HERNANDEZ ANGELES
DIRECTOR
DE LA UNIDAD ACADÉMICA CARDENAS

c.c.p.archivo

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE SAN LUIS POTOSÍ
"Por la diversidad cultural, riqueza de nuestra identidad"

UNIDAD ACADÉMICA
Domicilio. KM. 1 CARRETERA CARDENAS-RAYON Teléfonos y Fax 044 487 8731573
Correo Electrónico unicultural_direccioncardenas@hotmail.com
Cárdenas, San Luis Potosí

Apéndice E: Cartas de autorización de la entrevista

Universidad Intercultural de San Luis Potosí
Campus Cárdenas

Cárdenas, San Luis Potosí a 07 de Noviembre del 2011

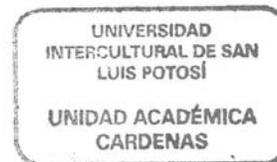
A QUIEN CORRESPONDA:

Como docente de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí Campus Cárdenas informo que autorizo al estudiante de maestría, Francisco Javier Martínez Domínguez, me realice una entrevista como parte de una investigación que tiene como objetivo caracterizar la práctica docente en el aula. Lo anterior, siempre y cuando se mantenga mi integridad y la de esta institución educativa.

Sin otro asunto que tratar, reciba un cordial saludo.

Atentamente


Lic. María Concepción Rivera Resendiz



**Universidad Intercultural de San Luis Potosí
Campus Cárdenas**

Cárdenas, San Luis Potosí a 07 de Noviembre del 2011

A QUIEN CORRESPONDA:

Como docente de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí Campus Cárdenas informo que autorizo al estudiante de maestría, Francisco Javier Martínez Domínguez, me realice una entrevista como parte de una investigación que tiene como objetivo caracterizar la práctica docente en el aula. Lo anterior, siempre y cuando se mantenga mi integridad y la de esta institución educativa.

Sin otro asunto que tratar, reciba un cordial saludo.

Atentamente

Hugo Alberto Castro S.
Lic. Hugo Alberto Castro Saldierna



**Universidad Intercultural de San Luis Potosí
Campus Cárdenas**

Cárdenas, San Luis Potosí a 07 de Noviembre del 2011

A QUIEN CORRESPONDA:

Como docente de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí Campus Cárdenas informo que autorizo al estudiante de maestría, Francisco Javier Martínez Domínguez, me realice una entrevista como parte de una investigación que tiene como objetivo caracterizar la práctica docente en el aula. Lo anterior, siempre y cuando se mantenga mi integridad y la de esta institución educativa.

Sin otro asunto que tratar, reciba un cordial saludo.

Atentamente



Lic. Yolanda Tristán Tapia



**Universidad Intercultural de San Luis Potosí
Campus Cárdenas**

Cárdenas, San Luis Potosí a 07 de Noviembre del 2011

A QUIEN CORRESPONDA:

Como docente de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí Campus Cárdenas informo que autorizo al estudiante de maestría, Francisco Javier Martínez Domínguez, me realice una entrevista como parte de una investigación que tiene como objetivo caracterizar la práctica docente en el aula. Lo anterior, siempre y cuando se mantenga mi integridad y la de esta institución educativa.

Sin otro asunto que tratar, reciba un cordial saludo.

Atentamente



Lic. Ma. Del Socorro Villagrán Izaguirre



**Universidad Intercultural de San Luis Potosí
Campus Cárdenas**

Cárdenas, San Luis Potosí a 07 de Noviembre del 2011

A QUIEN CORRESPONDA:

Como docente de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí Campus Cárdenas informo que autorizo al estudiante de maestría, Francisco Javier Martínez Domínguez, me realice una entrevista como parte de una investigación que tiene como objetivo caracterizar la práctica docente en el aula. Lo anterior, siempre y cuando se mantenga mi integridad y la de esta institución educativa.

Sin otro asunto que tratar, reciba un cordial saludo.



Atentamente

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'José Guadalupe Rostro Ortega'.

Lic. José Guadalupe Rostro Ortega

**Universidad Intercultural de San Luis Potosí
Campus Cárdenas**

Cárdenas, San Luis Potosí a 07 de Noviembre del 2011

A QUIEN CORRESPONDA:

Como docente de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí Campus Cárdenas informo que autorizo al estudiante de maestría, Francisco Javier Martínez Domínguez, me realice una entrevista como parte de una investigación que tiene como objetivo caracterizar la práctica docente en el aula. Lo anterior, siempre y cuando se mantenga mi integridad y la de esta institución educativa.

Sin otro asunto que tratar, reciba un cordial saludo.



Atentamente



Lic. Jorge Pedro Zapata Guzmán

Apéndice F: Transcripción de las entrevistas

Docente: Lupita

Estudios realizados: Carrera técnica en administración. Licenciada en informática administrativa.

Tiempo en la docencia: 3 años

Comentarios generales

Pienso yo que están a gusto y conforme con lo que yo he realizado, ahorita pues espero y creo, que no hay quejas por parte de los alumnos, yo trato de compartir lo que yo sé y tratar de entender a los muchachos porque pues alguna vez yo también fui alumna, yo también tuve este problemas a lo mejor para realizar algún trabajo para comprender algún tema entonces le digo bueno yo también me pongo del lado de los muchachos, no quiero decir con esto que no sea exigente pero dentro de la exigencia que yo pido con ellos también soy un poco flexible, cuéntenme su caso y veremos qué se puede hacer.

1.- ¿Cuál es su concepto de docencia?

La docencia no lo tomo yo como un concepto así tan específico, yo pienso que la docencia es compartir todo aquello que uno conoce y que piensa que a aquel muchacho le va a ser útil en su vida y también no nada más en cuanto al conocimiento sino en cuanto otras cosas de manejarse o de llevarse en la vida, por ejemplo a veces yo les digo que se han perdido los valores entonces en ese aspecto también decirles un poquito, tomar un poquito de la sesión que nos toca de clase para hablar un poquito de los valores y compartir lo que uno ha vivido lo que uno sabe lo que uno ha leído o le que a uno le han enseñado también no nada más en lo que es en la materia de lo que es la clase porque aquí se necesita de todo porque si por ejemplo yo tengo el conocimiento pero no lo puedo aplicar entonces ahí si ya estoy fallando por un lado.

2.- ¿Qué significa para usted el dedicarse a la docencia en las aulas actuales?

Si es un poquito difícil en cuanto a la materia bueno aquí en la universidad no batallamos porque alguna de las materias que yo he llevado llevan la que es la práctica en cuanto a la computadora y aquí tenemos, pues no el equipo tan sofisticado que quisiéramos tener, pero pues si cubre las necesidades que tienen los muchachos para poner en práctica lo que vemos en clase.

¿Cómo son esos jóvenes de ahora, para enseñarlos, para darles clase?

Hay dos extremos, hay quienes si saben mucho de cómo usar esa tecnología y programas que a veces yo si me quedo así de “ay es que yo no me lo sé”, hay quienes batallan para algunos programas y hay quienes no batallan ya como luego dice como “pez en el agua” pero igual porque ellos ponen mucho interés, hay quienes si ponen demasiado interés en sus trabajos y en aprender, hay quienes se quedan con lo que uno les explica o con lo que se les enseña aquí y hay quienes van más allá si investigan si se ponen a practicar, si me he dado cuenta sobre todo los que están en séptimo semestre, que sí, no la mayoría, pero si todos como que ponen mucho empeño en aprender y luego una cosa que yo les digo hay que aprender pero no de memoria sino práctico y que se nos quede, comprender más que aprender, porque a lo mejor se me olvidó un paso y ya no le puedo seguir porque yo me los aprendí de memoria, entonces si es importante un seguimiento o un orden pero si también saber qué es lo que se va hacer pero no tan estricto... queda la flexibilidad de poder llevar a cabo aquello a lo mejor si un orden pero si algo lógico, que diga yo si lo puedo hacer aunque no tenga que aprenderme el orden estricto en que va a ser sino que más bien comprender

3.- ¿Qué motivos tiene o ha tenido para dedicarse a la docencia?

Cuando yo empecé a estudiar yo nunca pensé, nunca me vi en un futuro dando clases, me veía en un trabajo de oficina, a mi me gusta mucho lo que es la administración siempre desde el bachillerato las materias de administración eran lo que más me gustaba, por eso cuando se abrió la universidad, derecho e informática administrativa como que lo de informática yo no lo tomaba mucho en cuenta pero como llevaba administrativa pues dije es bonita la administración para mí, no pensaba yo en dar clases, dije, pues ya salí me voy a tomar un descansito porque es cansado los cuatro años porque yo ya tenía familia, tenía mis niños chiquitos cuando yo estaba estudiando... iba encaminada al trabajo de oficina... pero luego se da la

oportunidad del trabajo de la prepa y dije “bueno voy apoyar” ... de ahí me hablaron de acá de la universidad...

¿Por qué la hablaron para dar clases?

Tal vez han de haber investigado con el director o no sé yo cómo dieron conmigo o igual porque había aquí en la universidad maestros que me dieron a mí, igual y recibieron referencias más con ellos... fui la que obtuve las mayores calificaciones en mi generación me gradué con mención honorífica y a lo mejor por ese lado se fueron, pero ya estando aquí yo le he tomado un gran amor a venir a dar clases... les digo a los muchachos “el pago más grande que puede recibir uno son sus buenas calificaciones”

5.- ¿Siente que sus propias prácticas de enseñanza han ido cambiando a lo largo del tiempo?

Explique por qué si o por qué no

En un principio yo decía bueno “dictar” porque aquí en realidad para una materia no hay un libro, a veces se fijan los muchachos de que dicta uno a veces mucho pero no hay por decir “te encargo este libro, y sobre ese libre nos vamos a basar” porque las materias hay libros que no traen lo que una materia requiere, a veces requerimos de varios libros, sacar de varios libros, sacar de internet, sacar de aquí sacar de allá, entonces no hay manera, a veces lo que hago es sacar apuntes, copias, pequeñas antologías de algún tema, entonces vamos a trabar sobre eso, leemos, discutimos los temas, hacemos cuadros sinópticos, resúmenes, que vayan entendiendo no nada más por hacer o por cumplir con el trabajo, hay que entenderlo, siempre les recalco yo mucho, un examen una pregunta, no me vayan a poner con puntos y comas lo que yo les dicté o lo que venía en las copias, valoro más cuando me escriben lo que ustedes entendieron que el concepto en palabras propias de lo que se les dictó o de la copia que se les dio, porque ahí es donde uno se da cuenta si aprendiste o comprendiste, digo “a lo mejor me lo aprendí de memoria y nomás lo transcribí y no entendí de que se trató” pues eso no es el chiste, venimos a aprender y a comprender lo que estamos estudiando, si comprendemos y aprendemos pues es fácil llevarlo a la práctica... y ahorita estamos todavía en punto como luego dicen de “echar a perder” ya saliendo de aquí ya todo debe ser con calidad más que nada porque van a ser el reflejo también de la institución, es el prestigio, es un compromiso bien grande que tiene uno cuando ya va a un trabajo, si yo voy a quedar mal en el trabajo no solamente voy a quedar yo mal va quedar también la institución de la que vengo “no pues no le enseñaron bien, no aprendió bien”

6.- ¿Qué modelos de enseñanza considera son más adecuados para el nivel superior?

Aquí lo importante sería que los muchachos se dieran más la tarea de investigar, uno resolver sus dudas y apoyarlos en lo más que pueda pero si motivarlos a que investiguen y que no nada más se queden con lo que uno les trae, porque les digo “una hora no es suficiente para ver lo de un tema” nos quedamos así como a medias y si es bien importante por ejemplo que entendamos, el tiempo también es un factor muy importante porque a veces no alcanzamos a ver lo que es todo el tema bueno ya les queda de tarea tal o cual tema pero hay que estudiarlo y ya en posteriores clases sesiones nos damos un tiempcito para discutir ese tema que se quedó pendiente y si salen por ahí las dudas... a veces aprende uno más cuando uno discute aquel tema que cuando lo está leyendo uno solo porque si tu no comprendes aquel párrafo a lo mejor el compañero lo entendió y lo explico bien y ya se le queda a uno... como los temas de repente van así como muy enlazados unos con otros debo de comprender bien un tema para poder entender el que sigue, aquí también es importante la asistencia a clase.

7.- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utiliza? y ¿por qué?

Si hay muchachos que desde la primera (explicación) entienden y hay otros que si necesita uno un poquito más de, o de buscarle la manera, de que si de esta manera no me entendió bueno voy a buscarle por este lado a ver si por este lado me entiende, trato de hacer un poquito dinámica la clase, no nada más estar dicte y dicte o que nada más ellos expongan la clase o el tema que yo les dejé, que no sea tediosa la clase, que yo explique, que ellos participen, que pregunten y siempre les digo yo, explico un tema o una parte de un tema y luego ya un espacio para que ellos pregunten sus dudas, yo no les digo entendieron, alguna pregunta alguna nomás así como que hago un recesito y le sigo con la clase y si yo no les digo no preguntan, y en la siguiente clase les vuelvo a decir cuando yo no les pregunte y si ustedes tienen una duda ustedes están en todo su derecho de preguntarme para que puedan entender, el hecho de que yo no les diga entendieron, comprendieron, alguna duda, no es que yo no quiera contestarles en esa clase, digo, ustedes deben de acercarse y preguntar, no esperen que el maestro les traiga todo, tenemos esa mala costumbre de que queremos que todo nos llegue, no queremos batallar, es lo que yo les digo que, es algo que se me quedó

bien presente de un maestro que a la fecha todavía está, que siempre nos decía, a mí me gustaría que el alumno superara al maestro, y esa es una forma de incentivar a uno para que uno busque otras maneras de aprender y de comprender todo lo que el maestro comparte con uno, y otro cosa que yo siempre les digo, el hecho de que yo esté aquí en frente de ustedes no quiere decir que yo lo sepa todo, habrá cosas que a lo mejor ni siquiera las he oído mencionar, les digo, ustedes tienen alguna duda, si en ese momento no se las puedo contestar bueno pues me voy a dar a la tarea de investigar eso que ustedes quieren saber, y por otro lado ustedes también busquen esa información que les hace falta... los alumnos le van encargar tarea al maestro... porque no sabemos todo.

8.- ¿Cómo diseña una clase? ¿Qué aspectos toma en cuenta?

Tengo la costumbre de por decir ya me dieron mis temas y desgraciadamente nos los dan con muy poco espacio de tiempo de cuando inicia uno ya la clase, bueno los primeros temas rapidito para tenerlos y ver de acuerdo a los temas que tengo de qué manera voy a explicar qué métodos voy a utilizar, a lo mejor hago una pequeña presentación de aquel tema a lo mejor me voy por un esquema, les hago un esquema, explico los esquemas, o a la mejor traigo un trabajo, una copia, dependiendo del tema, si es muy largo el tema y veo que el tiempo es corto bueno manejamos copias mejor, cuando veo que este tema es importante y no podemos resumirlo más ya traigo suficiente material, ahora vamos a trabajar, hacemos lo que son los mapas o los cuadros o cuadros sinópticos, los hacemos entre todo el grupo, cada quien va explicar algo y entonces ya se explicó el tema ahora si vamos a ver aportaciones de todos como les digo yo todos aprendemos de todos y les digo a veces yo también aprendo alguna cosa que por ahí se me va... no todos los temas se prestan para un mismo modelo de enseñanza, a veces les hago yo un especie de juego, hago equipos, sacan sus preguntas del material que les traigo y les digo a ver “equipo contra equipo y a hacer preguntas” y como que así es una manera de que si se les pega un poquito más el tema

10.- ¿Cómo es la interacción docente-alumno en sus clases?

La convivencia con ellos es yo pienso que es buena, yo siempre cuando empiezo un semestre con los alumnos siempre les digo “a ver, vamos a ser compañeros un semestre, vamos de manera de que nos vamos a respetar “el respeto ante todo” les digo “palabras malas no es que uno no las conozca... a lo mejor hasta me las sé más grandotas pero estamos con respeto a mí a sus compañeros y a la escuela” porque venimos a un lugar a aprender y a comportarnos de manera pues bien porque somos la imagen que debemos de dar hacia afuera y pues la relación que yo llevo con ellos hasta ahorita ha sido buena de respeto y entre ellos pues también

¿Cómo hace que interactúen entre ellos?

Si se topa uno a veces con alumnos que dicen “yo prefiero trabajar solo” a veces ponen de pretexto que, cuando es trabajo fuera, ponen de pretexto “porque yo trabajo, porque no puedo, porque a mí no me dan permiso” pero también adentro del aula a veces que formamos equipos les doy la opción de que bueno “yo trabajo mejor con fulano pues me junto con él” les doy opción, pero a veces así como que no reaccionan pronto a formar los equipos y luego les digo “yo les voy a formar los equipos como yo quiera” “ay no porque quien sabe qué” bueno es como en un trabajo, si yo voy a un empleo a un trabajo pues si me cae mal el de al lado yo tengo que hacer mi trabajo lo mejor que pueda sin tomar en cuenta al de lado, les digo aquí es igual vamos a trabajar y a cooperar cuando estamos en equipo nos debemos de enseñar a trabajar en equipo y a veces muchos de ellos no quieren trabajar en equipo, tiene sus desventajas el que trabajen en equipo porque cuando se trabaja ya más de tres pues si hay alguno que no trabaja, les digo, equipos no más de tres para que todos trabajen porque de repente ya con muchos no todos trabajan es una quejadera y un desorden y cuando son pocos como que se integran mejor

¿Surgen eventualidades en el salón de clases?

Hasta ahorita no cuando se ha querido trabajar se trabaja, son colaborativos los muchachos hasta ahorita a mí no me han puesto un pero cuando yo les digo tenemos que hacer esto, hoy vamos a escribir, hoy vamos a trabajar con copias, no sé si por no discutir pero ellos trabajan con lo que les traiga

Docente: Pedro

Estudios realizados: Carrera técnica en computación. Licenciatura en psicología.

Tiempo en la docencia: un año

1.- ¿Cuál es su concepto de docencia?

En este caso, de hecho hasta ahorita que leí esto (la pregunta), concepto de docencia, no, nunca me había puesto, nunca me había pasado por la mente

(Investigador) bueno, está bien ¿Cómo lo podría explicar? ¿Qué es ser docente? Aquí nos vamos a basar sobre todo en la universidad, a nivel superior

El docente para mí viene siendo la guía de los alumnos, porque en este caso ya no son niños pequeños que les vamos a decir cómo hacer las cosas, nada más les vamos a dar una pequeña ayuda de cómo hacer las cosas y ellos tienen que sacar su propio, tienen que hacer su propio esfuerzo, o más que nada eso es lo que yo trato de hacer con los alumnos, digo como docente yo no soy el que les va a dar todo, les voy dar parte de la información y la iniciativa para que busquen ustedes mismos algo más adelante que no se queden nada más con el “el dijo que era hasta ahí y hasta ahí es”, obtener un meta-pensamiento, ir más allá del pensamiento

2.- ¿Qué significa para usted el dedicarse a la docencia en las aulas actuales?

Es un poco difícil de explicar, por ejemplo, me tocaba mucho ver a mí maestros, como le digo, un tiempo fui a la autónoma también, allá muchos profesores su labor ya nada más era de que “llegaban, doy la clase, la entendiste bien y sino pues ni modo, me voy” de cierto modo pues daban la iniciativa para que uno buscara por su propia cuenta, había otros que, por su contraparte, no pues explicaban muy bien y no te daban la iniciativa de decir “quiero investigar más”, así que pues en la actualidad ya sería una fusión de ambos, ya no se puede decir simplemente “o me voy por el punto de que los hago batallar y que investiguen o les doy toda la información y que no batallen” tiene que ser algo de ambos, darles parte de la información o dejarles con la duda de que es verdad o es mentira, una fusión, un equilibrio, un punto medio

3.- ¿Qué motivos tiene o ha tenido para dedicarse a la docencia?

Inicialmente metí mis documentos aquí, nunca había estado en docencia prácticamente pero ya estando aquí me gustó el ambiente

¿Pero, inicialmente qué lo movió a dar clases?

Pues el hecho de compartir lo que conozco porque, por ejemplo, pongo un ejemplo básico, yo cuando era joven me gustaba mucho dibujar pero había quien siempre estaba “oye me lo regalas (el dibujo), oye que esto, oye que lo otro” muchas veces decía que no pero luego me quedé pensando “de qué me sirve dibujar tan bien si nadie más lo puede disfrutar” entonces eso es lo que más me movió al estar aquí adentro, de qué me sirve tener conocimientos sobre áreas generales si no se lo puedo demostrar alguien más, o no demostrar, traspasarlo a alguien más.

4.- ¿En que ha tenido la enseñanza variaciones? ¿Cómo era ayer y cómo es hoy? ¿Hay diferencias? , ¿Hay similitudes? Proveer ejemplos.

Si hay una diferencia algo marcada porque antes era de que llegaban “yo explico, yo esto, yo lo otro, yo lo otro” y los alumnos deben estar sentados escribiendo y poniendo atención, hoy en día por lo menos ya llegan “a ver qué vimos ayer, háblenme, equis” o sea se fomenta la participación, se le da oportunidad al alumno también para que ponga su “granito”, ya no es tanto que el profesor es el único que da la clase o como usted me vio el otro día o sea yo les permito a ellos que expongan también porque hay una mejor forma de entendimiento cuando la tienen directamente la información, se la exponen a sus compañeros, que nada más estar ahí leyendo y luego las hojas y demás y “no le entendí pero el profe no explicó” equis detalle o sea ya se les da más participación en general

5.- ¿Siente que sus propias prácticas de enseñanza han ido cambiando a lo largo del tiempo? Explique por qué sí o por qué no

Si ha cambiado, por ejemplo, la primera materia que me pidió que diera era pensamiento crítico, cuando me dicen no pues pensamiento crítico yo me quedo “¿Pues qué es pensamiento crítico?”, nunca había escuchado el término o no como tal, me pongo a investigar y digo “ok” ya sé que es pensamiento crítico yo sé que lo desarrollé no sé cómo lo desarrollé pero tengo que averiguar, tengo que investigar y transmitir esa información a los alumnos, ahora sí que duramente pero si transmití esa información en primer año, para este segundo año, bueno para el inicio, para este primer año que llevo aquí, me piden otra vez la misma

materia ya con antecedentes “ok” ya no tengo tanta dificultad ya busco maneras en que los alumnos se enrolen que busquen maneras de pensar más allá, que ya no se quede con el de que “ok, pensamiento crítico es eso porque el profe lo dijo” sino que “ok, pensamiento crítico es esto porque ya analicé, ya llegué a este punto, ya puse a trabajar mi cabeza en verdad y sé que si es pensamiento crítico” ya les di más motivación se podría decir.

7.- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utiliza? y ¿por qué?

Normalmente les manejo varios podría decir modelos por ejemplo, el primer mes siempre les manejo lo que es dictado, escritura y demás para que se vayan acostumbrando que una, ya lo vienen viendo desde escuela y demás pero más que nada o bueno que me han pedido mucho en esta materia es calificarles mucho la ortografía, entonces el primer método que siempre ven es trabajos a mano para calificar su ortografía e irles corrigiendo, muchos me dicen “no, pero es que son métodos de escuela” y les digo “pues sí, pero si en la escuela no lo aprendieron” hay que reforzarlo aquí, eso es en el primer mes, en el segundo siempre les manejo también lo que son exposiciones como ya vimos, porque muchos empiezan “es que no tengo la costumbre de exponer o es que yo no sé exponer” ¿para qué les pongo exposiciones?, se los manejo de una manera les digo, la exposición ya no va a ser la típica que “nos repartimos la información y no exponemos porque tal persona no vino” les digo, la exposición va a ser trabajo en equipo, ya no va a ser de que “tal persona va a empezar o equis” si no vino todos deben saber la información para que la apoyen en lo que llega o equis y me dicen “¿Y para qué es esto?” les digo “para que aprendan cómo se hace el trabajo”, les digo, cuando estén al frente de sus sinodales ahí si van a decir “me hubiesen enseñado a exponer”, entonces, con esa razón lo hago, muchos me dicen “no pues les pones todo en bandeja de plata” les digo “es mejor ponérselos de una vez y que poco a poco lo vayan agarrando a dejarlos que se den de topes en la cabeza” como decimos nosotros, porqué dejarlos batallar en algo tan difícil o algo que para muchos es muy difícil porque el simple hecho de estar al frente del grupo no pueden exponer que será cuando estén allá afuera que no puedan atenderse a sus propios clientes y por último yo les manejo también no una investigación como tal pero sí que vayan analizando más las cosas... primero con lo de la escritura, el segundo mes también “¿y nos va a calificar ortografía también?” les digo “se los dejo a su pensar” entonces ya es cuando empiezan a dudar “¿lo hacemos bien o lo hacemos como lo seguimos haciendo?” pero si lo seguimos haciendo como era antes nos va afectar o demás, entonces, todos esos remanentes ya quedan en el último mes, ya muchos ya no están la decisión de “si lo hago o no lo hago” ya van con el pensamiento si lo voy hacer bien o lo mejor posible porque nos va calificar y les dejo esa idea también de que sigan investigando que no se queden con la misma idea de que si les dicen “El cielo es azul pues es azul, pero ¿Por qué es azul? Investiguen ¿porqué es azul?”

8.- ¿Cómo diseña una clase? ¿Qué aspectos toma en cuenta?

Pues bueno te lo pondría así de dos aspectos, cuando el tema es así que ya lo tenemos algo ya conocido se podría decir ya nomás les manejo así puntos, ideas básicas, ideas principales del tema, muchas veces les digo “no pues estudien mañana preguntas o equis por el estilo” y ya nada más les manejo así por ejemplo un cuadro sinóptico o igual como tipo participación, a ver “una persona al azar, tema que vimos ayer, recuérdanos un poco, cómo lo comprendiste” retroalimentación principalmente, en otro, si es tema nuevo, entonces, investigar bien tanto para mí como para ellos, como seres humanos somos propensos a cometer errores entonces trato de actualizarme para no estar nada mal... al platicar con otras personas digo el problema muchas veces por ejemplo los niños no pues “el agua, la vida, los niños ¿Porqué? Y que esto y ¿Por qué?” siempre te preguntan, en la actualidad, si les dices “no pues el agua da vida” y ellos dice “ok el agua da vida” pero si no les damos una iniciativa, una duda, algo, o ¿Cómo ponerlo? O sea un niño siempre va preguntar un adulto casi siempre se va quedar con lo que le dijo... entonces les preparo la clase tanto como con información actualizada como con la que ya se tenía previamente para que no se queden con la idea fija de que eso es porque yo lo dije si no con la idea de que “yo les dije que es esto pero investiguen un poco más” que no se queden hasta ahí que busquen más allá siempre.

9.- ¿Qué técnicas o actividades de aprendizaje (exposiciones, ensayos, investigaciones, etc.) utiliza comúnmente y porqué?

Más que nada investigar... cuando hay exposiciones les digo “si van a leer tengan un diccionario a la mano porque siempre hay palabras que no va a reconocer, si van a investigar en internet, invéstíguenme de varias fuentes y transcríbanmelo ¿Por qué transcrito? Pues porque no quiero el típico copiar y pegar, les digo yo también lo llegué a hacer, pero ¿de qué sirve? No más llegar y hacer eso y les digo “a ver ¿de qué trató el

tema?, no pues no supimos”, entonces lo más básico es la exposición cuando es visual en este caso es el pintarrón, les lleno el pizarrón de información, cuando termino abajo empiezo a borrar arriba “oiga pero yo no he copiado – tengo 10 minutos escribiendo y ya debiste de haber copiado algo – a ver qué, ¿Quién escribió algo? – no pues nosotros” entonces así los hago trabajar también.

Ese día que entramos a la clase expusieron los alumnos y luego sacaron una sopa de letras ¿Usted les dijo a los muchachos tráiganse una sopa de letras?

No de hecho como les di los temas que iban a exponer para que no anduvieran con problemas de que “es que no encontré información” les proporcioné la información, cuando iban a terminar de exponer dije “ahorita hacemos retroalimentación” pero cuando salen ellos “tenemos una actividad” y dije “es válido, están en su tiempo de exposición”... no más que si ya cuando empiezan “y si acaba primero ¿qué va pasar?” ya fue cuando les comentaba “me hubiesen dicho de la exposición, cómo la iban a manejar y así les manejaba algún punto o algo” para que se motivaran a hacer el trabajo más rápido, pero si en este caso fue sorpresa de hecho

10.- ¿Cómo es la interacción docente-alumno en sus clases?

Con lo básico y que, como tengo un año que termine les puedo decir, trato de comprenderlos más ya no en el aspecto “de que yo soy el profesor, yo soy la máxima autoridad aquí ustedes no pueden ser nada” sino que empiezan “no profe es que tenemos examen, es que esto, es que lo otro” les digo “los comprendo, una, porque yo fui estudiante también yo también comprendo lo que fue pasar por ahí”... entonces para interactuar más con ellos me porto a la vez con reglas pero a la vez con la forma de profesor que quise haber tenido para que vean que no sólo hay profesores estrictos sino que hay también quienes los comprenden y les dan su lugar como personas más que nada.

¿Cómo es la interacción entre ellos?

Lo básico que siempre vamos a ver, clásica, pero lo bueno es que cuando empiezan a platicar y demás es ya con dudas sobre el tema “¿oye que si entendiste? No que si, a ver explícame” hasta eso es lo que me agradó, que si hay platicas son respecto a los temas, siempre hay el típico que también empieza a hablar pero no es nada relacionado al tema, empieza a distraer a los demás, le pido que guarde silencio pero también suele ser lo mismo no pues los arrastra una vez y luego ya empieza otra vez y quiere arrastrar de nuevo, lo más básico, porque no le gusta a las personas, es, lo separo un poco, le digo “sabe qué, vengase para acá” “ay pero porqué” le digo “si no está trabajando por lo menos no me distraiga al resto” y luego me dice “aquí voy a platicar con él” le digo “vengase aquí conmigo, ayúdeme va a ser mi asistente” y así como que “ay no quieren” (risas)

¿Cómo los ve cuando trabajan en equipo?

En ratos trabajan en ratos no, por ejemplo, cuando se les da una actividad en específico, siempre hay quien da órdenes, quien no trabajan pero ahorita que van comenzando pues les voy dando instrucciones básicas

¿Ha tenido que improvisar durante las clases?

Si se ha pasado, por ejemplo, el primer mes otro grupo los puse a exponer también y hay un compañero de ellos que es mayor que todos y empieza “no pero es que tu tema está mal... no pero es que tu siempre estás hablando... se empiezan a pelear ahí” les digo “a ver muchachos estamos en clases, sus problemas o demás déjenlos para después de clase, ahorita les recomiendo terminen la exposición, después de eso dudas o demás y al final dejen sus riñas para otro momento”, bueno acatan esa vez, en otra ocasión también, empiezo a darles la clase y las mismas personas “no es que tu, que esto que lo otro” a ver, primero, pues diferencia de edades “¿Cómo debe de ser una persona?, no pues que así, así y así, ¿Cómo debería de comportarse según la sociedad? Así, así, así, pero ¿se comporta al 100% así? No, ¿Por qué? Porque cada quien es diferente” entonces “¿Porqué no pueden ver las diferencias entre ustedes en vez de pelearse? ¿Porqué no apoyarse en ese aspecto?” se los manejo de modo que también vean que cada uno es diferente... en las siguientes clases busco cómo compensarles porque no vaya a ser de que “si no se vio ayer pues ni modo y le sigo” trato de compensar... si me ha pasado, ahora sí que como dijo hay que improvisar... de hecho me recordó a los primeros días que di clase aquí, investigo el tema, investigo los significados de palabras... “¿y qué significa esta palabra? Ah significa esto” y otra chava “no, significa esto también” y me quedo así como de “esto no lo sabía” y ¿qué hago? “acepto que me limité y acepto también

que usted sabe un poco más y gracias por apoyarme” entonces, ya en vez de quedarme callado pues mejor busqué una manera de ver que tanto ella como uno tenían la razón

11.- Describa cómo es una clase común y corriente

Normalmente pues luego, saludo, se sientan, les digo que guarden un poco de silencio, depende el tema que hayamos visto si quedó inconcluso a resolver dudas y demás, si el tema está cerrado por así decirlo continuamos con un tema nuevo, siempre les escribo el tema muchos luego empiezan “no que cómo se llamaba ¿y cómo es y cómo lo otro?” lo que a mí me gusta hacer en el pintarrón como lo hago también en la computadora es como dije puras ideas principales, en ocasiones si les escribo ahí no pues concepto tal y todo el concepto o se los dicto o demás, pero me gusta manejar tema, ideas principales e ir las desarrollarlas poco a poco, ir resolviendo dudas de ellos mismos y también pidiéndoles que participen, sería lo más básico

¿Cómo cierra la clase?

En este caso cuando faltan también ya unos 10 minutos es cuando les empiezo a pasar lista muchos me dicen “¿porqué no pasa lista al principio?” les digo “pues lo más básico, les puedo pasar lista ahorita y al final de la clase hay quienes ya se salieron que esto que lo otro” o que ni siquiera, nomás estuvieron aquí mientras pasé lista y se fueron les digo así sé por lo menos quienes se quedaron, quienes en verdad estuvieron presentes y demás, entonces, para cerrar igual que al inicio “¿dudas al respecto? Que sí, ok, ¿en qué parte? En este aspecto ¿Qué fue lo que no entendió? No pues tal, ok, se lo explico otra vez, ¿alguien más tiene dudas?” O sea no nada más me quedo con esa persona, primero pregunto si alguien más tiene dudas en ese mismo aspecto, no pues lógico que hay quien “yo no entendí de esta forma, yo no entendí de la otra” entonces manejarles más de una perspectiva, dejarlos con una sola idea no es bueno, o también les pregunto “¿a ver alguien conoce de esto?” (Algún alumno responde) “no que es esto, esto” (el profesor le dice a ese alumno que respondió) “mejor pase y anótelo por favor”, ¿porqué? “Porque en sus palabras, es un lenguaje que usted maneja, que es comprensible para usted, puede ser incomprensible para el resto de sus compañeros” yo en veces uso tecnicismos y trato de adecuarlos a lo que escuchan ustedes actualmente, pero igual, si alguien conoce una forma de expresarlo mejor lo invito a que lo escriba

Docente: Verónica

Estudios realizados: Licenciada en Derecho. Diplomado en derecho procesal penal (como oyente), Programadora analista de datos unitarios (trunca). Actualmente tomando un diplomado en competencias docentes de nivel medio superior

Tiempo en la docencia: Tres años

1.- ¿Cuál es su concepto de docencia?

Para mí, en este caso mi profesión es totalmente diferente a la docencia, yo a la docencia la veo, como le mencionaba, el transmitir los conocimientos que uno ha adquirido a través del tiempo a los jóvenes para que puedan irse desarrollando y puedan ir obteniendo una mejor calidad de vida también.

2.- ¿Qué significa para usted el dedicarse a la docencia en las aulas actuales?

Más que otra cosa se maneja a la par tanto de obtener conocimientos como de dar conocimiento a los jóvenes porque pues al menos en mi carrera nunca termina uno de aprender ya que la licenciatura siempre está avanzando, la leyes en el caso de mi carrera siempre van cambiando y tiene uno que estar actualizado, entonces es tanto aprender cómo darles conocimientos a los jóvenes de la aplicación de, en este caso, de las leyes, cómo se manejan, cómo se interpretan a lo que uno ha aprendido en el transcurso del tiempo laborado.

3.- ¿Qué motivos tiene o ha tenido para dedicarse a la docencia?

En principio, los motivos, me invitaron a trabajar en la docencia, yo estaba laborando en otra área, regresé aquí al lugar donde somos en este caso aquí en Cárdenas y me ofrecieron entrar a la docencia, nunca fue, para ser francos, nunca fue específicamente lo que yo tenía en mente pero he aprendido muchísimo al momento de estar frente a los jóvenes va analizando uno todos los conocimientos que tiene y se va dando

cuenta si realmente los está aplicando bien o no, y aparte al momento de darles a conocer a los jóvenes va viendo otras opciones como se deben de manejar esos conocimientos

4.- ¿En que ha tenido la enseñanza variaciones? ¿Cómo era ayer y cómo es hoy? ¿Hay diferencias? , ¿Hay similitudes? Proveer ejemplos.

Pues anteriormente se manejaba únicamente que el maestro era el que otorgaba los conocimientos a los alumnos pero no se sabía realmente si ellos, si habían entendido para ver si lo podían aplicar porque al menos en mi caso me tocó tener a varios maestros que llegaban nos daban la información pero no preguntaban o no se daban cuenta si realmente uno había entendido cómo se iba dar la aplicación de estos conocimientos, entonces, a diferencia de lo actual o a lo que yo estoy aprendiendo con el diplomado que estoy llevando es que los jóvenes tienen que saber cómo se aplican estos conocimientos no nada más tenerlos porque al menos en la carrera de licenciatura en derecho varía un poco en ocasiones la teoría con la práctica y tenemos que buscar nosotros algún método para llevarlos de la mano para que los jóvenes vayan viendo cómo se aplican esas leyes porque en ocasiones salen y no saben.

¿Me puede dar un ejemplo de cómo relaciona teoría-práctica?

Por ejemplo en mi caso una de las materias que se están dando ahorita es la de Derechos humanos, estoy viendo con los jóvenes porque me marca las leyes y reglamentos que tiene derechos humanos pero hay que verlos a la práctica, entonces, yo con ellos ahorita se va a dar una plática que tuve con una de las personas de derechos humanos que está la oficina aquí en Rayón (municipio vecino de Cárdenas) para que les explique a los muchachos más fehacientemente cómo se plasma este reglamento o esta ley y cómo manejan ellos cuando les llega una denuncia, cómo lo manejan, porque la ley nos marca de cierta forma pero ya en momento de aplicarla, cómo investigan ellos, a qué autoridades van a recurrir y todo, pero ya con una persona que está trabajando directamente en la oficina de derechos humanos

5.- ¿Siente que sus propias prácticas de enseñanza han ido cambiando a lo largo del tiempo? Explique por qué sí o por qué no

Si ha cambiado bastante puesto desde el principio la persona tiene una carrera diferente a lo que es la docencia, entonces, en mi caso yo si he visto demasiados cambios porque al principio entra uno con temor a los muchachos por supuesto, realmente no sabe uno cómo hablar en una clase, cómo darles los conocimientos y ahorita en el transcurso de estos tres años y con lo que he estudiado, he estado leyendo, ya entra uno con cierto conocimiento, con menos temor, ya lleva uno las clases mejor preparadas, desde antes de entrar a la clase, al menos conmigo, llevo copias o material en este caso que necesite trabajar con los jóvenes pero ya se va marcando uno los pasos a seguir que al menos al principio yo no lo hacía, a lo mejor si estudiaba la clase más o menos marcaba lo que les iba dar a los jóvenes pero al principio en una de las clases si manejaba mucho lo que era el dictado, ahorita ya no, ahorita llevo la clase y ellos toman los apuntes, se hace en ocasiones se toman participaciones, los puntos de vista, lo que hayan entendido pero ya no se va manejando tanto el estarles dictando a los jóvenes como al principio puedo decir que si llegué a hacerlo... en ocasiones pues no tenemos específicamente esta carrera y no conocemos los pasos a seguir de un maestro.

6.- ¿Qué modelos de enseñanza considera son más adecuados para el nivel superior?

Para el nivel superior debe de ser teoría incluida con la práctica, a la par, porque por ejemplo en el caso de ya una institución a nivel superior no podemos darles nada mas la teoría a los jóvenes si no les damos la práctica, debe de ir a la par cualquiera de las materias ir las relacionando, porque por ejemplo hay materias lo que es derecho penal, derecho civil, es básica la práctica, la teoría lo vemos muy poco, la teoría es como historia, nos sirve en ocasiones pero esas materias específicamente son prácticas al 100%, entonces, yo siento que debe de ser o en ocasiones 50% de teoría 50% de práctica o en ocasiones un poco más a la práctica, para que los jóvenes sepan exactamente cómo se van a desenvolver ya afuera cuando estén laborando.

7.- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utiliza? y ¿por qué?

Ahorita ya es hacer desde antes de iniciar el semestre se maneja el plan, ya sea mensual o semestral en este caso como nos lo piden, pero se va analizando los temas y si pueden tener uno prácticas en ese tema al menos yo les manejo lecturas, práctica, checarles a los alumnos porque por ejemplo se dio ayer cuenta que algunos son un poquito juguetones en ocasiones se pasan al juego y tratar de controlarlos mediante los

valores porque si no se pierde la clase... ojalá le haya tocado entrar con uno de los grupos, por ejemplo, con el de primero que es un poco más numeroso, van iniciando si son un poco más reservados más jóvenes hasta a lo mejor lo que menciona, los jóvenes con los que usted entró ayer son de noveno, ya van de salida, ya les quedan dos semanas para salir y los jóvenes de primero van ingresando entonces tienen ciertas reservas a lo mejor tiene que ver por ejemplo yo con los jóvenes de noveno desde que entré les estoy dando clase entonces ya nos conocemos ya sé cómo es cada persona más o menos y por eso tienden un poquito más a jugar pero de hecho ese es uno de los grupos que son más juguetones los otros no

¿Se facilita la clase que sean menos alumnos?

Si facilita porque por ejemplo cuando es un grupo muy numeroso y son personas en ocasiones que tienen cierta edad que van saliendo de la preparatoria son un poquito más juguetones, en el caso de como ellos van ya van de salida yo me imagino que por eso tienden un poquito a jugar ya se están desestresando un poco porque en los semestres anteriores no eran así pero si se trabaja mejor en el caso de un grupo pequeño porque lo puede manejar uno a su antojo, hay más formas de acomodarlos a trabajar ya sea en equipo o solos, pero trabajan mejor

8.- ¿Cómo diseña una clase? ¿Qué aspectos toma en cuenta?

Para mí por ejemplo yo tengo de cada materia diferentes libros, uso tres libros, entonces saco la información primero la información de esos libros dependiendo el tema que sea, si se presta se dan actividades sino no, entonces, por ejemplo hay una de las materias tiene únicamente cuatro cinco temas, entonces esos temas hay que desarrollarlos completamente, a nosotros en la universidad únicamente nos dan el temario pero con todos los temas que se van a ver, no vienen desarrollados, el maestro tiene la libertad de desarrollarlos dependiendo la información que considere óptima para los muchachos.

9.- ¿Qué técnicas o actividades de aprendizaje (exposiciones, ensayos, investigaciones, etc.) utiliza comúnmente y por qué?

En el caso de ayer en la observación veía que todos tenían un manual ¿ese manual usted se los dio?

Yo se los di, por ejemplo en la materia en la que le tocó entrar el día de ayer a usted fue la de derechos humanos ahí busco yo la información entonces aquí específicamente en el último mes tenemos que ver la ley de derechos humanos del distrito federal y el reglamento que va junto con esta ley, yo bajo la información, yo lo checo antes, que sea la más actualizada, que tenga las reformas que han surgido últimamente y yo les entrego vía memoria USB la información, como pudo escuchar el día de ayer yo les entregué tanto la ley como el reglamento y la constitución actualizada porque son las tres fuentes de información que vamos a ocupar este último mes, entonces los muchachos a ahorita por lo regular todos traen su memoria, les pedí yo la memoria un día antes y les entregué la información de los tres, les dije, lo fueron imprimiendo poco a poco conforme lo fuimos viendo pero como ya terminamos de ver la ley lo que se estuvo haciendo el día de ayer fue un repaso ¿porqué? Porque las señoritas que estaban ahí habían faltado dos o tres días por cuestiones personales y tuve que regresarme un poco, en este caso a repasar lo que ya se había visto... es una lectura comentada, en el caso por ejemplo hay tareas que tienen que hacer ellos investigación y se hace el comentario de la investigación, en ocasiones llevo preguntas como tipo examen se hace después de haber terminado un tema, es un examen escrito por lo regular, lo tomo nada más como participación no como examen pero es para ver si ellos entendieron y están recordando lo que acabamos de ver y en caso de que hayan salido mal me regreso un poco para volver a retomar de forma general los temas que ya se vieron

10.- ¿Cómo es la interacción docente-alumno en sus clases?

Es dependiendo el grupo porque hay unos grupos que se prestan para interactuar más, para platicar más con los jóvenes y hay otros grupos que no, en el grupo que le tocó entrar el día de ayer por lo regular, los dos grupos que están ahí juntos tengo el mismo tiempo en darles clase y el grupo en el que usted entró ayer hay más comunicación con los jóvenes, se prestan más a preguntar alguna duda que tengan igual yo "oye, aquí hay un error" les explico en ocasiones personalmente a cada alumno y en el otro grupo no se prestan tanto para hacer eso, entonces, es dependiendo la actitud de los alumnos y también que tanta recepción tienen ellos porque hay algunos que por ejemplo me han hecho comentarios por ahí la directora, la subdirectora, que hay a unos grupos que les gusta cómo doy la clase y hay otros grupos que no, entonces, le digo, es dependiendo lo que se presten los alumnos porque por ejemplo ahorita en dos de las materias no tuve la oportunidad de conseguir un libro de la materia entonces estuve bajando yo información de internet y como

uno de los grupos siempre habían visto que siempre traía los libros yo, les molestó que trajera yo la computadora, y el otro grupo específicamente los de noveno con los que entró ayer yo no tengo problema, tengo la computadora abierta, tengo mi ley ahí que es la ellos están utilizando exactamente y con ellos nunca he tenido problema, por eso le digo es dependiendo el grupo es como se maneja uno con ellos

¿Cómo interactúan entre ellos?

Cuando se juntan en equipo que son personas que se llevan bien, trabajan perfecto, cuando en este caso me ha tocado que trabaje este muchacho “Enrique” con otros de los compañeros que no se llevan bien es donde no se compenentran a trabajar... yo trato de buscar las palabras con las que ellos puedan entender porque el lenguaje de un abogado es muy complicado, entonces, uno como persona que ya ha visto, a mi me ha tocado pasar específicamente en el diplomado de derecho penal donde estuve, el lenguaje es muy alto, el lenguaje de los abogados y más de las personas que ya tienen cierto tiempo trabajando dentro de, es muy alto, entonces, para que los jóvenes lo entiendan tiene uno que bajar el nivel y buscar palabras que se entiendan, a mi afortunadamente me ha tocado de que si no entienden me preguntan “¿Qué significa esto?” y tengo la costumbre de siempre traer un diccionario para en caso de no saber qué significa esta palabra que por equis razón se me pasó a mi investigarla en ese rato agarro la información que yo tengo y lo busco y aclaramos la duda que tenga la persona pero por lo regular entre ellos es poco el comentario siempre tratan de preguntarme a mi cuál es la parte que no entienden en ocasiones

¿Le ha pasado que en clase las cosas no salen como lo esperaba?

Si, pocas veces pero si me ha llegado, en ocasiones por alguna interrupción que se da, en ocasiones también dependiendo del humor de los jóvenes porque a veces llegan un poquito más alterados, jugando, pero si ha pasado y tratas en el caso mío particular de yo trato de adecuar en ese momento lo más que se pueda para que el trabajo salga de acuerdo a lo que yo tenía planeado, en caso de que ya no se pueda tendré que continuar con una exposición y posteriormente dejarles un trabajo.

¿Esa parte de la improvisación es común o no?

Para mí no es tanto, yo no lo he manejado tanto, a lo mejor en el transcurso del tiempo que yo he tenido ahí en la universidad han sido algunas dos tres ocasiones por ciertas interrupciones que se han dado pero pocas veces me ha pasado

11.- Describa cómo es una clase común y corriente

En mi caso yo no soy mucho de tomar lista a pesar de que sean grupos pequeños entonces yo llego, si hay tarea, si les dejé tarea un día antes pregunto de lo que es tarea para empezar abrir el tema y recordar un poco lo que se vio anteriormente entonces yo checo en el caso de la materia de seguridad social se presta mucho para hacer esto les encargo la tarea como el tema es relacionado con el anterior se empieza a comentar y ahí se empieza a introducir el tema nuevo se van enlazando empiezo yo el tema posteriormente empiezo a preguntar a tomar participaciones y se arma en ocasiones como un debate los jóvenes van dando cada quien su opinión y van checando cuales situaciones dentro de la vida diaria se acomodan a lo que estamos viendo actualmente, en esta parte por lo regular es a como lo manejo si hay que poner apuntes, en el caso de que se haga apuntes muy necesarios para ellos yo lo escribo en el pizarrón voy apuntando mientras ellos están hablando voy apuntando los datos más necesarios, en ocasiones se puede armar un cuadro sinóptico o únicamente se que quedan los puntos esenciales y nos llevamos toda la hora analizando específicamente el tema

¿Cómo cierra la clase generalmente?

Hay ocasiones que se me va toda la hora y ya cuando acuerdo el maestro está afuera (el siguiente maestro por entrar espera en la puerta) entonces se da únicamente una pequeña conclusión y continuamos la siguiente clase

Docente: Guillermina

Estudios realizados: Licenciada en derecho. Diplomado en derecho electoral. Curso de formación de una cultura de la seguridad e higiene en el trabajo. Especialidad en herramientas Microsoft. Diversos cursos de capacitación docente, cursos en línea de formación cívica y ética, inducción a la SEP, cursos sobre

catalogación y clasificación del acervo bibliográfico, sobre filosofía del servicio de biblioteca, cursos de área directiva, sobre formación de auditores en el ISO 9000, auditora interna

Tiempo en la docencia: 28 años

2.- ¿Qué significa para usted el dedicarse a la docencia en las aulas actuales?

Yo pienso que ser docente es una labor un trabajo muy noble para el cual se tiene que tener pues vocación, paciencia sobre todo, pero pienso que es una labor muy bonita que deja muchas satisfacciones porque el hecho de que después se encuentre uno a los alumnos y les digan que lo que uno les enseñó, los conocimientos que adquirieron de uno les han servido no solamente en su formación sino en su formación para la vida pues le deja a uno satisfacción

3.- ¿Qué motivos tiene o ha tenido para dedicarse a la docencia?

Siempre a mí me hubiera gustado ser maestra de normalista pero cuando terminé la secundaria yo tenía apenas 14 años y no me dejaron ir a la normal, a los 14 años pues no, era difícil que lo dejaran a uno salir fuera, entonces estudie la prepa, después me fui a estudiar la universidad y por azares del destino entre a dar clase al CBTis (nivel medio superior, carrera técnica), me gusta la docencia, después trabajé en la goya (preparatoria, bachillerato general) también ocho años

4.- ¿En que ha tenido la enseñanza variaciones? ¿Cómo era ayer y cómo es hoy? ¿Hay diferencias? , ¿Hay similitudes? Proveer ejemplos.

Siento que si ha ido evolucionando mucho bueno por ejemplo yo cuando me inicié como docente pues yo no tenía ni idea de cómo enseñar, tiene uno la formación de una profesión pero no sabe enseñar entonces yo pienso que con la práctica sobre todo con los cursos de formación docente, de actualización docente pues eso le sirve a uno mucho porque nosotros de hecho no tenemos formación docente... ahora se utiliza, se cuenta con muchos apoyos tecnológicos hay muchos avances en la tecnología, ya el uso del cañón, del retroproyector, de diapositivas, de todo eso pues le facilita mucho la labor al docente, sobre todo que ahora hay más espacios de investigación ya los muchachos pues no se limitan solamente al conocimiento que uno les da sino que pues ellos investigan más a fondo lo que uno les imparte.

También depende un poco del gusto que ellos tengan

También porque hay quienes que si les interesa pues investigar y a veces aunque tengan los medios pues no lo hacen.

5.- ¿Siente que sus propias prácticas de enseñanza han ido cambiando a lo largo del tiempo?

Explique por qué si o por qué no

Pues únicamente nos auxiliábamos con, bueno cuando yo inicié, únicamente los libros de texto y eran muy escasos entonces no había de otra más que proporcionarles apuntes y explicarles el contenido de esos apuntes... siento que la práctica lo va haciendo cambiar a uno, se va uno adaptando más o menos más que nada a las necesidades cuando no se cuenta con los recursos técnicos o tecnológicos pues adaptarse a los recursos con los que uno cuenta, explicarles pues el contenido, invitarlos a que ellos investiguen por su propia cuenta, que participen con lluvia de ideas, debates y actuar uno como moderador pero más que nada pues invitarlos a investigar .

6.- ¿Qué modelos de enseñanza considera son más adecuados para el nivel superior?

Aquí también aparte depende del tipo de materia, hay materias que son muy teóricas y en las cuales pues no se puede llevar a cabo ninguna práctica no hay más que la exposición del docente, proporcionarles el material y en cambio hay otras materias en las cuales se puede debatir, se puede discutir, se pueden administrar textos legales, antecedentes, hacer comparaciones, depende mucho de la materia.

7.- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utiliza? y ¿por qué?

Enfocarse más a lo que le va a servir en su vida profesional al alumno porque hay temas en los cuales los debe uno de ver así nada más de "pasadita" y hay otros temas a los cuales les debe dar uno mucha importancia porque son fundamentales para su formación y de hecho es lo que les va abrir parte de, como ya, bueno los que se vayan a dedicar a litigar como abogados litigantes

8.- ¿Cómo diseña una clase? ¿Qué aspectos toma en cuenta?

En primer lugar analizar el tema, hacer un esquema de la clase, que aspectos voy a ver, definiciones, partir de ahí de las definiciones hacer un bosquejo, un cuadro, ver cómo se puede trabajar si con un cuadro sinóptico, cómo se va trabajar.

9.- ¿Qué técnicas o actividades de aprendizaje (exposiciones, ensayos, investigaciones, etc.) utiliza comúnmente y por qué?

Algunas materias en las cuales son prácticas pues se les pide la elaboración de documentos, que analicen textos legales, que se apliquen al acato de la vida común cotidiana sobre todo que aprendan a razonar y ver que leyes van aplicar, que artículos van aplicar, que procedimiento se va adquirir para solucionar una determinada situación.

¿Qué tan común son los debates?

Si es común los debates, bueno, para algunas materias es muy común el debate con temas en los cuales en la escuela nos involucramos más por ejemplo el derecho de amparo, violación de derechos humanos y los casos en los que procede el amparo muchos han visto o han sido parte de estas situaciones entonces pues empiezan a contar... aparentemente pensamos que eso sólo se da en las novelas pero son mentiras porque si lo vemos en la realidad y pensamos que pues no que eso sólo se ve en las novelas, por ejemplo en derechos civil, cuestiones relacionadas con matrimonio, con parentesco, también ahí podemos trabajar mucho con la lluvia de ideas... aplicar lo que establece las leyes o el código y todo eso aplicarlo la cuestión que realmente se pide

10.- ¿Cómo es la interacción docente-alumno en sus clases?

Pues les hago preguntas, los invito a participar

¿Entre ellos cómo interactúan?

Si hay buena relación entre ellos, a veces cuando le corresponde a algún equipo exponer algún tema, preguntan... a los compañeros les preguntan cuando son los compañeros los que están exponiendo o a veces también piden la palabra para dar su opinión "oiga a mi me pasó esto, oiga yo vi tal situación"

11.- Describa cómo es una clase común y corriente

En primer lugar pues yo poco acostumbro pasar lista, llegar, saludar, poco acostumbro pasar lista puesto que son grupos pequeños aparte de que se da uno cuenta quien está y quien no está, cuando hay ausentismo notorio pues entonces si al termino de la clase, llegar pues vamos a ver tal tema, empezar a explicar el tema y empezar a invitarlos a participar en la clase y pues irlos involucrando en el contenido de la clase, checar dependiendo del tema, checar el aspecto legal, checar códigos o checar artículos de la constitución, aplicarlos al tema, ya para finalizar conclusiones.

¿Cómo trabaja con recursos tan limitados?

Pues nos vamos adaptando, a veces si traigo mi equipo pero cuando son grupos pequeños pues ponemos la compu en el escritorio y de ahí alcanza a ver todos y pues ahí se van pasando las diapositivas... de hecho hay que utilizar todos los recursos incluso hasta el dictado porque no son muy dados a tomar apuntes entonces hay que darles de todo también hay que dictarles de vez en cuando apuntes.

Me llamaba la atención el grupo de primer semestre al que entramos, son inquietos.

También depende mucho del grupo porque que hay grupos en donde pues aunque se conozcan siempre hay cierto hielo.

¿Qué tan común es que usted tenga que improvisar?

Casi no, no porque ya sabemos que temas son, van secuenciados... preguntan cosas fuera de lugar pero fuera de clase, a veces si me ha tocado "maestra fíjese que me pasó esto o maestra fíjese que hay esto ¿qué hago?"

Docente: Antonio

Estudios realizados: Licenciado en administración

Tiempo en la docencia: 3 años

1.- ¿Cuál es su concepto de docencia?

Es guiar o compartir, guiar en alguna área que uno conozca induciendo al conocimiento y docencia así como para mí es más eso como guiar o compartir los conocimientos porque ahorita ya ves los muchachos saben más que uno

2.- ¿Qué significa para usted el dedicarse a la docencia en las aulas actuales?

Pues significa compromiso, responsabilidad, involucrarse con pues a veces por decir cuando son grupos muy grandes a veces las cosas se van haciendo un poco frías y se pierde el sentido humano entonces solamente nos vamos a “si trajo o no trajo un trabajo, si pudo o no pudo realizar un ejercicio” pero no, a veces uno se olvida de lo que hay alrededor de esa persona que uno a lo mejor no puede influir mucho pero no olvidarse del sentido humano de que hay un aspecto humano que se debe considerar también

Hábleme de los proyectos fuera del aula

Por ejemplo empecé a trabajar con proyectos porque es muy tedioso para los muchachos y para uno es desgastante por decir nada más explicar conceptos o que si podemos ver libros enteros no queda así como que tan comprendido como una experiencia, yo me acuerdo que vi algo que decía “si lo oigo a lo mejor me acuerdo, si lo veo a lo mejor entiendo y si practico aprendo” a partir de ahí no pues por aquí me están como que diciendo el caminito por donde más o menos me tengo que ir.

3.- ¿Qué motivos tiene o ha tenido para dedicarse a la docencia?

Una es compartir por ejemplo si fueron ocho años de experiencia laboral de cierta manera si uno también se queda nada más con eso es como que experiencia no perdida pero como que se debe de compartir también como que esa es la idea... a mi me dijo una maestra que aquí estaban solicitando un docente que porque no venía ahora sí que fue una invitación y ya vine aquí traje mi curriculum

¿Se imaginaba dando clases algún día?

No

4.- ¿En que ha tenido la enseñanza variaciones? ¿Cómo era ayer y cómo es hoy? ¿Hay diferencias? , ¿Hay similitudes? Proveer ejemplos.

Una vez me dieron pues dictado, era dictado, muy poca práctica, si hubo práctica pero era muy así como de investigación documental también hubo muy poca práctica así con el medio ambiente, por eso yo estoy cambiando la forma en que doy clase... sentí que me faltó esa parte... nos explicaban los conceptos pero era muy tedioso

¿En aquel tiempo lo ponían a exponer?

Si, si exponía, pero cuando es siempre ante las mismas personas pues ya no es el mismo.

¿Si trabajaban en equipo?

Si hacíamos trabajo en equipo

5.- ¿Siente que sus propias prácticas de enseñanza han ido cambiando a lo largo del tiempo?

Explique por qué sí o por qué no

Cuando inicie es como que volver a retomar materias, volver a leer, y ya cuando vas teniendo cierto conocimiento de las materias pues se te va facilitando y vas buscando mejores estrategias para que se comprendan las materias, pero si me han dicho los muchachos por ejemplo en primer semestre de administración pública les di una materia y ahorita en este semestre me dicen que ya como les había dado en el primer semestre a ahorita ya vieron un cambio en mí dicen “tanto en la forma en que nos da la clase, que ahora entendemos más” a comparación de las primeras veces que les di clase que era a lo mejor muy rígido a lo mejor las clases más tediosas y me dicen “no, es que si como que hubo un giro”... es que hay otra cosa que la hago como una dinámica de por ejemplo al inicio del semestre, en la mayoría de los semestres que he dado la he aplicado, al inicio bueno, el examen diagnóstico “¿Qué esperan aprender y cuáles son sus compromisos para aprender?” al final del semestre “en qué fallé yo o qué puntos de mejora me ven, qué les gustó, en qué fue lo que ellos fallaron, o qué no les permitió obtener un mejor rendimiento, un mejor aprovechamiento, tanto de ellos para yo saber, que sea autoanálisis de los muchachos y me evalúo

yo con ellos que aunque aquí no, creo que nos evalúan, pero no sé ni que preguntas, no sé ni que aspectos, yo no sé si salí bien si salí mal entonces como yo no sé yo les pregunto a ellos para evaluarme yo para saber qué es lo que tengo que mejorar por dónde me tengo que moldear... lo hago de forma anónima me lo escriben entonces ya yo me salgo, un papelito, cada quien, dóblenlo, entréguenmelo y yo no sé ni quien... en veces el joven quiere decir algo y se reprime y entonces lo expreso como un rechazo hacia la materia entonces mejor te doy un medio para que te abras, te expreses, de cierta manera de desahogas y te quedas contento y te quedas más abierto a que te dieron la oportunidad de expresarte y ya no te quedaste con esas ganas de expresar lo que pensabas y de cierta manera te vuelve como que abrir con la persona y te vuelve hacer receptivo, aquí es como yo lo entiendo... ahí yo no tanto que me enoje sino que lo que yo me pongo a pensar es que la técnica que estoy utilizando está mal entonces como que evade el enojo, más bien me enfoco en saber qué voy a modificar, buscar otra estrategia, implantarla con ellos o si no para el semestre que entra con otro grupo ahí me van moldeando para enseñarles... hay que darle peso a las cosas que dicen "ya va por otro lado" que no me hace, no es una crítica con la que yo pueda crecer entonces esa se desecha y las críticas que son en cuanto al aprendizaje son las que yo agarro sino entonces ya se pierde el sentido de la autoevaluación

6.- ¿Qué modelos de enseñanza considera son más adecuados para el nivel superior?

Un modelo donde ellos tengan contacto con el medio con el que van a convivir por decir eso es lo ideal, así como que traer el exterior en un laboratorio aquí en la escuela y que ahí ellos se desarrollen pero como eso no es posible entonces hay que acercarlos lo más que se pueda a afuera como lo hago yo por medio de los proyectos por ejemplo participamos en un proyecto de la procuraduría agraria que era llevar alguna idea a alguna comunidad, planteárselas pero ya frente a la comunidad y tratar de convencerlos de que se llevara a cabo, que todo terminaba en el planteamiento del proyecto por eso tenía que armar con todo los requerimientos que pedían pero por ejemplo esa son oportunidades para enfrentarlos por decir, por eso te decía, una cosa es que expongas frente al grupo, después ya se te hace tan común que ya es parte y ya no hay crecimiento pero cuando te vas y te enfrentas a gente que te va a cuestionar, aprendes a responder a ese tipo de cuestionamientos que a lo mejor un alumno aquí en la escuela no te los va hacer, a veces como tú dices, van a ser fuertes o a veces no vas a tener cuestionamientos pero también es de involucrar a la gente que participen, son cosas que aquí no se dan o se dan ya por inercia pero afuera es otra cosa... afuera la gente te lo da con una base práctica y con una base de experiencia y con gente madura, con las preguntas así que te parecen las más sencillas, más lógicas pero hay que saberlas responder, ya es otra experiencia afuera... y me decía una persona, porque estábamos aplicando unas encuestas para incubadora de empresa, fui aquí con un comerciante y me dice "pues esta encuesta está bien por decir alguien de la universidad con puros dieces y a veces los dieces no vienen y te dan un resultado" por decir "que vengan y me hagan una promoción aquí afuera pero yo le voy a pagar sino es en base a los resultados que de su promoción que me, si me hace incrementar las ventas yo le doy un porcentaje... pero él se va ganar su propio sueldo" y ahí ponle todos lo dieces que tú quieras pero aquí el resultado que me dé es lo que yo le voy a dar

7.- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utiliza? y ¿por qué?

Por ejemplo uno de los muchachos me decía a mediados del semestre es que yo no he aprendido nada entonces por eso, las primeras veces que empezaba a dar clases, entonces empecé a poner las evaluación diagnóstica al inicio del semestre "cómo está" y poner un cuestionario, un examen, y ya te evaluó y al final del semestre se vuelve aplicar otra evaluación para ver cómo llegó y cómo sale del semestre, por decir la estrategia que yo utilizaría por ejemplo como aquí nos dan nada más los puros temas a desarrollar de cada semestre yo los empiezo a desarrollar y los mismos textos de donde investigo te dice por ejemplo en cuanto equis tema "qué debe saber al final, después de haber leído o investigado ese tema qué es lo mínimo que debía de saber" entonces, a veces tomo esos objetivos, por ejemplo las materias que son, que yo les lleve en la práctica pues yo ya tengo una noción práctica de qué debe de saber mínimo, que es lo que debe de saber mínimo para que por lo menos pueda resolver algún problema personal también me guio por eso pero te digo, me baso también en los conocimientos mínimos o en los objetivos que busca en cada texto al conocer cada tema, la estrategia sería en mi caso teórico pues elaborar un cuadro conceptual, hacer alguna investigación documental o salir a hacer alguna encuesta a la calle o en el caso por ejemplo de administración pública que los llevamos a Santa María, la teoría te decía las características culturales, socioeconómicas y política de la cultura indígena pero si nada más lo leemos a lo mejor nos va parecer aburrido pero si ya tuve una noción de sus características y más los llevo a un lugar de manera práctica donde ellos perciban lo que leyeron y ya el conocimiento ya queda más... y las estrategias pues ahora sí

que conforme a los muchachos van, como la materia se preste para hacer alguna práctica y que estén los medios para uno hacer la práctica

¿Cómo sortear la carencia de medios?

Con lo que tengo a la mano, si tengo a la mano internet pues uso el internet para mí no es limitante que digan “es que no todo te lo resuelve internet” pero si es una herramienta que puedo usar pues la voy a usar y la voy a usar hasta donde de, y si hay que ir a pedir libros prestados a otra escuela pues hay que ir a pedir libros prestados y si no hay material por ejemplo de desarrollo comunitario porque la carrera es nueva pues echar mano de lo que uno tenga, bajar documentos del INI, bajar estudios de internet, hay unas páginas muy buenas dedicadas, busco que sean páginas que me den siempre referencias bibliográficas, que tengan un sustento bibliográfico para yo tomarlas como válidas y por ejemplo de los últimos tres años

9.- ¿Qué técnicas o actividades de aprendizaje (exposiciones, ensayos, investigaciones, etc.) utiliza comúnmente y por qué?

Por ejemplo una, las exposiciones, yo les preguntaba a los muchachos cómo se las calificaban aquí, me dicen “simplemente exponemos y ya nos califica la maestra” les digo “pero ¿qué puntos te califica?” me dicen “pues ella simplemente ya nos dice en qué estamos mal” le digo “entonces tú no sabes, si te paras ahí enfrente pero sin saber qué es lo que me van a evaluar” entonces lo que yo hice, que a lo mejor son cosas bien obvias para algunas personas, pero yo por lógica empecé a poner los criterios que te voy a evaluar y ya te los doy antes de, por decir, hago una matriz de evaluación y ya se los entrego para que ellos se preparen sobre qué me vas a evaluar cuando yo esté parado, exponiendo, entonces en ese caso a lo mejor es exposición pero lo que yo le quise variar era que tú supieras qué te voy a calificar, no me interesa a lo mejor que vengas con traje, que me traigas aquí proyector, que me traigas todo audiovisual, que me traigas una mesa llena de flores, pues no sabes ni qué te estoy calificando y a lo mejor para mí eso ni es importante y tu ya hiciste un gasto innecesario o ya te hice gastar y no te lo voy a tomar en cuenta entonces sabes qué “esto es lo que me interesa que venga – oye, que presentación te voy a calificar, ok” yo pongo puntos mínimos que yo quiero que, que yo considero importantes, claro, ahora, de dónde saco yo esos criterios, bueno, a lo mejor investigo por ahí con otras personas que ya han evaluado, qué puntos están tomando en cuenta y también los adapto al medio, hay que adaptarlos también en el contexto que están los muchachos y ya sobre eso yo evalué en lo que es cuestión de exposición... las investigaciones son las que más se acercan a la comunidad que es lo que a veces trato de que sean más de investigar porque si no les dices dónde están las cosas ya no te hicieron la tarea, entonces, lo que me interesa es que como irlos poco a poco forzando a que ellos vayan investigando... y también otra es las prácticas, por ejemplo lo que decías de que les traje un folletito donde venía de, es un folleto de una caja de ahorro donde vienen tasas de interés, entonces yo el medio externo trato de buscar la manera de aplicárselo a la teoría que hemos estado viendo, por ejemplo, en el examen ahorita que vengo aplicar pues les pongo un ejemplo de una agencia de autos que está cobrando a cierto tipo de interés etc., y parto de ahí para que ellos conozcan esto que aprendí en el semestre en dónde me va ser útil, los estoy orientando, los estoy enfocando

10.- ¿Cómo es la interacción docente-alumno en sus clases?

...a veces se da una propuesta pero no tanto porque yo diga lo que tengamos que hacer sino para provocar el que ellos digan “no, mejor queremos hacer esto” y a partir de que ellos proponen ellos sólo se hacen un compromiso de hacer las cosas... yo siento que me está funcionando de que participen porque yo continué con la actividad que ellos propusieron por que dije “si yo quiero imponer, una actividad que yo ya la analicé, ya sé exactamente qué es lo que quiero y se las voy a llegar a imponer” así no me van a funcionar las cosas y va a hacer de mala gana, mal hecha, dije “no, mejor que ellos las propongan” y como ellos las propusieron que sea su compromiso terminarla, a lo mejor son cosas que dicen “bueno ¿y eso qué les va enseñar?” no pues te enseña tener la iniciativa de hacer propuestas y ya que las propusiste a organizarlos para llevarlas a cabo y terminarlás

11.- Describa cómo es una clase común y corriente

Entro, los saludo, les tomo lista, si se encargó una tarea de manera ya no tanto lo que dicen así textualmente pero que ellos me hablen con sus propias palabras qué entendieron o que me expresen con sus propias palabras lo que investigaron o si es un tema trato de empezar con algo que nos es común a todos y a partir de ahí empezar a explicar el tema del que va tratar la clase, hacemos alguna actividad para reforzar algún concepto, por lo general yo he estado empezando que sobre el tema que voy abordar primero les hago

preguntas “¿qué piensas tú de eso?” muchos me dicen “yo ni siquiera sé nada, todavía ni empezamos el tema y usted ya me está preguntando, no así no me gusta” lo que pasa que es para dar pie a empezar a mover la cabeza, a enfocarme sobre lo que me están hablando, a pensar sobre el tema que vamos abordar y una vez que ya te hice, ya te induje, ya empezamos a abordar el tema, desde el punto de vista que tu lo estas comprendiendo entonces ya empiezo yo a dar una explicación de lo que es realmente entonces ya compara lo que yo dije contra lo que él me está diciendo, a pues yo estaba equivocado porque yo dije esto y se trata el tema de esto, entonces ahí es diferente, como que te enganchaste con el tema, ya se desarrolla el tema, termino con, a lo mejor con una explicación breve de lo que aprendimos o de lo que entendimos, a veces les encargo una investigación, que me hagan un cuadro sinóptico o paráfrasis o una explicación de lo que aprendieron o cómo lo relacionan con su medio, que quede por escrito y que quede como producto de aprendizaje

Docente: José Luis

Estudios realizados: Titulado de la escuela normal superior, Intercambio de maestros a Estados Unidos. Maestría en educación. Diplomados en línea en el área de lengua extranjera inglés.

Tiempo en la docencia: 13 años

1.- ¿Cuál es su concepto de docencia?

El concepto de ser docente es un tanto complejo pero no es otra cosa más que ser un guía de los individuos, obviamente que no les vas a enseñar todo porque va haber alumnos tan capaces que cuando tú les quieres enseñar un tema ellos ya tienen cierto conocimiento e inclusive cierto dominio sobre el tema y te van estar cuestionando acerca del mismo, entonces, más que ser un maestro, más que ser el que les enseña, eres un guía y aparte de guía, tienes que ser aquella persona que les despierte el interés por aprender algo, que él encuentre, que encuentre como un gusto por estar ahí por querer aprender

Complicado si algunos alumnos ven el asistir a la escuela como un sacrificio

Obviamente por eso te mencioné hace un momento que es complejo el concepto de docente pero porque es la función que tú tienes que hacer no nada más ser docente se trata de venir, traer en un papel escrito lo que les vas a enseñar el día de hoy o apuntado ya lo que les vas a poner y ponerse así en el pizarrón sino que en algún momento como docente te debes de desviar un poco del tema porque tienes que atender esos otros aspectos que mencionan, en la actualidad el adolescente no tiene mucho interés por la educación, por aprender, hay otros distractores que te están complicando tu tarea tu labor como docente, entonces, es ahí donde entra la complejidad y tú tienes que saber encauzar a esos chavos para que empiecen a querer aprender... En una ocasión escuché a un locutor mencionar los siguiente, se acercaba el día del niño y el locutor mencionó “niños, díganle a su maestro que les de su regalo, que no los repruebe, porque no es lógico, no es congruente, que si un alumno está asistiendo regularmente a la escuela, el maestro lo reprueba, si un alumno está todos los días en la escuela, no puede ser reprobado, mínimo por la asistencia”, para allá voy Paco, “mínimo por la asistencia ya merece ser aprobado”, ahora, que el alumno no está aprendiendo, que el alumno no está aprovechando su tiempo, su permanencia en la escuela, pues también es culpa del docente, porque si tu lo tienes ahí todos los días qué estás haciendo para involucrarlo a que aprenda, ahí la responsabilidad es de dos, no nada más es del alumno que está ahí pasivo sino también del docente que está igual de pasivo que el alumno, sí ahí lo tienes y no lo está aprovechando, entonces, qué estás haciendo, yo tengo un concepto como docente, yo si atiendo a 45 alumnos en un grupo, es difícil, pero esa dificultad o ese obstáculo que pueda representar atender a 45 alumnos, tú lo tienes que reducir y cómo le vas hacer, muy sencillo, de esos 45 alumnos que tienes, el 100% no te va ocupar a ti, va haber un porcentaje, por decir algo un 20% que son casi autodidactas, entonces ellos no van a necesitarte tanto, ellos tú nada más les vas a asignar una tarea, un trabajo y ellos solitos lo van a desarrollar, de ahí otro porcentaje también va requerir un poco nada más de ti, que le orientes un poco más que ese 20% que te digo, que ellos se van solitos son casi autodidactas, luego de ahí, nos vamos al otro extremo del porcentaje que siempre es mínimo, un 10% de un grupo es el que te va requerir a ti realmente que te apliques como maestro y de ahí que te digo, yo tengo ese concepto, que yo soy maestro, en un grupo de 45, soy maestro solamente de 10, que son los que están presentando algún problema, ya sea que esté distraídos, ya sea que tengan bajo rendimiento por otras causas ajenas a los factores del salón, del aula, entonces para esos es para los que tú trabajas, nada más para esos, con ellos te tienes que enfocar y entonces ahí es donde está la falla de nosotros como maestros, nosotros a veces nos jactamos de decir “tengo cinco alumnos excelentes, y yo soy

su maestro, gracias a mí estos muchachos van de esta manera” no es cierto, esos muchachos se van solitos, nomas como una hojita que nomas le soplas poquito y se van, entonces, tú no te debes de vanagloriar por esos cinco alumnos que son excelentes, que son muy buenos, no, te debe dar vergüenza por los otros cinco que está reprobados, que son tu fundamento, esos cinco, entonces, ese es mi concepto que yo tengo como docente, yo voy a trabajar para esos cinco, los del porcentaje del otro extremo, ese el reto exactamente como docente.

3.- ¿Qué motivos tiene o ha tenido para dedicarse a la docencia?

En primer lugar fue ahora sí que circunstancial el hecho de que yo haya ingresado al magisterio (tuvo un accidente que le cambió la vida)... también por herencia, no propiamente circunstancial... yo elegí la profesión cuando vi que ya no iba poder seguir en aquella área de empleo (industria ferroviaria) pues yo, por herencia, mi padre fue docente, mi hermano es docente, entonces ya algo tenía yo la inquietud sobre la docencia aunque en realidad yo no conocía la profesión, no conocía cómo era el ambiente de la docencia y conforme fui involucrándome en ésta labor le fui agarrado pues ahora sí que cariño, más que nada yo veo la relevancia que tiene el docente con el alumno con la sociedad porque me he dado cuenta con el paso de los años cómo puede uno influir de las dos maneras, positiva y negativamente en los individuos, entonces, eso es lo que lo motiva a uno estar aquí y va uno convenciéndose de ahí que es la convicción de querer ser docente, de ahí que nace la convicción porque yo digo que la convicción no la puedes tener antes de ser sino que ya la vas conforme va pasando el tiempo, la experiencia te va dando esa convicción, o sea, realmente te convences de que quieres ser docente, de que quieres estar ahí influyendo en los alumnos que están en frente de ti, porque como te dije hace un momento, uno influye mucho en el desarrollo en el desenvolvimiento de eso chavos que están en frente de uno y hay veces que uno les puede trancar la vida o hay veces que uno les puede dar ese empujón que necesitan ellos para liberarse y para decir yo quiero ser esto o a mí nada me limita, determinadamente no vamos a influir nosotros como docentes, vamos a influir en que ellos digan “aquí me quedo porque el profe me convenció de que yo no podía hacer nada” o “este es el punto de partida porque el profe siempre me dio ánimos y dijo que yo podía hacer esto”, entonces de ahí te nace la convicción de querer ser docente, cuando tú ves que estás influyendo positivamente en la sociedad y sobre todo en los chavos que son el fundamento de nosotros

4.- ¿En que ha tenido la enseñanza variaciones? ¿Cómo era ayer y cómo es hoy? ¿Hay diferencias? , ¿Hay similitudes? Proveer ejemplos.

Yo considero que ha sido muy poco el cambio, ahora se habla mucho del uso de las TIC pero en realidad, los métodos, las formas, las estrategias para enseñar no han cambiado mucho, aquí el único cambio que hay es de que , bueno, ahora que puede utilizar un proyector, que pueden utilizar quizás una sala de audio, pero los métodos que no han cambiado mucho, el papel o la postura del maestro tampoco ha cambiado mucho y es ahí donde está lo preocupante porque no puede ser que a tantos años, por ejemplo, yo cursé la preparatoria en el 84-86, estamos a ya casi 30 años de eso y no puede ser que se siga utilizando la misma práctica, entonces, yo no he visto muchos cambios, cambios relevantes no, más que la incursión de las pantallas, de los proyectores, pero, no deja de ser que se proyectan conceptos y más conceptos, utilizan los proyectores para proyectarse ahí, valga la redundancia, a qué me quiero referir, que la práctica no ha cambiado mucho, cuando nosotros maestros debemos tratar de involucrar de otra manera al alumno y hacer esto más práctico, más dinámico, quizás sin llenar tanto al alumno de, sin querer darle tanto sino despertarle, como hace un momento dije, el interés, el gusto, por querer conocer algo, yo creo que ahí se generaría más porque entonces ya sería más motivante que ellos y por interés propio, el alumno buscaría la información y la retendría de mejor manera, porque cuando tu se lo das así todo y todo pues no te va retener ni el 50%, tiene un porcentaje elevado casi aproximándose al 100% cuando le nace a él indagar, investigar, buscar, desde ese punto de vista, yo digo la práctica sigue siendo casi igual

5.- ¿Siente que sus propias prácticas de enseñanza han ido cambiando a lo largo del tiempo? Explique por qué sí o por qué no

Considero que si hay una evolución porque por principio de cuentas cuando yo empecé a trabajar como maestro, cuando yo tenía un dominio mínimo, o un manejo mínimo en lo que es el idioma inglés, con el paso del tiempo y estudiando obviamente y yendo al campo real he ido aprendiendo mucho del idioma, he ido adquiriendo práctica pero práctica real en el campo no nada más en lo teórico sino que incursionando en la realidad, entonces de ahí que tú puedes fundamentar tu práctica docente porque sabes que estás enseñando algo real, estás enseñando con un fundamento con un sustento que ha sido aplicado a la realidad,

a que me refiero con ello, es como si yo fuera maestro de mecánica pero no te sé arreglar un carro, si yo fuera maestro de electricidad pero no... desde ese punto de vista yo te estoy refiriendo eso, de que yo lo he comprobado en el campo de acción, que quiero decir, interactuando con gente hablante del idioma y de esa manera te sientes tú más seguro para enseñar algo que has practicado y que has comprobado que si es efectivo, entonces, en ese sentido yo he visto la evolución propia como docente que cuando yo comencé pues no tenía esa práctica, con el paso del tiempo me he dado la oportunidad de interactuar con esa gente me doy cuenta que estoy enseñando algo real y también que al principio utilizaba mucho la exposición con laminas tipo de rotafolios, me apoyaba mucho en eso y en la actualidad no, en la actualidad me apoyo con imágenes, con dibujos y con situaciones reales también, con material real como son revistas y documentos oficiales donde te pueden ellos patentizar que está uno apegado a una realidad de enseñanza

6.- ¿Qué modelos de enseñanza considera son más adecuados para el nivel superior?

Aquí es muy distinto porque aquí ya los chavos tienen un interés muy definido, muy marcado, y aquí tampoco puedes llegar a improvisar porque ellos son un poco más críticos, eso no quiere decir que los de primaria, los de secundaria estén dormidos de ninguna manera, pero en un momento dado el alumno de primaria no te va a refutar, no te va a debatir, no te va a decir nada, el de secundaria como que un poquito es más atrevido y si se te llega de repente a contradecir o te llega a reclamar, por qué no decirlo así, cuando no vas bien fundamentado, cuando no vas bien preparado para una sesión, pero todavía también se detienen en secundaria, pero aquí en nivel universitario ya no, en nivel licenciatura ya no, aquí son más críticos y aquí si te van a hacer observaciones muy precisas, e inclusive, si tienes algún error en la materia en la asignatura que tú estés enseñando o que tu estés conduciendo, porque hace rato dije no vas enseñar, vas a conducir, si tú tienes un error en la asignatura que estés llevando con ellos, ellos te lo van a recalcar, lo van a decir, te lo van a señalar de una manera muy precisa, entonces yo creo que aquí debe ser un método acorde al nivel en el que está y también deber ser algo, un método que vaya de la mano con la práctica porque hay un dicho que dice que “la práctica hace al maestro” y ese método es el que debes de aplicar aquí, un método que te vaya de la mano con la práctica porque de esa manera es como ya vas a formar realmente al profesionista que quieres que salga de aquí, si estás enseñando informática pero nunca los llevas a que desarrollen algo en la computadora, nada más lo que dice el libro, volvemos a lo mismo de hace rato, pues entonces no les vas estar dando ni el 50% de lo que amerita ese estudiante, si estás en la licenciatura en derecho y no llevas a un muchacho a una práctica real, a un juicio real, a un caso real pues tampoco, lo vas a mandar con los ojos cerrados, una venda en los ojos, entonces, aquí yo me refiero a eso, deber ser un método que vaya de la mano con la práctica

7.- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utiliza? y ¿por qué?

...volvemos a lo mismo, la estrategia, la única y la mejor estrategia es involucrar al alumno en el tema, en la que materia que tú les quieras, que quieras que él aprenda, el tema que quieras que aprenda tu lo tienes que involucrar de alguna manera, y hace rato te decía, de una manera práctica tú tienes que encontrar la manera que él se interese, es decir, tienes que buscar situaciones reales para que lo puedas involucrar y esa es la mejor estrategia, eso es lo que te va a funcionar, cuando tú encuentres situaciones reales en las que él se pueda sentir como si la estuviera viviendo es como va a aprender, porque sabemos que no hay mejor aprendizaje que la vivencias

9.- ¿Qué técnicas o actividades de aprendizaje (exposiciones, ensayos, investigaciones, etc.) utiliza comúnmente y por qué?

Pues es yo lo relaciono, mira, yo la docencia la relaciono con la vida misma y tú de la única manera en que puedes enseñar a alguien es ejemplificando, es decir, primero le vas a decir cómo, le vas a demostrar cómo se hace aquello y de esa manera él, lo pudiéramos decir que es una técnica de imitación, es una técnica de imitación y en este caso como es la enseñanza de un lenguaje, de un idioma, nos regresamos a nuestra niñez y nos damos cuenta cómo aprendimos a hablar el español pues es que simple y sencillamente, el español lo hablamos casi perfectamente, lo hablamos muy de manera fluida pero porqué, porque el español ya lo entendíamos antes de hablarlo, a qué me refiero, que a un bebe ya te entiende algunas cosas aunque él no sepa hablar, entonces, y esto es imitación, de esa manera yo aplico esta regla o esa técnica a mi materia... utilizo mucho lo que son las imágenes, puedes traer algún poster y solamente les das palabras clave y ya ellos van estructurando de acuerdo a las palabras claves que ya les diste, ellos van estructurar e inclusive les das palabras clave y tú empiezas a estructurar frases, preguntas, respuestas y ya ellos observan y hacen la conexión de lo que están diciendo con lo que están viendo, es decir, visualizan y piensan ya en la gramática

o en el vocabulario que tienen que utilizar y esa es una muy buena conexión o una muy buena técnica para enseñar, también, te apoyas mucho en dibujos, primero, despiertas en ellos la inquietud de querer hacer algo, les dices, me van a dibujar, por ejemplo, una mesa, en la mesa me van a poner una taza, me van a poner lápiz, me van a poner lapiceros y ya les das cada cosa en inglés, entonces ahí pues ya les despertaste “ah ya hice un lápiz pero ¿cómo se dice en inglés?, ya hice un celular ¿cómo se dice en inglés?, ya dibujé una taza aquí en la mesa, ya dibujé unas flores, ahora, ¿cómo se dicen en inglés?” y ya tú aprovechas ese ya interés que les despertaste para empezar ahora si a enseñarles lo que es la gramática y qué es la gramática, bueno, es el fundamento de expresarnos así de sencillo

11.- Describe cómo es una clase común y corriente

Llegas tú al salón, obviamente si puedes llegar de manera cordial porque si no ya le restaste mucho interés a tu materia, entonces tú desde el primer momento debes de ser cordial, de ahí las situaciones que encuentro impropias de la clase las debes de atender de manera precisa y oportuna, debes de decir “no es una expresión apropiada, no es una forma apropiada para tomar la clase” cuando tú ya tienes la situación propia para el desarrollo de la clase entonces ahora sí comienzas, yo en mi materia comienzo a expresarme en inglés, comienzo a decirles a hablarles del tema en el mismo idioma y ellos ya se empiezan a familiarizar con lo que quieres enseñar, después de eso, ya les das una explicación en español porque es la lengua materna y lo debes de hacer, ya después de eso das la explicación de manera escrita, primero fuiste verbal, expusiste de manera oral, los muchachos se emocionan porque te empiezan a escuchar, pero tienes que hacer que interactúen porque si no lo haces entonces tú nada más los vas a fastidiar, nada más tú estás hablando, desde el principio los debes de involucrar, que ellos hablen, ya una vez que hiciste eso entonces das la explicación oral en su idioma, después de ello ya expones en el pizarrón o en libro o en el material en el que te vas apoyar porque siempre debes tener un material en que te vas apoyar o inclusive también hay veces en que puedes apoyarte con un video que es muy difícil dadas las condiciones de nuestras escuelas, después de eso entonces ahora si ya los pones a ellos a que ejecuten lo que aprendieron y ahí te vas a dar cuenta hasta donde pudiste lograr tu propósito de ese curso, ya sea de manera escrita o de manera oral y los vas a poner a que ellos te demuestren lo que aprendieron ese día, esa sesión, mediante algún ejercicio, mediante una práctica oral y ahí te vas a dar cuenta qué tan productivo fue esa sesión.

¿Qué tan común es la improvisación?

Es parte de tu desempeño y la improvisación no está peleada con la profesionalización y mucho menos con la buena enseñanza, entonces es una buena estrategia de la que tú debes de estar preparado para aplicarla en el momento justo, en el momento necesario, es decir, ni debe ser motivo de vergüenza el decir “si improviso”, porque tú dijiste, las características de los grupos son totalmente distintas, ahora, las condiciones en que venimos un día y otro también son distintas, tanto en el alumno como en el maestro y si tú te estás dando cuenta que la forma que traías preparada para el día de hoy no te está funcionando es ahí donde tiene que entrar la improvisación y si hablamos de improvisación no quiere decir falta de capacidad o falta de enseñanza porque si tu vas a improvisar es porque te diste cuenta de que algo está mal y que tienes que modificar en este momento sobre la marcha, tienes que verificar lo que estás haciendo para que te den mejores resultados.

Apéndice G: Ejemplos de registros en rejilla de observación

Observador: Francisco		Docente: Lupita	
Fecha: 08/11/11		Materia: Interfase hombre-máquina	
El contexto.	La clase se lleva a cabo en el laboratorio de computación (ver fotografías)		
Los participantes.	8 alumnos y la maestra – Faltó una alumna Trabaja cada quien en una computadora		
Frecuencia y duración.	Horario de la clase 3:15 - 4:00 3:15 Sólo una alumna se encuentra en el salón los demás van llegando poco a poco 3:28 Llega la maestra, se comentan detalles en grupo 3:37 La maestra se mantiene haciendo comentarios cortos y en bajo volumen por estar cerca de los alumnos, observan cómo trabajan y se ubica atrás de dos alumnas casi la mayor parte del tiempo Faltan siete minutos para terminar la clase dos alumnos salen, no avisan ni piden permiso a la maestra Últimos cuatro minutos la maestra va con otro alumno y le explica con detalle 4:06 Fin de la clase, fin de la observación		
Actividades e interacciones.	Los alumnos llegan y cada quien ocupa una computadora, luego la maestra entra 13 minutos tarde. La maestra se acerca a un par de alumnos, les pregunta sobre en qué van de la clase. Se habla de un trabajo en conjunto con otro maestro, la maestra pregunta por los avances en la otra materia, se para frente al grupo y sigue preguntando sobre el trabajo del otro maestro. Los alumnos preguntan por la junta de profesores del día anterior La maestra se acerca a observar qué realiza un alumno, se mantiene de pie (toda la clase) junto a los alumnos atendiendo detalles, los alumnos trabajan con el programa de computación Access. Un alumno pregunta a sus compañeras sobre una tabla La maestra hace preguntas sobre el porqué de lo que hacen en el trabajo Un par de alumnos (hombre y mujer) platican sólo entre ellos del trabajo La mayoría de los alumnos trabajan solos, se mantienen concentrados de forma individual Un par de alumnos (hombres) comentan sobre temas de computación, programas, etc., no necesariamente sobre la clase Aunque la maestra atiende la mayor parte del tiempo a un par de alumnas, casi al final de clase está al pendiente de las dudas y se acerca a otros alumnos, los alumnos no requieren mucha atención La maestra da más consejos técnicos, de diseño o de contenido del trabajo que de procesos cognitivos análisis, crítica, comprensión o pertinencia		
Factores sutiles:	Un alumno entra al salón con palabras altisonantes hacia uno de sus compañeros lo llama “gordo” despectivamente, se trata del único alumno con actitud grosera para con sus compañeros, la maestra no le hace ningún comentario sobre su conducta Se hace un comentario gracioso sobre un alumno que dice trabajar los domingos, se bromea sobre calificación o sobre reprobación Es un ambiente informal La maestra da preferencia en su atención a dos alumnas que son también las que más participan La clase ya se pasó de tiempo algunos minutos del horario y la maestra sigue atendiendo.		

Observador: Francisco		Docente: José Luís	
Fecha: 09/11/11		Materia: Inglés	
El contexto.	La clase se lleva a cabo en uno de los salones más pequeños (ver fotografías)		
Los participantes.	8 personas y el maestro Durante las clase llegan dos alumnos más		
Frecuencia y duración.	Clase 4:00 – 4:45 4:07 Uso del pizarrón y explicación de ejemplos 4:14 Dictado 4:16 Uso del pizarrón 4:18 Interacción docente-alumno 4:19 Pequeña pausa para comentar sobre un cometa 4:20 Interacción alumno-alumno 4:25 Explicación del docente con el uso del pizarrón 4:28 Interacción docente-alumno 4:32 Interacción alumno-alumno guiada por el profesor 4:40 El maestro se sienta para pasar lista y hacer comentarios generales sobre el próximo desfile y una posible junta de maestros 4:42 Fin de la clase		
Actividades e interacciones.	El profesor empieza la clase directamente con el tema del verbo modal “can”, utiliza el pizarrón, los alumnos apuntan en su libreta, explica las oraciones en inglés e inmediatamente las dice en español, los alumnos responden en español- El maestro cuenta con un delgado manual, empieza a dictar el uso del verbo “can” El docente vuelve al pizarrón, explica un ejemplo formulado por el mismo que consiste en una pregunta que utiliza el verbo estudiado y dos respuestas, luego pregunta a cada estudiante un ejemplo distinto de pregunta que requiera una respuesta corta Ahora el maestro promueve interacción alumno-alumno en voz alta, se hacen preguntas que requieren respuestas cortas, el docente apunta palabras en el pizarrón que pueden utilizar los alumnos para el ejercicio Otra vez el maestro apunta en el pizarrón y hace preguntas a los alumnos, luego explica gramática Los alumnos vuelven hacerse preguntas entre sí guiados por el profesor, esta segunda ronda se les complica más a los alumnos pues sube el grado de dificultad de pregunta-respuesta El maestro vuelve a explicar en el pizarrón luego vuelve a preguntarle a cada estudiante		
Factores sutiles:	Cuando el docente empieza a preguntar y a promover participación los alumnos se muestran dispuestos. Se nota que los alumnos ya comprenden el método que utiliza el profesor, al ser pocos alumnos se facilita que cada alumno o casi todos los alumnos participen activamente. Cuando el profesor toma lista algunos alumnos responden “present” en vez de “here” que sería el término correcto para responder por asistencia, el profesor no le da importancia a ese detalle.		

Observador: Francisco Fecha: 11/11/11		Docente: Guillermina Materia: Teoría del estado	
El contexto.	Salón fijo para los alumnos de primer semestre de derecho, una cuarta parte de este salón está dividido por una pared de madera que forma uno de los salones pequeños (ver fotografías)		
Los participantes.	20 alumnos y la maestra		
Frecuencia y duración.	Clase de 4:45 – 5:30 4:57 Inicia la clase, la maestra se mantiene frente al grupo al lado del pizarrón 5:18 Los alumnos se empiezan a mostrar más inquietos 5:21 La maestra termina de explicar el primer cuadro sinóptico 5:27 Fin de la clase		
Actividades e interacciones.	La maestra presenta al investigador y empieza directamente la clase con el tema “Estado mexicano”, los alumnos se muestran atentos y participativos con pequeñas frases o palabras La maestra utiliza el pizarrón y explica con un cuadro sinóptico La maestra explica, los alumnos hacen algunos comentarios o preguntas sobre el tema La maestra habla y explica la mayor parte del tiempo, hace preguntas que requieren respuestas cortas Sólo participan dos o tres alumnos que son los que más preguntan o responden La maestra termina de explicar el primer cuadro sinóptico, menciona un resumen del tema y empieza a dibujar otro cuadro pero ahora para explicar un subtema del anterior La maestra tiene un pequeño libro que es la constitución de estado de S.L.P. En los últimos minutos de la clase los alumnos se ponen más inquietos, incluso hacen bromas sobre el tema		
Factores sutiles:	Los alumnos son de primer semestre y muestran una actitud más lúdica e inquieta que alumnos de otras observaciones Casi al inicio de la clase la maestra cambia a un alumno de lugar por estar platicando y no poner atención a la clase		

Observador: Francisco Fecha: 15/11/11		Docente: Pedro Materia: Pensamiento crítico	
El contexto.	El ambiente es relajado con cierto toque informal (ver fotografías)		
Los participantes.	16 alumnos y el profesor Un equipo de alumnos expone y se mantiene de pie casi todo el tiempo		
Frecuencia y duración.	Horario: 4:45 – 5:30 Inicio 4:50 Exposición 5:08 Trabajo en equipo sopa de letras 5:16 El maestro toma lista – un alumno ha faltado, el maestro pregunta por él 5:18 Comentario sobre el examen, sólo un equipo sigue trabajando, la clase ha terminado informalmente 5:23 Termina el último equipo 5:26 El maestro recuerda sobre el siguiente equipo		

Actividades e interacciones.	<p>Se inicia con una exposición por parte de los alumnos del tema filosofía en el siglo XX</p> <p>El maestro se mantiene sentado junto al escritorio y utiliza una computadora</p> <p>Los alumnos permanecen atentos y en silencio algunos de ellos, otros hacen cuchicheos, el maestro llama la atención de los que están haciendo trabajos de otras materias, una alumna es la que más participa, una alumna pide le sea explicado una vez más un punto</p> <p>Un alumno de mayor edad participa y habla con más formalidad, luego el profesor hace un ligero comentario</p> <p>El equipo que está exponiendo, inicia una actividad en la que es necesario se junten en equipos de 4 integrantes, la actividad consiste en una sopa de letras, el profesor se pone de pie para revisar la organización de los equipos</p> <p>El maestro les recuerda fecha de examen</p> <p>La mayoría de los equipos ha terminado la actividad sólo un equipo queda trabajando, los demás se paran, se ríen</p> <p>El equipo expuso con un papel bond con un sencillo cuadro sinóptico, el maestro no comentó sobre la forma de exponer ni ahondó los contenidos</p> <p>El material que usó el equipo para las sopas de letras fueron hojas de libreta cuadrículadas</p>
Factores sutiles:	<p>El maestro come una paleta de dulce</p> <p>Los alumnos del equipo bromean un poco con el profesor sobre obtener puntos extras por la actividad.</p> <p>Un alumno entra tarde y trae alimentos.</p> <p>Durante la clase algunos alumnos estuvieron llegando tarde, otros se salieron casi al final, otros se quedan platicando con el profesor, hay cercanía y confianza para platicar con él.</p>

<p>Observador: Francisco Docente: Antonio Fecha: 17/11/11 Materia: Desarrollo comunitario integral</p>	
El contexto.	<p>Clase en donde era el laboratorio de química (ver fotografías)</p> <p>Los participantes se concentran principalmente en dos mesas</p>
Los participantes.	<p>12 alumnos y el docente</p> <p>3 alumnos hombres – participan menos</p>
Frecuencia y duración.	<p>Clase de 4:45 - 5:30</p> <p>4:50 El maestro llega, hay dos alumnas e inmediatamente llegan los demás</p> <p>5:02 Los alumnos salen a los salones</p> <p>5:10 Regresan al salón, se habla de la organización</p> <p>5:24 Se habla sobre el desfile</p> <p>5:28 Se habla de una pastorela</p> <p>5:32 Se separan, ya nada más se hacen algunos comentarios, otros se salen</p>
Actividades e interacciones.	<p>El profesor presenta al investigador y le habla sobre el proyecto</p> <p>Se está trabajando con un proyecto de ayuda comunitaria con la recolección de ropa, juguetes, comida, dulces. La comunidad se llama Santa María Acapulco, ya tuvieron una primera visita de exploración.</p> <p>En esta clase los alumnos pasaran a los salones de distintas carreras para invitarlos a participar en el proyecto obsequiando víveres y ropa</p> <p>Se dividen en equipos y pasan a los salones a invitar a los compañeros, ya en los salones leen un oficio y luego explican, el profesor acompaña a los alumnos para revisar que entren a los salones y dejen el oficio</p>

	<p>De vuelta en salón se comenta sobre la intención de invitar a los asesores</p> <p>Los alumnos hacen propuestas de invitar a otras escuelas, negocios, tiendas</p> <p>El maestro empieza a “improvisar” con la propuesta de vender vasos de chocolate y pan para recolectar fondos</p> <p>Surgen varias propuestas tanto de alumnos como del docente</p> <p>Se pregunta sobre quien tiene la posibilidad de ir a recolectar el fin de semana (es viernes)</p> <p>Se hace una lista de quien puede ir el sábado a las dulcerías, los alumnos se organizan, el profesor no cuenta con una guía o formato, parece que improvisa</p> <p>Se habla sobre los ingredientes y preparación del chocolate</p> <p>Se habla del próximo desfile de carros alegóricos</p> <p>El profesor propone una pastorela para presentarla el día que van a la comunidad, pregunta sobre quien quiere participar</p> <p>Se hacen propuestas de invitar a compañeros de otros grupos</p>
Factores sutiles:	<p>Se nota mucho entusiasmo por el proyecto</p> <p>El maestro se mantiene de pie igual que varios alumnos</p> <p>El ambiente es algo informal pero los alumnos se nota participativos y dispuestos</p> <p>Algunas propuestas del profesor son literalmente aplaudidas por los alumnos</p> <p>Se bromea un poco</p> <p>Dos alumnas son las que más participan</p>

Observador: Francisco		Docente: Verónica	
Fecha: 23/11/11		Materia: Derechos humanos	
El contexto.	Otro salón pequeño que pertenece a otro más grande pero separado por una pared de madera, como esa pared es muy delgada y tiene un espacio en la parte de arriba se escuchan las voces del salón contiguo (ver fotografías)		
Los participantes.	6 alumnos y la maestra – faltó un alumno Los alumnos se mantienen sentados en semicírculo en torno a la maestra		
Frecuencia y duración.	Clase de 7:00 – 7:45 7:01 leen y interactúan maestra y alumnas 7:19 leen los hombres 7:23 Vuelven a leer y participar mujeres 7:28 Entra la subdirectora para hablar sobre cartas de pasantes, asuntos relacionados con la graduación 7:36 La maestra da por terminada la clase		
Actividades e interacciones.	La maestra pregunta sobre el tema pendiente que algunos alumnos ya habían visto pero otras alumnas no, por lo que la maestra hace un repaso Una alumna empieza a leer un documento y lo explica La maestra se mantiene de pie recargada en el escritorio y explica después de los comentarios de cada alumno Otra alumna lee y al terminar la maestra le hace preguntas, hay duda, responde otro alumno La segunda alumna vuelve a leer el documento, este pequeño compendio se les fue proporcionado por la maestra, la maestra explica, pide que vuelven a leer y pregunta sobre lo leído El tema es recomendaciones de los derechos humanos La maestra habla la mayor parte del tiempo, hace preguntas que requieren respuestas cortas		

	<p>Una alumna es la que más participa La maestra le pregunta una tercera alumna esta vacila un poco y empieza a leer Ahora lee un hombre, termina y la maestra le pide que repita la lectura, termina y otra alumna lo explica, luego otra hace una pregunta, la maestra explica, los hombres casi no aportan Bromean un poco con términos de derecho, la maestra explica, se bromea un poco</p>
Factores sutiles:	<p>Una alumna sale del salón diciendo que se va a quejar en dirección, luego al regresar se muestra con pena pues no había visto al investigador, la maestra explica que es una alumna muy bromista Se trata de cuatro alumnas y dos alumnos, los hombres casi no participan, además de la alumna que se salió en plan de broma, otra alumna tampoco estuvo dentro del salón buena parte del tiempo A una alumna le dicen que lea más fuerte en forma de broma porque dicen que es una alumna que comúnmente habla muy fuerte Una alumna usa un celular Se nota algo de aburrimiento después de un rato pero en general el ambiente es muy agradable La subdirectora comenta sobre el evento de graduación, papeles, etc. Son alumnos de noveno semestre de derecho</p>

Observador: Francisco		Docente: Lupita	
Fecha: 25/11/11		Materia: Administración de la tecnología	
El contexto.	Varios alumnos traen computadoras portátiles, son alumnos del séptimo semestre de la licenciatura en informática administrativa (ver fotografías)		
Los participantes.	20 alumnos y la maestra		
Frecuencia y duración.	<p>Clase de 4:45 – 5:30 5:00 inicia la clase, una alumna expone 5:09 la alumna termina la exposición 5:17 La maestra da por terminada la clase, pregunta sobre el siguiente expositor, los alumnos salen 5:19 La maestra da un aviso ya con menos alumnos sobre organización y cooperación para una posada</p>		
Actividades e interacciones.	<p>La maestra llega y pregunta sobre el tema en curso, presenta a una alumna que va exponer el tema, la alumna apunta en el pizarrón Pregunta por unas copias y empieza, la exposición del tema “uso de la tecnología en las escuelas” La alumna sigue exponiendo, los alumnos no participan sólo escuchan, la expositora pregunta por dudas, los alumnos dicen que mucho de lo que ha explicado no viene en las copias La maestra se mantiene sentada, no interactúa con la alumna expositora Al terminar la exposición la maestra pregunta por dudas, luego algunos alumnos preguntan sobre algunos términos complicados, la maestra explica sentada Ahora la maestra explica pero ahora los alumnos se animan a comentar y a participar, hacen comentarios críticos por ejemplo uno de ellos habla sobre el hecho de que en esta universidad los maestros no cuenten o no utilicen medios didácticos tecnológicos La maestra recomienda hacer anotaciones sobre la explicación</p>		
Factores sutiles:	Se nota un buen ambiente, los alumnos son de séptimo semestre, aplauden como tres veces a manera de compañerismo y relajación, ambiente agradable		

Apéndice H: Fotografías







