

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO



DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

**INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN DOCTORAL EN LA PRÁCTICA
EDUCATIVA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DE CIENCIAS BÁSICAS. UNA
EXPERIENCIA EN EL ÁREA DE LA QUÍMICA.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES CON
ESPECIALIDAD EN SOCIEDAD Y EDUCACIÓN.

AUTORA: PATRICIA MIRANDA LUNA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. SONIA COMBONI SALINAS

CIUDAD DE MÉXICO, A 05 DE JULIO DE 2017.

Yo soy yo y mi circunstancia.

José Ortega y Gasset (1883 – 1955)

AGRADECIMIENTOS

El primer agradecimiento quiero hacerlo llegar a Juan José, mi compañero y cómplice de todas las aventuras en las que me he embarcado en los últimos treinta años de mi vida. Tu invaluable apoyo e infinita paciencia me abrigaron en el trayecto para alcanzar este nuevo desafío.

A mi máspreciado tesoro, Amílcar. Gracias por tu comprensión a mi desapego en momentos que tal vez han sido los más definitorios de tu existencia, y en los que estuve ocupada en la tarea de conquistar esta meta. Espero que no sea tarde para recomenzar.

A mi Directora de tesis, la Doctora Sonia Comboni Salinas, por ser el faro que iluminó y guio, con sabiduría y perseverancia, mi camino hacia la consecución de este ejercicio académico y personal.

A mis apreciados amigos Aby y Arturo, quienes no se separaron de mí y se constituyeron en un acicate para concluir este trabajo.

A mi madre, por ser el ejemplo más claro de amor, fortaleza y sacrificio para que sus hijos tuviéramos un mejor destino. Luchita, en donde estés, mi agradecimiento eterno.

A la UAM Xochimilco y al CONACYT, por la confianza que depositaron en mi *ser* persona y académica.

Y especialmente a la vida, por brindarme la oportunidad de perseguir mis sueños y alcanzarlos.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.	Evolución de la matrícula de Educación Superior en México	5
Cuadro 2.	Incremento de las plazas docentes en Educación Superior	15
Cuadro 3.	Evolución de la matrícula de posgrado en México	19

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1	Representación de los elementos constitutivos de la representación social de la docencia	41
Fig. 2	Representación del efecto de los cambios en el entorno en la organización de una representación social	42
Fig. 3	Representación de la relación entre los tres componentes de la teoría implícita constructiva sobre el aprendizaje	51
Fig. 4.	Evolución dialéctica entre el <i>habitus docente</i> y la práctica educativa en función de la realidad variable	103

INTRODUCCIÓN

i

I.	Argumentación, preguntas, supuestos y objetivos de investigación	ii
II.	Procedimiento y estrategia de investigación	xi

CAPÍTULO I

LA FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN MÉXICO. ANTECEDENTES Y ACTUALIDADES.

1

1.1	Nacimiento, consolidación y crecimiento del sistema de educación superior en México	2
1.1.1	Los orígenes	2
1.1.2	La educación superior en el marco del movimiento liberal	3
	• Periodo post-independencia	
	• Periodo post-revolucionario	
1.1.3	La educación superior en el marco del proyecto modernizador	6
1.1.4	La educación superior en el marco del proyecto neoliberal	9
1.2	Evolución de las acciones para la formación de profesores universitarios	11

1.2.1	Antecedentes de las políticas de formación del docente de educación superior	13
1.2.2	Surgimiento de acciones sistemáticas	14
1.2.3	Expansión y diversificación de las acciones para la formación de los docentes de educación superior	15
1.2.4	Las acciones de formación de los docentes de educación superior en el marco del neoliberalismo	20

CAPÍTULO II

LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA. PREDISPOSICIONES PARA LA PRAXIS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.

2. 1	Noción de las representaciones sociales	28
2.1.1	Construcción de las representaciones sociales	32
	• La objetivación. • El anclaje.	
2.1.2	Estructura de las representaciones sociales	35
2.1.3	Enfoques para el estudio de las representaciones sociales	37
	• La escuela clásica. • La escuela de Aix-en-Provence. • La escuela de Ginebra o escuela sociológica.	
2.1.4	Constitución de las representaciones sociales sobre la docencia universitaria...	40
2.2	Las teorías implícitas del profesor como sistemas representacionales sobre el aprendizaje y la enseñanza	43
2.2.1	El núcleo central de las teorías implícitas del profesor sobre el aprendizaje y la enseñanza	46
2.2.2	Las teorías implícitas sobre el aprendizaje	48
2.2.3	Las teorías implícitas sobre la enseñanza	52
2.3	El conocimiento institucionalizado de base para el ejercicio de la profesión docente	58
2.3.1	El conocimiento del contenido de la enseñanza del profesor	60
	• El conocimiento de la asignatura • El conocimiento pedagógico del contenido. • El conocimiento curricular.	
2.4	Condiciones y posibilidades para el cambio estructural del conocimiento del contenido de la enseñanza	67

CAPÍTULO III

EL <i>HABITUS DOCENTE</i>. PRECURSOR DE DISPOSICIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA UNIVERSITARIA.	70
3.1 El concepto de <i>habitus</i>	71
3.1.1 Condiciones de producción y reproducción del <i>habitus</i>	74
3.1.2 Constitución del <i>habitus</i>	75
3.1.3 El campo social como sistema de fuerzas que incide en la construcción del <i>habitus</i>	77
• Capital económico.	
• Capital cultural.	
• Capital social.	
• Capital simbólico.	
3.2 El <i>habitus docente</i>	81
3.2.1 La génesis del <i>habitus docente</i> universitario	81
3.2.2 El <i>habitus docente</i> del profesor universitario. Constitución y definición	84
3.2.3 El campo académico universitario, ordenanza de la acción docente	87
3.2.4 La formación doctoral, posible factor de cambio del <i>habitus docente</i>	90

CAPÍTULO IV

LA PRÁCTICA EDUCATIVA. EL <i>HABITUS DOCENTE</i> EN ACCIÓN.	96
4.1 Noción de la práctica educativa	98
4.2 Las dimensiones de la práctica educativa	102
4.2.1 La planeación de la enseñanza. Noción y paradigmas	105
• La inexistencia de un paradigma sucinto y universal para la planeación de la enseñanza.	
• Rasgos prácticos de la planeación de la enseñanza.	
4.2.2 La intervención didáctica, pedagógica o en el aula	118
4.2.3 La evaluación de los aprendizajes	120

CAPÍTULO V

ORÍGENES, EXPRESIONES Y PRÁCTICA DEL <i>HABITUS DOCENTE</i> UNIVERSITARIO. ANÁLISIS DE DECLARACIONES.	125
5.1 La génesis del <i>habitus docente</i> del profesor universitario	126
5.1.1 Caracterización del campo académico universitario	126

5.1.2	Caracterización de los informantes	128
	• Perfil profesional. • Perfil académico. • Trayectoria académica y situación laboral.	
5.1.3	Experiencias primarias para la construcción del <i>habitus docente</i>	134
	• Elementos primarios de percepción de la docencia. • Contribución de la licenciatura y del posgrado a su formación para la docencia. Experiencias directas de formación para la docencia.	
5.2	Manifestaciones del <i>habitus docente</i> del profesor universitario	149
5.2.1	Elementos representacionales del conocimiento pedagógico del contenido ...	149
	• Concepción acerca del constructo conocimiento institucionalizado. • Creencias acerca del estudiante de licenciatura. • Teorías implícitas sobre el aprendizaje escolar. • Teorías implícitas sobre la enseñanza.	
5.2.2	Conocimiento del currículum escolar	198
5.2.3	Conocimiento del contenido de la asignatura	216
5.3	El <i>habitus docente</i> en la práctica	233
5.3.1	Concepción de la intervención en el aula	234
5.3.2	Concepción de la evaluación de los aprendizajes	239
5.3.3	Concepción de la planeación de la enseñanza	253

CONCLUSIONES

	LA FORMACIÓN DOCTORAL Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR. ILUSIÓN O REALIDAD.	263
I.	El <i>habitus docente</i> , precursor de la praxis educativa del docente universitario.	264
II.	La formación doctoral y la realidad del cambio del <i>habitus docente</i> del profesor de educación básica superior	267
III.	La formación doctoral ¿promotora del cambio estructural del ejercicio de la práctica educativa del docente universitario?	276
	Comentarios finales	285

BIBLIOGRAFÍA

288

ANEXOS

Anexo 1.	Guion de entrevista no estructurada para Coordinadores de carrera	302
Anexo 2.	Guion para entrevista en profundidad. Sujetos de estudio	303
Anexo 3.	Matriz de análisis de las producciones discursivas de los informantes	315

ACRÓNIMOS Y SIGLAS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BM	Banco Mundial
CICIC	Comisión Impulsadora y Coordinadora de la Investigación Científica
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CISE	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos
CLATES	Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAEVA	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior
CONESIC	Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica
CONPES	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
DGICSA	Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica
FMI	Fondo Monetario Internacional
IES	Instituciones de Educación Superior
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
INIC	Instituto Nacional de Investigación Científica
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ITP	Institutos Tecnológicos Públicos
OEI	Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
PNP	Programa Nacional de Posgrado
PROIDES	Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PROMEP	Programa de Mejoramiento del Profesorado
PRONAES	Programa Nacional de Educación Superior

PTC	Profesores de Tiempo Completo
SEIT	Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas
SEP	Secretaría de Educación Pública
SESI	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación
SINAPES	Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior
SUPERA	Programa Nacional de Superación Académica
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAMX	Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPE	Universidades Públicas Estatales
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPP	Universidades Politécnicas Públicas
UTP	Universidades Tecnológicas Públicas

INFORMANTES

UX-1	Profesora Titular C de Tiempo Completo. Adscrita a la Licenciatura en Química Farmacéutica Biológica. División de Ciencias Biológicas y de la Salud. UAM, Unidad Xochimilco.
UX-2	Profesora Titular C de Tiempo Completo. Adscrita a la Licenciatura en Química Farmacéutica Biológica. División de Ciencias Biológicas y de la Salud. UAM, Unidad Xochimilco.
UCU-3	Técnico Académico Titular C de Tiempo Completo. Adscrito a la Licenciatura en Ingeniería Química. Departamento de Ingeniería Química. Facultad de Química, UNAM. Centro Universitario.
UCU-4	Profesor Asociado C de Tiempo Completo. Adscrito a la Licenciatura de Química. Departamento de Fisicoquímica. Facultad de Química, UNAM. Centro Universitario.
UCU-5	Profesor Asociado C de Tiempo Completo. Adscrito a las Licenciaturas de Química e Ingeniería Química. Departamento de Fisicoquímica. Facultad de Química, UNAM. Centro Universitario.
UCU-6	Profesora de Asignatura A. Adscrita a las Licenciaturas de Química Farmacéutica Biológica y Química de Alimentos. Departamento de Bioquímica. Facultad de Química, UNAM. Centro Universitario.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende esclarecer la relación de causalidad entre la formación doctoral de los profesores de educación superior inicial (licenciatura) del área de las ciencias exactas –específicamente del área de la Química– y la mejora del servicio educativo ofrecido por ellos en las aulas. Asunción que proclaman las políticas de evaluación de la educación superior en México, orquestadas desde la instauración del proyecto económico modernizador.

Para los fines de esta investigación, el servicio educativo brindado por los docentes se refiere al ejercicio de su práctica educativa, que involucra tres grandes dimensiones de acción: planeación de su enseñanza, intervención en el aula y evaluación de los logros de aprendizaje de sus alumnos. Su mejora, de acuerdo a las políticas federales de formación docente, supone su evolución a condiciones que impulsen la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la consecución de perfiles profesionales con mayores posibilidades de éxito en el mercado laboral, y la formación de recursos humanos para la investigación científica.

Nuestra inclinación hacia el análisis del ejercicio de la docencia en el nivel de pregrado responde a dos razones sustanciales:

- El nivel de licenciatura contiene la mayor parte de la matrícula de educación superior –poco más del 93 por ciento– (INEGI, 2010; Tuirán, 2012; Villa, 2011), además de ser el nivel de formación universitaria que sustenta la preparación de los cuadros de virtuales profesionistas e investigadores que contribuirán al desarrollo del país en todos los ámbitos. Así, es en esa población escolar en la que tienen mayor impacto las políticas de formación de sus plantas de académicos.
- La influencia de la formación de posgrado en la práctica educativa de los docentes universitarios ha sido un objeto de estudio que no ha sido justamente valorado, pues las estrategias e instrumentos de valoración de los resultados de la implementación de las políticas gubernamentales de habilitación docente, y de evaluación de las IES mexicanas, impulsan más el logro numerario de profesores con posgrado y de sus producciones científicas, que la evolución de la práctica educativa que esperan derive de esa formación.

Razones que nos parecen de peso suficiente para emprender estudios que valoren el impacto de la formación de posgrado, y más específicamente de doctorado, en su práctica educativa.

Sin embargo, nuestra investigación decidió ir más allá del estudio de las cualidades de esta actividad docente, pues como lo expresamos más adelante con profusión, se sustenta en construcciones subjetivas y sociales elaboradas en el tiempo, sobre la base de la experiencia, que a la postre se constituyen en los fundamentos de la acción.

Tales fundamentos se encuentran en lo que designamos *habitus docente*, una matriz compleja de pensamiento y acción, en la que se integran y organizan esquemas de pensamiento estructurados y estructurantes, constituidos por un conjunto sistémico de representaciones sociales (teorías implícitas) acerca del aprendizaje y la enseñanza, creencias sobre el estudiante universitario, y percepciones sobre el currículo escolar y los contenidos curriculares que el profesor comparte en el aula. Que al final, devienen en disposiciones para ver y actuar en el ejercicio de la docencia en el pregrado; esto es, un saber qué enseñar y cómo hacerlo, saber cuándo, por qué y para qué enseñar los contenidos curriculares.

Se trata entonces de incursionar en el mundo del pensamiento docente para encontrar relaciones de sentido que nos ayuden a explicar su actuar en la práctica educativa antes y después de su formación en el posgrado, particularmente en el doctorado.

Es necesario aclarar que nuestros sujetos de estudio fueron profesores que han desarrollado su formación de pregrado y posgrado en el campo disciplinario de la Química, que históricamente adscrito al ámbito de las llamadas “ciencias exactas”, no contiene objetivos de formación para el ejercicio de la docencia.

I. Argumentación, preguntas, supuestos y objetivos de investigación.

La docencia y su manifestación concreta, la práctica educativa, es por antonomasia una acción social y un objeto de estudio con cruces semánticos diversos, pues subsume conceptos de diversas disciplinas como la psicología, la pedagogía, la filosofía, la sociología, y la antropología. Su estudio requiere entonces de la convergencia de aportaciones teórico-conceptuales que conduzcan a su mejor comprensión.

En la educación superior esta práctica social es un objeto difícil de aprehender, debido a que su significado y praxis surgen de experiencias de aprendizaje no formales, y momentos plenos de creación y recreación subjetiva y social que la enriquecen permanentemente. Pero además, porque tiene que ver con los logros cognoscitivos del aprendiz y con provechos institucionales y sistémicos, como la pertinencia con respecto a la realidad social y al mercado de trabajo de los egresados¹ (Tedesco, 1987).

Ambos logros son en gran medida atribuibles a los docentes universitarios, pues ellos son los que median y operacionalizan el currículo a través de las experiencias educativas que desarrollan en las aulas, laboratorios, trabajos extraescolares, asesorías. Los docentes se constituyen en elementos esenciales para promover el aprendizaje y la formación para la vida profesional, que es uno de los ejes alrededor del cual gira el papel y la misión de la universidad.

El reconocimiento de la centralidad del profesor en la calidad del quehacer educativo en las instituciones de educación superior (IES) ha sido paulatino. En consonancia, las instancias gubernamentales en turno y las mismas instituciones, han hecho esfuerzos para mejorar el edificio docente mediante procesos de formación –para la docencia o de actualización disciplinar– que contribuyan al logro de ese fin.

Durante las décadas de los setenta y los ochenta las políticas educativas dieron gran impulso a la formación pedagógica y didáctica de los profesores de educación superior (ANUIES, 1972; Díaz, 1988; Estévez, 2009; Hirsch, 1990), en el intento de subsanar el vacío que, al respecto, dejara su trayectoria de formación académica en áreas diferentes a las relacionadas con la docencia. Esta tendencia perdió ímpetu a partir del primer lustro de los años noventa, debido a los embates de la masificación de la matrícula en las universidades y de una planta académica sin estudios de posgrado (Hirsch, 1990), y a las presiones de organismos internacionales –Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Banco Mundial– para elevar la calidad de la educación superior a mayores niveles de competitividad y pertinencia de las profesiones y de producción

¹ El significado que aquí tiene la noción de pertinencia se refiere a la proyección de las funciones de docencia, investigación y extensión de las instituciones de educación pública, en el seno de los diferentes sectores de la sociedad (Tünnermann, 2000).

científica. Para consolidar el cumplimiento de estos nuevos requerimientos, se crearon diversos organismos de evaluación y acreditación que originaron el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la calidad de las IES (SEP, 2013, 2014).

El gobierno federal, que desde la década anterior, promovió la creación de programas de apoyo para la actualización de los profesores universitarios, dio mayor impulso a la formación disciplinar, mediante estudios de posgrado, de docentes que por su edad o por sus condiciones institucionales no podían acceder a las becas que brindaba el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (Estévez, 2009; Hernández, 2005; Pallán, 1994).

Uno de estos programas fue el Programa Nacional de Superación Académica (SUPERA), implementado en 1994 por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que fue absorbido, en 1996, por el Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP), (SEP, 1996). Éste último aplicó hasta 2013, cuando fue atraído por el Programa para el desarrollo profesional docente (PRODEP), que retoma los lineamientos de operación de su antecesor e incorpora acciones para la habilitación de docentes de educación básica y media superior.

En el objetivo central del PROMEP, que arroga el PRODEP, se asienta la pretensión de mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo de las IES, mediante estudios de posgrado, asumiendo que esto contribuirá a mejorar la formación de los futuros profesionistas. Así, en las últimas dos décadas se han destinado recursos extraordinarios para la formación disciplinaria de la planta académica de tiempo completo de las IES públicas, ya sea mediante el apoyo del PROMEP, ahora PRODEP, del CONACYT, o de las propias instituciones.

La influencia de las tendencias globales, aunada a las cada vez más demandantes condiciones de contratación, promoción y remuneración individual adicional –basadas principalmente en el nivel de formación y producción académica alcanzados– ha impulsado el interés de los profesores a obtener una maestría, especialidad, y en los últimos tres lustros,

preponderantemente un doctorado, el más alto nivel de formación académica en la educación terciaria².

En su primer informe el PROMEP reportó que en 1998, en las instituciones públicas estatales e instituciones afines, el 40 por ciento de profesores de tiempo completo (PTC) tenían estudios de posgrado (32 con maestría y especialidad, 8 con estudios de doctorado) (SEP, 2006). Esta misma referencia reporta que en 2005 el porcentaje de PTC con posgrado era 71.48 (22.13 con maestría o especialidad, 49.35 con doctorado). Rodolfo Tuirán (2012), en un informe más reciente, reporta que en 2006 aproximadamente el 56 por ciento de los PTC de las principales IES públicas habían alcanzado el nivel de posgrado, y que en 2012, la cifra se aproxima al 75 por ciento. No obstante existen opiniones encontradas a la esencia optimista de estos datos (Gil Antón, 2006; De Vries y Álvarez, 1988), quienes formamos parte del ámbito académico universitario podemos apreciar que son cada vez más los profesores que realizan estudios de posgrado, y entre ellos, son cada vez más los que estudian un doctorado.

Al mismo tiempo, el grado de doctorado ha tomado una posición simbólica preponderante en el seno de la academia, que se objetiviza como reconocimiento y remuneración adicional a través de los sistemas, estrategias e instrumentos de evaluación y acreditación de las IES y de su profesorado. Esta calificación ubica a quienes lo han obtenido en una posición intelectual, académica, simbólica y social superior al interior de la institución, pues pasan a formar parte de la élite universitaria.

De este modo, la idea que subyace a las políticas educativas para mejorar el servicio educativo de las IES por la vía de la habilitación del profesorado mediante estudios de posgrado, es que el docente con este perfil tendrá mejores capacidades para, por un lado, promover el desarrollo de recursos conceptuales, técnicos, metodológicos, y habilidades, actitudes y competencias para que los egresados de las IES puedan incorporarse con mayores posibilidades de éxito a la realidad social y laboral; por otro, contribuir a la producción

² El objetivo principal de los programas de doctorado es la formación de recursos humanos calificados para generar y aplicar el conocimiento en forma original e innovadora, preparar y dirigir investigadores o grupos de investigación, y contribuir al avance del conocimiento científico, humanístico y tecnológico, y al desarrollo del país (Castrejón y otros, 1982; Reynaga, s.f.).

científica del país; y pudiera pensarse que también para formar recursos humanos con capacidades para generar nuevo conocimiento.

Se esperaría entonces que los docentes con doctorado participaran de manera competente y efectiva en la ejecución de una práctica educativa que favorezca la mediación entre el conocimiento público y los alumnos, los saberes conquistados y el conocimiento y solución de los problemas de la realidad.

Sin embargo, entre la comunidad académica de las IES públicas, de la que ha formado parte por más de 35 años la autora de este trabajo, existe la duda acerca de la ocurrencia de la transformación de la praxis de la docencia en el nivel de licenciatura, por la mediación de la formación doctoral de los profesores.

Nuestra duda surge de la observación de numerosos casos de profesores, que al término y después de sus estudios doctorales establecen una marcada distancia entre las funciones de docencia e investigación, y orientan sus mejores esfuerzos a realizar las funciones de investigación y difusión, para lo que en realidad fueron preparados y por las que reciben incentivos económicos adicionales. Desde su mirada, la función docente es una obligación que estorba a sus nuevos objetivos de trayectoria y desarrollo en la academia, descuidándola e incluso menospreciándola.

También hemos sido testigos de que una gran cantidad de ellos desatienden sus grupos y recurren a la práctica de su sustitución por asistentes –a veces improvisados–, o a la falaz idea de que así como ellos lo hicieron en el doctorado, los alumnos deben aprender por sí mismos, y por tanto, les transfieren la responsabilidad absoluta de sus aprendizajes. Si su práctica educativa cambia, es solo en la superficie, pues planean sus clases, intervienen en el aula y evalúan los aprendizajes, más desde la nueva posición intelectual y simbólica conferida por sus experiencias de formación doctoral, que de la reflexión sobre sus propias representaciones del conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, y del conocimiento e interés por las condiciones y posibilidades de los estudiantes de licenciatura. Así, los atestan de información documental que muchas de las veces les es ininteligible, les exigen el desarrollo de proyectos de investigación excelsos para lo que no han sido preparados, pero además, se vuelven inaccesibles a la persona del estudiante.

Este análisis cobra mayor significado cuando se pone en la balanza la inversión en tiempo, dinero y esfuerzo, realizada por el gobierno federal, las instituciones y los propios profesores, y el nivel de compromiso que adquieren estos últimos con la función docente. Función que, desde el supuesto de las políticas educativas, tendrá mejores cualidades, dado que, como se contemplaba en los orígenes de los estudios de doctorado, han adquirido mayores niveles de profundidad en un área específica de conocimiento, y nuevas y mejores habilidades para favorecer el aprendizaje de los alumnos³.

Pese a estas expectativas, no existen evidencias oficiales o de otra categoría que arrojen información acerca de los resultados de estas acciones en el centro mismo del quehacer educativo, la práctica educativa, y, por consecuencia, en la calidad de la enseñanza en el nivel de licenciatura. Tal vez esta ausencia se deba a que los esfuerzos estén orientados sólo a mejorar el servicio educativo –sólo como prestación– en las IES públicas, y no a conceder el derecho a una educación superior de calidad. O porque se da como un hecho que la formación doctoral favorece y potencia el desarrollo de grandes saberes, competencias y habilidades intelectuales, que resultan en mejores logros cognitivos y cognoscitivos de los estudiantes. Acaso porque se asuma esto como una verdad incuestionable, no se le haya considerado como un objeto de estudio.

Con todo, empiezan a surgir estudios que intentan evaluar los efectos de las políticas actuales de formación de docentes al interior de las instituciones educativas. Por ejemplo, Estévez (2009) aborda, entre otras cuestiones, el pensamiento y la posición que tomaron los académicos respecto a la política de formación docente mediante estudios de posgrado. En otro acercamiento, Estévez y Martínez (2011) encontraron que, aunque la comunidad docente en general estaba en desacuerdo, aquellos que habían obtenido el grado de doctorado tendían a “creer” que un mayor nivel académico favorece el desempeño en la docencia. Pero ninguno llega a un nivel de análisis que arroje luces sobre el impacto de la formación en el posgrado en el desempeño del profesor en la práctica educativa.

³ El grado académico de “doctor” tuvo sus orígenes en la universidad medieval, y quien lo obtenía, estaba habilitado para ser maestro (o profesor), el más alto cargo dentro de la universidad. En la última etapa de su formación, el candidato presentaba, como persiste hasta nuestros días, su examen doctoral, en el que debía demostrar que poseía amplio conocimiento en la materia y que tenía la habilidad de enseñar el tema, empleando el método dual de conferencia y discusión (Ong, 1958, citado en Shulman, 1986).

Es a partir de este vacío que nos planteamos dos cuestionamientos centrales que sirvieron de guía para este trabajo de investigación:

- ¿Puede la formación doctoral, en el ámbito de las ciencias relacionadas con la Química, suscitar la conmoción de los sistemas representacionales más internos del pensamiento docente –*habitus docente*- de los profesores de licenciatura?
- De ser así, ¿Cómo y en qué aspectos afectan las experiencias de aprendizaje y los saberes conquistados, en el transcurso de la formación doctoral, su *habitus docente* y el ejercicio acostumbrado de su práctica educativa?

Después de tantos esfuerzos gubernamentales, institucionales y personales para mejorar el nivel académico de los docentes de educación superior, es necesario realizar ejercicios de valoración con el fin de conocer si la formación docente, mediante estudios de doctorado, está fortaleciendo y mejorando la enseñanza en las IES, especialmente en el nivel de licenciatura, donde se encuentra concentrada la mayor proporción de la matrícula de la educación terciaria. Es preciso pues,

“...revisar críticamente los logros y fallas de la política... no hacerlo conlleva el peligro de quedarnos como el escultor Pígmalo: construimos una estatua bella y nos enamoramos de ella, para luego rogar a los dioses que la conviertan en una mujer real... Para la *realpolitik*, sin embargo, más vale dar un paso hacia atrás y justipreciar qué tan bello (o consolidado) este cuerpo realmente es.” Wietse de Vries (2007, p. 129).

Es esta la esencia de nuestra investigación, pues intenta explorar si las experiencias de aprendizaje vividas durante los estudios de doctorado –específicamente en el ámbito de las llamadas “ciencias exactas”, cuyo objetivo principal es la preparación de recursos humanos para la investigación y el desarrollo científico y tecnológico– influyen en la forma en que los docentes de licenciatura piensan la docencia y ejercen su práctica educativa.

Aunque esta correspondencia pudiera aparecer como una consecuencia inherente, las circunstancias de la realidad subjetiva y contextual del docente intervienen en su consecución. Esto es, no se puede explicar la práctica educativa, y menos aún los cambios en su ejercicio, sin antes analizar y comprender las ideas, creencias u opiniones que subyacen a ella, y las condiciones en las que se desarrolla.

Al respecto, Kane, Sandretto y Heath (2002, p. 184) expresan que al separar el estudio de las creencias (representaciones o teorías implícitas) del ejercicio de la práctica del profesor, se corre “el riesgo de contar sólo la mitad de la historia”. Postura que comparte Javier Marrero (2010, p. 27) cuando afirma que los estudios sobre el docente con enfoque meramente cognitivo, que se adentran particularmente “en el mundo del conocimiento personal práctico del profesorado”, no aportan suficiente información para comprender lo que realmente saben, o hacen.

Sería posible pensar que, aunque los programas de doctorado en el área de las “ciencias exactas” no incluyen entre sus objetivos la formación para la docencia, la sumersión del docente en la profundidad de los conocimientos disciplinares y la multitud de experiencias de aprendizaje a los que se somete en el transcurso de sus estudios de doctorado, pudieran promover la interacción dialéctica entre su nueva situación y sus antiguos esquemas de pensamiento y acción (*habitus docente*), e incluso su reorganización. De ser así, también se podría suponer que tal modificación propiciaría la reconfiguración de las tres dimensiones de su práctica educativa; especialmente en la planeación de su enseñanza, que al ser la que organiza las acciones en las otras dos, sería la impulsora de su evolución a posturas de acción que promuevan aprendizajes más significativos y trascendentes para alcanzar con eficacia y pertinencia la consecución de los perfiles profesionales de sus estudiantes.

Nuestra preferencia por la dimensión de la planeación de la enseñanza se debe a que coincidimos con José Gimeno (2008), en que tal vez sea la actividad más profesional de la práctica educativa. Tal asunción radica en que vemos la praxis de esta dimensión como una oportunidad que se le presenta al profesor para desplegar su *habitus docente*, en aras de la solución a las cuestiones fundamentales de la educación formal: Qué, por qué, para qué, cómo, cuándo y dónde enseñar-aprender un sistema de conocimientos. Es pues una actividad psicológica y social que trasciende y se reorganiza en el espacio de las otras dos dimensiones (intervención en el aula y evaluación de los aprendizajes) de la práctica educativa, y culmina en el intento de concretar un plan de acción, en el que se establecen relaciones de sentido para hilvanar el pasado (*habitus docente*), el presente (contexto curricular) y el futuro (condiciones, procesos y resultados de aprendizaje de sus alumnos) de la acción educativa.

El interés de esta investigación tiene entonces su centro en el análisis del universo significativo y simbólico de los docentes de educación superior inicial, y acoge como objeto

de estudio la posible transformación del *habitus docente* suscitada por el curso de la formación doctoral.

Sobre la base de nuestras preguntas y supuestos orientadores, y para orientar el cauce del estudio hacia el conocimiento del universo significativo y simbólico de los docentes informantes (interlocutores), que condujera a obtener explicaciones respecto de su actuar en la planeación de la enseñanza, nos planteamos como objetivo de investigación:

- Analizar, desde la subjetividad y la trayectoria social de los sujetos de estudio, si las experiencias y aprendizajes conquistados en el transcurso de su formación doctoral suscitaron la reorganización de su *habitus docente* y la transformación de su práctica educativa en el nivel de licenciatura; especialmente de la planeación de su enseñanza.

Las tareas que devienen para el logro de este objetivo son:

- Identificar los elementos constitutivos de su *habitus docente* –representaciones o teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza, del estudiante, conocimiento curricular y del contenido de la asignatura–, al tiempo que se analizan las fuerzas sociales que les dieron origen.
- Analizar las relaciones de sentido que se establecen entre los capitales culturales conquistados por el docente durante su formación doctoral y los sistemas representacionales que integran su *habitus docente*.
- Elucidar si la formación doctoral contribuye a la reorganización y evolución de los elementos representacionales que subyacen a su *habitus docente*, y por ende, a la evolución de sus horizontes de reflexividad y sentido práctico para el ejercicio de su práctica educativa; y, finalmente, en el caso de que esta ocurriera,
- Dilucidar si estos cambios, trascienden a la praxis de la planeación de su enseñanza, enriqueciéndola y renovándola.

La observación del objeto de estudio –la posible transformación del *habitus docente* suscitada por el curso de la formación doctoral– se realizó al amparo de:

- La teoría las representaciones sociales de Serge Moscovici y Denise Jodelet, y la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu, que desde su adscripción a la corriente del socioconstructivismo, brindaron elementos teórico-conceptuales y metodológicos para

elucidar la relación dialéctica entre la construcción subjetiva y colectiva de los objetos de la realidad del mundo de la docencia, y que a través del tiempo dio origen a la edificación de lo que denominamos *habitus docente*.

- Las contribuciones de Juan Pozo y Lee Shulman –como autores representativos– acerca del pensamiento docente, conocimiento del contenido de la enseñanza, o *habitus docente*, que, instaladas en la corriente del constructivismo psicológico, abordan la construcción de la realidad mediante la edificación subjetiva de los objetos sociales. Posición ideológica desde la cual fue posible analizar las creaciones subjetivas de los docentes entrevistados respecto al conocimiento formal, el aprendizaje, la enseñanza, el estudiante de licenciatura, el currículum y los contenidos curriculares que comparte.

- La noción de *práctica educativa* abordado por una importante cantidad de autores, entre ellos, Benilde García-Cabrero, Guadalupe Carranza, Javier Loredó, Javier Onrubia, María José Rochera, María Isabel Arbesú, Rosa Colomina, y Susana Espíndola; posibilitó la identificación y análisis de sus dimensiones constitutivas. Y por último,

- Las aportaciones de Juan Ignacio Pozo y colaboradores acerca de las cualidades del cambio conceptual o estructural de sus sistemas representacionales y los factores que intervienen en él, para sustentar el análisis y explicación del cambio, virtual o real, del pensamiento o *habitus docente*, que a instancias de la formación doctoral del profesor de educación superior inicial, podría suscitar la transformación de su praxis de las tres dimensiones de la práctica educativa. Particularmente en el ejercicio de su planeación de la enseñanza.

Estos aportes permitieron concebir al docente de educación superior como partícipe de la construcción social de la realidad, y a la realidad social como generadora de informaciones que contribuyen a la conformación de su pensar, ser y hacer docente; y facilitaron el examen de la relación entre los saberes y procesos de pensamiento del profesor y el acto de la planeación de su enseñanza.

II. Procedimiento y estrategia de investigación.

Debido a que el foco de atención del presente estudio es el universo significativo y simbólico, de los interlocutores, el trabajo empírico se apoyó en el enfoque procesual propuesto por Denise Jodelet (1985), María A. Banchs (2000) y Sandra Araya (2002) para el estudio de las

representaciones sociales. Tratamiento que mediante el análisis de las producciones discursivas de los participantes, intenta aprehender los significados construidos acerca de los objetos de la realidad, al mismo tiempo que revela las relaciones entre sus elementos constitutivos y las formas en que éstos se producen.

Sin embargo, el examen aplicado a los discursos de los declarantes permitió ir más allá de la exégesis de sus sistemas representacionales más internos y establecimiento de relaciones sencillas entre significados y realidad, pues permitió el hilvanado entre los saberes históricamente adquiridos, las fuerzas sociales que motivaron su construcción, y sus disposiciones para la práctica. Este entretejido de interpretaciones condujo al acercamiento sucesivo a la realidad de los entrevistados y a la elucidación de su *habitus docente*. Sólo a partir de éste conocimiento se podrá esclarecer su posible transformación por la influencia de su formación doctoral.

El abordaje analítico es de naturaleza eminentemente hermenéutica, por lo que se recurrió a informantes clave y a las siguientes técnicas interrogativas para la recolección de datos:

- Entrevistas semiestructuradas aplicadas a los coordinadores de las licenciaturas de Ingeniería Química, Química de Alimentos y Química, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y de la Licenciatura en Química Farmacéutica Biológica de la UNAM y de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAMX). Dichas entrevistas fueron registradas en un diario de campo. (Anexo 1).

La elección de estas carreras se debió a que quien llevó a cabo esta investigación realizó estudios de licenciatura y maestría íntimamente relacionados con el área de la Química, además de experiencia de larga data como docente de asignaturas también relacionadas con esa disciplina; situación que presumiblemente permitiría realizar una interpretación más significativa de los discursos de los interlocutores. Se eligieron estas instituciones educativas debido a que en el momento de la realización del trabajo de campo, eran las que reportan un mayor número de profesores de tiempo completo con estudios de doctorado –1163 y 897, respectivamente– (ANUIES, 2009), y en las que la probabilidad de encontrar a los sujetos de estudio era mayor.

Dichas entrevistas tuvieron dos finalidades: acceder a la planta docente con las características requeridas para el estudio, y obtener información que apoyara a la ubicación de los

interlocutores en el seno de los sistemas organizacional, administrativo, académico y normativo de la institución en la que laboran. Procesos que se llevaron a cabo en el transcurso de dos a tres horas.

- Entrevistas en profundidad aplicadas a profesores en ejercicio con estudios de doctorado que cubrieran las siguientes cualidades idóneas para la obtención de la información considerada como significativa: haber impartido clases en el nivel de licenciatura al menos cinco años antes de estudiar el doctorado, y entre tres y seis años después de haber terminado su programa de doctorado; graduados o en proceso de obtener el grado. Soportado esto en las premisas de que habrían adquirido un *habitus docente* previo a sus estudios doctorales, y de que al cabo de tres a seis años después del término de su formación doctoral ya hubieran logrado su incorporación a la realidad institucional, y pudieran recordar con claridad si percibieron cambios en su conjunto de disposiciones para la función docente (Anexo 2). Estas conversaciones se registraron en audiograbaciones, que después se transcribieron cabalmente.

No obstante nuestras pretensiones, debimos sujetarnos a un número reducido de informantes, debido a que la población de docentes con estas cualidades era exigua, pues la inmensa mayoría obtuvo su doctorado hace muchos años, y sólo unos cuantos estuvieron dispuestos a participar en este estudio.

La finalidad de estas entrevistas fue acceder a la riqueza simbólica de los significados y el sentido construidos subjetiva y socialmente por los informantes acerca de los objetos de interés para este estudio. Los encuentros con los entrevistados se llevaron a cabo en el transcurso de ocho a doce horas, distribuidas en sesiones de 1:30 a 2:30 horas.

El examen e interpretación de las producciones discursivas de los participantes, se realizó mediante una matriz de análisis diseñada con la finalidad de conocer los sistemas representacionales y de disposiciones más internos, para derivar de ellos su *habitus docente* y elucidar la forma en que éste trasciende a su práctica educativa. En específico, a su praxis de la planeación de la enseñanza. Dicha matriz integró tres niveles de análisis (Anexo 3).

El primero reunió su origen social, su trayectoria de formación académica y los recursos históricamente conquistados (capitales cultural, social y simbólico), que sobre la base de la relectura de su realidad, dieron cuenta, por un lado, de las preconcepciones acerca de la

docencia universitaria, surgidas de sus condiciones de vida, que al final, les estimularon a incorporarse a ella. Por otro, de los recursos obtenidos en el transcurso de su formación académica y de su acción docente en la educación superior, que al inter-influenciarse fueron conformando estructuras de pensamiento estructuradas y estructurantes para ver y ejercer su práctica educativa.

En el segundo nivel de análisis se entrelazaron los sistemas informacionales procedentes de su origen social y trayectoria en la academia, que posibilitaron la visualización de las fuerzas sociales que promovieron la construcción de esas estructuras de pensamiento y acción docente (sistemas representacionales o significaciones); así como la abstracción de sus categorías de análisis o elementos constitutivos, desde la elucidación de las bases epistemológicas, ontológicas y conceptuales de sus sistemas representacionales más internos, o teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza, hasta los sistemas representacionales periféricos o secundarios que derivan de ellas (sus creencias acerca del estudiante de licenciatura, su interpretación del currículum escolar y de los contenidos curriculares que enseña).

El tercer nivel de análisis suscitó la confluencia de la realidad y la relectura que hacen de la misma los docentes participantes para conformar sus sistemas representacionales sobre la docencia, que a la postre, se convirtieron en la base para la construcción de su actuación en la práctica. Esto es, permitió la teorización, o propuesta de explicación de su *habitus docente*, esa matriz de pensamiento y acción que determina la postura y la forma de actuar en las tres dimensiones de la práctica educativa en el seno de la realidad ofrecida por el currículum imperante en el que ejercen su labor educativa. Pero además, sentó las bases para revelar si la formación doctoral, en el ámbito de las llamadas “ciencias exactas”, logró conmover los sistemas representacionales nucleares de su *habitus docente*, y suscitar la transformación, ya sea virtual o real, de su praxis de la planeación de la enseñanza.

Finalmente presentamos la conformación del presente documento.

Está constituido por cinco capítulos y una sección final de conclusiones y comentarios acerca de los hallazgos de esta investigación.

En el primer capítulo “La formación de docentes universitarios en México. Antecedentes y actualidades”, se describe la evolución de la educación superior en nuestro país en el seno de

las circunstancias políticas, sociales y económicas nacionales prevalentes. Acercamiento que fue de utilidad, como marco de referencia, para examinar las políticas educativas federales de habilitación de sus docentes, implementadas a partir del periodo pos-revolucionario, con la finalidad de mejorar la calidad de sus servicios educativos.

El desarrollo de los capítulos II. “Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Predisposiciones para la praxis del docente universitario”, III. “El *habitus docente*. Precursor de disposiciones para la práctica educativa universitaria”, y IV. “La práctica educativa. El *habitus docente* en acción”, respectivamente, se adscribe a la lógica del razonamiento inductivo, pues contienen los referentes teórico-conceptuales que sustentan el sistema analítico empírico de este estudio: la teoría las representaciones sociales, la teoría del *habitus*, el constructo del pensamiento docente, la noción de la práctica educativa, y las bases y condiciones para el cambio representacional y conceptual.

Estas contribuciones tomaron la forma de un faro que orientó nuestro análisis de los factores que influyen en la reorganización del *habitus docente*, y por tanto, en el advenimiento de cambios en el sentido práctico del profesor universitario, que pueden conducir a la transformación, en diferentes grados, de su práctica educativa, específicamente, de la planeación de su enseñanza.

El capítulo V, “Orígenes, expresiones y práctica del *habitus docente* universitario. Análisis de declaraciones”, contiene la descripción de las categorías de análisis o sistemas representacionales y disposiciones constitutivos del *habitus docente*, resultado de la interpretación de las producciones discursivas de cada uno de los entrevistados. Se describen sus orígenes y composición, además de las re-significaciones realizadas a ellos en el curso de su trayectoria académica como estudiantes y como docentes. Su estudio y descripción permitió elucidar “el cristal con el que miran” y la forma en que abordan la práctica educativa, concretamente la planeación de su enseñanza, en el seno de las condiciones institucionales en las que ejercen su acción docente.

Por último, en el apartado “Conclusiones. La formación doctoral y la transformación de la práctica educativa en la educación básica superior. Ilusión o realidad”, expresamos las argumentaciones que sustentan la explicación de los hallazgos de este estudio, que en síntesis son los siguientes:

- Configuramos la idea de que el *habitus docente* del profesor universitario es un conjunto sistémico de representaciones sociales, construidas por la fuerza de la inculcación informal y social en el transcurso de su trayectoria de vida personal y académica, que se organizan como estructuras de pensamiento constituido y constituyente. Como tales, son generadoras y prescriptoras de apreciaciones del mundo de la docencia en la educación superior inicial, y de disposiciones para actuar en ella.

El *habitus docente* está constituido por estructuras de pensamiento primarias o nucleares y secundarias o periféricas. En el núcleo se ubican sus teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza, que derivan en sistemas representacionales secundarios donde se encuentran sus concepciones, creencias u opiniones acerca del estudiante, el currículum escolar y los sistemas de saberes (contenidos curriculares) que comparte en las aulas. Este conjunto sistémico de representaciones actúa como un sistema de “lentes compuestos” a través de los cuales el profesor mira y establece relaciones de sentido con los objetos de su realidad.

- Si bien la formación doctoral conmovió los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales de sus teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza más antiguas, no logró promover un cambio real. Nuestros informantes insisten en acudir a los preceptos de las teorías directa e interpretativa del aprendizaje, así como a los de los enfoques tradicional y activo de la enseñanza, en el momento de pensar y actuar en la docencia en el nivel de licenciatura. Encontramos que la historicidad de su formación académica y de su experiencia docente, desarrolladas en el marco de currículos por asignaturas, e incluso modulares, pero centrados primordialmente en los contenidos, es la fuerza que sujeta su pensamiento docente, impidiéndole instalar de manera contundente las nuevas representaciones elaboradas en el transcurso de su formación doctoral en el núcleo central de su *habitus docente*.

El resultado de ello es que, aunque el cambio tiene el potencial para promover la evolución de sus sistemas representacionales a elaboraciones más complejas, como la teoría constructiva del aprendizaje y los enfoques constructivista o crítico de la enseñanza, las condiciones impuestas por la realidad (filosofía del currículum imperante) en la que ejercen su práctica educativa coarta este proceso. De esta forma, la reorganización de su *habitus docente* es virtual, más que real, y su práctica educativa se asienta en la tradición. La innovación sucumbe a la tradición, y ésta permanece, al menos, nos atrevemos a decir, en el ámbito de la formación doctoral y la práctica educativa en las “ciencias exactas”.

Por último, si bien esclarecer la influencia de la formación doctoral del docente universitario en el mejoramiento de la formación de los estudiantes de licenciatura no fue objeto de estudio en esta investigación, inferimos que su mayor contribución se concentra, principalmente, en la compartición de un mayor, profundo y actualizado acervo de conocimientos públicos, así como en la propuesta y puesta en marcha de acciones para favorecer el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento que conduzcan a comprender y aplicar los contenidos curriculares a la solución de problemas de la realidad profesional.

No obstante, desde la postura que nos brindan nuestros hallazgos, su práctica educativa no se asienta en el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, cuestionar y problematizar la realidad, o para generar nuevo conocimiento. Desde la perspectiva de los docentes entrevistados, el egresado de licenciatura poseerá el capital cultural necesario para desempeñarse eficazmente en su campo laboral, será la formación en el posgrado la que le brindará mayores y mejores capacidades para alcanzar el nivel intelectual que ellos alcanzaron en ese trayecto.

CAPÍTULO I

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO. ANTECEDENTES Y ACTUALIDADES

Este capítulo tiene como objetivo situar las acciones para el fortalecimiento de la planta docente de las IES públicas del país, en el marco de las tendencias de las políticas educativas derivadas de la conquista y consolidación de México como un Estado nacional.

La atención de las políticas educativas federales a la figura o *ser* de los docentes de educación superior y al fortalecimiento de su práctica educativa no ha sido un lugar común. El logro de su posicionamiento en ellas ha surgido más bien de las contingencias y condiciones políticas, sociales y económicas de la Nación, a las que se ha sujetado históricamente la educación superior mexicana, de las que deviene su crecimiento y evolución.

Tal vez el factor que más ha influido en el reconocimiento de la centralidad del profesor en la calidad del servicio educativo ofrecido por las IES sea su crecimiento, que a partir del proyecto modernizador (década de los cuarenta hasta la década de los ochenta) se hizo expansivo. Las plantas académicas se colmaron de profesores con sólo estudios de licenciatura, sin el perfil suficiente para generar nuevo conocimiento y el desarrollo tecnológico tan necesarios para el desarrollo industrial y económico del país; pero tampoco para preparar recursos humanos para hacerlo.

Los gobiernos federales empiezan entonces a voltear su mirada hacia el docente y hacia la calidad de su ejercicio, que desde el surgimiento del proyecto neoliberal (segunda mitad de la década de los ochenta hasta el presente), culminan en políticas de evaluación de los procesos y resultados del servicio educativo. El docente de educación superior está en la mira y será evaluado, por lo que deben brindársele oportunidades y condiciones para elevar su nivel académico.

Para explicitar este viraje de las políticas educativas para la educación superior, nos pareció necesario iniciar esta parte del documento con el planteamiento de las etapas de la evolución del sistema de educación superior en nuestro país, cuyas condiciones dieron paso a lo que abordamos en un segundo momento, la gestación de políticas y ejecución de acciones para el fortalecimiento del nivel académico y de la práctica educativa de sus plantas docentes.

1.1 Nacimiento, consolidación y crecimiento del sistema nacional de educación superior en México.

Abordamos esta temática conjugando los esquemas de periodización de Miguel De la Torre (2000) y Yuri Jiménez Nájera (2011), pues nos brindan un referente útil para enmarcar las acciones de formación de los docentes universitarios, devenidas de las políticas educativas emergidas a la par de las necesidades de desarrollo nacional y del sistema de educación superior.

1.1.1 Los orígenes

El surgimiento de la educación superior en México se remonta al siglo XVI, con la creación de algunas instituciones de estudios superiores como el Colegio de Santa Cruz Tlatelolco (1536); el Colegio San Nicolás (1540), la que a partir de 1917 se constituyó como Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; la Real y Pontificia Universidad de México (1551), desde 1910 Universidad Nacional de México, y de 1929 Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En sus inicios, el crecimiento de IES fue muy lento y con una gran dispersión geográfica y disciplinaria. Entre sus orígenes y el siglo XVIII, se crearon más de 50 centros de instrucción superior, entre colegios y seminarios de naturaleza religiosa, gracias a la pujanza de los jesuitas; y al cierre del siglo, a instancias de la corona española se fundaron algunos más, entre ellos la Real y Literaria Universidad de Guadalajara, en 1791, algunas escuelas de carácter técnico, como el Real Colegio de Cirugía (1768), la Escuela de Grabado (1778), el Jardín Botánico (1788), y el Colegio de Minería (1792) (Maya, s.f.).

No obstante este impulso permanente a la educación superior, la oferta existente se orientaba en gran medida hacia los grupos minoritarios de élite de la época.

En sus orígenes, el cuerpo docente de la educación superior estaba preminentemente constituido por clérigos, paulatinamente sustituidos por profesionales, entre ellos filósofos, analistas políticos, pedagogos, químicos, antropólogos, abogados, sociólogos, economistas, psicólogos sociales, contadores públicos, etc. (Márquez, s.f.).

1.1.2 La educación superior en el marco del movimiento liberal.

Periodo post-independencia.

La lucha por la independencia fue un caldo de cultivo propicio para la ideación liberal que, en el ámbito de la educación formal, pensaba en una reforma educativa sustentada en los principios de libertad en todos los campos de la acción humana, igualdad de oportunidades y progreso (Maya, s.f.).

Muchos fueron los intentos por cristalizar estas ideas, entre ellos, la primera reforma educativa impulsada, en 1833, por el presidente Valentín Gómez Farías, que consistía en desplazar la educación religiosa y conservadora y reorientarla hacia una nueva educación científicista y abierta al progreso (Jiménez Nájera, 2011). Pero fue hasta el periodo presidencial de Benito Juárez (1867-1872) cuando, al promulgar la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal, el gobierno mexicano impulsó la reforma del sistema educativo nacional que lo constituyó en su órgano rector, sentando las bases para la organización y sistematización de la educación superior. En el periodo de Porfirio Díaz (1876-1910) el gobierno mexicano asumió con mayor contundencia la conducción de la educación de sus ciudadanos y del sistema educativo nacional (Maya, op. cit.).

La educación superior dejó de ser una acción de adoctrinamiento religioso y formación en las ciencias y las artes de unos cuantos, para convertirse en un derecho ciudadano orientado a la educación científicista que formara profesionales que impulsaran el progreso del país. Sin embargo, la matrícula en educación superior no logra invertir las inclinaciones elitistas de la época anterior. Sólo tienen acceso a ella los descendientes de las clases más altas de la pirámide social.

Derivado de estas tendencias, sus docentes eran un grupo muy reducido y selecto de profesionales y posgraduados, que habían tenido las posibilidades económicas para acceder a la educación superior. Los certificados que acreditaban esa formación eran vistos por la sociedad y por la academia, casi como títulos nobiliarios, y conferían a quienes los poseían su ingreso a la élite intelectual de la época y a las universidades. Desde esta óptica, los docentes eran los portadores absolutos del saber público y no se ponía en tela de juicio su capacidad para enseñarlo. Su función primordial era la transmisión de esos saberes a la entonces exigua población de estudiantes de educación superior.

Período post-revolucionario.

Las ideas liberales respecto a la educación, y en específico tocante a la educación superior, pasaron la prueba del fuego al preservarse y consolidarse en el paso de las luchas sociales, políticas e ideológicas surgidas durante la Revolución Mexicana (1910-1917). Los primeros gobiernos postrevolucionarios miraron la educación como instrumento de unidad nacional y plantearon una educación para el pueblo (De la Torre, 2000). En este estado de las políticas sobre la educación pública, en 1910 se crea la Universidad Nacional de México.

Asimismo, tomando como estandarte la necesidad de reconstruir el país, adicionan a su ideario el concepto de instrucción técnica (Maya, s.f.) e impulsan, entre 1917 y 1931, la creación de otras cuatro universidades públicas y cinco planteles de educación técnica superior pública (OEI, s.f.). Jiménez Nájera (2011) puntualiza que en este periodo se constituyen universidades estatales.

En este marco de tendencias, ya entrada la década de los treinta, se señala a la Universidad Nacional de México como promotora de la reproducción y conservación de la cultura y de saberes aislados de lo que requería un mercado de trabajo cada vez más mecanizado y tecnificado. La recién lograda autonomía de la Universidad Nacional de México, en 1929, impidió la reorientación de su vocación, a lo que el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) respondió fundando el Instituto Politécnico Nacional (1936) y el Colegio de México (1938), que ya desde sus orígenes como “La Casa de España” se le reconocía como el germen del desarrollo científico en el país. Por su parte la Universidad Nacional crea la figura del profesor-investigador.

De esta manera, se origina una nueva forma de concebir al docente de educación superior, pues al Estado mexicano le interesa la formación de cuadros de profesionales e investigadores que contribuyan a la reconstrucción social y económica del país, mediante el desarrollo científico y tecnológico. Para ello, habría que elevar el nivel académico de los docentes y promover la investigación al interior de las IES. Se abren pues una gama de condiciones y posibilidades para hacerlo, como veremos líneas más abajo.

Bajo este mismo tenor, durante el sexenio de Cárdenas se crea, en 1935, el Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica (CONESIC), para normar la actividad de la enseñanza en educación superior y como órgano de consulta para la creación y organización

de institutos de investigación científica. Podría decirse que constituyó la primera iniciativa del Estado posrevolucionario dirigida a formalizar la relación entre la educación y la ciencia, y para sentar las bases de la construcción de un sistema nacional de ciencia (Arredondo, Pérez y Morán, 2006; Maya, s.f.; Retana, 2009).

El CONESIC concluyó sus funciones en 1938, y en 1942, durante el sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), se creó la Comisión Impulsadora y Coordinadora de la Investigación Científica (CICIC), que en 1950, en el periodo presidencial de Miguel Alemán (1946-1952), se convirtió en Instituto Nacional de Investigación Científica (INIC), para coordinar el desarrollo de la investigación científica, promover la formación de investigadores a nivel nacional y fungir como órgano de consulta del Estado en lo referente a ciencia (Arredondo, Pérez y Morán, op. cit.; Retana, op. cit.).

Por su parte, la oferta educativa tuvo un cierto despunte al crearse algunas instituciones particulares, el crecimiento del sistema de educación superior en México fue paulatino en el transcurso de ésta y las siguientes tres décadas. De 9,757 estudiantes en 1900, llegó a 29,892 en 1950 (Jiménez Nájera, 2011), lo que representó un incremento promedio de 4,027 alumnos por década; pero el número IES se duplicó entre 1960 y 1970 (González Rubí, 2008; Muños Izquierdo y Silva, 2013). El Cuadro 1 muestra la evolución de estas dos características de la educación superior en nuestro país.

Cuadro 1. Evolución de la matrícula de Educación Superior en México

Año	Matrícula ES México	Instituciones de Educación Superior		
		Públicas	Privadas	Total
1900	9,757			
1930	23,713			
1940	25,446			
1950	29,892			
1960	28,100	31	19	50
1970	271,275	68	41	109
1975	543,112			
1980	935,789	161	146	307
1985	1,199,120			
1990	1,252,027	412	358	770
1995	1,532,846			
1999	1,940,341			
2000	2,047,895			
2005	2,458,892	699	1,408	2,107
2008	2,623,000			
2009		862	1,677	2,539
2010	3,071,643			

FUENTE: De la Torre (2000); González Rubí, 2008; Jiménez Nájera, 2011; Muños Izquierdo y Silva, 2013.; Rama, 2009; SEP, 2011, SEP, 2013; UNESCO, 2011; Villanueva, 2010. Los espacios en blanco representan datos no disponibles al momento de la captura.

Con la naciente expansión de la oferta educativa de educación superior, fue creciendo la necesidad de profesores que atendieran a su cada vez más numerosa matrícula. La oferta educativa empezaba a superar la de profesores con el perfil al menos suficiente para lograr los objetivos. Al no haber más, se empiezan a incorporar a su planta docente una gran cantidad de recién egresados del nivel de licenciatura, ya con título o sin él, pero además, sin otra experiencia en la docencia que la adquirida de la observación de los que fueron sus profesores.

Aunque ahora los docentes debían al menos pensar en sumar a sus capitales la formación para la creación de nuevo conocimiento, y a sus funciones la formación de cuadros profesionales y de investigadores que contribuyeran al desarrollo nacional.

1.1.3 La educación superior en el marco del proyecto modernizador.

Al concluir la década de los cuarenta, aun en el contexto liberal, se asienta una nueva visión del manejo económico del país. En un ambiente marcado por cambios ideológicos derivados de la segunda guerra mundial y del impulso hacia la industrialización, el Estado, bajo el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952), dirigió sus esfuerzos hacia el desarrollo económico y social del país. Desde esta perspectiva, o *proyecto modernizador*, la educación se transformó en instrumento central para el desarrollo de una economía moderna y para alcanzar la tan deseada movilidad social de las masas (De la Torre, 2000; Jiménez Nájera, 2011).

En congruencia con esta nueva orientación, el gobierno federal crea, en 1948, los primeros Institutos Tecnológicos Regionales, y para atender a la creciente demanda ciudadana de educación, durante los dos decenios siguientes, los gobiernos de Ruiz Cortines (1952-1958), López Mateos (1958-1964), y Díaz Ordaz (1964-1970) proporcionaron mayor apoyo financiero e impulso a la educación básica pública.

También en 1948, después de cinco reuniones sostenidas en la década de los cuarenta para abordar las problemáticas adolecidas por la educación superior —entre ellas la deficiente formación para el ejercicio de la docencia eficaz de sus profesores—, los rectores de diversas IES del país crearon la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana, organismo que en 1950 se convirtiera en la actual

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Maya, s.f.). Este organismo representa hoy a 187 IES del país, y desde sus inicios hasta la actualidad establece una red de relaciones entre ellas y el Estado; participa de manera activa –a través de la creación de diversas instancias– en la regulación de las funciones, crecimiento y actividades de este sector educativo; y en el planteamiento de programas, planes y políticas nacionales referentes a la educación superior.

En la década de los sesenta, la educación superior pública empieza a sentir los estragos del crecimiento de los índices demográficos del país, incremento sin control de la matrícula en la educación básica y su impacto en la matrícula de educación superior, creciente valor que se le asignaba a los certificados universitarios en esa época, la paradójica y creciente insuficiencia de oportunidades de empleo, de los bajos salarios, y de la insuficiencia de los recursos económicos e infraestructurales para satisfacer la explosiva demanda de educación superior y brindar un servicio educativo de calidad. Aunado a esto, en 1968 hace crisis un movimiento estudiantil a nivel nacional –gestado en las universidades de la región latinoamericana– que demandaba su participación en la toma de decisiones universitarias y públicas, igualdad de oportunidades de acceso y obtención de una educación de calidad, más y mejores espacios escolares, mayores presupuestos, mayores niveles de autonomía, cambios curriculares más pertinentes a los nuevos escenarios políticos y económicos, entre otras impetraciones (De la Torre, 2000; González Rubí, 2008; IESALC, 2006; Jiménez Nájera, 2011; Silas, 2005).

Este movimiento estudiantil fue arrasado militarmente, dejando un resabio de frustración y descontento ciudadano generalizado. Los dos gobiernos siguientes (Luis Echeverría y José López Portillo) intentan resarcir la relación Sociedad-Estado, fracturada en el sexenio presidencial anterior, e impulsan la apertura de nuevas instituciones de educación superior.

Así, mientras en la década de los sesenta se crearon 37 instituciones públicas y 22 privadas más, en la siguiente se abrieron otras 93 públicas (entre ellas la Universidad Pedagógica Nacional, UPN, en 1978) y 105 privadas (Cuadro 1.1).

El impulso gubernamental al crecimiento numérico y descontrolado de instituciones de educación superior fomentó la diversificación de este sector del sistema educativo. Una diversidad que se manifestaba en una gran variedad de misiones, formas de organización,

administración, gobernabilidad, y oferta educativa; además de diferencias importantes en la calidad de los servicios educativos que ofrecían.

Empieza a instalarse la preocupación por la calidad del servicio de la educación superior, que se aborda realizando esfuerzos para el diseño e implementación de estrategias de planeación y supervisión de la función y funcionamiento de las universidades públicas. En 1976, al cierre del gobierno de Luis Echeverría, la Secretaría de Educación Pública (SEP) instituyó la Coordinación General de Educación Superior, Ciencia y Tecnología –desde 1978, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC)– y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT), con el encargo de coordinar las universidades públicas y los institutos tecnológicos, respectivamente. Por su parte, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica creó la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica (DGICSA) para coordinar e impulsar el desarrollo de grupos de investigación en las universidades estatales (Arredondo, Martiniano, Pérez y Morán, 2006; Rodríguez Gómez, 2002; Villa, s.f.).

En 1978, ya durante el periodo presidencial de José López Portillo (1976-1982) se promulgó la Ley Nacional de Coordinación de la Educación Superior. En respuesta la ANUIES y la SEP elaboraron en conjunto la iniciativa de conformar el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) y una propuesta de Plan Nacional de Educación Superior. En 1979 se creó la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), que derivó en la creación de diversos organismos que en su conjunto constituyeron un sistema nacional de planeación permanente de la educación superior que abarca los niveles nacional, regional, estatal e institucional. En el último año del periodo de López Portillo, la CONPES aprobó el “Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991” (Hirsch, Ana, s.f.; OEI, s.f.; Rodríguez Gómez, 2002). Las políticas educativas para la educación superior en este periodo se orientaban principalmente a impulsar la relación ciencia-educación superior, la expansión y la organización de las IES.

Paralelamente a la expansión de las IES, en el decenio 1960-1970 su matrícula ascendió de 28,100 a 271,275 estudiantes –un incremento del 865%–, y en 1980 llegó a 935,789 alumnos –incremento de 245%– (Cuadro 1).

En este escenario, la matrícula empieza a alcanzar niveles de masificación, y aunque a partir de la segunda mitad de este periodo se amplió significativamente la oferta de programas de posgrado en el intento de impulsar la formación de recursos humanos para la generación de conocimiento y la innovación tecnológica, la demanda de profesores de educación superior rebasaba la visión progresista del proyecto modernizador. Las plantas docentes estaban colmadas de profesores improvisados con las mismas características y carencias del periodo anterior. Ya en el ejercicio de su acción docente, se incorporaban lentamente a los estudios de posgrado y paulatinamente se irían formando como investigadores.

1.1.4 La educación superior en el marco del proyecto neoliberal.

Hacia finales de los años setenta y principios de los ochenta, México adoleció de una crisis económica severa derivada principalmente de la caída de los precios del petróleo y de otros productos primarios, además del aumento en las tasas de interés impuestas a los montos de una deuda externa también creciente, exacerbada por los embates sufridos por los terremotos ocurridos en septiembre de 1985 en la Ciudad de México. Esta condición condujo al gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) a negociar la reestructuración de la deuda externa con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), lo que conllevó, entre otras acciones de retracción del gasto público, la reducción del gasto social interno, que incidió en los sectores de la salud y la educación, y en específico, en el nivel de educación superior (Alcántara, 2008; García Salord, 2000; Gil Antón, 2000).

En este ambiente de crisis económica y de exigencias de los organismos financieros internacionales, a partir de 1982, los gobiernos federales entraron en una nueva fase de administración de los recursos nacionales y se integraron a un nuevo proyecto económico: el *modelo de libre mercado*. En este nuevo marco, las ofertas educativas y los procesos educativos de las IES debían responder a las nuevas y aún actuales condiciones del mercado laboral (De la Torre, 2000; Jiménez Nájera, 2011; Silas, 2005). Un mercado de trabajo que requiere mentes y mano de obra capaces de adecuarse a la diversidad profesional impuesta por la apertura económica y la tan connotada globalización.

Al mismo tiempo, la educación superior pública entró en un proceso de contracción en su crecimiento debido a diversos factores, entre ellos, la retracción en el presupuesto federal; la

disminución en sus niveles de calidad, producto de su masificación, herencia de las dos décadas anteriores; y al crecimiento desordenado del sector privado, fomentado por los gobiernos federales en turno, incapaces de responder a la demanda de educación superior, sobre todo ya bien instalado el proyecto económico neoliberal. Mientras, entre 1960-1970 y 1970-1980, la matrícula de educación superior en México se incrementó sustancialmente, en las tres décadas siguientes no rebasó el 64% (Cuadro 1).

En respuesta a las nuevas condiciones económicas, políticas y sociales, el ejercicio de la planeación trascendió y se plasmó en diversos documentos, entre ellos el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) —en 1984, durante la gestión de Miguel de la Madrid— elaborado por la SEP y la ANUIES (Hirsch, s.f.). En él se estableció, por primera vez, la creación de fondos económicos extraordinarios para suplementar el subsidio ordinario asignado a las IES públicas, cuya renovación estaba y sigue condicionada a la evaluación de sus resultados (Rodríguez Gómez, 2002).

La administración de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) emitió el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, cuyos ejes fueron y siguen vigentes: impulso a la planeación estratégica, énfasis en la evaluación de procesos y resultados, y operación de programas de apoyo financiero que impulsaran la transformación de la educación pública (Rodríguez Gómez, 2002). En 1989 se crea la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) para fomentar la autoevaluación de la IES públicas, y a partir de ella, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) que promovían —y hasta el momento promueven— la evaluación diagnóstica, externa, y la acreditación de programas académicos. Y en el año 2000, el último de la administración de Ernesto Zedillo (1994-2000), se fundó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), que reconoce oficialmente a organismos no gubernamentales que tienen la función de acreditar programas académicos.

En el ámbito específico de los académicos universitarios, para “resolver” el gasto que implica el aumento directo a sus salarios, a partir de entonces los gobiernos federales establecieron nuevas políticas en materia salarial (Gil Antón, 2000). Derivado de ello, en las IES públicas se instalan nuevas reglas del juego académico, cristalizadas en políticas y estrategias de remuneración de la planta docente de corte neoliberal. El aumento en la remuneración, desde el inicio de los noventa, depende del capital cultural objetivado (productividad científica) y

del capital cultural institucionalizado e incluso simbólico (diplomas y títulos de posgrado) adquiridos por los integrantes de sus plantas académicas. El docente está conminado a superarse académicamente mediante la obtención de títulos de posgrado, so pena de permanecer con su salario nominal y de ser excluido de las redes sociales de los grupos de investigación y de las políticas de desarrollo institucional.

A más de esto, la figura del docente de educación superior cambia sustancialmente. A partir de este periodo, desde la visión de las políticas educativas, la calidad y efectividad de su práctica educativa depende de su superación académica por la vía del curso por la formación en programas de posgrado.

Si bien el discurso que hasta ahora mostramos no esclarece las acciones de formación y profesionalización de la docencia que subyacen en las políticas educativas para la educación superior, nos brindaron un marco de referencia para comprender sus orígenes y esencia, y nos abrieron paso a una explicación más congruente y coherente, que presentamos enseguida.

1.2 Evolución de las acciones para la formación de profesores universitarios

En esta sección haremos un intento por entretelar las acciones de formación de los docentes de educación superior con las connotaciones de los periodos de evolución del sistema nacional de educación superior, con la intención de comprender sus orígenes y sus motivaciones como respuesta a la evolución de las políticas educativas para este nivel educativo.

Si hacemos un recuento analítico de lo que planteamos en la sección anterior, podremos discernir que al tiempo en que los fines de la educación superior en México fueron cambiando, de acuerdo al cambio en los sistemas ideológicos de los grupos con poder político y a la evolución de las condiciones de desarrollo económico, político y social de nuestro país, la representación del docente y del ejercicio de la docencia en el nivel terciario también asumieron transformaciones.

Desde la época de la colonia hasta los primeros años posteriores al periodo revolucionario, la docencia universitaria era ejercida por unos cuantos elegidos. Un grupo selecto de estudiosos –primero clérigos y después laicos– cuyas condiciones de vida le habían brindado la posibilidad de acceder a estudios superiores. Así, desde la perspectiva de la comunidad y

de la sociedad en la que vivían, el profesor de educación superior era la de un *maestro*, es decir, un experto en cierta área de conocimientos e indudablemente competente y capacitado para la labor de transmitir el conocimiento socialmente aceptado a grupos reducidos de alumnos.

Esta representación social del docente universitario ha ido reconfigurándose en el tiempo. Tal vez los cuestionamientos sobre su ser y hacer docente empezaron a surgir de aquellas reuniones en las que los rectores de diversas IES del país versaban sobre problemáticas comunes, y que culminaron, en 1948, con la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana, el antecedente de la ANUIES.

Como veremos a continuación, desde la década de los cincuenta, las autoridades institucionales y gubernamentales tornan su mirada hacia el docente y lo reconocen como un factor determinante para elevar la calidad de la educación superior. Reconocimiento que ha sido expresado de manera recurrente en las políticas educativas generadas desde el final del sexenio de López Portillo y plasmadas en el “Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el periodo 1981-1991”, y en las que la formación del profesorado de educación terciaria se ha vuelto un lugar común.

Cuando se habla de formación del profesor universitario puede entenderse como un proceso presente o futuro de configuración del ser y del hacer del docente. Esto nos ayuda a distinguir entre el conjunto de capitales culturales ya adquiridos y los procesos de configuración o reconfiguración de nuevos saberes y seres. A esta última acepción es a la que nos estaremos refiriendo en adelante.

Partiendo de este principio, haremos un ejercicio de reconstrucción del devenir de las acciones para la formación de docentes de educación superior, cuyo origen fue disímil y desarticulado, y que en el tiempo se fue consolidando en programas y estrategias productos de la planeación y pronunciamiento de políticas educativas federales, a su vez gestadas en el seno del contexto económico, político, social de cada momento histórico del sistema de educación superior mexicano.

Intentaremos coordinar el esquema de periodización que adoptamos en la sección anterior para la evolución del sistema educativo, y el propuesto por Ana Hirsch (1990) para las

acciones de formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios. Incorporamos también el advenimiento de los estudios de posgrado, al principio desligado del objetivo de la formación de docentes, pero paulatinamente convertido en su elemento central.

1.2.1 Antecedentes de las políticas de formación del docente de educación superior

Este periodo abarca de 1926 a 1969, esto es, desde el periodo pos-revolucionario hasta ya bien instalado el proyecto modernizador.

Incluye una serie de acciones no sistemáticas y discontinuas que podríamos plantear que inician, en 1926, con la apertura, en la Universidad Nacional de México, del primer programa de maestría (García Garduño, 1995), cuyo objetivo principal era formar investigadores. Orientación que surge de la necesidad de emerger del atraso científico y tecnológico en el que había quedado México después de una larga historia de considerable dependencia económica, científica y tecnológica extranjera promovida por el porfiriato. Pero además, por los exiguos resultados de la educación superior en cuanto a generación de conocimiento, tal vez debido a que las carreras profesionales, entonces existentes, respondían más a la reproducción de pautas externas que a las necesidades reales de recursos humanos que impulsaran el desarrollo del país (Castrejón, 1982). Tal era el caso de la Universidad Nacional de México, que re-fundada en 1910, orientaba sus procesos de formación a la reproducción de esquemas liberales de percepción de la realidad y capitales culturales que no lograban potencializarse como precursores del progreso nacional.

Bajo el influjo del proyecto industrializador del gobierno de Lázaro Cárdenas sus sucesores, Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán, Adolfo Ruiz Cortines, Adolfo López Mateos siguieron orientando sus políticas educativas para el nivel superior a la formación de cuadros de profesionales que respondieran a las demandas –primero de mecanización y tecnificación, y después de industrialización del sistema productivo, y luego de desarrollo científico y tecnológico– de cuadros académicos de alto nivel para realizar investigación.

Así, aunque en sus orígenes el surgimiento del posgrado fue lento, a partir de la segunda mitad de la década de los cuarenta inicia su crecimiento, cuando se definen los estudios de posgrado en la UNAM y en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), se otorgan títulos de maestro y doctor en Ciencias sobre la base de la trayectoria en proyectos de investigación

(Arredondo, Pérez y Morán, 2006). Su proceso de expansión inicia en la década de los sesenta, durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (Castrejón, 1982; García Garduño, 1995).

No hemos podido encontrar registros sobre el tamaño y constitución de la matrícula de estos programas. Sin embargo, sería posible suponer que los pupitres fueron ocupados en su mayor parte, por los docentes en activo para acrecentar sus capitales culturales, formarse como investigadores o para alcanzar un estatus mayor social en la academia; o por recién egresados, principalmente para acceder a los apoyos federales (becas) y aumentar sus posibilidades de ingreso a las plantas docentes de las IES.

De esta forma, aunque los estudios de posgrado no contemplaban entre sus objetivos la formación para el mejor ejercicio de la docencia universitaria, su surgimiento marcó indirectamente el punto de partida de las posteriores políticas y acciones de formación de los docentes de educación superior.

Frente a estas tendencias de formación, entre 1950 y 1972 –desde Miguel Alemán hasta Luis Echeverría–, la ANUIES voltea la mirada hacia la formación pedagógica y didáctica del profesor y genera e inicia intentos por procurarla. Entre sus estrategias aplicó el financiamiento para cursos de didáctica en colaboración con la UNAM, y cursos de actualización en áreas del conocimiento científico en colaboración con la UNAM, el IPN y el Colegio de México.

1.2.2 Surgimiento de acciones sistemáticas

Como lo expresamos en el apartado anterior, el final de la administración presidencial de Gustavo Díaz Ordaz culminó en una crisis social generalizada, la cual trascendió al ámbito de la educación superior. Bajo esta presión, aunada a la ejercida por instancias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés UNESCO), que le confería al profesor un estatus de centralidad en el proceso educativo y sugería su profesionalización para desarrollar en él capacidades de investigador-docente, su gobierno dirige la mirada a la superación del personal académico y lo coloca como objeto de atención en las políticas federales. Había pues que superar el desmerecimiento de su calidad académica y docente.

Un año antes de concluir su administración impulsó la creación del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en la UNAM. Con lo que dio inicio una nueva política para elevar la calidad de la educación superior sobre la base de la capacitación del profesorado para mejorar el ejercicio de la docencia.

1.2.3 Expansión y diversificación de las acciones para la formación de los docentes de educación superior

El ascenso a la presidencia de Luis Echeverría (1970-1976) ocurrió en ese momento de desencuentro entre Sociedad-Estado y de discrepancia entre el momento evolutivo del sistema de educación superior y las tendencias internacionales de modernización de este nivel educativo. En respuesta a las presiones sociales nacionales apremiantes, articuló e implementó estrategias de expansión de crecimiento del sistema de educación superior, que resultaron en la continuación del proceso de explosión del crecimiento de su matrícula y en la necesidad de reclutar un número cada vez mayor de profesores para atenderla.

De poco más de 28,000 estudiantes atendidos en 1960 por 3,843 profesores en las 50 instituciones del país, para 1970 la matrícula ascendió a 271,275 estudiantes y la planta académica a 25,056 (Cuadros 1 y 2). Podemos percatarnos que mientras entre 1950 y 1960, el reclutamiento de docentes sufrió una retracción del 37%, durante la siguiente década el número de plazas académicas se incrementó 552%, esto es, un promedio anual de reclutamiento de 2,121 docentes, y los pronósticos anunciaban que la tendencia iría en aumento (Gil Antón, 1998 y 2006; Rama, 2009; Villanueva, 2010).

Cuadro 2. Incremento de las plazas docentes en Educación Superior en México.

Año	Plazas académicas en Nivel de pregrado Sin contar Escuelas Normales
1950	6,126
1960	3,843
1970	25,056
1980	69,214
1990	105,058
1994	120,000
2000	
2010	250, 531

FUENTE: Gil Antón, 2006; OEI, s.f.; Pallán, 1994; SEP, 2011; SEP, 2013.
Los espacios en blanco representan datos no disponibles al momento de la captura.

Así lo demostraron las estadísticas para los periodos siguientes. En 1980, la planta académica creció 176% con respecto al periodo anterior que, traducido en términos de porcentaje anual, representaría la contratación de 4,416 por año durante la década de los setenta.

El reclutamiento de profesores obedeció al ritmo y características que la expansión del sistema y de la matrícula de educación superior le marcó. La planta docente también adquirió características de masificación. Imperó la improvisación y la anarquía de la práctica educativa, la superficialidad del conocimiento científico y la disminución en las tasas de producción académica.

En el seno de estas condiciones la representación del profesor y de su función empezó a adquirir nuevos matices. El docente universitario es, en esos momentos de la historia, un agente vulnerable y desacreditado. Ya no posee las connotaciones de la representación del *maestro* de épocas anteriores. Por lo que había que plantear estrategias de intervención para movilizar su formación didáctica y científica.

En atinencia a ello, Luis Echeverría impulsó estrategias de sistematización para la formación de los profesores de educación superior, que culminaron en los primeros intentos para brindarles capacitación con enfoque didáctico. En 1972, indujo la creación, bajo la coordinación de la SEP y la ANUIES, del Programa Nacional de Formación de Profesores, cuyos propósitos eran la formación de nuevos profesores, el mejoramiento del profesorado actual, y la instrumentación para la docencia y preparación de materiales y publicaciones desde la perspectiva de la tecnología educativa (ANUIES, 1972).

En este mismo periodo, en 1970, bien instalado ya el proyecto modernizador, el INIC fue sustituido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), cuyas misiones serían sistematizar la actividad científica nacional y formar recursos humanos especializados que contribuyeran a impulsar el desarrollo y la generación de la industria nacional (Arredondo y Morán, 2006; Castrejón, 1982; Pallán, 1994; Retana, 2009). No obstante que no pretendía participar de manera directa en la capacitación para la docencia universitaria, esta institución ya era considerada y asumida, tanto por aspirantes a la docencia, docentes en activo e IES, como una instancia para la formación de profesores universitarios.

Continuando con la tendencia de formación didáctica, en 1973, se instauró el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES), que de la misma forma

que el Programa Nacional de Formación de Profesores, operaba bajo el enfoque de la tecnología educativa (Díaz, 1998; Hirsch, 1990).

En 1974, se crean importantes dependencias y universidades. Además de la creación de las tres primeras unidades de la UAM, la UNAM por su parte crea las Escuelas Nacionales de Estudios Superiores. En la mayoría de ellas se ofrecían cursos de formación de profesores y de apoyo a la formación para la docencia.

En 1977 la UNAM crea el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), como producto de la fusión del centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Este organismo incrementa los servicios docentes y ofrece un mayor número de cursos y apoyos. También en ese año, la ANUIES y el Programa Nacional de Formación de Profesores fusionan sus objetivos y se funda la Dirección de Formación de Recursos Humanos, que continúa ofreciendo cursos de formación a los profesores de las universidades estatales. Por su parte, algunas universidades estatales y la SESIC participan creando programas de formación que subsumieron la misma orientación (Hirsch, 1990).

En términos generales, estas iniciativas de formación pedagógica y didáctica denotaban ciertas deficiencias, pues no respondían a proyectos de planeación y desarrollo académico cimentados en las necesidades germinadas en las problemáticas institucionales reales. Por su carácter meramente capacitador, favorecían la actitud volitiva de los profesores, acudían unos cuantos y acudían mal. Además, eran acciones al margen de las relaciones entre lo administrativo y lo académico, entre la institución y su papel social, entre la formación pedagógica y las disciplinas (contenidos) a enseñar, entre la docencia y la investigación (Arredondo, 1988; Díaz, op. cit.). Se gesta entonces una nueva vertiente para la formación de profesores de educación terciaria: la formación para la producción de conocimiento científico.

En este ambiente se funda en 1978 la UPN, cuyas funciones centrales serían la formación de recursos humanos para la docencia en educación básica, para la investigación científica educativa y, la difusión de conocimientos.

En paralelo, los programas de posgrado en el campo de la docencia, que eran unos cuantos hasta la década de los sesenta, se expanden a finales de los setenta, y mantienen un crecimiento acelerado a partir de los ochenta. De acuerdo a Catalina Olga Maya (2007), entre

1977 y 2000, se crearon 134 especializaciones, 520 maestrías y 65 doctorados en ésta área de conocimiento.

Se puede apreciar que las acciones de formación en el campo de la docencia, evolucionaron desde cursos de capacitación instrumental –soportados en la corriente tecnológica con bajo nivel de fundamentación conceptual y teórica– a programas de especialización en docencia, cuyos objetivos se orientaban a la comprensión de la docencia desde la perspectiva sociológica, psicológica y pedagógica, aunque con altos niveles de superficialidad en el campo de la educación; y después, a programas de posgrado para la formación de docentes-investigadores.

Desde su palestra, el CONACYT cumplía sus funciones mediante tres ejes básicos de acción: la coordinación de los trabajos, que en materia de investigación científica, tecnológica y humanista, realizaban las IES y los centros de investigación del país; la vinculación de estos trabajos con las necesidades del Estado; y, la formación de especialistas y científicos. Todo ello para conformar una estructura científica en la que se soportaran las estrategias para el crecimiento económico del país (Castrejón, 1982). Para coadyuvar al ejercicio del tercer eje, el CONACYT ofrecía becas-crédito para la realización de estudios de posgrado. Y entre los propósitos de este programa de apoyo estaba la profesionalización de la planta académica de las IES (Ortega, Blum, Valenti, Ramírez y, Del Castillo, 2001).

Al final del gobierno de Luis Echeverría, la DGICSA y la ANUIES ya apoyaban financieramente a quienes estuvieran interesados en cursar estudios de posgrado, entre ellos, a los docentes de las IES estatales.

A finales de la década de los setenta, en la última fase del gobierno de López Portillo (1976-1982) y del proyecto modernizador, las acciones de formación de docentes incluía la formación de docentes-investigadores que impulsaran la producción de conocimiento en el campo de la educación (Díaz, 1998).

A poco más de un año del término de su administración se emitió el “Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el periodo 1981-1991”. En este documento se hace énfasis en el impulso de programas de capacitación y actualización que equilibren la metodología de la enseñanza y el conocimiento de las disciplinas objetos de enseñanza. También, promueve la creación de programas de maestría y doctorado que

formaran recursos humanos para la creación y difusión del conocimiento científico. Y tocante a la formación docente, plantea que el nivel de maestría tendría un doble objetivo: desarrollar en el profesional una amplia y alta capacidad innovadora y formarlo en los métodos de investigación, así como preparar personal docente de alta calificación (CONPES, 1981).

De esta manera, se institucionaliza el posgrado como una dimensión de la formación de los docentes universitarios. La tendencia de su formación empieza a girar hacia la formación de profesores-investigadores que contribuyeran con la generación del conocimiento en áreas específicas. Esta orientación se asienta y desplaza a la anterior a partir de las siguientes décadas.

Estas acciones tuvieron eco, cada vez más ciudadanos ingresaron a las aulas del posgrado. Haciendo un análisis comparativo entre los datos que aparecen en los Cuadros 1 y 3 se puede apreciar que, si bien la matrícula en posgrado no rebasa (con datos aproximados, calculados a partir de los disponibles) el 6% de la matrícula en el nivel de licenciatura, en términos específicos, la matrícula de posgrado incrementó cerca del 344% entre 1969 y 1980, y ya bien instalado el neoliberalismo, el 72% entre 1980 y 1990, 153% entre 1990 y 2000, y 87% entre 1999 y 2010.

Cuadro 3. Evolución de la matrícula de posgrado en México

Ciclo escolar o Año	Matrícula posgrado México	Especialidad	Maestría	Doctorado
1969-1970	5,753			
1980	25,503			
1982-1983	30,653			
1985	37,040			
1988	39,503	13,526	24,646	1,303
1990	43,965			
1994	54,910	17,613	34,203	3,094
1999	111,247			
2010-2011	208,225	40,560	144,543	23,122

FUENTE: ANUIES, 1997, citado en García García, 2009; Arredondo, 1985; Muñoz y Rodríguez, 2000. Los espacios en blanco representan datos no disponibles al momento de la captura.

1.2.4 Las acciones de formación de los docentes de educación superior en el marco del neoliberalismo.

La década de los ochenta comenzó con una fuerte crisis financiera y social. Los recursos federales escasearon y la ciudadanía y los organismos internacionales exigían educación de calidad. Ante estas condiciones, los gobiernos de Miguel de la Madrid y Carlos Salinas fortalecieron las acciones de planeación y promovieron las de evaluación de las IES, a través de las cuales el Estado coordina, controla y regula su vida institucional y académica. Las instituciones de educación terciaria entraron al esquema social y económico que el neoliberalismo les marcó.

Por un lado, los ciudadanos, y sus docentes en particular, necesitaban obtener más credenciales académicas para afrontar un mercado laboral cada vez más demandante. Surgió para la educación superior un nicho de mercado potencial y respondió con la creación de nuevas IES, mayormente de origen privado (Cuadro 1), y con la exaltación de la formación en el posgrado.

Por otro, debido al modelo de económico que impera desde la década de los ochenta, el financiamiento extraordinario de las IES públicas está condicionado a evidencias de la efectividad de sus funciones. La asignación de recursos federales para el apoyo a sus proyectos de mejora se supedita, desde entonces hasta el presente, a la rendición de cuentas resultante de los procesos de evaluación de, entre muchos otros elementos, la pertinencia, congruencia y coherencia de sus programas académicos, procesos administrativos, la productividad académica y la práctica educativa de su planta docente.

Estas tensiones obligaron a las IES a crear y articular nuevas reglas para el juego académico. En el ámbito específico de los recursos humanos académicos, la obtención de capitales culturales institucionalizados –en forma de títulos y diplomas– se convirtió, paulatinamente, en moneda de cambio para ingresar o para incrementar su salario. En este entorno, se les atribuye cada vez mayor relevancia social e importantes méritos a los estudios de posgrado, entre ellos: ser promotores de la mejora del nivel y la productividad académicos, contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por consiguiente, ser un factor que asegura la calidad del servicio educativo.

En 1984 la SEP y el CONACYT crearon el Programa de Fortalecimiento del Posgrado, a través del cual, el gobierno federal canalizó recursos para promover el acceso a estudios de posgrado. No obstante que el foco de atención de la formación docente se movía hacia el posgrado, el explosivo e indiscriminado crecimiento de la planta docente acaecido desde las décadas de los sesenta, setenta y todavía en los ochenta, impelía a las IES a seguir haciendo esfuerzos de preparación de sus académicos para la docencia; por lo que esta orientación todavía se dejó sentir en los ochenta.

Así, en ese mismo año, con la intención de coadyuvar a la formación de los crecientes cuadros académicos, se instaló el Programa Nacional para la Educación Superior (PRONAES), entre cuyas pretensiones estaba elevar la proporción de profesores de tiempo completo (PTC) al 40% en las IES públicas, y la proporción de éstos con estudios de posgrado. A partir de este programa surgió el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), cuyos objetivos centrales serían consolidar los posgrados existentes a través de actividades de investigación, fomentar la creación de nuevos posgrados respaldada por grupos de investigación, e impulsar la formación de los profesores mediante el posgrado (Arredondo, Martiniano, Pérez y Morán, 2006). Para ello, pero también con la finalidad de apoyar a su formación y actualización en el área pedagógica, el PRONAES otorgó recursos adicionales a las IES (Hirsch, 1990).

Contribuyendo a estos objetivos se instaura también el Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico de 1984-1988, brindando becas principalmente para programas nacionales. Por su parte el CONACYT seguía fomentando los estudios de posgrado mediante la asignación de becas, en 1984 informó que hasta entonces había conferido 32,000 becas (Arredondo, Martiniano, Pérez y Morán, op. cit.).

En 1985, la DGICSA, la SEP y algunas IES crean los Programas Nacionales de Actualización de Profesores, que promovían tanto la formación disciplinaria mediante estudios de posgrado, como la formación de formadores de profesores e investigadores educativos (Hirsch, op. cit.). Respecto a ello, Catalina Maya (2007) revela que entre 1977 y 2000 proliferaron un gran número de programas de maestrías en el campo de la docencia cuyas orientaciones se modificaron paulatinamente en el tiempo. Al inicio se dio gran impulso a aquellos que se dirigían hacia la formación disciplinaria –especialidades en idiomas, ciencias sociales, ciencias biológicas, matemáticas, español, entre muchas otras–; luego el interés viró hacia la educación en general, la pedagogía y las ciencias de la educación, y paulatinamente

hacia la profesionalización en campos emergentes –planeación y/o administración de la educación, educación especial, formación docente, práctica docente, desarrollo curricular, comunicación y tecnología educativa, educación preescolar, educación básica y media, etc. Finalmente, los programas se orientaron de manera importante a la investigación educativa.

En 1986, la ANUIES y la SEP, en sustitución del PRONAES, desarrollaron y pusieron en marcha el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES). Sus proyectos continuaban los propósitos de su antecesor: entre otros, mejorar, promover e impulsar el desarrollo del posgrado, y apoyar a la formación pedagógica de los docentes de educación superior. Esto último sería atendido por un subproyecto denominado Proyecto Nacional de Formación del Personal Académico, en el que se extendió la corriente tecnológica que imperó en los setenta (Estévez, 2000).

La orientación pedagógica para la formación de académicos fue perdiendo ímpetu en los últimos años de la administración de Salinas de Gortari. Las presiones internacionales para elevar la calidad del servicio de las IES fueron aumentando (Fernández Lamarra, 2010). Las políticas educativas para la educación superior, que devenían en procesos de evaluación institucional, acreditación de carreras y esquemas de financiamiento adicional cada vez más rigurosos y demandantes, reclamaban la superación de los docentes de educación superior mediante estudios de posgrado en áreas disciplinarias afines a su formación profesional inicial.

Como respuesta, las IES públicas institucionalizaron las políticas educativas federales en el ámbito de la formación docente que toman con creciente impulso el interés por la formación de profesores-investigadores, y promueven la creación de instancias que coadyuven a la consecución de este pendiente.

Al final del mandato presidencial de Salinas, en 1994, inicia operaciones el Programa Nacional de Superación Académica (SUPERA), concebido por la ANUIES. Este programa impulsó la formación disciplinar, mediante estudios de posgrado, principalmente de aquellos profesores que por su edad o por sus condiciones contractuales no podían acceder a las becas que CONACYT ofrecía (Estévez, 2009). Su objetivo principal era elevar el número de profesores de carrera (tiempo completo) con posgrado, asumiendo que esto sería un factor que contribuiría a elevar la tan deseada calidad educativa y a revalorar la carrera académica,

que había caído en demérito como consecuencia de la masificación de la planta docente –sin estudios de posgrado– que le siguió a la de la matrícula estudiantil en los últimos tres decenios (Hernández, 2005). Atingente a esta aseveración, en 1994, de 120,000 profesores sólo el 26.7% tenían posgrado (Pallán, 1994).

Ya en el gobierno de Ernesto Zedillo, en 1996, el SUPERA es reemplazado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), un esquema transexenal proyectado hasta el año 2006 que renovó el impulso a la formación mediante el posgrado de los profesores de educación superior. Fue diseñado con la colaboración de ANUIES, el CONACYT, la SESIC y la SEIT, en atención al “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000”, derivado del Plan Nacional de Desarrollo para el mismo periodo (ANUIES, 1996).

Su diseño se sustentó en un diagnóstico del estado del sistema de educación superior mexicano que arrojó datos punzantes sobre parámetros como: el cociente alumnos/profesor, distribución de las actividades académicas, oferta de programas de actualización de conocimientos en áreas disciplinarias específicas, estrategias de contratación, salario y perspectivas académicas de los docentes, proporción de PTC para atender a la población estudiantil, proporción de profesores con posgrado, nivel de participación del profesorado en la investigación o aplicación de conocimientos de frontera (SEP, 2006).

Respecto a los tres últimos rubros, el diagnóstico emitió los siguientes datos: en las IES públicas mexicanas sólo el 30% del profesorado era de tiempo completo; del total del profesorado, sin considerar las escuelas normales, el 19.1% tenía maestría y el 5.2% doctorado, y de los docentes de tiempo completo, el 25.9% tenían maestría y 9.6% doctorado. Por último, la mayoría de los docentes tanto de asignatura como de tiempo completo dedicaban todo o la mayor parte de su tiempo a la docencia y a la gestión académica, sólo aquellos que laboraban en institutos de investigación o cuya situación contractual era la de profesor-investigador, inclinaban la balanza de sus funciones hacia la investigación (SEP, 1996). Lo que desde la perspectiva del gobierno federal tenía graves implicaciones para el ejercicio de las funciones universitarias, en especial en la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje y en el nivel de producción científica.

Si bien desde el sexenio de Salinas de Gortari, el gobierno federal enfocó su mirada en el docente, el diagnóstico emitido por el PROMEP consolidó al profesor como el centro de las

problemáticas de la calidad del servicio educativo de las IES al reconocer que “la fortaleza de una institución, su capacidad para cumplir con calidad y eficacia los propósitos institucionales, radica fundamentalmente en la calidad de su profesorado” (Rubio Oca, s.f.).

Bajo esta visión, el PROMEP se planteó como objetivo general “Mejorar sustancialmente la formación, la dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las IES como un medio para elevar la calidad de la educación superior” (ANUIES, 1996). En el estado del arte que presentó el PROMEP en 2006 se redefinió:

Mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en activo de las instituciones de educación superior, y fomentar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos adscritos a las dependencias de educación superior de esas instituciones y con ello sustentar la mejor formación de los estudiantes en el sistema público de educación superior. (SEP, 2006).

Sus objetivos principales fueron entonces fortalecer el desarrollo académico de los profesores mediante estudios de posgrado, y fomentar el desarrollo cuerpos académicos. Los cuerpos académicos debían estar integrados por grupos de PTC con alta habilitación académica, que participaran en la generación y aplicación del conocimiento científico sobre la base de líneas de investigación compartidas, con metas académicas comunes, que atendieran programas educativos, establecieran redes de colaboración con otros cuerpos académicos nacionales y extranjeros, y participaran en actividades de divulgación del conocimiento (SEP, 2006).

Había pues que elevar el número de profesores con posgrado, y pugnar para que logaran obtener la formación completa, es decir el doctorado; elevar el número de PTC; promover el equilibrio de las funciones académicas de los docentes de tiempo completo, de tal forma que se incentivara la investigación; e, integrar cuerpos académicos que se vincularan con el exterior. Recursos que se convirtieron en capitales culturales indispensables para el otorgamiento del paulatinamente más apreciado reconocimiento denominado “Perfil Deseable”

Entre sus metas iniciales estaban aumentar la proporción de PTC al 70%, elevar la proporción de PTC con doctorado al 20%, y lograr que el resto de los PTC obtuvieran el grado de maestría o de especialización. El PROMEP incentivaría la consecución de estas metas concediendo becas de estudio, otorgando el reconocimiento al Perfil Deseable a los PTC, y proporcionando

nuevas plazas de tiempo completo a las universidades públicas para profesores que reúnan los atributos del perfil deseable (PROMEP, s.f.).

Por último, en 2014, bajo el gobierno de Enrique Peña Nieto se instaura el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que asume, para la educación superior, prácticamente las mismas reglas de operación y otorga los mismos reconocimientos de su antecesor, el PROMEP. Retoma la tarea de apoyar la habilitación de los docentes a través de estudios de posgrado, pues si bien su diagnóstico reporta que en las Universidades Públicas Estatales (UPE) el 3.5% de sus PTC cuentan con especialidad, el 42.85% con maestría, y el 44.48% con doctorado; y en las Universidades Politécnicas Públicas (UPP) el 97.25 % tiene un posgrado y el 28.13% tiene doctorado; el resto de las IES no alcanza los niveles de formación deseables. Por ejemplo, en las Universidades Tecnológicas Públicas (UTP) el 60.79% cuentan con posgrado y sólo el 3% con doctorado, y en los Institutos Tecnológicos Públicos (ITP), el 48.8% estudió un posgrado, y sólo el 10.59% un doctorado (SEP, 2014).

La mirada sigue puesta en la habilitación de los docentes de educación superior pública mediante estudios de posgrado y en la conformación de los tan ponderados cuerpos académicos, que para alcanzar el máximo nivel de reconocimiento (consolidados), deben estar constituidos, en su gran mayoría, por profesores con estudios de doctorado que cuenten con el reconocimiento del Perfil Deseable, que generen altos niveles de capitales culturales objetivados, es decir, de producción científica, y que tengan la capacidad de establecer redes académicas con el exterior (SEP, op. cit.).

De esta manera, con el asentamiento del neoliberalismo se diluyen las acciones de formación del personal docente en el ámbito pedagógico. Y se establece la formación en el posgrado como la formación deseable para llevar a cabo con eficacia las funciones sustantivas de los profesores universitarios. La representación del docente ahora tiene nuevas connotaciones, pues viró hacia la conjunción de los atributos que el PROMEP planteó como deseables.

CAPÍTULO II

LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA, PREDISPOSICIONES PARA LA PRAXIS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.

El ingreso a la docencia universitaria tiene normas propias que son y han sido regidas por políticas educativas gestadas a partir de los idearios defendidos por nuestros gobiernos federales vigentes y anteriores. Estas reglas han cambiado en el tiempo, desde sólo ser estudiante de licenciatura y ser recomendado por un agente social con relaciones de poder suficientes; hasta poseer un título de doctorado o de posdoctorado y presentar evidencias de productividad científica, que todavía se someten a la competición con otros que poseen, en menor, igual, o mayor medida, esos capitales culturales. El punto común en todas ellas, es el demérito a la formación para el ejercicio de la docencia.

Bajo estas circunstancias, el saber docente del profesor de educación terciaria sólo contiene creencias, percepciones, concepciones, ideas, imágenes y opiniones de lo que significa aprender y enseñar; productos de sus aprehensiones históricamente construidas en el transcurso de su formación escolar. Lo que sabe de la docencia es conocimiento de sentido común, obtenido de la interlocución de su psique con su realidad histórica, y se constituye en una matriz de pensamiento y de predisposición para el ejercicio de su acción docente.

El objetivo de este capítulo es esclarecer las bases epistemológicas, ontológicas y conceptuales que sustentan la construcción subjetiva y social de los saberes de sentido común del docente, especialmente de educación terciaria, acerca de cómo se aprenden los contenidos curriculares que tienen a su cargo enseñar; y, en función de ello, cómo supone deben ser enseñados para lograr los objetivos de aprendizaje planteados por la institución y por él mismo.

Para ello, partimos de la elucidación de la noción de las representaciones sociales, que se asienta en el enfoque del construccionismo social, representado aquí principalmente por Serge Moscovici, Denise Jodelet y Jean Claude Abric, que nos permitió comprender la naturaleza psicosocial, la composición y estructura de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en esencia analizadas desde la perspectiva constructivista por

diversos autores, entre ellos, Juan I. Pozo y colaboradores, Ana Beatriz Jiménez Llanos, Ángel I. Pérez Gómez, Javier Marrero y Miguel Monroy⁴.

Después, desde la perspectiva sustancialmente constructivista –aunque con marcados tonos socioconstructivistas– de Lee Shulman, analizamos los sistemas legitimados e institucionalizados de información inherentes a la profesión docente, que sumados a las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza constituyen el pensamiento docente o conocimiento del contenido de la enseñanza del profesor. Todos ellos son estructuras de conocimiento estructuradas y estructurantes, pues determinan su forma de percibir la docencia, y prescriben su actuación en la planeación, la intervención en el aula y la evaluación de los resultados del aprendizaje.

Finalmente, estas aportaciones nos brindaron elementos de juicio para dilucidar la sensibilidad de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza del profesor universitario a las variaciones del contexto, específicamente las suscitadas por el enriquecimiento del significado y sentido de los contenidos de una disciplina o asignatura, originado en el transcurso de una formación doctoral. Variaciones que pueden ser promotoras de cambios en las estructuras informacionales y relacionales que componen estas teorías implícitas, y consecuentemente, del tránsito de un sistema representacional del aprendizaje y la enseñanza a otro; que pueden resultar en un cambio representacional acerca de la praxis de la planeación de la enseñanza, objeto de nuestro estudio.

Cerramos este capítulo poniendo en tela de juicio la potencia de la teoría de las representaciones sociales –teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza– para esclarecer las relaciones de poder que promovieron su construcción; pues acaso llega a reconocerlas como estructuras de conocimiento estructuradas y estructurantes que prescriben y orientan las predisposiciones para el ejercicio de la práctica educativa del docente. Esto es, los acercamientos propuestos sólo nos dejan percibir las manifestaciones de un origen

⁴ El construccionismo social o socioconstruccionismo concibe el conocimiento como el producto del intercambio social y es mediatizado por el lenguaje. El conocimiento progresa en el espacio social, entre las personas, en el mundo en el que viven. Es sólo a través del intercambio social que el individuo desarrolla su identidad (Jubés, Laso y Ponce, s.f.).

El constructivismo concibe el conocimiento como el resultado de la actividad del sujeto mediante la operación de sus observaciones, constituidas autorreferencialmente; esto es, el sujeto es un observador que se observa a sí mismo y organiza por sí mismo la observación de forma consistente con su estructura y con el medio en el que vive (Jubés, Laso y Ponce, op. cit.).

socio-cognitivo, podríamos decir heredado, que determina la selección de los elementos informacionales que les darán origen. Estas ausencias explicativas son abordadas con gran elocuencia por Pierre Bourdieu en su teoría del *habitus*, que desarrollaremos en el capítulo siguiente.

2.1 Noción de las representaciones sociales.

Serge Moscovici, uno de los principales exponentes de esta teoría, concibe las representaciones sociales como un “corpus organizado de conocimientos”, producto de la actividad psíquica y de la interacción social entre los hombres, gracias al cual comprenden la “realidad física y social” (Moscovici, 1979, citado por Araya, 2002; p. 27) y construyen comportamientos, que a su vez, están delineados por regulaciones sociales, es decir, por “relaciones normativas que controlan, verifican, dirigen” su conducta (Moscovici, 1976, citado por Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi, 2005; p. 23).

Desde este punto de vista, son “un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales”, son así “constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana” que “se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales”, por lo que podría decirse que “son la versión contemporánea del sentido común”... .. (Moscovici, 1984, citado por Perera, s.f.; p. 10)⁵.

Son “sistemas de valores, ideas y prácticas” que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo, y para establecer la comunicación entre los miembros de una comunidad mediante códigos “para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.” (Moscovici, 1979, citado por Rodríguez, 2003; p. 56).

⁵ Moscovici y Hewstone (1985 pp. 682-683) definen el sentido común como “un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de <<observaciones>>, de <<experiencias>>, sancionadas por la práctica”. Este corpus de conocimientos es “reconocido por todos” y es propio de los hombres “cuyo intelecto no ha sido corrompido por la educación, la especulación filosófica o las reglas profesionales”, es conocimiento ingenuo, e “incluye las imágenes y los lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas familiares o prever un desenlace”. Además es el precursor del conocimiento científico, la ciencia así, “es el sentido común sistematizado”.

Son “tipos de creencias paradigmáticas” (Moscovici y Marková, 2008, p. 140), es decir, “premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero” (Marrero, 2010, en Marrero, J. y otros, 2010; p. 27).

Sin el propósito de cometer una síntesis empobrecedora, podríamos concretar que para Serge Moscovici las representaciones sociales son sistemas de ideas, creencias, concepciones, valores y expresiones, productos del concierto entre los procesos de pensamiento intrínsecos del ser humano y los procesos de comunicación social a los que está sujeto día a día; y a través de las cuales comprende y explica su historia individual y grupal y su realidad física y social, y orienta sus comportamientos en el contexto que le toca vivir.

Moscovici, vislumbra la conjunción de los mundos individual y social, de la psicología y la sociología respecto a la construcción de saberes. Aunque su propuesta se soporta en el construccionismo social, no desprecia el constructivismo psicológico, tiene presente que los individuos somos sujetos poseedores de mentes creadoras de conocimiento, capaces de construir la realidad desde nuestra subjetividad, desde nuestros propios procesos de pensamiento desarrollados a través de nuestra historia. Sin embargo, es enfático en que somos sensibles a las informaciones que nos procura el mundo social en el que vivimos, y, desde nuestra subjetividad, somos capaces de decidir nuestra postura, esto es, nuestra manera de pensar y actuar en él, para vivir en armonía intelectual, social y práctica con los significados y los símbolos contruidos colectiva e históricamente.

Tal vez por el enorme simbolismo que implican sus ideas, deja campo fértil para su plena expresión.

Así, Denise Jodelet hace mayores precisiones respecto a los aportes de Moscovici. Su postura retoma la dimensión constructivista de Moscovici y matiza la dimensión socioconstruccionista de las representaciones sociales. Resalta la interacción entre el aparato psíquico, el funcionamiento cognitivo del ser humano y el funcionamiento del sistema social (Jodelet, 1985; Jodelet, 1989, citada en Banchs, 2000), pues abunda en la confluencia entre la subjetividad y lo social, entre la capacidad intrínseca del ser humano de construir estructuras de conocimiento y la influencia de las fuerzas sociales para interpretar y comprender los objetos físicos y sociales de la realidad. Para comprender su existencia,

pertenencia y permanencia en los diferentes grupos sociales y campos que constituyen su identidad individual y social y que contribuyen a la construcción de su vida misma.

Jodelet (1985) afirma que las representaciones sociales son una forma de conocimiento específico, conocimiento de sentido común o pensamiento natural. Precisa que este conocimiento se elabora a partir de las construcciones generadas por la actividad mental de las personas y la información proporcionada a través de las experiencias, los conocimientos y los modelos de pensamiento que circulan en el medio ambiente en el que viven, y que se reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

Las representaciones sociales son entonces conocimientos subjetiva y socialmente elaborados, mediante los cuales las personas creamos relaciones de sentido que nos ayudan a comprender y explicar los acontecimientos y las características de nuestro entorno, las informaciones que transitan en él, y a las personas que nos rodean.

Esta aprehensión y apropiación de las cosas de la realidad nos brinda la posibilidad de comunicarnos, de comprendernos a nosotros y a lo que nos rodea; de dominar el mundo social, material e ideal; de definir nuestra identidad personal y social; de actuar con y sobre las personas; de situarnos en el espacio social; de orientar y organizar nuestra conducta; de comprender el conocimiento científico; entre otras muchas capacidades (Jodelet, 1985; Jodelet, 1984, citada por Valencia y Elejabarrieta, 2007).

En palabras de Mireles (2003), nos permiten ubicarnos en nuestra vida diaria, y actuar en relación con el mundo que se nos presenta. Esto, de acuerdo a Jodelet, les da la cualidad de conocimiento práctico. Como conocimiento práctico, se nutren de conocimientos previos (individuales y colectivos), de creencias, de tradiciones, de contextos ideológicos, políticos o religiosos, que permiten a los sujetos actuar sobre el mundo y sobre los demás, asegurando, al mismo tiempo, su función y su eficacia sociales (Jodelet, 1989, citada por Valencia y Elejabarrieta, 2007). Lo que Bourdieu pronuncia como sentido práctico, un saber ser y saber hacer en un contexto en el que existen reglas o normas que son susceptibles de interpretación y re-elaboración por cada agente social.

Los contenidos –ideas, imágenes, informaciones, creencias, concepciones u opiniones, símbolos, actitudes, metáforas, etc.– y los procesos de representación son de carácter social porque se refieren a “las condiciones y los contextos en los que surgen las representaciones,

a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás” (Jodelet, 1985, pp. 474-475), y se refieren también a los procesos simbólicos de los sujetos, como sujetos sociales.

Así, en toda representación social “...tiene lugar un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos”, ya que la construcción individual o social conlleva el aporte de interpretación y significación propia acerca de los objetos representados en el contexto que la realidad ofrece (Jodelet, 1985: 478).

Como es evidente, Moscovici y Jodelet concuerdan en que las representaciones sociales son construcciones sociales y subjetivas, porque han sido producto de elaboraciones cognitivas socialmente compartidas, pero también de producciones cognitivas inherentes al ser humano, para comprender el mundo en el que vive. Y como producto de la construcción compartida de interpretaciones de los objetos de la realidad física y social, son saberes que sirven para crear una “conciencia colectiva” (Mireles 2003, p. 11), y para prescribir nuestra actuación en el mundo social.

La noción de las representaciones sociales de Moscovici, llevada después a profundidad por Jodelet, sigue vigente a través de una gran cantidad de contribuciones posteriores, que abundan en estos aspectos de significación de las representaciones sociales. Todas ellas exaltan su calidad de proceso de construcción de saberes subjetivos y sociales, en el que se implica la compartición de interpretaciones individuales y colectivas de la realidad para comprender y explicar la realidad circundante.

Algunas aportaciones enfatizan su calidad de producto, como sistemas de conocimiento de sentido común, estructuras o esquemas de pensamiento, cuyo contenido son conocimientos, valores, normas, creencias, opiniones, ideas, imágenes, sistemas simbólicos sobre los objetos de la realidad física y social (Araya 2002; Banchs, 1986, citada por Araya, 2002; Banchs, 2000; Farr, 2008; Ibáñez, 1988, citados en Araya, 2002; Mireles 2003). Otras, abundan sobre las vías de comunicación a través de las cuales se produce la aprehensión de esos saberes (Banchs, 1986, citada por Araya, 2002; Banchs, 2000; Mireles, 2003; Moskovici y Marková, 2008; Valencia, 2007).

Algunas más, enfatizan sus funciones. Ya sea como formas de conocimiento, aunque no científico si informado, para comprender y explicar la realidad y facilitar la comunicación

social, y por lo tanto, la transmisión de los saberes (Abric, 2001; Araya, 2002; Farr, 2008). O como construcciones compartidas de normas y valores –o estructuras de pensamiento– que funcionan como sistemas de referencia para seleccionar e interpretar las informaciones que provee la realidad y, en función de ello, orientar el comportamiento y las prácticas de los sujetos, definir la identidad social y personal de los individuos, y orientar su comportamiento y sus prácticas en conformidad con las convenciones y relaciones sociales de un campo social determinado (Abric, 2001; Araya, 2002; Banchs, 1986, citada por Araya, 2002; Banchs, 2000; Doise, 1990, citado por Valencia y Elejabarrieta, 2007; Farr, 2008; Gutiérrez y Piña, 2008; Mireles, 2003; Perera, s.f.).

Podemos sintetizar parafraseando a Ibáñez (1988; citado por Araya, 2002, p. 48). Las representaciones sociales forman parte del proceso de construcción de los objetos sociales, pero como productos, se convierten en “pensamiento constituyente y a la vez pensamiento constituido”, pues son “parte de la realidad social y contribuyen a su configuración y producen en ella una serie de efectos específicos”.

2.1.1 Construcción de las representaciones sociales

Denise Jodelet (1985) abreva a la noción de las representaciones sociales, que su construcción se realiza mediante dos mecanismos cognoscitivos: la objetivación y el anclaje, a través de los cuales lo social transforma un conocimiento subjetivo en representación y la representación transforma un conocimiento subjetivo en conocimiento social.

La objetivación

La objetivación es un proceso cognoscitivo, subjetivo y social, mediante el cual los conocimientos y las ideas –lo abstracto, la palabra– acerca de un determinado objeto, se transforman en imagen, en algo que se puede “ver”, que se materializa en lo concreto, en inteligible, y, consecuentemente, en algo que puede transmitirse más fácilmente; es un proceso de construcción formal de conocimiento (Abric, 2001; Araya, 2002; Jodelet, 1985; Mireles, 2003).

Este mecanismo incluye tres fases: 1) la selección y descontextualización, que implica la selección de informaciones en función de criterios culturales –a lo que cada grupo tiene acceso– y de criterios normativos –sistema de valores–; es por ello que las personas procesan

las informaciones de manera diferente; 2) la formación de un *núcleo figurativo*, esto es, la construcción de una estructura gráfica, una estructura de imagen sintética, condensada, simple, concreta, que permite tornar las ideas abstractas en formas icónicas, es decir, en formas perceptibles, sensibles; y 3) la naturalización, que ocurre cuando la imagen creada se convierte en elemento de la realidad, se ve en el mundo real, es tangible; finalmente estas imágenes constituyen la realidad cotidiana (Araya, 2002; Jodelet, 1985; Mireles, 2003).

El anclaje

El anclaje es un proceso que hace posible la consolidación y el enraizamiento de una representación y de su objeto en la sociedad. En este momento la representación adquiere significado y utilidad, y se integra como novedad, como excepciones o en términos condicionales, al sistema de pensamiento preexistente modificándolo y modificándose. La inserción de esta estructura de imagen (representación) en la dinámica social, le convierte en un instrumento útil de comunicación y en una guía de lectura para comprender la realidad y para orientar las conductas y las relaciones sociales (Abric, 2001; Araya, 2002; Jodelet, 1985; Mireles, 2003).

Aunque prevalecen los antiguos marcos de pensamiento, la novedad se integra y se alinea a lo conocido. Proceso que recurre a la memoria y a la recuperación de estructuras establecidas, lo que a su vez involucra “mecanismos generales como la clasificación, la categorización, el etiquetaje, la denominación y procedimientos de explicación que obedecen a una lógica específica” (Jodelet, 1985, p. 491). Esto significa que cuando los sujetos sociales o la sociedad asimilamos, nombramos, comparamos o clasificamos algo, lo hacemos respondiendo a una teoría implícita conformada por una matriz prototípica de imágenes y significados, que orientará la ubicación del objeto en relación positiva o negativa, en una clase determinada. Así, “el anclaje garantiza la relación entre la función cognitiva básica de la representación y su función social” (Jodelet, 1985, p. 492).

En congruencia con estos planteamientos, Araya (2002), Gutiérrez y Piña (2008), y Perera (s. f.), sugieren que el análisis de las representaciones sociales debe atender conjuntamente tres grandes aspectos: la información, el campo de representación o imagen y la actitud.

La información se refiere a la organización, cantidad y calidad (grado de estabilidad o mutabilidad) del conjunto de conocimientos y explicaciones que tiene un grupo o una persona

respecto de un objeto social –acontecimiento, acción, hecho o fenómeno–, efectuada bajo el influjo del contexto de su realidad cotidiana. La cantidad y la calidad de información que el sujeto o el grupo posee dependen de la pertenencia grupal, de la posición en el espacio social, la distancia de los grupos e individuos respecto al objeto a representar y, las prácticas sociales en torno a él; y determinan su postura y actitud frente a la realidad.

El campo de representación se refiere al establecimiento de esquemas relacionales, o representaciones gráficas o simbólicas, que conducen a la ordenación y jerarquización de los elementos que configuran una representación en torno al núcleo o esquema figurativo que se construye en el proceso de objetivación, y que se organizan en una estructura funcional determinada y construida en el proceso de anclaje.

A partir de las aportaciones de Fishbein y Ajzen (1975 y Rokeach, 1972, citados en Kane, Sandretto y Hetah, 2002) y Mungy y Papastamou (1985), la actitud puede ser interpretada como una estructura cognitiva relativamente estable, o como una matriz de creencias organizada jerárquicamente en función a la fuerza con la que se relacionan con un objeto social, y que se revela como una orientación más o menos favorable respecto a ese objeto de la realidad. Por ello, aunque la actitud no se percibe con claridad, es el componente más aparente y más afectivo de una representación social, por ser la reacción emocional acerca del objeto social, y puede ser analizado a través de sus consecuencias observables –opiniones, comportamientos y motivaciones, etc.

Con lo anterior como referente, podemos pasar ahora a examinar un aspecto más de las representaciones sociales: la forma en que se organizan sus elementos constitutivos. Uno de los principales promotores de esta visión es Jean-Claude Abric.

No obstante que hay quienes le imputan a su enfoque la ausencia del reconocimiento del universo simbólico de los sujetos y del tipo de relaciones entre los elementos de una representación (Araya, 2002, Banchs, 2000; Piña, 2004), Abric subraya que el estudio de las representaciones sociales debe atender tanto a la identificación de su contenido como de su estructura, y al respecto, plantea y esclarece la forma en que se organizan los elementos constitutivos de la las representaciones sociales.

2.1.2 Estructura de las representaciones sociales

Jean-Claude Abric parte del planteamiento moscoviciano de que las representaciones sociales son conjuntos organizados de informaciones, ideas, creencias, opiniones y actitudes acerca de algo, para proponer otro nivel de análisis. Mientras Moscovici y Jodelet abordan la dimensión simbólica y significativa, Abric se enfoca en el esclarecimiento de la organización de los elementos constitutivos de las representaciones.

De acuerdo a Abric (2001), cada contenido tiene un peso específico, establece relaciones y se jerarquiza con respecto a los otros, configurando un sistema representacional que se organiza “alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación” (p. 18), y atribuyen un sentido a su interpretación de la realidad.

La *centralidad* de un contenido es conferida por el número de relaciones (la valencia) que establece –y que es el mayor– con el resto de los contenidos, por lo que estos últimos son denominados *periféricos*. Esto es, el o los elementos que constituyen el núcleo ocupan un lugar privilegiado, pues son los que prescriben el significado y el sentido de las relaciones entre los contenidos, y la creación y la transformación de la significación de la representación. A su vez, el núcleo central está determinado por la naturaleza del objeto a representar, por la relación que mantiene el sujeto o el grupo con ese objeto, y por el entorno histórico, social e ideológico –valores y normas sociales– (Abric, 2001).

El núcleo central es la entidad más estable de la representación, es la que más resiste a las modificaciones del entorno. Sin embargo, tiene un cierto grado de flexibilidad, dado que dependiendo de las cualidades del objeto y la situación o tarea a resolver, serán privilegiados ciertos elementos del sistema y movilizados hacia el núcleo, reorientando así el sistema representacional para la realización de la tarea. Además, cuando la situación involucra dimensiones socio-afectivas, sociales o ideológicas, una norma, un estereotipo o una actitud pueden formar parte del núcleo, conduciendo a la reorganización o reestructuración del sistema y a la transformación de la significación.

Puede entenderse entonces que cualquier cambio en el núcleo central provocará la transformación de la representación (Abric, 2001), a través de los procesos de objetivación y anclaje propuestos por Denise Jodelet (1985).

Por su parte, los elementos periféricos –que incluyen informaciones que han sido seleccionadas e interpretadas, juicios, estereotipos, creencias– se “acomodan” alrededor del núcleo, más o menos cerca, en función de la importancia (peso específico) que tengan para la concreción del significado; los que estén más alejados sólo tienen las tareas de ilustrar, aclarar y justificar la significación (Abric, 2001). Debido a que son los elementos más expuestos al entorno, “constituyen la interfase entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona una representación” (Abric, op. cit. ,p. 24).

Así, son estos elementos los que sienten, seleccionan e integran las informaciones que brinda la realidad para darle sentido a la representación, haciéndola más concreta, comprensible, y más fácilmente transmisible; a la vez que permiten al sujeto o al grupo tomar una postura y actuar en una situación determinada.

Cuando el entorno cambia genera nuevas informaciones que provocan su transformación –cambio de importancia, interpretaciones nuevas, reorganizaciones defensivas, integración condicionada de elementos contradictorios– y la de la representación y las conductas asociadas a ella; pero el núcleo central de la representación quedará resguardado.

El sistema periférico de la representación está entonces determinado de manera importante por el sujeto y por el contexto inmediato y contingente, lo que “permite una adaptación y una diferenciación en función de lo vivido...” y “...permite modulaciones personales en torno a un núcleo central común, generando representaciones sociales individualizadas.” (Abric, 2001; p. 26). La mutabilidad de esos elementos periféricos permite “una relativa armonía en las situaciones y prácticas concretas de la cotidianidad” (Perera, s. f.; p. 13).

Las representaciones son entonces estables y móviles, rígidas y flexibles; y son alcanzadas por consenso y a la vez por fuertes diferencias interindividuales. Su reorganización y las prácticas asociadas a ello dependerán de la potencia de la información que proporcione el entorno, de lo que en un momento y situación dada sea conveniente aprehender y hacer.

Bajo esta mirada, no es suficiente con identificar el contenido de una representación para reconocerla y especificarla, porque la organización de ese contenido –núcleo central y elementos periféricos– determina la significación de la representación (Abric, op. cit.).

Llegados a este punto, cabe hacerse el cuestionamiento, ¿Cómo podremos obtener información que nos acerque al reconocimiento de estos sistemas de conocimiento de sentido

común tan imprecisos y variables? Al respecto, existen propuestas para su examinación, de las que haremos una descripción sintética en el apartado siguiente.

2.1.3 Enfoques para el estudio de las representaciones sociales.

Nuestra búsqueda bibliográfica nos llevó al encuentro de diversas perspectivas de estudio de las representaciones sociales, y que Pereira de Sá (1998, citado por Banchs, 2000; y por Gutiérrez y Piña, 2008) compendia en tres grandes corrientes de investigación: la escuela clásica, la escuela de Aix-en-Provence, y la escuela de Ginebra.

La escuela clásica

Precedida por Denise Jodelet, tiene como referente la propuesta de Serge Moscovici, y es conocida con la denominación de *enfoque procesual*.

Para Jodelet las representaciones sociales son elementos que forman parte de los procesos psicosociales de construcción de la realidad, y son productos de esa construcción. Tal consideración conduce a orientar la mirada hacia los orígenes de su creación, es decir, al proceso mismo de construcción de significados, pues su reconocimiento alude al conocimiento de sentido común, que al ser producto de una elaboración psicológica (subjetiva) y social de lo real, será versátil, diverso –incluso contradictorio– y de múltiples matices (Banchs, 2000; Jodelet, 1985). En palabras de Araya (2002) y Banchs (2000), el estudio de las representaciones sociales debe concentrarse en el aspecto constituyente (verdadero y legítimo), más que en el aspecto constituido (estructura).

De esta forma, el enfoque procesual considera que el acceso a las representaciones sociales debe hacerse mediante un abordaje hermenéutico, pues el propósito fundamental es aprehender los significados, revelando tanto las relaciones entre los conocimientos que las constituyen, como las formas en que estas se producen. Para ello, se centra en el “análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales... los seres humanos construimos el mundo en que vivimos” (Banchs, 2000, p. 6).

Es evidente que esta postura basa su trabajo empírico en el principio básico de que el ser humano es productor de significados y sentidos que transduce a la palabra, porque “el mundo social histórico es también un mundo simbólico... y el lenguaje es clara muestra de esto,

porque sin lenguaje no hay vida humana” (Piña, 2004, p. 44)⁶. Así, hace énfasis en los discursos de los sujetos y grupos, sus comportamientos y prácticas sociales, los que en un interjuego particular dan cuenta de la constitución de las representaciones. De ahí que este enfoque sea el más adecuado para estudiar la génesis de la representación.

El carácter epistemológico del enfoque procesual hace necesario recurrir, principalmente, a técnicas cualitativas y al uso de entrevistas en profundidad y análisis de contenido, centrándose en el discurso, vehículo del lenguaje, que permite “acceder al universo simbólico y significativo de los sujetos” (Perera, s. f., p. 13) como elemento constituyente de y como elemento constituido por la realidad social. Estos métodos de recolección condicionan el trabajo con grupos pequeños y el análisis cualitativo de los datos; o a través de la triangulación, que implica la combinación de múltiples técnicas, teorías e investigaciones para garantizar la profundización y ampliación de la representación y para garantizar la confiabilidad de las interpretaciones (Araya, 2002; Perera, s.f.; Banchs, 2000).

El material discursivo obtenido, se somete a tratamiento mediante técnicas de análisis de discurso que trasciendan el nivel categorial y descriptivo y permitan inferir las relaciones y la organización de la estructura representacional (Perera, op. cit.). La técnica más recurrente es la teoría fundamentada.

La escuela de Aix-en-Provence

Conocida también como enfoque estructural, y cuyo principal exponente es Jean Claude Abric. Esta perspectiva se centra en los procesos cognitivos para la construcción de las representaciones sociales, es decir, busca el conocimiento de su contenido y estructura (Abric, 2001), desde la identificación de su núcleo central hasta la definición de sus elementos periféricos. Banchs (op. cit.) y Piña (op.cit.) manifiestan que este abordaje conduce al conocimiento de sus elementos constitutivos, sus relaciones jerárquicas y el núcleo central de los sistemas representacionales.

⁶ Tomamos el término transducción de la expresión ampliamente utilizada en el área de la biología celular, que puede traducirse como el proceso a través del cual una célula transforma las señales o estímulos externos en respuestas específicas. En nuestro discurso, entraña la transformación de significados socialmente construidos en interpretaciones y expresiones subjetivamente construidas, en función de las circunstancias previas y actuales propias del sujeto que aprende.

Desde la mirada de Jodelet (1989, citada en Banchs, 2000), Banchs (2000) y Piña (2004), estas propiedades son examinadas en representaciones ya constituidas, enfocándose en los procesos y mecanismos de organización de sus contenidos; pero no a su esclarecimiento como un proceso psicológico y social.

Quienes se adscriben a este enfoque recurren a diversas técnicas para la recolección de datos, entre ellas: técnicas interrogativas –principalmente cuestionarios de respuestas restringidas, tablas inductoras, dibujos y soportes gráficos; técnicas asociativas –la asociación libre, la carta asociativa; técnicas de identificación de lazos entre elementos de la representación –constitución de pares de palabras, comparación pareada, constitución de conjunto de términos; técnicas de jerarquización de los ítems –tríes jerarquizados sucesivos, elecciones sucesivas por bloques; y, técnicas de control de la centralidad –cuestionamiento del núcleo central, inducción por guion ambiguo, esquemas cognitivos de base (Araya, 2002; Piña, 2004; Piña y Gutiérrez, 2008).

Para el análisis de los resultados se utilizan, principalmente, técnicas correlacionales y de análisis multivariados, ecuaciones estructurales, o estudios experimentales (Banchs, op. cit.).

La escuela de Ginebra o escuela sociológica

Representada por Willem Doise. Hace énfasis en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales (Banchs, Op. cit.); esto es, en la influencia de la posición que ocupan los individuos o grupos en el seno de las estructuras sociales en la elaboración de las representaciones sociales.

Los estudios enmarcados por este enfoque demandan el trabajo con muestras grandes, representativas de la población a estudiar, y privilegian los métodos estadísticos correlacionales (Perera, s.f.)

En síntesis, mientras el enfoque procesual centra su interés en la génesis de los significados que el sujeto construye sobre los objetos de la realidad, el enfoque estructural tiene como foco de atención el esclarecimiento de los contenidos y su organización en la representación social, y la escuela de Ginebra se centra en el estudio de las condiciones de su producción y cambio.

Se nos hace necesario revelar que elegimos para este estudio el enfoque procesual, debido primero, a que desde sus orígenes, nuestro interés estaba puesto en el análisis del pensamiento

docente, que como veremos en el apartado siguiente, contiene las representaciones sociales o teorías implícitas del profesor sobre el aprendizaje y la enseñanza; y segundo, porque nuestros objetivos de investigación demandan un enfoque más hermenéutico, pues se acoge a la captación del aspecto discursivo de los saberes, significados y producciones simbólicas compartidos por el grupo específico de profesores con estudios de doctorado, como agentes productores de sentido respecto a los objetos sociales: aprendizaje y enseñanza, en el nivel de licenciatura. Recurrimos al uso de la técnica de entrevistas en profundidad para acceder al universo simbólico y significativo de los sujetos de estudio.

Hasta este momento, nuestros desarrollos sobre la noción de las representaciones sociales han sido esencialmente genéricos, pues tienen la finalidad de sentar los principios teóricos para discurrir a su transferencia al campo y lenguaje de la educación, específicamente, al de la docencia en el nivel de licenciatura.

Dando seguimiento a esta idea, en el apartado siguiente haremos el intento de plantear nuestra traducción de estos aportes teóricos al reconocimiento de las representaciones sociales acerca de la docencia universitaria.

2.1.4 Constitución de las representaciones sociales sobre la docencia universitaria

En esta sección mostramos nuestros personales procesos de objetivación y anclaje para, desde nuestra experiencia y concertación de nuestros procesos de pensamiento con lo que tan diversas voces nos han comunicado a través de la palabra (lo abstracto), construir nuestra representación acerca de la noción de los sistemas representacionales que constituyen la docencia. Elucidación que fue de gran utilidad para analizar nuestro objeto de estudio: el cambio representacional del aprendizaje y la enseñanza de una asignatura, suscitado por las experiencias de aprendizaje en el paso de una formación doctoral, y su impacto en la representación y praxis de la planeación de la enseñanza de los profesores de licenciatura.

Atendiendo a los referentes teóricos a los que nos acogimos, iniciamos esta disertación formulando que el conocimiento, las creencias, concepciones, percepciones, imágenes, ideas, opiniones, los sistemas de valores y normas que el profesor universitario posee sobre el aprendizaje y la enseñanza; es un conocimiento de sentido común que no se ha generado de manera intencionada o a través de una enseñanza explícita, porque los docentes universitarios

no han adquirido conocimiento científico acerca de la noción de la docencia; de las dimensiones epistemológica, filosófica, sociológica o psicológica de la educación. Ellos van aprehendiendo de sus experiencias de vida social y académica, de la información proveniente de su entorno físico, social y simbólico.

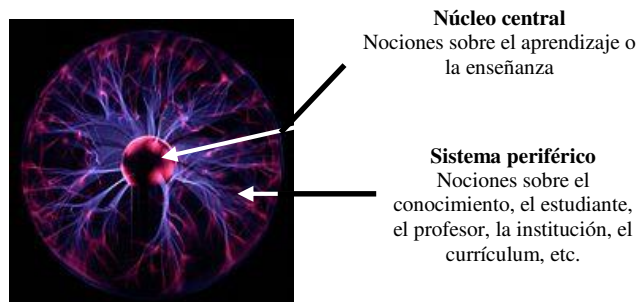
Es un conocimiento implícito producto de la exposición reiterada y no consciente a la información que proporciona el medio ambiente, pero también de un trabajo más intelectual o racional que suscita procesos –subjetivos y sociales– de compartición de significados y de asignación de sentido a las cosas del mundo en el trayecto de su vida personal, estudiantil y docente (Pozo y otros, 2006).

El conocimiento implícito o de sentido común así generado, se integra como un sistema de estructuras cognitivas, axiológicas y emocionales o actitudinales, que se constituye en una matriz de pensamiento mediante la cual percibe, piensa, siente el mundo de la docencia y aprende a ser profesor, y se convierte en un saber no explícito que le impele a adscribirse a una postura hacia la docencia. Todo este conjunto de aprehensiones se convierten en potenciales prescriptoras de su práctica educativa, concepto que será desarrollado más adelante.

Objetivando nuestras aprehensiones sobre la constitución de las representaciones sociales sobre la docencia, que devienen en las representaciones del profesor acerca del aprendizaje y la enseñanza, las “vemos” como la llamada *lámpara o bola de plasma*, que se expone en algunos museos de ciencia.

Imaginamos la parte central –el electrodo en este instrumento– como el núcleo central de una representación, formado por estructuras de conocimiento y pensamiento muy estables construidas a lo largo de la trayectoria académica del profesor, que le dan significado a su función docente y se convierten en representaciones o teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Fig. 1 Representación de los elementos constitutivos de la representación social de la docencia.
Elaboración propia.



Alrededor de cada uno de estos núcleos se integran y entretajan, a través de diversos sistemas relacionales –las serpientes de luz emitidas desde el electrodo en la bola de plasma–, los contenidos de esas estructuras estructuradas y estructurantes de pensamiento. Nos referimos a las informaciones, imágenes, ideas, creencias, opiniones y juicios sobre la organización del conocimiento, el estudiante, el profesor, la institución escolar, los fines educativos e institucionales, los contenidos curriculares, etc.; que conforman el sistema periférico y le dan sentido al núcleo central de la representación, y en su integración conducen a la toma de una determinada postura para ejercer la práctica educativa.

Pero, a pesar de ser pensamiento constituyente y constituido, las variaciones o la evolución de las condiciones del campo académico –una mano al hacer contacto con los límites de la bola de plasma–, suscitan la modulación de las estructuras de pensamiento que componen el sistema periférico de la representación, en aras de adaptarse a las nuevas situaciones para que el profesor permanezca vigente y acorde a las particularidades del campo académico en el que vive –los haces de luz se reorientan hacia el sitio en el que “sienten” el estímulo, o informaciones del entorno.

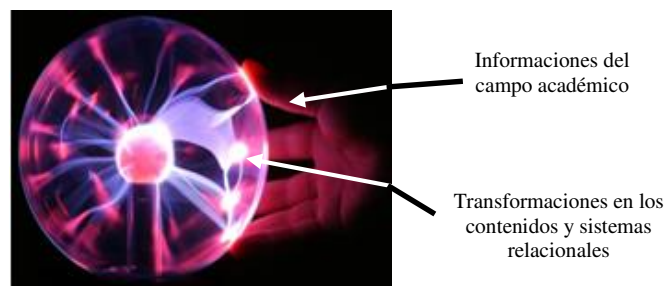


Fig. 2 Representación del efecto de los cambios en el entorno en la organización de una representación social. Elaboración propia.

Así cuando el ahora profesor, evoluciona de estudiante a docente, y evoluciona como docente en un contexto institucional determinado, va integrando de manera selectiva elementos informacionales de su entorno, modulando los sistemas periféricos de sus representaciones, y creando, como lo expresa Abric (2001), representaciones sociales individualizadas.

Estos procesos de modulación suelen ser transitorios, pues responden al encuentro circunstancial entre los sistemas representacionales y la información que brinda el entorno escolar. Sin embargo, pudiera ser que cuando un profesor se expone durante un largo tiempo

a experiencias reiteradas o neurálgicas –como las vividas durante el proceso de obtención de un título de doctorado–, esas modulaciones pueden transformarse e incorporarse como nuevos esquemas de pensamiento y promover cambios en los sistemas periféricos, e incluso en los contenidos y sistemas relacionales más cercanos al núcleo central, conduciendo a la reorganización de sus representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, y así, a una nueva postura ante estos dos objetos sociales.

Pero antes de llegar a elucidaciones más profundas sobre estos cambios, es preciso ajustar nuestras lentes teóricas y conjugarlas en un cuerpo coherente de ideas que nos permita visualizar con mayor claridad, primero, los elementos constitutivos fundamentales de las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y después, los sistemas relacionales que los organizan para derivar en una postura hacia la docencia. Para lo cual, damos paso a la segunda parte de este capítulo.

Aclaremos que la búsqueda de referentes teóricos que lograran engarzar la noción de representaciones sociales, aportada por la perspectiva sociológica, con el constructo de teorías implícitas del profesor acerca de la enseñanza y el aprendizaje, nos condujo a su abordaje desde la perspectiva del constructivismo psicológico, que enfoca su mirada al estudio de los procesos de construcción subjetiva de los objetos sociales de la realidad. No obstante, logramos concertar estas ideas y llegar a un lugar en el que se concilian las ideas y el lenguaje de ambas perspectivas.

2.2 Las teorías implícitas del profesor como sistemas representacionales sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Hemos podido percibir que existen puntos de concordancia entre los enfoques socioconstruccionista y constructivista respecto a los procesos y productos de construcción de las aprehensiones de los docentes acerca de los objetos de la realidad en el campo académico, en específico, en el campo de la docencia universitaria. Esta afinidad hizo posible, como veremos líneas abajo, la llegada a un puerto conceptual concertado –representación social es sinónimo de teoría implícita–, que derivó en la formulación de un discurso conciliador y facilitó nuestra comprensión de la relación entre la estructuración subjetiva de sistemas de conocimiento de sentido común, las fuerzas sociales que intervienen

en su construcción, y su influencia en la forma de pensar, en la toma de una postura, y en la forma en que el profesor ejerce la docencia en un contexto institucional e histórico específico.

Durante el trabajo de revisión bibliográfica encontramos una diversidad de aproximaciones al significado de *teorías implícitas*, que nos llevó al hallazgo de una gran cantidad de denominaciones.

Algunos autores designan esta categoría de la cognición como *creencias*, *representaciones implícitas*, *teorías implícitas*, o *teorías asumidas* (Fang, 1996; Kane, Sandretto y Heath, 2002; López y Basto-Torrado, 2010; Marrero, 2010; Monroy y Díaz, 2011; Pérez Gómez y Gimeno, 1988; Pozo y otros, 2009; Varnava-Marouchou, 2010); *concepciones* o *epistemología del profesor* (Light & Calkins, 2008; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998; Pozo y otros, op. cit.; Varnava-Marouchou, 2010); *teorías de la acción-en-uso* (Argyris, Putnam y McLain, 1985; Kane, Sandretto y Heath, op. cit.; Schön, 1987). Y algunas otras denominaciones (*ideas*, *percepciones*, *perspectivas*, *principios*, *sistemas conceptuales*, *cognición o pensamiento del profesor*, etc.) a las que hacen alusión Kane, Sandretto y Heath (op. cit.); Jiménez Llanos (2005), y Marrero (op. cit.).

A partir de la interpretación que hicimos de tantas voces, llegamos a elucidar que todos estos términos, no obstante planteados desde la perspectiva constructivista, y que etimológicamente tienen significados diferentes, contemplan elementos definitorios comunes: las creencias, concepciones, epistemologías, teorías-en-uso o teorías implícitas del profesor acerca del aprendizaje y la enseñanza, reúnen las cualidades intrínsecas de la noción de representaciones sociales:

- Son sistemas de conocimiento de sentido común subjetiva y socialmente construido de manera no consciente –y por tanto difíciles de enunciar–, a partir de las experiencias del docente como miembro de un núcleo familiar, como estudiante, y después como profesor; que le ayudan a interpretar y dar sentido y orientación a los objetos sociales que subyacen a su práctica educativa. En palabras de Ana B. Jiménez Llanos (2010, p. 50), “son reconstrucciones sobre conocimientos pedagógicos históricamente elaborados”.
- Son sistemas de conocimiento que toman la forma de estructuras de pensamiento cuyos componentes se organizan jerárquicamente en función de la fuerza que les

proporciona su relación con los objetos de la realidad que les conmueve. Tal jerarquización le proporciona a la representación o teoría implícita un alto grado de valor simbólico, y por tanto, una estructura sistémica de referencia para tomar una postura o actitud ante el concepto y la práctica de la docencia.

- Como estructuras de pensamiento, funcionan como filtros o lentes para percibir, seleccionar, interpretar, comprender y explicar la información que proviene del medio ambiente y orientan la forma de ejercer su práctica educativa. Esto es, poseen una naturaleza implícita y pragmática.
- Ya que surgen de las experiencias de vida del profesor, son estructuras de conocimiento que se han in-corporado (hechas cuerpo) y, en consecuencia, ofrecen una gran resistencia al cambio. Sobre todo aquellas que son más antiguas.
- No obstante esta resistencia, son susceptibles de cambio en función de las fuerzas sociales que prevalecen en el campo académico, y en la medida en que el docente reflexiona acerca de ellas y las hace explícitas.

Desde esta posición, entendemos que son *teorías* porque “raramente constituyen ideas aisladas”, son cuerpos de conocimiento “más o menos organizado y coherente sobre el mundo físico y social” de manera medianamente sistemática (Jiménez Llanos, 2005: p. 213). Y son implícitas, porque son sistemas de conocimiento subjetiva e históricamente contruidos, que no suelen ser accesibles a la conciencia; por lo que aparecen como interpretaciones de la realidad que cada profesor asume como conocimiento verdadero y útil para pensar, comprender y dar sentido a los hechos o fenómenos inherentes al mundo de la docencia; y sobre esta base, se materializan en los cimientos de su actitud ante la docencia, que se revela en los juicios y decisiones que arroga al ejercer su acción docente.

Estas reflexiones resultaron en nuestro intento por conjuntar y homogeneizar esta babel terminológica, que no conceptual, por lo que a partir de este momento, adoptamos como sinónimos, y parte de nuestro discurso, las nociones de representación social y teoría implícita. La primera, porque nuestro enfoque teórico-empírico es principalmente sociológico, y nos permite explicarnos con mayor claridad su origen y esencia socioculturales. La segunda, porque el enfoque constructivista subyacente apoyó nuestra

comprensión de los procesos de construcción interna de las nociones de aprendizaje y enseñanza, sobre la base de la interacción del profesor con los objetos de su realidad docente.

Ambas perspectivas –y nociones– nos ayudaron a reconocer el origen epistemológico de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, y a identificar sus sistemas de información constitutivos; las fuerzas relacionales que suscitan una organización particular de estos esquemas de pensamiento; estructura que a su vez da significado, sentido y orientación al ejercicio de la docencia en un contexto institucional e histórico específico. Además, su conjunción se nos reveló como una plataforma de conocimiento útil para percibir la estabilidad del pensamiento culturalmente adquirido por los docentes a través de su historia, pero también su variabilidad en función del contexto en el que ejercen su práctica educativa.

Hasta aquí hemos abundado en la dilucidación de las particularidades del constructo teorías implícitas o representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje. Toca ahora versar acerca de los elementos informacionales o esquemas de pensamiento que las constituyen, imposibles de separar de los esquemas relacionales que los unen y les dan significado y sentido.

Encontramos en las aportaciones de Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2009) explicaciones que atrajeron nuestra atención, porque fueron útiles para identificar el núcleo central de las representaciones del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje.

2.2.1 El núcleo central de las teorías implícitas del profesor sobre el aprendizaje y la enseñanza.

De acuerdo a Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (op. cit.), las teorías implícitas se organizan como tales a partir de lo que ellos denominan *principios o supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales*. Desde nuestra apreciación, estos principios son sistemas de conocimiento implícito profundamente arraigados, que se constituyen en el origen, en el núcleo central de estas teorías, pues contienen los supuestos fundamentales sobre los significados de *conocimiento* y *conocer*, que derivan en sistemas de pensamiento acerca la estructura de las relaciones entre los componentes del proceso de aprendizaje –condiciones,

procesos y resultados de aprendizaje. En su conjunto dan sentido y orientación al pensamiento del docente, pues actúan como articuladores de sus teorías implícitas.

Los principios epistemológicos son informaciones y sistemas relacionales “acerca de la naturaleza del conocimiento, de las relaciones entre el sujeto y el objeto del conocimiento” (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2009, p. 117), que definen para el profesor el significado del *conocimiento* en el ámbito escolar. Al respecto, existe una gama de posiciones en función de las fuerzas relacionales que las orientan: desde concebir el conocimiento como una copia fehaciente de las explicaciones que se arrogan como verdades absolutas e irrefutables de la realidad, hasta aquellas que conciben que el conocimiento es una construcción subjetiva y propia.

Los principios ontológicos son estructuras de pensamiento que conforman el significado de *conocer* o *aprender*. Tales supuestos pueden fluctuar desde la idea de que el aprendizaje se evidencia cuando el alumno reproduce conocimientos o habilidades establecidos por el currículum, hasta la concepción de que el aprendizaje se manifiesta sólo cuando el alumno es capaz de construir y reconstruir representaciones propias acerca de los objetos de aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje es acumulación de información, o implica el desarrollo de procesos cognitivos y cognoscitivos progresivos y cada vez más complejos.

Los principios conceptuales son fuerzas relacionales que sustentan las concepciones acerca de la forma en que se organizan los componentes básicos de la teoría –las condiciones genética e históricamente adquiridas, los procesos de construcción del conocimiento y, los resultados de esa construcción–. Los matices conceptuales asumidos pueden oscilar, desde una postura sustancialmente asociacionista, en la que se cree que el aprendizaje depende directamente de los procesos de pensamiento desplegados por el aprendiz para construir conocimiento, y estos a su vez de sus condiciones psíquicas y sociales innatas; hasta la concepción de que existe una interdependencia dialéctica entre los tres componentes básicos.

Los tres principios o supuestos son interdependientes, conforman un sistema integral de estructuras de pensamiento que proveen de significado a las informaciones que le presenta el mundo de la docencia con el que convive el profesor, y se convierten en el fundamento de las “teorías de dominio”, que da sentido a sus representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, op. cit.; p. 119). Es decir, son conocimiento

estructurado y estructurante que prescribe su práctica educativa, pues recurre a él para explicar, anticipar, valorar y crear juicios sobre cómo se aprenden y cómo enseñar los objetos de estudio en un contexto escolar particular.

Aunque podría parecer que esta postura se subordina al enfoque cognitivista, subyace a ella su esencia sociocultural, pues la construcción de estos supuestos no surge sólo de la elaboración cognitiva aislada del profesor, sino también de la construcción subjetiva y consensuada con la información que el mundo real le ha proveído en el transcurso de su vida. Estas cualidades son las que le brindan a la noción de teorías implícitas su engarce con la noción de representaciones sociales.

Partiendo de la propuesta de que el núcleo central de las teorías implícitas acerca del aprendizaje y la enseñanza contiene estos tres principios organizadores, podemos ahora transcurrir a la expresión de los intentos para su definición.

Para elucidar las teorías implícitas sobre el aprendizaje tomamos como referencia básica los aportes de Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2009), pues, además de que coincidir con el enfoque de nuestra investigación, se sustentan en el resultado de sus estudios empíricos y del meta-análisis de un buen número de contribuciones de otras investigaciones. Para delimitar las teorías implícitas sobre la enseñanza, por las mismas razones, consideramos las contribuciones de García Pérez (2000); Jiménez y Cabrera (1999); Marrero (1988, citado en Jiménez Llanos, s.f. y Jiménez Llanos, 2010); Mayorga y Madrid (2010); Monroy (2009a); Pérez Gómez, 2008c; Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998); y, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, citados en Monroy, 2009a).

2.2.2 Las teorías implícitas sobre el aprendizaje.

Los elementos definitorios que aquí presentamos, nos brindaron información para acercarnos al esclarecimiento de los contenidos básicos de los sistemas representacionales –conjuntos organizados de informaciones, percepciones, ideas, concepciones, creencias, imágenes, de normas y valores, símbolos, opiniones y actitudes– que determinan la postura del profesor universitario ante el aprendizaje. Esto es lo que pretenden manifestar, desde su palestra, Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2009).

A partir de los resultados de sus estudios, plantean la prevalencia de tres teorías de dominio o teorías implícitas sobre el aprendizaje, resultados de la conjunción de los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales adoptados por el profesor, acerca de las nociones de conocimiento y aprendizaje: la *teoría directa*, la *teoría interpretativa*, y la *teoría constructiva*. Si bien, proponen la existencia de una cuarta categoría a la que denominan *visión o teoría posmoderna*.

- La *teoría directa* está sustentada en el principio epistemológico de que el conocimiento es una copia de la realidad, una realidad que por ser independiente del alumno, debe ser aprendida como verdad irrefutable, y que suma información a la ya poseída por él. Subsume el supuesto ontológico de que el aprendizaje es un hecho y no un proceso, un resultado directo del contacto irreflexivo y acrítico del alumno con los objetos de aprendizaje, que no considera los procesos mentales implicados en el acto de aprender. A tal postura subyace el supuesto conceptual de que el aprendizaje es una acción aislada, pues, al no considerar ni las condiciones ni los procesos de aprendizaje, es un acto que depende de factores personales como: edad, salud, responsabilidad, motivación intrínseca, situación socioeconómica.

A través de esta perspectiva permean algunos preceptos de las teorías asociacionistas del aprendizaje. Éste, es un proceso de asociación de estímulos externos y respuestas o conductas manifiestas. El aprendiz es un sujeto que recibe, acumula y reproduce información, y el rol del profesor es diseñar estímulos y refuerzos que provoquen las conductas deseadas (Pérez Gómez, 2008a), esto es, reproducir los objetos de la realidad elegidos por el currículum.

- La *teoría interpretativa* comparte con el nivel representacional anterior el principio epistemológico de que el “buen conocimiento” debe ser un reflejo de la realidad (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2009; p. 124). Pero asume que el aprendizaje es un proceso en el que intervienen el nivel de desarrollo cognitivo, las capacidades cognitivas y cognoscitivas del aprendiz, su motivación y nivel de atención; factores de los que dependen los productos de aprendizaje. Su elemento nuclear conceptual sostiene que las condiciones para el aprendizaje del alumno ejercen una acción directa sobre lo que hace y cómo hace para aprender, y estas influyen directamente en los resultados de aprendizaje; pero también los productos de aprendizaje enriquecen sus esquemas de conocimiento y pensamiento, y estos a su vez, sus procesos mediadores para aprender. Así, esta teoría implícita contempla la

relación entre las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje, aunque en una correspondencia unidireccional y acumulativa.

La teoría interpretativa considera al aprendiz como un sujeto activo pues aprende sobre la base de sus saberes previos y procesos mentales; pero aunque estos son potenciales productores de significado y de sentido, sólo son instrumentos para entender los objetos de la realidad que “reclama la correspondencia con los datos expuestos” (Vélez, 2008, p. 310). Y el docente tiene la misión de crear escenarios que favorezcan la apropiación del conocimiento considerado como correcto; que es lo más cercanamente posible a las explicaciones de la realidad preconcebidas por el currículo. El estudiante aprende lo que puede y quiere.

Podríamos pensar que este sistema representacional arroja algunos supuestos de las teorías mediacionales sobre el aprendizaje, pues admite el aprendizaje como un proceso social que conlleva el condicionamiento por observación e imitación de conductas por la mediación de las estructuras de conocimiento y pensamiento del alumno para construir nuevo conocimiento (Pérez Gómez, 2008a).

Aunque la teoría interpretativa considera las variables internas del estudiante, no consigue apreciar la importancia de los procesos subjetivos y sociales de construcción del conocimiento. Variables que comprende y atiende el siguiente enfoque.

- De acuerdo a Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2009, p. 126), la *teoría constructiva* se sustenta en el principio epistemológico de que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino el producto del despliegue de procesos subjetivos de construcción y reconstrucción contextualizados de los objetos de conocimiento (contenidos curriculares). El conocimiento entonces es relativo, porque cada aprendiz puede llegar por caminos diferentes y generar significados y aprendizajes alternativos y personales. Su foco de atención son los procesos por medio de los cuales el sujeto construye los objetos de aprendizaje. Desde esta posición, supone que el aprendizaje es un proceso de construcción y reorganización de las propias representaciones, que provoca su transformación y la transformación del sujeto, por lo que el buen aprendizaje implica aprender a conocer sus estatus cognitivo y cognoscitivo, sus intereses y motivaciones, tomando en consideración las condiciones contextuales que promueven este proceso.

Si bien pudiera pensarse que esta concepción es de naturaleza meramente cognitiva, la consideración obligada de las condiciones y procesos de aprendizaje del aprendiz por parte del docente, le confieren al aprendizaje visos de ser un proceso social de compartición y negociación de saberes entre el profesor y sus estudiantes.

Desde esta representación, el aprendizaje es un sistema dinámico, autorregulado, y en el que se establecen relaciones multidireccionales entre los elementos constitutivos del aprendizaje: las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje. Lo que nos conduce a concebirlo como un sistema de aprehensión de la realidad que crece paulatinamente y en una espiral dialéctica que provoca la interlocución y el desarrollo de estos tres componentes del aprendizaje, y el crecimiento del sujeto como *ser* individual y social (Fig. 3).

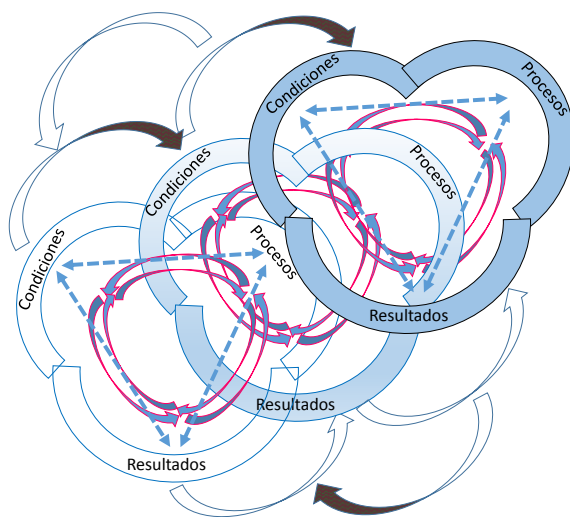


Fig. 3 Representación de la relación entre los tres componentes de la teoría implícita constructiva sobre el aprendizaje. Elaboración propia.

Para la teoría constructiva, el estudiante participa directamente en la construcción de su conocimiento; y el profesor se ve obligado a conocer el estatus cognitivo y cognoscitivo de sus aprendices, y desde ahí, su función fundamental es crear ambientes y escenarios de aprendizaje que reúnan los tres principios organizadores de su representación sobre el aprendizaje, con la finalidad de producir en el estudiante cambios conceptuales que promuevan la transformación de sus representaciones acerca de la realidad.

Si miramos esta propuesta desde la lente de las teorías del aprendizaje, podemos apreciar que es un sistema representacional de mayor complejidad en el que se conjugan los preceptos de

diversas teorías mediacionales: el aprendizaje es un proceso en el que intervienen variables internas –del sujeto que aprende– y variables externas –condiciones del medio–. Aprender significa comprender y transformar significados (Pérez Gómez, 2008a).

- Por último, el *enfoque posmoderno* asume que el conocimiento es una construcción netamente subjetiva. El aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de las propias estructuras cognoscitivas, de las formas de aprehender los objetos de la realidad. Los desarrollos cognoscitivos son los resultados de aprendizaje, no la aprehensión de objetos de estudio extraídos de la realidad. El énfasis está puesto en el desarrollo de habilidades del pensamiento para aprender.

Es posible percibir que las teorías implícitas sobre el aprendizaje derivan en la forma en que el profesor se representa la enseñanza, y “son un componente relevante en la configuración de sus propias prácticas de enseñanza” (De la Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer, 2009; p. 361).

2.2.3 Las teorías implícitas sobre la enseñanza.

Como expresamos anteriormente, las diferentes teorías implícitas acerca del aprendizaje, asociadas a un sistema específico de principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales promueven la construcción de representaciones o *teorías implícitas sobre la enseñanza*, conformes a ellas.

La búsqueda de aportaciones que nos brindaran luz acerca de la noción de las teorías implícitas sobre la enseñanza, nos llevó a elucidar que estas representaciones pueden ser ubicadas en cinco amplios enfoques o perspectivas: *tradicional*, *tecnológico*, *activo*, *constructivista*, y *crítico* (Marrero, 1988, citado en Jiménez Llanos, s.f. y Jiménez Llanos, 2010; Pérez Gómez, 2008c; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, citados en Monroy, M., 2009a).

En términos generales, a estas perspectivas subyacen dos orientaciones básicas de la noción de enseñanza: *la enseñanza centrada en el profesor* –como actor principal en el proceso de enseñanza– y en *los contenidos del currículum oficial*; y *la enseñanza centrada en las cualidades y condiciones propias del estudiante* –como actor principal en el proceso de enseñanza– y en *la promoción y desarrollo del proceso de aprendizaje* (Light y Calkins, 2008; Kember, 1997, citado en Pérez-Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2009).

Las teorías implícitas asociadas a estas orientaciones van desde concebir la enseñanza como la transmisión textual del conocimiento público, considerado y legitimado como válido, hasta concebirla como una acción cuya finalidad es promover la transformación del individuo a través de la construcción subjetiva y social de significados acerca de la realidad.

A continuación describiremos nuestra apreciación de los cinco enfoques que contienen estas orientaciones y las teorías implícitas subyacentes sobre la enseñanza.

- *Enfoque tradicional.* Se adscribe a la teoría implícita directa sobre el aprendizaje, pues parte de la concepción de que el conocimiento legitimado como válido es el producido por comunidades de expertos (científicos, filósofos y artistas) “a través de la experimentación, reflexión y evaluación crítica” (Pérez Gómez, 2008c, p. 109), y por tanto, un objeto externo e independiente del aprendiz, quien ha de reproducirlo fielmente por ser considerado como verdadero e incuestionable.

Esta perspectiva preconiza el aprendizaje por recepción, que lleva implícito el desarrollo de procesos psíquicos simples como la “incorporación arbitraria, memorística, superficial o fragmentaria” (Pérez Gómez, op. cit., p. 79) de los contenidos curriculares. La enseñanza, en consecuencia, se centra en su transmisión verbal. El profesor detenta la autoridad sapiente, física y moral, selecciona y organiza los contenidos y las actividades didácticas sin conceder valor a las variables internas del estudiante y del grupo. El alumno asume el rol de espectador y receptor pasivo del conocimiento, y de las reglas y valores impuestas por el profesor. La evidencia del buen aprendizaje es la fiel reproducción de las interpretaciones que el profesor hace de los contenidos (García Pérez, 2000; Jiménez y Cabrera, 1999; Marrero 1988, citado en Jiménez Llanos s.f. y 2010); Mayorga y Madrid, 2010; Monroy, M., 2009b; Pérez Gómez, 2008c; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, citados en Monroy, M., 2009a).

- *Enfoque tecnológico.* Tiene su basamento en la teoría implícita directa del aprendizaje, pues también rinde culto al conocimiento científico al considerar que es el único verdadero y confiable (Pérez Gómez, op. cit.; Monroy, M., op. cit.), y pondera el aprendizaje por recepción.

Se representa la enseñanza como una actividad que busca la eficacia de la acción docente, por lo que se centra en el cumplimiento de los objetivos instruccionales. La función del

profesor es crear de escenarios de aprendizaje, “algoritmos de actuación” o “diseños muy estructurados del proceso de enseñanza/aprendizaje” (Pérez Gómez, 2008c, p. 100 y Jiménez Llanos, s.f., p. 229), basados en la investigación científica, que garanticen la evitación de la subjetividad, la improvisación, el logro de los objetivos, y consecuentemente, la eficacia en su actuar (García Pérez, 2000; Jiménez y Cabrera, 1999; Mayorga y Madrid, 2010; Marrero 1988, citado en Jiménez Llanos, op. cit. y Jiménez Llanos, 2010; Pérez Gómez, op. cit.; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998; Monroy, M., 2009a y 2009b). Se atiende así a los resultados, no a las condiciones y los procesos implicados en el aprendizaje. Se atiende a la homogeneidad, no a la heterogeneidad.

Aunque la teoría tecnológica asume que favorece una participación más activa del estudiante, adolece de lo que Jürgen Habermas y Donald Schön denominan, respectivamente, la “racionalidad instrumental” y la “racionalidad técnica”, pues no considera las condiciones de ambigüedad, conflicto e incertidumbre que se viven en el aula, cuya solución no responde a planteamientos o recetas universales aportadas por la investigación científica.

Enfoque activo. Su centro de atención es la actividad del estudiante. Supone que el alumno tiene la capacidad innata de aprender y puede aprender por sí mismo. El aprendizaje es una construcción subjetiva y espontánea que se soporta en las estructuras cognitivas y cognoscitivas previas del aprendiz (Marrero, op. cit., citado en Jiménez Llanos, s.f. y Jiménez Llanos 2010; Pérez Gómez, 2008c). Sobre esta base conceptual, el profesor sólo acompaña o guía el proceso de construcción de conocimiento.

Se pone especial énfasis en los intereses y necesidades de los estudiantes, y a partir de ellos el docente seleccionará y diseñará estrategias que favorezcan el cambio y el desarrollo de habilidades y actitudes hacia los objetos de aprendizaje elegidos por ellos, y la compartición, el cambio y el desarrollo de valores individuales y sociales. Así tanto la planificación de la enseñanza como la intervención en el aula son abiertas y contextualizadas, privilegian el aprendizaje a través de la acción, e intentan la promoción de la autonomía y la auto-realización del alumno.

Esta perspectiva abarca representaciones desde la enseñanza como promotora del desarrollo físico e intelectual natural y espontáneo del individuo, hasta la enseñanza como una actividad que favorece el desarrollo de habilidades y capacidades para aprender. Las primeras se

sustentan en la “pedagogía de la no intervención”, y el profesor asume el papel de diseñador de experiencias que susciten el desarrollo espontáneo del alumno. Las últimas subsumen una pedagogía más intervencionista, el profesor diseña y lleva a la práctica estrategias y escenarios de aprendizaje para el desarrollo de habilidades y capacidades para aprender y aprehender mejor los principios teóricos que gobiernan la realidad perceptible por el alumno, incluyendo los contenidos curriculares disciplinares (Pérez Gómez, 2008c, p. 80).

Una y otra propugnan el aprendizaje por descubrimiento, el desarrollo de habilidades y capacidades para buscar la comprensión, más que el aprendizaje del conocimiento científico. (García Pérez, 2000; Jiménez y Cabrera, 1999; Mayorga y Madrid, 2010; Marrero 1988, citado en Jiménez Llanos s.f. y Jiménez Llanos, 2010; Pérez Gómez, 2008c; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998; Monroy, M., 2009a). Tal concepción puede ser cuestionada porque el poner demasiado énfasis en los intereses de los alumnos, podría conducir al abandono de aprendizajes sobre conocimientos socialmente valiosos.

La evaluación entonces se orientará hacia el mérito de la participación de los alumnos en la construcción de conocimiento, más que a la obtención de resultados concretos.

- *Enfoque constructivista.* Para definir esta perspectiva, tomamos en consideración las aportaciones de Marrero (1988, citado en Jiménez Llanos, s.f. y Jiménez Llanos 2010), Monroy, M. (2009a y 2009b), y Pérez Gómez (2008c). A partir de ellas podemos elucidar los siguientes planteamientos.

Centra su atención en la actividad mental del sujeto que aprende. Parte del supuesto de que el conocimiento es una construcción subjetiva, pues depende de las ideas y concepciones previas que el aprendiz posee, y sobre las cuales construye conocimiento que le es significativo. El aprendizaje entonces es un proceso de creación y re-creación de conocimiento que depende de las estructuras cognitivas, cognoscitivas y emotivas, productos de la historicidad y del contexto en el que aprende el sujeto.

Desde esta concepción, el docente es un mediador del cambio conceptual de sus alumnos, promoviendo la utilización y compartición de saberes y esquemas de interpretación, personales y sociales, que susciten la creación y transformación de significados acerca de los objetos de aprendizaje.

Esto es, el profesor se dará a la tarea de provocar lo que Jean Piaget denomina *conflictos cognitivos* que susciten el encuentro entre el conocimiento de sentido común y el conocimiento científico, para que, a partir de ello, se re-construyan y construyan nuevos saberes.

Para ello, diseñará ambientes y escenarios de aprendizaje situados –delimitados y adaptados a las particularidades culturales, sociales y políticas de la comunidad del aula– que promuevan procesos de compartición y confrontación de las voces de los expertos (el profesor y eruditos), las propias y de sus pares (compañeros de clase), para que, en un proceso dialéctico, se conduzca al aprendiz a crear nuevo conocimiento o a recrear el que ya posee, y a transformarlo y transformarse a sí mismo.

En síntesis, la enseñanza se centra en el desarrollo de los procesos de aprendizaje para aprender a aprender, más que el aprendizaje de conocimientos científicos.

Derivado de ello, la evaluación se orientará a la valoración del cambio conceptual del alumno, es decir, de la medida en que transfirió sus preconcepciones a la construcción de ideas propias y sustentadas acerca de los objetos de estudio.

Por último, manifestamos que ésta representación de la enseñanza nos suscita la idea de que asienta sus bases epistemológicas, ontológicas y conceptuales de las teorías constructiva y posmoderna del aprendizaje, planteadas por Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2009).

- *Enfoque crítico.* Esta representación de la enseñanza tiene una naturaleza más sociológica, pues surge de la inconformidad con aquellas perspectivas que, en esencia, reproducen las estructuras culturales y sociales impuestas por la clase social que detenta el poder, como mecanismos de control.

Desde esta posición, asume que el conocimiento público nunca es un objeto acabado y fragmentado. El aprendizaje así, es un proceso continuo de construcción y reconstrucción de todos los saberes y estructuras sociales históricamente construidas. La finalidad de la enseñanza es el desarrollo de la capacidad crítica y la emancipación del pensamiento y de la acción. La enseñanza debe suscitar la autogestión del conocimiento y relaciones de cooperación mutua profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-instituciones sociales, alumno-agentes sociales, alumno-conocimiento público.

El profesor que toma esta postura, se arroga la función de generar espacios de reflexión, dentro y fuera del aula, que provoquen el despliegue de procesos de análisis crítico y de diálogo acerca de los establecimientos socialmente contruidos –el conocimiento público; estructuras de autoridad; funciones, fines, intencionalidad y organización de las acciones; etc. Pero también es un agente activo que reflexiona sobre su propia práctica, y es sujeto de reflexión por parte de sus alumnos (Marrero, 1988, citado por Jiménez Llanos, s.f. y Jiménez Llanos, 2010; Monroy, M., 2009b).

Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza se constituyen en estructuras estructuradas y estructurantes que prescriben y orientan la práctica educativa del docente –planeación de la enseñanza, intervención en el aula y evaluación–, constructo que desarrollaremos en el Capítulo IV. Sin embargo, por ser subjetiva y socialmente contruidas, puede suscitarse su renovación y reorganización, e incluso el tránsito a los otros sistemas representacionales en un proceso adaptativo inducido por aquellas características y condiciones del contexto inmediato que inciden en la práctica del profesor.

En síntesis, la estabilidad o variabilidad de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, son el resultado de la magnitud de las relaciones de fuerza que se establecen entre sus elementos constitutivos y la información que ofrece el mundo de la docencia; esto es, las relaciones entre la tradición y la novedad. Entre estas novedades pudiera incluirse la abundante, significativa y específica información proporcionada por las experiencias de aprendizaje vividas en el transcurso de un programa de estudios doctorales. Este es el hilo conductor de nuestro trabajo de investigación, pues queremos esclarecer si las experiencias vividas durante la formación doctoral de los docentes universitarios, suscitan modificaciones en sus teorías de dominio acerca del aprendizaje y la enseñanza, y por consecuencia en su práctica educativa, especialmente, en la forma en que ejerce la planeación de la enseñanza.

Pero llegados a este punto, cabe preguntarse acerca de la posición que ocupan los sistemas de información específica adquiridos a través de la trayectoria académica del profesor, que no son apropiaciones surgidas del sentido común, sino del contacto íntimo y obligado con el conocimiento concreto obtenido de la labor científica y con saberes delimitados y legitimados surgidos de la historia del quehacer institucional en el que labora. El profesor debe poseer conocimiento, al menos suficiente, de los contenidos curriculares que enseña y de las condiciones del contexto en el que ejerce su función.

Hasta el momento nuestro análisis sólo ha considerado la construcción y constitución de las elaboraciones, si bien subjetivas, también sociales de los objetos de nuestro interés, el aprendizaje y la enseñanza. En acuerdo con Araya (2002), Gutiérrez y Piña (2008), y Perera (s. f.), hemos recorrido las tres dimensiones de análisis de las representaciones o teorías implícitas: la información, o conjunto de conocimientos y explicaciones que poseen los docentes respecto a estos; el campo de representación, o esquemas relacionales que orientan la ordenación y jerarquización de esos conocimientos; y la consecuente actitud o posición personal que asumen hacia estos objetos sociales.

Sin embargo, como planteamos en párrafos anteriores, el saber docente no contiene exclusivamente teorías implícitas o saberes públicos. La docencia es una profesión, que por implicar la *formación formal* de personas, impone la necesidad de poseer conocimiento específico de base, tanto producido mediante la investigación científica –sobre los contenidos curriculares–, como emanado y documentado históricamente por las instituciones de educación en las que se ejerce –procesos, normas y valores establecidos y documentados. Estas son dimensiones de conocimiento no incluidas en las nociones de representaciones sociales o teorías implícitas del profesor, por lo que se hace necesario abrir un espacio para su abordaje.

Para ello, recurrimos a aportaciones teóricas que nos permitieron acercarnos de manera más focal a esos sistemas de información o saberes legítimamente institucionalizados, que deben formar parte del conocimiento cardinal y de la praxis del profesor. Y, aunque las siguientes contribuciones se sustentan en el enfoque cognitivo, contienen elementos conceptuales que se entrelazan íntimamente con las perspectivas sociológica y psicosocial que hemos presentado, pues las variaciones en estos sistemas de conocimiento pueden conducir a modificaciones en las teorías implícitas y en las formas de ejercer la práctica educativa del profesor.

2.3 El conocimiento institucionalizado de base para el ejercicio de la profesión docente.

A la par de las aportaciones de la sociología y la psicología social acerca de la noción de las representaciones sociales, a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta surge con gran ímpetu, en el ámbito educativo, el interés por el estudio de la cognición, conocimiento

o pensamiento del profesor como un factor que influye en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Kane, Sandretto y Heath, 2002 y 2004; Light & Calkins, 2008; Varnava-Marouchou, 2010).

Cuando hablamos de la cognición del profesor, nos referimos al sistema de saberes contruidos en el transcurso de su trayectoria como aprendiz y como docente. En el caso específico de los docentes de educación superior, incluye tanto sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza –pues no han recibido instrucción formal sustentada en el conocimiento científico de referencia para estos objetos sociales–; como su conocimiento e interpretación de los principios epistemológicos y empíricos que sustentan los contenidos de la materia que imparte, y a los que asume, subyace un nivel de complejidad y un tratamiento característicos; su conocimiento de la relación intrínseca entre los contenidos curriculares y los fines y propósitos de la asignatura, y; su conocimiento de las condiciones de posibilidad o circunstancias normativas, operativas, materiales y axiológicas del currículum, o relaciones de fuerzas institucionales, mediante los cuales construye significados, interpreta y ejerce su acción docente (Colomina, Onrubia y Rochera, 2010; García-Cabrero, Loredó y Carranza; 2008; García-Cabrero y Espíndola, 2004; Marcelo, 1986; Monroy y Díaz, 2011; Shalveson y Stern, 1981).

En términos de Lee Shulman (1986, 1987), estos elementos de la cognición del profesor conforman el *conocimiento del contenido de la enseñanza* o *conocimiento base* que debe poseer un profesor para ser eficaz. Sus componentes son: el *conocimiento de la asignatura*, el *conocimiento pedagógico del contenido* y el *conocimiento curricular*, que describiremos en los párrafos subsecuentes.

Es una propuesta que examina el estado de conocimiento y pensamiento históricamente contruidos por el docente, por lo que, en esencia, se adscribe al enfoque cognitivo. Sin embargo, nos permitió vislumbrar los diversos aspectos de la cognición del profesor, que, además de sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, incluye saberes legitimados institucionalmente. Ambos ineludibles para el ejercicio de la profesión docente en las aulas universitarias, pues a través de ellos “ve” la asignatura, los contenidos, el currículum, al estudiante, y su propia práctica educativa. Atendemos a continuación una síntesis de sus contribuciones al respecto.

2.3.1 El conocimiento del contenido de la enseñanza del profesor

Lee Shulman ha estado interesado en expandir y mejorar el conocimiento sobre la enseñanza y la formación de maestros, y ha sido uno de los más fuertes promotores del tratado de los procesos de pensamiento del profesor y de las fuentes de conocimiento pertinentes a la enseñanza.

Para Shulman, el ejercicio de la docencia efectiva depende del conocimiento del contenido de la asignatura que imparte el docente, de las habilidades pedagógicas generales para enseñarlo, y del conocimiento de las condiciones curriculares para hacerlo. Esto es, el docente debe dominar su asignatura, y saber qué enseñar; y cuándo, cómo y a través de qué enseñarlo. Visión que le llevó a definir un concepto más amplio: el *conocimiento del contenido de la enseñanza* o *conocimiento base* (Shulman, 1986, 1987).

Tales afirmaciones han suscitado algunas impopularidades, pues se le acusa de ser un abordaje arcaico por adscribirse a la corriente de investigación proceso-producto, que preconiza la relación de causalidad directa y unidireccional entre la conducta del profesor y los resultados de aprendizaje de los alumnos (Fang, 1986).

Nosotros creemos que la propuesta de Shulman brinda explicaciones profundas sobre los fundamentos de la actuación del profesor, los *procesos de pensamiento situados del profesor*, que informan, sustentan y orientan su praxis en las tres dimensiones de la práctica educativa, toda vez que se organizan como una matriz de pensamiento y acción que deriva en una red sistémica de proposiciones acerca de la gramática y la sintaxis de la(s) disciplina(s) y de los contenidos subyacentes que forman parte de la o las asignaturas que imparte⁷.

Shulman (1987) sostiene que el proceso de enseñanza inicia cuando el profesor comprende aquello que sus alumnos deben aprender y aprehender, y cómo se lo debe enseñar; y continúa con el diseño y puesta en marcha de una serie sistémica y sistemática de actividades a través

⁷ Los términos *gramática* y *sintaxis* de la(s) disciplina(s) y de los contenidos curriculares tienen para nosotros las siguientes acepciones. Por gramática nos referimos a las normas y razonamientos que rigen la producción y la comprensión de los sistemas de saberes que los constituyen, y permiten distinguir las leyes y principios teóricos fundamentales que les subyacen. Por sintaxis, a la organización y las relaciones de sentido entre los conocimientos que componen una disciplina(s) y un sistema de contenidos curriculares.

de las cuales ofrece a sus alumnos oportunidades de aprendizaje de conocimientos específicos.

El conocimiento del contenido de la enseñanza, por tanto, da cuenta de lo que el docente sabe, piensa hacer, cómo y cuándo lo va a hacer –cimentado en el por qué y para qué lo hará (Monroy y Díaz, 2011).

Esta idea revela nuevas implicaciones, pues va más allá de la concepción de un saber – subjetiva o socialmente adquirido– sobre algo. El saber docente contiene el *saber ser docente*; es decir, el pensar sobre la docencia y sobre las condiciones en las que se ejerce, y el *saber hacer* con lo que se sabe.

Visto así, y en consideración de los planteamientos de Denise Jodelet (1985) y de Pierre Bourdieu (1988, 1991, 1997), el conocimiento del contenido de la enseñanza es una práctica (sentido del juego o de la práctica, o conocimiento práctico) derivada de la puesta en escena de las representaciones sobre y predisposiciones para la docencia, y de los conocimientos acerca de la asignatura que se enseña y del currículum, en la arena de un campo académico que ofrece situaciones de incertidumbre, imprecisión, conflicto, y por consiguiente de singularidad. Es entonces una práctica flexible y en constante proceso de actualización, pues la profesión docente impone una interacción muy cercana entre agentes sociales únicos e irrepetibles y, a diferencia de otras, incide en la formación del carácter de las personas, condición que implica también el involucramiento de estructuras estructuradas y estructurantes éticas –morales e ideológicas.

De acuerdo a Shulman (1986), este conjunto de entendimientos, concepciones, conocimientos y orientaciones que constituyen la fuente de su comprensión de la asignatura –conocimiento del contenido de la enseñanza– se organiza en tres categorías o dominios: *conocimiento del contenido de la asignatura*; *conocimiento pedagógico del contenido* y *conocimiento curricular*. Son expresiones del pensamiento o cognición del profesor, y su análisis pone al descubierto los procesos que determinan su aproximación a la asignatura y a la enseñanza, y guían las decisiones que toma para su planeación, su acción en el aula y sus acciones de evaluación de los resultados de aprendizaje.

En los apartados siguientes bosquejaremos las tres categorías sustanciales que constituyen, de acuerdo a Lee Shulman, el conocimiento del contenido de la enseñanza. Hacemos notar

que aunque su descripción aparezca aquí dividida, defendemos la idea de que no existe una sin su relación con las otras, y en su conjunto son manifestaciones del *habitus docente*, el referente socio-cognitivo e histórico de su pensar y *ser* docente para el ejercicio de su praxis educativa, en función de las cualidades de la realidad que se le presenta. Concepto que abordaremos en el capítulo siguiente.

El conocimiento del contenido de la asignatura.

Esta categoría de conocimiento obliga a ir más allá de conocer sobre hechos o conceptos de una asignatura. Implica comprender la asignatura como un sistema de conocimientos, esto es, de estructuras sustantivas –formas de organización de los conceptos y principios básicos– y sintácticas –redes de relaciones que le dan sentido y carácter de validez y veracidad al sistema de conocimientos– de cada tema (Fang, 1996; Shulman, 1986). El profesor debe vislumbrar con mucha claridad, en dependencia de la orientación que pretenda dar al curso (teórica o pragmática, objetiva o filosófica, sociológica o subjetiva, entre otras), las formas de organización y de articulación sistémica de los conceptos y principios básicos de la disciplina y de la asignatura.⁸

También debe conocer la vía por la que se transcurre desde los datos hasta las conclusiones en esa disciplina, distinguir lo que es un conocimiento probado o no, lo que merece la pena que los alumnos sepan, y cómo se relaciona este saber con otros conocimientos de la propia disciplina y con otras disciplinas, con la teoría y con la práctica (Schwab, 1964, citado por Stenhouse, 1991; Schwab, 1978, citado por Shulman, 1986; Shulman, 1986). Todo ello sin dejar de contemplar la comunicación de estas estructuras a sus estudiantes, con el fin de que conozcan y comprendan la trascendencia de la asignatura en su formación académica.

Para alcanzar este nivel de comprensión, el docente “...debe conocer en profundidad la disciplina, es decir, sus objetivos, problemas, leyes y teorías, su historia, la práctica de su metodología científica, su epistemología, y las interacciones ciencia-tecnología-sociedad asociadas a su construcción” (Sánchez-Blanco y Valcárcel, 2000; p. 424). Situación que le permite establecer una postura ante la enseñanza, y de ahí, los objetivos de aprendizaje, la selección situada de los contenidos a compartir, la estructuración de su secuencia, la selección

⁸ Entendida la disciplina como un campo de estudio, una cuerpo amplio de conocimiento que puede incluso ser dividido en sub-disciplinas.

de las reglas o principios generales para la comunicación de principios más específicos, procedimientos generales y valores, y establecer entramados de contenidos que relacionen los conocimientos científicos con problemas interesantes y relevantes para los alumnos (Sánchez-Blanco y Valcárcel, op. cit.).

El conocimiento pedagógico del contenido.

Esta dimensión del conocimiento del contenido de la enseñanza representa el vínculo entre conocimiento de la asignatura y pedagogía; es decir, entre su conocimiento teórico-práctico de la asignatura o disciplina, el conocimiento del currículo y los materiales curriculares, y, el conocimiento o las teorías implícitas del profesor sobre el aprendizaje y la enseñanza. Relación que deriva en su concepción de la docencia de una asignatura y le permite inferir cómo debe organizar, representar y adaptar los diferentes temas y problemas, en consideración de las cualidades intrínsecas de los contenidos, de los intereses y capacidades de sus alumnos, y de las condiciones físicas y socioculturales del currículo en el que se ejerce la práctica educativa (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008; Shulman, 1986 y 1987).

Desde esta mirada podemos afirmar que el conocimiento pedagógico del contenido comprende las interpretaciones y transformaciones que el profesor realiza sobre los contenidos de la asignatura para hacerla accesible y más comprensible para los estudiantes.

En términos de Shulman (1987), representa el *conocimiento de la asignatura para la enseñanza*, que contiene el razonamiento pedagógico, el cual involucra:

- La *comprensión crítica de los contenidos* que habrán de enseñarse. Ello significa entender lo que se enseña, y desde ahí, concebir que se le puede enseñar de diferentes maneras, y establecer relaciones de sentido entre los contenidos de la asignatura, y entre estos y los de otras asignaturas; y comprender la esencia de los objetivos educativos, que en acuerdo con Zarzar (1994 y 2006), pueden ser informativos y formativos –los primeros implican conocer, comprender y manejar los contenidos curriculares, y los segundos involucran la formación intelectual, humana, social y profesional del aprendiz–. Al respecto Kreber y Cranton (2000) afirman que en este proceso se cuestiona el mérito y la relevancia funcional de lo que se enseña (reflexión de premisa);

- La *transformación de las ideas o contenidos*, para que sean comprendidos por los alumnos, mediante:
 - ~ La preparación de los materiales a enseñar, que comporta su análisis e interpretación crítica para discernir lo que es apropiado o no enseñar, sustentado en el conocimiento o percepción de cómo aprenden las personas y cómo puede ser facilitado el aprendizaje; e incluye la detección y corrección de errores en los textos a utilizar, que para Kreber y Cranton (op. cit.) corresponde al nivel de reflexión del proceso;
 - ~ La representación de los contenidos, que lleva implícitas la identificación de las ideas centrales y de las diversas formas para representarlas –prototipos, analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, simulaciones, manipulaciones– para hacerlos comprensibles para los demás (Shulman, 1987; Shulman y Sykes, 1986, citados en Garritz y otros, 2005);
 - ~ La selección de métodos y estrategias de enseñanza, como conferencias, demostraciones, repeticiones, trabajo individual, aprendizaje colaborativo, diálogo socrático, aprendizaje por descubrimiento y por proyectos, entre muchos más;
 - ~ La adecuación de los materiales representados a las características de los grupos, y en la medida de lo posible de los alumnos –conocimientos previos, conocimientos erróneos, dificultades, intereses, motivaciones, capacidades, habilidades, expectativas, estilos de aprendizaje, disposición, características socio-culturales y afectivas, etc.

Y, nosotros incluiríamos un componente más al conocimiento pedagógico de la asignatura:

- La *comprensión crítica de la acción docente o reflexión sobre el proceso*. Esto es, el análisis en retrospectiva que tiene lugar después del proceso de enseñanza y que promueve la reconstrucción de los sucesos. Deliberaciones docentes que involucran también el pensar sobre sus auto-restricciones y las impuestas por la institución educativa en la que ejerce su acción educativa (Kreber y Cranton, 2000). Procesos que conducen a la configuración de actos razonados y razonables basados en la experiencia, y la reconfiguración de las tres dimensiones de la práctica educativa –planeación de la enseñanza, intervención didáctica y evaluación.

Estos elementos del razonamiento docente conforman el andamiaje de su conocimiento pedagógico, que en el caso específico de los profesores universitarios, quienes no poseen referentes surgidos de elaboraciones producidas por la labor científica, tal vez sea la categoría de la cognición que más subyazca a sus teorías implícitas acerca del aprendizaje y la enseñanza.

Así, tanto sus conocimientos respecto a la asignatura y el currículo en el que está ubicada, como sus teorías implícitas de cómo aprenden los estudiantes y cómo deben enseñárseles los contenidos, conducen al despliegue de procesos de pensamiento subjetivos y sociales que “se ponen en operación en distintos niveles y dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular.” (García-Cabrero, Loredó y Carranza; 2008, p. 6).

El conocimiento curricular entonces, debe estar comprendido en el conocimiento de del contenido de la asignatura y en el conocimiento pedagógico del contenido. Y pasamos ahora a nuestro acercamiento al respecto.

El conocimiento curricular.

El conocimiento curricular del docente no se supedita al conocimiento de los sistemas de saberes seleccionados para formar parte de un plan de estudios, pues esta posición epistémica podría derivar en el ejercicio de una acción docente aislada, incoherente e incongruente con las reglas y condiciones de posibilidad que le dan sentido y forma al quehacer educativo de la institución y al ejercicio docente, e irrelevante para los fines educativos.

Esta categoría del conocimiento del contenido de la enseñanza debe contener el conocimiento del currículo. Saber que conduce a la capacidad de relacionar los contenidos curriculares con los fundamentos y objetivos del programa educativo en el que participa el docente, de descifrar significados y sentidos para establecer relaciones pertinentes y eficaces entre los contenidos de las diferentes asignaturas que componen un plan de estudios, y de seleccionar y ofrecer contenidos alternativos para complementar y hacer más comprensibles los contenidos curriculares, en aras de la consecución de los fines educativos (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008; Kreber y Cranton, 2000; Shulman, 1986). Pero también conlleva la capacidad de planear y ejecutar una práctica educativa congruente con los fines y objetivos institucionales; con las condiciones de posibilidad de la institución, del currículo, de los alumnos, y del propio docente.

En el contexto de la educación superior, el conocimiento curricular lleva implícito el conocimiento del perfil profesional del programa educativo en el que imparte la clase, los objetivos educativos de la(s) asignatura(s), la concepción de la pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares, e incluso el nivel de congruencia de su acción educativa con la misión y la visión de la institución para la que labora. Incluye también, aunque sea de forma insuficiente, el conocimiento de los recursos físicos y humanos, y de las redes de relaciones sociales que la institución y las personas que la integran han construido para administrar los recursos implicados en el ejercicio de su práctica educativa.

Estas tres dimensiones del conocimiento del profesor –el conocimiento de contenido de la asignatura, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento curricular– conforman el conocimiento base, que guiará sus decisiones y sus acciones en los procesos de la planeación didáctica, intervención en el aula y evaluación de los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Los desarrollos sobre las nociones de las representaciones o teorías implícitas del profesor acerca del aprendizaje y la enseñanza, que hasta ahora hemos presentado, nos llevan a pensar que el nivel de dominio de cualquiera de las tres categorías de la cognición del profesor puede provocar modificaciones en ellas. Y que estos cambios pueden ser superficiales y transitorios (acomodaticios) cuando se instalan en sus sistemas periféricos; o estructurales, cuando logran penetrar al núcleo central y provocar el tránsito de una teoría directa del aprendizaje a una teoría interpretativa, y de esta a una teoría constructiva, y el tránsito de una teoría tradicional hasta una teoría crítica de la enseñanza.

Quienes hemos vivido la experiencia de una formación doctoral, podemos aseverar que incluye dos grandes procesos de construcción epistemológica subjetiva: los *cognitivos*, que implican el íntimo entretejido de estructuras de conocimiento previas con nuevos, específicos, abundantes, complejos y significativos sistemas de información; y, los *cognoscitivos*, que comportan procesos de construcción de nuevos conocimientos que imponen el despliegue y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, como la valoración, la emisión de juicios, el pensamiento crítico y la toma de decisiones, entre otras.

Desde esta mirada, es posible pensar que las experiencias de aprendizaje inherentes a la formación doctoral de los profesores universitarios, pudieran suscitar, en la medida en que piensa en ello y lo hace explícito, la reconfiguración de sus esquemas de pensamiento y su postura acerca de qué y cómo deben aprender los estudiantes de licenciatura, y cómo debe enseñárseles un sistema de conocimientos específico, en función de sus condiciones ingénitas de aprendizaje y del contexto curricular en el que aprende.

Aclaremos que sólo abordamos este aspecto del conocimiento del contenido de la enseñanza, debido a que nuestro estudio tiene como objetivo central elucidar si el capital cultural incorporado durante la formación doctoral es promotor de cambios en sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en sus disposiciones y en su praxis docente. Sobre ello plantearemos nuestra postura en el apartado siguiente.

2.4 Condiciones y posibilidades para el cambio estructural del conocimiento del contenido de la enseñanza.

Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2009) aseguran que la verdadera evolución representacional implica la modificación profunda de los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que conforman el núcleo central que subyace a las concepciones del docente acerca del aprendizaje y la enseñanza. Afirman también que este cambio representacional sólo puede ocurrir si el profesor repiensa y logra desarraigar o abandonar sus concepciones históricamente construidas acerca de cómo él aprendió –en el transcurso de su educación básica y profesional–, y sobre esta base, sus supuestos acerca de cómo que aprenden sus estudiantes, y las formas en que deben enseñárseles los contenidos curriculares.

Y esto sólo ocurrirá cuando asuma que es más importante que sus estudiantes aprendan y no que estudien, que aprendan a construir conocimiento y no a reproducir los conocimientos que otros elaboraron, que su acción docente debe orientarse a la formación de los individuos o grupos particulares y no a la generalidad, que es necesario reconocer la existencia de concepciones más complejas que explican más y de mejor manera cómo, cuándo y por qué aprenden sus estudiantes.

Aun no se sabe si la formación doctoral de los docentes universitarios alcanza a provocar cambios estructurales en sus teorías implícitas y en su forma de ejercer la práctica educativa.

No obstante, es un hecho que aunque los estudios de doctorado no les proporcionan conocimiento explícito sobre las nociones del aprendizaje y la enseñanza, les brindan experiencias de aprendizaje y prácticas que suscitan el despliegue de profundos y sistemáticos procesos de razonamiento deductivo e inductivo –promotores del pensamiento científico– para crear nuevo conocimiento. Pero también provocan el encuentro entre sus anteriores y sus nuevas concepciones acerca de la noción de conocimiento y de cómo se aprende, lo que podría demandarles procesos de reflexión acerca de sus propios procesos de construcción.

Se podría pensar que estas experiencias y procesos de aprehensión de los objetos de la realidad ampliaran sus horizontes del conocimiento del contenido de la enseñanza y de reflexión –o reflexividad, un concepto que desarrollaremos en el capítulo siguiente– acerca de lo que había estado haciendo, y de lo que desde esta nueva posición tiene posibilidades de hacer. Y además, suscitaran la conmoción, reorganización y tránsito de los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales de sus teorías implícitas acerca del aprendizaje y la enseñanza hacia niveles más elevados o complejos, lo que se traduciría en nuevas condiciones y disposiciones con potencial para ejercer una praxis docente más fructuosa, por ser más informada, actualizada, reflexiva, e innovadora.

Sin embargo, ubicándonos en la realidad, es necesario considerar que si estos cambios ocurrieran, serían al margen de las condiciones en las que el docente de educación terciaria ejerce su práctica educativa.

El campo académico en el que desempeñan su labor docente tiene sus propias representaciones y dicta sus propias reglas del juego. Éstas actúan como fuerzas sociales que tienen el poder de consolidar la reorganización representacional lograda y la transformación de su praxis, o bien de hacer resurgir y fortalecer sus teorías implícitas más antiguas y anclar su práctica educativa a sus percepciones y disposiciones habituales.

En este punto, se hace necesario abundar en el análisis del entramado de fuerzas sociales que rigen tanto la construcción de las teorías implícitas primarias del profesor de educación superior básica, como su reforzamiento, o, en el mejor de los casos, el enraizamiento de la novedad y el cambio estructural del pensamiento y actuar del docente.

Para este efecto, elegimos dos conceptos de Pierre Bourdieu, *habitus* y campo, que se nos aparecen como lentes teóricos más potentes para apreciar la fuerza ejercida por las fuerzas sociales que determinan la construcción del pensamiento docente, y desde ahí explicar sus disposiciones y el ejercicio de la práctica educativa de los docentes con estudios de doctorado en el área de las llamadas ciencias exactas. Razón por la cual abrimos un espacio para su tratamiento en el siguiente apartado.

CAPÍTULO III

EL *HABITUS* DOCENTE. PRECURSOR DE DISPOSICIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA UNIVERSITARIA.

El objetivo de este capítulo es trazar bases epistemológicas y ontológicas que nos permitan explicar, primero, el origen de la construcción de los sistemas representacionales subyacentes a la concepción de la docencia universitaria, que se manifiestan en el *pensar* y *ser* del docente; después, la trascendencia de ello en su *hacer*, y más aún, en su *saber hacer* con lo que posee en el seno de una realidad que tiene cualidades propias; y finalmente, presentar elementos de reflexión que nos permitan esclarecer si la formación doctoral de los docentes de educación terciaria básica es un factor de cambio estructural que provoca la evolución de sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y de su práctica educativa.

Como expresamos anteriormente, las teorías implícitas del profesor (creencias, concepciones, percepciones, imágenes, ideas o posiciones axiomáticas) son elaboraciones socio-cognitivas históricamente construidas, que se constituyen en esquemas de pensamiento y en disposiciones para “ver” y ejercer la docencia. Este acercamiento teórico previo nos abrió camino para explorar con mayor profundidad las cualidades de su origen y, desde ahí explicar sus disposiciones –o sentido práctico, como lo denomina Pierre Bourdieu– para saber hacer con lo que sabe y se le presenta en el seno de un campo académico que dicta sus propias reglas del juego.

Esto es, existe una relación dialéctica entre las fuerzas sociales que imperan en el campo académico –la escuela– y las estructuras de pensamiento, los esquemas de percepción y las predisposiciones del docente al ejercer su práctica educativa. Su praxis se explica a partir de esta relación.

Para abundar en esta disertación recurrimos a los conceptos de *habitus* y campo, propuestos por Pierre Bourdieu, pues nos permitieron esclarecer de manera más fundamentada las fuerzas sociales que promueven la construcción de sus teorías implícitas primarias. Pero también su posible influencia, ya sea para su reforzamiento, o para su reorganización y evolución hacia estructuras de pensamiento y acción más complejas e inclusivas por la acción de las nuevas

experiencias de aprendizaje y prácticas desarrolladas en el transcurso de su formación doctoral.

La lógica discursiva que adoptamos aquí tiene la misma esencia deductiva del capítulo anterior. Partimos de la conceptualización de un elemento genérico referencial, el concepto de *habitus*, para definir nuestra representación acerca de lo que denominamos *habitus docente* del profesor universitario. A partir de ello, expresamos elementos explicativos que motivan a la reflexión, ya sea acerca las posibilidades de la reorganización y cambio de su *habitus docente* por la mediación de la formación doctoral, o de su reforzamiento por la influencia del currículum imperante en la institución de educación en la que ejercen su labor docente.

3.1 El concepto de *habitus*.

El concepto de *habitus* se remonta a la idea aristotélica de *hexis* o hábito, en el sentido de ser una disposición moral que orienta y genera conductas. Una elaboración humana forjada sobre la base de la concepción del bien vivir y el buen obrar, de la virtud como hábito para vivir bien y felizmente en el marco de las normas morales establecidas por la sociedad. Aristóteles plantea que el hombre es responsable de sus actos, pero no de sus hábitos (*ethos*), es decir, del carácter derivado de la costumbre, fuente de sus actos y a la vez resultado de ellos, que ha sido internalizado paulatinamente en el transcurso de su trayectoria de vida y grabado en su cuerpo (in-corporado) (Aristóteles, s. f.).

Pierre Bourdieu parte de esta idea y le da nuevos alcances. Se aleja del sentido marcadamente ético de Aristóteles y reconstruye el concepto de *hexis*, atribuyéndole sentido y contenido social e histórico. Lo que Bourdieu denomina *habitus* es una noción contextualizada e históricamente determinada, genética y estructuradora de prácticas de los agentes sociales. El concepto ahora tiene mayor poder como principio explicativo de la forma de actuar de las personas en dependencia de sus circunstancias de vida.

Desde la perspectiva de Bourdieu, los seres humanos existen como agentes, más que como sujetos. En tanto sujetos, existen como individuos biológicos, con una carga genética – independiente del contexto social e histórico– que define sus acciones en el mundo. Mientras que como agentes sociales, poseen además una carga histórica y social que si bien está más

allá de su ser, forma parte de él, pues ha sido interiorizada e in-corporada (hecha cuerpo) y que genera bases y posibilidades de pensamiento y acción.

Como agentes, también tienen el poder de actuar y producir con su actuación, única y personal, efectos sobre un entorno que ofrece una gran variedad de estructuras sociales objetivas. Las personas son seres capaces de exteriorizar su interioridad y de interiorizar su exterioridad en un proceso dialéctico permanente entre sus estructuras mentales y las estructuras del mundo o campo social (Bourdieu, 1991). “...ambas formas de estructuras” son “dos estados de la misma realidad (o de la misma historia), que se asientan y se inscriben, a la vez e indisociablemente, en los cuerpos y en las cosas” (Giménez, 2006, p. 81).

El espacio social, o la realidad social, como la denomina Bourdieu, enmarca la vida de los agentes. Es un tejido de relaciones sociales contextualizadas históricamente que genera la jerarquización legitimada de posiciones sociales en un momento dado y, consecuentemente, condiciones particulares de vida (Bourdieu, 1991; Giménez, 2006). Como resultado de ello, se producen “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1991; p. 92). “Lentes” socio-históricamente construidas para “ver”, entender, construir y transformar la realidad. Esto es lo que Pierre Bourdieu denomina *habitus*.

En tanto sistemas de disposiciones, son esquemas o tamices de percepción que prescriben y orientan la selección de aquellos elementos informacionales que sean congruentes con las ideas de los agentes acerca de la realidad social; su organización en categorías que responden al orden de las estructuras de conocimiento previas; su interpretación, al asignarles significado, sentido y valor sobre la base de su pensamiento y de lo que las condiciones del contexto les presenta; y la creación de representaciones o inferencias que les ayuden a prever eventos futuros y a actuar de manera conveniente. Es decir, son esquemas de percepción, conocimiento, pensamiento y acción que permiten dividir el mundo en categorías, o esquemas de apreciación o valoración que permiten distinguir las dicotomías que aparecen en la vida de los agentes: lo bello y lo feo, lo adecuado y lo inadecuado, lo que vale la pena y lo que no, lo bueno y lo malo (Martín, 2009), lo alcanzable y lo que no lo es.

Son estructuras estructuradas porque son el producto de la incorporación de las regularidades de la exterioridad –estructura social, sistema de relaciones y condiciones de existencia–. Y

son estructuras estructurantes porque son principios generadores y organizadores de la percepción del mundo social, del pensamiento, de la apreciación del mundo, y de un saber hacer que no puede escindirse de las reglas del juego del mundo físico y social en el que viven las personas para vivir en armonía con él; pues no obstante que responden a las regulaciones y regularidades del mundo, también se adaptan a los fines de su acción (Bourdieu, 1988 y 1991).

Esta condición responde a una peculiaridad constitutiva de los agentes sociales, como sujetos cognoscentes: la reflexividad. Un concepto ampliamente desarrollado por Pierre Bourdieu, y que entendemos como la capacidad intrínseca que posee el ser humano de reflexionar, de discernir detenida y cuidadosamente sobre su propia existencia a la luz de las interpretaciones que elaboran acerca de la realidad que les toca vivir. Esto es, las situaciones prácticas que presenta la realidad son tantas y tan diversas en sus orígenes, razones e intereses, que no existen sistemas representacionales generales que permitan resolver todas y cada una de ellas. Además de que el estar y hacer en el mundo siempre tiene propósitos personales que orientan y sesgan sus interpretaciones del mundo. En esas situaciones de encuentro entre lo social y lo subjetivo se accionan mecanismos de reflexividad para interpretar y representar la nueva información, y resolver o actuar, desde la experiencia personal pasada y actual, en cada nueva situación (Bourdieu, 2003; Ferreira, 2005).

Vista así, la reflexividad es un “instrumento de autonomía” (Bourdieu y Wacquant, 2005; p. 259), siempre negociada con las condiciones de posibilidad para construir un sentido práctico armónico con la posición que ocupa el agente en un momento dado en el mundo social (Bourdieu, 2003), y construir su vida misma.

Y por último, son disposiciones transferibles porque pueden transferirse de un ámbito de la práctica a otro, de un campo social a otro; cualidad que permite, en cierta medida, la previsibilidad de la actuación de los agentes bajo ciertas circunstancias (Bourdieu, 1991; Giménez, 1997).

El *habitus* es entonces una matriz generadora y prescriptora de percepciones y apreciaciones del mundo social, constituida por sistemas o esquemas de percepción, de estructuras de pensamiento estructuradas y estructurantes, y de disposiciones para ver, comprender y construir los objetos de la realidad social. Esto es, es un complejo sistema de representaciones

sociales construidas de manera no consciente cuando un agente social se expone, por periodos largos de tiempo, a procesos de socialización y aprendizaje acerca de los objetos de la realidad bajo condiciones y condicionantes sociales particulares que se interiorizan como posiciones limitantes, posturas y posibilidades para pensar, actuar e influir en el mundo (Bourdieu, 1988; García Inda, 2000; Mireles, 2003; Wacquant, 2006). Adquiere la función de ser un puente entre la capacidad del agente social de asignarle sentido a sus experiencias, en consideración de su posición social, y su capacidad de actuar en el mundo social. Comprende por tanto, los planos cognitivo, axiológico y práctico del pensamiento humano (Giménez, 1997).

El *habitus* es un producto histórico y social, que, enmarcado por los límites socio-históricos particulares de su producción, es un principio que impone un orden al pensamiento y a la acción (Bourdieu, 1991; García Inda, op. cit.).

Entrelazando este desarrollo con los de nuestro capítulo anterior y con nuestro objeto de interés, es una lente a través de la cual, los agentes sociales (los profesores universitarios) interpretan, seleccionan y organizan la información proveniente del entorno (académico) para construir, en consonancia con sus percepciones y apreciaciones históricamente adquiridas, explicaciones y representaciones o teorías implícitas sobre dos objetos sociales fundamentales –el aprendizaje y la enseñanza– que prescribirán y orientarán, de manera conveniente, su actuar en la práctica educativa.

3.1.1 Condiciones de producción y reproducción del *habitus*.

Para Pierre Bourdieu, en la génesis del *habitus* se co-determinan “las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas” (Giménez, 2006; p. 81). Su articulación se realiza en dos procesos en los que podríamos identificar elementos constitutivos de los procesos de objetivación y anclaje para la construcción de representaciones sociales que originalmente planteara Denise Jodelet:

- La *inculcación de un arbitrario cultural* por medio de la acción pedagógica de las instituciones como la familia y la escuela, que opera a través de la imposición de normas arbitrarias mediante técnicas disciplinarias, y;

- La *incorporación o interiorización de las estructuras objetivas constitutivas*, esto es, de las regularidades inscritas en las condiciones de existencia de los agentes –posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facilidades y prohibiciones inherentes al campo social y a su posición en él– que alcanzan el nivel de orden simbólico y proporcionan un universo de sentido (Giménez, 1997 y 2006; Bourdieu, 1991).

Desde los planteamientos de Jodelet (1985), Abric (2001), Araya (2002), y Mireles (2003), este arbitrario cultural, es la imagen perceptible de un objeto social, que se construye sobre la base de la selección de información, condicionada por las posibilidades de acceso a ella y por el sistema de valores del grupo o campo social al que se pertenece –condiciones sociales de producción–; y se consolida y enraíza en la medida en que esta imagen adquiere significado y sentido (utilidad) para comprender la realidad y sus relaciones sociales predominantes, y orienta la conducta de los agentes.

A pesar de la aparente circularidad entre la información que brinda el mundo social, las condiciones de existencia y los sistemas de percepción, apreciación y disposición, la génesis del *habitus* se sustenta en la dialéctica, en múltiples direcciones, entre ellos, haciéndose crecer unos a otros en una espiral que, aunque a diferentes velocidades y formas, asciende incesantemente en la medida en que interactúen la subjetividad, siempre en evolución, y las también siempre cambiantes condiciones del mundo real (Giménez, 1997).

3.1.2 Constitución del *habitus*.

Como producto histórico y social, y como un sistema complejo de representaciones sociales, su constitución guarda una íntima relación con la estructura que ellas presentan.

En términos de García Inda, (2000), el *habitus* se organiza en *habitus primarios* y *secundarios*. Los primeros incluyen las disposiciones más antiguas y duraderas, producidas por las experiencias primarias o más tempranas –por ejemplo las adquiridas en el seno de la familia o durante la vida escolar temprana, y que condicionan la adquisición de nuevas disposiciones, esto es, prevalecen en la forma en que percibimos el mundo social y en la que actuamos en él. Los segundos se construyen sobre el tejido de los primarios, y generalmente refuerzan su eficacia (*habitus* escolar, profesional, laboral, etc.).

Esta concepción nos refiere a la propuesta que Jean-Claude Abric (2001) sobre la estructura de las representaciones sociales que desarrollamos en el capítulo anterior, y que reafirma nuestra idea de que el *habitus* se compone de un complejo sistema de representaciones sociales respecto a los objetos físicos y sociales que presenta la realidad.

Pero siguiendo las expresiones de García Inda, si bien las estructuras más “internas” del *habitus* son duraderas y tienen un alto grado de estabilidad, las secundarias están expuestas a la influencia evolutiva del medio social, a la tensión del enfrentamiento con nuevas estructuras relacionales que la realidad muestra en el presente, situación que les otorga la cualidad de ser flexibles (núcleo central y sistemas periféricos de la representación, de acuerdo a Jean-Claude Abric).

Esta condición le confiere al *habitus* la capacidad de reorganizarse o re-estructurarse, al modificar la organización o al agregar o eliminar algunos de los elementos constitutivos de sus sistemas de representaciones. En respuesta a ello las personas construyen nuevos esquemas de percepción de la realidad, organizan nuevas relaciones de sentido y generan nuevas disposiciones y nuevas prácticas para actuar en el mundo, de acuerdo a las nuevas circunstancias, y de manera diferente a los demás (Bourdieu, 1988; Bourdieu, 1997; Wacquant, 2006).

En otras palabras, las condiciones de existencia producen *habitus* diferentes (Bourdieu, 1988). Partiendo de este precepto, es posible entender la relación dialéctica que existe entre el *habitus* y el campo social.

Desde la perspectiva de Bourdieu, el mundo o campo social está constituido por múltiples clases de relaciones sociales que están atravesadas por relaciones de poder, y por lo tanto de dominación, lo que conduce a dividirlo, en el plano teórico, en clases sociales. Por donde se lo mire, estos son constructos teóricos demasiado abarcadores como para ayudarnos a comprender el tipo y el porqué de las relaciones que se construyen en el ámbito de la cotidianidad y particularidad de los agentes. Es por ello que, para hacer más comprensible la realidad social, Bourdieu construye la categoría de campos sociales, en la que se especifican las relaciones que se establecen en los espacios concretos donde interactúa el agente –desde su propia realidad, desde su propio *habitus* y recursos (capitales)– con su realidad social inmediata.

3.1.3 El campo social como sistema de fuerzas que incide en la construcción del *habitus*.

Las sociedades son diferenciadas y complejas, y el mundo o campo social se compone de múltiples *campos* relativamente autónomos –político, periodístico, cultural, escolar, tecnológico, científico...– (Bourdieu, 2000_b). Cada uno de ellos es una esfera de la vida social, dentro de la cual existen cierto tipo de relaciones sociales, intereses y recursos propios, que le confieren su particularidad y le hacen diferente de los demás; un microcosmos con una lógica específica (Giménez, 2006; Mireles, 2003). Un *campo* es así “...un espacio estructurado de posiciones, un campo de fuerzas que impone su determinación específica sobre todos aquellos que ingresen en él.” (Wacquant, 2006; p. 64).

En el mundo real, cada campo es un gran sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras, y que devienen de la situación de los agentes en el espacio social, de acuerdo al volumen global de capital (o poder) apropiado; y a la composición, peso relativo, efectividad o poder de los diferentes tipos de capital para producir efectos en un determinado campo social (Bourdieu, 1989; citado por García Inda, 2000; Bourdieu, 2000_a; García Inda, 2000). Así, a cada campo le es inherente una determinada estructura de distribución de los diferentes tipos de capital que decide las oportunidades de éxito de las prácticas de sus agentes, y por ende se convierte en una arena en la que se desarrolla la competición por la apropiación de ciertos bienes o capitales que son apreciados por su capacidad de otorgar, en el seno del tejido de relaciones que lo caracterizan, fuerza, provecho y poder a quien los posee (Bourdieu, 2000_b).

Estos bienes o *capitales* se convierten en poderes sociales fundamentales y adquieren la forma de: capital económico, capital cultural o informacional y, dos formas de capital que están fuertemente relacionados, el capital social y el capital simbólico (Bourdieu, 2000_a).

Capital económico

El capital económico se refiere a las condiciones materiales –bienes materiales y financieros– de existencia de los agentes sociales, que marcan las diferencias sociales entre los miembros de una colectividad. Es un recurso que se expresa, sin necesidad de ser legitimado, por ser socialmente aceptado como medio para ejercer poder sobre recursos o personas a través de su equivalente en dinero. Es un bien con la forma de poder fáctico para convertirse, sin esfuerzo en la inversión de tiempo y trabajo, en otras formas de capital (Wacquant, 2006;

Giménez, 2006; Bourdieu, 2000_b). Tal vez es por ello, la posesión más apreciada por los agentes y por la sociedad de la que forman parte.

Capital cultural

Bourdieu (2000_b) hace especial énfasis en este tipo de recurso y hace precisiones respecto a su composición. Plantea que el capital cultural puede manifestarse de tres formas: *interiorizado o incorporado, objetivado e institucionalizado*:

- El *interiorizado o incorporado*, es transmitido y adquirido, inconsciente o conscientemente, en el seno de las instituciones sociales informales y formales mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje; esto es, no se consigue de manera instantánea, lo que implica la inversión en tiempo, esfuerzo y dinero. Es motivado por el interés de alcanzar aquellos bienes culturales –conocimiento, habilidades, capacidades– que el grupo social al que se pertenece aprecia, e incluso sólo por el interés de saber. Por ser un bien que se adquiere a lo largo de la vida, se va “absorbiendo” paulatina e indefectiblemente a la persona del agente, se hace cuerpo y se integra a su sistema de disposiciones, se hace *habitus*, determinando su forma de conducirse en el mundo social.

Como *habitus*, abriga y hace menos evidentes las condiciones sociales en las que se transmite y adquiere; condición que desdibuja su naturaleza como bien meramente cultural, más bien se le reconoce como competencia o autoridad legítima, por lo que suele concebirse como capital simbólico. Quien posee un gran capital cultural interiorizado, es reconocido por el grupo social como alguien especial. Por último, al estar ligado al cuerpo está sujeto a la singularidad biológica del que lo posee, esto es, se pierde o declina con la muerte o con padecimientos de la mente.

- El *capital cultural objetivado*, deviene de la objetivación del capital cultural incorporado en forma de bienes físicos, de producciones objetivas –escritos, pinturas, esculturas, monumentos, edificaciones, instrumentos, máquinas, etc.– que son transferibles; aunque la propiedad intelectual o la maestría puede no serlo. Su apropiación está sujeta a la disposición de capacidades que permitan disfrutar, comprender o utilizar esos bienes. Su valoración depende de la lógica de competencia y de competición en el campo de la producción cultural, de tal suerte que propicia un

incremento de poder colectivo a quienes lo poseen, dándole un carácter de capital simbólico. Esta cualidad le confiere la capacidad de convertirse en capital económico.

- El capital cultural incorporado se convierte en *institucionalizado* cuando adquiere la forma física de títulos universitarios o diplomas escolares. Estas credenciales son certificados de competencia cultural que le otorgan a su portador “un valor convencional duradero y legalmente garantizado” (Bourdieu, 2000 b, p. 146). Es decir, se constituye en un bien que tiene el poder de hacer que las personas vean o creen algo, de que reconozcan ese algo. Su valoración –o rentabilidad– responde a la lógica del valor dinerario invertido para adquirirlo y a la lógica del mercado laboral, razón por la cual su conversión a capital económico, e incluso a capital simbólico, depende del “valor de escasez” de estos certificados en el campo laboral.

Es claro que el capital cultural adquiere características de capital simbólico, en la medida en que sea reconocido y legitimado en el seno del entramado de relaciones sociales que prevalecen en el campo social. Su peso específico depende de su valor simbólico, y sobre esta base, los agentes se diferenciarán unos de otros en función de la distribución de los bienes culturales. Cuanto mayor sea el volumen de capital cultural socialmente apreciado y legitimado, más efectivo será para producir efectos en el campo social y los agentes tendrán mayores posibilidades de ubicarse en una mejor posición en él.

Capital social

El capital social “está constituido por los beneficios asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos” (Bourdieu, 2000 b, p. 148), “...es un capital de obligaciones y “relaciones sociales”...” (p. 135). Este capital se basa en relaciones de intercambio en las que los aspectos materiales y simbólicos están indisociablemente entrelazados, rasgo que le proporciona el potencial para convertirse en capital económico bajo ciertas circunstancias.

En otras palabras, el capital social se constituye de las canonjías y reconocimientos conquistados mediante redes duraderas de relaciones sociales, derivadas de la pertenencia a un grupo social (Bourdieu, 2000b, Wacquant, 2006; Giménez, 2006).

La adquisición de este capital es el producto de la inversión, consciente o inconsciente, de un agente o de una colectividad, para el establecimiento de relaciones sociales que tarde o

temprano le reportarán beneficios. Su reproducción exige la realización de acciones constantes de creación y mantenimiento de esas redes, que reafirmen y renueven el reconocimiento mutuo entre agentes y campo social. Pero también este capital es adquirido por efecto de la “herencia social”, derivada de las condiciones de vida de los agentes y que depende de manera importante de la posición que ocupan en el campo social.

El capital social tiene valor en la medida en que la red de relaciones sociales que lo conforma tenga influencia significativa (poder), a través del juego social, para producir efectos en el campo social en el que vive y se desenvuelve el agente. Su poder dependerá del valor simbólico que en ese campo tenga su red de relaciones sociales y del volumen de estas.

Capital simbólico

Finalmente, y aunque parezca ya obvio, el capital simbólico es la forma que adoptan los otros tipos de capital “una vez que son percibidos y reconocidos como legítimos”, y que configura la esencia de la matriz de relaciones sociales dentro de un campo y lo convierten en un campo particular (Bourdieu, 2000a; p. 106). Siguiendo a Wacquant (2006) y Giménez (2006), son los atributos concedidos por otros, derivados de los recursos económicos, culturales y sociales adquiridos.

Sin el capital simbólico, que es le da valor a todo lo demás porque concede poder de influencia y autoridad en un campo determinado, y que trasciende a otros campos sociales, no existe nada, nada crea fuerza, presencia, ni valor.

Es, en esencia, un poder tácito y fáctico para configurar y otorgar valor, importancia social, a las diversas formas de capital (García Inda, 2000).

Estas bases epistemológicas apoyan la construcción del concepto específico de *habitus docente*, objeto de observación de este trabajo, que como tal, requiere el análisis meticuloso de sus condiciones de producción y constitución, en un campo social específico –el académico universitario– que dicta sus propias reglas para el despliegue del pensamiento docente (conocimiento del contenido de la enseñanza) y el ejercicio de la práctica educativa.

3.2 El *habitus docente*.

A diferencia de la secuencia reflexiva que asumimos en el apartado anterior, y aunque estaremos aludiendo la noción de *habitus docente*, antes de partir de su conceptualización, empezaremos por precisar los cimientos para su construcción y constitución, y las circunstancias o características del campo social –específicamente el académico– que lo definen y determinan la actuación del docente universitario en su praxis educativa. En consideración de estos análisis llegaremos a nuestro planteamiento conceptual de *habitus docente*, y cerraremos este capítulo con nuestras elucubraciones acerca de la posible influencia de la formación doctoral en la reorganización de los componentes sustanciales de los sistemas representacionales que lo conforman.

3.2.1 La génesis del *habitus docente* universitario

Como ya hemos expresado anteriormente, los profesores de IES –en México, y hasta lo que conocemos, en el mundo occidental– diferentes a aquellas que tienen como objetivo primordial la formación de profesores, son egresados de licenciaturas y posgrados que no procuran formación formal para el ejercicio de la docencia. Su conocimiento sobre ella sólo alcanza la cualidad de sistemas representacionales, o teorías implícitas, construidas por la fuerza de la inculcación familiar o escolar.

Más explícitamente, en el transcurso de su trayectoria de vida personal y de su formación académica –estudios de pregrado y de posgrado– el profesor ha estado expuesto a una gran cantidad de informaciones reiteradas respecto al concepto de la docencia, por la mediación de acciones formativas. En el ambiente de la familia, por intercesión de la inculcación de un arbitrario cultural acerca de los significados de la escuela, la docencia y el docente, con el fin de que, como estudiantes, se adapten a las condiciones de existencia en los centros educativos, y en específico, al pensar, ser y hacer docente de sus profesores. En el ámbito de la educación formal, a través la inculcación de las representaciones, normas y valores institucionales impuestos en el currículum expreso y oculto, reflejados en las acciones de las autoridades, los docentes y los escenarios y recursos educativos.

Siguiendo a Denisse Jodelet, la inculcación de estos arbitrarios se produce mediante los procesos socio-cognitivos de objetivación y anclaje, que conducen a la interiorización o in-

corporación de un complejo conjunto de supuestos o teorías implícitas –no conscientes– acerca de lo que significa aprender y enseñar en la escuela. Estas se tornan, como lo expresa Pierre Bourdieu (1991; p. 92) en “sistemas de disposiciones duraderas..., estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes”, que alcanzan niveles simbólicos y, desde esta posición, actúan como “lentes” que hacen las veces de cribas complejas –en tanto sistemas de percepción, valoración y predisposición–, a través de las cuales el profesor observa el entorno escolar y selecciona aquella información que le ayuda a darles significado y sentido. Condición que se manifiesta en la postura que toma para el ejercicio de su práctica educativa en la educación terciaria básica.

En otras palabras, a través de su *habitus docente*, el profesor se explica qué es el conocimiento, los procesos de enseñanza y aprendizaje y las condiciones en las que ocurren mejor, la institución escolar, el currículum, los contenidos curriculares. Sobre esta base, discrimina entre lo que considera que es acertado o erróneo, o lo que vale la pena o no, pensar, decir o hacer en el seno del tejido de las relaciones institucionales imperante, y orienta su práctica educativa.

Este conjunto de teorías implícitas y predisposiciones para la práctica docente están sujetas a las reglas del juego del campo académico. Entre ellas, la orientación que la institución decida dar a las políticas educativas de orden federal –desde hace tres décadas sujetas a las acciones de evaluación institucional–; las normas y valores institucionales, como la normatividad, la filosofía del modelo curricular y del modelo educativo, los perfiles de egreso, los sistemas de relaciones sociales, los sistemas de relaciones administrativas y los sistemas simbólicos derivados de esas ordenanzas y matrices de relaciones; así como la naturaleza de los contenidos curriculares y las cualidades de la población estudiantil. Condiciones a las que los sistemas representacionales se adaptan con una eficacia que depende del despliegue de sus mecanismos de reflexividad y a la “pericia” o sentido práctico del docente para ejercer su práctica educativa y sobrevivir en el campo de la docencia universitaria.

Al respecto, Chris Argyris y Donald Schön (1974) hacen una división aparente entre teoría y acción al sostener que una cosa es lo que las personas hacemos, y otra, lo que decimos que hacemos; y esta conducta se debe a que poseemos dos tipos de *teorías de la acción*:

- Las *teorías en uso*, son construcciones mentales, teorías implícitas de las que los agentes hacen uso de manera no consciente y que guían su acción (Argyris y Schön, op. cit.; Ricardo, s.f.).
- Las *teorías adoptadas*, son estructuras acomodaticias determinadas por la situación o el contexto, y que las personas dicen y afirman creer para hablar de lo que hace ante otras personas (Argyris y Schön, op. cit.; Ricardo, op. cit.).

Transfiriendo estas nociones a nuestro objeto de interés, las *teorías en uso* son las teorías implícitas, socio-históricamente construidas sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, que rigen u orientan la forma en que el profesor ejerce su práctica educativa. Y concebimos las *teorías adoptadas* como sistemas representaciones que el profesor desearía y dice tener, en respuesta a la juridicidad del campo académico universitario –reglas, normas o esquemas informacionales expresados a través del currículum oficial o del currículum oculto– y a los establecimientos simbólicos imperantes, pero que no necesariamente son congruentes con sus teorías en uso.

Un ejemplo de ello es cuando la institución decide cambiar el enfoque de su modelo curricular, de tradicional a constructivista. Es común que se implementen cursos “remediales” de formación docente en este sentido, para que los profesores diseñen escenarios de enseñanza-aprendizaje adecuados a la nueva perspectiva. Pero si estos nuevos sistemas representacionales no coinciden con los principios básicos que subyacen a sus teorías implícitas y con las condiciones de posibilidad de la realidad institucional, sólo incluirán informaciones que se adapten a ellas, harán ligeras variaciones a sus estrategias de enseñanza, adoptarán cierto vocabulario *ad hoc*, e incluso llegarán a creer y decir que han asumido el cambio. Pero cuando más, habrán incorporado algunas ideas novedosas a sus teorías implícitas para ejercer una práctica parecida a lo que les requiere el contexto.

Esto es, sus prácticas, pero no su pensamiento, obedecen a la lógica del juego social, a la lógica de la práctica, una práctica que siempre guarda situaciones de incertidumbre, de imprecisión y vaguedad, de conflicto, siempre únicas (Bourdieu, 1993a; Schön, 1987 y 1998).

Esta propuesta nos fue de utilidad para explicar algunas de las acciones de nuestros sujetos de estudio, y para enriquecer nuestro desarrollo final del *habitus docente*.

3.2.2 El *habitus docente* del profesor universitario. Constitución y definición.

Iniciaremos esta disertación con nuestra propuesta de explicación acerca de la constitución de lo que denominamos *habitus docente* del profesor universitario, para, a partir de ello, presentar una definición sustentada en las aportaciones teóricas planteadas anteriormente y a las que nos hemos adscrito en este estudio.

Respecto a la composición del *habitus docente* del profesor universitario, creemos que en lo más profundo de sus sistemas representacionales constitutivos, se encuentran lo que Pozo y otros (2009) reconocen como los supuestos o principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales fundamentales sobre la naturaleza del conocimiento y sobre la forma en que las personas logran adquirirlo. Principios se organizan en forma de teorías implícitas sobre las nociones de conocimiento, aprendizaje y enseñanza.

Estos supuestos pueden oscilar desde concebir el conocimiento como verdad absoluta, hasta concebirlo como un saber subjetivo y por tanto relativo; o desde reconocerlo como un conjunto de parcelas de conocimiento separadas, hasta pensarlo como una estructura compleja de relaciones con un sentido compartido. Desde creer que el conocimiento científico es un producto acabado y procurado por expertos irrecusables, hasta concebirlo como una construcción meramente subjetiva; o desde la aceptación incondicional del conocimiento socialmente aceptado, hasta la firme creencia de que debe ser recusado hasta que sea justificado. Tales principios derivan y se acompañan de los supuestos sobre el aprendizaje y la enseñanza. El aprendizaje es un proceso de acumulación de información, o es un proceso de construcción y transformación de apropiaciones previas y del sujeto que aprende. La enseñanza es un proceso de intervención para que el alumno sume nueva información a la previa sin cortapisas, o es un proceso de acompañamiento para que aprenda a desarrollar su actividad mental, y más aún, para que aprenda a aprender y a refutar con argumentos el conocimiento calificado como público e incuestionable.

Este sistema de teorías implícitas se encuentran en las estructuras más internas, o como sugieren García Inda (2000) y Abric (2001), en el núcleo central o duro, o *habitus primario*, del *habitus docente*.

Estas teorías implícitas no son producto de una formación formal para la educación de otros, sino elaboraciones individuales y compartidas, pues se construyeron a partir de la inculcación

reiterada e incorporación de la información que la realidad les ha presentado en el transcurso de su historia de vida personal, de su formación como profesionales en áreas específicas del saber científico, y de su actividad docente, y que en el tiempo se edificaron como pensamiento constituido o estructuras estructuradas. Pero también son pensamiento constituyente o estructuras estructurantes, porque son principios o premisas no conscientes que orientan su percepción y apreciación de todos aquellos objetos, procesos, agentes y fenómenos (el currículum, la asignatura y sus contenidos, el alumno, el grupo, los causales de las dificultades de aprendizaje, las relaciones de fuerzas institucionales, etc.), y sus disposiciones para actuar en la práctica educativa (Monroy, 2009a; Shavelson y Stern, 1981; Pozo y otros, 2009; Scheuer, Pozo, y Pérez, 2006, citados en López-Vargas y Basto-Torrado, 2010).

En congruencia con estos pronunciamientos, y retomando las propuestas de Abric (2001) y García Inda (2000), proponemos que alrededor de estas representaciones implícitas los docentes universitarios construyen sistemas representacionales o *habitus secundarios* más externos o *periféricos*. Creemos que estos contienen sus ideas, creencias, percepciones, imágenes, opiniones, acerca de la escuela, el currículum, el estudiante, los contenidos curriculares y su didáctica.

También pensamos que estos sistemas representacionales secundarios, por ser los más expuestos a la realidad, son los que dialogan de manera más íntima con las condiciones en las que ejercen su labor docente, y son el puente para la interlocución entre éstas y *habitus primario*. Una interlocución que deriva en la postura que tomará el docente respecto a estos procesos, y por tanto, en la discriminación entre lo que es acertado o erróneo llevar a las aulas como objetos de aprendizaje, y en la definición de la forma en que debe ser conducido su aprendizaje.

El *habitus docente* del profesor universitario es así una matriz interiorizada de pensamiento y disposiciones para el ejercicio de la práctica educativa. Está constituido de un *habitus primario* que contiene principios que sustentan y conforman sus teorías implícitas acerca del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza; y de *habitus secundarios* o *periféricos* compuestos por ideas, creencias, percepciones, imágenes u opiniones, acerca del estudiante, los contenidos curriculares, el currículum, la escuela, la práctica educativa, etc., productos del diálogo entre los principios conformacionales subyacentes de su *habitus docente*

primario y las informaciones del contexto escolar. Una reunión que se integra como un complejo sistema de estructuras cognitivas, axiológicas y actitudinales, que promueven la selección de aquellas informaciones que sean congruentes con esos principios nucleares, la toma de una postura y de decisiones para ejercer su práctica educativa, y por tanto, la discriminación entre lo que cree será conveniente o no aprender y enseñar en las aulas universitarias, en el marco del contexto institucional –realidad histórico-social– en el que existe (Bourdieu, 1988; García Inda, 2000; Mireles, 2003; Wacquant, 2006).

Pudiera ser que esta realidad histórico-social contuviera ordenanzas que fortalezcan los preceptos básicos de sus estructuras de pensamiento primarias y su praxis habitual, pero también que generen su reconfiguración y la reorientación y transformación de su práctica educativa. Con esto nos referimos de manera específica a las fuerzas sociales ejercidas por el currículum imperante en la institución educativa en la que realizan su labor docente, pero también a la acción educativa de una formación doctoral, que si bien tiene como objetivo fundamental la creación de nuevo conocimiento, incluye la construcción de nuevos, profundos y neurálgicos sistemas de conocimiento y experiencias de aprendizaje para alcanzarlo. Experiencias que, aunque de manera no consciente, suscitan el encuentro entre la tradición y la novedad, es decir, el conflicto entre sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y las nuevas concepciones conquistadas acerca de estos procesos.

Y es posible que el producto de este encuentro suscite la transformación de algunos de los elementos constitutivos de sus *habitus* secundarios, o incluso, ocasionar cambios significativos en los supuestos básicos del *habitus* primario. Lo que resultaría en modificaciones significativas de su *habitus docente*, y en una actuación renovada y diferente, de su práctica educativa.

A más de ello, la obtención del capital cultural objetivado conseguido mediante la obtención del título de doctorado, les confiere a los docentes universitarios una nueva posición social y simbólica en el campo académico con el que coexisten. Tal vez esta posición pudiera influir en la adopción de nuevas concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza y promover, al menos, sus intenciones de modificar las antiguas, motivando la aplicación de teorías adoptadas aprehendidas durante su formación doctoral, con la aspiración de superar sus teorías más internas y primarias.

La confirmación de esta percepción “queda en el tintero”, en espera de los resultados de nuestro estudio, que en esencia pretende elucidar si la formación doctoral de los docentes universitarios logra promover cambios estructurales en sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, y en consecuencia en su práctica educativa; específicamente en su actuar en la planeación de su enseñanza.

Por lo pronto, damos paso a nuestras apreciaciones respecto a lo que ofrecen dos realidades socio-históricas inherentes a la realidad social en la que el docente de educación terciaria básica ejerce su acción educativa: el currículum universitario inherente al campo académico y su formación doctoral en un área específica del conocimiento público o científico.

3.2.3 El campo académico universitario, ordenanza de la acción docente.

Como habíamos manifestado antes, el mundo social está constituido por gran variedad de campos, esferas de la vida social o espacios en los que interactúan de manera cotidiana los agentes. Son espacios con estructuras relacionales propias en las que las personas se ubican en función del volumen de recursos –capitales económico, social, cultural o simbólico– que poseen.

El campo académico universitario, igual que otros espacios sociales, está conformado por una configuración de relaciones, suscitadas por posiciones diferenciadas y establecidas histórica y socialmente (profesor-alumno, institución-profesor, autoridades-profesor, profesor-profesor, profesor-currículo, profesor-contenidos, docencia-profesor, investigación-profesor, alumno-currículum, alumno-contenidos, alumno-institución, alumno-alumno, realidad-alumno-profesor...), que lo hacen diferente de otros espacios sociales.

Puede concebirse que, a diferencia de los profesionales de la docencia, el conocimiento y el actuar del docente universitario es producto de sus observaciones de las prácticas reiteradas de sus profesores a lo largo de su trayectoria estudiantil. Prácticas que, cuando ocupa esta posición en el campo académico, selecciona, reproduce, comparte, concierta, y confirma o reorganiza, en el marco de un currículum en el que prevalece un determinado arbitrario cultural sobre el aprendizaje (teorías directa, interpretativa, constructiva o posmoderna), que

deviene en una representación institucional acerca de la enseñanza (tradicional, activa, constructivista o crítica).

El profesor que ha permanecido por largo tiempo bajo la influencia de un arbitrario cultural construido sobre la lógica del sentido común, mediada por la acción pedagógica de un ámbito institucional que condiciona las posibilidades de acceso a la información, se adscribe, consolida y enraíza sus teorías implícitas acerca del aprendizaje y la enseñanza, que al final orientan su práctica educativa. Esta matriz de relaciones sociales de intercambio de información es el referente socio-histórico y cognitivo de *su pensar, ser y hacer* docente, el origen mismo de su *habitus docente*.

Adicionalmente, por los procesos que se realizan en él, y por los fines que socialmente se le han asignado, el campo académico universitario privilegia la posesión, por parte de sus agentes, de los que Bourdieu denomina capital cultural incorporado, capital cultural institucionalizado y capital cultural objetivado.

El primero se refiere al “volumen” de conocimientos alcanzados por el profesor sobre áreas específicas del saber socialmente seleccionado para formar parte de los currículums ofrecidos por la institución, y de habilidades y capacidades para transferir, crear y recrear conocimientos. El segundo, a la posesión de certificaciones universitarias, que en atención a los decretos de las políticas federales de evaluación institucional que prevalecen desde la década de los noventa, privilegia el título de doctorado e incluso de post-doctorado, los máximos grados académicos otorgados por el sistema educativo. El tercero concierne al nivel de producción científica –proyectos de investigación, publicaciones, productos y patentes–, que por las mismas razones que el anterior, el campo académico enaltece.

Por el alto valor que le conceden las políticas de evaluación del desempeño de las IES a estos capitales culturales, al que subyace el merecimiento a apoyos económicos federales adicionales, este espacio social pondera y premia su adquisición, convirtiéndolos en capital simbólico. Así, quienes poseen mayores volúmenes de estos capitales tienen mayor reconocimiento y prestigio en la comunidad académica, que incluso llega a trascender a las comunidades de otros campos sociales.

Cabe mencionar que existen espacios institucionales académicos en los que se privilegia la cantidad y la calidad de relaciones sociales logradas por sus agentes, a tal grado, que se llega

a eclipsar la prerrogativa del capital cultural, aunque no su carácter simbólico en la academia. Nos referimos a instituciones en las que el nivel de recursos culturales no es garante del ascenso en su estructura socio-política, es decir, administrativa. El carácter simbólico de estas posesiones es de naturaleza distinta, pues no es producto de conquistas académicas, sino de fuerzas políticas paralelas, pero superiores, a las primeras. En estas condiciones, sólo aquellos cuya hacienda de relaciones sociales sea reconocida por aquellos que se subyuguen o se beneficien de ellas, tendrán posibilidades de acceder a posiciones superiores en la escala social de la institución.

Desde nuestra experiencia, en las instituciones públicas de educación superior mexicanas, los docentes que alcancen mayores niveles de éxito serán los que adquieran mayor reconocimiento y prestigio, emanados del peso específico de los capitales cultural y social poseídos y del carácter simbólico que éstos recursos han adquirido en el campo universitario. Son así los máximos bienes a los que aspira la mayoría de sus agentes, pues al final resultan en el incremento del capital económico a través de estímulos acotados por la estructura contractual (escalafonaria) y por las retribuciones adicionales otorgadas por la propia institución y por el Estado.

Los docentes universitarios tienen dos opciones de acción en función de su nivel de pertenencia a las redes sociales que prevalecen en él. Si el profesor es parte principalmente de redes socio-políticas dominantes (capital social importante), el capital cultural (incorporado, institucionalizado u objetivado) no tiene un gran peso específico, y toma la ventaja el capital simbólico derivado del capital social adquirido en ese ambiente. Si se es parte de redes sociales principalmente académicas, tendrá que ganarse un lugar en el espacio social de la academia mediante la adquisición de capitales culturales incorporado, institucionalizado y objetivado —conocimiento adquirido, título de doctorado o posdoctorado, y producción científica—, y puede ser que esta condición le confiera capital simbólico suficiente para ascender en la escala socio-política de la institución o campo académico al que pertenece, y de esta forma obtener el beneficio del incremento en su capital económico.

Como quiera que esto sea, las políticas federales de evaluación de las IES, de las que depende la asignación diferenciada de recursos económicos federales para la operación de sus funciones sustantivas sobre la base, entre otros indicadores de su desempeño, del nivel de

formación y productividad académica de sus profesores, inclinan la balanza hacia la adquisición, al menos, la obtención del título de doctorado. Este escenario socio-político impone y conmina a los docentes a someterse a las álgidas experiencias que suscita la formación doctoral para lograr esa credencial tan apreciada, y además a participar activamente en la producción científica, que como hemos expresado antes, pueden ser capitales precursores de cambios importantes en sus teorías implícitas sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, y desde ahí, en su actuar en su práctica educativa.

Las cualidades del campo académico dictan las reglas del juego, las prácticas a las que, en diferente medida, deberán sujetarse sus integrantes si quieren alcanzar ciertos niveles de éxito, sobre todo en los ámbitos socio-político y simbólico asumidos al interior de ese espacio.

Las cartas están sobre la mesa. Los docentes deberán decidir el juego que han de jugar, las decisiones que habrán de tomar y las prácticas que habrán de ejercer. Es claro que cuantas más experiencias hayan vivido en la red de relaciones constitutivas del campo académico, mayores recursos poseerán para participar equilibrada y hábilmente para alcanzar el éxito cultural, social, simbólico y económico, en función de sus propios intereses y de sus propios esquemas de percepción y disposiciones, adquiridos e in-corporados, individual y socialmente.

Consideramos que estas reglas del juego dan lugar a la reconfiguración de sus *habitus secundarios*, y que en el paso del tiempo y en la medida en que los docentes se sujetan a experiencias iterativas se convertirán en estructuras estructurantes y estructuradas que se incorporarán a su *habitus académico* –perfilado por Pierre Bourdieu en su obra “*El homo academicus*” – del que proponemos que se deriva, entre otras de sus dimensiones, el *habitus docente*, que prescribe, al final, sus disposiciones para ejercer su práctica educativa.

3.2.4 La formación doctoral, posible factor de cambio del *habitus docente*.

De acuerdo a Jiménez Llanos (2010), Pozo y otros (2009), y un gran número de autores citados en Jiménez Llanos (s.f.), los principios ontológicos, epistemológicos y conceptuales que componen el núcleo central de sus teorías implícitas sobre el aprendizaje, pueden

cambiar en contenido y organización de sus elementos constitutivos; en cuyo caso se presentaría un cambio *estructural* o *conceptual*, más que *representacional*.

Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2009) aseguran que estas transformaciones ocurren cuando el profesor: a) conoce y hace uso de representaciones más complejas en las cuales puedan ser integradas las teorías implícitas primarias, y; b) hace cada vez más explícitos sus componentes fundamentales, desde el conocimiento como un producto social y axiomático, hasta el conocimiento como producto plenamente consciente que puede ser representado mediante imágenes o acciones intencionales, y explicitado a través del discurso; desde el conocimiento *per se*, hasta el desarrollo cognoscitivo del aprendiz como el objeto central del aprendizaje escolar.

Así, estos cambios implican el tránsito explícito desde los componentes de una teoría directa hasta los de una genuina teoría constructiva. Estas gestiones evolutivas serían difíciles, si no imposibles de realizar, si el profesor no encuentra razonable y aplicable la nueva teoría, lo que implica el establecimiento de esquemas jerárquicos de integración del nuevo conocimiento a sus teorías implícitas, para que él identifique y decida en qué situaciones de su práctica educativa son funcionales; “... las nuevas creencias deben ser inteligibles y parecer plausibles” (Jiménez Llanos, s.f.; p. 197).

Los mismos autores coinciden en que el principal factor de cambio conceptual es la exposición del profesor a experiencias continuas en escenarios y estrategias de aprendizaje – de formación– que susciten el encuentro entre los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que sustentan sus teorías implícitas y el conocimiento científico respecto al aprendizaje y la enseñanza; ya sea que lo intenten mediante el diálogo reflexivo entre las teorías científicas y sus teorías implícitas, o mediante el diálogo entre las primeras y sus experiencias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Si bien sus contribuciones abordan la ocurrencia de estas transformaciones en el marco de programas de formación profesional para la docencia, sus aportaciones nos brindan referentes para explicar el casi nulo nivel de impacto de las acciones para la formación docente forzada del profesor universitario, derivadas de las políticas federales de las décadas de los setentas y ochentas, y que aunque con menos ímpetu, persisten ahora.

Desde este lugar, podemos percibir que esta vertiente de las políticas de formación docente reclamaba atención a la relación entre el conocimiento de la disciplina y los procesos de enseñanza y aprendizaje, partiendo del hecho de que los profesores poseían una formación profesional en áreas del conocimiento que no guardan relación con el conocimiento de las teorías científicas sobre el aprendizaje y la enseñanza, y cuya prioridad era el dominio del conocimiento de los contenidos curriculares que tenían como tarea impartir en las aulas universitarias. Y pretendiendo sin saberlo, incidir en el pensamiento docente, sin considerar que éste incluye la elaboración cognitiva y social de sus teorías implícitas, que incorporadas como estructuras de conocimiento estructuradas y estructurantes, funcionan como filtros o esquemas de percepción y apreciación, a través de los cuales mira y comprende el aprendizaje y la enseñanza, y que sobre esta base, se organizan y articulan sus procesos de reflexión para el ejercicio de su práctica educativa.

Esta falta de foco comportaba la creencia de que era suficiente el diseño de y la asistencia del profesorado a cursos de corta duración, de limitada profundidad, y las más de las veces, alejados de lo que percibía como su realidad en las aulas; y que cuando más, los llevaba a incluir información que concordara con los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales de sus teorías implícitas primarias sobre el aprendizaje y la enseñanza, para enriquecerlos y reafirmarlos. Era de esperarse que las experiencias vividas en esos cursos remediales y fugaces, no logran trascender a la reestructuración conceptual de sus teorías implícitas; y menos aun cuando los profesores ejercían su labor docente en el seno de una estructura curricular y una infraestructura institucional situadas en la tradicionalidad, en cuya esencia radican idearios estructurados y estructurantes que anulaban cualquier nueva idea y esfuerzo para consolidar los incipientes cambios representacionales, que surgidos de ellos, pudieran contribuir a mejorar su práctica educativa.

Y qué pedir cuando estas acciones fueron abandonadas por el advenimiento y el influjo del modelo económico neoliberal que, desde la década de los ochenta, controla y regula la vida institucional y académica de las IES públicas, y condiciona el financiamiento extraordinario que se les otorga a la rendición de cuentas, entre otros muchos rubros, a la productividad académica de su planta docente. Lo que se ha traducido en el requerimiento de la “profesionalización” del docente universitario orientada a la continuidad de su formación profesional básica, eclipsando su formación como docente. Decisiones que hasta hoy,

conlleven a la apreciación exagerada, por la remuneración económica que significan, los certificados y evidencias que acrediten y den cuenta de la evolución de sus capitales culturales incorporados, institucionalizados y objetivados, en áreas específicas del saber científico en la profesión para la que fueron formados. Por supuesto, nos referimos a áreas del saber diferentes a las de la educación de las personas.

En estas condiciones de existencia en el campo académico universitario, el título de doctorado y la producción científica han tomado, al paso de los años, un valor simbólico transcendental, en menoscabo de la formación para el ejercicio de la docencia. Así, la no formación de los profesores universitarios para la docencia, consolida la adquisición del conocimiento sobre el aprendizaje y la enseñanza como un aprendizaje de sentido común o implícito, producto de sus experiencias como estudiantes –de educación básica, media y superior– y como docentes. Sus recursos básicos de formación para la docencia son entonces: el conocimiento de sentido común y sus mecanismos de reflexividad, o como los denomina Donald Schön (1987 y 1998), sus procesos de reflexión en y sobre su acción docente.

La práctica reflexiva ha sido el puente entre la capacidad del profesor de asignarle sentido a sus conocimientos y experiencias –teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza– y su capacidad, o sentido práctico para ejercer su práctica educativa en el seno de un campo académico con condiciones de posibilidad particulares. La práctica reflexiva entonces, es la esencia del *habitus docente* del profesor universitario, pues funciona como “un operador de cálculo” (García Inda, 2000; p. 26) no consciente, que le permite intervenir e improvisar en el espacio de la academia, de cara a las condiciones de posibilidad ofrecidas por el currículum (Giménez, 1997), y a las políticas educativas imperantes.

Es bien conocido que los estudios de doctorado no incluyen entre sus fines la formación para la docencia, su objetivo principal es la formación de recursos humanos para generar producciones científicas, y de paso, la formación de formadores de recursos humanos que continúen con ese objetivo. También es del conocimiento de las comunidades académicas, que a la obtención de los capitales culturales derivados de la formación doctoral, deviene el logro de capitales social y simbólico, que al final inducen actitudes diferentes ante la docencia. Actitudes que pueden oscilar desde un sentimiento de mayor compromiso hacia el ejercicio de la docencia terciaria, hasta una actitud de despego absoluto hacia ella.

Pensamos que ambas posturas son decisiones muy personales promovidas por las condiciones heredadas y de vida de los profesores universitarios. Para los que adoptan la primera, los capitales culturales interiorizado e institucionalizado (conocimiento y título) adquiridos cubren sus necesidades de reconocimiento social –por la comunidad universitaria– e incluso económicas –por la vía del ascenso escalafonario–, y consideran que la formación doctoral les ha brindado mejores capacidades para ejercer una práctica educativa innovadora y superior. Asimismo, creemos que los que adoptan la última posición en esta escala de actitudes revelan una gran necesidad intrínseca de reconocimiento social, que se traduce en la persecución de capitales culturales institucionalizados y objetivados –títulos y producciones científicas–, que al ser sinónimos de reconocimiento social y de remuneración económica, se convierten en haciendas superlativamente más importantes que la adquisición de conocimientos para mejorar el ejercicio de su actividad docente para la que, en principio, fueron contratados. Este sector de la población docente, ve la docencia para la formación inicial universitaria como un retroceso en su carrera profesional, y como un obstáculo para conseguir sus fines primordiales.

No obstante que la formación doctoral del profesor universitario –sujeto de nuestro estudio– ha sido muchas de las veces una decisión más política que personal, consideramos que favorece y potencia el desarrollo de grandes saberes, competencias y habilidades intelectuales, pues provee de un gran cúmulo de experiencias de aprendizaje y de prácticas neurálgicas y persistentes –durante tres u ocho años, y en algunos casos aún más– hasta la obtención del título doctoral, en las que intervienen procesos más complejos de reconstrucción y apropiación de nuevos conocimientos, primero para la elucidación de un objeto de estudio, y después para la construcción de conocimiento de vanguardia. Estos procesos de reconstrucción-apropiación-construcción de conocimiento le imponen el desarrollo del pensamiento científico, un estado de conocimiento elaborado sobre la base del razonamiento inductivo, que suscita el despliegue de habilidades y capacidades de análisis, interpretación y síntesis –pensamiento crítico y toma de decisiones– para trasladar el conocimiento a la elucidación de objetos o solucionar problemas de la realidad profesional que les compete.

Bajo este régimen de aprendizaje, el docente aprende a problematizar los objetos de su realidad y a dudar de la infalibilidad del conocimiento existente, desarrolla procesos de

pensamiento complejo, aprehende nuevas formas de apropiar conocimiento, y finalmente aprende a crear conocimiento nuevo.

Es posible que estas sensibles experiencias llegaran a conmover la esencia y organización de los principios nucleares –condiciones, procesos y resultados de aprendizaje– subyacentes a sus teorías implícitas sobre el aprendizaje, y promover la evolución representacional desde una teoría directa hasta una teoría constructiva del aprendizaje, y desde un enfoque tradicional hasta los enfoques constructivista y crítico de la enseñanza. Movimiento que necesariamente provocaría la reorganización de su *habitus docente* y de su práctica reflexiva, y por consecuencia, su forma de mirar, percibir, comprender y ejercer las tres dimensiones de su práctica educativa: la intervención en el aula, la evaluación de los resultados de aprendizaje de sus alumnos y la planeación de su enseñanza, que interviene y conmueve las otras dos.

Es muy probable que las políticas federales e institucionales de formación de los docentes universitarios no hayan contemplado la envergadura del significado de la transformación de la docencia. Y no se han hecho estudios que profundicen en el conocimiento de si la formación doctoral promueve cambios estructurales en sus teorías implícitas y en su praxis educativa.

Este es el espíritu de nuestro estudio, la elucidación de la posible influencia de los capitales adquiridos por el docente universitario durante su formación doctoral en la constitución y organización de los componentes fundamentales de su *habitus docente*, y por consecuencia, en el ejercicio de su práctica educativa.

Aunque cabe la posibilidad de que, aun suscitadas estas transformaciones, las particularidades o reglas del juego del currículum institucional, pudieran contraponerse a la consolidación del cambio, forzando al docente a retornar, e incluso a reforzar sus teorías implícitas primarias y a regresar a sus prácticas anteriores, en aras de la convivencia armónica con las normas y valores institucionales.

CAPÍTULO IV

LA PRÁCTICA EDUCATIVA. EL *HABITUS* DOCENTE EN ACCIÓN

Hasta aquí hemos desarrollado interpretaciones que, desde las perspectivas sociológica y psicosocial, nos brindan explicaciones de cómo las personas construimos conocimiento de sentido común, a partir de la conjunción de nuestros propios procesos de pensamiento y las informaciones que históricamente nos proporcionan los campos sociales en los que interactuamos. Estos saberes son entonces construcciones subjetivas y sociales que se organizan como sistemas de disposiciones, o esquemas de percepción, para ver, comprender y construir la realidad, y también como estructuras estructuradas y estructurantes que orientan la percepción del mundo y la forma de actuar en él. En otras palabras, conforman lo que Bourdieu denomina el *habitus*. Que encarna –como lo expresan desde sus respectivas posiciones Bourdieu, Moscovici, Jodelet, Abric, y, Schön, entre otros– la manifestación de la relación intrínseca entre pensamiento y acción, condición que subyace a nuestra existencia y supervivencia armónica en el mundo real.

No obstante, aunque las estructuras más internas del *habitus* tienen un alto grado de estabilidad, sus estructuras secundarias se encuentran expuestas al medio social y, por tanto, a la influencia de su evolución, lo que las hace más flexibles y susceptibles de cambio. Un cambio que, bajo condiciones de persistencia, pudiera provocar la agregación o eliminación de algunos elementos constitutivos de los principios fundamentales que subyacen a los sistemas representacionales más internos y suscitar la reorganización del *habitus*.

Soportándonos en esta base epistemológica, planteamos dos reflexiones:

- La actuación del profesor universitario, que se formó y ejerce su labor docente en el ámbito de las llamadas “ciencias exactas”, es el resultado de saberes de sentido común contruidos sobre la base de su historicidad personal, pero principalmente académica. Su formación escolar no incluyó conocimiento formal acerca de modelos conceptuales del aprendizaje y la enseñanza.

Así, el profesor despliega su *habitus docente* y actúa en el campo académico, un espacio social constituido por un sinnúmero de relaciones sociales, intereses y recursos propios –principalmente capitales cultural, social y simbólico de cada

autoridad escolar, profesor y alumno— que le hacen ser, en un instante dado, un mundo real particular cambiante e irrepetible.

- Sería posible pensar que su *habitus docente* lograra reorganizarse por la influencia de las nuevas, extraordinarias y sostenidas experiencias de aprendizaje suscitadas durante el curso de su formación doctoral. Formación que les requiere la promoción de profundos y superiores procesos cognitivos y cognoscitivos para crear conocimiento, lo que podría originar la elaboración de nuevas estructuras de pensamiento que conformen y deriven en nuevas y más complejas formas de pensar sobre el significado del aprendizaje y la enseñanza, y por ende, en la necesidad de reconstruir el ejercicio de su práctica educativa.

Llegados a este lugar, se hace necesario un desarrollo hermenéutico del constructo *práctica educativa*, que desde nuestro punto de vista representa la revelación de la íntima relación entre el pensamiento docente o conocimiento del contenido de la enseñanza —de acuerdo a Lee Shulman—, o *habitus docente* —desde la perspectiva de Pierre Bourdieu—, y el ejercicio de su acción en la docencia.

Este capítulo presenta un informe sintético acerca de las contribuciones teóricas y empíricas que han intentado describir el constructo de la práctica educativa, y nuestro aporte, que surge de nuestras experiencias en el campo de la docencia universitaria

Partiremos de la simple asunción de que la práctica educativa del docente es un sistema muy complejo de conocimientos, experiencias e ideas involucradas en la preparación de un curso o una clase, en la implementación de esta elaboración en el aula, y en la evaluación de su efecto en la modificación de sistemas representacionales previos o elaboración de nuevas representaciones de los objetos de la realidad social y física en los sistemas de conocimiento de sus alumnos. Sin embargo, si reflexionamos a profundidad sobre ello, podremos comprender que su estudio requiere su abordaje desde diversas disciplinas —como la filosofía, sociología, psicología, y la pedagogía— y enfoques —conductismo, cognitivismo, constructivismo y el socioconstruccionismo.

Como se hará evidente, el tratamiento que haremos sobre la práctica educativa se asienta fundamentalmente en las perspectivas sociológica y psicosocial, y más específicamente, en el enfoque socioconstruccionista, pues si bien es una acción que involucra la construcción

subjetiva del pensamiento docente –conocimiento del contenido de la enseñanza– es también una acción social que se construye y modifica en función de la variabilidad de los elementos que conforman la realidad en la que se ejerce.

Su análisis, desde estos enfoques, nos permitió conocer las dimensiones que la constituyen: la planeación de la enseñanza, la intervención didáctica –o en el aula–, y la evaluación de los resultados de aprendizaje. Pero además nos brindó elementos de juicio para definir el contenido de la dimensión de la planeación de la enseñanza, acción sobre la que decidimos orientar nuestra atención como objeto social susceptible de transformación, derivada de la posible modificación del *habitus docente* por la influencia de las experiencias de aprendizaje vividas durante la formación doctoral de los profesores universitarios.

4.1 Noción de la práctica educativa.

El análisis de diversas propuestas teóricas que nos parecieron significativas y representativas, nos condujo a elucidar que en muchas de ellas los conceptos de *práctica docente* y *práctica educativa* son tratados de manera indistinta. No obstante, encontramos aportaciones que hacen mayores puntualidades al respecto y nos ayudaron a diferenciar y precisar el concepto de la práctica educativa que nos interesa y a esclarecer las dimensiones que la conforman.

En lo que se refiere al constructo de práctica docente, para Calletano De Lella (1999: ¶ 25) es “la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar”. Por su parte, García-Cabrero y otros (2008; p. 4) coinciden con esta apreciación al concebirla como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación”. Asimismo, Arbesú (2008; p. 105) concierta con ellos cuando la describe como “la interacción que se da entre el profesor y los estudiantes en el contexto del aula”.

Desde esta posición, la práctica docente es una acción circunscrita al contexto del aula, que implica la ejecución de lo que el profesor pensó consumir en el curso y en el contexto de cada sesión de clase. La práctica docente abarca entonces todos los escenarios, procesos y relaciones que se suscitan en el aula en función de determinados objetivos que inciden directamente en el aprendizaje de los alumnos. Esta representación, como mostraremos líneas abajo, se denomina *intervención didáctica* o *pedagógica*, y se la ubica como una de las

dimensiones de una entidad conceptual más compleja, la práctica educativa, que intentaremos describir a continuación.

Acerca de la práctica educativa pudimos distinguir dos acepciones, que si bien convergen para explicar el mismo contenido, difieren en la extensión de los aspectos que la comprenden. Una de ellas concibe la práctica educativa como una matriz de interacciones entre el conocimiento del contenido de la enseñanza, la planeación de la enseñanza, la intervención didáctica, y la evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes como producto de las acciones del profesor. En otras palabras, contempla fundamentalmente las situaciones e interacciones entre los procesos de pensamiento y acción del profesor y los estudiantes. La otra acepción circunscribe la práctica desde una perspectiva más holística, pues incluye a la citada matriz de interacciones, las fuerzas institucionales que las gobiernan e influyen en el desempeño del profesor y en el aprendizaje y desempeño del estudiante.

Partiremos de los aportes que nos acercan a la primera enunciación sobre la práctica educativa.

Arbesú (2008) concibe la práctica educativa como un conjunto de acciones docentes que abarca la planeación de la clase, su actuación en el aula y el impacto de estas acciones en el desempeño de los estudiantes después de la intervención pedagógica. Concepto con el que ya coincidían Benilde García-Cabrero y Susana Espíndola (2004; p. 257), aunque para ellas estas acciones toman como punto de partida el pensamiento pedagógico del docente.

...comprende lo que ocurre antes, durante y después de la actividad áulica e integra desde el pensamiento didáctico (creencias y conocimiento del profesor), la interacción del profesor y alumnos en y con el contexto áulico e institucional, hasta el impacto de estas interacciones sobre el aprendizaje actual y el desempeño posterior de los estudiantes. (García-Cabrero y Espíndola, 2004; p. 257).

En concordancia Colomina, Onrubia y Rochera (2010) sostienen que la práctica educativa debe incluir la actuación del profesor como estructurador y guía de la construcción de significados que realizan los alumnos cuando aprenden, para lo cual debe tomar decisiones antes, durante y después del episodio didáctico. Su práctica debe sustentarse en la reflexión sobre su actuación en el aula, enfocándose en la dinámica interactiva y comunicativa de co-construcción del conocimiento entre profesor y alumnos que en ella se dan. El profesor así,

debe planear y diseñar una actuación que conduzca a la articulación e interrelación de sus actuaciones con las disposiciones y capacidades de y entre sus alumnos, para guiarlos hacia la construcción compartida e individual de significados y generación de productos de aprendizaje.

Coll y Solé (2010) convienen con esta aproximación. Precisan que las acciones educativas escolares (la práctica educativa) tienen como característica particular el abordaje de conocimientos en un contexto diferente –la escuela– al de otros ámbitos en los que se transmite la cultura. Sus rasgos distintivos son: la existencia de la figura del profesor que tiene el cargo institucional de la enseñanza, como un agente experto que media entre los alumnos y los saberes culturales; la cualidad de que las actividades de enseñanza de estos saberes son planeadas, gestionadas, diseñadas y sistematizadas con una intencionalidad específicamente educativa; y por último, que estas acciones están sujetas al control y supervisión tanto de las acciones de enseñanza como de los procesos y productos de aprendizaje de los estudiantes.

Señalan también que las acciones educativas deben asumir la enseñanza y el aprendizaje como elementos constitutivos de un mismo fenómeno, en el que intervienen procesos psicológicos que median entre la actividad educativa e instruccional del profesor y los resultados del aprendizaje que los estudiantes alcanzan a través de su participación activa y constructiva. Estos procesos de enseñanza y aprendizaje tienen como punto nodal la interacción entre los tres elementos del *triángulo interactivo*, constituido por los contenidos curriculares; la actividad educativa e instruccional del profesor –comportamiento, pensamientos pedagógicos, creencias, objetivos, expectativas, etc.; y las actividades de aprendizaje de los alumnos –comportamientos, actividad mental constructiva, motivaciones, emociones, motivaciones, expectativas, etc. Esta interacción o *interactividad* tiene lugar en el contexto del aula, considerado como contexto mental edificado por la colaboración conjunta entre profesor y alumnos para la construcción de los contenidos curriculares.

Hasta este punto, la práctica educativa del profesor comprende sus procesos de pensamiento docente, los procesos y acciones que ejerce antes, durante y después de los procesos interactivos en el aula. Abarca entonces los procesos de planeación de la enseñanza, intervención en el aula, y la evaluación de los resultados inmediatos de aprendizaje que se evidencian a través de las habilidades, capacidades y productos logrados a partir de la

interacción profesor-alumno en el contexto del aula (Coll y Solé, 2010; Colomina, Onrubia y Rochera, 2010; García-Cabrero y Espíndola, 2004; García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008; Zabala, 2008; Zabalza, 1990, citado en García-Cabrero, Loredó y Carranza, op. cit., y en Rueda y Díaz-Barriga, 2011).

Si bien estas definiciones nos ayudaron a esclarecer el constructo de práctica educativa, no contemplan la existencia intrínseca del contexto institucional en el que se ejerce. Sobre la base de nuestros desarrollos teóricos en los dos capítulos anteriores, defendemos que la práctica se erige históricamente en un contexto social y en un campo específico de acción, desde donde se construyen representaciones que definen, de manera no consciente, disposiciones de pensamiento y prescriben la acción del profesor durante la planeación de la enseñanza, la intervención didáctica y la evaluación de los logros de aprendizaje.

La segunda propuesta definitoria de la práctica educativa presenta elementos que concuerdan con esta idea. García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008, p. 168) manifiestan que la práctica educativa es el “conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto institucional y que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Coll y Solé (2010) hacen énfasis en que la práctica educativa está configurada por una red de “supra sistemas” en los que se inserta el “subsistema” aula. Lo que ocurre en el aula es afectado por las decisiones y acciones que se tomen más allá de su contexto –modelo curricular, modelo de enseñanza, formas de trabajo colegiado, recursos para la docencia, criterios de calidad en la educación, etc. –, que a su vez están determinadas, en gran medida, por las lógicas de la gestión y organización de la institución. Por tal razón, el análisis de la práctica educativa debe contemplar todos los niveles que la conforman.

Desde esta perspectiva, la práctica educativa es una acción subjetiva, social, y sistémica, y por tanto, una acción dinámica, reflexiva y profesional. Le implica al docente la integración de su conocimiento del contenido de la enseñanza o *habitus docente* –teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, conocimiento del currículum escolar y, conocimiento de los contenidos curriculares– y las reglas del juego del campo académico. Reunión que origina representaciones acerca de su posición en el contexto institucional y áulico, y la orientación de su praxis educativa.

Por su parte, Alejandra Ferreiro, desde su enfoque ético-estético, define la práctica educativa como el conjunto de fuerzas que actúan con

... el propósito de transmitir a las generaciones jóvenes un conjunto de ideas, sentimientos y hábitos de un grupo social que favorece su continuidad, así como el promover un proceso de autoconstrucción del individuo que potencie su capacidad de acción, amplíe su horizonte significativo y le permita constituirse en un individuo libre y autónomo... (Ferreiro, s.f.: ¶ 3).

Esta mirada conduce a pensar que es un proceso que incluye todas las acciones que el docente realiza fuera y durante su intervención en el aula, y que, a pesar de estar enmarcadas por una cultura y normas de conducta social e institucionalmente preestablecidas, comportan la asunción de que son susceptibles de interpretación, negociación y decisiones de cambio convenientes para la autoconstrucción de la persona y del futuro profesional. Así, su propósito fundamental y virtual es coadyuvar al desarrollo de individuos reflexivos, libres, autónomos, críticos y capaces de transformarse a sí mismos y a su realidad.

Con el fin de elucidar en términos operativos el contenido de la práctica educativa del profesor universitario, intentaremos describir las dimensiones –o procesos– que la conforman. Esto, sin dejar de lado que cada uno de ellas es el resultado del interjuego entre su *habitus docente* –o conocimiento de contenido de la enseñanza– y los procesos y condiciones que ofrece el contexto del campo académico en el que son ejercidas.

4.2 Las dimensiones de la práctica educativa

Para iniciar esta disertación, es preciso aclarar que designamos con el título de *dimensiones* de la práctica educativa a lo que los autores cuyos textos revisamos denominan componentes o procesos constitutivos de la práctica educativa: la planeación de la enseñanza, la intervención en el aula, y la evaluación de los resultados de aprendizaje. Esta calificación surge de nuestra convicción de que las expresiones “componentes”, “fases” o “procesos”, podría sugerir la idea de entidades de acción independientes de una realidad plena de subjetividades, incertidumbres y conflictos, y en consecuencia, cambiante.

Si bien concordamos en estos son los componentes de la práctica educativa, creemos que brindarles la categoría de *dimensiones* reconoce su naturaleza y extensión, pues desde la lente

del profesor universitario que no ha recibido formación formal para ejercer la docencia, más que considerarlas como objetos de acción tangibles, deben asumirse como productos de la reflexión suscitada por el diálogo permanente con su *habitus* docente y la realidad. Esto es, un diálogo con la matriz de pensamiento y acción construida de manera no consciente en el transcurso de sus experiencias de su vida personal, estudiantil y docente, a través de lo que Denisse Jodelet distingue como los procesos de objetivación y anclaje, y que hilvana con las fuerzas sociales imperantes en el campo académico y las peculiaridades que ofrece la realidad del aula y del currículum en los que realiza su acción docente. Tejido que resulta en la prescripción, orientación y praxis de las tres dimensiones de su práctica educativa.

Estas reflexiones fortalecen nuestra idea de que la práctica educativa del profesor se constituye de amplios espacios o dimensiones de reflexión y acción móviles y cambiantes, pues además de que su ejercicio está permeado por el *habitus docente* y las peculiaridades del contexto, se entretajan íntimamente conformando un triángulo de pensamiento y acción indisoluble, que hace difícil distinguir un antes, un durante y un después de la intervención en el aula.

Desde esta visión, es posible pensar que la transformación del contexto o del *habitus docente*, pudiera promover la evolución de las tres dimensiones de la práctica educativa, a través de un proceso incesante de crecimiento en espiral (Fig.4).

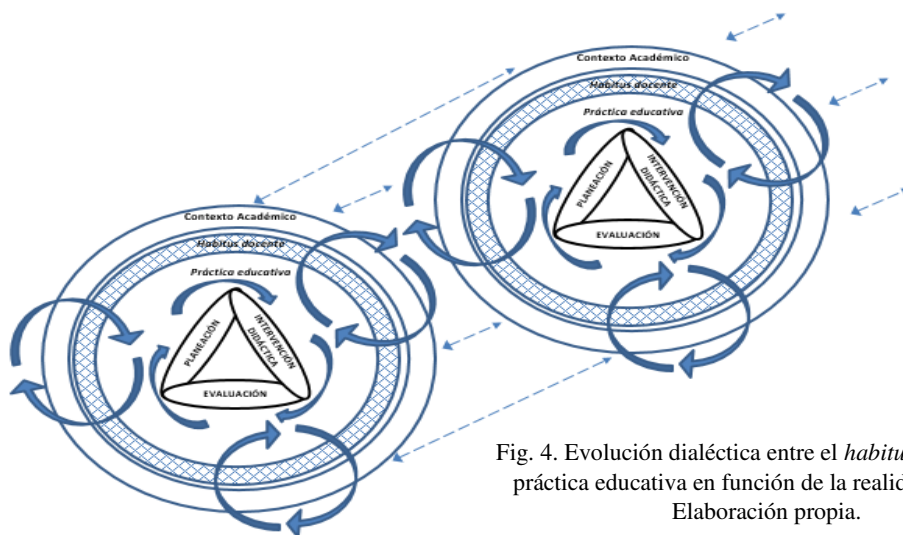


Fig. 4. Evolución dialéctica entre el *habitus docente* y la práctica educativa en función de la realidad variable.
Elaboración propia.

Retomando la idea de la posible reorganización del *habitus docente*, en la medida en que el profesor se exponga a nuevas y reiteradas informaciones. Podría sugerirse que el curso por la formación doctoral de los profesores universitarios de nuestro interés, que brinda experiencias de aprendizaje neurálgicas, pues promueve la conquista de nuevos y profundos capitales culturales incorporados por la mediación del desarrollo de capacidades superiores del pensamiento, suscitara la reconfiguración estructural de sus teorías implícitas, y por tanto, la constante reorganización y transformación de sus disposiciones para actuar en las dimensiones de la práctica educativa.

Esto implicaría que, aunque sus antiguos marcos de pensamiento influyan para favorecer la alineación a la tradición, podrían integrar la novedad y modificar su sistema de conocimientos estructurados y estructurantes, o *habitus docente*, que en el intento de resolver el conflicto entre tradición y novedad, generaran nuevas estructuras de pensamiento, disposición y acción. Para el docente universitario la práctica educativa es un proceso continuo de aprendizaje sobre los constructos de conocimiento, aprendizaje y enseñanza, en el que se intersectan, se alimentan y reconstruyen su *habitus docente* y la realidad del campo académico en el que vive.

A continuación haremos el intento de describir cada una de estas tres dimensiones, que aunque para términos definitorios aparezcan en apartados separados, deben ser consideradas como entidades que conforman un sistema indisoluble de pensamiento y acción permanente, constante, e implícitamente marcado por las condiciones del contexto en el que se ejercen, y sujetas a las apreciaciones y elaboraciones subjetivas propias de la historicidad de cada profesor.

Iniciaremos con la planeación de la enseñanza –en la que abundaremos por ser parte constitutiva de nuestro objeto de estudio–, que si bien para un profesor novel es el punto de partida para su acción docente, para los profesores experimentados se convierte en una dimensión que se entreteje íntima, permanente y continuamente con las otras dos dimensiones de la práctica educativa.

4.2.1 La planeación de la enseñanza. Noción y paradigmas.

Hill, Yinger y Robins (1983), Marcelo (1986) y Shavelson y Stern (1981) conciben la planeación de la enseñanza como un proceso que circunscribe todas las acciones relacionadas con la organización de las actividades escolares, realizadas por el profesor fuera de los momentos en los que se lleva a cabo la intervención en el aula, esto es, antes o después de la interacción en la clase. Tal representación pudiera conducir a pensarlo como un proceso cognitivo (íntimo) de construcción de directrices de acción para hacer llegar a los alumnos un sistema de saberes y representaciones sociales históricamente aceptados y seleccionados por un grupo de especialistas de la planta docente de la institución. Sin embargo, aislado de las contingencias de la realidad del aula y del contexto institucional.

Este primer acercamiento no revela la magnitud de su contenido, primero, porque su naturaleza epistemológica se asienta en procesos de reflexividad suscitados por la intersección del *habitus docente* y las peculiaridades del contexto socio-histórico del aula, las nuevas experiencias y los nuevos conocimientos adquiridos por el profesor. Segundo, porque estos procesos devienen en la elaboración de juicios y toma de decisiones para la acción (Clark y Yinger, 1979, citados en Marcelo, 1986), que dependen en gran medida del encuentro entre la tradición y la novedad.

Desde esta mirada, la planeación de la intervención en el aula impone la relación entre los sistemas representacionales del profesor sobre el aprendizaje y la enseñanza, sus disposiciones para su accionar en el aula –construidas en el pasado–, las eventualidades que surgen en el desarrollo de su práctica docente, las experiencias en la evaluación de los aprendizajes, y posiblemente, los sistemas de conocimiento y pensamiento adquiridos durante una formación doctoral.

La dicotomía de pensamiento que representan estas dos aproximaciones se refleja en las propuestas teóricas y empíricas que intentan esclarecer el proceso de la planeación de la enseñanza realizado por los profesores. Alcanzamos a distinguir dos grandes corrientes a las que denominamos: el enfoque cognitivo-estructuralista y el enfoque constructivista-fenomenológico.

Por un lado, la visión cognitiva-estructuralista concibe la planeación como un proceso netamente cognitivo que deriva en la organización preconcebida y jerárquica de operaciones

que puede ser percibida como una secuencia estructurada, universal y sistemática de pasos o fases para pasar de las intenciones a la acción de la enseñanza. Un proceso interno, individual, que ocurre al margen de las relaciones humanas en el aula, pero en el que sin embargo intervienen factores como el poder, la estructura y la cultura institucional (Marrero, 2010. En Marrero y otros, 2010).

Por otro, la visión constructivista-fenomenológica que surge de la crítica a los modelos propuestos por el otro enfoque. Concibe el proceso de la planeación como una práctica, que aun siendo de carácter interno, suma el carácter contingente, de constante cambio frente a las eventualidades del contexto histórico-social actual y del bagaje axiológico del docente, y por tanto, la consideración del valor y el contenido de las acciones (Marrero, 2010. En Marrero y otros, 2010).

A manera de ejemplo de la primera orientación encontramos las propuestas de Robert Yinger y Jan Broeckmans (1980 y 1984, respectivamente, en Marcelo, 1986), que a partir de trabajos empíricos, proponen dos modelos de planeación de la enseñanza.

Yinger (1980) sugiere que la planeación consta de tres fases de ejecución:

- 1ª. Identificación del problema, momento en que el profesor inspecciona y toma conciencia del contenido a enseñar –sobre la base de los objetivos de aprendizaje, la naturaleza de los contenidos curriculares y las características de los estudiantes– y de que este requiere planificación y elaboración;
- 2ª. Formulación y solución del problema, que involucra la articulación cíclica de tres operaciones: elaboración, investigación y adaptación. Las dos primeras surgen del conocimiento y experiencia previos del profesor y se manifiestan como un repertorio de métodos de solución de problemas –actividades de aprendizaje–; y la adaptación, que depende de las concepciones del profesor sobre la enseñanza de la asignatura y de los contenidos;
- 3ª. Implementación del plan, su evaluación y rutinización. Así, cuando se concreta la acción de la planeación y se evalúa cómo se está desarrollando, se seleccionan y aplican algunas estrategias de enseñanza surgidas del conocimiento y experiencia del profesor.

Una de las principales debilidades de este modelo es que fue producido a partir de un solo caso, un profesor en funciones. Condición que pudiera no reunir cualidades de validez, pues, como hasta ahora hemos planteado, cada profesor, su pensamiento del contenido de la enseñanza y sus circunstancias son únicos.

Por su parte Jan Broeckmans (1984, 1985, en Marcelo, 1986) identifica siete grandes acciones o fases de la planificación de la enseñanza:

- 1ª. Inspección, interpretación y valoración de la lección a planear, e identificación del contenido y las posibles actividades de aprendizaje que se pueden usar;
- 2ª. Exploración, reconocimiento y toma de postura sobre la orientación que se le dará a la asignatura y, sobre esta base el establecimiento de los contenidos y la identificación y diseño de las actividades específicas de aprendizaje;
- 3ª y 4ª. Selección, especificación y elaboración de las actividades de aprendizaje a utilizar;
- 5ª. Escritura del plan y comprobación por parte de los supervisores escolares, mediante operaciones que pueden corresponderse a las expresadas por Yinger –elaboración, investigación y adaptación;
- 6ª Revisión acuciosa del plan para corroborar la congruencia de sus elementos constitutivos; y,
- 7ª Preparación la clase. Memorización de los contenidos y actividades, descripción escrita de una guía que incluya la descripción y elaboración de los materiales didácticos.

Creemos que una de las debilidades de esta propuesta es que se construye a partir de la información empírica brindada por profesores en formación, que están descubriendo el acto de planear en el contexto del aula y no ejercen su práctica educativa en situación de realidad o soportada en la experiencia y en una legítima representación de la docencia. Condición que impide la elucidación de los rasgos de esta actividad en la práctica de los profesores en función y experimentados.

A estas contribuciones se suma la de Daryl Wheeler (1976, en Gimeno 2008), quien propone que la planeación de la enseñanza es un esquema que incluye cinco fases u operaciones que

se realimentan de manera circular sobre la base de la investigación, el acopio y la evaluación de resultados, el planteamiento de hipótesis y la experimentación en el aula. Esta secuencia inicia con el planteamiento de fines y de objetivos específicos, a la que le siguen la selección de experiencias de aprendizaje, la selección de los contenidos curriculares, la organización e integración de las experiencias y las secuencias de los contenidos, y la evaluación de las operaciones realizadas a la luz de los resultados obtenidos; que a su vez se liga a la primera fase. A pesar de considerarlas como operaciones tentativas e interrelacionadas de manera circular, se tiende a conferirles un orden sistemático para su realización.

Aunque no podemos substraer a estas aportaciones su intención de esbozar esquemas de organización para guiar la acción de la enseñanza, pensamos que además de caer en el impulso de plasmar en “papel” el proceso de la planificación de la enseñanza, ninguno de ellos garantiza su aplicabilidad a los contextos reales de la práctica, y mucho menos su universalidad, pues fueron contruidos a partir de la interpretación de la subjetividad de un solo individuo o al margen de las múltiples realidades realidad del aula y de su entorno.

Son modelos que presentan a la planeación como una secuencia jerárquica de operaciones que, ni en las condiciones más ideales, podrían erigirse como esquemas generales de acción precisos para planificación, pues no logran aprehender su complejidad y el carácter de oscilación exigido por un campo académico siempre diverso e inconstante. Tratar de apegarse a cualquiera de ellos, significaría negar la condición de ser de cada profesor, de cada alumno, y del contexto en el que interactúan. Sería negarle a la planeación su condición innata de ser un proceso reflexivo orientado a la acción, en el que intervienen representaciones distintas de la práctica educativa y los factores que la median. Sería negarle a la planeación su carácter meramente orientador, y no prescriptivo, de una acción docente futura, y por tanto, plena en incertidumbres y situaciones singulares.

Como podremos percibir, este enfoque se doblega ante sí mismo por el influjo de las fuerzas de un entorno cambiante, y por ende imprevisible, ¿Cómo aprehender el futuro cuando éste todavía no existe?, y, ¿Cómo aprehenderlo cuando incluso la realidad actual es oscilante?

Tal vez por ello, la balanza de los resultados de la investigación en este campo se inclina hacia su consideración como una acción fluctuante, y en consecuencia, al pronunciamiento

de sólo propuestas de acción surgidas de las contingencias que emergen de las vivencias en el aula y fuera de ella.

Derivado de estas inquietudes, se han desarrollado otras aportaciones que, a partir de la investigación empírica, han pretendido discernir lo que realmente hacen los profesores en activo cuando planean su enseñanza. Tenemos así, una gran cantidad de contribuciones que se adscriben la segunda orientación, a la que, como expresamos anteriormente, designamos constructivista-fenomenológica, y que podremos descubrir en las siguientes propuestas.

Entre las más reconocidas se encuentra la de Ralph Tyler (1973, en Gimeno, 2008), pues ha marcado el proceso de planeación curricular, y en consecuencia el proceso de la planeación de la enseñanza. De acuerdo a su elaboración, la planeación debe atender cuatro grandes problemas, que aunque en el tiempo se hayan asumido como etapas, su esencia epistemológica defiende las cualidades de contingencia, incertidumbre y movimiento que le son inherentes:

- 1º. La elucidación de los fines educativos, que a la luz de una mirada filosófica y psicológica, deben partir de la consideración de las necesidades de los estudiantes, del contexto histórico-social-profesional-cultural externo a la escuela, y de los contenidos de las asignaturas y sus funciones, las que denotan su valor educativo.
- 2º. La selección de experiencias educativas que ofrezcan a los estudiantes mayores posibilidades de alcanzar esos fines. Por lo tanto, esta selección debe responder a las capacidades y posibilidades de los alumnos para producir y practicar las conductas exigidas en los objetivos planteados por el profesor y para motivar el aprendizaje. Sin olvidar que pueden existir muchas experiencias para alcanzar un objetivo, y que una sola experiencia puede tener múltiples resultados, positivos o negativos.
- 3º. La organización de las actividades y experiencias, asentada en los criterios básicos de continuidad (relación vertical con los principales aspectos del currículum), secuencia (relación vertical con experiencias precedentes) e integración (relación horizontal con otras experiencias).
- 4º. La comprobación del logro de los objetivos propuestos. Se refiere a la evaluación de los resultados, a la valoración de la medida en que los objetivos educativos se han alcanzado.

No es posible ver estas problemáticas sin conexión. Unas a otras se relacionan íntima y circunstancialmente, pues más que responder a una lógica sistemática, responden a una lógica sistémica que resulta en una espiral de crecimiento reflexivo íntimamente influenciado.

Hilda Taba (1974, en Gimeno, 2008) continúa el trabajo de Ralph Tyler. Hace un análisis más profundo de las áreas problemáticas de la planeación y de las relaciones entre los grandes temas y las decisiones implicadas en el diseño curricular. Su aporte adicional es la distinción de dos ámbitos o niveles de decisión: el diseño del currículum total y el diseño de una asignatura o de una unidad de aprendizaje. La implicación evidente es que ambos niveles de decisión se intersectan indefectible y permanentemente a través de procesos complejos de ida y vuelta.

Por su parte, Lawrence Stenhouse (1991: 53) afirma que la planeación debe realizarse “a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor”, pues es él, como agente social promotor del aprendizaje, quien debe impartirle su marca personal, de acuerdo a las condiciones de posibilidad que le conceden su *habitus docente* –sus teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza; sus creencias sobre el alumno, al sistema de conocimientos a enseñar y la naturaleza de sus contenidos, y al currículo; y su postura y actuar ante la docencia– y las fuerzas internas y externas que impactan en el currículo y en la formación del estudiante.

Al respecto, Philip Jackson (1990, pp. 166-167) sostiene que siempre se producen grandes cambios a lo planeado por el profesor en el seno de la intervención didáctica, derivados de las interacciones profesor-alumno, contenidos-alumno, alumno-alumno; que provocan interrupciones y desviaciones que cortan la “tersura del diálogo educativo” y lo obligan, muchas veces, a postergar actividades planeadas para atender esas situaciones problemáticas que se le presentan en el día a día de su práctica docente. De tal manera que el profesor llega a saber “...que la vía del progreso educativo se asemeja más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala.”

Estos planteamientos, coinciden con los hallazgos de diversos estudios que describen el proceso de planeación como un proceso cíclico, que se constituye por operaciones que se realimentan entre sí (Clark y Yinger, 1979; May, 1986; Yinger, 1979; Yinger y Clark, 1982; citados en Martín, 1990), dando lugar a procesos de reflexión y de toma de decisiones que

crecen en una espiral interminable (Yinger, 1977, en Marcelo, 1986) y plena de procesos de reflexividad continua.

En el mismo orden de ideas Marcelo (1986), mediante un meta-análisis de diversos estudios empíricos, y Greiman y Bedtke (2008), encuentran que mientras los profesores noveles tienden a planear su enseñanza a partir los objetivos de la asignatura o de los contenidos curriculares, los más experimentados lo hacen a partir de los intereses, necesidades, actitudes y conocimientos previos de los estudiantes. Esto significa que no siguen una secuencia de pasos establecida como la que sugieren los promotores del enfoque cognitivo-estructuralista. Su actuación en esta dimensión de la práctica educativa es el producto de profundos y complejos procesos de reflexividad, derivados de su necesidad de resolver las contingencias del aula, y del enriquecimiento de sus acervos culturales por la mediación de la preparación de sus clases, de su asistencia a cursos de actualización, o incluso, de una formación doctoral.

Desde esta posición, la praxis de la planeación de la enseñanza de los docentes experimentados parte, principalmente, de las condiciones y necesidades de aprendizaje de sus alumnos, de la reelaboración o diseño de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, o de los resultados de aprendizaje. Cada docente decidirá desde dónde y cómo abordarla, en función de sus circunstancias. Todo ello con el fin de lograr una actuación mediadora eficaz entre los contenidos curriculares y el aprendizaje significativo de los estudiantes, y por ende, la consecución de los fines educativos planteados por el currículo y por el mismo profesor.

Los planteamientos del enfoque constructivista-fenomenológico nos conducen a proponer que no es posible modelar de manera universal el proceso de planificación de la intervención en el aula, pues es una actuación que se encuentra inherentemente entretejida al *habitus docente* y a las condiciones de singularidad propias de las cualidades socio-históricas en las que se ejerce. Dichas propiedades le confieren a este proceso un alto grado de complejidad, pues el pretender prever lo que todavía no existe cuando lo actual está en movimiento, le implica al docente profundos procesos de reflexividad que tienden un puente entre su propio pensamiento y su actuar bajo las condiciones de posibilidad de un currículo sistémico.

En el intento de subrayar nuestra conformidad con este último enfoque abrimos el siguiente apartado que justifica esta postura.

La inexistencia de un paradigma sucinto y universal para la planeación de la enseñanza.

Partiendo de la concepción de que la enseñanza es una acción intencionada que persigue ideales educativos, su planeación es por tanto, una acción dirigida a fines, cuya propiedad fundamental es su falta de certeza absoluta. Es un ejercicio que pretende organizar y entornar la futura acción del docente, sobre la base de sus teorías implícitas y disposiciones para la práctica, su conocimiento de la asignatura, las condiciones y posibilidades que le presentan el currículo escolar –expreso u oculto–, y las circunstancias que prevé como taxativas de sus estudiantes. De esta manera, se constituye como una propuesta de acción que sólo prevé y orienta la marcha de la enseñanza para el logro de aprendizajes significativos y trascendentes para los alumnos, pero que puede ser modificada en consideración de las eventualidades surgidas en la realidad curricular y en la práctica docente.

Coincidimos con Gimeno (2008), Marcelo (1986) y Schön (1987, 1998) en que la planeación de la enseñanza es una actividad profesional, en el sentido que está determinada por la capacidad de identificar lo que es correcto y pertinente hacerse en una situación particular.

Como toda práctica profesional, es un saber ser y saber hacer en un contexto real que demanda al docente el despliegue de procesos de reflexividad antes, durante, y sobre la actuación en el aula. A través de tales procesos, los profesores relacionan sus esquemas de apreciación o valoración sobre el aprendizaje y la enseñanza de un cierto cuerpo de conocimientos con las cualidades de particularidad, inmediatez e imprevisibilidad de la realidad –directrices curriculares y condiciones reales y actuales en las que ejerce su práctica educativa–, que resultan en la elaboración de juicios y toma de decisiones para la acción.

Lo que implica que, aunque los docentes planean su enseñanza dentro de un marco definido –el currículo–, este tiene límites flexibles, pues su contenido y operación son susceptibles de interpretación, una interpretación que se construye por la mediación de la sensatez que le brinda su sentido práctico a la luz de su propio sistema de conocimientos, representaciones o teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y disposiciones para la enseñanza de una determinada área de conocimiento (*habitus docente*), y las nuevas experiencias que le brinda el contexto. La interpretabilidad y flexibilidad del currículo se acentúa tanto como su sentido práctico se los consienta, y éste determinará su personal postura ante el hecho educativo y la forma en que desplegará su praxis educativa.

Así, cada docente imprimirá su sello particular a la planeación, transformando el currículo, al añadir, eliminar o modificar contenidos o actividades en función de su pensamiento del contenido de la enseñanza y de las condiciones de un campo académico y una realidad escolar que ofrecen situaciones de incertidumbre, imprecisión, conflicto, y por consiguiente de singularidad (Gimeno, 2008; Marcelo, 1986; Schön, 1987).

No existe entonces una ideal o mejor forma de planear la enseñanza, pues es difícil asegurar que el camino que tome cada profesor es el mejor si, además de la incertidumbre inherente al planteamiento para orientar acciones futuras, se construye desde la lógica de sus procesos de reflexión, producto del entretendido de su realidad subjetiva –*habitus docente*– y su realidad externa –campo académico– en un momento determinado de su existencia docente, lo que deviene en un actuar racionalizado soportado en juicios y decisiones situados.

Y más difícil aún, cuando la tarea de ser docente de educación superior exige la confluencia de saberes de sentido común respecto a esta dimensión de la práctica educativa, para entrelazar hilos de consistencia y color más sólidos, es decir, para establecer relaciones de sentido entre representaciones más consolidadas y complejas –conocimientos e interpretaciones personales acerca de una disciplina–, y difíciles de aprehender y reorientar. A más de que requiere diseñar y organizar experiencias de aprendizaje que favorezcan la transferibilidad de los contenidos curriculares a los problemas del mundo del trabajo, e incluso de la vida social y cultural de los estudiantes, después egresados. Mundos tan diversos y cambiantes que reducen las posibilidades de garantizar que el proceso de planeación de la enseñanza de un cuerpo de conocimientos atenderá a las contingencias del futuro.

Referimos en este punto uno de los hallazgos de la investigación empírica de Jiménez Llanos (s.f.): la planificación de la enseñanza es menos importante en el nivel de educación superior que en los niveles educativos anteriores; no porque no sea necesario realizarla, sino porque es una práctica con matices más versátiles, dada la envergadura de los sistemas de conocimiento que se comparten, la peculiaridad de los sistemas representacionales –del profesor y del alumno– que entran en juego, las connotaciones del currículo, y la influencia del mundo profesional.

Como producto de procesos reflexivos e intermediadores entre el pasado, el futuro y el presente del ejercicio docente, la planeación de la enseñanza es una práctica contingente a la

que subyace el conocimiento del contenido de la enseñanza o *habitus docente*. En consecuencia, involucra lo que el profesor sabe y cree, y lo que piensa acerca de cómo, cuándo, por qué y para qué lo va a hacer; que se manifiesta en el despliegue de su sentido práctico o sentido del juego, su saber ser y saber hacer con lo que se sabe para actuar en un contexto actual. Contexto en el que interactúa con las otras dos dimensiones de la práctica educativa –la intervención didáctica y la evaluación de los aprendizajes–, de las que abreva de manera permanente, integrándose a ellas en un triángulo de pensamiento y acción que se transforma continuamente en función de las circunstancias, haciendo difícil distinguir entre un principio y un fin.

Así, ni en las condiciones más ideales de la realidad en el campo académico universitario, la planeación de la enseñanza, así como las otras dos dimensiones de la práctica educativa, pueden concebirse como prácticas automáticas o instrumentales. Deben contemplarse más bien como dimensiones continuas que se inter-relacionan entre sí y se entrelazan con el *habitus docente* y los estímulos del contexto, con la pretensión de dar solución al encuentro entre pensamiento y realidad.

Rasgos prácticos de la planeación de la enseñanza.

El proceso de planeación de la enseñanza, resultado del saber ser y saber actuar en un contexto real, antes, durante y después de la intervención en el aula, tiende a concretarse en una propuesta o plan de acción que orienta la práctica del profesor en las otras dos dimensiones de la práctica educativa. Para algunos profesores requiere plasmarse y organizarse “en papel”, y para otros pudiera no adquirir una figura tan expresa, por considerarla un producto de las contingencias particulares de una realidad diversa, incierta e inaprehensible.

En el ámbito de la educación superior, algunos profesores plasman su plan de manera formal mediante una descripción escrita y detallada, ya sea por obligación (normatividad) institucional o por voluntad personal, y otros sólo lo bosquejan y dejan que las circunstancias del aula sean las que concreten sus ideas previas.

Así, su actitud ante la planificación de la enseñanza puede oscilar entre dos extremos de acción: el ceñimiento absoluto hacia el plan original durante su desempeño en el aula, y la orientación a la manera de un plan mental que responde al principio de “*Laissez faire et*

laissez passer, le monde va de lui même” (Dejar hacer, dejar pasar, el mundo va solo), que deja a la vera de las contingencias que ocurran en el devenir de su práctica docente la realización de un plan circunstancial para ejercerla. Aunque esta última postura podría derivar en el relajamiento absoluto de este ejercicio educativo. Cada profesor tiene un *habitus docente* y una práctica educativa diferente.

Mientras es común que los profesores noveles tiendan a la primera postura, para los más experimentados suele ser un ejercicio más liberal que deja surgir su reflexividad y sentido práctico, que articula su *habitus docente* con las interrupciones o desviaciones que emergen en la interacción didáctica, las informaciones obtenidas de las variaciones curriculares, de las experiencias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y de la adquisición de nuevos capitales culturales –ya sea por su experiencia docente, asistencia a cursos de actualización, o por el curso por una formación doctoral.

En términos temporales, desde nuestra experiencia como docentes de educación superior, la planeación de la enseñanza toma sus propios tiempos, pues parte de singularidades propias, entre ellas:

- La referencia a programas de asignatura o módulos de enseñanza, generalmente elaborados por un grupo de profesores especialistas en el área disciplinar a la que se adscribe el sistema de conocimientos que comparten. Es habitual que estos programas contengan los objetivos de aprendizaje, la estructura básica de los contenidos curriculares –una selección y una organización jerárquica y sistemática de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales–, los criterios de evaluación del aprendizaje de los alumnos, y las referencias bibliográficas sugeridas para que el alumno conozca y profundice en esos contenidos curriculares⁹.

⁹ Los objetivos informativos implican tres niveles de profundidad: 1) conocer hechos, ideas, cosas...; 2) comprender a fondo los contenidos o ideas; y, 3) utilizar, aplicar y transferir los contenidos a otras situaciones teóricas y prácticas. Los objetivos formativos incluyen el desarrollo de capacidades: habilidades intelectuales, destrezas físicas, métodos y procedimientos, y lenguajes; y el desarrollo de la subjetividad: hábitos, actitudes y valores. Los objetivos formativos pueden estar orientados a uno o más de los siguientes ámbitos del desarrollo del estudiante: intelectual, humano, social y profesional (Zarzar, 2006).

Las intenciones educativas de la escuela se concretan en los contenidos curriculares. Estos pueden clasificarse en tres grandes categorías: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales aluden a *saberes factuales*, como hechos, datos y conceptos o principios científicos. Los contenidos procedimentales, al *saber hacer* con lo que se sabe; lo que implica la enseñanza de modos de actuar, plantear y resolver problemas. Los contenidos actitudinales son principios orientadores de conductas positivas hacia el aprendizaje; involucran

- Debido a que el currículo de educación superior –y por ende los programas de las asignaturas o módulos de aprendizaje– parten del supuesto de que los estudiantes de educación superior ya poseen un bagaje cognitivo, cognoscitivo, cultural y social pre-construido, estos contenidos son atendidos con una buena dosis de complejidad y celeridad.
- Aunque en diferentes niveles de apreciación, los docentes llegan a percibir que sus grupos y alumnos tienen problemáticas personales, sociales, actitudinales y de aprendizaje diferentes, que derivan en desviaciones e interrupciones en el aula no previstas. Situaciones que constantemente provocan el replanteamiento de los tiempos y caminos contemplados para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares más complejos.
- Adicionalmente, el currículum y los programas de asignatura o módulos de aprendizaje –elaborados por los mismos docentes– consideran que los fines de la educación superior implican la abstracción de los fundamentos que soportan el perfil de egreso, e involucran la construcción de conocimientos que requieren un mayor nivel de abstracción, el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes que, suponen, serán útiles para la vida laboral, social y cultural, e incluso ideológica de personas adultas.

Es sobre esta plataforma axiológica que los docentes de educación superior planean formal o mentalmente, desde su propio sistema de representaciones sobre la docencia de una asignatura y desde un contexto específico, los espacios temporales que consideran adecuados para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Los profesores pueden realizar un plan de enseñanza a diferentes niveles: a) para el curso completo, b) para un bloque de unidades de aprendizaje, c) para una unidad de aprendizaje, y, c) para una clase. La elección del abordaje de cualesquiera de estas alternativas de acción, dependerá de las exigencias institucionales y, principalmente, de su experiencia en la compartición de los contenidos curriculares y de su actitud hacia esta dimensión.

la enseñanza de actitudes, valores y normas sociales para *saber ser* y *estar* en el mundo escolar y profesional (Coll, Pozo, Sarabia y Valls; 1994).

Habr  docentes que sólo lo hagan para uno o algunos de estos horizontes de acción, y que incluso contradigan lo que Philip Jackson (1990) afirma: los planes hechos por los profesores sufren “grandes” cambios en el desarrollo de su intervención en el aula. La discrepancia radica en que, pese a que se incorporen cambios a lo planeado, sus acciones pudieran enclavarse en tendencias a regresar al plan original por la influencia de sus estructuras duraderas y estables de pensamiento y acción –*habitus docente* –, productos de su experiencia.

Esto es, a pesar de haber construido un plan de acción sobre la base de procesos de reflexividad que intentan integrar de manera armónica los factores que pudieran intervenir en su consecución, pudieran ser asumidos por el profesor más bien como oportunidades para enriquecerlo y dar nuevos impulsos a sus esfuerzos docentes que para producir verdaderos cambios a lo planeado. Sobre todo porque, como afirman Shavelson y Stern (1981), la elaboración de un plan de acción, le brinda al docente una zona de confort, pues disminuye el nivel de incertidumbre e intranquilidad que provoca la intervención didáctica futura y contribuye a darle mayor seguridad al momento de realizarla. Su actuar o sentido práctico le conduce al intento de resguardar la seguridad que le brinda la planeación. Así, su actuación en la planificación no es ni toda tradición ni toda innovación.

Pero también habrá quienes diseñen o re-diseñen continuamente desde la estructura general del curso hasta la especificación de experiencias educativas (estrategias de enseñanza-aprendizaje), recursos didácticos (materiales didácticos y bibliográficos e incluso humanos –conferencistas, talleristas, asesores), estrategias e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, e incluso, estrategias previstas para retroalimentarlos y resolver problemas (dificultades de aprendizaje, desviaciones de conducta) que suelen presentarse en transcurso de la intervención en el aula y durante las experiencias de evaluación de los aprendizajes.

Cada profesor planifica su enseñanza de manera diferente, pues además de que actúa de acuerdo a sus esquemas o estructuras de percepción más internas y estables, también establece relaciones de sentido con su realidad actual.

Esta realidad actual pudiera incluir la nueva posición intelectual conquistada mediante una formación doctoral, que si bien en el área de las ciencias exactas no le proporciona al docente universitario conocimiento pedagógico explícito para el ejercicio de la docencia, le brinda

nuevos y profundos capitales culturales incorporados, por la mediación del conocimiento epistemológico de los contenidos curriculares que comparte. Situación que podría suscitar la reorganización de sus esquemas de apreciación y valoración del aprendizaje y de sus disposiciones para la enseñanza –*habitus docente*–, y en consecuencia, la ampliación de sus horizontes de reflexividad que conduzcan al replanteamiento de las formas de acercamiento entre los contenidos curriculares y las estructuras cognitivas y cognoscitivas de sus alumnos, y de evaluación, para que logren aprendizajes más significativos, pertinentes y trascendentales para su vida profesional y social.

Por todo lo que hemos expresado sobre el constructo de la planeación de la enseñanza de un sistema de contenidos curriculares, se hace evidente que existe un vínculo indisociable entre el *habitus docente*, el contexto curricular y las dimensiones de la práctica educativa, que se hilvanan, a veces de manera tersa y a veces tensamente, en una espiral de crecimiento mutuo.

Daremos paso a una breve descripción de las ya tan mencionadas otras dos dimensiones de la práctica educativa: la intervención didáctica y la evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes. La corta extensión de estas alocuciones tiene tres justificaciones:

- Gran parte de la elucidación de su naturaleza ha quedado implícita en el desarrollo que hicimos de la planeación de la enseñanza;
- Su delineación sólo nos será útil como referente para esclarecer diferencias y relaciones de sentido con la práctica de la planeación; y,
- Nuestro estudio se centra en el posible cambio de la praxis en esta dimensión, derivada de las experiencias de aprendizaje vividas por los docentes que han cursado por estudios de doctorado en el ámbito de las disciplinas académicas relacionadas con su formación profesional.

4.2.2 La intervención didáctica, pedagógica o en el aula.

Mediante el ejercicio de la intervención didáctica el profesor intenta resolver otra de las preguntas centrales del proceso educativo: ¿Cómo enseñar los contenidos curriculares para promover en los estudiantes aprendizajes significativos y trascendentes, que susciten cambios representacionales y conductuales respecto a los objetos de la realidad?

En términos operativos, la intervención en el aula es un espacio temporal, físico y de comunicación, que comprende todas las interacciones involucradas entre la planificación y administración de los contenidos curriculares, las acciones de enseñanza del docente – métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje; recursos didácticos, bibliográficos e incluso, humanos– y las acciones de aprendizaje de los alumnos, que ocurren dentro del aula.

Como se ha hecho evidente en nuestros desarrollos anteriores, el pensamiento docente, conocimiento del contenido de la enseñanza, o *habitus docente*, construido a partir de la historicidad de los profesores universitarios, permea a su praxis de la intervención en el aula, que de la misma forma que las otras dimensiones de la práctica educativa, se organiza o reorganiza en función de las condiciones del contexto socio-histórico y cultural con el que convive.

Desde esta perspectiva, la intervención didáctica es un espacio de acción, pero también de reflexión en el seno de la acción. Primero, porque al ejercerla pone en operación sus teorías implícitas (García-Cabrero, Loredó y Carranza; 2008) o *teorías en uso* (Kane, Sandretto y Heath, 2004) acerca del aprendizaje y la enseñanza, su conocimiento curricular y su conocimiento del contenido de la asignatura. Y luego, porque esos marcos de pensamiento se articulan persistentemente y en múltiples direcciones con las otras dos dimensiones de la práctica educativa, y las siempre presentes situaciones de conflicto que emergen de las peculiaridades del grupo y de cada estudiante.

Este conjunto de interrelaciones resultan en disposiciones y acciones para concretar sus previsiones y expectativas respecto a la efectividad de las experiencias educativas, recursos didácticos, y ambientes de aprendizaje que planteó, para alcanzar los objetivos de aprendizaje que se propuso. Los resultados de su ejecución trascienden inminentemente a su pensamiento y actuar en la evaluación de los logros de los estudiantes, y en la planeación de la enseñanza.

Así como lo planteamos para la planeación de la enseñanza, pudiera ser que la conquista de nuevos y profundos capitales culturales interiorizados mediante una formación doctoral, lograra la reorganización del *habitus docente* del profesor universitario, ya sea porque se alcanzaran cambios estructurales de sus teorías implícitas primarias, o sólo a nivel de sus sistemas representacionales secundarios. Situación que devendría en la transformación de sus disposiciones para actuar en el aula, y por tanto en la propuesta de nuevos métodos,

estrategias, recursos didácticos, e incluso hábitos, para acercar de manera más efectiva y trascendente los contenidos curriculares a las estructuras cognitivas y cognoscitivas de sus alumnos.

Así mismo, es posible pensar que las experiencias vividas durante una formación doctoral podrían provocar transformaciones, ya sea en los sistemas representacionales primarios –por tanto estructurales– o secundarios –a nivel de acciones– de los profesores respecto a los constructos de aprendizaje y enseñanza de un sistema de contenidos curriculares, y por tanto, respecto a su concepción y práctica de la evaluación de los aprendizajes.

4.2.3 La evaluación de los aprendizajes

De la misma manera que las anteriores dimensiones de la práctica educativa, es el producto de procesos de reflexión realizados por el profesor antes, durante y después de su acción educativa. Esto es, la dimensión de evaluación de los logros de aprendizaje de los alumnos es producto del diálogo entre sus teorías implícitas acerca del aprendizaje y la enseñanza, su conocimiento del contenido de la enseñanza, sus planeaciones y prescripciones sobre los aprendizajes esperados, y las circunstancias presentes en el aula, que intenta resolver el qué y para qué enseñar algo.

Estos procesos reflexivos implican el esclarecimiento de sus juicios respecto al qué, cómo y cuándo evaluar (Monroy y Díaz, 2011), que para la práctica se traducen en procesos de verificación de la comprensión que los alumnos han realizado durante la enseñanza interactiva. Pero también de verificación del propio desempeño del docente, esto es, de la influencia de sus acciones en las decisiones que toman los estudiantes fuera del aula (búsqueda de más información sobre los contenidos curriculares, transferencia de los conocimientos a nuevas situaciones, o la inquietud de estudiar un posgrado), o de sus actitudes hacia la asignatura al cierre de una unidad didáctica o del curso completo, (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008; García-Cabrero y otros, 2011; Shulman, 1987). Procesos que se consolidan en el diseño y aplicación de estrategias de evaluación que permitan valorar esas manifestaciones del aprendizaje logrado.

Implícitamente los mismos autores suman a estas concepciones otro planteamiento: la evaluación de los aprendizajes debe contemplar las transformaciones surgidas en los

aprendices y en el profesor mismo, como producto de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Esta última aportación nos conduce a pensar la evaluación de los aprendizajes como un proceso complejo en el que se suscita el diálogo entre el *habitus docente* y las condiciones socio-históricas y culturales del estudiante, del profesor y del campo académico en el que éste ejerce la evaluación –es decir, la interlocución entre tradición y novedad.

Por tanto, es un proceso que debe dar cuenta del nivel del cambio representacional y conductual de los estudiantes respecto a los objetos de su realidad –en la educación superior, de la realidad profesional–, pero también de la medida en que la acción del docente suscitó ese cambio. Y cuanto el profesor aprecie los resultados de su acción, provocará la re-organización de sus sistemas representacionales y de sus acciones para evaluar lo aprendido por sus alumnos.

Así, aunque tiende a interpretársele como una acción posterior a la intervención didáctica, la evaluación de los aprendizajes es un conjunto de acciones premeditadas, pero susceptible a modificaciones derivadas de las actualizaciones provocadas por las experiencias del docente durante y después de los episodios de intervención en el aula, y durante y después de los procesos de verificación de los logros de aprendizaje de los alumnos. Es pues una acción que se entreteje, se alimenta, y además alimenta de manera continua a las otras dimensiones de la práctica educativa.

Así mismo, es posible pensar que las experiencias vividas durante una formación doctoral podrían provocar transformaciones, ya sea en los sistemas representacionales primarios –por tanto estructurales– o secundarios –a nivel de acciones– de los profesores respecto a los constructos de aprendizaje y enseñanza de un sistema de contenidos curriculares, y por tanto, respecto a su concepción y práctica de la evaluación de los aprendizajes.

Tales aseveraciones implican que el *habitus docente* es susceptible de cambios, y por ende sus manifestaciones, en este caso, la representación de las cualidades de valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos.

A partir de las aportaciones de los diversos autores que consultamos y de nuestras reflexiones al respecto, y en consideración de los grandes esfuerzos institucionales, personales y económicos implicados en la formación doctoral de los docentes de licenciatura, nos parece

sustancial analizar con atención si sus experiencias en sus estudios de doctorado provocan aprendizajes que susciten cambios estructurales en sus sistemas representacionales primarios o secundarios de su *habitus docente*. Pero más importante es esclarecer si su formación doctoral produce la transducción de sus aprendizajes a nuevas formas de pensar y actuar en su práctica educativa, y en específico en su praxis de la planeación de la enseñanza, que se constituye, en algunos momentos en el andamiaje de las otras dos dimensiones de la práctica educativa, y en otros, en un resultado circunstancial de la interacción entre ellas y con ellas.

Por último, recapitulamos sobre los referentes que hasta aquí desarrollamos con extensión, para establecer fundamentos teóricos y empíricos que nos ayuden a interpretar y a entretejer nuestros hallazgos de investigación con el objetivo principal de nuestro trabajo: elucidar si la formación doctoral, en el ámbito de las “ciencias exactas”, de los docentes de licenciatura, suscita la reorganización de su *habitus docente* –esto es, la reestructuración de sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, sus disposiciones, horizontes de reflexividad, y sentido práctico, para el ejercicio su práctica educativa–; y si estos cambios trascienden a la praxis de la planeación de su enseñanza.

En síntesis, nos apoyamos en:

- La noción de representaciones sociales como referente teórico y como recurso metodológico para elucidar sus representaciones o teorías implícitas sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, además de sus representaciones acerca del currículum escolar y de los sistemas de conocimientos que imparten.
- La teoría del *habitus*, como lente teórico para analizar la trayectoria de formación académica de nuestros informantes, y elucidar a la vez, las fuerzas sociales que dieron origen a sus teorías implícitas y sus implicaciones en su sistema de disposiciones para el ejercicio de la planeación de su enseñanza.
- Las aportaciones teóricas sobre el pensamiento docente o conocimiento del contenido de la enseñanza, que desde la perspectiva cognitiva, dan cuenta de los sistemas de información y nos hace posible entrever sus creencias acerca del aprendizaje y la enseñanza, el sistema de contenidos que enseña, los estudiantes que atiende. Pero además, desde la perspectiva sociológica, nos permite distinguirlos como elementos constitutivos de su *habitus docente*, y por tanto, como factores que intervienen en la

construcción de su prácticum reflexivo, o sentido práctico, en el ejercicio de su función docente.

- Las contribuciones teóricas acerca de las teorías implícitas de los profesores sobre el aprendizaje para ayudarnos a identificar los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que subyacen a sus representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza y a su sentido práctico al ejercer la planeación de su enseñanza.
- Las aportaciones teóricas sobre la práctica educativa, que desde un enfoque más pragmático nos permiten distinguir sus dimensiones constituyentes: planeación de la enseñanza, intervención didáctica y evaluación de los resultados de aprendizaje. Pero que vistas a la luz de la perspectiva sociológica, nos es posible distinguir su trama: las tres dimensiones se engarzan entre sí por la mediación del *habitus docente*, y del contexto en el que se ejercen.
- Las aportaciones teóricas sobre la noción del cambio representacional, que iluminan nuestra disertación original acerca de que vivencias nuevas, álgidas y duraderas pueden provocar la re-organización del *habitus docente*, y en consecuencia, cambios en la forma de actuar en la práctica educativa.

Estas contribuciones tomaron la forma de un faro que orientó nuestro análisis de los factores que influyen en la reorganización del *habitus docente*, y por tanto, en el advenimiento de cambios en el sentido práctico del profesor universitario, que pueden conducir a la transformación, en diferentes grados, de su práctica educativa, específicamente, de la planeación de su enseñanza.

Desde estas elaboraciones, es evidente que adoptamos la posición de que cada profesor aborda la práctica educativa desde un *habitus docente* subjetiva y socialmente construido, pero que es susceptible de re-organización y transformación particulares al enfrentarse con las condiciones y nuevas informaciones que le brinda el campo académico en el que se despliega. Visto así, cada profesor teje su propia matriz de pensamiento y acción y transforma y adapta el currículo de manera diferente, construyendo así su pensar, ser, y hacer docente; es decir, su práctica educativa.

No obstante, como veremos al cierre de nuestro trabajo investigativo, podremos percibir que a pesar de las experiencias de aprendizaje que suscitó su formación doctoral, los profesores

de educación terciaria básica tienden a regresar, en menor o mayor grado, a sus esquemas de pensamiento y acción tradicionales, debido a la fuerza del influjo de los sistemas representacionales institucionales conservadores acerca del aprendizaje y la enseñanza de los contenidos ofrecidos por el currículum.

CAPÍTULO V

ORÍGENES, EXPRESIONES Y PRÁCTICA DEL *HABITUS DOCENTE* UNIVERSITARIO. ANÁLISIS DE DECLARACIONES.

La construcción de este capítulo tomó como referentes las aproximaciones teóricas acerca de las representaciones sociales y del *habitus*, y, desde el enfoque hermenéutico, la información aportada por el trabajo empírico. Ambos se irán entrelazando para producir un tejido armónico que dé cuenta de las fuerzas sociales y subjetivas que condujeron a la construcción de las representaciones o teorías implícitas que constituyen y sustentan su *habitus docente*, y de la forma en que estos se convierten en esquemas de percepción, a través de las cuales el profesor observa y orienta su proceder al planear su enseñanza

Cada docente tiene su propia historia, su propia trayectoria de vida, a través de la cual ha construido subjetiva y socialmente un complejo sistema de representaciones acerca de todos aquellos objetos, físicos o abstractos, de la realidad –el conocimiento, el aprendizaje, el estudiante, la docencia, la planeación de la enseñanza, la enseñanza, el currículo, los sistemas informacionales acerca de la asignatura o módulo disciplinar que imparte, la evaluación, etc. Construcciones mediante las cuales emite juicios, toma postura y ejerce su función docente.

En la primera parte de este capítulo denominada “La génesis del *habitus docente* del profesor universitario”, describimos los rasgos personales y laborales de nuestros entrevistados que nos permitieron acercarnos a las condiciones de existencia que pensamos fundaron sus creencias acerca de la docencia universitaria.

En una segunda parte, que designamos “Manifestaciones del *habitus docente* del profesor universitario”, presentamos sus representaciones acerca de la noción del conocimiento, sus concepciones del estudiante, y sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza escolar, que en su conjunto constituyen lo que Lee Shulman denomina el conocimiento pedagógico del contenido. Y desde esta misma perspectiva, mostramos sus manifestaciones acerca de su conocimiento del currículum y del contenido de la asignatura. Todos ellos derivados de sus experiencias de vida social y académica.

Por último, en el apartado que enunciamos como “El *habitus docente* en la práctica”, concentramos sus declaraciones acerca de la forma en que reúnen todos estos capitales

culturales para concebir el ejercicio de su práctica educativa. Fue sobre esta base informacional que elucidamos, finalmente, si las experiencias vividas durante sus estudios de doctorado provocaron modificaciones en estos esquemas de percepción y en la forma de ejercer la planeación de la enseñanza de la asignatura o del módulo que imparten.

La información aquí presentada fue recuperada de entrevistas en profundidad que se realizaron entre septiembre y diciembre de 2013. Es posible que desde entonces, sus circunstancias, principalmente laborales, y, sobre todo en el caso de los docentes más noveles, sus concepciones, hayan sufrido algunas modificaciones.

Nuestros entrevistados están adscritos a dos instituciones de educación superior con particularidades propias, que influyen en sus concepciones y su postura para el ejercicio de la docencia en el nivel de formación terciaria inicial, la licenciatura. Fueron seis los docentes que concedieron participar en este estudio. Dos profesoras de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X), que imparte clases en la Licenciatura en Química Farmacéutica Biológica. Cuatro docentes, una mujer que imparte clases en las Licenciaturas en Química y en Química de Alimentos, y tres hombres que imparten clases en las Licenciaturas en Química e Ingeniería Química en la Facultad de Química ubicada en Ciudad Universitaria (CU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Por motivos de discreción y confidencialidad, a pesar de que ninguno de nuestros participantes lo solicitó, decidimos omitir su nombre, y en su lugar, conferirle una clave a cada uno de ellos. La enunciación de la clave responde al centro de adscripción y al orden en que se realizaron las entrevistas. Así, a las profesoras de la UAM-X les corresponderán las claves UX-1, y UX-2; y a los profesores de la UNAM, les corresponden las claves UCU-3, UCU-4, UCU-5 y UCU-6, respectivamente.

5.1 LA GÉNESIS DEL *HABITUS DOCENTE* DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

5.1.1 Caracterización del campo académico universitario

De acuerdo a las declaraciones de nuestros informantes, los modelos curriculares de la UAM-X y de la UNAM son sustancialmente diferentes. La UAM-X sostiene sus procesos educativos en el sistema modular, y la UNAM en el modelo tradicional por asignaturas.

Nuestras informantes de la UAM-X sostienen que el modelo curricular imperante se orienta hacia el desarrollo de competencias investigativas, metodológicas y prácticas para comprender y resolver los objetos o problemas de la realidad profesional. En este modelo, un módulo no es un cuerpo de conocimientos aislado –como suele considerarse a una asignatura– en el plan de estudios, sino un espacio educativo que promueve la interdisciplinariedad, la integración del conocimiento, y su aplicación a la solución de problemas reales. Un módulo de enseñanza incluye sesiones de información y formación teórica y sesiones de información y formación práctica o de laboratorio, y en que se establece una relación continua entre los contenidos conceptuales y la experimentación y observación de esos principios teóricos en objetos de la realidad profesional.

Desde su perspectiva, a esta propuesta subyace un enfoque educativo centrado en el aprendizaje que se soporta en la premisa de que el estudiante es constructor del conocimiento, y el profesor un “copiloto” que orienta este proceso de aprendizaje, en el que ambos aprenden uno del otro, reconociendo y reconstruyendo juntos los objetos de aprendizaje. El profesor sólo apoya a sus estudiantes para que aprendan a razonar por sí mismos, por lo que perciben que su función es diseñar y brindar escenarios y experiencias de aprendizaje –planteamiento de problemas, investigación y búsqueda de respuestas– para que aprendan a deducir, interrelacionar sistemas conceptuales y hechos para obtener conclusiones razonadas, razonables y válidas; es decir para que aprendan a conquistar el conocimiento.

Por su parte, los entrevistados de la UNAM declaran que el modelo curricular imperante es por asignaturas, orientado principalmente al crecimiento de estructuras cognitivas, más que al desarrollo de capacidades cognoscitivas o de competencias para el desempeño profesional. Los planes de estudio de licenciatura están constituidos por dos tipos de asignaturas: las teóricas, que proporcionan información y formación conceptual fundamental, y las experimentales o de laboratorio, que pretenden, con frecuencia sin lograrlo, establecer una relación de origen-producto entre la información que las primeras brindan y los problemas que pudiera presentar el mundo profesional real. Y, no obstante que la disposición de estas asignaturas en el plan de estudios responde a sistemas de relaciones de sentido, a nuestros informantes les aparecen como parcelas de conocimiento, debido a que cada profesor desarrolla su práctica educativa de manera individual, inconexa de los demás sistemas de contenidos.

A esta propuesta curricular subyace un modelo educativo centrado en los contenidos curriculares, que deriva en la transmisión de conocimientos y valores declarados y legitimados por la institución y por el profesor. Desde esta posición, es este último quien posee el conocimiento, y por tanto es el protagonista central en el aula, por lo que la participación del estudiante se supeditará a la reproducción de lo que él o lo que los textos que recomienda declaran.

5.1.2 Caracterización de los informantes.

En esta sección describiremos los principales rasgos de personalidad y académicos que nos ayudaron a ubicarlos en la matriz de relaciones sociales del campo académico en el que laboran y comprender el sentido de sus declaraciones posteriores.

A. La profesora UX-1.

1) Perfil personal.

La profesora UX-1 tiene 54 años de edad. Siempre se mostró dispuesta, con gran entusiasmo y profusión al dar respuesta a todos nuestros cuestionamientos. Es extrovertida y bromista, pero muy seria respecto a la información que nos brindó. Nos dio oportunidad de asistir a una de sus clases, en la que mostró los mismos rasgos de actitud que percibimos durante las sesiones de entrevista. Durante la sesión sus alumnos participaron con entusiasmo, libertad y compromiso. Se detenía a aclarar dudas y partía de ejemplos sencillos y significativos hasta llegar a aplicaciones más complejas para fortalecer el aprendizaje de sus alumnos.

2) Perfil académico.

Cursó la Licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo en la Universidad de Guadalajara (1976-1980), aunque obtuvo su título en 1985; la Maestría en Biofarmacia en la UNAM (1984-1987), de la que obtuvo el grado en 1991; y realizó sus estudios de Doctorado en Ciencias Químicas (2008-2012) en la UNAM, para el que está en proceso de obtener el grado. Al momento de la entrevista hacía un año que estaba ejerciendo su práctica educativa después de concluir las asignaturas del plan de estudios del programa de doctorado.

3) Trayectoria en la academia y situación laboral.

La UAMX le ofreció su primer acercamiento a la docencia. Labora en ella desde 1987, cuando tenía 28 años de edad, en el mismo año en que termina sus cursos de maestría y

realizaba su trabajo de tesis. Su contratación actual es como Profesora Titular C de Tiempo Completo, y está adscrita a la Licenciatura en Química Farmacéutica Biológica que pertenece a la División de Ciencias Biológicas y de la Salud.

Desde su incorporación como docente ha impartido básicamente el mismo sistema de contenidos curriculares, los que hasta la reforma curricular, en 2010, se ubicaban en un solo módulo. A partir de entonces se distribuyen en los módulos 6° y 9°, respectivamente, denominados *Evaluación de las materias primas para la producción de medicamentos* y *Evaluación de la calidad de los medicamentos*. Ocasionalmente imparte, en el 12° periodo, los módulos optativos de *Evaluación biofarmacéutica* y *Análisis instrumental aplicado*. Nunca interrumpió sus actividades docentes mientras realizó sus estudios de posgrado.

B. La profesora UX-2.

1) Perfil personal.

La profesora UX-2 tiene 61 años de edad. Su carácter es moderado, amable y serio. Estuvo dispuesta a las sesiones de entrevista y nos brindó abundante información, sin embargo, al cabo de las sesiones percibimos una incomodidad creciente. Debido a ello, no insistimos cuando mostró cierta renuencia a que asistiéramos a alguna de sus clases. Percibimos que su situación académica tiene un gran peso en su personalidad, el título de doctorado y su calidad de investigadora le brindan un estatus de mayor prestigio y satisfacción.

2) Perfil académico.

Estudió la licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo en la Universidad de San Luis Potosí, la Maestría en Medicina Social en la UAM-X –no le fue posible recordar fechas, en 1989 ingresó a la Maestría en Farmacología en Plantas Medicinales en el IMSS, y entre 1998 y 2007 realizó su formación doctoral en Ciencias Biológicas en la UAM-X. Al momento de esta entrevista (2013) hacía seis años que había concluido su más reciente formación académica, y desde entonces ejerce su práctica educativa bajo la influencia de su formación doctoral.

3) Trayectoria en la academia y situación laboral.

La UAM-X le ofreció su primer acercamiento a la docencia. Labora en esta dependencia desde 1984, cuando tenía 32 años de edad. Su contratación actual es como Profesora Titular

C de Tiempo Completo, y está adscrita a la Licenciatura en Química Farmacéutica Biológica que pertenece a la División de Ciencias Biológicas y de la Salud.

Desde su incorporación a la institución, hace veintinueve años, ha impartido básicamente el mismo sistema de contenidos curriculares, que a partir de la reforma curricular de 2010 forman parte del 7° módulo del plan de estudios denominado *Farmacología experimental*.

Interrumpió sus actividades docentes mientras realizó su segunda maestría y dos años durante sus estudios de doctorado.

C. El profesor UCU-3.

1) Perfil personal.

El profesor UCU-3 tiene 49 años de edad. Mostró una gran disposición en las sesiones de entrevista. Su trato es amable, sencillo y serio. Se nos reveló como una persona muy comprometida con sus funciones de docencia e investigación. Nos mostró archivos digitales en los que guarda una gran cantidad de publicaciones a través de las cuales prepara sus clases y dispone para sus alumnos. Accedió con entusiasmo a que asistiéramos a una de sus clases. Aunque su personalidad es un tanto introvertida, el ambiente en la clase fluía con cordialidad y participación de una importante fracción del grupo. Los estudiantes traían avance sobre la solución de un problema, se discutió en la sesión, siempre en diálogo abierto, con las observaciones y la guía del profesor.

2) Perfil académico.

Estudió su licenciatura en Ingeniería Química, la Maestría en Ingeniería Química (1992-1995) y el Doctorado en Ciencias Químicas (1999-2005) en la UNAM. Al momento de la entrevista hacía ocho años que había concluido su más reciente formación académica, y desde entonces ejerce su práctica educativa bajo la influencia de su formación doctoral. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

3) Trayectoria en la academia y situación laboral.

La Facultad de Química en la Ciudad Universitaria de la UNAM le ofreció su primer acercamiento a la docencia. La oportunidad se le presentó de manera fortuita, cuando una gran cantidad de profesores e investigadores abandonaron la universidad para incorporarse al sector industrial, que en ese momento ofrecía mejor remuneración.

“... un buen día, llegaron y me dijeron <ya sabemos que tú eres bueno en la materia de cinética e Ingeniería de Reactores>, a lo que les contesté <Sí,

pero denme unos cursos de didáctica>, y me dijeron <No, mañana te presentas a esta hora>.” (UCU-3, 2013).

Labora allí desde 1987, cuando tenía 22 años de edad, siendo aún estudiante de licenciatura. Actualmente está contratado como Técnico Académico Titular C de Tiempo Completo en el Departamento de Ingeniería Química, al que se adscribe la Licenciatura en Ingeniería Química en la que participa como docente.

Desde su incorporación como docente ha impartido básicamente los mismos contenidos curriculares, los que hasta la reforma curricular, en 2005, se impartían en una asignatura, a partir de entonces se distribuyen en dos asignaturas que se imparten en 6º y 7º semestre, respectivamente, denominadas *Ingeniería de Reactores I* –aborda reactores homogéneos– e *Ingeniería de reactores II* –aborda reactores heterogéneos–.

Una nota adicional. A su trayectoria académica suma sus experiencias como consultor para el diseño de equipos de la industria química.

Nunca interrumpió sus actividades docentes mientras realizó sus estudios de posgrado.

D. El profesor UCU-4.

1) Perfil personal.

El profesor UCU-4, de 43 años de edad. Siempre se mostró dispuesto, con gran compromiso y profusión al dar respuesta a todos nuestros cuestionamientos. Es más bien introvertido, pero amable y accesible. Nos dio oportunidad de asistir a una de sus clases, en la que mostró los mismos rasgos de actitud que percibimos durante las sesiones de entrevista. Tal vez por las cualidades de los contenidos la sesión tuvo cualidades de conferencia, con poca participación de sus alumnos. Sin embargo, hacía claros esfuerzos para que los contenidos fueran comprendidos por los estudiantes, siempre en un tono amable y respetuoso.

2) Perfil académico.

Cursó la Licenciatura en Química (1987-1993), la Maestría y el Doctorado en Ciencias Químicas con especialidad en fisicoquímica, que realizó en un solo programa en la UNAM (1994-2002), y realizó una estancia posdoctoral en el área de biofisicoquímica, orientada a la nanotecnología, en una universidad alemana (2005-2009). Es miembro del SNI. Al momento de la entrevista hacía once años que había concluido sus estudios doctorales, ejerció la docencia tres años y lleva cuatro ejerciendo su práctica educativa después de su estancia posdoctoral.

3) Trayectoria en la academia y situación laboral.

La Facultad de Química en la Ciudad Universitaria de la UNAM le ofreció su primer acercamiento a la docencia. Declara que su antigüedad en la institución suma once años. Los primeros siete antes de partir a su estancia posdoctoral y cuatro después de concluirla. Tal información nos condujo a inferir que se incorporó a la docencia cuando realizaba sus estudios de maestría-doctorado.

Durante siete años fue Profesor de Asignatura. Al regreso de sus estudios posdoctorales, en 2009, se reincorporó a la docencia en la UNAM como Profesor Asociado C de Tiempo Completo, en calidad de interino, en el Departamento de Fisicoquímica; e imparte clases en la Licenciatura de Química.

Su condición contractual de interino prevalecerá durante cinco años, hasta que sus méritos le hagan acreedor de una plaza definitiva. Antes de su estancia posdoctoral impartió tres asignaturas diferentes. Desde su regreso imparte dos nuevas asignaturas, el *Laboratorio Unificado de Fisicoquímica y Fisicoquímica de Sistemas Moleculares Organizados* (optativa), en 7° y 8° semestre, respectivamente.

No interrumpió sus actividades docentes hasta que realizó la estancia posdoctoral.

E. El profesor UCU-5.

1) Perfil personal.

El profesor UCU-5 tiene 37 años de edad. Siempre se mostró dispuesto, con gran entusiasmo y profusión al dar respuesta a todos nuestros cuestionamientos. Su disposición y colaboración fue tal que las horas que dedicó a la entrevista superaron las que teníamos planeadas. Es más bien introvertido, pero atento y comprometido. Nos mostró archivos digitales para explicar la organización y presentaciones de sus clases, donde se evidenciaba su ánimo de acercar el conocimiento a sus estudiantes. Así como archivos en los que tenía a la mano los fines institucionales y los objetivos de sus programas de asignatura. Nos dio oportunidad de asistir a una de sus clases. Fue una sesión de laboratorio, en la que mostró los mismos rasgos de actitud que percibimos durante las sesiones de entrevista. Durante la sesión sus alumnos participaron con entusiasmo, libertad y compromiso. Él hacía preguntas, reorientaba las aportaciones de los chicos de forma amable y con gran esmero. Se percibía armonía y compromiso en el aula.

2) Perfil académico.

Cursó la Licenciatura en Química, la Maestría en Ciencias Bioquímicas en la UNAM, y realizó el Doctorado en el Área de Enzimología (2002-2006) y un posdoctorado en el área de Microchips de microfluídica en la Universidad de Cambridge en el Reino Unido (2006-2008). Es miembro del SNI.

3) Trayectoria en la academia y situación laboral.

La Facultad de Química en la Ciudad Universitaria de la UNAM le ofreció su primer acercamiento a la docencia. Antes de realizar sus estudios de doctorado y posdoctorado fue ayudante de profesor, pero a partir de su regreso obtuvo un nombramiento como Profesor Asociado C de Tiempo Completo en calidad de interino, en el Departamento de Fisicoquímica, e imparte clases en las Licenciaturas de Química e Ingeniería Química.

Su situación contractual le implica presentar un examen de oposición y renovar su contrato cada año. La obtención de la definitividad depende de la decisión de la Comisión Dictaminadora, instancia que define los criterios e ítems a valorar; entre ellos, el número de graduados atendidos y el número de publicaciones.

Desde su incorporación como docente a la UNAM, hace cinco años, imparte tres asignaturas diferentes, situadas en diferentes momentos del plan de estudios: *Termodinámica* y *Equilibrio Químico* y *Cinética* en 2º y 3º semestre (tronco común), respectivamente, y el *Laboratorio Unificado de Fisicoquímica* (en el 6º semestre de la Licenciatura en Ingeniería Química y 7º semestre de la Licenciatura en Química).

Es importante mencionar que el profesor UCU-5 es el único de los entrevistados cuyo capital de conocimientos disciplinarios adquiridos durante sus estudios de doctorado y posdoctorado no es acorde a los contenidos curriculares que enseña.

F. La profesora UCU-6.

1) Perfil personal.

La profesora UCU-6 tiene 41 años. Su deseo de colaborar con nosotros fue enorme, evidencia de ello fue que al no contar con un cubículo en la universidad, nos recibió en su casa. Como sucedió con el profesor UCU-5, las horas de entrevista se salieron de lo planeado. Siempre se mostró entusiasta y respondía profusamente a nuestras solicitudes de información. Es extrovertida y plena de energía. También nos permitió asistir a una de sus clases. Su clase

fue muy activa, se movía por el aula, cambiaba el tono de su voz para enfatizar algunas ideas, aproximaba ejemplos tangibles para que los chicos los relacionaran con los contenidos, en la medida de sus posibilidades, pues el grupo era de cerca de 50 alumnos, los invitaba a participar.

2) Perfil académico.

Estudió la Licenciatura en Química (1990-1995), la Maestría en Ciencias Bioquímicas (1997-2000), el Doctorado en Ciencias Bioquímicas con especialidad en Bioquímica (2001-2007) y realizó un posdoctorado en el área de Bioquímica. Obtuvo todos estos grados en la Facultad de Química de la UNAM.

3) Trayectoria en la academia y situación laboral.

A diferencia de los demás entrevistados, su primera experiencia en la docencia fue en el nivel medio superior, en una preparatoria particular, cuando estaba estudiando la licenciatura. Laboró allí durante nueve años, hasta que se contrató en la UNAM. En el último semestre de sus estudios de maestría, en 2001, se incorporó a la Facultad de Química de la UNAM como Profesora de Asignatura A interina en las Licenciaturas de Química Farmacéutico Biológica y Química de Alimentos, adscritas al Departamento de Bioquímica.

Desde que inició su labor docente en la Facultad de Química imparte la asignatura de *Bioquímica*, en el 5º semestre para alumnos regulares y en 6º para alumnos que no la han cursado o que no la acreditaron.

Su situación contractual no ha cambiado en doce años y le implica renovar su contrato cada semestre, sobre la base de la decisión de las Coordinaciones de los dos programas de licenciatura en los que ha participado. En términos laborales es la más endeble de los siete entrevistados, pues al no estar incorporada a los grupos académicos de la dependencia, no participa en actividades de investigación, no asesora proyectos de tesis, no genera publicaciones, y su contratación semestral está sujeta principalmente a la voluntad de las coordinaciones de las licenciaturas en las que imparte su clase.

Nunca interrumpió sus actividades docentes mientras realizó sus estudios de posgrado.

5.1.3 Experiencias primarias para la construcción del *habitus docente*.

A partir de los discursos verbales de los seis docentes entrevistados, pudimos percibir que todos ellos fueron sujetos a la inculcación de un arbitrario cultural acerca de la docencia, primero, por la acción pedagógica de la familia, y después por la de los centros educativos

de los que formaron parte como estudiantes y, posteriormente, como profesores. Como podremos apreciar en las aportaciones siguientes, esta representación sobre la docencia es una estructura de conocimiento estructurada y estructurante que se integra a una matriz de pensamiento y acción, su *habitus docente*.

A. La profesora UX-1.

1) Elementos primarios de percepción de la docencia.

Creció en el seno de una familia en la que la docencia era considerada la educación profesional básica. Su madre era maestra normalista y su padre, médico del Seguro Social, estudió medicina como alternativa por no haber sido aceptado en la Escuela Normal. “Mi papá era médico, pero ¡él quería ser maestro!... cuando se jubiló, ¡Fue maestro de la Normal!”. Recuerda con mucho orgullo que poseía un gran capital cultural pues leía muchísimo... Sabía de español, de literatura...”

Para su padre la carrera magisterial era la primera opción para la formación profesional de sus hijos, después de ella, podrían elegir cualquier otra. Como consecuencia, sus cuatro hermanas estudiaron en la Escuela Normal y se dedicaron a la docencia, y al menos dos de sus cuatro hermanos son profesores, aun cuando estudiaron otra profesión. Esto tiene diferentes implicaciones. Primero, la pertenencia a una clase social media baja, desde la cual se ve la docencia como una posibilidad de trabajo inmediata, posible de estudiar y ejercer, y que ofrecía la seguridad de un empleo duradero. Segundo, que desde esa posición social, en ese ambiente cultural, la docencia se percibía como una profesión de gran prestigio social. Sin embargo, ella decidió romper con estos esquemas culturales y sociales y estudiar una profesión universitaria.

Tal vez durante sus estudios de maestría sintió el influjo de la academia y de la demanda de docentes por parte de la UAM-X, que en 1987, todavía sentía los estragos de la masificación de la matrícula en educación superior y la necesidad de incorporar recursos humanos para la docencia, y un mayor interés por académicos mejor calificados. Decidió entonces incorporarse a la planta docente de esta institución. Al fin y al cabo, estaba prescrito que la docencia era una opción laboral digna y segura.

2) Contribución de la licenciatura y del posgrado a su formación para la docencia.

La profesora UX-1 es Licenciada en Químico Farmacéutico Biólogo, Maestra en Biofarmacia y Doctora en Ciencias Químicas. Su trayectoria académica no incluyó contenidos formales (escolares) de formación para la docencia. Lo que aprehendió acerca de ello fue a través del concierto entre lo que observaba y lo que desde su subjetividad elaboraba.

No recuerda mucho en cuanto a lo que la licenciatura le aportó, pero sugiere que es posible que haya tomado muchos “modelos y estrategias” de enseñanza de sus mejores profesores. Señala también que sus profesores de licenciatura “eran más docentes que los de posgrado”

Expresa que la maestría le brindó abundante conocimiento relacionado con los contenidos curriculares que enseña a sus alumnos, pero no recibió aportes en cuanto a métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, pues era habitual que los alumnos leyeran y analizaran una gran cantidad de documentos para exponer los contenidos de los programas de estudio. La estrategia de enseñanza-aprendizaje básica era la exposición en plenaria de los contenidos por parte del propio estudiantado.

En el curso de los seminarios que formaron parte del programa de doctorado aprehendió una considerable cantidad de conocimiento específico que en su mayoría no aportó mucho a su práctica educativa. De la misma forma que en la maestría, eran los alumnos quienes preparaban y exponían los contenidos curriculares, en este caso de los seminarios constituyentes del plan de estudios. La evaluación en ellos era subjetiva, se basaba en el juicio del profesor y en la asistencia.

No obstante, manifiesta que la investigación que está realizando para su tesis doctoral aporta mucho al sistema de conocimientos que imparte, pues existe una gran relación entre los saberes teóricos y prácticos implicados en su proyecto de investigación y los contenidos curriculares que enseña en sus grupos de licenciatura. Está convencida de que su mayor contribución es el acercamiento de conocimiento de vanguardia que refresca los contenidos que ofrece a su clase.

“... mi investigación y mi docencia están relacionados, es el campo farmacéutico. Cuando yo hago una investigación tengo que leer chorrocientos mil artículos para aterrizarlo en una publicación, a veces mínima, pero ya leí muchísimo. Esto me mantiene actualizada, entonces, yo no estoy dándoles a los muchachos una información de hace mil años... entonces, el hecho de hacer investigación sí tiene importancia en la

docencia en el sentido de actualización del conocimiento, de los métodos y las técnicas... El doctorado ya me formó en una investigación más específica, más profunda, más concreta, más...” (UX-1, 2013).

Está convencida de que la formación doctoral no es un garante para el ejercicio de la buena docencia, pues esta profesión no sólo requiere la posesión de grandes capitales culturales específicos, demanda también un sentido profundo de la vocación y el interés por saber compartir lo que se sabe.

“No me atrevería asegurar que el doctorado... hay compañeras que entraron aquí con la maestría, desde hace muchos años, que son ¡EXCELENTES PROFESORAS! ¡EXCELENTES! ¡DE LUJO! Porque son muy didácticas, dominan sus conocimientos, son buenas para explicar, son cumplidas, comprometidas... yo no he visto que les haga falta el doctorado para nada... Y hay quienes estudian el doctorado y siguen igual, no hay avance... porque nunca les ha interesado la enseñanza... yo creo que es cuestión de actitud... Bueno, eso es lo que yo siento.” (UX-1, 2013).

3) Experiencias directas de formación para la docencia.

Declara que llegó a tomar algún curso de capacitación docente. “... sí, algún curso de los que nos dan aquí. Duran una o dos semanas, algo así... sobre estrategias didácticas principalmente”. Considera que este tipo de cursos no contribuyeron al ejercicio de su práctica educativa pues no respondían a sus inquietudes didácticas, es decir, a sus necesidades prácticas para resolver los conflictos que se les presentan en el día a día en los procesos de enseñanza-aprendizaje, principalmente por las cualidades de los contenidos curriculares que se ofrecen en el nivel de licenciatura y en las áreas disciplinarias de las que forman parte estos contenidos.

“... la verdad es que... el tipo de cosas que enseñamos... tiene uno que ideárselas a dar su propio... O sea, no es tan fácil. Por la naturaleza de los conocimientos que vemos. Son cosas que esencialmente son difíciles... Entonces, tratar de enseñar algo que, en esencia, no es fácil y quererlo dar como fácil, es un error. Yo le digo a los muchachos ¡tienen que estudiar!, esto no es fácil.” (UX-1, 2013).

Por otro lado, reconoce el apoyo de algunos de sus compañeros docentes, sobre todo de aquellos que cuando recién se incorporó a la UAM-X, le facilitaron materiales, problemas, o

le brindaron consejos y recomendaciones. Aun ahora, recurre a colegas que le auxilien en la explicación de objetos de conocimiento que no logra comprender.

De su discurso pudimos desprender que el factor que más ha contribuido a su formación como docente es la experiencia de larga data –veintiséis años– en las aulas.

El trabajo de investigación que está realizando para su tesis doctoral está íntimamente relacionado con los contenidos teóricos y procedimentales de las asignaturas que imparte. Del análisis de una gran cantidad de textos puede extraer métodos y técnicas de vanguardia que lleva a sus clases. Esto, además de mantenerla actualizada, le brinda la oportunidad de ofrecer a sus estudiantes conocimientos de punta, y seleccionar los que serán relevantes, pertinentes y trascendentes para su formación profesional.

B. La profesora UX-2.

1) Elementos primarios de percepción de la docencia.

El referente inmediato a su concepción original de la docencia es su padre, quien dedicó su vida a la docencia universitaria en la Universidad de San Luis Potosí. Lo recuerda como un profesor, muy prestigiado y culto, fundador del departamento de físico-matemáticas y del sindicato de profesores, que impartía clases de estadística, cálculo, dibujo.

“... y con esa trayectoria, en casa siempre era... mi mamá fue el alma mater. Mi papá fue un apasionado de la... un EXCELENTE maestro... fue un excelente profesor de estadística, cálculo, dibujo... A la fecha, él murió hace dos años, pero todos sus alumnos le tienen gran respeto... Él ha sido mi modelo”. (UX-2, 2013).

Tales declaraciones nos permiten inferir tres implicaciones: su pertenencia a una clase social media y en un ambiente cultural de connotaciones importantes, derivados del ejercicio de la profesión paterna y del importante capital cultural que él poseía; el gran valor simbólico que en su contexto socio-económico representaba la docencia universitaria, y por consiguiente; la imagen de la docencia universitaria como una profesión egregia que se veía como una alternativa laboral importante.

2) Contribución de la licenciatura y del posgrado a su formación para la docencia.

La profesora UX-2 es Licenciada en Químico Farmacéutico Biólogo, Maestra en Medicina Social y en Farmacología en Plantas Medicinales, y Doctora en Ciencias Biológicas. Esta trayectoria académica no incluyó programas de formación para la docencia. De igual forma que la entrevistada UX-1, su formación docente se originó del concierto entre lo que observaba y lo que desde su subjetividad elaboraba.

Aunque no esclarece en lo que en cada nivel de educación superior le proporcionó para su formación como docente, manifiesta que los profesores que le brindaron mayores y mejores aportes fueron aquellos que le comunicaban entusiasmo por los contenidos y compromiso hacia la clase –contenidos y estudiantes.

La experiencia más cercana fue la de uno de sus tutores en el transcurso de sus estudios de doctorado, quien además de demostrar profundo conocimiento mostraba entusiasmo por los contenidos que enseñaba y lograba motivar su interés, “... lograba abrir el apetito para conocer más sobre lo que él sabía”.

Comparte con la profesora UX-1 la convicción de que el trabajo investigativo la mantiene actualizada, y esto se constituye en un motor para refrescar los contenidos curriculares del módulo que imparte. También sostiene que la formación doctoral no es garante para el mejoramiento del ejercicio de la docencia, como lo es la posesión de la vocación y la responsabilidad para ejercerla.

“Yo creo que el doctorado no es la clave. Hay profesores que tienen maestría que son EXCELENTES profesores... porque hay entusiasmo, hay compromiso, establecen buena relación con los estudiantes, cumplen con el programa, cumplen con los contenidos, FORMAN a los estudiantes, no sólo en los aspectos profesionales, hay formación en el cuidado de tus seminarios, tu presentación, tu trabajo, tu desempeño, tu trabajo en el laboratorio... Hay profesores con doctorado que nosotros mismos decimos... y bueno ¿dónde está su compromiso? El doctorado yo pienso que nos da un plus...” (UX-2, 2013).

3) Experiencias directas de formación para la docencia.

Expresa que ha tomado “muy pocos cursos” de los que ofrece la UAM-X. Recuerda uno que versó sobre el diseño de instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Opina que esos cursos, aunque de corta duración –máximo veinte horas– “de alguna manera” han contribuido a su formación como docente, pues además de los contenidos tratados, es posible aprender de la observación de los ambientes de aprendizaje creados por los instructores.

Para ella, sus compañeros profesores han contribuido a su formación para la docencia de una forma más subjetiva. Se refiere principalmente a sus actitudes. De ellos ha aprendido que la constancia, la seriedad, el respeto y el compromiso hacia sus clases y grupos, conforman un ejercicio docente con mayores posibilidades de éxito.

También expresa con gran énfasis, que su experiencia en la docencia ha sido un factor muy importante en su formación. “Mi experiencia ha influido MUCHÍSIMO, MUCHÍSIMO. Yo me acuerdo la primera vez que me enfrenté al grupo... ese no se olvida”.

C. El profesor UCU-3.

1) Elementos primarios de percepción de la docencia.

Manifestó, con gran emoción, que fue el primero de su familia en acceder a los estudios universitarios, algo que estaba fuera de las expectativas de su núcleo social. Esta declaración conduce a dilucidar que, en primera instancia, pertenecía a una clase social baja, desde la cual la formación universitaria se veía como una quimera, y tal vez la docencia universitaria, una profesión inalcanzable. Desde esta posición, llegar a ser docente universitario es un logro social, cultural y económico supremo; la docencia universitaria tiene un valor simbólico excelso.

2) Contribución de la licenciatura y del posgrado a su formación para la docencia.

El profesor UCU-3 es Licenciado en Ingeniería Química, Maestro en Ingeniería Química y el Doctor en Ciencias Químicas. No recibió formación para el ejercicio de la docencia. Al igual que las dos entrevistadas anteriores esta formación fue producto de la conjunción de elaboraciones sociales y personales suscitadas por el encuentro entre sus representaciones previas y los objetos sociales presentados por el mundo real.

Si bien no precisa qué le aportó cada nivel educativo en la educación superior, su discurso nos lleva a implicar que aprendió de sus mejores profesores en cuanto a dominio y manejo de los contenidos curriculares y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Expresa que la maestría y el doctorado no contribuyeron significativamente al aprendizaje de métodos y estrategias de enseñanza, pero si en cuanto al dominio y aplicación de los contenidos que enseña en sus asignaturas.

3) Experiencias directas de formación para la docencia.

De la misma forma que para las entrevistadas anteriores, su formación docente se dio de manera gradual, más sistémica que sistemáticamente, sobre la base de sus experiencias en el

aula. A pesar de su interés por aprender “a dar clases”, sus obligaciones académicas no le han permitido tomar cursos de capacitación para el ejercicio docente. Este aprendizaje ha surgido primordialmente de su experiencia en el aula.

No esclarece la contribución de sus colegas docentes a su formación docente, esto nos hace pensar que realizó un proceso de auto-aprendizaje, sobre la base de prueba y error de su propia práctica educativa. Desprendemos de ello que sus propias experiencias en el aula, en el transcurso de veintiséis años, han sido el factor determinante de su formación para el ejercicio de la docencia.

D. El profesor UCU-4

1) Elementos primarios de percepción de la docencia.

Su primer referente fue el entorno familiar. El profesor UCU-4 reveló que decidió ser profesor gracias a la influencia de su padre, quien se dedicó a la docencia universitaria, y desde hace mucho tiempo es investigador e imparte clases en el nivel de posgrado. Él deseaba ser investigador, pero en el transcurso de sus estudios de licenciatura se percató de que las funciones investigación y docencia estaban asociadas.

De su discurso podemos inferir tres implicaciones: la concepción de la investigación como una profesión de gran valor simbólico, su pertenencia a una clase social media que le daba la posibilidad de acceder a la universidad y de percibir la profesión de investigador como algo factible de alcanzar, y la consideración de la docencia universitaria, pero más la investigación, como una alternativa laboral importante, por el gran valor simbólico que se le asignaba en el campo social en el que se desenvolvía.

Tal vez sus experiencias primarias en la escuela y la imagen de su padre le llevaron a concebir que un profesor debía ser un experto en todos los ámbitos del saber, pero el transcurrir de sus experiencias docentes en el aula le condujo a reconfigurar esa idea primaria. Ahora concibe al profesor como un ser humano que se especializa en un área de conocimiento particular, y que aún con este capital cultural, no lo sabe todo.

“Antes sufría porque... me sentía incómodo... Yo creo que antes me daba miedo de equivocarme, de que se viese que dudaba de algunas cosas, sufría cuando levantaban la mano para preguntarme. Pero es que uno crece con la idea de que el profesor tiene que ser experto en todo, y no es así. Ya con la experiencias aprende uno a capotear las preguntas, y la seguridad para

decir, esto no lo sé, déjame investigarlo y la próxima sesión te lo respondo”. (UCU-4, 2013).

2) Contribución de la licenciatura y del posgrado a su formación para la docencia.

El profesor UCU-4 es Licenciado en Química, Maestro y Doctor en Ciencias Químicas con especialidad en Fisicoquímica, y Posdoctorado en Biofisicoquímica. En ningún momento fue capacitado para ser docente. Nuevamente, al igual que los entrevistados anteriores, sus aprendizajes para ejercer la docencia resultaron de la avenencia entre sus observaciones acerca del mundo real y sus construcciones personales.

Desde la visión que le proporcionan sus estudios de posgrado expresa que la licenciatura sólo le brindó el referente de la docencia tradicional, centrada en el profesor y en los contenidos. Durante la maestría y el doctorado la lectura de textos y la exposición de contenidos por parte de los estudiantes eran las estrategias de enseñanza-aprendizaje habituales. Declara que además de que haber contribuido al enriquecimiento de su capital cultural, le condujeron a percibir que la práctica educativa debe estar centrada en el alumno, y desde esta perspectiva, el estudiante debe tomar un papel más activo. Estas experiencias le aportaron nuevas ideas para diseñar estrategias que provoquen la participación de sus estudiantes.

Sus trabajos de investigación, cuando se relacionan con los contenidos curriculares de los programas de las asignaturas que imparte, le aportan ejemplos reales de aplicación que lleva a la clase, aunque no llega a profundizar en ellos, pues reconoce el nivel de desarrollo cognitivo y cognoscitivo de sus estudiantes: “Les digo, lo que están aprendiendo ahorita tiene estas aplicaciones... o puede servir para estudiar estos fenómenos. Pero a este nivel.”

Piensa que aunque la formación en posgrado no contribuye de manera evidente en el mejoramiento de la función docente, si es impulsora del desarrollo del hábito y habilidades de búsqueda de información y de nuevas ideas.

*“... cuando veo las calificaciones que nos asignan los alumnos, veo que profesores que tiene sólo la licenciatura o que tiene el doctorado salen con las mismas buenas o malas calificaciones... pero puedo percibir que quienes han hecho un posgrado trae ideas más frescas...
... existe esa expresión de que <<El doctorado no quita lo...>>... porque aunque una persona no haya hecho el doctorado, pues conoce la trayectoria, la información, tiene la experiencia...”* (UCU-4, 2013).

3) Experiencias directas de formación para la docencia.

No ha tomado curso alguno de capacitación para la docencia. Sus colegas docentes han contribuido a su formación docente a través de pláticas informales acerca de sus prácticas – modelos, estrategias, medios– para la enseñanza de los contenidos curriculares. A partir de ello selecciona, adecua e implementa las que considera útiles para su intervención pedagógica.

Está convencido de que su experiencia en la docencia ha sido determinante para su formación docente.

E. El profesor UCU-5

1) Elementos primarios de percepción de la docencia.

Su primer referente fue el entorno familiar. Su madre fue profesora de inglés en educación básica, a la que recuerda como una profesora dedicada y entusiasta, y siempre apoyándolo a construirse una carrera científica. Su padre fue, alrededor de 25 años, profesor-investigador en la UNAM, de quien conserva su imagen “preparando clases en la casa, estudiando, dibujando presentaciones en papel albanene...” y considera fue “la influencia más cercana” para su decisión de ser profesor universitario. Así, la docencia se perfilaba para él como una alternativa laboral.

Pero también la imagen de la profesión de investigador se fue imponiendo como un fin deseable. Posiblemente la influencia de esta percepción simbólica, la actividad de investigación fue llamando cada vez más su atención, y de la misma forma que para el profesor UCU-4, el campo visual que se le presentaba durante sus estudios de licenciatura le mostraba que si quería participar en la producción científica de calidad debía participar en la docencia.

Aunque la docencia lo ha ido atrayendo, confiesa que de habersele presentado la oportunidad de trabajar en un instituto de investigación lo habría preferido. Pero, además de que las ofertas laborales son escasas, la UNAM le dio acceso al campo académico, al que siempre perfiló como una oportunidad de trabajo promisorio.

A partir de su discurso derivamos las mismas implicaciones que para el informante anterior: la concepción de la actividad de investigación científica como una labor de gran prestigio social, su pertenencia a una clase social media que le dio la posibilidad de ingresar a la universidad y de percibir la profesión de investigador como algo factible de alcanzar, y la

consideración de la docencia universitaria, pero más la investigación, como una alternativa laboral importante.

2) Contribución de la licenciatura y del posgrado a su formación para la docencia.

El profesor UCU-5 es Licenciado en Química, Maestro en Ciencias Bioquímicas, Doctorado en Enzimología y adquirió un posdoctorado en el área de Microchips de microfluídica. Estos programas no incluyeron contenidos de formación para el ejercicio de la docencia. Los aprendizajes que obtuvo al respecto fueron el producto del concierto entre lo que observaba de sus profesores y sus propias elaboraciones no conscientes.

La licenciatura le aportó “bases de conocimiento en la química”, pero no contribuyó de manera importante a su formación para la docencia. Sin embargo, de experiencias desagradables abstrajo actitudes o prácticas que rechazó, primero como persona y después como docente. “Algunos otros, que eran muy malos, influyeron para que yo dijera yo nunca voy a ser así”.

Sus estudios de posgrado le brindaron profundidad en ciertas áreas del conocimiento, “me volví experto en algunas, y otras las dejé de ver”.

Hace mucho énfasis en que la maestría provocó cambios importantes en su forma de ver la intervención en el aula, pues a diferencia de la licenciatura, además de profundizar en los temas, los profesores hacían uso de diapositivas como medios para enseñar los contenidos.

“A diferencia de la licenciatura, en la que siempre era el pizarrón y a veces acetatos, en la maestría empecé a ver maestros que llevaban diapositivas, eran especialistas en el tema y lo veían con mayor profundidad, era otra forma de dar la clase. Supongo que aquellas formas que más me gustaron influyeron un poco en cómo doy ahora la clase”. (UCU-5, 2013).

Aunque los sistemas de conocimiento abordados durante su formación doctoral y posdoctoral no se relacionaban de manera directa con los contenidos de las asignaturas que imparte, le brindaron mejores habilidades para escribir con meticulosidad, rigor y sustento, lo que al final reconoce que contribuyó a mejorar su práctica docente.

“... describir las cosas con mayor precisión, exactitud, argumentaciones más sólidas, cosas que son importantes en la ciencia. Yo creo que eso sí me marcó mucho como investigador y como persona, pero ahora pienso que también como docente”. (UCU-5, 2013).

3) Experiencias directas de formación para la docencia.

Cuando estaba como ayudante de profesor, antes de partir a sus estudios de doctorado, tomó el curso de Iniciación Temprana a la Docencia, impartido en la Facultad de Química, que tuvo una duración de veinte horas, distribuidas en el transcurso de un semestre. Declara que no le fue “significativo”, pues sus contenidos tenían orientaciones sociológicas, filosóficas y teóricas, que le daban la sensación de que se quedaba en el mundo de las ideas, cuando su expectativa era la de abordar contenidos pragmáticos que le ayudaran a resolver los conflictos inherentes a su intervención pedagógica.

Sin embargo nos compartió que se ha dado a la tarea de buscar y analizar información sobre la enseñanza de las ciencias, y específicamente de la fisicoquímica.

Ha tenido la oportunidad de observar la práctica docente de algunos colegas, y ello le permite reflexionar acerca de la suya propia.

De su discurso podemos inferir que así como los entrevistados anteriores, es principalmente el ejercicio de la práctica educativa lo que se ha convertido en su escuela de formación para la docencia.

F. La profesora UCU-6

1) Elementos primarios de percepción de la docencia.

A diferencia de los otros entrevistados, la profesora UCU-6 no creció bajo la influencia familiar que le condujera a configurar una concepción de la docencia. Nadie en su familia es profesor. Su madre, quien murió a los 35 años, era psicóloga, y su padre, fue empleado bancario. Su hermana mayor y una media hermana –nacida del segundo matrimonio de su padre– estudiaron psicología, y su medio hermano más pequeño estudió química. Creemos que este ambiente cultural familiar le brindó referentes para internalizar con mayor sensibilidad elementos de la realidad que configuraron más tarde sus representaciones sobre el estudiante, el aprendizaje y la enseñanza.

Su ingreso a la docencia en el nivel de bachillerato fue fortuito, pues un amigo suyo la invitó a colaborar como laboratorista en la escuela propiedad de sus padres. Además, se le presentó como una opción laboral para apoyar a la limitada economía familiar.

De su discurso pueden desprenderse algunos contenidos: la ausencia de referentes primarios que le llevaran a percibir la docencia como una alternativa laboral; la construcción incipiente de representaciones del proceso de aprendizaje de los seres humanos; su pertenencia a una

clase social media baja, que si bien le dio a ella y a sus hermanos posibilidades de acceder a la universidad, padeció momentos de declive, la docencia se presentó entonces como una oportunidad para apoyar a una economía familiar decaída.

2) Contribución de la licenciatura y del posgrado a su formación para la docencia.

La profesora UCU-6 es Licenciada en Química, Maestra en Ciencias Bioquímicas, Doctora en Ciencias Bioquímicas (2001-2007), con un posdoctorado en Bioquímica. Esta trayectoria académica no incluyó su formación para la docencia. Lo que ha aprendido ha sido el producto de la conjunción de sus observaciones de la práctica de sus profesores y de sus propias elaboraciones.

Nos compartió que la licenciatura no contribuyó a su formación como profesora. Acaso le proporcionó el capital cultural necesario para dar sus clases en la preparatoria. Sin embargo, recuerda a aquellos profesores que mostraban verdadero entusiasmo por los contenidos que enseñaban. Y eso es algo que ella intenta reproducir todos los días.

“... hay que hacerlo con pasión, hay que enseñar lo que te gusta. Yo creo que los maestros apasionados... es muy rico aprender de ellos, porque te contagian... para mí las fisicoquímicas eran espantosas. A lo mejor no te contagian el gusto por la materia, pero te contagian el gusto por aprenderla”. (UCU-6, 2013).

También aprendió de los que “hacían mal” su trabajo, pues no preparaban su clase o no les interesaba si el grupo lograba aprender o no. Se propuso que esas serían prácticas y actitudes que no apropiaría ni como persona ni como profesora.

Sus estudios de posgrado, además de conocimiento profuso y profundo sobre temas relacionados con la bioquímica, le proporcionaron conocimientos de vanguardia que le permiten problematizar la realidad cotidiana y abstraer ejemplos significativos de aplicación de los contenidos que enseña. También le impulsaron a desarrollar habilidades superiores del pensamiento, como la interpretación y la síntesis, las que transfiere a su práctica educativa, pues declara que desde esta posición intelectual puede apreciar los contenidos curriculares de la asignatura que imparte desde “un nivel distinto” y puede “simplificarlos” para presentarlos de manera más comprensible a sus alumnos. Y por último, contribuyeron a modificar la orientación de su práctica educativa, pues a partir de ellos se propone movilizar la conducta pasiva de sus alumnos por medio de cuestionamientos fundamentales del por qué

y para qué de los objetos de conocimiento, fomentando el pensamiento predictivo. Esto es algo que aprendió muy bien a través de sus experiencias de aprendizaje en el posgrado, “Lo fui aprendiendo a guamazos en la maestría y lo afiné en el doctorado”.

De esta forma, percibió con mayor claridad que la práctica educativa debe estar centrada en el alumno, y desde esta perspectiva, el estudiante debe tomar un papel más activo.

Así mismo, está convencida de que la formación en el posgrado produce una sensación de seguridad, pues el capital cultural adquirido posiciona al docente en un nivel de conocimiento superior al que pudieran poseer los alumnos de licenciatura, relajando el nivel de ansiedad que provocan algunas preguntas que surgen en el aula. Aunque, como nuestro informante UCU-4, se percibe como un ser humano que se especializa en un área de conocimiento particular, y que aún con este capital cultural, no lo sabe todo.

“... un posgrado casi siempre va a hacer que tú sepas más de lo que te va a preguntar un alumno de licenciatura... también cuando no lo sabes... Ahora yo les digo <¡Híjole, no lo sé! Pero tú lo buscas y yo lo busco y lo comentamos>”. (UCU-6, 2013).

Es enfática al manifestar que la formación doctoral no es un garante para el ejercicio de la buena docencia, pues esta profesión no sólo requiere la posesión de grandes capitales culturales específicos, demanda también un sentido profundo de la vocación y el interés por compartir lo que se sabe.

“... ser doctor no te hace ser buen profesor necesariamente. Yo creo que eso es cuestión de interés, de personalidad, de vocación y... Porque muchos profesores... y supongo que en muchas facultades, somos personas con un posgrado... eh... Sin embargo, eso no significa, no garantiza, que toda esa población de maestros y doctores realmente estén interesados en cumplir la función de la enseñanza para el muchacho... tener un doctorado no te hace una persona educada... eres la misma persona, desarrollas ciertas habilidades, puedes tener más conocimiento sobre un tema particular, pero...” (UCU-6, 2013).

2) Experiencias directas de formación para la docencia.

A diferencia de nuestros entrevistados anteriores, desde su adscripción como docente de bachillerato, ha asistido a cursos relativos al desarrollo de habilidades didácticas que han motivado su creatividad y la búsqueda constante de estrategias y objetos para que sus estudiantes logren el anclaje entre teoría y realidad. Tal vez por ello, y por las apreciaciones

originadas en un círculo familiar que atendía fenómenos psicológicos, pudimos percibir en ella una gran sensibilización hacia los conceptos de aprendizaje significativo, estadios de desarrollo intelectual, estilos de aprendizaje. También ha tomado diversos cursos de actualización en áreas del conocimiento que refuerzan su formación en el posgrado y renuevan los contenidos de la asignatura que imparte.

Manifiesta que en sus inicios, algunas de sus compañeras docentes, con mucha experiencia en la docencia, contribuyeron a su formación docente, pues le proporcionaron información y ejercicios experimentales, y de las que aprendió sobre el manejo de grupos. De una de ellas adoptó el método de “guiar el conocimiento haciendo preguntas... la mayéutica socrática... que yo hago mucho”. Aun ahora siguen compartiendo estrategias de enseñanza aprendizaje que les han funcionado bien para la enseñanza de ciertos contenidos.

Puntualiza enfáticamente que la experiencia en el aula es la que le brinda conocimientos para formarse como docente, y que este aprendizaje, si bien no crece con la misma velocidad y potencia al paso de los años, es continuo, pues al ser un proceso de carácter sociocultural se encuentra con cambios en las variables que lo componen.

“Yo creo que la experiencia es básica ¿eh? ... te va dando tablas... A lo mejor llega un momento en que ya no es exponencial... hay una zona como de aprendizaje, en donde... semestre tras semestre tú vas adquiriendo cosas, como de retroalimentación tanto de los muchachos como de uno mismo, tanto de lo que te funciona como de lo que no, tanto en la parte académica como de manejo de grupo... experiencias particulares con los muchachos que te hacen darte cuenta que a lo mejor en este rubro estás siendo muy laxo y en este otro estás jalando los pelos demasiado. Sí yo creo que la experiencia sí te va guiando hacia cambiar algunas cosas”. (UCU-6, 2013).

Por otra parte, el trabajo de investigación que realizó durante el doctorado le impelió el diseño de métodos para evaluar objetos de estudio que están íntimamente relacionados con ciertos contenidos curriculares de la asignatura que imparte. Así que los lleva a la clase como ejemplos de aplicación o como lentes para analizar con mayor profundidad algunos conceptos.

5.2 MANIFESTACIONES DEL *HABITUS DOCENTE* DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.

Como expresamos en el capítulo II, la cognición del profesor, pensamiento docente o conocimiento del contenido de la enseñanza, es un sistema de conocimientos históricamente contruidos que, de acuerdo a Lee Shulman, se manifiesta a través de su conocimiento pedagógico del contenido, el conocimiento curricular y el conocimiento del contenido de la asignatura. En su conjunto dan cuenta del *ser docente* –cimentado en un saber qué, por qué y para qué lo hará–, que se revela en un saber y saber hacer con lo que se sabe. En otras palabras, este conjunto sistémico de conocimientos desciende a las estructuras más externas de sus esquemas representacionales y se configura como un sistema de concepciones y disposiciones para la práctica educativa –planeación de la enseñanza, intervención en el aula y evaluación de los aprendizajes esperados–, que abordaremos en la última parte de este capítulo.

Aunque en este apartado podrá parecer redundante la referencia a cada uno de los entrevistados para la presentación de las elucidaciones a sus locuciones respecto a cada una de las subcategorías de análisis de su pensamiento docente, esta reiteración nos facilitó –y esperamos que al lector también– la elucidación de las diferencias y coincidencias de sus elementos constitutivos, y nos dio luz acerca de las fuerzas sociales que promovieron la construcción de significados, interpretaciones y el ejercicio de su acción docente.

Empezaremos por plasmar nuestras interpretaciones respecto a las manifestaciones del *habitus docente* de nuestros informantes.

5.2.1 Elementos representacionales del conocimiento pedagógico del contenido

Este subsistema del conocimiento del contenido de la enseñanza abarca las concepciones y creencias del profesor acerca del conocimiento generado en el ámbito escolar y del estudiante, que se entretajan en un solo cuerpo de ideas para construir los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que subyacen a sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.

1) Concepción acerca del constructo *conocimiento institucionalizado*.

En esta sección presentaremos los elementos epistemológicos que subyacen a la representación sobre la noción de *conocimiento formal o escolar* de nuestros entrevistados. Para ello, iniciamos con la elucidación de la fuente primordial –su formación académica– de esta concepción, desentrañamos su teoría en uso acerca del método reflexivo fundamental para la construcción del conocimiento formal, y finalizamos con su concepción actual sobre este objeto de análisis.

A. La profesora UX-1.

Realizó sus estudios de educación superior en instituciones en un modelo curricular tradicional que se concretaba en asignaturas. Si bien no abunda en lo que respecta al programa de la licenciatura, revela que el modelo educativo imperante que enmarcaba los programas educativos de posgrado se centraba predominantemente en los contenidos.

“La UNAM, donde hice mi posgrado, está muy preocupada por los contenidos. Diría yo, muy obsesionada por los contenidos. Cuando la cuestión formativa es más importante. Digo ¡llenar, llenar, llenar! [Hace señas con las manos emulando introducir cosas en su cabeza] Y a la hora de aplicar, pues no saben cuál sacar. Eso es lo que yo veo.” (UX-1, 2013).

A pesar de ello reconoce que la licenciatura le brindó conocimientos básicos para “reproducir técnicas e interpretar resultados”, su maestría conocimientos más profundos para “aplicar la ciencia” al “desarrollo de cosas”, y el doctorado conocimientos específicos para diseñar y producir sistemas instrumentales de análisis específicos.

Pero le atribuye a su formación en los dos programas de posgrado el haber desarrollado la capacidad de integración del conocimiento para sustentar mejores explicaciones acerca de los objetos y resolver problemas de la realidad.

“La licenciatura me dio conocimientos básicos, me preparó para hacer... las manos, los cálculos... a reproducir las técnica, a interpretar resultados... saber hacer lo básico de la carrera... pero no a plantear o desarrollar algo nuevo. La maestría para desarrollar cosas... Principalmente para aplicar la ciencia, identificar cuál es el problema y cómo lo podemos resolver... El doctorado... [Encuentra por fin la respuesta] ¡Para desarrollar el desarrollo de técnicas!, El material para que se desarrollen las técnicas... Después del doctorado YO HAGO EL EMPAQUE para columnas para analizar compuestos.” (UX-1, 2013).

Así, su formación doctoral le exigió experiencias de aprendizaje autónomo y el despliegue de importantes capacidades intelectuales de orden superior, que en aras de resolver un problema real, favorecieron el desarrollo del pensamiento inductivo y creativo.

No obstante, aunque está convencida de que en el marco del modelo curricular modular, en el que ejerce su práctica educativa, la construcción de conocimiento formal parte de la necesidad de resolver problemas (objetos de estudio) relacionados con la profesión, percibimos que su concepción sobre el conocimiento está fuertemente influida por el principio epistemológico de que el buen conocimiento se manifiesta cuando el alumno logra explicar los objetos de la realidad profesional sobre la base de verdades absolutas derivadas del saber científico. Es decir, a su teoría en uso o dominante subyace el principio epistemológico de que la construcción del conocimiento debe sustentarse en conceptos, principios y definiciones disciplinares básicos preconcebidos, a partir de los cuales pueden comprenderse y explicarse los objetos y fenómenos de la realidad.

“... Sé que lo que yo enseño es difícil, que tengo que hacerlo despacio... poco a poco... una cosa a la vez... no abrumarlos... Entonces, un concepto... veinte ejemplos, ¿ya quedó el concepto?, vamos con otro.”
(UX-1, 2013).

De esta manera, aunque percibe que en el transcurso de su formación doctoral su labor investigativa promovió procesos de razonamiento inductivo, a su práctica educativa subyace la creencia de que el conocimiento formal o escolar se construye sobre la base del razonamiento deductivo.

Aun así, la filosofía del modelo curricular le ha exigido ampliar sus horizontes de reflexividad respecto a la trascendencia del conocimiento adquirido, y a configurar una práctica educativa con un enfoque más pragmático: lo que se aprende tiene uso en la vida profesional. Y sostiene que el modelo curricular modular favorece en el estudiante el desarrollo de habilidades de búsqueda de información y de capacidades de análisis, integración y síntesis, bases del pensamiento lógico o científico.

B. La profesora UX-2.

Estudió su licenciatura y la segunda de sus dos maestrías en instituciones en las que imperaba el modelo curricular por asignaturas, y la primera maestría y su doctorado en la UAM-X bajo el régimen del sistema modular.

Aunque no abunda en los logros cognitivos y cognoscitivos adquiridos en su segunda maestría, reconoce que el modelo educativo subyacente en la licenciatura se centraba fundamentalmente en los contenidos. A partir de sus experiencias como estudiante bajo el imperio de este enfoque, se representó el conocimiento como grandes conjuntos de conocimientos básicos e inconexos que explicaban de forma parcial los objetos y fenómenos de la realidad profesional.

“La licenciatura fue... como un primer encuentro con la ciencia, pero como algo TAN parcializado, TAN atomizado, que difícilmente yo podría hacer una síntesis entre la fisicoquímica, la bioquímica y la inmunología... En la tesis de licenciatura empecé a ver que sí, que para que yo pudiera entender la farmacología de plantas, la farmacocinética, tenía yo que... un poquito de bioquímica, un poquito de fisicoquímica...” (UX-2, 2013).

Manifiesta enfáticamente que sus estudios de maestría promovieron el desarrollo de su capacidad de integración del conocimiento para explicar objetos y fenómenos de la realidad, y el desarrollo del pensamiento lógico o científico mediante la apropiación del método científico como principio ordenador del pensamiento.

“EL TODO TIENE QUE VER CON LAS PARTES, Y DETERMINA LAS PARTES... la maestría me enseñó a diseñar protocolos de investigación. Nos decían <<Ustedes tienen que hacer un marco teórico, una justificación...>>, y yo decía ¿Por qué el marco teórico? ¿Por qué la justificación? ¿Los objetivos cómo se... de dónde los saco... me los invento... qué hago? Era para mí algo completamente... jamás había oído de un protocolo, de una hipótesis, qué era una hipótesis nula, qué era el estadístico de prueba, por qué tenía que contrastar mis resultados para llegar a una conclusión...” (UX-2, 2013).

Aunque en ciertos momentos le es difícil discernir los aportes de los programas educativos de posgrado (maestrías y doctorado) a su formación cognoscente, concede al doctorado el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo y sus capacidades de integración y síntesis del conocimiento, para sustentar mejores explicaciones de los objetos y resolver problemas de la realidad profesional.

Al igual que nuestra entrevistada UX-1, afirma que en el marco del sistema modular, el aprendizaje de los estudiantes surge de la creación de la necesidad de resolver problemas relacionados con la profesión. Y algunas de sus alocuciones nos sugieren que su acción docente fomenta el desarrollo del razonamiento deductivo, que se manifiesta en su creencia de que el conocimiento formal sólo puede construirse a partir de conceptos, principios y definiciones disciplinares básicos, que luego pueden ser aplicados a la comprensión y explicación de objetos y fenómenos de la realidad; por ejemplo:

“... uno tiene que abordar la investigación de lo general a lo particular... entonces los chicos tienen que ver primero lo general y luego ubicarlo en lo particular” (UX-2, 2013).

Tal declaración nos conduce a inferir, de la misma forma que lo hicimos para UX-1, que su teoría implícita en uso sobre el aprendizaje escolar se soporta en el principio epistemológico de que la explicación de los objetos de la realidad profesional y la construcción de nuevos conocimientos curriculares toma como referentes conceptos y principios básicos pre-construidos.

También a ella, la filosofía del modelo curricular le ha exigido ampliar sus horizontes de reflexividad respecto a la trascendencia del conocimiento adquirido, y a configurar una práctica educativa con un enfoque más pragmático. Desde esta perspectiva, igualmente que UX-1, sostiene que la construcción del conocimiento implica la conformación de estructuras de pensamiento organizadas que favorecen el desarrollo de procesos de análisis, integración, síntesis y crítica, que son los fundamentos del pensamiento lógico o científico.

C. El profesor UCU-3.

Realizó sus estudios de licenciatura y de posgrado en la UNAM, institución en la que prevalece el modelo curricular tradicional y un modelo educativo centrado en los contenidos curriculares.

Concuerda con las entrevistadas anteriores en que la licenciatura le brindó conocimiento básico de diversas disciplinas, y que este aparecía disperso hasta el momento en que inició su primer proyecto de investigación al término de su formación profesional.

Le atribuye a sus cursos de maestría el conocimiento profundo de los contenidos que enseña, y al doctorado el desarrollo de su capacidad de autoaprendizaje, que favoreció el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento: análisis, integración, síntesis y transferencia del conocimiento para desarrollar nuevos y mejores sistemas para la verificación de reacciones químicas.

No abundó respecto a su percepción de cómo se construye el conocimiento formal, pero podemos desprender de su producción discursiva que su práctica educativa se sujeta a los preceptos del razonamiento deductivo.

“En este momento me estaba preguntando si... les estoy dando todo demasiado digerido, o sea... no los estoy provocando a que piensen por ellos mismos. Porque el hecho de que tengo veinticinco años, pues ya tengo muchas explicaciones de varios estilos para los diferentes conceptos. Así, en cuanto veo duda en sus caras, en lugar de dejarlos, se los volteo todo y se los vuelvo a explicar, les doy más ejemplos, genero nuevas explicaciones, analogías.” (UCU-3, 2013).

De la misma forma que para las entrevistadas UX-1 y UX-2, su discurso nos conduce a la inferencia de que a su teoría implícita en uso sobre el aprendizaje subyace el principio epistemológico de que el conocimiento escolar en el nivel de licenciatura se construye a partir de conceptos, principios y definiciones, para que después sean aplicados a la comprensión y explicación de objetos de la realidad profesional.

No obstante, creemos que sus experiencias en la docencia y de participación en los procesos de diseño curricular, como podremos constatar más adelante, han promovido la reorganización de sus estructuras de pensamiento para configurar una práctica educativa con mayores alcances pragmáticos.

D. El profesor UCU-4.

También realizó sus estudios de licenciatura y doctorado en la UNAM, en el marco de modelos curriculares por asignaturas.

Coincide con los entrevistados anteriores en el transcurso de sus estudios de licenciatura cada profesor transmitía los contenidos de su asignatura de manera independiente, y, en general, la enseñanza se orientaba a la transmisión de una gran cantidad de conceptos, definiciones y principios, sin alcanzar niveles de transferencia a la solución de problemas instrumentales,

alejados de la realidad profesional. La licenciatura así, le brindó conocimientos suficientes para comprender objetos representativos de la profesión.

Aunque no fue profuso en ideas específicas, de su discurso pudimos elucidar que las clases que cursó durante su doctorado tenían las mismas características; aunque sus trabajos de investigación le exigieron la realización constante de ejercicios de análisis, interpretación, integración y síntesis de información para generar nuevo conocimiento. Desde esta posición, concibe que el razonamiento inductivo es el mejor camino para construir el conocimiento formal.

Sin embargo, haciendo una exégesis de sus producciones discursivas emitidas en el transcurso de la entrevista, pudimos percibir que en sus clases de licenciatura permea el principio epistemológico de que el conocimiento escolar se construye partiendo de elementos definitorios de referencia. Si bien el conocimiento es una construcción subjetiva, debe ser una copia manifiesta de las explicaciones consideradas como irrefutables de la realidad.

E. El profesor UCU-5.

Realizó sus estudios de licenciatura y maestría en la UNAM, en cuyos programas educativos prevalece el modelo curricular por asignaturas, y un modelo educativo centrado en los contenidos. Concuera con los anteriores entrevistados en que su percepción del conocimiento, al egresar de la licenciatura, era la de un cúmulo de información desarticulada y lejana a la comprensión de los objetos reales. Fue durante la elaboración de su trabajo de tesis cuando esta apreciación empezó a cambiar.

“Siento que la licenciatura me preparó en conocimientos básicos. Manejo de ciertas técnicas básicas de laboratorio. Creo que fue hasta el desarrollo de mi tesis cuando empecé a aplicar e integrar algunos de esos conocimientos a un problema real.” (UCU-5, 2013).

Aunque las asignaturas que cursó durante su maestría tuvieron las mismas cualidades de disgregación del conocimiento, le proporcionaron conocimientos disciplinarios básicos y profundos, pero además, le exigieron la búsqueda y análisis de una gran cantidad de textos científicos, y a la integración de la información capturada de ellos para comprender, explicar y construir el objeto de estudio propio de su trabajo de investigación. Procesos que promovieron el despliegue de capacidades de síntesis e integración de información para construir conocimiento. Experiencias y capacidades que se continuaron, acrecentaron y

consolidaron durante el desarrollo de su formación doctoral en la Universidad de Cambridge, cuyo modelo curricular se fundamenta en el aprendizaje autónomo del estudiante y le impelió la capacidad de generar “nuevas ideas”.

Nuevamente, al igual que nuestros entrevistados anteriores, su percepción acerca del proceso de construcción del conocimiento formal cambió, principalmente en el transcurso y cierre de su formación doctoral. Esto es, a la construcción del conocimiento formal o escolar subyace el razonamiento inductivo.

Esta nueva representación le induce a pensar que los planes de estudio que ofrece la dependencia de educación superior en la que labora, son un pesado cúmulo de asignaturas por periodo escolar, constituidas por una gran cantidad de contenidos curriculares, que obstaculizan sus intentos por promover en sus alumnos el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento necesarias para aprender a aprender, a construir conocimiento sobre la base del razonamiento inductivo.

“... yo creo que en la licenciatura se deben plantear otras metas, no de volver especialistas en todo a los alumnos... En vez de tanto contenido debieran desarrollarse otras habilidades, como la de adquirir más capacidades de buscar por ellos mismos el conocimiento, que pueden aprender por sí solos, que pueden leer un libro y comprenderlo, que si no entienden un libro pueden recurrir a otros.” (UCU-5, 2013).

Pese a esta nueva postura ante el conocimiento, percibimos, en sus clases teóricas, un gran apego a la creencia de que el conocimiento escolar debe sustentarse en conceptos, principios y definiciones disciplinares básicos a partir de los cuales pueden comprenderse y explicarse los objetos y fenómenos de la realidad. No obstante, en sus clases de laboratorio sus estrategias de enseñanza adquieren cierta orientación al desarrollo del razonamiento inductivo.

F. La profesora UCU-6.

Realizó sus estudios de educación superior –licenciatura, maestría, doctorado y posdoctorado– en la UNAM, a cuyos programas educativos, excepto el último, subyace un modelo curricular por asignaturas y un modelo educativo centrado en la enseñanza de los contenidos curriculares.

Al igual que los anteriores informantes, percibe ahora que su concepción del conocimiento al egresar de la licenciatura era la de un cúmulo de información desarticulada y lejana a la comprensión de objetos de la realidad. También fue durante la elaboración de su trabajo de tesis cuando esta apreciación empezó a cambiar.

“...la licenciatura... más que nada me dio información... lo que va uno ganando cuando hace una tesis de licenciatura es ir integrando y entonces dices “¡ah, eso sí lo sé!”.” (UCU-6, 2013).

Las asignaturas que cursó durante su maestría tuvieron las mismas cualidades de disgregación del conocimiento, le brindaron conocimiento abundante y profundo en un área específica de la disciplina, y las exigencias de búsqueda y análisis de una gran cantidad de textos científicos para comprender los contenidos implicados en el desarrollo de su trabajo de tesis promovieron el despliegue de capacidades de síntesis e integración de información para construir conocimiento.

Experiencias y capacidades que se continuaron y acrecentaron durante el desarrollo de su tesis doctoral, impulsadas por el desarrollo de capacidades de análisis, interpretación, crítica, e integración de información requeridas para construir nuevo conocimiento de manera autónoma.

Concierta con el entrevistado anterior, en que la gran cantidad de contenidos curriculares constitutivos de la asignatura que imparte y el reducido espacio temporal para enseñarlos, además de la densidad poblacional de sus clases (hasta 70 alumnos) obstaculiza sus intenciones de promover en sus estudiantes el desarrollo de habilidades para aprender.

“... siempre se plantea en los programas y en las juntas decimos que eso es importante, pero eso es muy difícil hacerlo, porque además los contenidos son muy abundantes. Entonces o terminas tu programa o tratas de desarrollar habilidades. Entonces eso es muy difícil, por los contenidos y por la población que uno atiende.” (UCU-6, 2013).

De su alocución sobre sus estrategias de enseñanza, que abordaremos más abajo, podemos inferir que a su teoría implícita sobre el aprendizaje subyace la creencia de que el conocimiento es una copia del conjunto de explicaciones científicas, y por tanto irrefutables, y sus alumnos deben aprenderlas como elementos primarios –conceptos, definiciones y principios básicos– para comprender los objetos de la realidad.

“Creo que lo que a mí me ha funcionado es... establecer algunas generalidades de las vías metabólicas, por decirlo así... y cada vez que veo esa vías metabólicas, trato de hacerlos identificar esas generalidades y luego las particularidades de la vía.” (UCU-6, 2013).

2) Creencias acerca del estudiante de licenciatura.

Decidimos recurrir primero a la expresión de las representaciones de nuestros entrevistados acerca de sus estudiantes, pues nos brindaron mejores elementos de juicio para comprender sus discursos y esclarecer los supuestos fundamentales que conforman el núcleo de sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.

La lógica reflexiva de esta sección responde a los rasgos que descubrimos respecto a la representación acerca del estudiante de educación superior básica de nuestros informantes: condiciones socio-culturales; estado de desarrollo cognitivo (nivel de conocimientos previos) y cognoscitivo (nivel de desarrollo psicológico); estrategias, estilos y ritmos de aprendizaje en la escuela; intereses, motivaciones y necesidades de aprendizaje; y, finalmente, los orígenes de estas concepciones y las expectativas del profesor respecto al desempeño de sus estudiantes.

A. La profesora UX-1.

Muestra una gran sensibilidad hacia las cualidades personales –condiciones de existencia–, psicológicas –estado de desarrollo de la conducta en un contexto sociocultural– e intelectuales –estado de desarrollo de los procesos mentales para comprender la realidad– de sus alumnos. Por un lado, el contacto cercano con sus alumnos le brinda conocimiento de quiénes son foráneos, de las distancias que recorren algunos de ellos para asistir a la universidad, de sus condiciones socioeconómicas, de sus problemas personales e inquietudes, y tiene la certeza de que su proyecto de vida inmediato es terminar su licenciatura y ejercer la profesión. Por otro, sus declaraciones nos invitan a inferir que está consciente de que el estudiante de licenciatura cursa por procesos de desarrollo psicológico, intelectual y emocional propios de su estatus fisiológico y experiencial.

“Bueno, a mí siempre me caen muy bien. Son muy alegres, son muy... inocentes... Y por eso siempre tengo mucho contacto con ellos...”

... es muy ambicioso esperar que ellos dominen una serie de conocimientos que no tienen todavía y además brinquen al nivel de desarrollar cosas. Pero lo pueden alcanzar si logran un buen nivel de conocimientos que les

permita aplicarlos, que es lo primero... y con la experiencia... pero que también les permita abrir la ventana para que vayan entendiendo con el tiempo qué podrían desarrollar también” (UX-1, 2013).

Considera que si bien sus alumnos de licenciatura son capaces de aprender los contenidos curriculares del plan de estudios, aún no poseen ni las estructuras de conocimiento esenciales ni la madurez cognoscitiva suficiente para comprender sistemas de conocimiento específicos y complejos como los que se abordan en un programa de doctorado.

“Yo siempre he criticado a la gente que hace un doctorado y quiere que los alumnos de la licenciatura aprendan lo que él aprendió en el doctorado, [sonríe con ironía] pues... ¡no inventes!... ¡pues ellos están en la licenciatura!, no van a ver lo que tú viste en el doctorado... Pero bueno... algunas cositas que yo hice en el doctorado... y digo <<estas cosas han aumentado a estas teorías>>... y las pongo en un nivel muy básico que sea comprensible, complementando la teoría que yo daba en esos temas.” (UX-1, 2013).

Distingue así que el capital cultural interiorizado durante su formación doctoral es tan basto, profundo y específico, y requiere del desarrollo y despliegue de habilidades superiores del pensamiento, que no es posible integrarlo a los programas de estudios de licenciatura, pues en este nivel se abordan temáticas más universales y de forma más ligera, en términos de desarrollo intelectual.

Tiene la certeza de que sus estudiantes no han logrado aprehender los conocimientos previos necesarios para comprender en plenitud los contenidos curriculares de los módulos que imparte y que eso se convierte en un obstáculo para su aprendizaje.

“Siempre nos quejamos... siempre traen deficiencias en ciencias básicas, como matemáticas, química y fisicoquímica... y es en donde sufren más.” (UX-1, 2013).

Identifica con claridad que la estrategia de aprendizaje más utilizada por sus estudiantes es la resolución de problemas, a través de lo que puede elegir, observar, pensar y aplicar procedimientos para comprender un concepto o principio conceptual.

“A mis alumnos no les gusta memorizar. Normalmente me preguntan aterrorizados “¿Va a venir teoría?”, y yo creo que se debe a que yo hago muchos problemas en clase. Ellos se sienten más cómodos con problemas que con la teoría... más bien mis preguntas teóricas suelen ser <<¿Qué

*pasa si esto se comporta de esta manera, cómo se comportaría esto otro?”
“¿Qué pasaría, si esto cambia, con esto otro?>>” (UX-1, 2013).*

Su experiencia en la docencia ha conformado la creencia de que los estudiantes de licenciatura aprenden mejor cuando establecen relaciones evidentes entre los contenidos curriculares y los objetos de la realidad. Esto es, cuando logran “ver” los contenidos al resolver un problema o manipular un objeto real.

“Mi teoría es que aprenden mejor... pues... haciendo... Se quejan cuando empezamos con cosas matemáticas. No les gusta la profundidad. Les fascina la aplicación” (UX-1, 2013).

Y distingue que los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje. Unos aprenden los contenidos curriculares con gran facilidad y otros requieren mayores tiempos y niveles de intervención pedagógica.

“Sí, aprenden de diferente forma. Hay algunos que pescan las cosas al vuelo. Hay otros que les cuesta trabajo, y tengo que insistir...” (UX-1, 2013).

También posee la creencia de que las nuevas generaciones de estudiantes de licenciatura viven en el marco de condiciones socio-históricas que influyen en la forma en que aprenden y en la que desean que se susciten los procesos de enseñanza en la escuela.

“Sí flojean... son flojos, ¡todos los muchachos son flojos!, yo tengo hijos... son flojos. No importa el trimestre, todos son flojos, pero yo siempre tengo la teoría de que no los podemos encontrar... ¡No son tontos! ¡Son muy listos!, ¡Lo que pasa es que no los encontramos!, no logramos captar su interés... Los jóvenes han cambiado respecto a otras épocas. No son los mismos que nosotros fuimos, son otros. Y el error de nosotros maestros es esperar que sean como nosotros fuimos. No teníamos casi distracciones. Ahorita el mundo está lleno de cosas... Tenemos que llegarles por otro lado...” (UX-1, 2013).

Reconoce a sus estudiantes como personas con problemas particulares inherentes a sus condiciones de existencia, que merecen ser considerados en la práctica educativa de los profesores.

Concibe que los estudiantes universitarios tienen necesidades de formación propias de sus estados de madurez fisiológica, psicológica e intelectual. Entre estas necesidades para ella es relevante la construcción del ser persona, ser estudiante y ser profesionista, mediante el apoyo

al fortalecimiento de su autoestima. Es posible que esta percepción fuera el producto de sus experiencias y compartición de saberes de vida como miembro de una familia de profesores por vocación y de profesión, y más recientemente, de sus decepcionantes experiencias de exaltación por la enseñanza de los contenidos y de desatención y desvalorización hacia su persona, como estudiante de doctorado.

“En el doctorado... pues sí h contribución al desarrollo, pero nomás a través de los contenidos, porque de otra forma... no hay mucho interés por el alumno. Una vez al quejarme de algo, un compañero me dijo <<Mira, aquí somos cucarachas hasta que nos titulemos>>. Esa es la sensación, la sensación es que somos poco importantes. Yo creo que eso es malo para los estudiantes, sentir que somos poco importantes” (UX-1, 2013).

El estudiante de licenciatura es entonces, un sujeto que se encuentra en plenos procesos de desarrollo psicológico, intelectual y emocional, pero también es un ser social que requiere del apoyo de sus docentes para que estos procesos se efectúen y fortalezcan mediante el ejercicio de una práctica educativa que los tenga en consideración. La práctica educativa debe ser una práctica comprometida con las necesidades de construcción del ser y de aprendizaje de los estudiantes, atenta a sus posibilidades cognoscitivas y a sus necesidades emocionales.

Podemos inferir que este sistema de saberes se construyó sobre la base de sus experiencias de vida, primero en un ambiente familiar en el que la docencia tenía un valor simbólico importante, y después en el campo académico, como estudiante, pero principalmente como profesora en las aulas de licenciatura.

Por último, tiene la expectativa de que sus estudiantes logren conquistar el dominio de los contenidos curriculares de los módulos que ofrece y transferirlos apropiadamente a la comprensión y solución de problemas de su realidad profesional.

B. La profesora UX-2.

Distinguimos en ella una menor sensibilidad hacia las condiciones de existencia de sus alumnos. Si acaso alcanza a vislumbrar que provienen de estratos sociales medio y bajo, y supone que provienen de ambientes familiares armónicos que les proporcionan los apoyos suficientes para que desempeñen satisfactoriamente su vida estudiantil. Declara que tiene

poco contacto con sus alumnos, aunque establece buena relación con aquellos que considera son “*muy buenos estudiantes*”.

No obstante, percibe y coincide con UX-1 en que el estudiante de licenciatura se encuentra en un estatus de desarrollo intelectual propio de su edad fisiológica.

“No están capacitados para generar conocimiento, pero sí para aplicarlo.” (UX-2, 2013).

Concierta también en que este conocimiento es producto de sus experiencias en las aulas y de su formación en el posgrado, principalmente en el doctorado que le impelió el desarrollo de capacidades cognitivas y cognoscitivas para generar nuevo conocimiento, capacidades que desde esta posición, reconoce aún no poseen sus estudiantes de licenciatura.

Para ella es indispensable que sus alumnos tengan plena disposición de estar y ser estudiantes, rasgos psicológicos que supone deben haber adquirido al llegar al momento curricular en el que imparte el módulo de enseñanza que le corresponde.

“Generalmente imparto el módulo séptimo. Cuando los estudiantes llegan ahí, pues ya pasaron por todos los anteriores. Eh... lo primero que me interesa saber de ellos es si están en el lugar apropiado, si ellos eligieron esta carrera por libre voluntad y si les apasiona.” (UX-2, 2013).

Igualmente que la entrevistada anterior, considera que sus estudiantes adolecen de la deficiencia en conocimientos previos para comprender en plenitud los contenidos curriculares de los módulos que imparte y que eso se convierte en un obstáculo para su aprendizaje.

No logra identificar cuáles son las estrategias de aprendizaje más utilizadas por sus alumnos. Sólo infiere, a partir de las conductas manifiestas de sus alumnos, que la formación en el seno familiar puede ser un factor que contribuya a la adquisición de hábitos y actitudes para alcanzar resultados de aprendizaje exitosos.

“No, pues a nivel personal no... Veo diferentes, veo que cada uno trae su propia forma... Por ejemplo tengo dos alumnos que... Una de ellas, lo veo en la presentación de su seminario. Veo que tiene un don de comunicar... es muy ordenadita, tiene todo en su cuaderno, tiene todo en perfecto orden, y a la hora de exponer ella es muy clara. Este orden la describe a ella... Otro chico se para a dar el seminario y se rasca la cabeza... empieza a decir <<¡hay Dios mío!>>, y ve para un lado y para el otro... La diferencia entre ellos es abismal. Pero la niña lo trae desde que es niña.

Seguramente... puedo ver a su mamá diciendo... <<A ver, no, no, no, vuélvelo a hacer, limpio, lo quiero en orden>> ... yo veo que cada uno trae su forma, INCONSCIENTE; adquirida de diferentes maneras. Pero es difícil para mí saber... ” (UX-2, 2013).

Asimismo, concuerda en que sus alumnos aprenden mejor cuando logran establecer relaciones visuales y palpables entre los contenidos curriculares y los objetos de la realidad, cuando viven experiencias reiteradas –aprendizaje por repetición–, pero también cuando se informan mediante textos especializados para establecer relaciones entre los principios conceptuales básicos y los fenómenos u objetos de su realidad profesional.

“... yo uso mucho el pizarrón y las imágenes, pues las palabras son cortas y pobres... siempre es con imágenes... siempre trasladando a lo visual... Les agrada descubrir la relación perfecta que hay en los organismos vivos...

... Vías de administración a los ratones... voy a cada equipo... desde cómo saco el ratoncito, cómo lo pongo, cómo lo sostengo... <<mira, la cola aquí..., ya está>>, otra vez..., lo vuelvo a sacar... ahora ya lo administro, <<Ahora hazlo tú. Acuérdate que la colita debe ir así y las orejas así, y que lo tienes que sujetar así,... Ahora vuélvelo a hacer>>. A la vuelta de la práctica lo están haciendo perfectamente bien, lo dominan...

... y les digo <<Tú tienes que tener un juicio más preciso de las cosas, para eso estás estudiando... tienes que leer más, y cuando vengas a presentar un tema tienes varios elementos... ” (UX-2, 2013).

Igualmente distingue que los estudiantes de licenciatura tienen diferentes ritmos de aprendizaje. Hay quienes requieren mayores niveles de intervención pedagógica.

A diferencia de la informante anterior, el contexto socio-histórico de sus estudiantes no tiene atribuciones sobre su ser sino sobre su deber ser, pues desde su percepción éste le provee de los recursos sociales, económicos, físicos y tecnológicos –entre otros más– para acceder al conocimiento, sólo la falta de interés es la causa de que su subutilización.

“... todo es saber ¿Dónde estás y qué quieres en la vida?, para mí es la pregunta fundamental ¿Qué quieres?, ¿Quieres salir adelante, superarte?, Pues ¡Esfuézate!, tienes todo a la mano.” (UX-2, 2013).

Concibe así que sus estudiantes tienen necesidades de formación de su ser profesionista, la formación de su ser estudiante y persona está fuera de su alcance.

“Bueno pues... es más difícil... Después de estar más formado... Por ejemplo con estudiantes que llegan y no prepararon el tema y... yo en

muchas ocasiones siento que estoy perdiendo mi tiempo... SIN EMBARGO, me mantiene en la línea de la humildad y de la tolerancia <<Bueno tú también fuiste alumno de pregrado. Tú también llegaste y no sabías cómo y tuviste que aprender, entonces sé paciente>> ... Pero cuando ya les bailé, ya les canté, ya les recité, y NO HAY RESPUESTAS... yo digo bueno, es muy difícil que alguien que NO QUIERE tú lo obligues a hacerlo, están aquí porque quieren formarse no porque estén obligados.” (UX-2, 2013).

Su práctica educativa se centra principalmente en las posibilidades cognitivas y cognoscitivas de sus alumnos. Pensamos que esta actitud de sintonía intelectual más que emocional con sus alumnos podría derivar de su posición intelectual –producto de su formación en el posgrado– y del influjo de los discursos permanentes de su padre, catedrático universitario, que manifestaba sus opiniones, percepciones y creencias sobre el deber ser del estudiante universitario, que ella in-corporó paulatinamente a su ser persona y estudiante, y después, a su práctica educativa.

Creemos que desde la perspectiva que le brindó su entorno familiar y su formación en el posgrado, el estudiante de licenciatura es un sujeto que cursa por procesos de desarrollo psicológico e intelectual. Los primeros son responsabilidad absoluta de cada estudiante, los segundos requieren, sólo hasta cierto punto, la intervención del docente para consolidarse. Esta representación la conduce a pensar que los estudiantes de licenciatura requieren de la universidad el apoyo para su desarrollo intelectual, profesional e incluso social.

Finalmente, tiene dos grandes expectativas respecto a sus estudiantes: primero, que logren conquistar el dominio de los contenidos curriculares del módulo que ofrece y transferirlos apropiadamente a la comprensión y solución de problemas de su realidad profesional; y segundo, que adquieran las capacidades para construir de estructuras conocimiento y pensamiento organizadas y para divulgar el conocimiento científico.

C. El profesor UCU-3.

De la misma forma que nuestra informante UX-1, muestra gran sensibilidad hacia las cualidades personales, psicológicas e intelectuales de sus alumnos.

Tiene conocimiento de quiénes son foráneos, de las instituciones de educación de las que proceden, y en ciertos casos, de sus condiciones socioeconómicas y de sus problemas personales e inquietudes.

Sus declaraciones nos invitan a inferir que es muy perceptivo de la incidencia de las condiciones de vida en un entorno socioeconómico deprimido en el progreso de los procesos de desarrollo psicológico e intelectual de sus estudiantes, y que a pesar de ello, son individuos capaces de aprender los contenidos curriculares del plan de estudios.

“... cuando llego a tener un alumno que está muy atrasado y que pueda recuperarlo; que logró construir su personalidad, que aunque estén muy golpeados entiendan que pueden aprender y que se recuperan y que después pueden ser mejores alumnos y personas... Seres humanos con una capacidad de tener un criterio propio... autónomos... que puedan primero distinguir lo que les es útil y luego lo que es cierto de lo que no...” (UCU-3, 2013).

Y, aunque no lo expresa claramente, considera también la influencia de su edad fisiológica, pues está consciente de que cursan por procesos de desarrollo psicológico que requieren de la participación de sus docentes.

“... debe de haber una disciplina... En México existe la tendencia a la impuntualidad, pero cuando menos tenemos que enseñarles a llegar con puntualidad... enseñarles a ser más responsables y a que deben aprender para defenderse en la vida...” (UCU-3, 2013).

Manifiesta que el capital cultural interiorizado –conocimientos teórico-prácticos– adquirido durante su formación en el doctorado fue basto, profundo y específico, y le requirió el despliegue de habilidades superiores del pensamiento. Pero asegura que los estudiantes de licenciatura son capaces de aprender estos conocimientos y desarrollar habilidades superiores para lograr aprendizajes de mayor envergadura y trascendencia.

Sin embargo, coincide con nuestras informantes anteriores en que sus estudiantes no han logrado aprehender los conocimientos previos necesarios para comprender en plenitud los contenidos curriculares de las asignaturas que imparte y que eso se convierte en un obstáculo para su aprendizaje.

De su discurso podemos extraer que identifica con claridad que la estrategia de aprendizaje más utilizada por sus estudiantes es la resolución de problemas que le permitan elegir, observar y aplicar procedimientos para comprender un concepto o principio conceptual.

También coincide con UX-1 en que sus estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje, e incluso diferentes estilos de aprendizaje que se ven influidos por su nuevo contexto histórico-social.

“... unos avanzan poco y otros mucho, eso depende del grupo, no de lo que yo quiero cumplir...”

... Si, percibo que diferentes personas aprenden de maneras distintas. Yo recuerdo que cuando era estudiante, me fue fácil recordar las clases como las oía. También tenía un componente visual; así recuerdo algunas de las gráficas más importantes. En cambio esta generación tiene más distractores y es difícil captar su atención...” (UCU-3, 2013).

Asimismo, conviene en que sus alumnos aprenden mejor cuando logran establecer relaciones visuales y palpables entre los contenidos curriculares y los objetos de la realidad, y cuando analizan y logran asimilar los discursos del profesor y los contenidos de textos científicos para establecer relaciones de sentido entre los principios conceptuales básicos y los fenómenos u objetos de su realidad profesional.

Igual que UX-1, cree que el contexto sociocultural-histórico de las nuevas generaciones de estudiantes de licenciatura influye en la forma en que aprenden y en la que desean que se susciten los procesos de enseñanza en la escuela.

“... es un poco difícil con esta generación, uno de sus problemas es que tienen muchos distractores... en este momento la información es tanta, que tenemos que ayudarles a distinguir entre toda ella... tenemos que luchar para captar su interés para contrarrestar todo lo que tienen en contra... y ellos tienen que aprender a actualizarse solos, porque las cosas tan cambian rápido, que lo que uno estudia en la universidad, en poco tiempo ya no es lo más actual...” (UCU-3, 2013).

Reconoce que sus estudiantes son personas con problemas particulares inherentes a sus condiciones de existencia, que merecen ser considerados en la práctica educativa de los profesores. Y aunque de manera menos consciente y evidente, concibe que tienen necesidades propias de sus estados de madurez psicológica y emocional. Para él, como para UX-1, son relevantes la construcción del ser persona, ser estudiante y ser profesionista, mediante el apoyo al fortalecimiento de su autoestima. Es posible que esta percepción sea el producto de sus experiencias de vida personal como miembro de una familia de escasos recursos económicos, que tuvo la posibilidad de ser el primero –y tal vez el único– de acceder

a los estudios universitarios, con una gran necesidad de apoyo para la conformación de un ser seguro de sí mismo, emancipado, con posibilidades de enfrentar un mundo social que siempre le fue adverso.

Desde esta lente, concibe que sus estudiantes son personas que se encuentran en plenos procesos de desarrollo psicológico, intelectual y emocional, y tienen potencialidades para desarrollar habilidades superiores del pensamiento para acceder a nuevos y mejores conocimientos. Pero también son seres sociales que requieren del apoyo de sus docentes para que estos procesos se efectúen y fortalezcan mediante el ejercicio de una práctica educativa que los tenga en consideración.

De la misma forma que UX-1 cree que el proyecto de vida inmediato de sus estudiantes es terminar su licenciatura y ejercer la profesión, en este caso en la industria de procesamiento de productos químicos, o incluso dedicarse a la investigación.

Podemos inferir que este sistema de percepciones, concepciones y saberes se construyó, primero, sobre la base de sus experiencias de vida personal, después, en el campo académico, de sus experiencias de larga data como profesor en las aulas de licenciatura y por último, como estudiante de posgrado.

Finalmente, espera de sus estudiantes de licenciatura la actitud positiva –curiosidad y motivación intrínseca– hacia el aprendizaje, y las expectativas de que logren conquistar el dominio de los contenidos curriculares de las asignaturas que ofrece y transferirlos apropiadamente a la comprensión y solución de problemas de su realidad profesional, y que a través de su práctica educativa aprendan a ser *“mejores personas”*.

D. El profesor UCU-4.

Así como nuestra informante UX-2, manifiesta menor sensibilidad hacia las cualidades personales de sus estudiantes. Declara que en sus clases teóricas sólo llega a establecer comunicación superficial con sus alumnos cuando ellos se acercan a él por cuestiones meramente académicas, pero que en las sesiones de laboratorio, tiene oportunidad de convivir de manera más cercana con ellos y puede percibir los intereses y aficiones de algunos de ellos.

Aunque manifiesta que tienen la madurez suficiente para ser y estar como estudiantes de licenciatura, admite que transitan por procesos de desarrollo psicológico que son de naturaleza personal, en los que él y la universidad no tienen participación.

“... ya son personas de 18 a 20 años. Esto no es un kínder... ellos deben de saber cómo se deben de comportar.

... en términos generales son... entusiastas... optimistas... un poco inocentes, por ejemplo en cuanto a su idea de trabajo porque no se han dado cuenta que la situación no es tan romántica, ya cuando terminen su licenciatura y se enfrenten a buscar trabajo, ya vendrá un desencuentro.” (UCU-4, 2013).

Distingue, como UX-1, que la adquisición del capital cultural interiorizado durante su formación en el posgrado (un programa que integraba maestría y doctorado), requiere del desarrollo y despliegue de habilidades superiores del pensamiento difícilmente alcanzables por sus alumnos de licenciatura. Divisa entonces que están en proceso de desarrollo de capacidades intelectuales de mayor envergadura.

“Yo creo que cuando estaba en el posgrado, sí se me pasó la mano... pero después... cuando me di cuenta de que el nivel al que estaba viendo las cosas era muy... aunque para mí no eran difíciles... si me di cuenta de que eran difíciles para los estudiantes... uno revisa en el posgrado otros textos y en otros niveles y se da cuenta de que hay otros textos a los que se puede recurrir para preparar las clases o sugerir a los alumnos. Aunque a veces esos textos implican más matemáticas o haber madurado ciertas ideas. A veces los alumnos no los alcanzan.” (UCU-4, 2013).

Aunque considera que poseen las estructuras de conocimiento básicas para aprender los contenidos de las asignaturas que ofrece, concede que tienen deficiencias en conocimientos previos para comprender los contenidos curriculares, y más aún, para manipular, organizar e interpretar datos.

Si bien piensa que *“las personas aprenden de distintas formas”*, tiene la creencia de que sus estudiantes aprenden mejor por procesos cognoscitivos de repetición, y cuando logran establecer relaciones palpables entre los contenidos curriculares y los objetos de la realidad.

“Si repito muchas veces una misma actividad, tal vez no sé qué diablos estoy haciendo... pero aprendí cómo hacerla, aunque sea de manera mecánica... Uno presenta ecuaciones o expresiones, y luego la parte práctica es la resolución de problemas, y tal vez así les quede más claro el

concepto... [Cuando los alumnos establecen] la relación entre lo que vi en teoría y lo que hago en un experimento.” (UCU-4, 2013).

No llega a diferenciar los ritmos de aprendizaje de sus alumnos. Percibe al grupo y no a los individuos.

Inferimos que estas percepciones, concepciones, creencias y saberes son principalmente el producto de sus experiencias en el aula. Aunque la reflexión sobre el nivel de desarrollo intelectual de los estudiantes de licenciatura deriva, de manera importante, del discernimiento que le brindó su formación en el posgrado.

Igualmente que UX-2, percibe al grupo y no a las personas. Desde esta mirada, el grupo es una masa proveniente de contextos socio-históricos con igualdad de condiciones, que derivan en el desarrollo de capacidades intelectuales, habilidades, posturas, motivaciones y posibilidades semejantes. Tal vez por ello, tiende a pensar que es la falta de interés de sus alumnos por aprender la que provoca la subutilización de los recursos económicos familiares y los recursos tecnológicos actuales.

“Yo creo que todos tienen la posibilidad económica y la inteligencia para estar aquí, si no, no estarían en la Universidad...”

...no le sacan provecho de las herramientas que ahora están a su disposición, que antes yo no tenía. Por ejemplo, cuando les solicito la búsqueda de conceptos con el fin de que los repasen, la mayoría van a la Wikipedia y unos cuantos recurren a dos o tres referencias más en páginas electrónicas, es raro el que consulta un libro, o aplican el copia y pega...” (UCU-4, 2013).

También coincide con ella en que sus estudiantes tienen necesidades de formación de su ser profesionalista, la formación de su ser estudiante y persona está fuera de su alcance.

“Yo creo que ciertas cosas son actividades que se deben cultivar en el seno familiar. Entonces, si en la familia no hay cierta... forma de conducirse ante los demás... de respeto. O con uno mismo, de ser sincero, de decir, si yo tengo la oportunidad de copiar en un examen, no hacerlo... porque el examen es para saber si realmente he aprendido lo que se supone me están examinando... Yo creo que como persona, a esta altura, a esta edad de 18 a 20 años, ya debe ser capaz de saber que si copia, al único que engaña es a él mismo.” (UCU-4, 2013).

Desde esta posición, piensa que el estudiante de licenciatura es un sujeto que cursa por procesos de desarrollo psicológico e intelectual, pero estos son responsabilidad absoluta de

cada estudiante. Así, su formación en el pregrado sólo requiere la adición de nuevo conocimiento disciplinar para constituirse por sí mismo como un ser profesional e incluso social. Como nuestra informante UX-2, centra su práctica educativa en lo que considera son las posibilidades cognitivas y cognoscitivas de sus alumnos.

Asimismo creemos que esta actitud de sintonía intelectual, más que emocional con sus alumnos, es el producto del influjo de la representación de su padre –catedrático universitario– sobre el deber ser del estudiante universitario, y de la nueva posición intelectual que le brindaron sus estudios de doctorado y posdoctorado.

Por otra parte, concuerda con UX-1 y UCU-3, en que la mayoría de sus alumnos tienen como proyecto de vida incorporarse al sector productivo, y algunos de ellos sumarse al campo académico al finalizar su formación profesional.

Por último, en coincidencia con UCU-3, declara que espera de sus estudiantes de licenciatura el interés y el compromiso por aprender; y aunque no lo manifiesta abiertamente, coincide con los entrevistados anteriores en que sus expectativas son que logren conquistar el dominio de los contenidos curriculares de las asignaturas que ofrece y transferirlos apropiadamente a la comprensión y solución de problemas de su realidad profesional. Mas hace énfasis en que espera que adquieran un mayor nivel de compromiso hacia el trabajo científico.

E. El profesor UCU-5.

Como UX-1 y UCU-3, muestra gran sensibilidad hacia las cualidades personales, psicológicas e intelectuales de sus alumnos.

Tiene conocimiento de que sus edades oscilan entre los 18 y 21 años, pertenecen a una clase socio-económica media baja, tienen problemas personales específicos que llegan a dificultar sus procesos de aprendizaje y dificultades para priorizar y organizar sus actividades escolares.

“Algunos [factores] que impactan de forma negativa... algunos se están durmiendo, tal vez porque no durmieron o no han comido... su situación familiar o socioeconómica impacta en ello, son poquitos pero... a veces que no tuvieron suficiente tiempo para preparar la materia, o que mejor le dedican más tiempo a otras materias que consideran más fáciles, que tienen otros intereses, que les lleva mucho tiempo transportarse a la escuela...” (UCU-5, 2013).

Concuerda con UX-1, UX-2 y UCU-4 en que si bien sus estudiantes aún no poseen ni las estructuras de conocimiento esenciales, ni la madurez cognoscitiva suficiente para comprender sistemas de conocimientos profundos y complejos como los que se abordan en un programa de doctorado, son capaces de aprender los contenidos curriculares de la licenciatura. También, debido a que tiene la oportunidad de impartir clases en diferentes momentos de dos de los planes de estudios que ofrece la Facultad de Química, puede percibir que sus alumnos se encuentran en un estatus psicológico y cognoscitivo propio de su edad, y considera que son estados móviles que progresan paulatinamente en el transcurso de su trayectoria escolar.

Además, comparte con los demás entrevistados la percepción de que una gran proporción de sus alumnos no posee los conocimientos previos suficientes para comprender cabalmente los contenidos curriculares de las asignaturas que imparte y que eso se convierte en un obstáculo para su aprendizaje.

“Algunos alumnos traen deficiencias medianas o fuertes en conocimientos básicos de matemáticas o química básica. Muchos de los alumnos son poco cumplidos por ejemplo con las tareas y son poco organizados... Los de séptimo llegan mucho más filtrados... Han llevado ya muchos laboratorios y tienen ya más arraigadas las costumbres de trabajo de la Facultad... Son más responsables. Conocen mejor sus limitaciones y aquellos que tienen muchas han aprendido a sobrellevarlas...” (UCU-5, 2013).

Su experiencia en el aula le lleva a concebir que las vías de acceso al nuevo conocimiento más utilizadas por sus alumnos son la visión, la observación reflexiva y la práctica. Esto es, cuando logran establecer relaciones evidentes entre los contenidos curriculares y los objetos de la realidad o logran transferir principios conceptuales al resolver problemas.

Tal vez por su empatía con sus alumnos, porque la brecha generacional existente entre él y sus alumnos sea más corta, y porque como manifiesta, se ha documentado acerca de la didáctica de la ciencias químicas, reconoce la influencia del contexto socio-histórico en la nueva generación de estudiantes que atiende y logra percibir que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información influyen en la forma en que aprenden y en la que desean que se susciten los procesos de enseñanza en la escuela.

“... por medio de imágenes gráficas, analogías... a través de cosas sencillas y de una forma muy visual, incluso con movimiento en mis presentaciones de Power Point... Con problemas... a través de la comprensión del concepto... dejarlos que se equivoquen para mí es algo

importante, y luego cuestionarlos sobre eso, para que ellos piensen en qué se equivocaron y qué pueden hacer para resolverlo... cuestionarles porque están haciendo algo y dejarles leer cosas...

... les gusta... entender la naturaleza... no les gustan los desarrollos matemáticos, conceptos nuevos y que requieren mayores niveles de abstracción, complejos, que implican palabras nuevas, un lenguaje complejo.” (UCU-5, 2013).

Aunque no lo manifiesta explícitamente, de su discurso podemos inferir que percibe que tienen ritmos de aprendizaje diferentes.

Reconoce entonces que sus estudiantes son personas con problemas particulares inherentes a sus circunstancias de existencia, y que tienen necesidades de formación propias de sus estados de madurez fisiológica, psicológica e intelectual. Percibimos así que su práctica educativa adquiere tonos de sintonía intelectual y emocional con sus estudiantes, y trata de conciliar estas condiciones centrándose en las posibilidades cognitivas y cognoscitivas y haciendo verdaderos esfuerzos por atender sus necesidades de formación psicológica, pues para él es relevante la construcción del ser estudiante y profesionalista.

Inferimos que es probable que esta postura se deba a la influencia de sus padres –docentes en esencia–, a las asimilaciones que ha realizado de las lecturas acerca de la enseñanza de las ciencias y a sus experiencias en las aulas. No obstante, desprendemos de su discurso que su formación en el posgrado, y específicamente en el doctorado –que le requirió el desarrollo y despliegue de habilidades superiores del pensamiento, difícilmente alcanzables por los estudiantes de licenciatura–, contribuyó a reconocer el estatus intelectual en el que se ubican sus alumnos.

El estudiante de licenciatura es entonces, un sujeto que se encuentra en plenos procesos de desarrollo psicológico, intelectual y emocional, y es un ser social que requiere del apoyo de sus docentes para que estos procesos se efectúen y fortalezcan mediante el ejercicio de una práctica educativa que tenga en consideración estos factores.

Cree que su proyecto de vida es terminar su formación profesional, y su mayor inquietud es la incertidumbre que les provoca un mercado de trabajo que perciben no logrará absorberlos. Finalmente, igualmente que los dos entrevistados anteriores, declara que espera de sus estudiantes una actitud positiva hacia el aprendizaje de los contenidos que imparte, además de disciplina y compromiso para ser y estar en el aula. Tiene dos grandes expectativas respecto a sus logros: que conquisten el dominio de los contenidos curriculares de las

asignaturas que ofrece y los transfieran acertadamente a la comprensión y solución de problemas de su realidad profesional, y como UCU-4, hace énfasis en que espera que adquieran un mayor nivel de compromiso hacia el trabajo científico.

F. La profesora UCU-6.

Muestra gran sensibilidad hacia las cualidades psicológicas –estado de desarrollo de la conducta en un contexto sociocultural– e intelectuales –estado de desarrollo de los procesos mentales para comprender la realidad– de sus alumnos.

Debido a su situación contractual, su tiempo de permanencia en la institución y de contacto con sus estudiantes se reduce a las horas en las que asiste a clases. A pesar de esto y de que durante doce años ha impartido la misma asignatura a la mitad de dos diferentes planes de estudios, su capacidad de sintonía emocional e intelectual con ellos le permite establecer un buen nivel de acercamiento. Conoce que provienen de estratos socioeconómicos “*de medio bajo para arriba*”, sus edades oscilan entre los 18 y los 21 años, y tiene la certeza de que su proyecto de vida inmediato es terminar la licenciatura y ejercer la profesión.

Conviene además con los otros entrevistados en que sus estudiantes poseen niveles de desarrollo psicológico, intelectual y emocional propios de su edad fisiológica.

“Mira... en general... son... son todavía chiquitos... Están entre los 18 y los 21, los que van a tiempo... para mí todavía son jóvenes, MUY JÓVENES... y... todavía bromean, todavía se ríen de bobadas... Y bueno, creo que eso es parte de lo que disfruto... son ocurrentes y... luego te preguntan cosas y... yo me divierto tanto, porque son FRESCOS” (UCU-6, 2013).

Exceptuando el entrevistado UCU-3, concierta con los demás en que sus experiencias en las aulas y de formación en el posgrado han generado su saber de que los estudiantes de licenciatura no poseen ni las estructuras de conocimiento esenciales, ni la madurez intelectual suficiente para comprender sistemas de conocimientos profundos y complejos como los que se abordan en tales programas, pero son capaces de aprender los contenidos curriculares de la licenciatura.

“Sobre la base de la experiencia como profesor y de las experiencias en la maestría y en el doctorado te das cuenta de... es que estos niños, son niños, son muchachos muy jóvenes, no tienen esas capacidades ni habilidades. Y digo, a mí me pasó... dos o tres profesores, que... los únicos

que entendían eran los alumnos que los demás considerábamos como genios, y los demás nos quedábamos ahí... (UCU-6, 2013).

También concuerda en que una gran proporción de sus estudiantes no ha logrado consolidar los conocimientos previos necesarios para aprender los contenidos curriculares que ella comparte. Y hace énfasis en deficiencias estructurales como la lectura, la comprensión lectora y la escritura.

Su experiencia en el aula le conduce a construir la concepción de que sus estudiantes aprenden mejor cuando logran establecer relaciones significativas entre los contenidos curriculares y los objetos o fenómenos de una realidad que ellos conocen.

“... cuando les haces notar... la aplicación de lo que ellos han aprendido como metabolismo, para explicar algo que les llama la atención, por ejemplo ¿qué pasa en la anorexia?, ¿qué pasa en la bulimia?, ¿qué pasa en la vigorexia?, que son cosas cercanas a su... a SU realidad, hacen conocimiento significativo... les permite asimilarlo de mejor manera.” (UCU-6, 2013).

Y se muestran renuentes a aprender conceptos o principios que les requieren mayores niveles de abstracción, por ejemplo los planteamientos matemáticos o la interpretación de modelos matemáticos.

Percibe que existe diversidad en cuanto a las vías de acceso al nuevo conocimiento. Algunos alumnos son más visuales, otros requieren de expresiones escritas abundantes, y otros requieren el establecimiento de relaciones palpables entre el conocimiento y los objetos de la realidad. También distingue que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje.

Aunque reconoce que sus estudiantes son personas con problemas inherentes a sus condiciones de existencia, no alcanza a percatarse de sus circunstancias personales. Posiblemente porque su contacto con ellos se limita al tiempo en el que imparte su clase.

De la misma forma que UCU-5, su práctica educativa se centra entonces en las posibilidades cognitivas y cognoscitivas de sus alumnos.

Desde su perspectiva, el estudiante de licenciatura es un sujeto que se encuentra en plenos procesos de desarrollo psicológico e intelectual, y es un ser social que requiere del apoyo de sus docentes para que estos procesos se efectúen y fortalezcan mediante el ejercicio de una práctica educativa que tenga en consideración estos factores.

Desprendemos de su discurso que sus experiencias de vida personal –su madre y su hermana psicólogas–, sus experiencias de desapego emocional por parte de aquellos profesores de licenciatura, que por poseer mayores certificados académicos desdeñaban la docencia y por consecuencia desconocían las capacidades y potencialidades de los estudiantes, ...

“En la licenciatura, en general, tuve buenos profesores... pero si había algunos que no tenían mucho interés por sus clases y sus alumnos... se notaba que les estorbaba la docencia y venían a la clase pensando en que nosotros debíamos saberlo todo y nos hablaban <<en chino>>... ¡nos quedábamos atolondrados... sin saber qué decir o hacer!” (UCU-6, 2013).

... sus experiencias docentes en el nivel medio superior, los aprendizajes obtenidos de los cursos de didáctica a los que asistió, y su formación en el posgrado, específicamente en el doctorado –que le requirió el desarrollo y despliegue de habilidades superiores del pensamiento, difícilmente alcanzables por los estudiantes de licenciatura–, contribuyeron a reconocer el estatus intelectual en el que se ubican sus alumnos.

Por último, coincide con los demás entrevistados en cuanto a sus expectativas respecto a sus estudiantes: una actitud positiva hacia el aprendizaje de los contenidos que imparte y compromiso para ser y estar en el aula.

3) Teorías implícitas sobre el aprendizaje escolar.

Las teorías implícitas sobre el aprendizaje son parte constitutiva del conocimiento pedagógico del contenido de la asignatura que imparte el profesor. Se relacionan íntimamente con sus concepciones acerca del constructo conocimiento formal o institucionalizado y del estudiante de licenciatura.

De los discursos de los seis entrevistados derivamos tres subcategorías conceptuales que componen su representación sobre el aprendizaje escolar, una de las manifestaciones de su *habitus docente*: noción sobre el aprendizaje escolar, los factores que influyen en él, y las teorías de dominio que subyacen a sus concepciones.

Al final, presentamos lo que nuestros informantes revelaron como los orígenes de estas opiniones. Esta es la secuencia de ideas que presentaremos en este apartado para cada uno de nuestros informantes.

A. La profesora UX-1

Para ella el aprendizaje se manifiesta cuando el alumno logra transferir un concepto o principio a la resolución de problemas o explicaciones de los objetos de la realidad y cuando se adquiere un mayor nivel de autonomía y certidumbre para hacerlo.

“... cuando veo que están resolviendo bien los ejercicios, cuando están contestando bien las preguntas teóricas, cuando... los veo seguros. Y ¡hasta se ponen contentos!, se les nota, se les nota... Entonces empiezan a resolver solos las cosas, como que ya no lo necesitan a uno, como que ya está uno de más porque ya van solitos, y dice uno <<No, pues esto ya...>>” (UX-1, 2013).

Esto es, cuando el conocimiento se ha construido sobre la base de fundamentos teóricos y/o metodológicos que conforman estructuras cognitivas y relaciones de sentido para elucidar y explicar un objeto de estudio.

Para ella, el aprendizaje escolar se facilita cuando el docente se convierte en “una buena guía” para su consecución. *“... nosotros como docentes tenemos que irlos guiando en cuestiones básicas. Y es muy importante que el docente sea una buena guía...”*

Y cuando el nuevo conocimiento se ancla a los objetos de la realidad inmediata y cotidiana de sus estudiantes. *“... trato de comenzar con algo... que ellos ya sepan o hayan manejado, “¿se acuerdan de...?”, o, “¿ya les ha pasado?”*

Se dificulta principalmente cuando el alumno no tiene el interés de aprender o cuando sus estructuras de conocimiento previo o su desarrollo cognoscitivo no están lo suficientemente madurados para aprender los complejos contenidos curriculares, o cuando el alumno no posee los conocimientos previos necesarios para comprender los nuevos objetos de estudio.

“[El aprendizaje] “... depende PRINCIPALMENTE de ellos, de que estén dispuestos... Y yo les he dicho a ellos, <<Aunque el docente no sea bueno ustedes tienen que aprender. Porque es una responsabilidad de ustedes. Deben hacerse responsables de su formación>>... siempre hay gente que no trae mucho interés, no le hecha muchas ganas, se resiste a todo los procedimientos que pueda hacer uno. Como digo yo, son refractarios...”

... pero... yo más bien pienso que los temas del módulo son complicados, y algunos necesitan más tiempo... la naturaleza de los conocimientos que vemos. Son cosas esencialmente difíciles... tienen que entender lo que está detrás de una fórmula...” (UX-1, 2013).

Percibimos que para ella, el aprendizaje es una actividad mental subjetiva y social que depende de la interacción de las cualidades intrínsecas del individuo y de los factores contextuales con los que coexiste el sujeto que aprende.

De su discurso podemos inferir su apego a la teoría implícita interpretativa del aprendizaje, sustentada en el principio epistemológico de que el conocimiento es una copia fehaciente de la realidad; en el principio ontológico de que el conocimiento es la suma de nuevos saberes a los preexistentes; y en el supuesto conceptual de que existe una relación directa entre las condiciones de vida del aprendiz, sus recursos cognitivos y cognoscitivos, las motivaciones intrínsecas para aprender los contenidos escolares, y los resultados de aprendizaje.

Sin embargo, de sus elaboraciones discursivas para este y otros aspectos incluidos en la entrevista, podemos elucidar que logra tocar los supuestos fundamentales de la teoría constructiva del aprendizaje: el “buen conocimiento” es un producto de la generación de significados y aprendizajes alternativos personales, el aprendizaje es un proceso subjetivo y social de construcción y reconstrucción de significados acerca de los objetos de estudio, y es un proceso que promueve el crecimiento del *ser* persona, estudiante y profesionista.

Declara que estos saberes se derivan de sus experiencias en el aula, no de sus experiencias de formación académica.

B. La profesora UX-2.

Coincide con la entrevistada UX-1 en que el aprendizaje se manifiesta cuando el conocimiento se ha construido sobre la base de la apropiación de los significados de los fundamentos teóricos y del establecimiento de relaciones de sentido para elucidar y explicar un objeto de estudio, y cuando se adquiere un mayor nivel de autonomía y certeza para realizar estos procesos de construcción.

“Bueno... es algo bonito porque... Por ejemplo, el día de ayer vimos tal tema ¿no?, <<¿Alguien lo quiere presentar?>>, entonces ya lo presentan sin estar viendo la guía. Y cuando yo les hago preguntas, responden con seguridad. Y el punto es ir al tema, comprenderlo... tenerlo muy bien. No sólo es la estructura de la célula, sino sus funciones, componentes y las variantes de la célula. Entonces ya cuando ven todo eso es cuando ya lo tienen aquí [señala su cabeza].” (UX-2, 2013).

Si bien reconoce que la práctica del docente es también un factor sustancial para que el aprendizaje escolar se realice, enfatiza que este se dificulta cuando el alumno no posee la

motivación intrínseca para aprender los contenidos curriculares, condición que tiene sus raíces en la falta de metas de vida.

“La motivación es muy importante. Yo creo que para todo... Si están motivados, aprenden... Pero si yo maestra los desmotivo... se cierra... Pero hay chicos que no aspiran a más... ellos son capaces... todo es saber ¿Dónde estás y qué quieres en la vida?, para mí es la pregunta fundamental ¿Qué quieres?, ¿Quieres salir adelante, superarte?, Pues ¡Esfuérzate!, tienes todo a la mano.” (UX-2, 2013).

Pero también cuando el aprendiz no posee los conocimientos previos suficientes que soporten la construcción de nuevos conocimientos.

Percibimos que para ella, el aprendizaje es una actividad mental subjetiva que depende fundamentalmente de la puesta en acción de procesos psicológicos del individuo, en los que la comparecencia de factores o sujetos externos es meramente circunstancial.

“... a veces llegan con que no saben manejar la calculadora, o hacer regresión simple. Y eso pues lo debieran haber aprendido desde la prepa y luego al inicio los talleres, ya para estas fechas deben haberlo aprendido. Pero como no lo... han hecho bien, entonces llegan y batallan <<No, es que no lo entiendo>>, <<No, no es que no lo entiendas, es que no has aprendido a manejar la calculadora y no has entendido el concepto de la regresión lineal>>.” (UX-2, 2013).

De su discurso podemos inferir su inclinación hacia la teoría directa del aprendizaje, a la que subyace el principio epistemológico de que el conocimiento es una construcción elaborada por expertos y fundamento axiológico sobre la base del cual debe construirse el aprendizaje escolar, por tanto, debe ser reproducido fielmente por el alumno de licenciatura; el supuesto ontológico de que el aprendizaje es principalmente el resultado directo de la interacción entre las circunstancias personales del alumno y el objeto de estudio; y el principio conceptual de que el aprendizaje es una acción fundamentalmente subjetiva, y por tanto, dependiente de las condiciones y de los procesos de pensamiento ingénitos del sujeto que aprende.

Desde su perspectiva, los conocimientos previos y los procesos mentales de los aprendices sólo son instrumentos para entender los objetos de estudio de la realidad profesional que les compete. Los resultados de aprendizaje dependen directamente de las condiciones y los procesos de aprendizaje ingénitos del estudiante.

Concuerda también en que este conocimiento ha sido el producto de su experiencia en el ejercicio de la docencia en el nivel de licenciatura.

C. El profesor UCU-3.

Concuerda con las informantes anteriores en su concepción de que el aprendizaje escolar se evidencia cuando es posible transferir los conceptos y principios básicos de la disciplina a la solución de problemas y a la generación de explicaciones de objetos de estudio, pero también cuando se establecen relaciones de sentido entre esos fundamentos para crear nuevas alternativas de solución de problemas. El verdadero aprendizaje se manifiesta cuando el aprendiz es capaz de comprender y transformar los significados o conceptos.

“... una cosa es memorizar los conceptos y otra es que interioricen el conocimiento... que ellos puedan aplicarlo en otra situación para saber si lo tienen o no. Que puedan ellos mismos explicarlo, lo mismo pero con otras palabras, que puedan resolver un problema de manera distinta a como lo hacemos en clase...” (UCU-3, 2013).

De acuerdo a sus aportaciones discursivas, el aprendizaje se facilita cuando el docente crea ambientes de enseñanza que capturen el interés de los estudiantes y plantea argumentaciones reales y convincentes. Se dificulta cuando el alumno no posee los conocimientos previos necesarios, no tiene claras sus metas de vida o el interés por aprender, o está sujeto a distractores externos como las condiciones del entorno socio-cultural en el que vive.

“... uno de los problemas de esta generación es que tienen muchos distractores..., tenemos que luchar para captar su interés para contrarrestar todo lo que tienen en contra... También depende de lo que han aprendido antes... de su entorno social... de que se den cuenta de si el conocimiento les va a servir o no... de que entiendan para qué es su carrera y qué van a hacer en el futuro... en este momento... los alumnos tienen falta de compromiso. Después de todo son ellos los que se están formando y no quieren hacer tareas, leer, participar en la clase, y después de todo es su formación.” (UCU-3, 2013).

De estas y otras elaboraciones discursivas realizadas a lo largo de la entrevista, podemos percibir que para él, el aprendizaje es una actividad mental tanto subjetiva como social, pues depende de la interacción de las cualidades intrínsecas del individuo y de los factores contextuales con los que coexiste.

También inferimos que, aunque no deja de lado la creencia de que el alumno debe aprender de manera fehaciente los principios teóricos pre-construidos para aprender los contenidos curriculares que imparte, logra acariciar el elemento epistemológico de la teoría constructiva del aprendizaje, pues considera que éste es producto del despliegue de procesos de

construcción y reconstrucción subjetivos y sociales de los objetos de estudio, por lo que el alumno puede llegar al conocimiento por caminos diferentes y generar significados y aprendizajes alternativos y personales.

[El aprendizaje auténtico se manifiesta cuando los alumnos logran] “... *resolver un problema de manera distinta a como lo hacemos en clase.*” (UCU-3, 2013).

De la misma forma, los supuestos ontológicos y conceptuales que subyacen a su teoría implícita sobre el aprendizaje transitan entre las teoría interpretativa y constructiva. Si bien concede en que el aprendizaje es un proceso que depende de las condiciones de vida y las capacidades intelectuales intrínsecas del estudiante, también supone que es un proceso de reconstrucción y construcción de conocimiento que provoca la reorganización de sus conocimientos previos y su transformación. Concibe así que existe una relación directa y acumulativa entre las condiciones, los procesos ingénitos y los resultados de aprendizaje; pero también asume que aprender implica la generación de significados y aprendizajes alternativos, a los que subyacen procesos de reconocimiento de las propias capacidades y expectativas del aprendiz y de las novedades que ofrece su contexto profesional.

Considera que ésta representación es el producto de sus experiencias en el aula, de su formación en el doctorado, y como asesor, desde hace muchos años, en el diseño de equipos industriales.

D. El profesor UCU-4.

Igual que los anteriores entrevistados, piensa que el aprendizaje escolar se manifiesta cuando es posible transferir los conceptos o principios fundamentales de una disciplina científica a la construcción de relaciones de sentido para elucidar y explicar un objeto de estudio, y adquirir un cierto nivel de autonomía para sustentar y defender la solución de un problema.

“A veces por la resolución de problemas. Cuando uno les hace trampa y les pone un resultado que no puede ser, que no tiene sentido, y ellos lo perciben. Cuando responden bien” (UCU-4, 2013).

De la misma forma que en nuestros informantes anteriores, develamos de su discurso su percepción de que el capital de conocimientos previos, las condiciones de desarrollo psicológico ingénitas y la motivación intrínseca de sus estudiantes, son factores esenciales

que intervienen en el proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares; y conviene con UX-2 en que su práctica docente (intervención en el aula) es un factor circunstancial. El alumno aprende lo que puede y quiere aprender.

“En algunos casos son las deficiencias previas. En el Laboratorio Unificado de Fisicoquímica no ocurre esto. Pero, cuando yo llegué a dar Termodinámica o Cinemática y Dinámica, para presentar las ecuaciones, tenían que verse desarrollos matemáticos. Entonces, si ellos venían con deficiencias en matemáticas, se perdían, la clase se volvía estéril y no entendían qué sucedía.

Otra es la motivación, el interés, la actitud con la que llega el alumno. Yo creo que eso es muy importante.” (UCU-4, 2013).

Apreciamos su concierto con UX-2 en su adscripción a la teoría directa del aprendizaje que se soporta en el principio epistemológico de que el conocimiento es una entidad externa y axiomática que debe ser reproducida por sus estudiantes, y para ello, la repetición es una herramienta metodológica de aprendizaje sustancial. También subyace a los supuestos ontológico y conceptual de que el aprendizaje es una acción subjetiva –más que un proceso–, que depende fundamentalmente de las condiciones de vida, los conocimientos previos y de la puesta en acción de los procesos psicológicos ingénitos de sus alumnos, instrumentos para comprender los contenidos curriculares que enseña.

Expresa que este capital de saber es producto de sus experiencias en la docencia en el nivel de licenciatura y de su formación en el posgrado. Aunque pensamos que de la misma forma que para la entrevistada UX-2, también es el resultado de sus observaciones de la práctica educativa, más manifiesta que implícita, de las acciones de un padre catedrático y/o investigador universitario.

E. El profesor UCU-5.

Aunque no fue tan explícito como los entrevistados anteriores coincide con ellos en que el aprendizaje se manifiesta cuando puede transferirse un concepto o principio a la comprensión y explicación de un objeto de estudio y a la solución de problemas, y cuando se adquiere un mayor nivel de autonomía para hacerlo.

Asimismo, piensa que el aprendizaje se facilita cuando el alumno tiene el interés intrínseco de aprender los contenidos escolares y tiene un capital de conocimientos previos suficiente.

[El aprendizaje] “... depende de que estén motivados, no sólo de sacar buena calificación sino de aprender nuevas cosas... también de que traigan conocimientos básicos para entender los siguientes...” (UCU-5, 2013).

Igualmente considera que el aprendizaje de nuevos conocimientos se dificulta cuando el aprendiz no posee los conocimientos previos suficientes para sustentar la construcción de nuevo conocimiento, o no tiene el interés por aprender.

De la misma manera que la entrevistada UX-1, reconoce que su propia práctica docente puede constituirse en un factor que obstaculice el aprendizaje de los contenidos curriculares por parte de sus alumnos. Y conviene con UX-1 y UCU-6 en que el nivel de desarrollo psicológico, la motivación intrínseca y las condiciones de la vida personal de los alumnos pueden influir adversamente en el proceso de aprendizaje, pues admite que los contenidos curriculares son complejos y requieren del despliegue de habilidades cognoscitivas de orden superior y capacidades que una buena proporción de sus alumnos todavía no alcanza a desarrollar, y además, logra percibir que algunas circunstancias de existencia particulares son fuerzas que les provocan tensiones y obstaculizan el aprendizaje. De sus producciones discursivas podemos rescatar algunas expresiones que aluden a estos planteamientos:

“En licenciatura, es importante que se cubra el mínimo de conocimientos, y desde mi perspectiva, se trata de ver los conceptos más importantes. Ahora trato que desarrollen habilidades para encontrar un artículo en Internet y bajarlo, de que lean una hoja de un libro sobre un tema. Yo creo que hay que buscarles qué leer. Yo les dejo leer artículos del Journal of Chemical Education, que me parece que presenta los conceptos de manera muy simple y clara, pero la mayor limitante es que no manejan el inglés, y que aun los que llegan a leerlo tienen dificultades para comprender la información. Así es que pienso que si les diera a leer un artículo científico sería menos probable que lo alcanzaran.

...a veces que no tuvieron suficiente tiempo para preparar la materia, o que mejor le dedican más tiempo a otras materias que consideran más fáciles, que tienen otros intereses, que les lleva mucho tiempo trasladarse a la escuela, o que yo no les enseñé del todo bien.” (UCU-5, 2013).

Igual que UX-1 y UCU-3, concibe que el aprendizaje escolar es una actividad mental subjetiva y social que depende de la interacción de las cualidades intrínsecas del estudiante y de los factores contextuales con los que coexiste.

De sus aportaciones discursivas podemos desglosar, que en sus clases teóricas prevalece su adscripción a los principios nucleares de la teoría interpretativa del aprendizaje: el

conocimiento adquirido en la escuela debe ser un reflejo de la realidad, el aprendizaje es un proceso que consiste en la adición de nuevos conocimientos a las estructuras cognitivas previas, y es un proceso en el que las condiciones previas, los procesos y los resultados de aprendizaje se relacionan de manera directa. En sus clases de laboratorio, y en coincidencia con UCU-3, llega a tocar los preceptos básicos de la teoría constructiva, pues concibe que en este espacio escolar, el aprendizaje es un proceso de reconstrucción y construcción de nuevos saberes que provoca el reconocimiento de las propias capacidades, la reorganización de los conocimientos previos, la generación de nuevos significados y aprendizajes alternativos. Manifiesta que estos saberes son principalmente producto de sus experiencias en el aula, más que de su formación en el doctorado.

F. La profesora UCU-6.

Coincide con los demás informantes en que el aprendizaje escolar se revela cuando el alumno puede, por si mismo, establecer relaciones de sentido para transferir un principio o un concepto fundamental a la explicación de objetos de la realidad, y elaborar conjeturas sustentadas.

“... cuando te elaboran preguntas más allá de lo que les acabas de explicar ¡Ya lo entendieron!, por ejemplo cuando te preguntan <<Oiga, ¿eso es lo que sucede cuando como un plátano...? ...entonces por eso me siento más energético>>. Yo creo que esa es una evidencia MUY clara de que comprendieron lo que les acabas de decir... Yo creo que en los rostros y en las actitudes es cuando tú lo notas.” (UCU-6, 2013).

También para ella el aprendizaje se facilita cuando el alumno posee estructuras de conocimiento escolar previo. Sin embargo, en coincidencia con UX-1 y UCU-5, hace énfasis en que es fundamental el anclaje del conocimiento nuevo a los objetos de la realidad con la que interactúa el sujeto para que el aprendizaje se produzca.

“... cuando... se dan cuenta... que esto se explica con esto... en ese momento... ¡Ah!, ¡En ese momento hacen un aprendizaje significativo!... Cuando logras conectarlo con algo propio tuyo, y entonces... ya no lo olvidas... Tratar de aterrizarles las cosas a SU REALIDAD... para ellos... les permite asimilarlo de mejor manera.” (UCU-6, 2013).

Coincide con todos nuestros demás entrevistados en que el aprendizaje escolar se dificulta cuando el alumno no posee los conocimientos curriculares previos, ni el interés y la

perseverancia para aprender, o porque su nivel de desarrollo de habilidades cognoscitivas no es suficiente para comprender y aprehender los contenidos curriculares de la asignatura que imparte, o bien, cuando sus condiciones de vida no lo favorecen.

Pero expresa con énfasis que un gran obstáculo para el aprendizaje es el deficiente nivel de desarrollo de habilidades cognitivas básicas como la lectura, la comprensión lectora y la escritura. Y reconoce que el cansancio por la duración de la jornada en el aula, un horario adverso, las condiciones ambientales del aula, y la práctica docente son factores desfavorables para el aprendizaje.

Percibimos que para ella, el aprendizaje es una actividad mental subjetiva y social que depende de la interacción de las cualidades intrínsecas del individuo y de los factores contextuales con los que coexiste el sujeto que aprende.

No obstante que UCU-6 sólo imparte una clase de naturaleza teórica, en el seno de un currículum tradicional, nos es posible distinguir que, aunque no deja de lado los principios básicos de la teoría interpretativa del aprendizaje, su pensamiento docente logra transitar a la teoría constructiva.

Percibimos que si bien se somete al supuesto epistemológico de que el conocimiento es una copia de una realidad construida por expertos, éste puede ser el producto de la generación de significados y aprendizajes alternativos contruidos por el aprendiz. Y en su discurso en este y otros aspectos abordados en la entrevista, subyace el principio ontológico de que el aprendizaje es un proceso subjetivo y social de construcción y reconstrucción de significados acerca de los objetos de estudio, y dirige de manera importante su atención a estos procesos y a los factores que intervienen en su ejecución, y convoca al autoconocimiento, por parte del alumno, de su propio estatus cognitivo y cognoscitivo, y sus intereses y motivaciones. Asimismo, abstraemos de sus elaboraciones discursivas que, no obstante su apego al supuesto conceptual nuclear de la teoría interpretativa de que los resultados de aprendizaje son consecuencia directa de los procesos y las condiciones personales de sus aprendices, también piensa que el aprendizaje es un sistema dinámico, autorregulado y multidireccional entre las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje, que promueve el crecimiento del *ser* persona, estudiante, y después profesionalista.

Manifiesta que estos saberes son el resultado de sus experiencias en las aulas.

4) Teorías implícitas sobre la enseñanza.

De la misma forma que las teorías implícitas sobre el aprendizaje, las teorías implícitas sobre la enseñanza son componentes del conocimiento pedagógico del contenido de la asignatura. Como podrá percibirse en los párrafos siguientes este cuerpo de saberes de sentido común son referentes que le permiten al profesor inferir cómo debe organizar, representar y adaptar los contenidos curriculares en función de su naturaleza y de las capacidades intrínsecas de los alumnos.

De las elaboraciones discursivas de nuestros informantes pudimos elucidar cuatro subcategorías conceptuales constitutivas de su representación acerca de la enseñanza, que expresan un aspecto más de su *habitus docente*: la noción de la enseñanza formal, el rol del profesor en la enseñanza, los criterios de selección de estrategias y materiales de enseñanza que consideran apropiados para el aprendizaje de la asignatura que ofrece, y las teorías de dominio que subyacen a estas concepciones. Y al final, develamos los orígenes de estas revelaciones.

A. La profesora UX-1.

Concibe la enseñanza como un proceso social, esto es, de interacciones dinámicas entre el conocimiento público (legitimado o científico) que el profesor ofrece, las estructuras cognitivas y cognoscitivas de sus estudiantes, y los objetos de la realidad. Para ella, la enseñanza en el nivel de licenciatura, sin dejar de lado el aprendizaje de información básica, debe ser de naturaleza formativa. Desde su perspectiva, el propósito sustancial de la enseñanza es el favorecimiento del despliegue y desarrollo de los procesos de aprendizaje. Los estudiantes deben adquirir “... *los conocimientos básicos para entender los procesos y la formación para que ellos puedan buscar la información cuando la necesiten y saber resolver problemas*”. La práctica educativa para la licenciatura debe entonces asumir la función de servir para “...*aprender a aprender, a resolver problemas, a transferir el conocimiento a nuevas situaciones*”. Desde esta visión, sostiene que la información se olvida, la formación permanece siempre.

A partir de su discurso podemos elucidar que piensa que su función como docente es crear escenarios y estrategias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de habilidades para aprender y susciten procesos reflexivos de análisis e integración del conocimiento para resolver problemas tanto de carácter instrumental como de la realidad profesional.

Para UX-1, las mejores estrategias de enseñanza son aquellas que se adecuen al nivel de desarrollo psicológico (intelectual y emocional) del estudiante y a la naturaleza de los contenidos curriculares; que provoquen el anclaje del nuevo conocimiento al conocimiento previo, el despliegue de procesos de razonamiento profundo que impliquen el reconocimiento más autónomo de relaciones causa-efecto y su integración a la solución de problemas; y que además promuevan la capacidad del trabajo colaborativo.

“Depende mucho de los temas y del nivel... con los de sexto es más formativo... yo les doy la clase, pero estoy más duro sobre ellos... les doy a leer textos sobre un tema específico... y luego en la clase les hago preguntas para ver qué captaron de ello... En clase hacemos muchísimos problemas y ejercicios de todo tipo... la discusión... planteo objetivos... el análisis de métodos analíticos,... los dirijo más a la construcción del pensamiento químico... << ¿Qué pasa aquí?, ¿Qué pasa acá?, ¿Por qué le ponen aquello?... Si le pones esto... y acá esto...>>... Esquemas en los que jerarquizo e integro conceptos, diagramas, analogías, anécdotas... muchas demostraciones.

En los módulos más avanzados... ya hay cosas en las que no debo insistir tanto... los obligo a participar más... les dejo tareas más complejas..., por ejemplo, les pongo la estructura de un fármaco en el pizarrón y les digo <<...busquen cómo se analiza y la base del método analítico>>, y esto da pie a que discutamos un método analítico... hay más seminarios... llego a manejar simulaciones...

... Otra cosa que les digo es <<Pueden hacerlo por el procedimiento que quieran, el que entiendan>>...Yo creo que en nuestra carrera el razonamiento del proceso es lo más importante...

A veces llevo exámenes viejos al aula <<Acomódense por equipos... éste equipo resuelva éste examen >>... En el laboratorio... Quiero que lleguen hasta con la chamba repartida... que ya sepan quién va a pesar, quién va por el hielo, quién va a preparar esto, quien va a hacer cada cosa... (UX-1, 2013).

Desde sus nociones sobre el aprendizaje y la enseñanza, podemos inferir que a ésta última subyace una posición que transita entre el enfoque activo y el constructivista. Esto es, concibe que la enseñanza tiene como centro de atención la actividad del estudiante, y por tanto, el desarrollo de habilidades para aprender los contenidos curriculares; pero también concede gran valor a los procesos de construcción, reconstrucción y transformación social y subjetiva de significados, derivados de la confrontación del conocimiento público (científico) con sus propias interpretaciones y las de sus pares.

Su función como profesor de alumnos de licenciatura es diseñar escenarios y estrategias de aprendizaje situados que susciten la participación activa del estudiante en sus propios procesos de aprendizaje, la creación y recreación de nuevos conocimientos, y la transformación de la persona del estudiante.

Por último, declara que la construcción de su representación acerca de la noción de la enseñanza proviene de sus experiencias docentes, de larga data, en el marco del modelo curricular modular, cuyo modelo educativo se soporta en la solución de problemas. Su percepción de la función del docente en el nivel de licenciatura se empieza a construir desde sus estudios de licenciatura y se consolida en el trayecto de su experiencia docente y de sus estudios de maestría y doctorado. Expresa que es su experiencia docente la que ha pesado sobre sus decisiones para elegir los mejores textos, estrategias o instrumentos representacionales para que sus alumnos aprendan los contenidos curriculares y aprendan a aprender; aunque nosotros pensamos que su formación en el posgrado, principalmente en el doctorado, ha influido en la elección de escenarios y estrategias de enseñanza-aprendizaje que conducen a la creación de nuevos significados de los objetos de estudio y a la transformación del sujeto que aprende.

B. La profesora UX-2.

Coincide con la entrevistada UX-1 en que la enseñanza es un proceso social en el que interactúan el nuevo conocimiento, las capacidades intelectuales de los alumnos y los objetos de la realidad profesional.

Aunque coincide con UX-1 en que la esencia de enseñanza en el nivel de licenciatura debe ser tanto informativa como formativa, su concepción tiene un tono distinto. La enseñanza debe promover la incorporación del conocimiento público y el desarrollo de capacidades y habilidades para aprenderlo e integrarlo, y desde ahí comprender los objetos de la realidad profesional.

Tiene la percepción de que los alumnos de licenciatura sólo poseen estructuras intelectuales suficientes para comprender y reproducir el conocimiento certificado.

“... a ese nivel él no puede aportar mucho a las ciencias, él está como individuo receptor, él tiene que pasar por mucho para que el llegara a proponer o a enriquecer a las ciencias, él difícilmente lo va a hacer... Pero el objetivo no es que él haga eso, sino que él se enriquezca, lo entienda y

aplique el conocimiento... O sea, yo tengo que introducir a los chicos al conocimiento de ESE objeto de estudio.” (UX-2, 2013).

Desde esta mirada, el profesor es la autoridad en el aula, poseedora del conocimiento verdadero, y por tanto, su función es diseñar estímulos y refuerzos que provoquen el desarrollo del pensamiento reflexivo y analítico para aprender los contenidos curriculares, la integración del conocimiento, y las respuestas que desea obtener.

“Lo que vemos en la clase es una imagen abstracta de los objetos de estudio... la forma en que yo trabajo con los chicos es a base de preguntas <<¿Qué viste ayer?, ¿Cómo te explicas eso?>> Y cuando lo empiezan a intentar les pregunto <<¿Será así, o será asá?>>... hay un concepto que para mí es clave, el de CONECTIVIDAD, conecta lo que vimos ayer en la clase con lo que ves ahora.

Pero cuando en el laboratorio... ven el animalito, <<Aquí están los plexos, Aquí están los capilares, la vena cava, como lo vimos en la clase>> ... voy a cada equipo... desde cómo saco el ratoncito, cómo lo pongo y lo sostengo... <<mira, la cola aquí...>>..., lo vuelvo a sacar... ahora ya lo administro, <<Ahora hazlo tú. Acuérdate que la colita debe ir así y que las orejas así, y que lo tienes que sujetar así,... Ahora vuélvelo a hacer>>. A la vuelta de la práctica lo están haciendo perfectamente bien, lo dominan.”

“... es importante que ellos desarrollen la capacidad de observación e intenten dar una explicación. Si no la tienen, entonces les sugiero artículos en los que yo sé que van a encontrar la respuesta... Antes me basaba en los libros..., ahora es <<Esto es lo que te dice el libro, pero vamos a ver tal artículo, ¿qué encontraron estos autores?>>”. (UX-2, 2013).

Sus estrategias de enseñanza derivan de estas concepciones. En el desarrollo de su intervención en el aula utiliza con frecuencia la exposición de su parte, así como la práctica del seminario y la resolución de problemas con la finalidad de provocar procesos de búsqueda, análisis, interpretación, elección e integración de la información más útil para “ordenar su pensamiento”; los cuestionarios; y analogías e imágenes que contribuyan al establecimiento de relaciones de sentido entre los objetos de la realidad y el nuevo conocimiento, y lo hagan más inteligible y significativo.

A partir de sus concepciones acerca de aprendizaje y la enseñanza, podemos inferir que la balanza de sus teorías de dominio se inclina hacia los enfoques tradicional y activo. La enseñanza se centra en la transmisión verbal de los saberes legitimados y en el desarrollo de capacidades y habilidades para aprenderlos. El profesor detenta la autoridad sapiente, física y moral, cuya función es seleccionar y organizar los contenidos curriculares y las actividades

didácticas para que los alumnos reciban la información y aprendan a aprenderla. Las variables internas de los estudiantes tienen poca influencia en estas acciones de selección y organización de la intervención didáctica.

Manifiesta que sus representaciones de la enseñanza y de su función docente tienen sus orígenes en su experiencia de larga data como profesora universitaria, y se consolidan durante su formación en el posgrado.

C. El profesor UCU-3.

Concuerda con UX-1 y UX-2 en su concepción de la enseñanza como un proceso de interacción recíproca entre los saberes del profesor, las condiciones intelectuales de los alumnos y los objetos de estudio.

Como UX-1, piensa que la enseñanza en el nivel de licenciatura debe ser de naturaleza informativa y formativa. Pero hace énfasis en que debe orientarse principalmente al desarrollo de procesos superiores del pensamiento que promuevan el aprender a aprender, la creación y transformación de significados, el discernimiento informado, y la transferencia del conocimiento público a la solución de problemas reales. Pero también favorezcan la formación del ser humano y del ser y hacer profesional.

“Una buena enseñanza sería formar una persona íntegra, crítica y responsable... seres humanos autónomos... que se den cuenta de que lo que van a aprender les es y les va a ser útil...”

... que adquieran criterio, pero para que lo tengan deben ser capaces de confiar en sus conocimientos... hay que enseñarles a que aprendan a aprender solos... en este momento la información es tanta, que tienen que distinguir entre toda ella. También tienen que aprender a actualizarse solos, porque las cosas tan cambian rápido, que lo que uno estudia como contenidos en la universidad, en poco tiempo ya no es lo más actual.”
(UCU-3, 2013).

Para él, la función del profesor es crear escenarios, estrategias y ambientes de aprendizaje que acerquen al alumno objetos de estudio significativos para el ejercicio de su profesión y estimulen su interés por aprender los contenidos y comprender las relaciones de causa-efecto que los explican.

“... el proceso de enseñanza debe facilitar el proceso de aprendizaje. Uno debe buscar las alternativas que les capten la atención, buscar que se justifiquen las cosas, los nuevos métodos, y que usen más las alternativas

que tienen, que antes no había, porque no es lo mismo con computadoras que sin ellas.” (UCU-3, 2013).

Desde esta perspectiva, sus principales estrategias de enseñanza son la elucidación de modelos matemáticos y la resolución de problemas reales, siempre con el apoyo de sus exposiciones, materiales audiovisuales y textos especializados. Así como el desarrollo de proyectos que permitan la transferencia y el acercamiento del nuevo conocimiento a los objetos de la realidad profesional: *“Al mismo tiempo que abordo un enfoque teórico, le doy un enfoque práctico a mis planteamientos.”*

Sobre la base de sus elaboraciones discursivas acerca del aprendizaje y la enseñanza, desprendemos que a su postura subyace una teoría de dominio que se mueve entre las perspectivas activa y constructivista de la enseñanza. La enseñanza es un proceso dialéctico de compartición y construcción de saberes, y por tanto, potenciador del nivel de desarrollo cognitivo y cognoscitivo del aprendiz, y promotor de la creación y recreación de nuevo conocimiento y de la transformación del sujeto que aprende.

Su función como profesor es entonces, crear escenarios y estrategias para favorecer la generación de cambios conceptuales que promuevan la transformación de los conocimientos previos de sus estudiantes y la transformación de su propio ser. Si bien el profesor es quien posee el conocimiento específico de los objetos de estudio, reconoce las capacidades y condiciones intrínsecas de sus estudiantes y se posiciona como un mediador entre ellas y el conocimiento público.

Nos expresa que estos saberes son producto de su experiencia docente, pero que se afirmaron por la influencia de sus estudios de posgrado. Le concede a su formación doctoral la comprensión de la vertiginosa evolución del conocimiento y de la necesidad de transmitir a sus alumnos esta condición a través de su enseñanza.

D. El profesor UCU-4.

Es necesario aclarar que UCU-4 concibe de la existencia de dos tipos de asignaturas: las “teóricas” y las “prácticas” (clases de laboratorio).

Desde esta mirada, tiene la creencia de que para las primeras, la enseñanza es un proceso de socialización a través del cual el aprendiz el aprendiz aprende e incorpora el conocimiento

científico, y por tanto, se orienta a la adquisición de nueva información –por parte del alumno– mediante la transmisión –por parte del profesor– del conocimiento legitimado.

“En Fisicoquímica empleo la parte pasiva. Yo imparto la clase y ellos escuchan... trato de transmitir significados... con muchos dibujos, gráficas que representen en concepto... luego la parte matemática, pero no tan complicado... (UCU-4, 2013).

La enseñanza para las clases de laboratorio, es un proceso social orientado a la construcción del pensamiento científico, lo que implica tomar los hechos de la realidad y analizarlos y explicarlos sobre la base de principios y leyes científicas, ordenar y jerarquizar el conocimiento adquirido, comprobarlo mediante la observación y la experimentación planeada y organizada, y plantear predicciones. Por tanto, impone el desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales para integrar el nuevo conocimiento y transferirlo a la solución de problemas más cercanos a la realidad profesional.

En el laboratorio, les entrego los objetivos de cada una de las tres partes, <<el objetivo es aprender a manejar estas técnicas, u obtener una curva que me relacione estas dos propiedades... Con toda esta información de base me vas a entregar informes parciales personales>>, y al terminar, el equipo presenta en un seminario sus informes. No les digo cómo se tienen que medir las cosas, ellos deben investigarlo... luego platican sobre los métodos experimentales... hacemos revisión sobre el método experimental... e iniciamos el experimento. Yo voy revisando una bitácora...” (UCU-4, 2013).

Por lo que su función como profesor es diseñar estímulos y refuerzos para activarlos y provocar las respuestas que desea obtener.

Desde esta perspectiva, la función del docente tiene dos vertientes: en las asignaturas “teóricas”, es simplificar, estructurar, organizar, secuenciar y ajustar los contenidos curriculares para que sean fácilmente asimilados por los estudiantes; y diseñar estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje de los contenidos curriculares. En las asignaturas de laboratorio, además de lo anterior, crear estrategias y escenarios de aprendizaje que susciten el desarrollo de habilidades del pensamiento más complejas para comprender los objetos de estudio.

Derivado de estas concepciones, su intervención en el aula es sustancialmente diferente en los dos tipos de asignaturas. En las “teóricas” utiliza como estrategias de enseñanza analogías, esquemas, gráficas, dibujos y resolución de problemas para facilitar el aprendizaje;

aunque algunas veces ofrece a los alumnos oportunidades de análisis y discusión de textos científicos. En las “prácticas” sus estrategias de enseñanza suscitan la búsqueda, el análisis, la interpretación, la síntesis y la integración de información, sobre la base del establecimiento de relaciones causa-efecto, para resolver problemas; para ello hace uso de los objetivos de aprendizaje, bitácoras, seminarios e informes parciales y finales. Esto es, en las primeras su práctica de enseñanza tiene connotaciones informativas, en las segundas la orientación es más formativa.

De sus concepciones acerca del estudiante de licenciatura, del aprendizaje, y de sus opiniones acerca de la enseñanza, detectamos dos posturas:

En las clases que él pronuncia como teóricas, percibimos su apego al enfoque tradicional, pues preconiza el aprendizaje por recepción, por tanto, la enseñanza se centra en la transmisión verbal del nuevo conocimiento; el profesor detenta la autoridad sapiente y el alumno es un espectador y receptor de las interpretaciones que el profesor hace de los contenidos. Las características intrínsecas del estudiante no son consideradas en el pensamiento del docente.

En las clases de laboratorio, observamos que a su postura subyace una teoría de dominio que transita entre los enfoques tradicional y activo, pues su representación de la enseñanza revela también que la concibe como una actividad que favorece el desarrollo de capacidades y habilidades para aprender y aprehender los principios teóricos que gobiernan los contenidos curriculares que él y los expertos ofrecen.

Confiere a sus experiencias en la docencia en el nivel de licenciatura, de formación en la maestría e incluso de la vida diaria, estas percepciones sobre la enseñanza. Y aunque piensa que su doctorado no contribuyó a ellas, concede en que sus trabajos de investigación le brindan un mayor repertorio de objetos para explicar y hacer comprender un contenido o concepto determinado, *“La investigación por si misma brinda ejemplos para llevar a las clases.”*

E. El profesor UCU-5.

Concuerda con los entrevistados UX-1, UX-2 y UX-3 en que la enseñanza es un proceso social en el que interactúan el conocimiento científico que él ofrece, las estructuras cognitivas y cognoscitivas de los estudiantes, y la realidad.

En coincidencia con UX-1 y UCU-3, piensa que la enseñanza en el nivel de licenciatura debe incluir la formación del *ser* estudiante y el *ser* profesional, lo que involucra el reconocimiento de sus condiciones de vida y capacidades intelectuales intrínsecas, y de los procesos implicados en el aprender a aprender.

Sin embargo, en su discurso subyace el mismo planteamiento de UCU-4, pues admite la figura de dos tipos de asignaturas: las teóricas y las prácticas. Sobre esta base representacional, el proceso de enseñanza es diferente en unas y otras.

En las “teóricas” la enseñanza es un proceso de socialización del conocimiento público, orientado a la transmisión de la nueva información, por parte del profesor, y a su adquisición, por parte de los alumnos. No obstante, coincide con UX-1 y UCU-3 en que la enseñanza debe promover el aprendizaje para aprender.

“Bueno en las materias teóricas, son conceptos, realmente no se ven procedimientos, no se les enseña a hacer algo...”

Soy un poco más de la idea de favorecer experiencias para que ellos aprendan a buscar, de que ellos mismos pueden encontrar el conocimiento...

En la clase de teoría trato de transmitirles que ellos tienen la capacidad de aprender por ellos mismos, que sólo es cosa de buscar información y estudiar por su propia cuenta.” (UCU-5, 2013).

En las asignaturas de esencia “práctica” (de laboratorio), la enseñanza tiene una esencia más formativa. Igual que UCU-4, piensa que es una acción orientada a la promoción del desarrollo del pensamiento científico. La concibe como un proceso social en el que interactúan activamente el nuevo conocimiento, las condiciones previas de los alumnos para el aprendizaje y los objetos de la realidad profesional conducente.

*“En el laboratorio, sí. Por ejemplo aprender a usar ciertos equipos...
... En el Laboratorio Unificado de Fisicoquímica es parecido, aunque aquí quiero que se den cuenta que al hacer investigación deben enfrentarse a la frustración, que los experimentos no salen a la primera nunca, que hay que irlos modificando, perfeccionando siempre, trabajar mucho...” (UCU-5, 2013).*

Podemos inferir que, de la misma manera que UCU-4, concibe que su función docente tiene dos orientaciones:

En las asignaturas de naturaleza “teórica” su actividad central es simplificar, estructurar, organizar, secuenciar y ajustar los contenidos curriculares para que sean fácilmente asimilados por los estudiantes, y diseñar estímulos y refuerzos que provoquen las respuestas que pre-concibió; aunque hace intentos para que sus alumnos desarrollen habilidades del pensamiento más complejas.

En las asignaturas de laboratorio, además de lo anterior, su función es la de crear escenarios de aprendizaje que provoquen el desarrollo de habilidades del pensamiento más complejas para comprender los objetos de estudio, y susciten cambios conceptuales y la transformación de los aprendices, que a su vez, promuevan la formación del *ser profesionalista*.

Estas concepciones devienen en ejercicios de enseñanza diferentes. En las asignaturas “teóricas” prevalece su discurso, apoyado en el uso de gran cantidad de analogías, esquemas, gráficas, dibujos, resolución de problemas instrumentales, presentación de situaciones de conflicto cognitivo y cognoscitivo para estimular la participación, promover el desarrollo de habilidades y capacidades del pensamiento más complejas y facilitar el aprendizaje.

“Trato de buscar un ejemplo de la vida cotidiana, y sobre él hago preguntas, hago que predigan lo que va a pasar para llevarlos a la deducción del concepto... hago preguntas, ofrezco disyuntivas, sugiero hipótesis... Muchos de los problemas son de diferentes libros de texto, de Internet, de libros de problemas. A veces invento algunos...” (UCU-5, 2013).

Mientras que en las asignaturas “prácticas” recurre a estrategias de aprendizaje de naturaleza más formativa que promuevan la recurrencia a los conocimientos previos, la búsqueda, análisis, interpretación y síntesis de información, que susciten el establecimiento sustentado de relaciones causa-efecto para resolver problemas, y la expresión adecuada de los conocimientos e ideas construidas, entre otras.

“... en el laboratorio, les digo <<de esta lista escoge un surfactante, e investiga si es iónico, no iónico, catiónico...>>. Ciertamente ya tuvieron la teoría y se supone que ya saben al menos dónde buscar, y les pido que busquen cómo determinar o medir un concepto. Aunque sigo pensando en los contenidos, al menos quiero que para los alumnos no sea un proceso tan mecánico, sino que reflexionen lo que están viendo. Que tienen que pensar y buscar varias fuentes de información para encontrar la respuesta... También en los reportes... me esmero en hacerles observaciones y correcciones, incluso de redacción, de deducciones subjetivas que no tienen fundamentos...” (UCU-5, 2013).

Así como para UCU-4, en sus declaraciones descubrimos dos vertientes en las teorías de dominio que subyacen a sus concepciones de la enseñanza.

En las asignaturas que distingue como “teóricas” prevalece el enfoque tradicional, la enseñanza se centra en el profesor y en los contenidos, esto es, el profesor es el transmisor y el alumno es el receptor de la información. No obstante, a su práctica docente también subyacen ideas del enfoque activo, pues hace intentos por lograr el desarrollo de habilidades y capacidades para aprender los contenidos curriculares.

...Yo creo que yo soy responsable en cuanto a cubrir contenidos. Antes pensaba yo soy el que sé y yo soy el que enseña, ahora digo “ustedes tienen que aprender un poco más por su cuenta... quizás cuando tienes el doctorado quieres ampliar la visión de las cosas, y esa idea de que ellos también tienen que ser partícipes de su aprendizaje, que sean menos dependientes.” (UCU-5, 2013).

En las asignaturas “prácticas” o de laboratorio, la balanza se inclina hacia el enfoque activo, con alcances hacia la perspectiva constructivista, pues su práctica docente lleva implícita la promoción de la actividad intelectual del alumno mediante el aprendizaje por descubrimiento, la utilización y la compartición de saberes e interpretaciones, y la transformación personal y social de los significados o conceptos que subyacen a los contenidos curriculares. Aunque no logra observar el máximo ideal del enfoque constructivista: la creación subjetiva de nuevo conocimiento y la transformación del propio ser del estudiante.

De su discurso podemos inferir que sus concepciones de la enseñanza son principalmente el producto de sus experiencias en la docencia, pues la formación académica que adquirió en la maestría, y especialmente en el doctorado, e incluso en el posdoctorado, no guarda relación directa con los contenidos curriculares de las asignaturas que ofrece.

Desde esta posición, expresa que el doctorado sólo le brindó experiencias emocionales para enfrentarse a audiencias difíciles.

“En cuanto a estrategias de aprendizaje, el doctorado... me ayudó en el sentido de haber tenido que preparar muchas exposiciones, a tener desenvolvimiento. Si no hubiera tenido que hacer mis presentaciones ante un grupo de personas, me hubiera puesto más nervioso al dar mi clase. Pero en estrategias educativas, no me ayudó.” (UCU-5, 2013).

Sin embargo, de la misma manera que el entrevistado UCU-4, concede que sus trabajos de investigación durante el doctorado le brindaron un mayor repertorio de objetos específicos y reales de la profesión para explicar y facilitar la comprensión de un contenido o concepto curricular determinado. Además de que suscitaron el desarrollo de habilidades y capacidades de búsqueda de información, que al cabo del tiempo, se convirtió en un hábito que intenta transmitir a sus estudiantes.

“... mi experiencia en la investigación muchas veces me ha ayudado a traer ejemplos de cosas reales a la clase. Tal vez si no tuviera esa experiencia traería ejemplos de la vida cotidiana o algo así. Creo que traer ejemplos de lo que se hace en la investigación en el área que están estudiando, a los alumnos les resulta bastante valiosos... también me facilita la búsqueda de artículos relacionados con lo que estamos viendo.” (UCU-5, 2013).

F. La profesora UCU-6.

Como los entrevistados UX-1, UX-2, UCU-3 y UCU-5, tiene la creencia de que la enseñanza es un proceso social, en el que interactúan de manera dinámica el conocimiento científico, las estructuras cognitivas y cognoscitivas de sus estudiantes, y los objetos de estudio que les atañen.

Para ella, el propósito fundamental, o la función de la enseñanza, es la promoción de habilidades para aprender y la construcción de aprendizajes que conduzcan al alumno a establecer relaciones de sentido entre los contenidos curriculares previos y actuales, y entre ellos y los objetos de su realidad inmediata.

“Cuando hablo de aprendizaje significativo hablo de un aprendizaje que se queda para toda la vida... Para mí, eso es el meollo de la enseñanza... Tratar de aterrizarles las cosas a su realidad... Entonces lo que trato de pensar es cómo hacerle para que el chico se lleve un aprendizaje significativo a partir de la integración de lo que saben....” (UCU-6, 2013).

Pero también que estos saberes sirvan de sustento para comprender los sistemas de conocimiento que integran las asignaturas subsecuentes del plan de estudios y la realidad profesional. A partir de ello, y de sus percepciones acerca del estudiante de licenciatura, podemos elucidar que al igual que UX-I, UCU-3 y UCU-5, piensa que la enseñanza involucra el reconocimiento de sus condiciones de vida y sus capacidades intelectuales.

A diferencia de todos nuestros anteriores informantes, en el momento de la entrevista, ella ha impartido por doce años la misma asignatura que reconoce de “naturaleza teórica”. Y

desde esta perspectiva, coincide con UCU-4 y UCU-5 en la percepción de que en ésta clase de asignaturas la enseñanza es un proceso de socialización del conocimiento científico. Ella expone los contenidos y los alumnos escuchan y los aprenden; en sus palabras, “*no hay escape a la cátedra*”. Aunque se esfuerza por lograr la participación activa de sus estudiantes, la integración del conocimiento y el desarrollo de su autonomía para discernir el conocimiento útil para comprender y resolver problemas de la realidad.

Desde esta visión, percibimos que concibe que su función como docente es simplificar, organizar, secuenciar y ajustar los contenidos curriculares para hacerlos más comprensibles para los aprendices. Además de seleccionar estrategias, materiales y objetos representacionales que promuevan aprendizajes significativos.

En consonancia con esta posición, las estrategias de enseñanza que prevalecen en su práctica docente son su exposición y el uso de analogías, esquemas o dibujos, dramatizaciones; y actividades que susciten la participación del estudiante y el desarrollo de capacidades del pensamiento más complejas como las preguntas intercaladas, el planteamiento de situaciones que susciten conflicto cognitivo e integración de conocimientos para aprender los contenidos curriculares.

“En realidad en la licenciatura... todavía sigue siendo... como método tradicional el que utilizas para... orientar el conocimiento: cátedra, ejemplos, ejercicios, y estrategias didácticas como mapas conceptuales, lluvia de ideas, y cosas así... yo aplico mucho la mayéutica socrática, es decir... esto de guiar el conocimiento haciendo preguntas...”

... imagínate que llega un niño de secundaria al que su maestra le pidió 1 m² de papel ilustración, y entra con su cargamento ¿Qué hace la gente al dejarlo entrar?”, “Pues nos reacomodamos para que quepa”. Bueno pues eso es lo que ocurre cuando entra el colesterol...

...al final de mi curso, las sesiones de integración, son muy ricas, porque sí llego a la aplicación en el sentido de que <<A ver Jorge, ¿qué desayunaste?..., Pues un tamal y un atole..., Entonces, ¿qué vías tienes prendidas en el hígado? y, ¿qué vías en el músculo?>> ...” (UCU-6, 2013).

Si bien su práctica docente se asienta en el enfoque tradicional, su balanza ontológica se inclina hacia el enfoque activo de la enseñanza. Esto es, por un lado, parte de la concepción de la enseñanza se orienta hacia la transmisión, por parte de una autoridad sapiente (el profesor), del conocimiento validado como verdadero. Por otro, le concede gran atención al estado intelectual y los intereses de los estudiantes, y centra su atención en el desarrollo de

habilidades y capacidades para aprender, para lo que diseña y utiliza estrategias y escenarios de aprendizaje que las susciten.

Manifiesta que su representación de la enseñanza surgió de sus experiencias en la docencia, y se fortaleció y prosperó en el transcurso de sus estudios de posgrado, principalmente de doctorado, debido a que su trabajo de investigación le brindó un amplio repertorio de objetos representacionales para explicar los contenidos curriculares de la asignatura que imparte y suscitar su comprensión.

“... por ejemplo, algo que para los muchachos es nebuloso, es que nosotros llegamos y les decimos "La proteína tiene una estructura primaria, secundaria y terciaria, bla, bla, bla..." y entonces el niño [parpadeando, tratando de imitar] repica los ojos. Pero si le dices <<Oye, fíjate que hace muchos años había un señor que diseñó una técnica para cortar un aminoácido por... y luego lo separaba por cromatografía y veía qué era esto... y entonces logró secuenciar las proteínas>> ¡Aaahhh!, ¿no? Entonces ese tipo de cosas... que tú aprendes porque tú has leído o lo mediste de alguna manera... Ehh... para los muchachos es muy interesante. Entonces, ESE tipo de metodologías se aprende básicamente en el laboratorio, en el laboratorio de investigación, no hay un curso que... no hay un libro que te lo platique así...” (UCU-6, 2013).

Como lo expresa UCU-5, *“La investigación por si misma brinda ejemplos para llevar a las clases.”*

5.2.2 Conocimiento del currículum escolar.

Este saber es otro elemento constitutivo del conocimiento del contenido de la enseñanza, que implica la capacidad del docente de establecer relaciones de sentido entre los fines educativos institucionales y los objetivos educativos (informativos y formativos) de los programas educativos en los que participa¹⁰. Y desde ahí, la capacidad de seleccionar los contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales y actitudinales) adecuados para las asignaturas

¹⁰ Cuando hablamos de fines educativos, nos referimos al *para qué* se forma a los individuos en la universidad, esto es, a las razones que justifican su formación en un plan de estudios determinado, que se expresan en la misión y la visión institucionales, de los planes de estudio y programas educativos. Mientras que cuando hablamos de objetivos educativos, nos referimos al *cómo* alcanzar esos fines a través de los procesos de formación en la universidad.

que ofrece¹¹. Pero también la capacidad de coordinar estos contenidos con los de las diferentes asignaturas que componen un plan de estudios, y de seleccionar y ofrecer contenidos alternativos para complementar y hacer más comprensibles los sistemas de conocimiento que imparte.

En las aportaciones discursivas de nuestros informantes distinguimos siete componentes de esta manifestación del *habitus docente*, su conocimiento del currículum: conocimiento de los fines institucionales (misión y visión), de la orientación de los modelos curricular y educativo, del perfil profesional del programa educativo, y de los objetivos educativos de la(s) asignatura(s) que imparte. Además, su percepción de la naturaleza de los contenidos curriculares que integran los programas de las asignaturas, de su pertinencia y relevancia para la formación de los futuros profesionales, y de la pertinencia de la aplicación de los recursos institucionales para la operación del currículum. Saberes y apreciaciones que intervienen en los procesos de reflexión que median entre los fines educativos y la selección de los mejores contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, y el ejercicio de su práctica educativa.

Al cierre de este apartado, presentamos el resultado de la interlocución entre sus expresiones y nuestras inferencias respecto a los orígenes de estos sistemas representacionales.

A. La profesora UX-1.

Declara que la institución favorece la participación del conjunto de la planta docente en los procesos de diseño de planes y programas de estudio. Debido a ello, desde su ingreso a la universidad ha colaborado en los procesos de diseño y rediseño curricular, incluyendo la última reestructuración que se realizó en el 2010.

Si bien no enuncia explícitamente los fines institucionales, sus expresiones muestran que los conoce y los ha in-corporado y articulado a su pensamiento docente y a su práctica educativa.

¹¹ Los contenidos conceptuales abordan los principios teóricos para comprender los objetos de estudio propios de la disciplina y del sistema de conocimientos del que se ocupa la asignatura o el módulo. Los contenidos procedimentales circunscriben los principios y estrategias metodológicos generales y específicos para comprender los principios teóricos y el comportamiento de los objetos de estudio. Los contenidos actitudinales son principios orientadores de conductas positivas hacia el aprendizaje y hacia la construcción del *ser profesional* del estudiante.

“Los fines institucionales impactan muchísimo en la enseñanza de los módulos que imparto, yo creo que son fundamentales porque... de uno de ellos me siento muy satisfecha, porque una de las fuentes más importantes de trabajo es la de químico analista. Impactan directamente, porque participan en la formación de recursos humanos necesarios para el desarrollo del país...

... La filosofía de la UAM es la búsqueda del contenido teórico para la resolución de un problema... y la importancia social de las cosas...” (UX-1, 2013).

Sostiene que el modelo curricular modular se orienta al desarrollo del pensamiento lógico o científico, y el modelo educativo a la *transducción* del conocimiento científico, que como lo expusimos en el capítulo II, consiste en la transformación subjetiva y contextualizada de los contenidos curriculares para elucidar los objetos de la realidad profesional (entidades, sucesos, fenómenos) y para resolver problemas reales de la profesión. La actividad del estudiante es el centro de atención.

Aunque no clarifica el perfil profesional del programa educativo en el que imparte clases, de su discurso podemos desprender que incorpora a su pensamiento docente y a su práctica educativa la pretensión del desarrollo de sus elementos constitutivos: comportamiento profesional ético y responsable, actitud crítica ante los desafíos del contexto económico, político y social en el ámbito de la salud del país, formación básica para desenvolverse con éxito en el campo profesional, en estudios de posgrado y en la investigación. Algunas de estas manifestaciones son:

“...la idea que trato de desarrollar con mis alumnos es... una forma de pensamiento. Hasta les digo siempre <<Ustedes ya no son como el resto de la gente. Tienen que construir una estructura mental diferente. Tienen que pensar como químicos. Las cosas que leen tienen que decirles más de lo que hay en letras... tienen que darles más información>>. Es una construcción de pensamiento... científico, digamos. Esa es la orientación que pretendo darle a mis cursos. La necesidad de la búsqueda de información y el que sepan interpretar las cosas que ve, que lee.” (UX-1, 2013).

Si bien no refiere abiertamente los objetivos educativos de los módulos que imparte, como ya lo expusimos anteriormente, distingue que los programas de estudio de los diferentes módulos del plan de estudios incluyen objetivos educativos informativos –dar a conocer algo que los estudiantes desconocen– y formativos –favorecer el desarrollo y la mejora de las

capacidades intelectuales y actitudinales de los estudiantes— que describimos en el Capítulo IV.

Manifiesta que los programas de los módulos de enseñanza que forman parte de los planes de estudio incluyen contenidos conceptuales (hechos, datos, conceptos), procedimentales (modos de actuar, plantear y resolver problemas) y actitudinales (actitudes, valores y normas sociales). Aunque reconoce que éstos últimos no están del todo esclarecidos en los objetivos educativos, y son mediados por factores intrínsecos de los sujetos —docente y alumnos— que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Yo creo que los tres. Porque sí hay teoría, sí hay procedimientos, y... sí hay... Ehh... actitudes. Por ejemplo, que el trabajo en equipo, el que sea proactivo, que... cosas por el estilo. Sí, sí, sí, sí están integrados. Es una de las cosas en que más insiste la UAM. No siempre se logra. O sea... que estén en el papel es una cosa, que se logra... O sea... llega uno y... Bueno... ¡se hace lo que se puede!” (UX-1, 2013).

Está convencida de que los contenidos curriculares, los planes de estudio, y el perfil de egreso, son adecuados a las necesidades de formación de los estudiantes, y pertinentes y relevantes para su inserción en el mercado laboral que les corresponde.

Por último, considera que la institución debiera aplicar con mayor diligencia los recursos económicos para la operación de la docencia en el nivel de licenciatura. A esta valoración subyacen dos ideas: se descuida la infraestructura física de los espacios para el ejercicio eficiente de la docencia (aulas, laboratorios y cubículos de los profesores), y, se antepone la aplicación de recursos para exaltar las apariencias y las complacencias de las personas que detentan puestos de autoridad en la institución.

“Bueno... como uno es de base, uno siempre ve muchas cosas. Uno siempre ve... muchas necesidades en los laboratorios... los laboratorios cayéndose a pedacitos. Ve cosas que en veinte años no se han modificado, o necesidades de un equipo que a veces no es tan caro y... <<No se puede, no se puede y no se puede>>, y va uno a las oficinas de las autoridades y ve uno oficinas de súper-lujo. Entonces dice uno <<Bueno, no hay dinero para operar con decencia la carrera, pero hay dinero para que estos señores tengan escritorios de caoba y... que se yo>>. Bueno, a lo mejor estoy siendo un poco envidiosa, pero como uno es de base, se fija en esos detalles, aunque no esté uno metido en las cuentas... para qué le voy a decir que no, ¡sí se fija uno! Uno se cuestiona... Vemos nuestros laboratorios muy modestos, nuestros cubículos... a veces llenamos nuestros cubículos

de puro rescatado de la basura, de alguien que desechó sus muebles; los cubículos bonitos son porque los mismos profesores se los compraron.

... Se dispendia en unas cosas y se descuida lo importante.” (UX-1, 2013).

Su participación en los procesos de diseño curricular, aunada a su experiencia docente en el marco del sistema modular, han contribuido al conocimiento y comprensión de algunos elementos constitutivos del currículum de la licenciatura en la que imparte clases: fines institucionales, orientación de los modelos curricular y educativo, perfil de egreso, objetivos asignaturas, naturaleza de contenidos curriculares, y la pertinencia y relevancia de los planes de estudio y los contenidos curriculares para la formación de profesionales eficaces.

Considera que sus estudios de posgrado –maestría y doctorado– han contribuido de manera importante en los procesos de reestructuración curricular porque los capitales culturales interiorizados (conocimientos, habilidades y capacidades) que adquirió le permiten jerarquizar y establecer relaciones de sentido más sustentadas entre los contenidos curriculares del plan de estudios, y entre el plan de estudios y las necesidades de la realidad profesional de los egresados.

Sin embargo, revela que los capitales culturales adquiridos durante su formación doctoral no han contribuido para hacer cambios sustanciales en los programas de los módulos que imparte. Cuando los hace, son más bien inclusiones de nuevos conceptos que considera relevantes y trascendentes para complementar las teorías o principios que forman parte de los sistemas de conocimiento que imparte y la formación profesional de sus estudiantes.

B. La profesora UX-2.

Concuerda con la entrevistada UX-1 en que la institución le ha permitido participar, como a cualquier otro profesor, en los procesos de diseño y rediseño curricular; incluyendo el último que se llevó a cabo en 2010.

Asimismo, aunque no expresa textualmente los fines institucionales, muestra conocimiento e incorporación de los fines institucionales a su pensamiento docente y práctica educativa. Y sostiene que el modelo curricular modular se orienta al desarrollo del pensamiento científico, para desde esa posición, comprender los objetos de la realidad profesional, problematizarlos y buscar alternativas innovadoras de solución. De entre sus expresiones al respecto, resalta la siguiente:

“... para mí es claro que debemos hacer que los chicos aprendan a ser ordenados en su pensamiento, en su quehacer, en sus cosas, y a llegar a una conclusión válida. Que todo el camino que tuvieron que recorrer para llegar a algo que es el producto del análisis y una conclusión. Que sea eso, un pequeño peldaño que sirva a todos, a la sociedad en la cual estamos inmersos”. (UX-2, 2013).

Coincide también con UX-1 en su concepción de que el modelo educativo se orienta hacia la actividad del estudiante. No obstante, en este punto, advertimos que los procesos de diseño curricular en los que han participado nuestras informantes de la UAM-X, no incluyen experiencias de consideración de las necesidades y cualidades intrínsecas de los estudiantes de licenciatura. Y aunque UX-1 es más sensible a estos factores en el ejercicio de su práctica educativa, UX-2 tiende a centrar su atención en la configuración que subyace a las pautas evidentes del currículum institucional: los contenidos curriculares ocupan un lugar preponderante para la formación profesional de los estudiantes.

“Eso no se consideró. Únicamente los contenidos. Esa parte no está desarrollada, nunca lo hemos tocado. Pocos... sí tenemos una profesora que siempre nos está diciendo <<A ver, piensa en los muchachos...>> [el plan de estudios]... Se basa de manera muy importante en los contenidos. Los contenidos deben de cumplirse, los contenidos son los básicos, son el elemento... organizador”. (UX-2, 2013).

No expresa literalmente el perfil profesional del programa educativo en el que participa, pero de su discurso podemos elucidar que lo conoce y lo ha apropiado. Desde esta posición, piensa que este perfil no logra satisfacer plenamente las expectativas del mercado laboral. Aun así, como UX-1, tiene la certeza de que la formación que adquieren los estudiantes de esta licenciatura, aunque no profunda pero si diversa, es suficiente para desenvolverse con éxito en el campo profesional, de la academia, los estudios de posgrado o en el campo de la investigación.

“... va a una empresa o a una institución pública... y le dicen <<Necesitamos este perfil...>> El chico va a decir no lo tengo... pero lo puedo alcanzar...

...La preparación del QFB es muy amplia... puede ser en el área clínica, en la industria farmacéutica, en la docencia, o la investigación... un ámbito muy grande... Ahorita hay una gran demanda de farmacéuticos, no los estamos formando como farmacéuticos, pero puede integrarse al mercado farmacéutico.” (UX-2, 2013).

Considera que el perfil profesional del licenciado en Químico Farmacéutico Biólogo, se orienta a la formación de recursos humanos para atender las necesidades del mercado laboral, pero no para producir conocimiento científico. *“No están capacitados para generar conocimiento, pero sí para aplicarlo.”*

Aunque no expone abiertamente los objetivos educativos del módulo de enseñanza-aprendizaje que ofrece, manifiesta que estos incluyen objetivos informativos y formativos.

Reconoce que estas intenciones educativas se concretan a través de los contenidos conceptuales y procedimentales manifiestos en el programa de los diversos módulos del plan de estudios. Pero también reconoce que los contenidos actitudinales no aparecen de manera explícita en los programas de estudio, aun así incorpora a su práctica educativa los que considera trascendentes para la formación de los futuros profesionistas, como el desarrollo del pensamiento científico, el interés por aprender y el desarrollo de habilidades para interpretar y comunicar el conocimiento científico.

“Es algo que no está explícito en el módulo, pero para mí es claro que debemos hacer... que los chicos aprendan a ser ordenados en su pensamiento, en su quehacer, en sus cosas, y a llegar a una conclusión válida...”

Siempre les digo a los estudiantes <<Si ustedes están aquí es porque encuentran, más que la obligación de conocer, disfrutan el privilegio de conocer los fenómenos biológicos... la ganancia es que ustedes encuentran respuestas a sus propios asuntos de salud>> ...

... cuando los chicos presentan un seminario, uno los está observando... y empieza uno a hacer correcciones, a darles indicaciones... sobre la actitud... a cuestionarles <<¿Cuál es tu propósito?, Si tú formulas una pregunta y la contestas captas la atención de los demás, si te pones a leer la pierdes>>. Entonces ahí va haciendo uno correcciones en cuanto a actitud y procedimientos.” (UX-2, 2013).

Es posible extraer de su discurso que considera que los contenidos que selecciona y ofrece, e insiste en que sus alumnos aprendan, son pertinentes y relevantes para la formación de los futuros profesionistas.

Concede que a partir del ingreso de la institución a los procesos de evaluación y certificación de programas de licenciatura y de la introducción del programa de estímulos económicos para los investigadores, se invirtió principalmente en la recuperación y renovación de la infraestructura para la investigación. Pero también piensa que las necesidades para el

ejercicio de la docencia no han sido del todo cubiertas. *“Los laboratorios de docencia no están tan bien equipados como los de investigación, y que son sustanciales para la enseñanza.”*

A diferencia de nuestra informante UX-1, piensa que los recursos humanos y económicos que brinda la institución son suficientes para que la acción educativa se lleve a cabo con eficacia.

En cuanto a los orígenes de estas percepciones, manifiesta que su conocimiento de los elementos constitutivos del currículum de la licenciatura en la que ejerce su acción docente (fines institucionales, orientación del modelo curricular, perfil de egreso, objetivos de los programas de estudio, pertinencia y relevancia de los contenidos, entre otros) es principalmente producto de su participación en los procesos de diseño curricular.

Declara que el capital cultural interiorizado adquirido durante sus estudios de maestría sólo le confirió capacidades para proponer adiciones o sustracciones al programa de estudios del módulo. Y, a diferencia de UX-1, revela que el doctorado promovió procesos de análisis crítico, de establecimiento de relaciones de sentido más sustentadas del “conocimiento seleccionado”, y de apropiación de nuevas, relevantes y trascendentes áreas de conocimiento para la formación de los futuros profesionistas, con lo que contribuyó en los procesos de diseño curricular del plan de estudios y a proponer cambios importantes en el programa del módulo que imparte.

C. El profesor UCU-3.

De nuestros informantes de la Facultad de Química de la UNAM, es el profesor con mayor antigüedad en la dependencia (25 años en el momento de la entrevista).

Esta condición, su participación –desde su contratación– en la docencia de los contenidos de las asignaturas que imparte y su formación de posgrado, le han permitido participar en los procesos de diseño curricular realizados en la dependencia para la Licenciatura en Ingeniería Química. Sin embargo, pudimos percibir que su participación en estos procesos se ha supeditado a la reestructuración de las asignaturas que imparte.

“Conozco los objetivos educativos del plan de estudios y de las asignaturas que imparto porque yo diseñé los programas... la materia de Ingeniería de Reactores es la única que justifica que exista un ingeniero químico. La

bibliografía de reactores está de acuerdo con esto... Así, en el perfil de egreso esta materia adquiere una importancia vital en cuanto una formación fundamental...”

“Yo hice los programas de las asignaturas que imparto, yo fui el único profesor de reactores que participó en ello. Entonces como yo puse ahí mis ideas, pues sigo mi programa como yo lo propuse. Sin embargo, ya sé que se tiene que revisar cada siete años y ya tengo planeado cuál es el próximo cambio para el próximo programa”. (UCU-3, 2013).

Creemos que esta visión es consecuencia de una participación parcelarizada pues, al menos en el último de estos ejercicios, contribuyó de manera individual y aislada a la reestructuración de los programas de las asignaturas que tiene asignadas.

Desde esta posición, no tiene claros los fines institucionales. Y aunque no explicita los objetivos del plan de estudios y de estas asignaturas, sus declaraciones nos conducen a pensar que tiene un buen nivel de conocimiento de ellos, pues hace intentos para trascender las limitaciones impuestas por un modelo curricular y un modelo educativo tradicionales, promoviendo en sus alumnos el desarrollo del pensamiento científico, el anclaje de los contenidos teóricos y procedimentales a objetos de la realidad profesional, e incluyendo elementos de conciencia social a su práctica docente.

Así, aunque nos expresa que en los programas de las asignaturas que ofrece no aparecen textualmente como tales, distingue la presencia de objetivos educativos informativos y formativos, ligados al perfil de egreso; y la existencia de contenidos conceptuales y procedimentales que él integró en los programas que diseñó. Y a pesar de que no se describen en los documentos, él integra contenidos actitudinales a su práctica educativa mediante actividades de enseñanza-aprendizaje como la búsqueda de información o la resolución de problemas de la realidad profesional y social. Incluso, incorpora a su práctica la atención a la formación del *ser* persona de los alumnos.

“Uno debe buscar las alternativas que les capten la atención, buscar que se justifiquen las cosas, buscar al mismo tiempo los nuevos métodos... Cuando llego a tener un alumno que está muy atrasado y llego a recuperarlo... que logró construir su personalidad, que aunque estén muy golpeados entiendan que pueden aprender y que se recuperan y que después pueden ser mejores alumnos y personas”

“Una buena enseñanza sería formar una persona íntegra, crítica y responsable” (UCU-3, 2013).

Esto es, los contenidos actitudinales son elaboraciones propias y contingentes que surgen de su percepción de las necesidades de formación de sus estudiantes.

Desde su apreciación, los contenidos de las asignaturas que imparte, son el núcleo alrededor del cual gira la formación de los Ingenieros Químicos. Así, no logra percibir la contribución (pertinencia y relevancia) de los contenidos curriculares de otras asignaturas del plan de estudios –entre ellas las que se supone conforman los pilares y trabes del plan de estudios–, pero sí de que los que él ofrece contribuyen de manera sustancial al perfil de egreso del estudiante de Ingeniería Química, “... en el perfil de egreso, esta materia adquiere una importancia vital en cuanto una formación fundamental...”

Por otra parte, su discurso sólo nos brindó elementos para elucidar su percepción acerca de la aplicación de los recursos institucionales para la operación del currículum, y en consecuencia, para el logro de los fines y objetivos educativos de la licenciatura en la que participa como docente. Sin embargo, divisamos su coincidencia con la percepción de las entrevistadas anteriores: la institución le confiere mayor importancia y apoyo a la investigación que a la docencia.

“Yo considero que la función sustancial de la facultad es la docencia, es formar alumnos, por eso trabajo en una facultad y no en un instituto. La función número dos es hacer investigación. No obstante que para el sistema lo primero es la investigación, y nos hace caer en el SNI y en las evaluaciones continuas, y hacer proyectos, lo que nos distrae de la función docente.” (UCU-3, 2013).

Aunque no lo expresa abiertamente, de su discurso podemos desprender que su conocimiento del currículum ha sido producto de elaboraciones construidas principalmente en solitario, surgidas de sus experiencias de larga data como estudiante y como docente en la dependencia. Esta construcción lleva implícita su adscripción no consciente a la orientación de los modelos curricular y educativo imperantes.

No obstante, declara que su formación doctoral le brindó el capital cultural interiorizado para proponer cambios estructurales en los contenidos de las asignaturas que actualmente imparte.

“Anteriormente sólo había un curso de Ingeniería de Reactores y yo consideré que era necesario que se impartieran dos cursos... Antes de realizar mis estudios de doctorado no me habría dado cuenta de la

importancia de cada uno de los temas. Si no hubiera realizado mi investigación en el doctorado y si no estuviera haciendo investigación, no hubiera tomado la decisión.” (UCU-3, 2013).

D. El profesor UCU-4.

No ha participado en acciones de diseño curricular. Por un lado, porque la última reestructuración curricular se llevó a cabo en 2005, cuando él salió a realizar su posdoctorado; por otro, posiblemente porque antes de ello, estaba adscrito como profesor de asignatura.

Sus únicas experiencias al respecto se circunscriben a reuniones al interior del Departamento Académico al que pertenece y con los profesores que imparten la misma asignatura. Se tratan problemas relativos a la extensión, pertinencia e importancia de los contenidos del programa y a la ejecución o dificultades técnicas en las sesiones de laboratorio.

“... el departamento designa coordinadores de cada materia, y a este nivel no existe tanto la mira de academia, depende de quién sea el coordinador y qué tanto le interese la vida de academia... Los aspectos que se llegan a atender, desde mi experiencia... en la materia práctica, se atienden aspectos como manejo de residuos, propuestas e incluso pruebas de nuevas prácticas, adecuación del programa de la materia, ya sea en extensión o en pertinencia...” (UCU-4, 2013).

Declara que desconoce los objetivos y fines institucionales y del plan de estudios, pues tiene sólo dos años de haberse reincorporado como docente al plan de estudios y porque la institución no manifiesta gran interés en socializar estas orientaciones a sus docentes.

“... el plan de estudios cambió, y dado que hace poco me reincorporé, no he tenido la oportunidad de conocerlo a profundidad, sólo conozco algunos aspectos por la interacción que tengo con los chicos... Me apena, pero no conozco la misión y la visión de la universidad. Nunca me han dado un documento en el que me digan... esto es lo que queremos de usted como profesor para que se cumplan estos objetivos. Había panfletos que los mencionaban, pero en el tiempo... tal vez se cayeron...” (UCU-4, 2013).

Reconoce que ejerce su práctica educativa en el seno de un modelo curricular por asignaturas y de un modelo educativo centrado en los contenidos.

Aunque no esclarece el perfil de egreso de la Licenciatura en Química, en la que participa como docente, muestra cierto nivel de percepción o conocimiento acerca de sus atributos,

por ejemplo, su orientación hacia la formación de recursos humanos para la investigación y capaces de resolver problemas e incorporarse al sector productivo.

No nos expresa con claridad los objetivos educativos de las asignaturas que imparte,

Se presentan para él muy claros los objetivos informativos asociados a los contenidos conceptuales en el programa de la asignatura teórica (Fisicoquímica de sistemas moleculares organizados), y conceptuales y procedimentales en la asignatura práctica (Laboratorio unificado de fisicoquímica), pero no logra identificar la existencia de objetivos formativos.

Al analizar con detenimiento los documentos declarativos de los programas de estas asignaturas, pudimos constatar que sus objetivos generales son difusos. Se presentan con mucha claridad los objetivos informativos, y si acaso en el programa de laboratorio, aparecen algunos objetivos de tipo formativo. Por lo demás, los contenidos se expresan como un gran listado de conceptos y métodos o técnicas a enseñar que invitan a su transmisión y reproducción literal.

“... yo he tratado de hacer un balance entre teoría y práctica, pero a veces no se logra... la materia que imparto ahora no tiene esos componentes...”

... En la materia de laboratorio... se revisan conceptos, se realizan experimentos para que tengan experiencias prácticas, promover actitudes del alumno frente al trabajo del laboratorio. Nosotros los inferimos, porque no vienen explicitados, para que se lleven a cabo los objetivos de las prácticas.” (UCU-4, 2013).

Tal vez por ello, desde una noción perceptual, más que cognitiva, concibe la existencia de contenidos conceptuales y procedimentales en los programas de las asignaturas, pero no logra identificar la presencia de contenidos actitudinales. Esto, aunado a su concepción de que las actitudes positivas son aprendizajes que se deben forjar en el seno familiar del estudiante, le conduce a ejercer una práctica educativa al margen de estos contenidos, y por tanto, no ejerce acciones para promover cambios en la actitud de sus estudiantes respecto al aprendizaje de los contenidos que enseña o hacia la transformación de su propio *ser* y *estar* en el mundo escolar y personal.

Concede que, en su mayoría, los contenidos de las asignaturas que ofrece son pertinentes y relevantes para la formación de los futuros profesionales, pero piensa que el volumen de contenidos por enseñar y aprender es ambicioso y difícil de lograr.

“... los programas de estudio son poco realistas en cuanto a la gran cantidad de material que se pretende que el alumno revise en un semestre y el tiempo que le debe uno dedicar.” (UCU-4, 2013).

Si bien desconoce cómo aplica la institución los recursos para la operación del currículum de la licenciatura en la que participa, percibe ciertas deficiencias en los laboratorios de enseñanza.

“En el caso de la asignatura teórica, algunos libros, el salón con pizarrón... Es suficiente. En el caso del laboratorio... A veces llegan a faltar, pero nos apoyamos con otros laboratorios o departamentos... Y ellos también recurren a nosotros y les apoyamos con gusto...” (UCU-4, 2013).

Respecto a los orígenes de estas percepciones, de su discurso podemos elucidar que su desconocimiento, en el momento de la entrevista, de los elementos curriculares externos a las asignaturas que imparte, pudiera deberse a su condición de docente de nuevo ingreso, por lo que no ha sido invitado a participar en procesos de diseño curricular. Su conocimiento sobre la orientación del modelo curricular y educativo, de los objetivos del plan de estudio y de las asignaturas que imparte, son producto de sus experiencias como estudiante y como docente. Y su percepción de la pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares es producto principalmente del capital cultural adquirido durante sus estudios de posgrado (maestría y doctorado en un solo programa), pues si bien nos expresó que la experiencia ha sido fundamental para realizar replanteamientos a los programas de las asignaturas que imparte, manifiesta que durante el posgrado (un programa de doctorado de cinco años que no separaba la maestría) interiorizó capital cultural que le brindó posibilidades para analizarlos críticamente y, aunque tienen que cubrirse en su totalidad, decidir la relevancia de ciertos contenidos.

E. El profesor UCU-5.

Como UX-4, no ha participado en los procesos de diseño curricular, pues el último se realizó en 2005, y él se incorporó en el siguiente año. No obstante, declara que conoce los fines institucionales pues los comunicaron en una reunión del Departamento Académico al que está adscrito, y los tiene a la mano en su computadora. Su experiencia en la enseñanza de las asignaturas que imparte y la práctica educativa de la comunidad docente le conducen a visualizar que esos fines no son alcanzados.

“¿realmente estamos respetando la libertad y la pluralidad de las ideas de nuestros alumnos?... ¿qué significa formarlos integralmente?... No necesariamente hacemos mucho desarrollo sustentable del país... ni mucho desarrollo tecnológico, ni resolución de problemas... No hay suficiente vinculación con la industria... Tal vez por eso hayan integrado algunas materias del área socio-humanista al plan de estudios... no sé si esto es parte de la idea de cumplir con estas ideas...”. (UCU-5, 2013).

Manifiesta que el modelo curricular imperante en la dependencia es por asignaturas y que pese a que oficialmente los planes de estudios establecen que el modelo educativo se centra en el estudiante, a través del desarrollo de ciertas habilidades y competencias, en la realidad la práctica educativa se centra en los contenidos.

Respecto a su conocimiento de los perfiles de egreso correspondientes a las licenciaturas (Química e Ingeniería Química) en las que colabora como docente, él se ha dado a la tarea de analizarlos detenidamente, y desde esta posición, aunque los percibe imprecisos, observa que existe una gran brecha entre ellos, la práctica educativa y los perfiles reales con los que egresan los alumnos.

“Siento que los perfiles no están mal, pero son muy vagos... dicen poco... apenas si dibujan las cualidades que tiene una persona que sale de la facultad, siento que no reflejan del todo las capacidades y habilidades que tienen... antes no sabía eso de los perfiles de egreso... Ahora lo pegan en los laboratorios... pero yo siento que nadie los toma en serio... nadie se pone a ver si se está cumpliendo o no.” (UCU-5, 2013).

Percibimos también que en la dependencia no es usual el trabajo colegiado que dé seguimiento al cumplimiento de los perfiles de egreso.

Aunque nos expresa que en los programas de las asignaturas no se esclarece cuáles son objetivos educativos informativos o formativos, distingue con claridad los primeros, pero, al igual que UX-4, no identifica los objetivos formativos, aun así, él los contempla y hace intentos para promover el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento, pero el volumen de contenidos y el espacio temporal asignado para su enseñanza obstaculizan alcances importantes.

“... a mí como me gustaría... eso es como un sueño guajiro... más es enseñar a los alumnos a que se cuestionaran, a investigar y que trataran de entender el porqué de las cosas... Yo creo que en la licenciatura, IDEALMENTE, deberíamos de empezar a desarrollar habilidades de

aplicación y de integración. Que siempre se plantea en los programas y en las juntas decimos que eso es importante, pero eso es muy difícil hacerlo, porque además los contenidos son muy abundantes. Entonces o terminas tu programa o tratas de desarrollar habilidades.” (UCU-5, 2013).

Concerniente a su conocimiento de los contenidos de las asignaturas que imparte, observamos que en las asignaturas de tanto de naturaleza teórica como de laboratorio percibe con gran claridad los contenidos conceptuales, pero no así los procedimentales.

“En las clases teóricas sólo están claros los contenidos teóricos... Lo demás... todo está dejado al albedrío del profesor, no están planteados de manera explícita... Tampoco en las clases de laboratorio se explicitan los objetivos que deriven en la enseñanza de procedimientos... en el programa viene la distribución de contenidos por horas, pero de puros contenidos conceptuales, y los separa prácticamente como si fueran los contenidos de las tres asignaturas que pretende unificar. Esto genera una gran confusión y cada profesor la da como quiere y como puede.” (UCU-5, 2013).

Declara también que no se contemplan contenidos actitudinales, pero de su discurso inferimos que hace intentos por promover el gusto por la indagación y el desarrollo del pensamiento científico.

Analizamos también los documentos oficiales de los programas de las asignaturas a su cargo, e igualmente que para UX-4, los objetivos declarados acaso dejan vislumbrar su naturaleza informativa, y para las asignaturas de laboratorio, de manera muy tangencial, los objetivos formativos; y los contenidos curriculares aparecen como enormes listados de conceptos y métodos a enseñar y aprender textualmente por los estudiantes.

En cuanto a la pertinencia y relevancia de los contenidos que sus asignaturas ofrecen, manifiesta que los capitales culturales que interiorizó durante sus estudios de posgrado no son acordes a los contenidos que imparte. Tal vez por ello, ni se permite hacer grandes cambios a los sistemas de conocimiento a enseñar planteados en los programas, ni alcanza a percibir la pertinencia de los contenidos curriculares conceptuales y procedimentales en el perfil de egreso. Sin embargo, implícitamente vislumbra que su práctica educativa contribuye a la de sus colegas docentes para favorecer el desarrollo de actitudes positivas como “... *hábitos de disciplina, estudio, perseverancia, aguante, de trabajo... así son las carreras aquí*”, que los egresados muestran cuando se incorporan al campo laboral.

Relativo a la oportunidad de la aplicación de los recursos institucionales para la operación del currículum, si bien considera que son suficientes, suele enfrentarse a situaciones de insuficiencia de la infraestructura para ejercer su práctica docente.

“... a veces es un poco desesperante que, por ejemplo en las clases de licenciatura, que no hay equipos suficientes para la enseñanza, o hay equipos muy viejitos, y los nuevos van llegando a cuenta gotas.” (UCU-5, 2013).

En cuanto a los orígenes de estas percepciones, podemos extraer de su discurso que sólo conoce los elementos del currículum que atañen de manera directa a su práctica educativa, y es posible que esto se deba a su condición de docente de nuevo ingreso y a su exigua participación en los procesos de diseño curricular. Por otro lado, su conocimiento de los modelos curricular y educativo proviene de sus experiencias como estudiante antes y como profesor ahora; y su conocimiento o percepciones sobre los objetivos educativos, los contenidos curriculares y la aplicación de los recursos institucionales para el ejercicio de la docencia, derivan de sus actuales experiencias docentes. Y por último, su conocimiento de la pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares se reduce a la percepción que elabora desde su práctica docente, pues, como mencionamos antes, sus estudios de maestría y doctorado no son afines a los contenidos curriculares que imparte.

F. La profesora UCU-6.

Apenada reconoce que no recuerda los fines institucionales y los perfiles de egreso, y no conoce los planes de las licenciaturas en las que participa (Química Farmacéutica Biológica y Química de Alimentos). Creemos que esto se debe a su ausencia en los procesos de diseño curricular a pesar de su antigüedad –doce años en el momento de la entrevista–, que atribuye a su situación contractual, profesora de asignatura, que no le requiere más que presentarse a impartir sus clases.

“No he participado. Cuando se hizo la reestructuración del plan de estudios no fui convocada. No sé si fue un grupo pequeño de profesores. No fue algo que se diera a conocer de manera abierta.” (UCU-6, 2013).

Sus experiencias al respecto se circunscriben, por una parte, a reuniones para el análisis de los problemas que se producen en el transcurso de la enseñanza de los contenidos de la

asignatura que imparte (Bioquímica). Coincide con UCU-4 en que ésta actividad, depende de la voluntad de los coordinadores de los Departamentos Académicos, y es una acción puntual que se realiza por asignatura y alejada del conocimiento de las relaciones curriculares del plan de estudios, donde sólo se comparten las dificultades de enseñanza-aprendizaje y el análisis de la pertinencia de los contenidos plasmados en el programa de estudio.

“... semestre tras semestre se dice en las reuniones <<Hay es que esto ya lo saben>>, <<Hay, en qué materias se dará... Pues no sé, voy a investigar>>, y nunca se hace, nunca se hace. Entonces yo, yo lo hago de manera intuitiva, porque les pregunto si lo saben o no, y luego te dicen <<Eso ya lo vi maestra, no me lo enseñe>>.” (UCU-6, 2013).

Y por otra, a sus experiencias en el aula, al percibir que en su asignatura existe la duplicidad de contenidos o que sus alumnos no poseen los conocimientos previos requeridos para cursarla.

“... en un semestre dábamos metabolismo de carbohidratos y... luego... hicimos un cambio... movimos metabolismo de glucógeno, lo metimos antes o después de alguna... porque sonaba que era lo lógico en metabolismo... y lo tratábamos de dar en otro orden y acabó metiendo una gran cantidad de ruido en los muchachos y acabamos regresándolo a donde estaba... Mi formación en el posgrado me decía cuál era el orden lógico de los contenidos, pero a la hora del proceso lógico del muchacho, nos decía que no era cierto, que quedaba mejor como estaba.” (UCU-6, 2013).

Igualmente que para el entrevistado UCU-5, percibimos la ausencia del trabajo colegiado para el seguimiento de los perfiles de egreso.

Convencida manifiesta que el modelo curricular imperante en la dependencia es por asignaturas, e intuye que el modelo educativo está centrado en los contenidos curriculares.

Por otra parte, concuerda con los entrevistados UCU-4 y UCU-5 en que los programas de la asignatura que imparte sólo incluyen objetivos informativos. Tal percepción deriva del conocimiento que posee de sus contenidos, y que en estos documentos aparecen como un gran listado de temas, que si bien conforman un sistema de conocimientos a enseñar por el profesor y a aprender por el alumno, no llegan a prescribir objetivos formativos... “Uno

*puede ver que el programa de la asignatura es casi el mismo que el índice del Lenninger o el del Voet”.*¹²

Cuando analizamos el programa de la asignatura de Bioquímica pudimos corroborar el origen de estas apreciaciones. Los objetivos generales de aprendizaje allí plasmados, sólo alcanzan el nivel de conocimiento y comprensión del sistema de conocimientos que lo componen, y la pretensión de llegar a la integración de estos contenidos para la explicación de objetos de una realidad alejada de la realidad profesional de los virtuales egresados.

Nuevamente, la implicación de objetivos formativos es un asunto personal del docente. Sus experiencias de aprendizaje y progreso intelectual durante su formación doctoral, le hacen sensible a la necesidad de promover el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento en sus alumnos, con la finalidad de que trascienda el aprendizaje de los contenidos a su aplicación para la comprensión de su realidad profesional.

“... pensando en que ya puedo identificar las habilidades que no estamos desarrollando, y que son necesarias, no sólo para hacer investigación. Por ejemplo la capacidad de resolver problemas, implica la capacidad de integrar información ¿no?, y cuando salen los chicos de la licenciatura tienen los conocimientos pero no visualizan todo lo que saben para integrar el conocimiento para resolver el problema. Quizás esto no lo hubiera visto sin el doctorado porque quizás yo seguiría con los contenidos, y quizás es el nivel en el que se quedan algunos profesores que a lo mejor se dedican siempre a la docencia...”. (UCU-6, 2013).

Creemos que debido a la falta de esclarecimiento de los objetivos formativos y de los contenidos procedimentales y actitudinales, sólo alcanza a ver con claridad la presencia de contenidos conceptuales en los programas de las asignaturas, los contenidos actitudinales quedan sujetos a su juicio. Juicio que depende de su experiencia docente, su formación académica y del espacio temporal para impartirlos. No alcanza a vislumbrar contenidos procedimentales en sus programas de estudio, aunque hace intentos por promover el desarrollo de habilidades de orden superior para que sus alumnos puedan resolver problemas relacionados con la profesión que ejercerán.

“... tengo que irme por los contenidos porque no tengo tiempo para más... así que... por lo menos que tenga la habilidad de comprender algún contenido y en función a eso él pueda pensar y analizar, y eventualmente,

¹² Se refiere a los primeros autores de dos libros de referencia.

con la experiencia en su chamba, aprenderá a resolver problemas, pero ya tiene la mitad resuelto.” (UCU-6, 2013).

A partir de estas declaraciones podemos elucidar que, al igual que los entrevistados UCU-4 y UCU-5, percibe que los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de la asignatura que ofrece son pertinentes para la formación de los futuros profesionales, pero piensa que su volumen es tan grande que difícilmente llegarán a ser del todo relevantes.

Es evidente su desconocimiento de la aplicación de los recursos institucionales para el logro de los fines y objetivos educativos del currículum, pero desde su perspectiva, son suficientes para el logro de los objetivos educativos de su asignatura, esto es, para el desarrollo de su práctica docente o intervención en el aula.

Concerniente a los orígenes de estas percepciones, podemos elucidar que sólo alcanza a visualizar los elementos curriculares que tocan su particular práctica educativa, lo que pudiera ser el producto de su falta de participación en los procesos de diseño curricular. Su conocimiento del modelo curricular y educativo proviene de sus experiencias de larga data como estudiante y como docente en la institución. Su conocimiento de los objetivos educativos de la asignatura que imparte, de su práctica educativa. Considera que si bien su formación en el posgrado le brindó un capital cultural interiorizado profuso y la capacidad de establecer relaciones de sentido y jerarquizaciones entre los sistemas de conocimiento que conforman la asignatura, es su experiencia en el aula la que contribuye en mayor medida al replanteamiento de la organización y la pertinencia de los contenidos.

5.2.3 Conocimiento del contenido de la asignatura.

Como lo presentamos en el Capítulo II, esta categoría del conocimiento del contenido de la enseñanza involucra tanto el dominio de los contenidos conceptuales y procedimentales de la asignatura, como su comprensión como un sistema de estructuras sustantivas y sintácticas –organización y establecimiento de relaciones de sentido entre los contenidos curriculares–. Saberes que tendrán como consecuencia la orientación que el profesor dará a la enseñanza de su asignatura (teórica o pragmática, objetiva o filosófica, sociológica o subjetiva, etc.).

Implica conocer a profundidad los objetivos del campo de estudios (disciplina) a la que se integra la asignatura o módulo de aprendizaje que imparten, su epistemología (historia y práctica metodológica científica), y las interacciones ciencia-tecnología-sociedad asociadas

a su construcción. Todo ello con el fin de establecer entramados significativos que relacionen el conocimiento científico con problemas interesantes y relevantes para el aprendizaje de los estudiantes.

A partir del discurso de nuestros informantes dilucidamos seis componentes de su representación de los sistemas de conocimiento (asignaturas o módulos) que imparten, y que forma parte de su *habitus docente*: Conocimiento de los principios y leyes que gobiernan los conceptos básicos que subyacen a los contenidos conceptuales y procedimentales de la asignatura, los métodos experimentales para su obtención, los problemas a los que se ha enfrentado el desarrollo del conocimiento científico en este campo del saber, reconocimiento de un conocimiento probado del que no lo es, conocimiento de la organización y jerarquización de los sistemas de conocimiento que imparte, postura que adopta su enseñanza.

Por último, debido a la amplitud, profundidad, complejidad y la dificultad del escrutinio de estos saberes, no es posible llegar a apreciaciones nuestras con la sola entrevista o asistencia a una o dos sesiones de sus clases. Acaso nos atrevemos en algunos momentos a hacerlo, sobre la base de nuestras propias experiencias de formación y docentes en los ámbitos de las disciplinas subyacentes a los módulos de aprendizaje o asignaturas que ellos imparten. Por lo que aclaramos que en este apartado, exponemos al mismo tiempo sus percepciones acerca del contenido de la asignatura y los orígenes de estos saberes; aunque al final, hacemos un ejercicio de recapitulación, como en los anteriores, para presentarlos.

A. La profesora UX-1.

Nos manifiesta que los contenidos curriculares del plan de estudios de la Maestría en Biofarmacia se relacionaron estrechamente con los contenidos de los módulos de aprendizaje que imparte.

Convencida declara que las disciplinas que sustentan los contenidos de los módulos que imparte son básicamente biofarmacia, fisicoquímica, y química analítica. Y derivado de nuestros antecedentes de formación académica (licenciatura, maestría) y experiencia docente (más de 30 años) en la enseñanza de algunas de las disciplinas o asignaturas implicadas en estos módulos, y de las respuestas a nuestras preguntas particulares al respecto y de la observación de dos de sus clases, pudimos percibir que exhibe conocimiento profundo de los principios básicos que subyacen a los contenidos de los módulos que imparte: las leyes de la

estequiometría para el módulo de *Evaluación de las materias primas*, y el equilibrio de fases para el de *Evaluación de la calidad de los medicamentos*.

Manifiesta categóricamente que el conocimiento acerca de los fundamentos, extensión y métodos de estas disciplinas es en gran medida producto de sus experiencias en la enseñanza de los contenidos curriculares y de análisis, durante su Maestría en Biofarmacia, de una gran cantidad de textos que la llevaron a hacer un recorrido histórico acerca de ellos durante sus estudios de maestría.

“En la maestría... como vemos tantos artículos y los vamos viendo como en una línea del tiempo, vamos viendo la evolución de eso que aprendió uno hasta ahorita... había artículos... clásicos, ¡de 1939...! Porque esta es la... la teoría básica de dio lugar a la evolución hasta acá... y que son la base de lo que hay ahora.” (UX-1, 2013).

Desde la posición que nos brinda nuestra formación académica y experiencia en la docencia de disciplinas comunes, le concedemos nuestro voto de confianza a su afirmación de que el principal modelo (o método) de investigación es el experimental, al que se vinculan procedimientos (químicos e instrumentales) que permiten alcanzar el fin último del método experimental: el conocimiento de verdades difícilmente refutables, que conforman sistemas de conocimiento confiables. Todos ellos precisados por el método científico, que parte desde la observación de regularidades o irregularidades en el comportamiento de los objetos de estudio hasta la emisión de conclusiones válidas. Nos declara que este capital cultural es producto, principalmente, de sus estudios de licenciatura y de maestría.

Manifiesta que el capital cultural adquirido durante sus estudios de licenciatura y maestría le brindó elementos de juicio para discernir que el desarrollo de las disciplinas que sustentan los contenidos de los módulos que imparte depende sustancialmente del avance de las áreas disciplinares de las que abrevan conocimiento.

Convencida afirma la diferencia sustancial entre un conocimiento probado del que no lo es.

“... un conocimiento probado es un conocimiento demostrable... es decir, reproducible... ¡le tiene que salir a todo el mundo!... Esto es algo que considero al seleccionar contenidos o documentos para la clase.” (UX-1, 2013).

Concibe que esta percepción es producto de su formación en las ciencias experimentales, que adquirió a través de su formación en los tres subniveles de educación superior: licenciatura, maestría y doctorado.

El parámetro de conocimiento de la organización y jerarquización de los sistemas de conocimiento que imparte es difícil de valorar desde sus producciones discursivas y nuestras observaciones en las dos sesiones de clase en las que participamos como observadores. Sin embargo, de estas experiencias y de nuestra lectura de los programas de los módulos de aprendizaje que ella imparte, pudimos advertir un buen nivel de dominio en los ejercicios de organización y jerarquización de los sistemas de conocimiento incluidos en los programas de estudio que enseña. Dominio que se manifiesta en la selección de cuerpos de conocimiento que comparte, y se concreta en su concepción y práctica de la evaluación de los aprendizajes que presentaremos más adelante.

Por otro lado, aunque reconoce que su formación en el seno de los modelos curriculares tradicionales de la licenciatura y la maestría que cursó la coercían a asignarle una mayor importancia a la enseñanza de los contenidos, está convencida de que su experiencia docente en el modelo curricular modular es la que le ha llevado a modificar su postura respecto a la orientación que le asigna a la enseñanza de los módulos que imparte. Esto es, la filosofía del sistema modular en la que ha ejercido su labor docente durante más de veintiséis años, contribuyó a reorientar su visión de los objetivos educativos y por ende de la articulación y organización de los contenidos curriculares hacia una postura más científica y pragmática. Visión que transfiere a su práctica educativa.

“A lo mejor yo pensaba que lo más importante eran los contenidos, pues yo venía de un programa en donde los contenidos eran lo importante. La filosofía de esta universidad es otra. Entonces yo me empapo de este sistema, y me empapo de lleno...”

“... la idea que trato de desarrollar con mis alumnos es... <<Tienen que pensar como químicos. Tienen que construir su estructura mental ya de otra manera. Las cosas que leen tienen que decirles más de lo que hay en letras... tienen que darles más información>>. Es una construcción de pensamiento... científico, digamos. Esa es la orientación que pretendo darle a mis cursos. La necesidad de la búsqueda de información y el que sepan interpretar las cosas que ve, que lee... <<¿Qué te está diciendo esa información?, ¿Para qué la vas a usar?, ¿Para qué te va a servir a la hora de que la apliques?>>.” (UX-1, 2013).

Recapitulando respecto a los orígenes de su conocimiento del contenido de la asignatura, podemos decir que, de acuerdo a sus declaraciones, el conocimiento profundo sobre los orígenes, fundamentos, extensión y métodos de investigación de las disciplinas que subyacen a los contenidos curriculares es producto, principalmente, de sus estudios de maestría. Pero también su experiencia en la docencia ha sido promotora de estos saberes.

El establecimiento de relaciones de sentido que devienen en la distinción y organización de sistemas jerárquicos de conocimiento del programa de los módulos que imparte, es una concesión que hace a su conocimiento curricular, su experiencia docente y su formación en la maestría y doctorado.

Le confiere a su experiencia en la docencia su capacidad de discernimiento para identificar contenidos pertinentes y relevantes y la postura pragmática que adopta su enseñanza.

Sin embargo, atribuye a su formación doctoral la vena científica que adopta su postura educativa, y el desarrollo de capacidades intelectuales de orden superior –búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición (Galeana de la O, 2006)– para integrar el conocimiento y hacerlo útil. Además de mantenerla actualizada, lo que le brinda la oportunidad de ofrecer a sus estudiantes conocimientos de punta que serán relevantes y trascendentes para los futuros profesionistas.

B. La profesora UX-2.

Nos refiere que si bien la Maestría en Medicina Social le proporcionó una gran habilitación en el manejo del método científico y para la elaboración de proyectos de investigación, fueron los contenidos curriculares de la Maestría en Farmacología en Plantas Medicinales los que se relacionaban en mayor medida con los contenidos del módulo de aprendizaje que ofrece.

Manifiesta que las disciplinas que soportan los contenidos del módulo de *Farmacología experimental* son: genética, fisiología, biología celular y molecular, microbiología, inmunología, patología, anatomía; y, a pesar de que no se nos presentó la oportunidad de asistir a sus clases, desde nuestras bases de conocimiento y de su discurso, hizo evidente la fluidez con la que maneja estos campos del saber.

No fue muy profusa en sus declaraciones respecto a los principios básicos que subyacen a los contenidos del módulo que imparte. Sin embargo, menciona que la homeostasis es el principio fundamental en los que se sustenta la farmacología.

Manifiesta categóricamente que el conocimiento acerca de los principios, fundamentos y extensión de estas disciplinas fue producto de sus experiencias de análisis de una gran cantidad de textos que la llevaron a hacer un recorrido histórico acerca de ellos durante el transcurso de sus estudios en la segunda maestría (Farmacología en plantas medicinales).

“... teníamos una materia que nos llevaba a ver las bases de la medicina tradicional en México. El maestro que yo tenía no sólo era farmacólogo sino historiador de la farmacología. Él, sus libros me llevaron a este proceso histórico de la farmacología en Europa y luego en América.” (UX-2, 2013).

Si bien en suma arroga este saber principalmente a su formación en las dos maestrías que cursó, concede que su experiencia en la docencia y su formación en el doctorado contribuyeron de manera importante.

Expone que el modelo central de investigación al que estas disciplinas deben la conformación de sus sistemas de conocimiento es el experimental, que sustentado en el método científico, deviene en procedimientos químicos cuantitativos, cualitativos y estadísticos de análisis. De su discurso podemos desprender que estos saberes se fueron configurando y consolidando a través de sus estudios de maestría y después, en el doctorado; pues si bien, su formación en las dos maestrías que cursó promovió el desarrollo del conocimiento profundo de los contenidos que enseña, el doctorado favoreció el desarrollo de nuevas y mejores capacidades cognitivas y cognoscitivas y le abrió la puerta a una importante gama de posibilidades metodológicas y técnicas para analizar y evaluar los objetos de estudio, y para reorganizar la concepción y el ejercicio de la enseñanza.

“... el proceso es un continuo. El sentido crítico se va desarrollando, el sentido de observación se va afinando, el anhelo de ir más allá día a día se va mejorando... y eso va retroalimentando la docencia, uno ve más, la ventana se abre y uno tiene más herramientas en el ámbito académico.” (UX-2, 2013).

Si bien no hace una aportación particular para las diferentes disciplinas que subyacen a los contenidos del módulo de aprendizaje que ofrece, afirma que el principal factor que obstaculiza el desarrollo de la farmacología en México es *“la falta de inversión del Estado*

en investigación”. Lo que al final coincide con la apreciación de UX-1, de que el desarrollo de las disciplinas depende del avance de las que las sustentan.

No nos presenta una concepción clara respecto a su concepción del conocimiento comprobado, pero sus alocuciones nos permiten visualizar que para adquirir esta cualidad requiere de principios básicos para su comprensión y aceptación: definición del objeto de estudio y métodos válidos para su medición. Lo que al final, como plantea UX-1, significa su reproducibilidad y comprobación.

“... si está bien balanceado, bien definido... Entonces, uno tiene más elementos para decir “aquí le falta, aquí no lo van a poder lograr así, aquí les falta metodología...” (UX-2, 2013).

Aunque no fue clara en sus respuestas, desprendemos de ellas que le asigna a su formación doctoral el desarrollo de su capacidad para distinguir un conocimiento probado del que no lo es, debido a que, como nos expresa, tuvo que realizar el análisis crítico de una enorme cantidad de artículos científicos durante su formación doctoral. No obstante, también le confiere esta percepción a su formación en su primera maestría (Medicina Social), que le brindó una gran habilitación en el manejo del método científico y para la elaboración de proyectos de investigación.

Aunque no nos fue posible constatarlo, su producto discursivo y el análisis del programa del módulo que imparte, dan cuenta de su dominio en cuanto a la distinción y organización de sistemas jerárquicos de conocimiento y de las relaciones de sentido que establece entre los sistemas de conocimiento incluidos en el programa del módulo que enseña. De igual forma que para UX-1, dominio que se manifiesta en la selección de cuerpos del conocimiento que comparte y que se concreta en su concepción y práctica de la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, que expondremos en el apartado siguiente.

Respecto a la postura actual que adopta su enseñanza, admite, de la misma forma que UX-1, que, derivado de su experiencia docente en el modelo curricular modular, su postura cambió de ser preponderantemente “*biologisista*” o teórico-disciplinar, a constituirse con enfoques sociológico, científico y pragmático. Aunque también concede que a esta postura contribuyeron sus estudios de maestría y doctorado y su participación en los procesos de diseño curricular.

En cuanto a los orígenes de estos rasgos del conocimiento de la asignatura, extraemos de su discurso que el conocimiento profundo de los orígenes, fundamentos, extensión y métodos de investigación de las disciplinas en las que se soportan los contenidos que comparte, es producto, principalmente, de sus estudios de maestría y doctorado. Pero concede que también su experiencia en la docencia ha contribuido a estos saberes.

De igual manera que UX-1, concede primero a su participación en los procesos de diseño curricular, y después a su experiencia en la docencia y a su formación en las maestrías y doctorado, el desarrollo de su capacidad de establecer relaciones de sentido para distinguir y organizar sistemas jerárquicos de conocimiento.

Por su parte, atribuye a su formación en el doctorado el desarrollo de su capacidad para distinguir los contenidos pertinentes y trascendentes a enseñar. Y a su experiencia en la docencia y a sus estudios de maestría y doctorado la postura que ha adoptado para ejercer su enseñanza: científica y pragmática. Todo tiene un porqué y un para qué.

Coincide con UX-1 al arrojarle al doctorado el desarrollo de capacidades de intelectuales de orden superior: el pensamiento analítico, sintético, sistémico y crítico; que le lleva a integrar el conocimiento y hacerlo útil para sus estudiantes, futuros profesionistas.

“... en el doctorado definitivamente todo cambia, la estructura, todo tiene que ser integrativo, todo se relaciona. Nada puede estar aislado del objeto. Lo que no tenga relación ¡para afuera!...” (UX-2, 2013).

C. El profesor UCU-3.

Declara que los contenidos del plan de estudios de la Maestría en Ingeniería Química y las dos asignaturas que cursó durante su doctorado se relacionaron estrechamente con los contenidos de las asignaturas que imparte desde hace veintiséis años.

Asegura que las disciplinas sobre las que se cimientan los contenidos de sus asignaturas son: química, fisicoquímica y matemáticas avanzadas. Atribuye este saber a sus estudios de licenciatura y de maestría.

Derivado de las bases de conocimiento brindadas por nuestra formación académica y experiencia docente, y de sus respuestas a los cuestionamientos específicos y de fondo que le hiciéramos, fue posible vislumbrar que exhibe conocimiento profundo de los principios y leyes que subyacen a los contenidos teóricos y metodológicos de las asignaturas que imparte:

leyes de la termodinámica, fenómenos de transporte, cinética química, cálculo diferencial e integral y métodos numéricos. Si bien, su experiencia en la docencia y su labor investigativa contribuyeron a la adquisición de estos saberes, concede que el programa de maestría fue el más aportó a este conocimiento.

Desde nuestra posición documentada y experiencial, creemos que identifica con claridad los modelos y métodos de investigación que han contribuido a la conformación de las disciplinas: el modelo experimental y los procedimientos o métodos químicos y fisicoquímicos de análisis. Concede a sus estudios de posgrado la oportunidad de profundizar en el conocimiento de los principios y leyes básicos de las asignaturas que imparte, y de nuevos modelos, métodos y técnicas para comprender los objetos de estudio y a resolver problemas de su realidad profesional. Aunque no separa de estas experiencias escolarizadas de formación, las que internalizó sobre la marcha de una labor de investigación que no ha suspendido nunca.

Coincide con las entrevistadas anteriores en que el avance de las disciplinas depende del desarrollo de otras de las que abrevan conocimiento, que a su vez depende del desarrollo tecnológico y de la inversión que se aplique a la investigación en un país.

De su discurso podemos inferir que concibe como conocimiento probado a aquel que ha sido científicamente demostrado, y por tanto, es verdadero. Derivamos que esta percepción surge de sus estudios de posgrado, pues afirma que es partir de la maestría cuando es posible ascender a niveles más altos de profundidad, mediante el análisis y la crítica de los conocimientos encontrados. Nuevamente, no dejamos de lado la contribución de su permanente labor de investigación.

Respecto a su nivel de dominio del ejercicio de la organización y jerarquización de los sistemas de conocimiento incluidos en sus asignaturas, de sus elaboraciones discursivas y del análisis de sus programas de estudio, podemos extraer que muestra un buen grado de dominio, que se confirma en su concepción y práctica de la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, como veremos más adelante.

Le es difícil discernir cuáles experiencias de formación contribuyeron a cambiar la orientación que le da a sus asignaturas, pues empezó a impartir clases cuando estudiaba la licenciatura y no suspendió su labor docente durante sus estudios de posgrado. Además, desde su ingreso a la docencia, ha realizado investigación. No obstante, nos fue posible

elucidar que antes de la realización de sus estudios de maestría percibía la asignatura como un listado de contenidos a transmitir. Durante y después de ella, y a través de sus trabajos de investigación, y de colaboración en la resolución de problemas en la industria pública y privada, su postura ante la asignatura se conformó y se consolidó con enfoques científico y pragmático.

Haciendo un compendio de los orígenes de estas elaboraciones cognitivas, podemos inferir que el conocimiento profundo de los orígenes, fundamentos, extensión y métodos de investigación de las disciplinas que subyacen a los contenidos curriculares que ofrece, es producto, principalmente, de sus estudios de maestría y doctorado. Aunque también confiere a su experiencia docente una parte de estos saberes.

De igual forma que UX-1 y UX-2, atribuye a su conocimiento curricular, su experiencia docente, y finalmente a su formación en el posgrado (principalmente en la maestría), el desarrollo de su capacidad para distinguir y organizar sistemas jerárquicos de conocimiento. Coincide con UX-1 en que su experiencia en la enseñanza de los contenidos curriculares que ofrece le brindó la capacidad para distinguir los que son pertinentes, relevantes y trascendentes.

Le arroga a su práctica investigativa de larga data y a su formación en el posgrado la postura científica y pragmática que adopta su práctica educativa. Y concuerda con nuestras anteriores informantes en que si bien la maestría le implicó el desarrollo de capacidades intelectuales de orden superior, estas se consolidaron en el transcurso de su formación doctoral. Ambos niveles de formación contribuyeron a la constitución de hábitos de búsqueda e integración de nuevos saberes para mantener actualizadas sus clases.

D. El profesor UCU-4.

Estudió un programa doctoral que no distinguió maestría de doctorado. Nos expresa que los contenidos del plan de estudios en sus primeros años se relacionaron estrechamente con los contenidos de la asignatura de *Laboratorio Unificado de Fisicoquímica*, y en años posteriores con algunos de los contenidos de *Fisicoquímica de sistemas moleculares organizados*. Nos expresa que las disciplinas en las que se sustentan los contenidos de éstas asignaturas son: fisicoquímica y matemáticas avanzadas.

Convencido declara que los fundamentos y leyes que gobiernan los contenidos curriculares de las dos asignaturas son: las leyes de la termodinámica y los principios de la cinética química, electroquímica y fenómenos de superficie. Sobre la base de nuestra formación académica y experiencias en la enseñanza de contenidos comunes, y de sus respuestas a nuestros cuestionamientos al respecto, percibimos que exhibe conocimiento profundo acerca de ellos. Le concede primero a sus estudios de posgrado, y después a su experiencia docente (ahora incipiente) la contribución a la conformación de estos saberes.

Reconoce al método experimental como el principal motor para la generación del conocimiento que enmarca la fisicoquímica. Y considera que su avance depende preponderantemente del desarrollo tecnológico.

Coincide con UCU-3 en que la licenciatura le proporcionó conocimientos básicos y probados de los que no dudaba, y el posgrado le llevó a profundizar en ellos, a conocer nuevas teorías y métodos experimentales para entender un fenómeno y sustentar su explicación.

Concuerda también en que un conocimiento probado es aquel que ha sido demostrado científicamente a través de evidencias directas o indirectas y que es durante el posgrado cuando se percató de ello, gracias a la revisión y contrastación de un gran número de textos para preparar sus clases y para realizar su trabajo de tesis.

De su discurso inferimos que todavía no distingue en plenitud las relaciones de sentido entre los contenidos de las asignaturas que imparte, principalmente para la de cualidades teóricas, que a diferencia de la de laboratorio, le impone el establecimiento de organizaciones y categorizaciones conceptuales. Tal posición le dificulta develar cuáles son los contenidos más relevantes y trascendentes.

“Intento adherirme lo más posible a los contenidos, si no todos, los que yo considere más importantes... Lo que pasa es que las materias que estoy dando son nuevas para mí... Tengo que admitir que estoy en un punto en el que yo no estoy satisfecho con cómo doy el curso, porque siento que hay muchas deficiencias todavía, y a pesar de que tengo casi el mismo tiempo dando LUF y teoría, siento que la de Laboratorio Unificado de Fisicoquímica la tengo mejor... En teoría, ya estoy en el proceso en el que empiezo a seleccionar aquello que no es relevante, para alcanzar a dar lo demás.” (UCU-4, 2013).

Aduce que esto se debe a su inexperiencia en la enseñanza de estos sistemas de conocimiento. Pero reconoce que su experiencia docente, y sus estudios de posgrado le han brindado la capacidad de discernir la relevancia de algunos temas de los programas de estudio y su capacidad de integrar el conocimiento.

“Yo creo que tiene que ver más bien con la experiencia. Pero, cuando yo tenía la licenciatura seguía a pie juntillas el programa. Pero ya con el posgrado, uno se da cuenta que a lo mejor es posible hacer algunas modificaciones, o no darle tanta importancia a ciertos temas. O uno intenta amalgamar temas en un solo gran tema.” (UCU-4, 2013).

Reconoce que no ha pensado en ello, pero logra expresar que sus estudios de posgrado contribuyeron a cambiar el enfoque con el que observa las asignaturas que ofrece, principalmente a la que llama “teórica”. Expresa que antes de sus estudios de posgrado veía la asignatura con un enfoque más pragmático, pero que sus vivencias en la asignatura de fisicoquímica que cursó en los primeros semestres de su posgrado le llevaron a reorientar la asignatura hacia una postura más teórica.

“Yo creo con la licenciatura, le daba más un enfoque a la resolución de problemas... Cuando entré al posgrado, yo creo que ahí tuvo que ver la forma en que el profesor de fisicoquímica nos dio su curso. Su curso era más bien de tipo teórico. Entender de dónde venían las ecuaciones y eso lo llevaba a mis clases. Resulta que entonces yo me enfoqué más a la parte de la teoría, porque cuando uno entiende de dónde vienen las expresiones, por qué surgen, ya la aplicación, la resolución de problemas debería de ser directa.” (UCU-4, 2013).

Es posible que esta posición ontológica se deba a la brecha de conocimiento que existe entre los fines del programa de licenciatura y su práctica educativa.

Actualmente lucha por establecer un equilibrio entre las dos posturas, pues se enfrenta a la necesidad de sus alumnos de reconocer los principios teóricos en los fenómenos de la realidad.

En resumen, de su discurso podemos extraer algunos de los orígenes de estos saberes. El conocimiento profundo sobre los fundamentos, extensión y métodos de investigación subyacentes a los contenidos curriculares que enseña; el conocimiento de las relaciones de sentido entre ellos; y su capacidad para identificar aquellos que son relevantes y trascendentes son elaboraciones mediadas por su formación en el posgrado. Aunque concede que estas también son producto de su experiencia docente.

Le arroga a su formación en el posgrado el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento, desde donde asume el cambio de postura de su práctica educativa.

E. El profesor UCU-5.

Nos expone que los contenidos del plan de estudios de la Maestría en Ciencias Bioquímicas no se correspondieron con los contenidos de las asignaturas que imparte desde su incorporación, hace cinco años, a la docencia universitaria. Sin embargo su Doctorado en Enzimología le proporcionó capitales teóricos y metodológicos en el área de bio-fisicoquímica que se asientan en la misma disciplina que soporta los contenidos de las asignaturas que ofrece: fisicoquímica.

Asegura que los principios y leyes que subyacen a esta disciplina y, por tanto, a los contenidos conceptuales y procedimentales de sus asignaturas son: las leyes de la termodinámica como principios universales, y las bases de la cinética química y fenómenos de superficie. Y desde nuestros antecedentes académicos y de experiencia en la enseñanza de esta disciplina, podemos inferir de su discurso que muestra conocimiento profundo de ellos.

También, a partir de este conocimiento de base, podemos distinguir que identifica con gran claridad al método experimental como el principal promotor de los sistemas de conocimientos que conforman la fisicoquímica; aunque reconoce que mucho del conocimiento generado es producto de métodos matemáticos y diseños computacionales: “... *hay mucha gente que hace investigación teórica sobre la base de desarrollos matemáticos y de química computacional: diseño de modelos moleculares en computadora*”. Declara categórico que este saber lo adquirió durante su formación doctoral.

Concierta con los otros entrevistados en que el avance de la fisicoquímica depende del desarrollo de otras de las que abreva conocimiento, que a su vez depende del desarrollo tecnológico y de la inversión que se aplique a la investigación en un país. Atribuye al sus estudios de doctorado esta percepción.

De sus alocuciones podemos desprender que coincide con los anteriores entrevistados en que el conocimiento probado es aquel que ha sido demostrado científicamente y que no es fácilmente cuestionable. Esta percepción ha surgido de su formación doctoral y de su experiencia en la enseñanza de las asignaturas. Aunque sus experiencias de investigación le conducen a aceptar que todo conocimiento es susceptible de cambio.

Si bien, como lo expresamos antes, es difícil valorar su nivel de dominio en la distinción y organización de sistemas jerárquicos de conocimiento y de las relaciones de sentido que establece entre los sistemas de conocimiento incluidos en los programas de estudio que enseña, su producto discursivo, nuestra base de conocimiento, nuestra lectura de los programas de estudio de sus asignaturas, y sus concepciones acerca de la práctica de la evaluación –que veremos en el apartado siguiente–, nos dan cuenta de su dominio al respecto. Atribuye este capital cultural, principalmente, a su experiencia en la enseñanza de esos sistemas de conocimiento, aunque no deja de lado la contribución de una formación doctoral que le implicó el desarrollo de capacidades de integración razonada y razonable del conocimiento.

Su postura ante la enseñanza de las asignaturas se transformó –de estar meramente orientada a la enseñanza de los contenidos curriculares– y se consolidó con los enfoques científico y pragmático –postura orientada a la enseñanza de habilidades para la reconstrucción y aplicación del conocimiento público–.

Manifiesta también que aunque no había acumulado experiencia en la enseñanza de los contenidos de las asignaturas que ofrece, su formación doctoral contribuyó a cambiar su perspectiva respecto a los programas de estudio de licenciatura. De percibirlos como un cuerpo teórico y abstracto de conocimientos, a representárselos ahora como un sistema de conocimiento que deriva de la aplicación del método científico y que puede transferirse para explicar otros objetos y resolver problemas de la realidad.

“Siento que... antes del doctorado no tuve experiencia laboral... sabía metodologías, sabía aplicar fórmulas... pero no tenía mucha idea de más ejemplos más que los que veía en los libros, entonces creo que el doctorado te permite ver que este conocimiento sirve para desarrollar esto, que esto sirve para aplicar en esto otro... entonces sí me dio otra perspectiva... de entender en qué cosas se puede utilizar el conocimiento.” (UCU-5, 2013).

Además, le confiere a su formación doctoral el despliegue de su capacidad crítica hacia los programas de estudio y su capacidad de discernimiento para distinguir aquellos contenidos curriculares que son relevantes y trascendentes para la formación profesional de sus alumnos.

“El doctorado me ha permitido ver que el campo de conocimiento es súper amplio y que no es posible saberlo todo, entonces no tiene sentido quererlo dar todo en la licenciatura. Me ha ayudado a distinguir cuáles son realmente importantes y de trascendencia para su formación profesional, hay mucho conocimiento que se les da que difícilmente aplicarán en la vida

real, y que puede ser aprendido cuando realmente se necesite para algo específico.” (UCU-5, 2013).

Recapitulando sobre los orígenes de estas producciones cognitivas, de su discurso extraemos que arroja su conocimiento profundo de los orígenes, fundamentos, extensión y métodos de investigación de las disciplinas que subyacen a los contenidos curriculares de sus asignaturas, a su formación doctoral; dado que su formación en la maestría no tuvo relación con ellos.

Le adjudica principalmente a la experiencia en la docencia, su capacidad de distinción y organización de sistemas jerárquicos de los conocimientos implícitos en las asignaturas que imparte; aunque no deja de lado el aporte que le hiciera su formación doctoral.

Confiere a su experiencia en sus últimos cinco años de docencia, el conocimiento profundo de los contenidos curriculares y el desarrollo de su capacidad de discernimiento para identificar los contenidos relevantes y trascendentes para la formación básica superior de sus estudiantes.

Y coincide con UX-1 y UCU-3 en cuanto a que el doctorado favoreció su cambio de postura respecto a la forma en que concibe y ejerce su práctica educativa o docencia, actualmente científica y pragmática.

Y concierta con nuestros anteriores informantes en que el doctorado suscitó el desarrollo y despliegue de capacidades intelectuales de orden superior, que se manifiestan en actitudes más críticas y propositivas para transformar los contenidos curriculares en sistemas de conocimiento más útiles y comprensibles para sus estudiantes y futuros profesionistas.

F. La profesora UCU-6.

Estudió los programas de maestría y doctorado en Ciencias Bioquímicas, ambos estrechamente relacionados con los contenidos curriculares de la asignatura de Bioquímica que imparte desde hace doce años (al momento de la entrevista).

Es claro que la disciplina que agrupa estos contenidos es la bioquímica, pero esclarece con gran convencimiento que ésta se sustenta en otras: química inorgánica, química orgánica, biología molecular, y fisicoquímica.

Declara no haber reflexionado acerca de los principios básicos que sustentan los contenidos de la asignatura que ofrece, pero logra identificar como fundamentales las leyes de la

genética, que gobiernan los procesos químicos, bioquímicos y fisicoquímicos para la síntesis y degradación de biomoléculas a nivel molecular y celular.

Estos saberes derivaron principalmente de sus estudios de maestría. Y de la misma manera que para nuestros informantes anteriores, sus alocuciones y nuestro conocimiento de base, nos conducen a inferir que posee un buen nivel de dominio al respecto.

Concierta con los entrevistados anteriores, y lo expresa con profusión, en que el método experimental es por antonomasia la principal vía para construir y aportar conocimiento a las disciplinas que sustentan a la bioquímica y a la bioquímica misma. De la misma manera, expresa que los procedimientos químicos y bioquímicos de síntesis y análisis también contribuyen a ello. Si bien sus estudios de maestría fueron promotores de estos saberes, su formación doctoral abundó en el diseño y perfeccionamiento de nuevos procedimientos para analizar, sintetizar e identificar procesos y compuestos químicos y bioquímicos. Declara que este capital cultural le ha permitido llevar a sus clases ejemplos reales y significativos para sus estudiantes.

“Por ejemplo, yo me dediqué a ver cambios redox en proteínas. Entonces, cuando yo doy mi clase de cata-regulación, yo puedo darles muchos ejemplos muy particulares y más llamativos para los muchachos, porque yo ya diseñé experimentos para medir esto... si le dices <<Oye, fíjate que hace muchos años había un señor que diseñó una técnica para cortar un aminoácido por... y luego lo separaba por cromatografía y veía qué era esto... y entonces logró secuenciar las proteínas>> <<¡Aaahhh!”>>, ¿no? Entonces, ESE tipo de metodologías se aprende básicamente en el laboratorio, en el laboratorio de investigación, no hay un curso que... no hay un libro que te lo platique así...”. (UCU-6, 2013).

También concuerda con los demás en que el avance de estas disciplinas es una función del desarrollo de otras áreas de conocimiento que contribuyen a la conformación y enriquecimiento de sus capitales culturales, lo que a su vez depende del desarrollo técnico y tecnológico.

De su discurso podemos deducir que para ella un conocimiento probado es aquel que ha sido obtenido a partir de la aplicación rigurosa del método científico. Declara que el aprendizaje de este saber inició durante sus estudios de maestría y se consolidó durante su formación doctoral.

De sus desarrollos discursivos acerca del conocimiento curricular, nuestros conocimientos de base, la observación de los planes de estudio de la asignatura que ofrece, y de su concepción sobre la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, podemos extraer que tiene un gran dominio en la distinción y organización de sistemas jerárquicos de conocimiento y de las relaciones de sentido entre los sistemas de conocimiento incluidos en los programas de estudio. Inferimos también que estas capacidades han sido el producto, principalmente, de su larga experiencia en la enseñanza de los contenidos, pero también del capital cultural in-corporado durante sus estudios de posgrado.

“Yo creo que la licenciatura se orientó hacia el conocimiento general sobre bioquímica. La maestría hacia una visión más experimental... y tanto la maestría como el doctorado, a adquirir la capacidad de integración del conocimiento de los conceptos básicos para poderte contestar preguntas de mejor manera. Y te va dando mucha mayor claridad. IMAGINAS distinto las cosas... tienes a la mano muchos ejemplos de aplicación.” (UCU-6, 2013).

Así mismo, manifiesta que esas experiencias de aprendizaje académico, y las experiencias de vida que ha obtenido a través del contacto con las formas de hacer la docencia de colegas profesores con estudios de doctorado, han sido generadoras de su capacidad de discernimiento para identificar los contenidos curriculares relevantes y trascendentes a enseñar a sus alumnos de licenciatura.

“Sobre la base de las experiencias en la maestría y en el doctorado... y también sobre la base de las experiencias como profesor... te vas dando cuenta de que... para lo que tú vas a enseñar <<esto no es necesario, esto no es necesario... esto es INDISPENSABLE que lo entiendan>>. Yo creo que... te da un panorama más grande para seleccionar la información pertinente, o mínima necesaria que debe conocer un estudiante de licenciatura que probablemente no se va a dedicar a la bioquímica... Y entonces, aprendes como que a simplificar en ese sentido...”. (UCU-6, 2013).

Desprendemos de su discurso que su postura hacia la asignatura sigue siendo preeminentemente teórica por dos grandes razones: primera, considera que no es un área disciplinaria en la que piensen profundizar los egresados de las licenciaturas de Química Farmacéutica Biológica y Química de Alimentos en las que imparte la clase de Bioquímica; y segunda, tiene la certeza de que en la institución predomina el aprecio por los objetivos educativos informativos y la enseñanza del conocimiento básico.

“Principalmente teórica por los contenidos que tengo que estudiar e impartir, pero con la esperanza de transmitir el hecho de que tiene aplicación... un estudiante de licenciatura probablemente no se va a dedicar a la bioquímica... podría decir que mi postura es institucional, porque la UNAM va mucho hacia los contenidos y hacia el conocimiento básico.” (UCU-6, 2013).

Sin embargo, los capitales culturales y las habilidades cognoscitivas desarrolladas durante su formación doctoral, por la mediación del análisis de una gran cantidad de textos, le brindaron la capacidad de integración de los sistemas de conocimiento para explicar los objetos de la realidad, lo que promueve el tránsito a una postura con ciertos visos de practicidad al ofrecer su asignatura.

En síntesis, de acuerdo a sus alocuciones, la construcción de los componentes de su conocimiento del contenido de la asignatura tiene los siguientes orígenes: concede a su formación en la maestría y doctorado el conocimiento profundo de los fundamentos, extensión y métodos de investigación de la disciplina en la que se soportan los contenidos de la asignatura que imparte. Pero también su experiencia docente ha contribuido a estos saberes.

Le confiere tanto a sus estudios de posgrado como a sus experiencias en la docencia, el desarrollo de su capacidad para distinguir y organizar sistemas jerárquicos de los conocimientos que integran su asignatura, y para identificar contenidos relevantes para la formación de sus estudiantes de licenciatura.

Coincide con nuestros anteriores informantes de la UNAM en que la nueva postura que ha tomado su práctica educativa es producto, principalmente, de su formación en el doctorado. Y concuerda con todo nuestros anteriores informantes en que la formación doctoral suscita el desarrollo y despliegue de capacidades intelectuales superiores, que se manifiestan en actitudes más críticas y propositivas para transformar los contenidos curriculares y hacerlos más accesibles a sus aprendices de licenciatura.

5.3 EL HABITUS DOCENTE EN LA PRÁCTICA.

Como hemos expresado antes, el pensamiento docente o conocimiento del contenido de la enseñanza es la esencia misma del *habitus docente*, pues se compone de concepciones, percepciones, opiniones o ideas que devienen en disposiciones para el ejercicio de las

dimensiones de la práctica educativa –planeación de la enseñanza (o de la clase), intervención en el aula y evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes–.

Esto es, este sistema de saberes se establece en el tiempo como conocimiento constituido y constituyente, como estructuras de pensamiento estructuradas y estructurantes que dirigen la acción, pues involucran saberes de base y el saber hacer con lo que se sabe. La práctica educativa es así, el resultado directo (o natural) del pensamiento docente.

En este apartado presentamos el análisis y la exégesis de las producciones discursivas respecto a las concepciones o percepciones que nuestros informantes poseen respecto al significado de las tres dimensiones de la práctica educativa.

Atendimos primero la intervención en el aula y la evaluación de los aprendizajes, y al final la planeación de la clase, sobre la base de tres razonamientos: nuestros entrevistados no son profesores noveles que requieran partir de los objetivos educativos y de la planeación de sus clases; desde esta posición, no es posible distinguir un principio y un fin entre las tres dimensiones de la práctica educativa, por lo que no es necesario el establecimiento de un orden de ejecución y abordaje de ellas; y, por último, nuestro objeto de estudio es la elucidación de su sistema representacional actual sobre la planeación de la enseñanza, derivado del posible cambio o reorganización de sus representaciones acerca del conocimiento, el estudiante, el aprendizaje, la enseñanza, el currículum, y el conocimiento del contenido de la asignatura, por lo que decidimos colocarlo al final de nuestras disertaciones para cerrar este capítulo, y a partir de ello derivar nuestras conclusiones finales.

5.3.1 Concepción de la intervención en el aula.

Continuando con nuestra perspectiva hermenéutica, presentamos nuestras elucidaciones de las elaboraciones discursivas de nuestros entrevistados respecto a su percepción de lo que diversos autores denominan intervención didáctica, pedagógica, en el aula, o práctica docente.

Esta dimensión de la práctica educativa es un espacio temporal y físico en el que se establece el diálogo íntimo entre las teorías implícitas del docente acerca del aprendizaje y la enseñanza, su conocimiento del contenido de la enseñanza, sus previsiones y expectativas respecto a la enseñanza y el aprendizaje, sus disposiciones respecto a la enseñanza, y las circunstancias que ofrece el aula.

Aunque estas apreciaciones fueron abordadas con profusión en la sección de teorías implícitas del profesor sobre el aprendizaje y la enseñanza, aquí haremos una elucidación sintética de los dos componentes que logramos extraer de sus aportaciones discursivas acerca de su sistema representacional sobre la intervención en el aula: su concepción de la intervención en el aula y las estrategias de enseñanza que subyacen a esta concepción. Al final hacemos una recapitulación de los orígenes de estas percepciones.

A. La profesora UX-1.

Concibe que la intervención en el aula es un proceso social en el que interactúan, fundamentalmente, los saberes del profesor y las estructuras cognitivas y cognoscitivas de los estudiantes. Sobre la base de esta consideración piensa que su práctica docente se centra en la actividad de los estudiantes y se orienta al desarrollo y despliegue de habilidades del pensamiento que favorezcan su autonomía intelectual para aprender a aprender los contenidos curriculares, y desde ahí, comprender y resolver problemas de su ámbito profesional.

A partir de ello, distingue que las mejores estrategias de enseñanza son aquellas que se adecuan a las condiciones de sus estudiantes y a la naturaleza de los contenidos curriculares; que promuevan el desarrollo de habilidades para analizar, integrar y someter a juicio los contenidos curriculares, la ejercitación de habilidades para crear y recrear nuevos significados, y la capacidad de resolver problemas de su ámbito profesional; que les provoquen la necesidad de compartir y construir saberes y significados con otros; y que les conmueva para ser mejores profesionistas.

Como lo sugerimos antes, a su concepción de la intervención en el aula subyace una postura que transita entre los enfoques activo y constructivista de la enseñanza: el centro de su actividad docente es la actividad del estudiante, y al mismo tiempo, la construcción, reconstrucción y transformación social de los significados.

Percepciones que tienen sus orígenes en su formación básica profesional y se consolidan a través de su práctica docente y sus estudios de posgrado.

B. La profesora UX-2.

Concuerda con UX-1 en su concepción de que la intervención en el aula es un proceso social en el que interactúan sus saberes y las estructuras de conocimiento y pensamiento de sus

alumnos. Pero con la diferencia radical de que, para ella, primero es un proceso de socialización del conocimiento público o legitimado, por lo que su acción docente se orienta, principalmente, a la reproducción de los contenidos curriculares por parte de sus aprendices y a su transferencia a la comprensión de los objetos de la realidad profesional.

Desde esta perspectiva, las mejores estrategias de enseñanza son las que se adecuan a la naturaleza de los contenidos curriculares y, por lo tanto, provean estímulos y refuerzos para provocar habilidades del pensamiento suficientes para analizarlos, integrarlos, comprenderlos y aprenderlos.

Como antes lo señalamos, a su concepción de la práctica docente subyace una postura que transita entre las perspectivas tradicional y activa de la enseñanza: esta se centra en la transmisión de saberes legitimados y en el desarrollo de habilidades intelectuales para aprenderlos.

Estas percepciones tienen su origen en su experiencia docente y se consolidan durante sus estudios de posgrado.

C. El profesor UCU-3.

Concierta con nuestra informante UX-1 en su concepción de que la intervención en el aula es un proceso social en el que interactúan los saberes del profesor y las estructuras de conocimiento y de pensamiento de sus alumnos, y debe centrarse en el desarrollo y despliegue de su actividad y autonomía intelectual para aprender a aprender los contenidos curriculares y para comprender y resolver problemas de su entorno profesional, pero también personal y social.

Comparte con UX-1, que las mejores estrategias de enseñanza son aquellas que toman en consideración la naturaleza de los contenidos curriculares y promueven el desarrollo de habilidades para analizarlos, integrarlos y someterlos a juicio, y por tanto, la ejercitación de habilidades para crear y recrear personal y socialmente nuevos significados, y la capacidad de resolver problemas de su ámbito profesional. Aunque desde esta posición, deja de lado las condiciones innatas para el aprendizaje de sus estudiantes, pues parte de lo que él considera deben saber en el momento curricular en el que convive con ellos.

Aun así, como mencionamos antes, su postura sobre la intervención en el aula se asienta en los enfoques activo y constructivista: su práctica docente se orienta hacia el desarrollo de la

actividad intelectual del estudiante y a la construcción, reconstrucción y transformación social de los significados que subyacen a los contenidos curriculares.

Declara que los orígenes de estas percepciones radicarón en su experiencia docente y se afirmaron durante su formación en el posgrado.

D. El profesor UCU-4.

Concibe que la intervención en el aula tiene dos acepciones distintas. En las clases teóricas es un proceso de socialización de significados en el que el docente transfiere el conocimiento legitimado a sus estudiantes y ellos lo reciben y lo suman a sus capitales culturales de base; esto es, la práctica docente se orienta a la inclusión y reproducción de los nuevos conocimientos por parte del alumno. En las clases de laboratorio, se representa la intervención en el aula como un proceso social en el que interactúan sus saberes y las capacidades intelectuales de los alumnos, y se orienta al desarrollo y despliegue de habilidades del pensamiento para aprender los contenidos curriculares y transferirlos a la solución de problemas más cercanos a la realidad profesional.

Derivado de estas concepciones, mientras en sus clases teóricas manifiesta que emplea estrategias de enseñanza que provean estímulos y refuerzos para provocar el desarrollo de habilidades del pensamiento suficientes para analizar, comprender, integrar y aprender los contenidos curriculares; en sus clases de laboratorio utiliza estrategias que suscitan la búsqueda, el análisis, la interpretación, la síntesis y la integración de conocimientos para resolver problemas.

Como lo expresamos anteriormente, su postura ante la intervención en el aula tiene dos presencias: en las clases teóricas prevalece el enfoque tradicional de la enseñanza, pues al preconizar el aprendizaje por recepción, su intervención se centra en la transmisión de saberes legitimados; en las clases de laboratorio coexisten los enfoques tradicional y activo, ya que además de transmitir conocimientos, su acción docente se centra en la actividad intelectual del estudiante.

Tales percepciones se originaron durante su formación en la licenciatura y se consolidaron durante su formación en el posgrado.

E. El profesor UCU-5.

Coincide con UCU-4 en las connotaciones conferidas a la intervención en el aula en las clases teóricas y de laboratorio. Sin embargo, coincide con UX-1 y UCU-3 en que en ambos casos su acción docente debe promover el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento para alcanzar la autonomía intelectual.

Así, manifiesta que para sus clases teóricas emplea estrategias de enseñanza que se adecuen a los contenidos curriculares y provean estímulos y refuerzos para provocar el desarrollo de habilidades del pensamiento suficientes para analizar, comprender, integrar y aprender los nuevos conocimientos; pero también para provocar el despliegue de estas nuevas capacidades para aprender a aprender. En sus clases de laboratorio, declara que utiliza estrategias que conduzcan tanto al desarrollo de habilidades del pensamiento más complejas, como a la compartición y construcción social de nuevos significados y saberes; lo que implica necesariamente la transformación del *ser* del estudiante y futuro profesionista.

También, como lo expresamos antes, a estas percepciones subyacen dos posiciones respecto a la intervención en el aula. En sus clases teóricas prevalece el enfoque tradicional de la enseñanza, pero con tendencia hacia la perspectiva activa, pues hace intentos por mover su foco hacia la actividad del estudiante. En sus clases de laboratorio, conviven los enfoques activo y constructivista, pues además promueve la construcción, reconstrucción y transformación social de significados y del propio *ser* del estudiante.

Manifiesta que estas percepciones tienen su origen principalmente en sus experiencias en la docencia.

F. La profesora UCU-6.

Es necesario recordar que nuestra informante UCU-6 sólo ha impartido el mismo sistema de contenidos, de naturaleza “teórica”, durante los últimos doce años, por lo que la exégesis que haremos de sus elaboraciones discursivas sólo corresponde a las apreciaciones que desde ahí construye.

Conviene con UCU-4 y UCU-5 en que la intervención en el aula es un proceso de socialización de los saberes legitimados, pero también coincide con UX-1. UCU-3 y UCU-5 en que es un proceso social en el que interaccionan sus saberes y las capacidades intelectuales de sus alumnos. Desde esta doble percepción, considera que su práctica docente se centra

tanto en la transmisión de saberes como en el desarrollo de la actividad intelectual de sus estudiantes para que aprendan a aprender.

Desde esta perspectiva, las mejores estrategias de enseñanza son las que se adecuen a los contenidos curriculares; provean estímulos y refuerzos para promover el desarrollo de habilidades del pensamiento para analizar, comprender, integrar y aprender los contenidos curriculares; y además provoquen el despliegue de capacidades para aprender a aprender.

A partir de estas percepciones, inferimos, como lo manifestamos antes, que su postura acerca de la intervención en el aula se asienta en los enfoques tradicional y activo de la enseñanza. Pues si bien su práctica docente atiende la transmisión de los contenidos curriculares, también se orienta hacia la actividad del estudiante.

Sostiene que estas concepciones tienen su origen en su experiencia docente y en su formación en el posgrado.

5.3.2 Concepción de la evaluación de los aprendizajes.

De la misma forma que para dimensión de la práctica de la intervención en el aula, presentamos nuestras interpretaciones de la concepción que sobre la valoración de los resultados de aprendizaje tienen nuestros informantes.

Retomamos para ello nuestras apreciaciones respecto a lo que, desde la perspectiva teórica, significa esta noción. Es una práctica, producto de procesos reflexivos, que lleva implícitas las teorías del docente sobre el aprendizaje y la enseñanza y su conocimiento del contenido de la enseñanza, con la intención de esclarecer el qué y para qué enseñar, que se traduce en el esclarecimiento de juicios situados respecto al qué, cómo y cuándo evaluar. Pero también conlleva procesos de valoración del propio desempeño, es decir, de la medida en que su actuación influye en las decisiones y actitudes que toman los estudiantes para aprender más y mejor.

De las producciones discursivas de nuestros informantes logramos elucidar cuatro componentes de su representación y disposición para la evaluación de los aprendizajes: noción, funciones (utilidad), objetivos (intenciones) de la evaluación de los aprendizajes, factores que intervienen en la selección de estrategias de evaluación (naturaleza de los contenidos, condiciones del aula, oportunidad o pertinencia, coherencia conceptual o relación

sistémica entre los contenidos curriculares, trascendencia de los aprendizajes), y, manifestaciones de los aprendizajes esperados.

Nuevamente, al final expresaremos lo que para ellos constituyeron los orígenes de estos sistemas representacionales.

A. La profesora UX-1.

Para nuestra entrevistada UX-1 la evaluación representa un proceso continuo de valoración del nivel de beneficio que le proporciona al alumno la aprehensión de un nuevo conocimiento para comprender los objetos o fenómenos y resolver problemas de su realidad profesional.

Afirma que la evaluación tiene la función sustancial de ser un mecanismo de autocontrol del desempeño tanto del estudiante como del profesor. A los estudiantes la evaluación les es útil para percibir sus avances o deficiencias cognitivos y cognoscitivos, *“El estudiante se da cuenta de que tanto logró a partir de lo que partió, y luego, a lo que llegó... Ellos mismos reconocen realmente...”*. Al profesor, para verificar el nivel de logro de los objetivos educativos que se planteó al inicio del curso y el impacto de su propia práctica docente en el aprendizaje de los contenidos curriculares por parte de sus alumnos: *“<<logré transmitir o no lo que quería transmitir>>, o sea, la evaluación es para ambos.”*

Pero también concibe que la evaluación tiene dos objetivos sustanciales: formativo e informativo. Con el primero se refiere a que debe constituirse como un sistema de recursos que se conjuguen con sus estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos que contribuyan a la formación del *ser* profesionista de sus alumnos. Al respecto del segundo, concibe que la evaluación tiene el objetivo de valorar el nivel de la nueva información adquirida por el alumno. Así, para ella, la evaluación debe justipreciar, además de la adquisición de nuevo conocimiento, la organización del pensamiento y del discurso, la congruencia de ideas sustentadas para explicar un objeto de estudio, y la transferencia del nuevo conocimiento a la comprensión y solución de problemas reales.

En cuanto a los factores que considera intervienen en la selección de estrategias de evaluación, piensa que esta acción debe ser producto de la reflexividad del docente, basada en la congruencia entre los objetivos educativos planteados por la academia y por él mismo y los resultados de aprendizaje alcanzables por los estudiantes de licenciatura, y entre lo que brinda el docente y los resultados de aprendizaje esperados. Respecto a ello opina:

“Considero lo que vi, los ejemplos que vi, lo que profundicé, ¡porque no con todos los grupos se profundiza igual!, hay grupos con los que se profundiza y hay con los que no se puede. Entonces el nivel del examen va también en función de a qué tanto se pudo llegar con ese grupo...

Hay profesores que quieren que los alumnos aprendan lo que ellos aprendieron en el doctorado... ¡No inventen!, ¡Pues ellos están en la licenciatura!”. (UX-1, 2013).

También manifiesta que debe haber congruencia entre los principios que sustentan la evaluación (qué, para qué, cómo y cuándo evaluar) y el diseño de estrategias evaluativas, lo que deviene en estrategias e instrumentos de evaluación con mayor sentido, pertinencia y dirección.

“... con el tiempo, y yo digo que sí ha sido el tiempo, me he vuelto más clara... O sea, siento que me he vuelto más concreta, más específica ¡Ahora quiero esto! Entonces ellos me entienden... Entonces hago preguntas muy concretas y problemas... Sobre todo, trato de no meter zancadillas. No se trata de jugar al gato y al ratón. Se trata de ver si aprendieron, no de evaluar lo que no aprendieron.

Lo mismo en el trabajo de laboratorio, en lo que queremos que entreguen o en lo que se espera de ellos. Y no... no esperar maravillas, pues ellos apenas empiezan, ¡nosotros tenemos veinte años en esto!... ”. (UX-1, 2013).

Desde esta posición, concibe que la práctica educativa en el nivel de licenciatura, y la evaluación de los aprendizajes en particular, debe ser situada, adecuada a las posibilidades intelectuales y emocionales de los estudiantes, al nivel de profundidad con el que el docente aborda los temas, a los objetivos de aprendizaje que se propuso y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que aplicó, y a los alcances que su intervención en el aula suscita. Por lo que no se le puede exigir al alumno de licenciatura resultados de aprendizaje que no fueron el producto de la negociación reflexionada entre sus posibilidades psicológicas, intelectuales y emocionales de los estudiantes y la práctica educativa del(a) profesor(a).

Este ideario contiene la percepción de que la evaluación de los aprendizajes está implícita en las dimensiones de la planeación de la enseñanza e intervención en el aula, dado que de ellas derivan las acciones que habrá de ejercer en ésta, y a partir de ésta, podrán replantearse las acciones que habrá de ejercer en las otras. Así, los escenarios y ambientes de aprendizaje que propone y las estrategias de evaluación que diseña y selecciona deben guardar relación íntima con los objetivos educativos planteados por la academia y por ella misma: “...

siempre pienso en qué es lo más importante que estos muchachos se deben de llevar... para que puedan llevar a cabo su trabajo profesional.”

Al mismo tiempo, considera que la evaluación debe ser un proceso reflexivo que se sustente en la coherencia conceptual. Esto implica la búsqueda por su parte y el descubrimiento por parte del alumno –como producto del aprendizaje– de la relación sistémica entre los contenidos curriculares. Implicación que deriva en su decisión para determinar el momento en que aplicará una estrategia o un instrumento de evaluación: *“La distribución de contenidos que yo hago para incluir en los exámenes, trato de que sea por temas, no necesariamente por unidad”*.

Desde esta visión, ella espera que las manifestaciones de los aprendizajes sean: la adquisición de nueva información, la coherencia conceptual para explicar un objeto de estudio, la organización del pensamiento y el discurso, la integración y transferencia del nuevo conocimiento a la comprensión y solución de objetos de aprendizaje y problemas reales.

Desde la visión que le proporcionan estos elementos representacionales, las mejores estrategias de evaluación de los aprendizajes son las pruebas objetivas, trabajos de investigación, ejercicios de aplicación tanto instrumentales como reales, seminarios, la planificación de experimentos (bitácoras), y los reportes de prácticas de laboratorio.

Manifiesta que estos aprendizajes han sido el producto de sus experiencias en el ejercicio de la docencia en el seno del modelo curricular modular.

B. La profesora UX-2.

Desde su perspectiva, la evaluación es un proceso de valoración continua y objetiva de los logros de aprendizaje de los estudiantes que resulten en la formación de su *ser* profesionalista: *“Aplicar una forma de... algo estandarizado... es un poco decir <<Bueno, ¿cómo me alinee a la objetividad y me salgo de la subjetividad?>>.”*

Aunque su discurso no fue muy profuso y claro, pudimos apreciar que coincide con nuestra informante UX-1 en que para los estudiantes la evaluación tiene para los estudiantes la función de valorar sus alcances cognitivos y cognoscitivos, y para el profesor, valorar la brecha entre los objetivos educativos que ella se planteó y los logros de aprendizaje alcanzados por sus alumnos.

Concuerda también con UX-1 en que la evaluación tiene los mismos dos objetivos, informativo y formativo, con las mismas connotaciones, con la variante de que para ella, el primero debe medir lo que el alumno sabe, no lo que no ha logrado aprender: “... ellos deben haber leído, y yo estoy tomando participación, asertiva bien, no asertiva pues no...”.

De ello, podemos elucidar que percibe la evaluación como un mecanismo de valoración de los logros de aprendizaje (cognitivos y cognoscitivos) de sus estudiantes, su acción docente está al margen de la evaluación de los aprendizajes del estudiante.

Relativo a los factores que desde su percepción intervienen en la selección de estrategias de evaluación, concierta con nuestra informante UX-1 en que los mecanismos y criterios de evaluación deben ser congruentes con los objetivos educativos planteados en la academia y por ella misma; aunque soslaya de esta ecuación los resultados alcanzables por sus alumnos, pues para ella, todos los alumnos poseen las mismas condiciones intrínsecas para aprender los contenidos curriculares.

De sus expresiones discursivas elucidamos que si bien establece criterios de evaluación, estos no son compartidos con sus alumnos, pues las conductas observables son disímbolas, y las más de ellas alejadas de lo que espera.

“Bueno pues les hago observaciones... después de un seminario, a quienes presentan, por ejemplo el jueves, presentaron un seminario, y la chica lo hizo excelente, o sea se paró y dominó, tomó su lugar, ella lo estudió muy bien, lo presentó muy bien, con mucha claridad, se vino linda, muy bien vestidita y todo. Ella está mostrando una cualidad, lo puede hacer y le gusta hacerlo. Y los otros <<Hay...>> y se volteaban, y <<¿cómo era?>>, y ahí todos nerviosos. Bueno estaban nerviosos porque NO se metieron al tema. Entonces les digo <<Todos los demás vimos al equipo completo y podemos juzgar quién trajo su tema BIEN preparado...” (UX-2, 2013).

También concuerda con UX-1 en que debe haber congruencia entre su intervención evaluativa y los principios que sustentan la evaluación (qué, para qué, cómo y cuándo evaluar). Esto es, la evaluación involucra la respuesta al qué quiere saber de los logros de sus estudiantes y para qué le serán útiles; e involucra la búsqueda, por parte del profesor, de la relación sistémica entre los contenidos curriculares.

Sin embargo, a diferencia de nuestra entrevistada anterior, esta relación sólo llega a la división por unidades de aprendizaje o por cantidad de contenidos, más que a la relación profunda de sistemas de conocimiento descubiertos por los estudiantes. Así, el encuentro con

la coherencia conceptual es una actividad reflexiva exclusiva del docente. El alumno es sólo receptor de lo que ella considera deberá ser el momento y la forma de evaluar cierto cúmulo de conocimientos.

“Las preguntas tienen que ser muy claras, tienen que ser excluyentes, no puede haber confusión de que puede ser una cosa u otra. Pero tienen un propósito siempre formativo...”

Son cinco unidades, cada una de ellas, aunque están relacionadas entre sí, tiene un objetivo especial. Entonces, terminamos la primera unidad, y se evalúa, pues vamos a cambiar el foco. Terminamos la segunda unidad... ésta es corta... otra evaluación. La tercera unidad es muy amplia, la partimos en dos evaluaciones. La cuarta y quinta unidad van en una evaluación... Si es mucho, requiere de dos evaluaciones. Así evitamos que el alumno entre en la dinámica del estrés... <<¡Ay, es que es muchísimo!, ¡Tengo que estudiar tanto!, ¡No voy a poder!>>. No, no, no, vamos por partes.” (UX-2, 2013).

A partir de sus declaraciones y omisiones, pensamos que concibe que la evaluación de los aprendizajes debe revelar el nivel de logro cognitivo y cognoscitivo de los estudiantes que, al margen de sus posibilidades intelectuales y emocionales, de sus criterios de evaluación, y del nivel de profundidad y las estrategias de enseñanza-aprendizaje con los que ella atendió los temas curriculares, ella espera obtener de sus alumnos.

Desde esta percepción, ella, al igual que UX-1, espera que las manifestaciones de aprendizaje de sus alumnos sean: la adquisición de nueva información, la coherencia conceptual para explicar un objeto de estudio, la organización del pensamiento y el discurso, la integración y transferencia del nuevo conocimiento a la comprensión y solución de objetos de aprendizaje y problemas reales.

Para ello, las mejores estrategias de evaluación son los cuestionarios, las pruebas objetivas, los trabajos de investigación, ejercicios de aplicación, seminarios, y reportes de trabajo en el laboratorio.

Cabe mencionar que la aplicación de estas estrategias es regida por los lineamientos determinados por la academia, más que por las circunstancias particulares de los programas de estudio o de sus grupos: *“las sigo porque están aprobadas por colegio, nos guste o no debemos respetarlas.”*

Aunque manifiesta que estas concepciones han sido influidas por su formación en el posgrado, nosotros inferimos que más bien son el producto de su experiencia docente subyugada a las disposiciones institucionales.

C. El profesor UCU-3.

Concierta con UX-2 en que la evaluación es un proceso de valoración continua y objetiva de los resultados de aprendizaje del estudiante.

Coincide también en que la evaluación tiene dos funciones sustanciales: ser una fuente de información para que el profesor aprecie la brecha entre los objetivos educativos (o estándares de acreditación) que se planteó y los logros de aprendizaje de sus alumnos, y para que los estudiantes perciban sus alcances y limitaciones en el transcurso del periodo escolar, *“a veces les sirve para que sepan en qué son buenos y a qué parte de la ingeniería química se pueden dedicar.”* (UX-2, 2013).

Desde su plataforma de pensamiento, la evaluación tiene el objetivo fundamental de brindarle al profesor la información necesaria para decidir si el alumno ha adquirido el capital cultural necesario para acreditar el curso.

“Yo veo la evaluación simplemente como una decisión. El alumno tiene o no los conocimientos y las capacidades mínimas en mi materia... ¿Pueden continuar con sus estudios o no?... en teoría, si obtienen buenas calificaciones son buenos en la materia...” (UCU-3, 2013).

Y para el alumno, ser un medio para alcanzar el reconocimiento público y obtener apoyo económico (una beca), o ser un medio de control o un *“sistema punitivo”*, a través del cual el profesor sanciona lo que no hicieron durante el periodo escolar o no saben hacer.

Su desempeño docente está al margen de la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos.

Aunque no lo expresa abiertamente, podemos percibir que para él la evaluación puede tener una finalidad formativa, pues debe conjugarse con las estrategias de enseñanza para favorecer aprendizajes significativos que contribuyan a forjar el *ser* profesionalista de los estudiantes.

En cuanto a los factores que determinan la selección de estrategias de evaluación, inferimos de sus aportaciones que toma en consideración, principalmente: los objetivos de aprendizaje que él se planteó, el nivel de profundidad con el que abordó los contenidos curriculares en la clase, la coherencia conceptual que él predeterminó y sobre la base de la cual divide los temas a abordar en la estrategia o instrumento de evaluación.

A partir de este esquema de percepción, aunque no fue profuso al respecto, las manifestaciones de aprendizaje que pensamos espera de sus estudiantes son: la adquisición de nueva información; la coherencia conceptual para explicar un objeto de estudio; la

organización del pensamiento, la integración y transferencia del nuevo conocimiento a la comprensión y solución de objetos de aprendizaje y problemas reales; y añade, el desarrollo de hábitos de estudio continuo, y el condicionamiento para el trabajo intelectual bajo presión. De ahí que las estrategias de evaluación que considera oportunas son: las pruebas objetivas, las tareas basadas en solución de problemas, y una última prueba que consiste en la solución, en equipo, de un problema de diseño.

Nos fue posible distinguir que estas percepciones de los elementos representacionales de la evaluación son el principalmente producto de su experiencia docente, pues es insistente al manifestar que durante el doctorado *“las habilidades y capacidades que aprendí y que quizá influyeran más en las labores de docencia fueron la disciplina para el estudio y el estudio autónomo.”*

D. El profesor UCU-4.

Nuestro informante UCU-4 tipifica las asignaturas del currículum como teóricas y prácticas. Su concepción de la evaluación se subordina a este pensamiento. Para una asignatura que le representa connotaciones fundamentalmente teóricas, la evaluación es una acción puntual que se aplica en un momento preestablecido por él en su plan de trabajo, para verificar de manera objetiva los avances cognitivos del estudiante. Para una asignatura que considera de naturaleza “práctica”, la evaluación se le representa como un proceso continuo de valoración de sus avances cognitivos y cognoscitivos, esto es, como una praxis de esencia más formativa.

Desde esta perspectiva, la función sustancial de la evaluación es la de aportarle al docente información acerca de los logros de aprendizaje de sus alumnos, y sobre esta base, concederle o no la acreditación de la asignatura.

En coincidencia con UX-2 y UCU-3, concibe la función de la evaluación es valorar lo que el alumno ha logrado y no lo que ha logrado aprender: *“La evaluación es un mecanismo a través del cual uno puede darse cuenta de si los alumnos están aprovechando, o están... procesando la información que uno les está dando.”* (UCU-4, 2013).

Podemos percibir que esta función no implica la verificación de su propio desempeño docente, pues no se cuestiona o pone sobre la mesa la influencia de su praxis educativa en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

Así, el objetivo central de la evaluación es valorar el nivel de comprensión de los contenidos curriculares y su transferencia a la solución de problemas.

Respecto a los factores que desde su visión intervienen en la selección de estrategias de evaluación, concuerda con nuestros informantes anteriores en que debe ser el producto de un proceso reflexivo que involucre la interlocución entre los objetivos educativos, la naturaleza de los contenidos curriculares y la coherencia conceptual.

“Las estrategias e instrumentos de evaluación dependen de la materia... y de lo que uno quiera ver... yo selecciono contenidos que se relacionan entre sí...”. (UCU-4, 2013).

Igual que UX-2 y UCU-3, el encuentro con la coherencia conceptual es una actividad reflexiva exclusiva del docente.

Pero también de las circunstancias del aula, principalmente el tamaño de la población de la clase, constituye otro factor que determina las estrategias de evaluación.

“En el caso de Físicoquímica, yo los evalué básicamente con el examen... Si tengo grupos pequeños, les dejo y reviso tarea y se las tomo como parte de la evaluación. Pero con grupos grandes... los problemas sirven como ejercicios para que practiquen para el examen, el grado de dificultad de estos ejercicios es similar al del examen, pero no se los califico...”

En la clase de laboratorio, a pesar de que les aplico exámenes donde pregunto conceptos, la evaluación no depende de esos exámenes, tienen que ver más en cuanto a su trabajo en equipo... participación, informe de trabajo (presentación, procesamiento de datos y resultados en tablas y gráficas). Aquí la forma de evaluación es más compleja porque se tienen que emplear distintos elementos.” (UCU-4, 2013).

De la misma forma que UX-2 y UCU-3, asume que en los últimos periodos del plan de estudios los alumnos ya deben poseer las mismas condiciones cognitivas y cognoscitivas para aprender los contenidos curriculares, por lo que éstas ya no son un factor que determine la variación de estrategias en función de sus posibilidades intrínsecas: “... como esta es una materia de los últimos semestres... eso ya no es un factor determinante... ya han pasado a través de filtros... la heterogeneidad se vuelve más homogénea. Entonces es más sencillo diseñar exámenes.”

Por otra parte, extraemos de sus aportes discursivos que para las asignaturas de naturaleza teórica las manifestaciones de aprendizaje que espera son: la memorización de conceptos, la adquisición y comprensión de nuevos conocimientos y su transferencia a la comprensión de

los objetos de la realidad y a la solución de problemas instrumentales. Para las asignaturas de naturaleza práctica (laboratorios), él espera la comprensión de los conceptos fundamentales, su aplicación a la interpretación de objetos de estudio relacionados con la profesión y a la solución de problemas reales.

Por último, manifiesta que sus concepciones acerca de la evaluación son principalmente el producto de sus experiencias en el aula.

E. El profesor UCU-5.

Como nuestro informante UCU-4, concibe que la evaluación adquiere dos tonos distintos en función de la naturaleza de los contenidos curriculares. Para una asignatura cuyos contenidos se le sugieren como primordialmente conceptuales o teóricos, la evaluación es una acción puntual para identificar los logros de aprendizaje de sus alumnos en términos de adquisición y comprensión de nueva información. En tanto que para una asignatura que considera se constituye de contenidos conceptuales y, principalmente procedimentales (práctica o de laboratorio), la evaluación adquiere mayores y mejores posibilidades para concebirse como un proceso continuo que valora el proceso de aprendizaje mismo y la adquisición de nuevos conocimientos para la solución de problemas de la realidad profesional; esto es, la evaluación se convierte en una praxis de naturaleza más formativa.

“En teoría... el examen es objetivo. Cuando les dejo tareas, considero si la entregaron o no, es una ayuda extra, un punto extra si entregaron todas las tareas... En clase de laboratorio, les entrego sus reportes con correcciones y platico con ellos... la evaluación en el laboratorio es del día a día.”
(UCU-5, 2013).

De acuerdo a sus manifestaciones discursivas, el objetivo o finalidad de la evaluación es determinar si el alumno ha adquirido niveles satisfactorios (respuestas o conductas predeterminadas) de adquisición y comprensión de los contenidos curriculares y de su transferencia a la solución de problemas u objetos de estudio.

Concierta con UX-2, UCU-3 y UCU-4 en que la función de la evaluación es la valoración de los logros de aprendizaje del alumno, y no considera los fallos al respecto. Y coincide con UX-1 en que la evaluación también ofrece la oportunidad al alumno para reconocer sus avances y limitaciones de aprendizaje.

“... al menos te sirve para saber si los alumnos te están siguiendo, si lo que estás exponiendo y lo que están resolviendo lo han podido asimilar y les sirve, al menos temporalmente... para resolver algo... Al alumno le sirve... un poco de retroalimentación... se percaten un poco de su nivel.” (UCU-5, 2013).

Desde esta posición, la evaluación tiene dos funciones sustanciales: brindarle al profesor elementos de juicio para concederle al alumno la acreditación o no acreditación del curso, y le sirve al estudiante para verificar sus alcances de aprendizaje.

Nuevamente, podemos percibir que como nuestros tres informantes anteriores, no contempla como una función de la evaluación la apreciación de su propio desempeño docente.

Relativo a los factores que desde su percepción intervienen en la selección de estrategias de evaluación, coincide con nuestros entrevistados anteriores en que debe ser el producto de procesos reflexivos en los que dialoguen la naturaleza de los contenidos curriculares, los objetivos educativos, la coherencia conceptual o selección de cuerpos sistémicos de conocimiento. Y, debido a que imparte asignaturas en diferentes momentos del plan de estudios, coincide con UX-1, en que las condiciones intrínsecas para el aprendizaje de los estudiantes deben ser consideradas en este proceso de selección.

Atendiendo a las divergencias enmarcadas por su percepción de la diferencia entre asignaturas “teóricas” y “prácticas”. Percibimos que para las primeras aprecia como manifestaciones de los aprendizajes esperados: el nivel de comprensión del nuevo conocimiento a la resolución de problemas relacionados con los objetos de estudio.

“... trato de que al responder las preguntas tengan que pensarle... Los exámenes que le hago son a libro abierto. No fomento la memorización... fomento la reflexión a través de reactivos de falso o verdadero o de problemas integradores en los que tienen que traer conceptos de otras cosas...”. (UCU-5, 2013).

Para las segundas, en las que prevalecen los contenidos procedimentales, espera manifestaciones de aprendizaje más ambiciosas: además de la comprensión de los contenidos, el desarrollo de habilidades de búsqueda selectiva de información, de capacidades de análisis e integración de información, de organización del pensamiento para la argumentación, y el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo.

“En el laboratorio... diseño un problema y les hago investigar en artículos sobre los diferentes métodos para medir un concepto... les pido la presentación de sus resultados en reportes donde puedo ver su capacidad de buscar información, de relacionar variables... de justificar lo que escriben... Su actitud en el laboratorio también es importante...”. (UCU-5, 2013).

A partir de estas elaboraciones discursivas pudimos percibir que piensa que las mejores estrategias de evaluación en asignaturas de naturaleza teórica son aquellas que den cuenta del nivel de comprensión de la información adquirida: la participación asertiva en la clase y las pruebas objetivas.

Para aquellas de naturaleza “práctica”, las mejores estrategias de evaluación son el seguimiento y el reporte de resultados de las actividades desarrolladas durante y fuera de las sesiones de clase.

Finalmente, nos pronuncia los orígenes de estas concepciones. Su concepción de la evaluación en las asignaturas de esencia teórica es producto de sus experiencias en el aula. Su formación doctoral ha influido en la precisión con la que plantea los cuestionamientos que diseña para las pruebas objetivas, pero también en la precisión de lo que debe evaluar: antes sólo resultados, y ahora, tiende a justipreciar los procesos de aprendizaje. Aunque esta última consideración es más relevante en asignaturas que considera tienen mayor énfasis en la formación científica de sus estudiantes, esto es, en las asignaturas de laboratorio, y le ha conducido a reconfigurar su concepción de la evaluación de los aprendizajes.

“En el laboratorio sí... ver que lo importante no es memorizar, sino tener la capacidad de buscar, de relacionar variables... A que si escriben un reporte deben justificar las cosas, que para escribir ciencia es importante poner atención en los detalles, pues todo tiene un por qué. Yo creo que esta exigencia viene de mi formación en el posgrado, pues tuve que escribir la tesis... y artículos científicos que son sometidos a evaluaciones muy críticas. Se vuelve uno más meticoloso y cuidadoso...”. (UCU-5, 2013).

F. La profesora UCU-6.

Las concepciones de nuestra informante UCU-6 se arrojan a la percepción que le brinda su experiencia en la docencia del sistema de contenidos (eminentemente conceptuales) que ha impartido desde hace doce años en los planes de estudio en los que participa como docente.

Desde esta plataforma de conocimiento de sentido común, concibe la evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo de valoración de los alcances de su práctica educativa, y de los logros, obstáculos y alcances de aprendizaje de sus alumnos. No obstante, de la misma forma que UCU-4 y UCU-5, piensa que para una asignatura como la que ella imparte, de naturaleza teórica, en términos prácticos, la evaluación es una acción puntual para identificar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de ello, así como para UX-1, concibe que la evaluación tiene la función sustancial de ser un dispositivo de autocontrol del desempeño tanto del profesor como del estudiante.

“Para mí la evaluación tiene que ver con cómo voy yo, si estoy siendo clara. A veces los exámenes te muestran que hubo algún tema que no... no filtró. Por supuesto que tiene que ver con darles una calificación, pero más como una guía para mí.

... A mí me sirve para explorar los estoy alcanzando con la orientación del conocimiento que les estoy dando, que les estoy dando el mínimo básico de conocimiento... al estudiante le sirve para decir <<Híjole, no estoy entendiendo. Esto me cuesta trabajo>>, o, <<Si voy entendiendo>> y lo motiva a seguir estudiando.” (UCU-6, 2013).

Aunque no lo manifiesta con claridad, de su discurso desprendemos que coincide con UX-1 en que la evaluación tiene dos objetivos: ser un sistema de recursos que se conjuguen con sus estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos, y para justipreciar tanto la adquisición como la comprensión del nuevo conocimiento para explicar objetos de la realidad profesional. Y sobre esta base, certificar la acreditación de sus estudiantes en la asignatura.

Igual que UX-1, UX-2, UCU-4 y UCU-5, piensa que la selección de estrategias de evaluación debe ser el producto de procesos de reflexión del docente que tomen en consideración la naturaleza de los contenidos curriculares, los objetivos educativos, las relaciones sistémicas entre ellos (“temas asociados”), la población estudiantil en el aula, y el estatus cognitivo y cognoscitivo de los alumnos.

Desde su percepción, las manifestaciones de los aprendizajes esperados son: las expresiones verbales o representacionales que den cuenta de la apropiación de la nueva información y de su uso para establecer relaciones de sentido y llegar a generalizaciones, esto es, que evidencien el nivel de comprensión de los contenidos.

“En los exámenes no llego al nivel de aplicación, porque mi curso no llega a tanto... pero procuro que sean un poco de pensar, no sólo de repetir... ellos esperan que les pregunte la estructura de los aminoácidos, y más bien les pregunto ¿de qué lado se va a ir el aminoácido en un campo eléctrico?... el primer examen es una masacre, pero luego se dan cuenta de cómo hay que estudiar.

... En el momento en que puedan explicar o dibujar los objetos de estudio, es que ya los entendieron.” (UCU-6, 2013).

De sus expresiones pudimos apreciar que la única estrategia que utiliza para evaluar el nivel de aprendizaje de sus alumnos es la prueba objetiva. Las tareas que encomienda son más bien consideradas como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que no impactan en la evaluación.

Si bien sus concepciones acerca de la evaluación tienen su origen en su práctica educativa de larga data, concede que la consideración del nivel de desarrollo intelectual de sus estudiantes, sobre la base de lo cual identifica lo que debe ser evaluado, ha cambiado por el influjo de sus estudios de posgrado.

“... antes yo ponía un enunciado y les pedía mil cosas, y yo estaba orgullosísima de mi pregunta porque era MUY profunda... y luego... los chico me decían <<Oiga no entiendo esto... ¿Se refiere a esto?... es que usted dice acá...>>. Entonces yo me decía <<Esto no es claro, esto no es claro...>> En el tiempo me di cuenta... esta madurez la fui adquiriendo con lo que aprendí en la maestría y en el doctorado, me di cuenta de que no les podía preguntar lo que les estaba preguntando.” (UCU-6, 2013).

Su formación en el posgrado ha influido pues, en la precisión con la que plantea los cuestionamientos que diseña para las pruebas objetivas.

Si bien el objeto de estudio de esta investigación es el sistema representacional sobre el ejercicio de la planeación de la enseñanza de los docentes, debimos analizar primero los elementos constitutivos de su pensamiento docente, y de sus concepciones, opiniones o ideas sobre la intervención en el aula y la evaluación, que en un conjunto sistémico le dan cuerpo a su concepción y a su sistema de disposiciones para la práctica de la planeación.

Llegados a este punto, podemos plantear nuestra interpretación sobre lo que los docentes conciben como la planeación de la enseñanza y, desde ahí, la forma en que organizan un sentido práctico para su realización en el seno de una compleja matriz de fuerzas que lo condiciona.

5.3.3 Concepción de la planeación de la enseñanza.

Como expresamos en el capítulo IV, tal vez la planeación de la enseñanza sea la acción más profesional de la práctica educativa, pues su ejercicio entreteje todos los elementos que constituyen el conocimiento del contenido de la enseñanza: su conocimiento pedagógico del contenido, del currículum y del contenido de la asignatura. Pero también, establece prescripciones para la organización, distribución y gestión de los contenidos curriculares a compartir en el aula, y de los momentos, estrategias e instrumentos para evaluar los aprendizajes esperados.

En esta dimensión de la práctica educativa el profesor pone todas estas cartas o saberes sobre la mesa, los intersecta con las situaciones siempre cambiantes del aula, y toma decisiones y establece las reglas con las que operará su “juego docente”.

Esto es, involucra su capacidad de identificar lo que es correcto y pertinente hacer en una situación particular, y por tanto, procesos reflexivos acerca de lo que piensa hacer, cómo, cuándo, por qué y para qué lo va a hacer; que se manifiestan en el despliegue de lo que Donald Schön y Pierre Bourdieu denominan su sentido práctico o sentido del juego, un saber y un saber hacer con lo que sabe. Todo ello se concreta en una propuesta o plan de acción que sólo prevé y orienta su praxis en las otras dos dimensiones de la práctica educativa –la intervención didáctica y la evaluación de los aprendizajes–, de las que abreva de manera permanente. La planeación de la enseñanza, si bien es una acción dirigida a la acción, envuelve procesos de reflexión antes, durante y después de la acción.

Y continuando con nuestra perspectiva hermenéutica, presentamos las elucidaciones que elaboramos a partir de las producciones discursivas de nuestros entrevistados. De ellas pudimos desprender tres componentes de su concepción de la planeación: noción, su percepción de los factores que intervienen en su realización, y, el modelo en uso para la planeación.

Como lo hemos hecho para las otras concepciones, al final elucidamos de sus expresiones los orígenes de estas concepciones.

A. La profesora UX-1.

Concibe la planeación de la enseñanza como una acción de enriquecimiento del acervo de estrategias e instrumentos de enseñanza-aprendizaje para hacerlos más comprensibles.

“... ya no me lleva tanto tiempo como antes. Ahora reviso, leo mucho, en el sentido de que busco otro libro, y otro libro... busco ejemplos, o para ver si hay una explicación que me sirva a mí para pasársela a ellos, si hay una explicación más clara, más concreta, más tangible...”. (UX-1, 2013).

Piensa que esta acción debe considerar tres preceptos básicos: todos son capaces y tienen deseos de aprender; los contenidos curriculares son de diferente naturaleza, y; el ritmo de la enseñanza depende de la naturaleza de los contenidos y de las capacidades intelectuales de los alumnos.

“Aquí nadie es tonto... están por su propia voluntad y tienen interés de aprender... los contenidos son difíciles... tengo que hacerlo despacio, una cosa a la vez... un concepto... veinte ejemplos... no todos aprenden al mismo paso... la velocidad con la que avanzo depende de los alumnos.” (UX-1, 2013).

Respecto a los factores que intervienen en la planeación de su enseñanza, si bien concibe que su práctica educativa debe contemplar el perfil de egreso y los objetivos educativos, sus alocuciones nos dejan ver que cuando piensa en la planeación, su mirada voltea hacia la naturaleza de los contenidos y las condiciones de aprendizaje de los alumnos: *“Cuando planeo mi curso... pues ya ahí ya no se va uno tan lejos como al perfil de egreso... o a los objetivos del módulo... Uno está pensando en los contenidos que tiene que cubrir ese día y luego en las estrategias.”*

Desprendemos que su modelo de planeación de la enseñanza parte de los contenidos, los intereses, necesidades, condiciones previas y resultados de aprendizaje de sus estudiantes, y de la reelaboración o diseño de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que hagan más inteligibles aquellos contenidos curriculares que suscitan mayor conflicto a sus alumnos y que provoquen aprendizajes significativos.

A partir de ello, nos es posible elucidar que desde su posición de docente experimentada, los fines y objetivos educativos, el enfoque desde el que aborda la enseñanza de los contenidos, la revisión acuciosa y la expresión del plan de acción docente, el dominio de los contenidos, la organización de actividades y experiencias educativas, la supervisión de este plan de acción, y la evaluación de los resultados, son fases del proceso de planeación ya incorporadas (hechas cuerpo), que sólo sirven de referencia para plantear una propuesta de acción que se reconstruye en el seno de la intervención en el aula y a partir de los resultados del proceso permanente de evaluación de los aprendizajes esperados.

Así pues, de sus expresiones inferimos que estas concepciones de la planeación de la enseñanza tienen su origen en los resultados de sus experiencias de enseñanza y evaluación, más que en sus estudios de posgrado. En particular, sus estudios de doctorado le proporcionaron un capital cultural renovado y más específico que le apoya en el diseño o rediseño de estrategias para su intervención en el aula.

B. La profesora UX-2.

Concuerda con UX-1 en que la planeación de la enseñanza es una acción que involucra la actualización del acervo información y de estrategias de enseñanza-aprendizaje que acunen los objetivos y los contenidos, para hacerlos más comprensibles y significativos para sus alumnos.

“Cuando yo les mando mi programa, día por día, tal día vamos a ver esto, tal día esto, tal día es evaluación sobre los temas tales. Entonces ya nada más es respecto a la dinámica... tengo un vicio, y es que, me gusta hacer de cada módulo algo nuevo, si no lo hago me aburre... Esto significa que voy a elegir un tema nuevo, en general, voy a buscarles artículos nuevos, voy a ponerle prácticas con fármacos nuevos...Y además, estoy modificando siempre mis presentaciones.” (UX-2, 2013).

En cuanto a los factores que intervienen en la planeación de su enseñanza, de la misma manera que UX-1, su práctica educativa lleva implícita la consideración del perfil de egreso y los objetivos educativos del módulo que imparte. No obstante, cuando ejerce sus acciones de planeación presta atención a la naturaleza de los contenidos y las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes.

“El tiempo asignado a la enseñanza de los contenidos se programa desde antes, sobre la base de los contenidos y los objetivos. Cuando hay ajustes, depende del grupo, hay grupos muy listos y cubrimos los contenidos en el tiempo planeado, a veces se quedan en el tintero, pero se retoman la siguiente sesión.” (UX-2, 2013).

A partir de sus expresiones podemos vislumbrar que su modelo de planeación de la enseñanza tiene las mismas cualidades que el de UX-1, pues como docente experimentada, ha incorporado los demás componentes o fases del proceso de planeación, y son la base implícita sobre la cual planea su enseñanza a partir de los contenidos y las condiciones de aprendizaje de sus grupos de estudiantes

Tocante a los orígenes de estas percepciones, distinguimos que el desarrollo de su sentido práctico en esta dimensión de la práctica educativa se asienta en su experiencia de larga data en la docencia. Sus estudios de doctorado le brindaron un capital cultural más profundo acerca de los objetos de estudio, y desde ahí, contribuyen al enriquecimiento de sus acervos de información y a la renovación de elementos representacionales y estrategias de enseñanza que conduzcan a aprendizajes significativos y relevantes.

C. El profesor UCU-3.

Para UCU-3, la planeación de la enseñanza es un proceso dinámico de reorganización, renovación y enriquecimiento permanente de los contenidos curriculares, y de actualización de su acervo de estrategias de enseñanza y elementos representacionales de los objetos de estudio.

“Cada vez que leo un libro nuevo me provoca replantear la planeación del curso. También lo que voy descubriendo... a partir dl doctorado y durante mis investigaciones me hace cambiar, eliminar o integrar nuevos contenidos, que es importante que los manejen, que no se pueden ignorar dado que realizo investigación disciplinar y de aplicación en la industria... Y cuando hay temas que veo que les están costando trabajo, busco una nueva manera de darlo, o problemas con aplicaciones más concretas o maneras mucho más gráficas...”. (UCU-3, 2013).

Igual que UX-1 piensa que sus alumnos son capaces de aprender, y el ritmo de enseñanza depende de la naturaleza de los contenidos.

“Cuando platico con otros profesores me preguntan sorprendidos <<pero ¿cómo les estás dando caída de presión si es un tema muy difícil?>>, y yo digo que realmente no lo es porque mis alumnos lo resuelven. Es decir, yo pienso que mis alumnos lo pueden aprender...

... si veo que dominan avanzo más rápido, y si veo que no entienden les doy otros problemas sobre el tema y esperar a que... entonces, la realidad es que en mis cursos, unos avanzan poco y otros mucho, eso depende del grupo, no de lo que yo quiero cumplir...”. (UCU-3, 2013).

En cuanto a los factores que intervienen en la planeación de su enseñanza, de su discurso desprendemos que, así como nuestras informantes anteriores, su práctica educativa contempla el perfil de egreso y los objetivos educativos de las asignaturas que imparte, pero al ejercer sus acciones de planeación observa la naturaleza de los contenidos curriculares, las

capacidades intelectuales, los conocimientos previos y los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

“Además de los contenidos, considero la respuesta de los alumnos... También siempre pienso en los conocimientos previos que deben tener para ver un tema...”

Para planear un curso... Como ya tengo mucho tiempo... Partiendo de las calificaciones obtenidas por el grupo anterior...

... con ese conocimiento... planeo qué temas tengo que revisar o replantear, o qué problemas tengo que cambiar.” (UCU-3, 2013).

Podemos percibir que desde su posición de docente experimentado que ha incorporado los fines y objetivos educativos, el enfoque que da a su enseñanza, y los otros componentes del proceso de planeación, su modelo de planeación de la enseñanza parte de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

De sus manifestaciones podemos descubrir que el origen de estas concepciones asienta sus raíces en sus experiencias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en el aula.

“No percibo cambios en la forma en que planeaba antes del posgrado y de cómo lo hago ahora. En realidad el trabajo principal fue la primera vez que di clases, cuando no tenía el posgrado.

Pero repito, las habilidades y capacidades que aprendí en el doctorado, y que quizá influyeron más en las labores de la docencia, fueron la disciplina para el estudio autónomo.” (UCU-3, 2013).

Sus estudios de doctorado le brindaron, de la misma forma que a nuestras informantes UX-1 y UX-2, un capital cultural más profundo y renovado acerca de los contenidos u objetos de estudio que ofrece, que contribuyó al enriquecimiento de sus acervos de información, al diseño y renovación de estrategias de enseñanza-aprendizaje y de elementos representacionales para promover aprendizajes más significativos y trascendentes.

D. El profesor UCU-4.

Nuestro informante UCU-4 es el más novel en la impartición de los contenidos que ofrece. Desde esta posición, ve la planeación de la enseñanza como una acción de distribución de los contenidos del programa en el tiempo, y como un proceso de interpretación de los

contenidos, de identificación de sistemas conceptuales fundamentales, de síntesis y traducción de la información a ideas más simples e inteligibles para sus estudiantes, y de elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

De sus elaboraciones discursivas podemos extraer que los factores que intervienen en la planeación de sus clases son: los objetivos educativos de las asignaturas, la naturaleza de los contenidos curriculares, y, hasta cierto punto, las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes. No considera el perfil de egreso, ni los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

“El tiempo que le asigno a los contenidos depende un poco de la profundidad a la que quiero llegar. También de los alumnos... por ejemplo, uno lleva una cierta cantidad de material para una clase, pero en su transcurso, uno ve que se están atorando, y entonces no cubre lo que tenía planeado. A veces me ha pasado lo contrario, fluye todo tan bien, que antes de que acabe la sesión ya no tengo material para exponer.

... cuando uno da la clase y ve los rostros de los alumnos se puede uno dar cuenta si me van siguiendo o ya los perdí... uno puede identificar sus rostros de duda y a ese me dirijo: <<¿Todo está claro?, ¿No hay algún problema?. Pero esto funciona con grupos pequeños, con grupos grandes... la atención no puede ser tan personalizada. Entonces, pues ni modo, los tengo que... abandonar hasta cierto punto.” (UCU-4, 2013).

Respecto a su modelo de planeación de la enseñanza. Como profesor novel en la planeación de la enseñanza de las asignaturas que imparte, se encuentra en fases previas a las de nuestros informantes anteriores, pues percibimos que parte de los contenidos presentados en los programas de las asignaturas que imparte, y su praxis de planificación involucra el seguimiento lineal de las siguientes acciones: interpretación y valoración de la lección a planear; selección, especificación y diseño de actividades de aprendizaje; memorización de los contenidos y actividades, y elaboración de materiales didácticos; y elaboración e implementación de su plan. Pero todavía no alcanza a evaluar del todo este plan, ni a rutinizarlo.

“Bueno, parto primero del programa de estudio de la materia... Intento adherirme lo más posible a los contenidos... Lo que pasa es que las materias que estoy dando son nuevas para mí... Ya estoy en el proceso en el que empiezo a seleccionar aquello que no es relevante para alcanzar a dar lo demás...

... trato de traducir lo que está en el programa y armar notas para presentarlo... normalmente hago un guion escrito, donde voy poniendo en

orden pequeños resúmenes, para no olvidar lo que voy a desarrollar y la secuencia...

... normalmente busco un texto como guía... asumo que quien lo escribió tiene mayor experiencia y una forma organizada de cómo presentar la materia. También ahí hay un proceso de traducción entre lo que escribió el autor a lo que voy a transmitir a los alumnos, y un proceso de síntesis de la información, de identificación de conceptos o ideas complejas que los alumnos no pudieran comprender, y de reflexión acerca de la forma de hacerlos más comprensibles...

... normalmente no hago grandes modificaciones, me adhiero al plan original.” (UCU-4, 2013).

Por último, en cuanto a los orígenes de estas concepciones. Manifiesta que el capital cultural obtenido durante su formación doctoral no ha contribuido en la forma en que ejerce su praxis en la planeación de su enseñanza, es más bien su experiencia en el aula la que determina su ejercicio en esta dimensión de la práctica educativa.

“No puedo saber a priori qué puede pasar. Esto sucede cuando uno ya tiene tiempo impartiendo la materia. Ya sabe uno por dónde vienen las dudas... ”. (UCU-4, 2013).

E. El profesor UCU-5.

Nuestro entrevistado ha impartido los mismos cursos durante cuatro periodos escolares. De sus expresiones podemos elucidar que, si bien ya incorporó los fines y objetivos educativos, igual que UCU-4, concibe la planeación de sus clases como una acción de distribución de los contenidos en el tiempo, pero unos pasos más adelante de nuestro anterior entrevistado, la concibe también como un proceso de enriquecimiento de su acervo cultural, de síntesis y traducción de la información documentada en los textos para hacerla más accesible a sus alumnos, de renovación y enriquecimiento de sus exposiciones y de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, y de adecuación de los tiempos programados a las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes.

“Después de que ya distribuí el número de horas para cada clase. Para preparar una clase, a menos que sea un tema que ya super domine, primero estudio en algunos libros de texto, y después, en el caso de la materia de teoría elaboro nuevas diapositivas o me cuestiono acerca de lo que trataba de decir en las que ya tengo hechas y las modifico o enriquezco...

Preparo entonces problemas y tengo lista la solución, para estar seguro de cómo se resuelve ese problema. A veces también programo tareas y su

revisión para ver si entendieron o no, y de ahí tomo decisiones para modificar ligeramente la clase. Es decir, decido si retomo el tema cuando la mayoría no comprendió los conceptos que se abordaron en la tarea... reprogramo el número de diapositivas que abordaré en la clase y mejor resolvemos problemas para explicar mejor lo que era la tarea y que todo mundo salió mal. Es decir, esto es variable. Aunque al principio programo la distribución de los tiempos, tengo que hacer ciertas modificaciones...

En el laboratorio planeo los tiempos para que desarrollen su experimento... pero esta distribución de tiempos puede variar en función de sus avances.” (UCU-5, 2013).

Podemos elucidar que como UX-1, UX-2 y UCU-3, su práctica educativa lleva implícitos el perfil de egreso y los fines y objetivos educativos, la interpretación de los contenidos curriculares y la identificación de sistemas conceptuales fundamentales. Por lo que por lo que los factores que median la planeación de su enseñanza son: la naturaleza de los contenidos curriculares, los conocimientos previos, las capacidades cognitivas y cognoscitivas, y los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Aunque le lleva unos pasos a nuestro informante UCU-4, su modelo de planeación de la enseñanza presenta similitudes. Parte de los contenidos del programa de las asignaturas que imparte, su praxis de planificación involucra el seguimiento lineal de las siguientes acciones: interpretación y valoración de la lección a planear; selección, especificación y diseño de actividades de aprendizaje; memorización de los contenidos y actividades, y elaboración de materiales didácticos. Pero todavía no alcanza a evaluar del todo este plan, ni a rutinizarlo. Respecto al origen de estas concepciones, coincide con UCU-4 en que su formación doctoral, aunque le brindó capital cultural para profundizar en los fundamentos y el allegamiento de recursos informacionales y representacionales de los objetos de estudio que comparte, no ha contribuido en la forma en que aborda la planeación de sus clases. Es su experiencia en el aula la que impera en el ejercicio de esta dimensión de la práctica educativa.

F. La profesora UCU-6.

Para nuestra entrevistada UCU-6, quien tiene doce años, o veinticuatro periodos escolares de impartir la misma asignatura, planear la enseñanza es una acción de distribución de los contenidos curriculares en el tiempo, y un proceso de actualización permanente de la información relativa a sus objetos de estudio y de enriquecimiento de sus exposiciones y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

“... para mí los tiempos son muy importantes porque el programa es tan extenso que tengo que acotar muy bien los tiempos... obviamente no voy cumpliendo a rajatabla, pero me da mucha idea de cómo voy avanzando, y si me retraso dos sesiones, ya sé que tengo que meterle velocidad...”

... luego de varios años de dar la materia, ya sé bien los tiempos que toman las dinámicas y eso. Entonces planear la clase significa actualizar el material (mis presentaciones) y las dinámicas... como lecturas... Pero en realidad, no me desvió mucho de la cátedra porque no me dan los tiempos.” (UCU-6, 2013).

De sus anteriores aportaciones y de lo que al respecto expresa, podemos inferir que los factores que intervienen en la praxis de la planeación de la enseñanza son: los objetivos educativos, la naturaleza de los contenidos curriculares, las condiciones del alumno para el aprendizaje y sus resultados de aprendizaje.

Como UX-1, UX-2 y UCU-3, ya ha incorporado los objetivos educativos, el enfoque que le da a su enseñanza, los contenidos, la organización de actividades y experiencias educativas y el proceso de evaluación de los resultados de aprendizaje. Todos ellos se constituyen en una base implícita a partir de la cual plantea propuestas de intervención en el aula que reconstruye en la clase. Así su modelo de planeación parte de los contenidos curriculares y del enriquecimiento y actualización de sus materiales didácticos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

“Para planear la clase... pues ya los tiempos los tengo tan medidos... que ya no es preponderante.

Yo ahorita he manejado tanto los objetivos básicos de conocimiento que tienen que tener, que ya no me lo cuestiono. Ya tengo una serie de... cosas básicas que ya sé qué y cómo enseñárselas, porque me han funcionado en el tiempo. Ya sé que con eso el objetivo queda cubierto.

Un día antes reviso la presentación, recuerdo el contenido y ya. Pero la realidad es que siempre estoy buscando libros o artículos diferentes y eso me sirve para actualizar mis presentaciones o sacar ejemplos.

Yo puedo percibir cuando ellos se están aburriendo en grande... entonces es momento de hacer cambios... Si algo así sucede, cambio el ritmo, empiezo a preguntar, cambio la mecánica, doy más ejemplos.” (UCU-6, 2013).

Finalmente, de sus expresiones podemos extraer que, como para nuestros informantes anteriores, su formación doctoral no ha contribuido a la forma en que ejerce su práctica de la

planeación de la enseñanza. Es su experiencia de larga data en la docencia la que ha determinado esta praxis.

No obstante, su formación doctoral le brindó capital cultural basto y profundo para abordar los contenidos curriculares y le ha proveído de recursos informacionales y representacionales acerca de los objetos de estudio para hacerlos más inteligibles a sus estudiantes:

“Mira, no distingo diferencias entre antes y después del doctorado. Percibo más bien las diferencias de cuando empecé a dar este curso a ahora. Ahora me sé para arriba y para abajo los contenidos del curso, y son las... delicadezas a las que me dedico ahora.” (UCU-6, 2013).

Así pues, como hemos defendido en el transcurso de este trabajo, cada docente ha construido, en el transcurso de su vida personal y académica, un complejo sistema de percepciones, concepciones, ideas, imágenes, opiniones y actitudes, que se constituyen en una compleja matriz de conocimiento y pensamiento para la acción. Esto es, cada profesor universitario construyó su propio *habitus docente*, del que devienen manifestaciones propias que inciden en la forma en que piensa y ejerce su práctica educativa: la planeación de su enseñanza, su intervención en el aula, y su proceso de evaluación de los aprendizajes.

CONCLUSIONES

LA FORMACIÓN DOCTORAL Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR. ILUSIÓN O REALIDAD.

Como colofón de este trabajo investigativo presentamos las argumentaciones de los hallazgos que responden a nuestras preguntas de investigación, y al cabo, al objetivo central de este estudio: analizar si la formación doctoral, en el ámbito de las ciencias relacionadas con la Química, suscita la reorganización del *habitus docente*; esto es, la reestructuración de sus sistemas representacionales o teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, sus disposiciones, horizontes de reflexividad, y sentido práctico, para el ejercicio de su práctica educativa, y en específico, si estos cambios trascienden a la praxis de la planeación de su enseñanza.

El abordaje de nuestra tesis se divide en tres grandes rubros, a través de los cuales pretendemos, a la luz de los aportes teóricos a los que nos adscribimos y de la interpretación que hicimos a los aportes discursivos de nuestros informantes, expresamos nuestros descubrimientos:

- **El *habitus docente*, precursor de la praxis educativa del docente universitario.**
En esta sección describimos nuestra aportación definitoria de la noción de *habitus docente* del profesor de educación básica universitaria, la elucidación de sus orígenes y sus elementos constitutivos.
- **La formación doctoral y la realidad del cambio del *habitus docente* del profesor de educación básica superior.** Presenta nuestras explicaciones respecto a la influencia de la formación doctoral en los elementos nucleares del *habitus docente* de nuestros sujetos de estudio: sus teorías implícitas respecto al aprendizaje y la enseñanza; así como en sus sistemas representacionales secundarios: concepciones, creencias u opiniones acerca del estudiante, del currículum escolar y de los sistemas de conocimiento (contenidos curriculares) que comparten en las aulas.
- **La formación doctoral ¿promotora del cambio estructural del ejercicio de la práctica educativa del docente universitario?** Expresa nuestras apreciaciones finales respecto a la virtualidad o la realidad de la transformación de sus disposiciones para ejercer las tres dimensiones de la práctica educativa por el influjo de su formación doctoral,

en el marco de un currículum escolar que soporta su operatividad en los cánones de la teoría directa del aprendizaje y del enfoque tradicional de la enseñanza.

I. El *habitus docente*, precursor de la praxis educativa del docente universitario.

A partir de las voces de los diversos autores que consultamos –representados fundamentalmente por Denise Jodelet, Jean-Claude Abric, Pierre Bourdieu, Andrés García Inda y Lee S. Shulman– y de nuestros hallazgos de investigación, desarrollamos la idea de que el *habitus docente* del profesor universitario es una compleja matriz de pensamiento y acción, construida por la fuerza de la inculcación en el transcurso de su trayectoria de vida personal y académica. Está constituida por sistemas representacionales que actúan como esquemas de pensamiento estructuradas y estructurantes, pues funcionan como “lentes o cristales” para seleccionar, organizar y darle significado a las informaciones que provienen de la realidad en la que ejerce su acción educativa; y a través de cuya mirada el profesor define su postura para actuar.

Estos sistemas representacionales se organizan en estructuras de pensamiento primarias y secundarias, conformando respectivamente, el núcleo central y las estructuras periféricas del *habitus docente*. En las primarias se ubican sus concepciones, creencias, ideas u opiniones acerca del conocimiento y sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza; y como derivaciones de estas representaciones nucleares, en las secundarias o periféricas, se encuentran sus representaciones del estudiante universitario, del currículum, y sus conocimientos y percepciones acerca del contenido de cada asignatura.

En adición a estas reflexiones, proponemos que la noción del *conocimiento del contenido de la enseñanza* del profesor desarrollada por Lee S. Shulman describe, en esencia, los elementos estructurales del *habitus docente*:

- Su *conocimiento pedagógico del contenido*. Constituye el núcleo central de su *habitus docente*. Comprende sus teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza, a las que se entrelazan, como una derivación y parte constitutiva de sus sistemas representacionales secundarios, sus creencias acerca del estudiante. Gracias a las contribuciones de Juan I. Pozo y colaboradores (2009), podemos precisar que en el núcleo central de su *habitus docente* subyacen tres supuestos o principios que

gobiernan el pensamiento y acción: los supuestos epistemológicos, estructuras de pensamiento a través de las que el profesor da significado y se explica su noción del conocimiento; los supuestos epistemológicos, que le sirven de base para interpretar el significado del aprendizaje; y los principios conceptuales, por medio de los cuales elucida los factores que intervienen en el aprendizaje y la relación entre ellos.

- Su *conocimiento curricular*. Contiene sus apreciaciones del currículo. Pensamos que este es un sistema de saberes de sentido común que se instala en las estructuras secundarias de su *habitus docente*, pues se organiza y adecua sobre la base del diálogo entre su núcleo central y las contingencias de la realidad escolar. A partir de este coloquio, el docente de educación terciaria básica desarrolla su capacidad de ejecutar una práctica educativa congruente con los fines institucionales, los objetivos educativos, las condiciones de posibilidad brindadas por el currículum, y con su conocimiento pedagógico del contenido y su conocimiento del contenido de la asignatura.
- Su *conocimiento del contenido de la asignatura*. Un sistema de saberes, producto de la instrucción escolarizada, que importa el saber del docente sobre el conocimiento público que habrá de compartir. Esta compartición se subordina, de manera implícita, a su conocimiento pedagógico del contenido y a sus apreciaciones de los establecimientos del currículum escolar imperante, dándole forma y tono a su postura para enseñar los contenidos curriculares. Es por tanto, un conjunto sistémico de conocimientos que se aloja en los sistemas secundarios de su *habitus docente*.

Para nuestros sujetos de estudio, este conjunto sistémico de saberes de sentido común se organiza como una matriz de pensamiento integrada por estructuras cognitivas, cognoscitivas, axiológicas y actitudinales históricamente adquiridas. Como tal, es generadora y prescriptora de percepciones y apreciaciones del mundo de la docencia y de disposiciones para actuar en ella, pues por su mediación, el profesor percibe, siente y le da significado a sus representaciones primarias y secundarias. Esto es, el *habitus docente* del docente universitario es una matriz de pensamiento y acción que involucra el saber hacer con lo que sabe: saber qué enseñar y cómo hacerlo, saber cuándo, por qué y para qué enseñar los contenidos curriculares.

Pero ¿de dónde procede este conjunto de saberes? Al respecto, descubrimos que los posibles orígenes del *habitus docente* de los profesores de educación terciaria básica con estudios de doctorado que entrevistamos, se gestaron en el seno de la familia. En este ambiente, la docencia universitaria representaba una opción laboral egregia, por ser gratificante social y económicamente en el contexto socioeconómico y cultural en el que crecieron. Así, al presentárseles como una oportunidad de empleo, encontraron eco a sus aspiraciones profesionales, sociales, económicas y culturales más excelsas. Los campos social, cultural y económico de origen dibujaron los primeros trazos de su concepción de la docencia universitaria, y tuvieron gran influencia en su decisión de adscribirse a ella.

Si bien estas condiciones de vida personal nos brindaron ingredientes para esclarecer la procedencia de su *habitus docente*, fueron sus experiencias de vida estudiantil, en el nivel básico superior y de posgrado, y en la docencia en el nivel básico superior, las que nos reportaron mejores elementos de juicio para comprender y aprehender las regularidades que llevaron a la consolidación de su origen.

Entendemos así que las estructuras primarias y secundarias surgidas de manera incipiente mediante la intervención pedagógica de la familia, se entretejieron y robustecieron con la información circunstancial proveída por los agentes sociales con los que convivieron en las instituciones escolares a las que han estado adscritos como estudiantes de pregrado y de posgrado, y por sus experiencias en el ejercicio de la docencia, en el seno de los preceptos del currículum escolar el que han laborado. El resultado de esta confluencia fue la incorporación de un arbitrario cultural relativo a la docencia universitaria, y la edificación de un complejo entramado representacional y de disposiciones que orientan su visión y determina su actuar docente.

Pero no obstante su cualidad de estructuras de pensamiento estructuradas y estructurantes, éstas podrían reorganizarse, siempre y cuando el profesor se sujetara a experiencias de aprendizaje lo suficientemente potenciales y constantes para propiciar su evolución. Con esto en mente, en los comienzos de nuestro estudio planteamos la posibilidad de que la formación doctoral, que brinda álgidas experiencias de aprendizaje, pudiera ser promotora de cambios estructurales en el *habitus docente* del profesor de educación terciaria básica, y por ende, la transformación de su práctica educativa. Sin embargo, nuestros hallazgos revelaron que la formación de los docentes en este tan apreciado nivel de educación de posgrado, sólo

consigue originar un cambio virtual, que no logra consolidarse en la realidad de su ejercicio docente.

En los subsecuentes desarrollos presentamos los argumentos de esta declaración.

II. La formación doctoral y la realidad del cambio del *habitus docente* del profesor de educación básica superior.

Incorporando a nuestra argumentación los aportes de Ana Beatriz Jiménez Llanos y colaboradores (1999, 2005, 2020, s.f.), y, Juan I. Pozo y colaboradores (2009), la reorganización del *habitus docente* del profesor universitario sólo ocurriría si el profesor se expusiera a experiencias continuas en escenarios y estrategias de aprendizaje que suscitaran el desafío a los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que subyacen en sus teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza. El resultado de este encuentro se manifestaría en la movilización de sus sistemas representacionales más antiguos a sistemas representacionales más complejos: es decir, el traslado de la teoría directa a la teoría constructiva del aprendizaje, y del enfoque tradicional al enfoque constructivista, e incluso crítico de la enseñanza. Pero también, en la mejor de las condiciones, en su capacidad para explicitar su cambio de posición y de justificar de manera consciente sus acciones para realizarlo.

Este basamento teórico y las elaboraciones discursivas de nuestros informantes nos brindaron pautas para elucidar, primero, los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales que definen sus teorías implícitas de dominio. Después, para esclarecer si la formación doctoral, la cual brinda experiencias de aprendizaje intensas que implicaron el desarrollo autónomo de habilidades superiores del pensamiento para construir nuevo conocimiento, encauzó la transformación de las estructuras de pensamiento que conforman el núcleo de su *habitus docente*. Por último, para revelar la trascendencia de sus teorías de dominio en la organización de su concepción del estudiante universitario, del currículo escolar y del conocimiento del contenido de la asignatura.

Empezaremos entonces por exponer nuestros hallazgos en cuanto a los elementos nucleares o principios que gobiernan sus teorías implícitas de dominio o en uso sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Lo que aquí presentamos es una exégesis de las aportaciones discursivas de los nuestros sujetos de estudio en relación a los principios que están detrás de sus sistemas representacionales del aprendizaje y la enseñanza y gobiernan su pensamiento docente. Son los supuestos que se encuentran en las estructuras más internas de su *habitus docente*, y se han convertido en pensamiento estructurado y estructurante, o constituido y constituyente, que se manifiesta en predisposiciones para pensar y en disposiciones para ejercer su práctica educativa.

- Supuestos epistemológicos.

Encontramos que, indistintamente de los modelos curricular –por asignaturas o modular– y educativo –centrado en los contenidos o en el estudiante– imperantes en las instituciones en las que realizaron sus estudios de pregrado y posgrado, y en las que laboran, coinciden en la concepción de que el conocimiento que se adquiere en la educación básica superior debe ser una copia fehaciente de las construcciones conceptuales creadas por la élite científica. Desde esta perspectiva, el conocimiento es una entidad externa, que por ser aceptada socialmente como una verdad irrefutable, debe ser integrada a las estructuras previas de conocimiento. Sólo a partir de ella, el estudiante podrá comprender y explicar los objetos y fenómenos de su realidad profesional.

Sobre esta base de pensamiento, creen que el conocimiento en este nivel escolar debe generarse a través de procesos de razonamiento deductivo. Su obtención debe iniciar entonces con el aprendizaje de conceptos, principios y definiciones generales, para que posteriormente sean aplicados a la comprensión y explicación de las regularidades o irregularidades en el comportamiento de los objetos de la realidad. Tal vez la expresión más evidente de este pensamiento nos la brindaron nuestras entrevistadas de la UAM-Xochimilco: “...*los contenidos son difíciles... tengo que hacerlo despacio, una cosa a la vez... un concepto... veinte ejemplos...*” (UX-1), “*los chicos tienen que ver primero lo general y luego ubicarlo en lo particular*” (UX-2).

Por donde se lo vea, a éste ideario subyacen los preceptos de las teorías directa e interpretativa del aprendizaje.

- Supuestos ontológicos.

La concepción del conocimiento que nuestros informantes elaboraron por la mediación de la educación formal, resulta en la construcción de la noción del aprendizaje como el producto de la comprensión y apropiación de nueva información, pero también como un proceso que implica progresos cognitivos –estructuras de conocimiento– y cognoscitivos –estructuras de pensamiento– hacia estadios cada vez más complejos.

Esto es, alcanzan a articular a los cánones de las teorías directa e interpretativa, algunos de la teoría constructiva del aprendizaje.

- Supuestos conceptuales.

Concuerdan en que los factores que intervienen en el aprendizaje escolar son las condiciones y disposiciones previas de los alumnos –que incluyen, principalmente, sus capacidades y habilidades ingénitas y su motivación intrínseca para aprender–, sus procesos y resultados de aprendizaje, y la acción educativa del profesor. Pero existen diferencias, aunque no radicales si importantes, en los supuestos conceptuales que gobiernan su *habitus docente*. Pues parece ser que el nivel de contacto con la persona de los estudiantes determina la relación que guardan entre sí estos factores.

Los profesores que establecen límites en su interacción con sus estudiantes, aunque admiten que el aprendizaje es un proceso que importa el desarrollo intelectual, tienden a orientar su mirada a los resultados de aprendizaje. Para ellos el aprendizaje se manifiesta cuando los alumnos logran comprender, apropiar, y transferir de manera autónoma, conceptos y principios generales pre-establecidos, a la elucidación de objetos o fenómenos de estudio de su ámbito profesional. El aprendizaje representa, en esencia, una acción acumulativa de información a las estructuras previas de conocimiento, que depende de las condiciones y procesos intelectuales ingénitos y de la motivación intrínseca para aprender. Preceptos que son el trasfondo de las teorías directa e interpretativa del aprendizaje.

Por otro lado están los docentes que logran establecer vínculos más cercanos y sienten una mayor sintonía intelectual y emocional con sus estudiantes. Encontramos que al mostrar mayor interés por la persona del estudiante, centran su atención en los procesos intelectuales que despliega. No obstante que fijan su postura a los principios conceptuales de la teoría directa del aprendizaje, pues para ellos significa un cambio de estado de conocimiento,

también lo consideran como un proceso paulatino de movilización de estados de desarrollo y potencial intelectual, mediado por las condiciones previas de los estudiantes y la acción pedagógica del docente. El aprendizaje escolar implica entonces, la interdependencia multidireccional y constante entre las condiciones ingénitas de los alumnos, sus procesos de construcción de conocimiento, y los resultados de aprendizaje, y derivado de ello, el desarrollo dialéctico y en espiral de todos y cada uno de estos factores. Es entonces un proceso de crecimiento y maduración continuo de las estructuras cognitivas y cognoscitivas, y del propio *ser* del que aprende. Esta postura tiene como trasfondo una mixtura entre los principios conceptuales de la teoría directa, interpretativa y constructiva del aprendizaje.

Haciendo un análisis profundo de sus supuestos básicos, apreciamos que, no obstante que afirman que su formación doctoral los exhortó a reconocer que:

- El conocimiento científico no es una copia de la realidad, sino el producto del despliegue de procesos subjetivos, pero también sociales, de construcción y reconstrucción de los objetos de estudio;
- El aprendizaje es más significativo cuando se despliegan procesos de razonamiento inductivos. Esto es, explicando los objetos de estudio mediante el reconocimiento de las regularidades o irregularidades de la realidad, lo que necesariamente provoca la evolución del conocimiento previo, el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento, y la transformación del sujeto que aprende;
- El aprendizaje no es sólo una acción acumulativa de información, sino un proceso de interlocución multidireccional entre las condiciones del sujeto que aprende, los procesos de pensamiento que despliega para aprender y los productos de aprendizaje.

Creemos que estas ideas no lograron trascender substancialmente al núcleo de su *habitus docente*, y sólo se acoplaron como estructuras secundarias o periféricas a sus representaciones primarias del conocimiento y del aprendizaje. Al no conseguir consolidarse como preceptos de una teoría de dominio, se organizaron como una teoría adoptada. Esto es, afirman que su pensamiento docente está gobernado por estas nuevas ideas, pero sus manifestaciones discursivas descubren que su teoría implícita sigue asida a los cánones de los enfoques directo e interpretativo del aprendizaje, pues prevalece la creencia de que el conocimiento reconocido por la escuela es una entidad externa, certificada públicamente

como verdad absoluta, y cuyo aprendizaje se construye, sustancialmente, a través del razonamiento deductivo, que la preconiza y legitima.

Como una derivación de sus teorías implícitas del aprendizaje se encuentran, en el núcleo de su *habitus docente*, sus teorías implícitas de la enseñanza.

Los productos discursivos de nuestros informantes nos llevaron a descubrir regularidades que abren paso a dos posiciones representacionales, que si bien no se establecen como posturas opuestas, plantean pautas de pensamiento de los profesores en función de la calidad de los nexos que establecen con los estudiantes.

Nos parece que los profesores que guarecen los límites de la interacción con sus alumnos, coinciden en que la enseñanza es, sustancialmente, un proceso de socialización de los saberes legitimados por la comunidad científica. Mientras que los que establecen vínculos más estrechos con sus alumnos, concuerdan en que además, es un proceso social, es decir, de interlocución entre los saberes legitimados, las condiciones, procesos y saberes de los alumnos, y los objetos de la realidad.

De las alocuciones de los primeros, extraemos que su teoría de dominio de la enseñanza transita entre los enfoques tradicional y activo, pues conciben que, como docentes, tienen la autoridad legítima y sapiente para divulgar el conocimiento calificado como axiomático. Desde esta visión, su función es simplificar, seleccionar y organizar los sistemas de saberes a enseñar y las actividades didácticas necesarias para hacerlos más comprensibles a los estudiantes, y para que éstos reproduzcan con fidelidad sus interpretaciones de los contenidos curriculares, y los trasfieran a la explicación y resolución de objetos reales. La enseñanza se centra primordialmente en la transmisión verbal de saberes, que al calce, provoca el desarrollo de algunas habilidades y capacidades superiores del pensamiento para aprehender y aprender mejor los contenidos curriculares. Su teoría de dominio transita entre los enfoques tradicional y activo de la enseñanza, con algunos tonos del enfoque constructivista.

El segundo grupo concierta con las ideas anteriores, pero hacen énfasis en que su función docente debe incluir el diseño de ambientes (condiciones) y escenarios (conjunto de condiciones) de aprendizaje situados, que susciten el diálogo entre los saberes socialmente aceptados como verdaderos y los conocimientos previos de los alumnos, con el fin de que aprendan a recrear el conocimiento que ya poseen, y con ello, logren cambios conceptuales

significativos y alcancen la transducción de los contenidos curriculares y su propia transformación. Con esta perspectiva, la enseñanza debe orientarse tanto al aprendizaje de conocimientos científicos, como al desarrollo de los procesos de aprendizaje. Así pues, la teoría de dominio o en uso que prevalece a esta concepción discurre entre los enfoques tradicional, activo y constructivista de la enseñanza.

Analizando estas situaciones de su pensamiento docente, desprendemos que, derivado de su postura ante el aprendizaje, que si bien transita entre las teorías directa, interpretativa y constructiva, tiende a anclarse en la primera, su teoría de dominio de la enseñanza, no obstante que logra aprehender algunos preceptos de los enfoques activo y constructivista, se asienta en el enfoque tradicional.

De la lectura que hacemos de los discursos de nuestros informantes desprendemos que estas expresiones de su *habitus docente* se edificaron y organizaron como estructuras de pensamiento estructuradas y estructurantes, por la intercesión de sus experiencias de formación en el pregrado, en la maestría, y en el transcurso de su práctica en las aulas de educación básica superior. Experiencias que se han desarrollado, sustancialmente, en el seno de modelos curriculares por asignaturas, y modelos educativos, en esencia, centrados en los contenidos.

De tal forma que, aunque su formación doctoral promovió procesos de emancipación de su pensamiento respecto a la cualidad de verdad irrefutable de los saberes legitimados, éste descubrimiento sólo se adicionó a las estructuras secundarias de sus representaciones, y no consiguió trascender a su núcleo central. Tal elucubración nos explica su insistencia en acudir a los preceptos de la teoría directa del aprendizaje y del enfoque tradicional de la enseñanza, y su imposibilidad de instalar, de manera contundente, sus nuevas representaciones en el núcleo de su *habitus docente*, y de movilizar sus antiguas concepciones a elaboraciones más complejas como lo son la teoría constructiva del aprendizaje y en el enfoque crítico de la enseñanza. Perspectivas que defienden las creencias de que el conocimiento público es impugnabile; el aprendizaje es un proceso de emancipación del pensamiento, y por tanto, de construcción y reconstrucción personal de las representaciones de los objetos de la realidad; y la enseñanza entonces, debe generar espacios de reflexión que provoquen el despliegue de capacidades y habilidades intelectuales para el análisis crítico de los saberes públicos, la auto-gestión del conocimiento y la transformación del sujeto.

El sesgo perceptual que les brindan estos sistemas representacionales nucleares les lleva a concebir que los estudiantes de educación básica superior no poseen el estado de madurez intelectual para generar nuevo conocimiento. Creen que las estructuras de conocimiento y de pensamiento del estudiante de licenciatura sólo son suficientes para sumar nueva información y utilizarla para darle sentido a los objetos de la realidad. No obstante, sobre la base de la posición intelectual que les brindó su formación doctoral, su expectativa más alta como docentes de este nivel de escolaridad, es que sus alumnos desarrollen capacidades y habilidades de orden superior para crear conocimiento nuevo. Pero para ellos es una quimera difícil de alcanzar, ya sea porque de manera no consciente sus teorías de dominio del aprendizaje y la enseñanza se encuentran asidas a la tradición, o porque desde esta visión consideran que las habilidades intelectuales innatas, las condiciones de vida, los conocimientos previos, y la motivación de los alumnos para aprender son determinantes para lograrlo.

Por otra parte, su concepción del currículum ha sido promotora del reforzamiento de sus teorías de dominio del aprendizaje y la enseñanza, pues en sus producciones discursivas advertimos que, independientemente del modelo curricular en el que ejercen su acción docente –modular o por asignaturas– y de los procesos institucionales para su socialización –desde excluyentes hasta notoriamente participativos–, prevalece la concepción del modelo de enseñanza centrado en el profesor y en los contenidos. Bajo este contexto, la incipiente influencia de la formación doctoral para emancipar su pensamiento docente y motivar el cambio representacional y la reorganización conceptual de su *habitus docente* se diluye, y queda anclado en sus concepciones más antiguas.

Así, la formación doctoral sólo agrega al conocimiento curricular capitales culturales incorporados que facilitan la elucidación de la gramática y la sintaxis de las disciplinas y de los contenidos curriculares que subyacen a ellas y que forman parte de una asignatura.

Finalmente, pensamos que al elemento del conocimiento del contenido de la enseñanza (o *habitus docente*) al que más contribuye la formación doctoral es al conocimiento de la asignatura. De la exégesis de los discursos de nuestros entrevistados pudimos extraer que sus experiencias de aprendizaje en el doctorado:

- Favorecieron el desarrollo del hábito y la habilidad de búsqueda de información, y la formación para el auto-aprendizaje. Capitales que intenta llevar al aula;
- Fortalecieron y actualizaron los sistemas de conocimiento adquiridos durante sus estudios de maestría, acerca de los principios y leyes que sustentan los contenidos curriculares teóricos y metodológicos que el docente comparte, y de los problemas que ha enfrentado el desarrollo del conocimiento científico en el campo de su competencia disciplinar en la que ejercen su acción docente;
- Fortalecieron la capacidad para integrar y transferir el conocimiento y sustentar mejores explicaciones de los objetos y fenómenos de la realidad profesional que les compete;
- Brindaron elementos de juicio sustentado para distinguir entre el conocimiento falaz y el que tiene respaldo nomológico –cumplió, reglas y principios rigurosamente científicos–;
- Abrieron el camino a procesos de reflexividad para organizar y jerarquizar los sistemas de conocimiento que imparten;
- Promovieron el desarrollo de capacidades intelectuales de orden superior –integración y síntesis, interpretación y abstracción de ideas, solución de problemas, evaluación, pensamiento crítico, emisión de juicios sustentados y la toma de decisiones para generar nuevo conocimiento. Que a la sazón, provocan una postura más crítica y propositiva para seleccionar los contenidos curriculares más relevantes; y,
- Suscitaron el desarrollo de habilidades para problematizar la realidad cotidiana y para abstraer de ella ejemplos significativos que establezcan la conexión entre los contenidos curriculares y los objetos de estudio de la realidad profesional. Lo que implica la traducción de los contenidos curriculares en sistemas de conocimiento más comprensibles y significativos para los estudiantes de licenciatura y futuros profesionistas.

Son capacidades y habilidades que despliega con mayor libertad al abordar las dimensiones de su práctica educativa, pues es un sistema de conocimientos que mantienen al resguardo de las imposiciones curriculares. Sin embargo, a él trascienden sus teorías implícitas, pues es a partir de ellas que reconsideran la organización y jerarquización de los contenidos

curriculares y los traducen a expresiones y formas más accesibles para su comunicación a sus estudiantes.

De acuerdo a Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2009), el verdadero cambio representacional ocurre cuando el profesor tiene conciencia y hace uso de representaciones más complejas en las cuales el profesor pueda integrar sus teorías implícitas o primarias, y cuando puede explicar sus componentes fundamentales. Sobre esta base conceptual, es posible pensar que los docentes con estudios de doctorado en el ámbito de las llamadas “ciencias exactas” no alcanzan el cambio estructural de los elementos nucleares de su *habitus docente*. Primero, porque esta preparación académica no les proporciona conocimiento científico específico para hacer conscientes sus teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza, y segundo, porque, sin este marco referencial, no puede hacer consciente y madurar su evolución representacional, y mucho menos, explicitar los componentes de sus sistemas representacionales y lograr la transformación de su actuar en la docencia.

En conclusión, la formación doctoral agrega capitales culturales interiorizados que se adhieren a su *habitus docente* como sistemas de conocimiento periféricos, que están sujetos a las condiciones del campo social en el que ejercen su actividad docente. El currículum escolar impone un arbitrario cultural ceñido a la teoría directa del aprendizaje y al enfoque tradicional de la enseñanza, evidenciado por la existencia de programas de estudio con una gran cantidad de contenidos, principalmente conceptuales o factuales, que además deben enseñarse contra tiempo. Tales condiciones obstaculizan el asentamiento del pensamiento docente liberado, propositivo y crítico, obtenido en el transcurso de la formación en el doctorado; y menos aún la movilización de sus teorías implícitas primarias a sistemas representacionales más complejos, como las teorías constructiva o crítica del aprendizaje y el enfoque constructivista de la enseñanza.

Su *habitus docente* hace intentos por reorganizarse, pero permanece sitiado por las condiciones impuestas por el currículum escolar en el que ejercen su práctica educativa.

III. La formación doctoral ¿promotora del cambio estructural del ejercicio de la práctica educativa del docente universitario?

Pensamos que la práctica educativa es la manifestación evidente del *habitus docente* o conocimiento de contenido de la enseñanza –ese conjunto sistémico de representaciones construidas histórica, subjetiva y socialmente que define de manera no consciente prescripciones y disposiciones de pensamiento y acción para el ejercicio de compartición de saberes en la escuela.

Como tal, se expresa en el actuar del docente a la hora de afrontar los retos que le presentan la selección, categorización, articulación y administración de los contenidos curriculares; la ejecución de esos procesos en el aula; y el control de la adquisición de esos sistemas de conocimiento, en el seno de las condiciones del aula.

La práctica educativa es entonces un proceso social de compartición de saberes, permeado por el *habitus docente*, que comprende tres espacios o dimensiones de acción interconectadas: la planeación de la enseñanza, la intervención didáctica, y la evaluación de los logros de aprendizaje. Estas dimensiones dialogan entre sí de manera permanente, alimentándose, enriqueciéndose y colaborando mutuamente en su reconfiguración, a través de las informaciones que cada una de ellas aporta. La prioridad y secuencia de su ejecución varía en función de la experiencia del profesor en el ejercicio de la docencia de un sistema específico de contenidos curriculares.

Como práctica social, la práctica educativa es una acción que está sujeta a las condiciones del campo social –el currículum escolar– en el que se realiza, lo que la convierte en un proceso continuo de aprendizaje que puede devenir en la de promoción de cambios o en la consolidación de los elementos nucleares del *habitus docente*, y por lo tanto, en la transformación o en el reforzamiento de la ejecución acostumbrada de la práctica educativa.

Para efectos de nuestras reflexiones acerca del posible cambio en el actuar docente motivado por influencia de la formación doctoral de los profesores de educación básica superior, presentaremos las expresiones implícitas descubiertas en las alocuciones de nuestros sujetos de estudio respecto a las tres dimensiones de la práctica educativa. El orden en el que aparecen responde a dos razones:

- Los docentes que participaron en nuestro estudio poseen un apreciable nivel de experiencia en la impartición de los contenidos curriculares que comparten, por lo que ya no inician el proceso de su práctica educativa con el abordaje de la planeación de sus clases. Más bien, atienden a las eventualidades que surgen de sus procesos de búsqueda y aprehensión de nuevos enfoques y conocimientos relacionados con los sistemas de saberes que enseñan, y de los resultados de aprendizaje derivados de su práctica docente, y;
- Debido a que la planeación de la enseñanza es parte constitutiva de nuestro objeto de estudio, decidimos cerrar con ella nuestras elaboraciones finales.

- Manifestaciones del cambio virtual y real de la intervención didáctica.

La intervención didáctica es el espacio temporal, físico y de acción en el que el profesor pone en juego sus teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza, y sus disposiciones para la práctica en el aula –su *habitus docente*–, y en el que intenta concretar, en el marco de las condiciones para ejercerla, sus previsiones –recursos y estrategias didácticas, ambientes y escenarios de aprendizaje– y sus expectativas respecto a la efectividad de las experiencias educativas planeadas. Asimismo, el actuar del docente en esta dimensión es el producto del diálogo entre ésta y las otras dos dimensiones de la práctica educativa, pues se alimenta de ellas, a la vez que les brinda información que las enriquece y promueve su reconfiguración.

Dada esta definición sintética de esta dimensión de la práctica educativa, expresamos ahora nuestras reflexiones sobre su posible cambio representacional y en su ejercicio por la mediación de la formación en el doctorado de los docentes de educación básica superior.

En las elaboraciones discursivas de nuestros entrevistados descubrimos que su formación doctoral promovió procesos incipientes –no conscientes– de progreso de los elementos fundamentales de su representación del aprendizaje hacia los de la teoría constructiva. No obstante, creemos que el cambio es superficial, pues percibimos que permanecen en su núcleo los preceptos de la teoría directa: el conocimiento científico legado –al menos en el área de las “ciencias exactas”– es una verdad axiomática que debe aprehenderse fielmente, y su aprendizaje deviene de las condiciones y procesos intelectuales ingénitos y de la motivación

intrínseca de los estudiantes. Entre las expresiones que mayor evidencia dan de este pensamiento fue la aportada por UCU-3:

“En las clases de licenciatura se les deben dar conocimientos probados y generales... si les damos conocimiento que está por probarse, y luego resulta que no es cierto... es más difícil para una mente joven enmendarlo del camino erróneo que darle conocimiento nuevo y limpio.” (UCU-3, 2013).

Si bien las experiencias de aprendizaje vividas durante la formación doctoral conmueven este núcleo, no logran su transformación conceptual y estructural hacia la perspectiva constructiva, que al poner en tela de juicio la irrefutabilidad del conocimiento público, asume que lo importante es aprender sobre el aprender y aprender a aprender, lo que requiere la atención en los intereses, motivaciones y condiciones intelectuales y contextuales de los alumnos para lograrlo.

La permanencia de su teoría implícita del aprendizaje en la perspectiva directa, provoca su ceñimiento al enfoque tradicional de la enseñanza pues, en esencia, la conciben como un proceso de socialización de los saberes públicos y legitimados, que pretende primero su reproducción, y luego, su aplicación a la explicación de objetos y solución de problemas de la realidad. Queda en intenciones y acciones aisladas la procuración de ambientes y estrategias de enseñanza que promuevan procesos de aprendizaje para aprender a aprender, de transducción o creación y re-creación subjetiva de nuevos conocimientos, y la atención a las condiciones intelectuales y emotivas históricamente construidas, los intereses y motivaciones y el contexto en que aprende el estudiante, preceptos básicos del enfoque constructivista de la enseñanza.

Aunque la formación doctoral inquieta el núcleo central de su representación de la enseñanza, no llega a movilizarlo hacia el enfoque constructivista, y menos aún a la perspectiva crítica. Esto es, adoptan la teoría constructivista, pero su teoría en uso de la es la tradicional: el docente detenta la autoridad sapiente, y es quien selecciona y organiza los contenidos curriculares y las acciones didácticas, al margen de las variables internas del estudiante y del grupo. Acaso hacen intentos por alcanzar los cánones del enfoque constructivista que experimentaron en el transcurso de sus estudios de doctorado.

Esperábamos que la respuesta a nuestras preguntas y supuestos de investigación nos arrojaran el resultado pronosticado por las políticas educativas federales, que sobrevendría de la formación doctoral de los docentes de educación terciaria básica: un cambio sustancial de su praxis educativa, subyacente, a la tal vez no pensada transformación conceptual o estructural de sus representaciones del aprendizaje y la enseñanza.

Creemos que esto se debe, por un lado, a las estructuras de pensamiento heredadas por el influjo de los currículos escolares, en esencia tradicionales, en los que adquirió su formación académica previa al doctorado, que a la postre se convirtieron en estructuras de pensamiento estructuradas y estructurantes, en su *habitus docente*. Por otro, a que los cambios representacionales promovidos por la formación doctoral en un área del saber que no incluyó conocimientos formales acerca de los conceptos de aprendizaje y enseñanza en la escuela, no se sustentaron en el desarrollo de la conciencia y explicitación de sus propias teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, y mucho menos de su evolución a sistemas representacionales más complejos. Y por último, al influjo del currículum escolar imperante, también en esencia tradicional, en la institución en la que ejercen su práctica educativa.

Como expresamos párrafos arriba, estas condiciones obstaculizan la transformación conceptual y estructural del núcleo de sus representaciones del aprendizaje y de la enseñanza. El currículum, impone sus reglas y se constituye en una fuerza social que constriñe el pensamiento del docente innovador a la tradición. Bajo estas circunstancias, la innovación sucumbe a la tradición, y ésta permanece.

- Manifestaciones del cambio virtual y real de la evaluación de los logros de aprendizaje.

La evaluación de los resultados de aprendizaje es un conjunto sistémico de acciones educativas premeditadas que intenta, primero, justificar el qué y para qué se enseñan los contenidos curriculares, y después, indagar y verificar de manera continua el nivel de comprensión y la transferencia de los sistemas de conocimiento adquiridos a la explicación de objetos y a la solución de problemas de la realidad profesional; y yendo más allá, valorar el desarrollo de la capacidad de transducción de los conocimientos adquiridos a nuevas explicaciones. Pero también es un proceso continuo de verificación de los logros de la intervención docente.

Como las otras dos dimensiones de la práctica educativa, la concepción y la práctica de la evaluación de los resultados de aprendizaje son el producto del diálogo entre el *habitus docente* y las informaciones que provee el currículum escolar en el que se ejercen, pero también las otras dimensiones. Coloquio que al final, brinda pautas para orientar y determinar la selección de estrategias de evaluación que aplicará.

A continuación exponemos nuestras observaciones en torno a la trascendencia del *habitus docente* de nuestros sujetos de estudio en su concepción y práctica de la evaluación, y a la virtualidad o realidad de su cambio estructural por la influencia de la formación doctoral.

Del análisis e interpretación que hicimos de sus discursos, encontramos coincidencia en su representación de la evaluación de los aprendizajes en tanto proceso continuo de estimación, por parte del docente, de la brecha entre los objetivos de aprendizaje que se planteó y los logros de aprendizaje de sus estudiantes; y, por parte del estudiante, de sus progresos cognitivos. Pero debido a que sus objetivos de aprendizaje se centran en la comprensión y reproducción de los contenidos curriculares y su transferencia a la explicación de objetos y solución de problemas de la realidad, se arraiga la idea de que la evaluación es un proceso continuo de apreciación del nivel de dominio de los contenidos curriculares. Tal concepción les conduce a pensar que la evaluación tiene dos objetivos medulares: valorar la cantidad de nueva información adquirida por sus estudiantes y la forma en que ésta aparece como sistemas de conocimiento organizados para comprender y explicar su realidad profesional.

De aquí que las manifestaciones de aprendizaje que esperan sea, primordialmente: la integración de los contenidos curriculares a las estructuras de conocimiento previas, la organización del pensamiento que trasciende al discurso y deriva en la coherencia conceptual para explicar un objeto de estudio, y la transferencia del nuevo conocimiento a la comprensión y solución de objetos y problemas reales.

Evidencia de ello es la prevalencia de las pruebas objetivas, ejercicios de aplicación y trabajos de investigación documental y experimental pre-construidos por el docente, que en esencia den cuenta del nivel de memorización y comprensión de la información adquirida. Así pues, aunque hacen intentos por promover y valorar, a través de estas estrategias, el despliegue de procesos superiores del pensamiento, prevalece en sus intenciones y acciones de evaluación

el aprecio por la valoración de los resultados, quedando pendientes la atención a las condiciones de aprendizaje y la los procesos para construir nuevo conocimiento.

Notamos que estos esquemas de pensamiento y acción no logran incorporar, de manera contundente, aquellos rasgos de evaluación que en sus discursos aparecen tácitamente como aprendizajes conquistados durante su formación doctoral y como contenidos curriculares que dicen incorporar a su práctica docente: el aprecio del progreso de los procesos intelectuales; la valoración de los cambios conceptuales, es decir, la transformación de las preconcepciones acerca de los objetos de estudio; la capacidad de transducción de los conocimientos adquiridos a nuevas explicaciones; y la evaluación del cambio de conducta hacia la realidad o de la capacidad para cuestionarla, analizarla, reconstruirla y transformarla.

Son ideas que no consiguieron consolidarse y provocar la transformación estructural de su concepción y de su actuar en la evaluación. Pensamos que esto se debe a que esta formación académica no logró movilizar sus teorías implícitas de dominio, la teoría directa del aprendizaje y el enfoque tradicional de la enseñanza, y a que el currículum escolar promueve su reforzamiento.

En estos términos, el doctorado no es un factor determinante para el cambio estructural de la evaluación, sólo suma información a los sistemas periféricos del *habitus docente* para sugerir cambios a la ejecución de esta dimensión de la práctica educativa.

- Manifestaciones del cambio virtual y real de la planeación de la enseñanza.

Empezamos por esclarecer que la planeación de la enseñanza es una práctica, producto del proceso reflexivo del docente, al que subyace su *habitus docente* o conocimiento de la enseñanza, que involucra lo que el docente piensa hacer en el aula, como respuesta a las cuestiones de por qué, para qué, cómo y cuándo lo hará.

Nuestras observaciones acerca de la forma en que el docente de educación superior inicial piensa y ejerce esta dimensión de la práctica educativa, parten de la situación de que la mayoría de nuestros sujetos de estudio no son profesores noveles, y por tanto, han configurado con buen nivel de dominio la planeación de su enseñanza. Esto es, ya han incorporado los objetivos educativos, dominan los contenidos curriculares, han tomado una postura sobre la orientación que le darán a la asignatura, tienen un repertorio de actividades

de aprendizaje, y han rutinizado su plan de acción en el aula. Las disertaciones de los menos experimentados contribuyeron a consolidar nuestras apreciaciones del significado de la planeación que argumentamos enseguida.

Desde esta mirada, precisamos que la planeación de la enseñanza es proceso reflexivo continuo en el que el profesor intersecta su *habitus docente* con las peculiaridades del contexto socio-histórico del aula y las informaciones que provienen del currículum escolar, y a través del cual, traduce sus predisposiciones y sus disposiciones en acciones para atender a las eventualidades que surgen de sus procesos de búsqueda y aprehensión de nuevos enfoques y conocimientos relacionados con los sistemas de saberes que enseñan, y de los resultados de aprendizaje derivados de su práctica docente.

Es entonces un proceso de naturaleza constructivista-fenomenológica, que se expresa en una propuesta o plan de acción que prevé y orienta la marcha de la enseñanza para el logro de aprendizajes significativos y trascendentes para los alumnos, pero que puede ser modificada por la influencia de las contingencias surgidas en la realidad del aula y de la evaluación.

A la luz de este basamento conceptual, presentamos nuestros descubrimientos relativos a las condiciones de posibilidad para el cambio estructural de la concepción y práctica de la planeación de la enseñanza de nuestros sujetos de estudio, concedidas por su *habitus docente*, la realidad en la que la ejercen, y por los capitales adquiridos mediante la formación doctoral.

En sus discursos descubrimos que su concepción de la planeación está infiltrada por sus teorías implícitas de dominio respecto al aprendizaje y la enseñanza, pues se conformó sobre la base de programas de estudio con objetivos educativos orientados a la adquisición y comprensión de sistemas de contenidos curriculares establecidos como verdades absolutas.

Como profesores experimentados, la planeación no es el punto de partida de su acción docente, como lo fue cuando eran profesores noveles. Ahora es un producto in-corporado que se entreteje íntima y permanentemente con las otras dos dimensiones de la práctica educativa, de las que le abreva informaciones que le son útiles para realizar adecuaciones a su propuesta de acción en el aula.

Así, la planeación de la enseñanza es un proceso reflexivo que conjuga su *habitus docente* con las contingencias que le presentan la intervención en el aula y los resultados de la evaluación de los aprendizajes, y la conciben como un conjunto de acciones de:

- Ajuste en la administración de los tiempos programados para la compartición de los contenidos curriculares;
- Enriquecimiento de acervos de información, enriquecimiento, renovación y reorganización de los contenidos curriculares, y de;
- Enriquecimiento y renovación de estrategias e instrumentos de enseñanza-aprendizaje.

Esto nos conduce a inferir que el modelo de planeación de la enseñanza que se impone en el ejercicio de su praxis educativa puede partir, en función del grado de dominio del ejercicio de esta dimensión, de los contenidos curriculares, los resultados de evaluación, o de la reelaboración o diseño de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Pudimos apreciar que la planeación de la enseñanza es la dimensión de la práctica educativa que se ve menos influenciada por la formación doctoral, pues no hay cambios sustanciales a la forma en que antes planeaban sus clases. Su planeación sigue atendiendo más a los objetivos de transmisión y comprensión del conocimiento público que al impulso del desarrollo de habilidades para aprender a aprender, aprender a transformarse, o la formación para generar nuevo conocimiento.

La formación doctoral les brindó el acceso a capitales culturales más profundos y renovados que les apoyan, principalmente, a la reorganización sustentada de los contenidos curriculares, y a la re-elaboración y diseño de estrategias de enseñanza que hagan más inteligibles los contenidos curriculares y susciten aprendizajes significativos y trascendentes.

Bajo esta mirada, el doctorado suma información a los sistemas periféricos de su *habitus docente* para sugerir cambios superficiales a la planeación de su clase, pero no contribuye al cambio estructural de su concepción y praxis. Es la experiencia en el aula la que determina la variabilidad de su ejecución.

Sobre la base de estos razonamientos, pensamos que la formación doctoral en el ámbito de las “ciencias exactas” no logra trascender a los elementos nucleares del *habitus docente* del profesor de educación superior inicial por cuatro razones sustanciales:

- Sus objetos de estudio no están relacionados en modo alguno con los objetos de estudio del área de la educación de las personas.

- Entre sus objetivos no se incluye el desarrollo de la consciencia de las teorías implícitas relativas al aprendizaje y la enseñanza originales del docente;
- Si bien incita el conflicto entre las nuevas informaciones que ésta formación le aporta y los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales de las teorías implícitas del profesor, este encuentro es no consciente, por lo que no consigue traducirlo a la palabra y a la acción; y más importante aún,
- La filosofía del currículum escolar en el que ejerce su práctica educativa, se sustenta, primordialmente, en los principios de la teoría directa del aprendizaje y el enfoque tradicional de la enseñanza.

Viéndolo desde esta perspectiva, es difícil esperar que este tipo de formación origine el cambio conceptual o estructural del *habitus docente*. Aunque pudiera promover cambios virtuales, porque reúne las condiciones para hacerlo por los procesos de aprendizaje que suscitan la conmoción sus supuestos más internos, no se concretan en la realidad. La fuerza de la tradición que impera en el currículum escolar obstaculiza el posicionamiento de las nuevas ideas acerca del aprendizaje y la enseñanza y su consolidación como estructuras de pensamiento estructuradas y estructurantes para establecer una nueva postura y la transformación de su praxis educativa.

En este punto nos preguntamos, ¿qué sucedería si estos docentes se incorporaran a una universidad ideal en la que el currículum de licenciatura se asentara fundamentalmente en los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales de los enfoques constructivo del aprendizaje, y constructivista y crítico de la enseñanza?

Es decir, un currículum que en lugar de exigirles la enseñanza de enormes listados de contenidos curriculares, les diera, por ejemplo, la oportunidad de ejercer su práctica educativa mediante el desarrollo de proyectos que se tradujeran en la presentación de grandes problemas a resolver por sus alumnos, sobre la base del razonamiento inductivo y de la investigación de los sistemas conceptuales que les subyacen. Como ellos lo hicieron para crear conocimiento en el transcurso de sus estudios de doctorado.

Pensamos que, bajo estas condiciones, es muy probable que se vieran inducidos a utilizar de manera continua los procesos cognoscitivos que aprendieron a desarrollar –si bien de manera no consciente– durante su formación doctoral, los que en el tiempo y por la fuerza de su

operación, se irían instalando y consolidando como informaciones duraderas en las estructuras del núcleo central de su *habitus docente*, promoviendo paulatinamente su reorganización y la transformación de sus concepciones y acciones en la planeación de su enseñanza, la intervención en el aula y la evaluación de los resultados de aprendizaje.

COMENTARIOS FINALES

Las políticas federales de evaluación de la educación superior en México surgidas a partir de los noventa, bajo la presión de los organismos internacionales que demandan la elevación de su calidad a mayores niveles de competitividad y pertinencia, para justificar la permanencia del Estado mexicano en una posición crediticia para negociar y adquirir recursos para operar sus múltiples programas de desarrollo nacional, han exaltado y promovido la postgraduación, y aún más, privilegiado la obtención del título de doctorado de sus docentes.

En consideración de tales ordenanzas, el Estado mexicano ha elaborado creencias y políticas para evaluar la calidad de las IES.

Por un lado, le ha atribuido a la formación doctoral de los docentes universitarios una mayor capacidad de obtención de capitales culturales objetivados –producciones científicas– para alcanzar mejores niveles de competitividad internacional, y a partir de ellos, obtener el beneficio de recursos externos para lograr otros fines. En este tenor, los indicadores y estrategias de evaluación de la docencia universitaria se han orientado, en gran medida, a la medición del número de docentes con el grado de doctorado y de su productividad científica.

Por otro, ha elaborado la entelequia de que la formación doctoral de los docentes de educación superior básica será generadora de cambios estructurales en la ejecución de su práctica educativa. Sin embargo, probablemente por su calidad de quimera, no ha logrado consolidar la elaboración de parámetros y mecanismos para valorar su efecto en la eficiencia y eficacia de su práctica educativa.

Esto nos lleva a retomar las palabras de Wietse de Vries (2007: 129):

...es necesario revisar críticamente los logros y fallas de la política... no hacerlo conlleva el peligro de quedarnos como el escultor Pigmalión: construimos una estatua bella y nos enamoramos de ella, para luego rogar a los dioses que la conviertan en una mujer real... Para la *realpolitik*, sin

embargo, más vale dar un paso hacia atrás y justipreciar qué tan bello (o consolidado) este cuerpo realmente es. (de Vries, 2007: 129).

Nuestro trabajo acudió a este llamado, y nos dimos a la tarea de esclarecer si la formación doctoral contribuye de manera significativa a la transformación de la práctica educativa en las aulas de licenciatura. Los resultados que de ello obtuvimos contribuyen a contar la otra mitad de la historia.

En la primera mitad, todo parece ir bien. Respondiendo a las demandas inmediatas de las políticas evaluativas, el número de docentes con doctorado y de producciones científicas en las IES sigue creciendo.

En la segunda mitad, en la que ésta investigación centra su atención, observamos que quedan tareas pendientes, pues se está dejando de lado la valoración del impacto de éste título en la calidad de su praxis educativa.

Partiendo de nuestros hallazgos, concluimos que la formación doctoral, al menos en el ámbito de las “ciencias exactas”, y específicamente en el área de la Química, alcanza a suscitar, aunque de manera no consciente e incipiente, la reorganización del *habitus docente* y la evolución de la práctica educativa de los profesores de educación superior inicial. Sin embargo, no puede atribuírsele a este nivel de formación académica la responsabilidad absoluta la consolidación de estas transformaciones, pues si la realidad –el currículum escolar– en la que estos se ejercen sigue sujeta a los establecimientos de las teorías directa e interpretativa del aprendizaje y al enfoque tradicional de la enseñanza, puede constituirse en una fuerza social que coarte el despliegue de los horizontes de reflexividad y acción contruidos en el transcurso de esta formación académica. Bajo estas circunstancias, el *habitus docente* y la práctica educativa seguirán plegados al hábito prevalente.

Y aún más, al amparo de esta perspectiva, el Estado mexicano y las IES verán en la formación doctoral un vehículo para conquistar mejores y mayores capitales incorporados y objetivados; y los docentes, el medio para alcanzar mayores capitales social, simbólico y económico, pues quienes lo poseen son exaltados y requeridos por la comunidad universitaria, y son recompensados económicamente por programas presupuestales federales que alientan su permanencia en las instituciones de educación superior.

Desde los hallazgos de este estudio y nuestra experiencia de larga data como docentes de educación superior, advertimos que la obtención de estos últimos bienes ha contribuido más a la “aristocratización” de los docentes universitarios, que a la evolución de sus sistemas representacionales del aprendizaje y la enseñanza, la reorganización de su *habitus docente* y la transformación de su práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Alcántara, Armando (2008) Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 48, pp. 147-165. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie48a07.htm> [Acceso el 10 de abril de 2015].

Abrie, Jean-Claude (2001) Las representaciones sociales: aspectos teóricos. EN: Jean-Claude Abrie (comp.) *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán, pp. 11-32.

ANUIES (1972) Programa nacional de formación de profesores, informe de labores. Enero-Octubre, 1972. Presentado por la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES, en la XIV Asamblea General Ordinaria. Disponible en <http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/res004/txt9.htm> [Acceso el 31 de marzo de 2011].

ANUIES (1996) *Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior*. Disponible en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista101_S3A4ES.pdf [Acceso el 28 de febrero de 2011].

ANUIES (2009) *Anuario Estadístico. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior. Ciclo escolar 2008 – 2009*. México: ANUIES.

Araya, Sandra (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Arbesú, María Isabel (2008) Análisis de la práctica educativa relacionado con la evaluación de la docencia. EN: Mario Rueda (coord.) *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: Plaza y Valdés Editores, pp. 103-120.

Argyris, Chris y Donald Schön (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, Chris; Robert Putnam y Diana McLain (1985) Theories of Action. En Chris Argyris, Robert Putnam y Diana McLain (1985) *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 80-102.

Aristóteles (s. f.) *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial. Disponible en <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/650.pdf> [Acceso el 9 de noviembre de 2012].

Arredondo, Víctor A. (1985) Análisis comparativo de la matrícula y el personal docente en la educación superior mexicana. *Revista de Educación Superior*, No. 53. Disponible en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista53_S1A1ES.pdf [Acceso el 27 de mayo de 2015].

Arredondo, Víctor M. (1988). Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios. EN: Carlos Zarzar. *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*, México: SEP-Nueva Imagen, 17-26.

- Arredondo, Víctor Martiniano; Graciela Pérez y Porfirio Morán (2006)** Políticas del Posgrado en México. *Reencuentro*, Núm. 45. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004509.pdf> [Acceso el 23 de mayo de 2013].
- Banchs, María A. (2000)** Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Peer Reviewed Online Journal*, Vol. 9, pp. 3.1-3.15. Disponible en http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf [Acceso el 18 de julio de 2012].
- Bourdieu, Pierre (1988)** El *habitus* y el espacio de los estilos de vida. EN: Pierre Bourdieu *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus, pp. 169 - 222.
- Bourdieu, Pierre (1991)** Estructuras, habitus, prácticas. EN: Pierre Bourdieu *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Ediciones, pp. 91-111.
- Bourdieu, Pierre (1993a)** La codificación. EN: Pierre Bourdieu *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa, pp. 83-92.
- Bourdieu, Pierre (1993b)** De la regla a las estrategias. EN: Pierre Bourdieu *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa, pp. 67-82.
- Bourdieu, Pierre (1997)** *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. México: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2000a)** ¿Cómo se hace una clase social? Sobre la existencia teórica y práctica de los grupos. EN Pierre Bourdieu *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclée de Brouwer, pp.101-130.
- Bourdieu, Pierre (2000b)** Las formas de capital. Capital económico, capital cultural y capital social. EN Pierre Bourdieu *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclée de Brouwer, pp. 131-164.
- Bourdieu, Pierre (2003)** *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (2005)** El propósito de la sociología reflexiva. EN Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 101-300.
- Castrejón, Jaime, y otros (1982)** *Prospectiva del posgrado 1982-2000*. Grupo de Estudios Sobre el Financiamiento de la Educación. Secretarías de Programación y Presupuesto, de Educación Pública y de Hacienda y Crédito Público, México.
- Coll, César; Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia y Enric Valls (1994)** *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. España: Ediciones Santillana.
- Coll, César e Isabel Solé (2010)** Enseñar y aprender en el contexto del aula. EN: César Coll, Jesús Palacios & Álvaro Marchesi comps. *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 357 – 386.
- Colomina, Rosa; Javier Onrubia y María José Rochera (2010)** Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. EN: César

Coll, Jesús Palacios & Álvaro Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 437 – 458.

CONPES (1981) Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el periodo 1981-1991. *Revista de Educación Superior*, ANUIES. Núm. 39, Vol. 10. Disponible en <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/39> [Acceso el 19 de mayo de 2015].

De la Cruz, Montserrat; Juan I. Pozo; María F. Huarte y Nora Scheuer (2009) Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. EN: Juan I. Pozo y otros (2009) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó; pp. 359-374.

De la Torre, Miguel (2000) Educación Superior en el siglo XX. *La Educación en México. Historia, realidad y desafíos. México, México Desconocido*. Disponible en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_8.htm [Acceso el 14 de abril de 2015].

De Lella, Cayetano (1999) Modelos y tendencias de la formación docente. [Internet]. Disponible en <http://www.oei.es/cayetano.htm> [Acceso el 18 de mayo de 2011].

De Vries, Wietse (2007) Mandarinas en Salmuera. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVI (2), No. 142, pp. 123-130; México.

De Vries, Wietse y Germán Álvarez, (1998). El PROMEP: ¿posible, razonable y deseable. *Sociología*, año 13, No. 36. Evaluación y reforma de la universidad. Enero-abril, pp. 165-220. Disponible en <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/3607.pdf> [Acceso el 19 de noviembre de 2012].

Dewey, John (2007) *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós.

Díaz, Ángel (1998). Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987). EN: Carlos Zarzar *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: SEP-Nueva Imagen, pp. 27-50.

Doise, Willem; Alain Clémence y Fabio Lorenzi-Cioldi (2005) Introducción. Representaciones sociales sin consenso. EN: Willem Doise, Alain Clémence y Fabio Lorenzi-Cioldi *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/Antologías Universitarias, pp. 21-28.

Estévez, Eddy H. (2009) *El doctorado no quita lo tarado. Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación en México*. México: ANUIES.

Estévez, Eddy y Joel Manuel Martínez (2011) El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 19, No. 12. Disponible en <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/832-1907-1-PB.pdf> [Acceso el 3 de febrero de 2012].

Fang, Zhihui (1996) A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*. Vol. 38, No. 1, pp. 47 – 65.

Farr, Robert (1985) Las representaciones sociales. EN: Serge Moscovici *Psicología social II. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*, Barcelona: Paidós, pp. 495-506.

Farr, Robert (2008) De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. EN: José Antonio Castorina (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 153-175.

Fernández Lamarra, Norberto (2010) *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): México, D.F.

Ferreira, Miguel (2005) La reflexividad social transductiva. La construcción práctico-cognitiva de lo social y de la sociología. *Nómadas – Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. Disponible en <http://www.ucm.es/info/nomadas/11/mferreira.htm> [Acceso el 3 de diciembre de 2012].

Ferreiro, Alejandra (s.f.) *De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética*. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf> [Acceso el 19 de julio de 2011].

Galeana de la O, Lourdes (2006) Aprendizaje basado en proyectos. *Investigación en educación a distancia. Revista Digital*. Disponible en <http://ceupromed.ucol.mx/revista/> [Acceso el 6 de septiembre de 2015].

García-Cabrero, Benilde y otros (2008) Aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. EN: Mario Rueda (coord.) *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: Plaza y Valdés Editores, pp. 163 – 220.

García-Cabrero, Benilde y otros (2011) Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. EN: Mario Rueda y Frida Díaz-Barriga (coords.) *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM/IISUE/Plaza y Valdés Editores; Segunda edición, pp. 13-86.

García-Cabrero, Benilde; Javier Loredó y Guadalupe Carranza (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Disponible en <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html> [Acceso el 15 de mayo de 2011].

García-Cabrero, Benilde y Susana Mabel Espíndola (2004) Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa y la formación de maestros a la evaluación de la docencia. EN: Mario Rueda (coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Francia, España y Brasil*. México: ANUIES, pp. 251 – 261.

García-Canclini, Néstor (1990) Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Boudeau. EN: P. Bourdeau. *Sociología y Cultura* 1ª ed. México, D.F.: Grijalbo, pp. 9-50.

García García, Javier (2009) Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1988 y 2008. *Sociología*, Año 24, No. 70, pp. 153-174. Disponible en <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7006.pdf> [Acceso el 27 de mayo de 2015].

García Garduño, José María (1995) El desarrollo del posgrado en México: el caso de los sectores público y privado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXV, Núm. 1. Disponible en http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1990_1_05.pdf [Acceso el 23 de mayo de 2015].

García Inda, Andrés (2000) Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo. EN: Pierre Bourdieu *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclée de Brouwer, pp. 9-60.

García Pérez, Francisco (2000) Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, No. 207. Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm> [Acceso el 29 de marzo de 2013].

García Salord, Susana (2000) La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades. EN Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coord) *Los actores de la Universidad: ¿unidad en la diversidad?* Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM, México.

Garritz, Andoni; Silvia Porro; Florencia M. Rembardo y Rufino Trinidad (2005). Contribution to the 5th ESERA Conference symposium *Understanding science teachers' PCK in the context of curriculum reform*, Barcelona, Spain, 28 August – 1 September 2005. Disponible en http://garritz.com/andoni_garritz_ruiz/documentos/ESERA-Garritz-Porro-Rembardo-Trinidad.doc [Acceso el 2 de julio de 2012].

Gil Antón, Manuel (1998). Origen, conformación y crisis de los enseñadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso. EN: Manuel Barquín y otros (1988) *Tres décadas de políticas del Estado en la Educación Superior*, México: ANUIES.

Gil Antón, Manuel (2000) El oficio académico en México (1960-2000) EN: Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coord) *Los actores de la Universidad: ¿unidad en la diversidad?* Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM, México.

Gil Antón, Manuel (2006) Un siglo buscando doctores... ¡Y ya los encontramos! *Revista de la educación Superior*. XXXV (4), No. 140, pp. 129 – 140. México: ANUIES. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/604/60414007/60414007.html> [Acceso el 18 de mayo de 2012].

Giménez, Gilberto (1997) La sociología de Pierre Bourdieu. Disponible en <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf> [Acceso el 4 de noviembre de 2012].

Giménez, Gilberto (2006) Introducción a la sociología de Bourdieu. EN: Isabel Jiménez (coord.) *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México: Plaza y Valdés, pp. 79-89.

Gimeno, José (2008) Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. EN: José Gimeno y Ángel I. Pérez Gómez (2008) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 224-264.

González Rubí, Guillermo (2008) La educación superior en los sesenta: los atisbos de una transformación sin retorno. *Revista Sociológica*. Año 23, Núm. 68, pp. 15-39. Disponible en <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6802.pdf> [Acceso el 23 de abril de 2015].

Greiman, C. y Bedtke, Mary Anne (2008) Examining the instructional planning process taught in agricultural education teacher preparation programs: perspectives of university faculty. *Journal of Agricultural*, No. 4, pp. 47-59. Disponible en http://www.jae-online.org/attachments/article/96/Greiman_Bedtke_49_4_47-59.pdf [Acceso el 15 de enero de 2013].

Gutiérrez, Silvia y Juan Manuel Piña (2008) Representaciones sociales: teoría y método. EN María Isabel Arbesú, Silvia Gutiérrez y Juan Manuel Piña (coords.) *Educación superior. Representaciones sociales*, México: Ediciones Gernika, pp. 13-48.

Hernández, María L. (2005). Obtener el Grado o perecer: la Política Federal para mejorar la calidad de la Educación Superior en México. EN: Wietse De Vries *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*, España: Netbiblo.

Hill, Jane; Robert Yinger y Deborah Robins (1983) Instructional Planning in a Laboratory Preschool. *The Elementary School Journal* Vol. 83, No. 3, pp. 182-193.

Hirsch Adler, Ana (1990). *Investigación superior. Universidad y formación de profesores*. México: Trillas. |

Hirsch, Ana (s.f.) Panorama de la formación de profesores universitarios. *Revista de la Educación Superior*. ANUIES. No. 46. Disponible en <http://publicaciones.anuies.mx/revista/46/1/2/es/panorama-de-la-formacion-de-profesores-universitarios-en-mexico> [Acceso el 20 de febrero de 2015].

IESALC (2006) *Informe sobre la educación superior mexicana y el Caribe, 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Caracas, Venezuela.

INEGI (2010) Características educativas de la población. Disponible en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu10&s=est&c=26365> [Acceso el 22 de octubre de 2014].

Instituto de Ingeniería UNAM (s.f.) Las primeras iniciativas. Disponible en <http://www.iingen.unam.mx/es-mx/SobreNosotros/Historia/Paginas/LasPrimerasIniciativas.aspx> [Acceso el 20 de mayo de 2015].

Jackson, Philip W. (1990) *Life in classrooms*. Teachers College, Columbia University.

Jiménez Llanos, Ana Beatriz (2005) Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Revista Currículum*, 18, pp. 211-236.

Jiménez Llanos, Ana Beatriz (2010) Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior. EN: José E. Marrero (2010) *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.

Jiménez Llanos, Ana Beatriz (s.f.) *Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: estructura de creencias en los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior*. Tesis doctoral [Internet] Disponible en <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsnh/aphilosofia/a%20tsa/cs203%20tesorias%20del%20pensamiento.pdf> [Acceso el 7 de mayo de 2014].

Jiménez, Ana Beatriz y Lidia Cabrera (1999) Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre los medios de enseñanza. *Revista Pixel-Bit*, No. 13. [Internet]. Disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n13/n13art/art134.htm> [Acceso el 29 de marzo de 2013].

Jiménez Nájera, Yuri (2011) Breve historia de la educación superior mexicana: cinco siglos de exclusión social. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <http://www.educa.upn.mx/hemeroteca/world-mainmenu-26/101-num-07/394-breve-historia-de-la-educacion-superior-mexicana-cinco-siglos-de-exclusion-social-> [Acceso el 30 de marzo de 2015].

Jodelet, Denise (1985) La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. EN: Serge Moscovici *Psicología social II. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*, Barcelona: Paidós, pp. 469-494.

Jubés, Enrique; Estena Laso y Álvaro Ponce (s. f.) Constructivismo y construccionismo: dos extremos de la cuerda floja. Disponible en <http://estebanlaso.com/pdfs/constructivismo-construccionismo.pdf> [Acceso el 28 de septiembre de 2012].

Kane, Ruth; Susan Sandretto y Chris Heath (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*: Vol. 72, No. 2, pp. 177-228.

Kane, Ruth; Susan Sandretto y Chris Heath (2004) An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), pp. 283 – 310.

Kreber, Carolin y Patricia A. Cranton (2000) Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, Vol. 71, No. 4, pp. 476-495.

Light, Greg y Susanna Calkins (2008) The Experience of Faculty Development: Patterns of Variation in Conceptions of Teaching. *International Journal of Academic Development* (13):1, pp. 27-40.

López Vargas, Brenda y Sandra Basto-Torrado (2010) Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y educadores*. Universidad de La Sabana. Bucaramanga, Colombia. Disponible en

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699/2258>
[Acceso el 28 de marzo de 2013].

Marcelo, Carlos (1986) Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*. No. 4-5, 1986-1987, pp. 31-48. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95626> [Acceso el 15 de enero de 2013].

Márquez, Jesús (2000) La Educación pública superior en México durante el siglo XIX. *La Educación en México. Historia, realidad y desafíos*. México, México Desconocido. Disponible en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_28.htm
[Acceso el 14 de abril de 2015].

Marrero, Javier (Ed.) (2010) *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Martín, Enrique (2009) Habitus. EN Román Reyes (Dir.) *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Disponible en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>
[Acceso el 7 de noviembre de 2012].

Martin, Ruth E. (1990) Instructional planning perceptions of beginning and experienced teachers. *Journal of Vocational Home Economics Educations*. Vol. 8, No. 1, pp. 31-41. Disponible en <http://www.natefacs.org/JFCSE/v8no1/8-1-31%20Martin.pdf> [Acceso el 15 de enero de 2013].

Maya, Áurea (s.f.) La Educación Superior en México. Una mirada a su historia. *AAPAUNAM. Ciencia y Cultura*. No. 4 Vol. 4, pp. 104-107. Disponible en http://aapaunam.mx/Revista/REV-A4-VOL4-AbrilJun/La-Educacion_superior_Mexico.pdf
[Acceso el 27 de marzo de 2015].

Maya Alfaro, Catalina Olga (2007) *Los posgrados en la profesionalización del magisterio: políticas, instituciones y profesores*. TESIS DOCTORAL. Universidad Pedagógica Nacional. México. Disponible en <http://200.23.113.59/pdf/23822.pdf> [Acceso el 6 de junio de 2015].

Mayorga, Ma. José y Dolores Madrid (2010) Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, No. 15, Vol. 1. Disponible en http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_15_04.pdf
[Acceso el 29 de marzo de 2013].

Mireles, Olivia (2003) Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado. EN: Juan M. Piña (coord.) *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México: UNAM/CESU/Plaza y Valdés Editores, pp. 145-216.

Monroy, Miguel (2009a) El pensamiento docente. EN: Miguel Monroy, Ofelia Contreras y Ofelia Desatnik (2009) *Psicología Educativa*. México: UNAM, FES Iztacala, pp. 245-262.

Monroy, Miguel (2009b) Propuestas pedagógicas. EN: Miguel Monroy, Ofelia Contreras y Ofelia Desatnik (2009) *Psicología Educativa*. México: UNAM, FES Iztacala, pp. 127-152.

Monroy, Miguel y Mónica Díaz (2011) Las teorías y creencias docentes, una alternativa para la evaluación docente. EN: Mario Rueda y Frida Díaz-Barriga (coords.) *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM/IISUE/Plaza y Valdés Editores; Segunda edición, pp. 136-154.

Moscovici, Serge y Miles Hewstone (1985) De la ciencia al sentido común. EN: Serge Moscovici (coord.) *Psicología social, II. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*, Barcelona: Paidós, pp. 679-710.

Moscovici, Serge e Ivana Marková (2008) La presentación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici. EN: José Antonio Castorina (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 111-152.

Mungy, Gabriel y Stamos Papastamou (1985) Los estilos de comportamiento y su representación social. EN: Serge Moscovici *Psicología social II. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*, Barcelona: Paidós, pp. 507-534.

Muñoz Izquierdo, Carlos y Marisol Silva (2013) La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México. *Revista de la educación superior*. Vol. XLII (2), No. 166, pp. 81-101. Disponible en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista166_S2A2ES.pdf [Acceso el 30 de abril de 2015].

Muñoz, Humberto y Roberto Rodríguez (2000) Educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin del siglo. EN: *Pensamiento Universitario*, Tercera Época, Número 90, México, CESU-UNAM. Disponible en http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/Munoz_PensamientoUniversitario.pdf [Acceso el 31 de mayo de 2015].

OEI (s.f.) Evolución del sistema educativo mexicano. Sistemas educativos nacionales. México. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex02.pdf> [Acceso el 14 de abril de 2015].

Ontiveros, Humberto Javier y María del Pilar Trujillo (2010) La formación por competencias y los estilos de aprendizaje. EN: *Organizaciones e innovación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 127-147.

Ortega, Sylvia; E. Blum, G. Valenti, A. Ramírez y G. del Castillo (2001) *Invertir en el conocimiento. Programa de Becas-crédito del Conacyt*. México: SEP-Conacyt-Plaza y Valdés.

Pallán, Carlos (1994). El programa nacional de superación académica. *Revista de la Educación Superior*, No. 89. ANUIES. Disponible en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res091/txt10.htm [Acceso el 31 de marzo de 2011].

Perera, Maricela (s. f.) *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad.* Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf> [Acceso el 23 de septiembre de 2012].

Pérez-Echeverría María del Puy; Mar Mateos; Nora Scheuer y Elena Martín (2009) Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. EN: Juan I. Pozo y otros (2009) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* España: Graó; pp. 55-94.

Pérez Gómez, Ángel I. (2008a) Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. EN: José Gimeno y Ángel I. Pérez Gómez, 2008. *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata, pp. 63-77.

Pérez Gómez, Ángel I. (2008b) El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. EN: José Gimeno y Ángel I. Pérez Gómez, 2008. *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata, pp. 63-77.

Pérez Gómez, Ángel I. (2008c) Enseñanza para la comprensión. EN: José Gimeno y Ángel I. Pérez Gómez, 2008. *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata, pp. 78-114.

Pérez Gómez, Ángel I. y José Gimeno (1988) Pensamiento y acción en el profesor: estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development.* No. 42, pp. 37-63.

Piña, Juan Manuel (2004) La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. EN Juan Manuel Piña (coord.) *La subjetividad de los actores de la educación.* México: Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 15-54.

Porlán, Rafael; Ana Rivero y Rosa Martín del Pozo (1998) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. *Revista Enseñanza de las Ciencias.* No. 16(2), pp. 271-288. Disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v16n2p271.pdf> [Acceso el 24 de agosto de 2012].

Pozo, Juan I. y otros (2009) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* España: Graó.

Pozo, Juan I.; Nora Scheuer; Mar Mateos y María del Puy Pérez-Echeverría (2009) Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. EN: Juan I. Pozo y otros (2009) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* España: Graó; pp. 95-134.

PROMEP (s.f.). *Reconocimiento a profesores de tiempo completo con perfil deseable.* Disponible en <http://promep.sep.gob.mx/Convocatorias/Convocatorias2010/ConvNuevas/ReconoPerfil.pdf> [Acceso el 27 de junio de 2011].

Rama, Claudio (2009) La tendencia de la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación.* No. 5, pp. 173-195. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie50a09.pdf> [Acceso el 4 de marzo de 2015].

Retana, Óscar Gustavo (2009) La institucionalización de la investigación científica en México breve cronología. *Ejournal, Ciencias*, No. 94, pp. 46-51. Disponible en <http://www.ejournal.unam.mx/cns/no94/CNS094000009.pdf> [Acceso el 21 de mayo de 2015].

Reynaga, Sonia (s.f.) Los posgrados: una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior en Línea*, No. 123. Disponible en <http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/res124/txt5.htm> [Acceso el 27 de junio de 2012].

Ricardo, Rafael Guillermo (s.f.) Teoría, práctica y aprendizaje profesional. *Educación y Educadores*. Vol. 7, pp. 137-156. Disponible en <file:///C:/Users/Patricia/Downloads/Dialnet-TeoriaPracticaYAprendizajeProfesional-2041148.pdf> [Acceso el 2 de septiembre de 2014].

Rodríguez Gómez, Roberto (2002) Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, No. 14, pp. 133-154. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001407.pdf> [Acceso el 12 de mayo de 2015].

Rodríguez, Tania (2003) El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones. Revista del El Colegio de Michoacán*. Vol. 24, No. 93, pp. 51-80. [Internet] Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/137/13709303.pdf> [Acceso el 27 de septiembre de 2012], o, <http://www.redalyc.org/pdf/137/13709303.pdf> [Acceso el 9 de octubre de 2014].

Rojas, Eduardo (1999) *El saber obrero y la innovación en la empresa. Las competencias y las calificaciones laborales*. Montevideo: Cinterfor.

Rubio Oca, Julio (s.f.) Cuerpos Académicos. Disponible en http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/36_37/03.pdf [Acceso el 6 de junio de 2010].

Sánchez-Blanco, Gaspar y Valcárcel, María V. (2000) ¿Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionan el contenido de enseñanza? Cambios y dificultades tras un programa de formación. *Enseñanza de Ciencias*. 18 (3), pp. 423 - 437. Disponible en http://www.cneq.unam.mx/cursos_diplomados/diplomados/medio_superior/dgire2006-2007/7_material_didactico/productos_didacticos/sanchezblanco2.pdf [Acceso el 4 de julio de 2012].

Schön, Donald. A. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, Donald. A. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Primera edición del documento original (1983). Barcelona: Paidós.

SEP (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: SEP. Disponible en <http://promep.sep.gob.mx/infgene/PROMEpanalisis1.pdf> [Acceso el 23 de abril de 2011].

SEP (2011) *Sistema Educativo de los estados Unidos Mexicanos, principales cifras, Ciclo escolar 2010 – 2011*. Dirección General de Planeación y Programación, SEP. México D. F. Disponible en

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/3/images/principales_cifras_2010_2011.pdf [Acceso el 13 de marzo de 2015].

SEP (2013_a) *Estadísticas Históricas, 1983-2010*. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. México. Disponible en

http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html [Acceso el 31 de mayo de 2015].

SEP (2013_b) *Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. México: DIARIO OFICIAL; Sexta sección. Disponible en

<http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas%20de%20Operacion%202014.pdf> [Acceso el 17 de octubre de 2014].

SEP (2014) *Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Diagnóstico 2014*.

México: SEP. Disponible en

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5011/1/images/diagnostico_del_programa_s247.pdf [Acceso el 17 de octubre de 2014].

Shavelson, Richard y Paula Stern (1981) Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. EN José Gimeno y Alfonso Pérez (2008) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal, pp. 372 – 419.

Shulman, Lee S. (1986) Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2, febrero, pp. 4 – 14.

Shulman, Lee S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1 – 22.

Silas, Juan Carlos (2005) Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles Educativos*. Vol XXVII, Núms. 109-110, pp. 7-37. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n109-110/n109-110a2.pdf> [Acceso el 9 de marzo de 2015].

Solana, Fernando et al., 1981, *Historia de la educación pública en México*. México, SEP-FCE, México.

Stenhouse, Lawrence (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Tedesco, Juan C. (1987) *El desafío educativo. Calidad y democracia*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Tuirán, Rodolfo (2012) La educación superior en México 2006-2012 Un balance inicial. Disponible en

<http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=222833&cates=Sistema+Universitario+Mexicano&idSubCat=&subcates=2.-+Pol%EDticas+y+programas+del+Gobierno+Federal&ssc=&m=mail1&p=mail1> [Acceso el 23 de abril de 2011].

Tünnermann, Carlos (2000) Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 11, No. 1 y 2, pp. 181-196.

UNESCO (2011) *Compendio Mundial de la Educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Montreal, Canadá. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191218s.pdf> [Acceso el 13 de marzo de 2015].

Valencia, Silvia (2007) Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. EN: Tania Rodríguez y María de Lourdes García (coord.) *Representaciones sociales: Teoría e Investigación*. México: CUCSH-UDG.

Valencia, José y Elejabarrieta, Francisco (2007) Aportes sobre la explicación y el enfoque de las representaciones sociales. EN: Tania Rodríguez y María de Lourdes García (coord.) *Representaciones sociales: Teoría e Investigación*. México: CUCSH-UDG.

Varnava-Marouchou, Despina (2010) Can faculty conceptions of teaching influence faculty professional development? *New horizons for learning*, Vol. VIII No. 2. Disponible en <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Fall2010/Varnava-Marouchou> [Acceso el 15 de abril de 2014].

Vélez, G (2009) Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje. EN: Juan I. Pozo y otros (2009) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó; pp. 307-322.

Villa, Enrique (2011) Sólo 2 de 10 mexicanos cursan un posgrado: Conacyt. México: Universia México. [Internet]. Disponible en <http://noticias.universia.net.mx/ciencia-nt/noticia/2011/04/01/807511/solo-2-10-mexicanos-cursan-posgrado-conacyt.pdf> [Acceso el 22 de octubre de 2014].

Villa, Saul (s.f.) El Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. ANUIES. Disponible en <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res067/art1.htm> [Acceso el 24 de mayo de 2015].

Villanueva, Ernesto (2010) Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXII, No. 129. IISUE-UNAM. México. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n129/v32n129a6.pdf> [Acceso el 4 de marzo de 2015].

Wacquant, Loïc (2006) Claves para leer a Bourdieu. EN: Isabel Jiménez (coord.) *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México: Plaza y Valdés, pp. 53-78.

Zabala, Antoni (2008) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Zarzar, Carlos (1994) La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia. *Perfiles Educativos*, No. 63. IISUE-UNAM. México. Disponible en [Acceso el 01 de septiembre de 2016].

Zarzar, Carlos (2006) *Habilidades básicas para la docencia*. Editorial Grupo Patria Cultural.

ANEXOS

**ANEXO 1. GUION DE ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA
PARA COORDINADORES DE CARRERA.**

Categorías de análisis	Subcategorías
Estructura organizacional de la dependencia (Unidad, área, facultad, etc.) en el seno de la cual se inserta el plan de estudios (licenciatura).	- Organigrama: Puestos administrativos, puestos académicos, etc.
Estructura administrativa de la dependencia.	- Divisiones, áreas, departamentos, laboratorios, etc.
Estructura académica de la dependencia.	- Tipos de nombramientos académicos: tiempos completos, parciales, etc. - Categorías de las plazas académicas (tiempos completos, medios tiempos, de asignatura, por honorarios; titulares, asociados, asistentes, técnicos, auxiliares, etc.) y requisitos (escalafón académico).
Estructura organizacional del programa educativo o plan de estudios.	- Puestos académicos y administrativos al interior del plan de estudios.
Estructura administrativa del programa educativo.	- Divisiones, departamentos, áreas, laboratorios, etc.
Estructura académica del programa educativo.	- Tamaño y distribución de la planta docente. - Tamaño de la planta docente. - Origen de adscripción de los docentes (departamento, área, carrera, etc.).
Normatividad.	- Normas institucionales que rigen la selección de docentes para los programas educativos. - Normas institucionales y académicas que rigen la práctica educativa de los docentes de la carrera. - Sistema de evaluación docente. - Rigor en la aplicación de los programas de asignatura. - Sistema de evaluación de los aprendizajes imperante: departamental, individual, etc. - Distribución de tiempos para actividades académicas según tipo de plaza y categoría: Docencia, investigación, gestión, difusión, tutoría. - Programas de estímulos al personal docente.
Diseño o re-diseño del plan de estudios.	- Edad del plan de estudios. - Duración (ciclos escolares: semestres, cuatrimestres, trimestres, etc.). - Reestructuraciones: ¿Cuántas se han hecho?, ¿Quiénes participan?, ¿Cómo participan?, ¿Cuándo fue la última?, ¿Vigencia?

- Por último se les solicitaron nombres, horarios, ubicación y correos electrónicos de docentes que cumplieran con las especificaciones iniciales para ser sujetos de este estudio.

ANEXO 2. GUION PARA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD. SUJETOS DE ESTUDIO

DATOS GENERALES.

CLAVE DEL ENTREVISTADO: _____ EDAD: _____ GÉNERO: (M) O (F) ANTIGÜEDAD: _____

INSTITUCIÓN: _____ DEPENDENCIA O FACULTAD: _____

DEPARTAMENTO Y/O ÁREA DE ADSCRIPCIÓN: _____

TIPO DE NOMBRAMIENTO: _____

EXPERIENCIA DOCENTE EN LA DES: _____ años/meses.

EXPERIENCIA DOCENTE EN OTRA DES U OTRA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN: _____ años/meses.

LICENCIATURA(S) EN LA(S) QUE IMPARTE CLASES: _____

NÚMERO DE AÑOS EN DOCENCIA ANTES DEL DOCTORADO: _____ Y DESPUÉS DE TERMINARLO: _____

ASIGNATURAS QUE IMPARTE EN LA DES

ASIGNATURA/MÓDULO	HORAS FRENTE A GRUPO	CICLO

¿QUÉ ASIGNATURAS, MÓDULOS O TEMÁTICAS, ABORDADAS EN EL DOCTORADO, SE RELACIONAN DE MANERA DIRECTA CON LAS ASIGNATURAS CURRICULARES QUE IMPARTE?

CURSADA(S)	SE RELACIONA CON

HORAS PROMEDIO DEDICADAS POR SEMANA A:

DOCENCIA: _____ INVESTIGACIÓN: _____ TUTORÍA: _____ GESTIÓN: _____ DIFUSIÓN: _____

CUERPO DE LA ENTREVISTA

CONDICIONES DE VIDA PERSONAL			
Objetos de análisis	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Preguntas guía
- Origen socio-económico.	- Condiciones socio-económicas familiares.	- Nivel de formación académica de los integrantes de la familia. - Condiciones económicas de origen. -	- ¿Quiénes son sus padres, sus hermanos, sus parientes? - ¿Qué estudiaron? - ¿A qué se dedican? - ¿Qué le hace sentirse orgulloso de ellos? - ¿Cómo recuerda la actitud de sus padres frente al trabajo y sus empleos?
- Orígenes de la concepción de la docencia.	- Motivaciones para dedicarse a la docencia.	- Factores familiares. - Factores externos a la familia: oportunidad fortuita, falta de oferta de empleo... - Factores intrínsecos.	- ¿Por qué decidió dedicarse a la docencia?: ¿Influencia inesperada de empleo?, ¿Oportunidad de empleo para familiar?, ¿No encontró otro empleo?, ¿Gusto por la docencia?

CARACTERÍSTICAS DE SU TRAYECTORIA ACADÉMICA			
Objetos de análisis	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Preguntas guía
- Trayectoria académica.	- Programas de estudio de licenciatura y posgrado.	- Programas de estudio de licenciatura y posgrado y duración. - Instituciones donde cursó su licenciatura, maestría y doctorado.	- ¿Qué licenciatura, maestría y doctorado estudió? ¿Inscripción? - Duración de los programas educativos de los tres niveles - Año de ingreso y egreso (en los tres niveles) - Tiempo que le llevó obtener el grado (en los tres niveles) - ¿Es SNI? ¿Por qué si o por qué no? ¿Qué nivel?
	- Características de los programas de estudio de licenciatura y posgrado.	- Reconocimientos de acreditación a la calidad de las instituciones (COPAES, PNP). - Modelo curricular de los programas de licenciatura y posgrado (por asignaturas, modular, escolarizado, abierto, ...). - Orientación de los programas de licenciatura y posgrado (aplicación del conocimiento o profesionalizante, generación de nuevo conocimiento o de investigación...) - Modelo educativo de los programas de licenciatura y posgrado (centrado en el aprendizaje, por competencias, centrado	- ¿Carrera certificada (COPAES)?, ¿Posgrados en PNP? - ¿Opinión que guarda de estos reconocimientos? - ¿El modelo curricular de los planes de estudios de los tres niveles es modular, por asignaturas, modular... - ¿Para qué cree usted que le prepararon los planes de estudio de los tres niveles ?: aplicación del conocimiento, generación de nuevo conocimiento para el desarrollo tecnológico y/o social... - ¿Coincide esta formación con el perfil de egreso planificado (los tres niveles)? - ¿Qué orientación considera que es la más trascendente? - ¿Modelo educativo de los programas de estudio de los tres niveles centrado en el aprendizaje, centrado en los alumnos, centrado en el desarrollo de competencias, centrado en la generación de productos (problemas, proyectos, investigación...)

		en los contenidos, centrado en los resultados o productos, ...).	- ¿Opinión que le merecen esos modelos educativos?
- Experiencias académicas de su vida como estudiante en licenciatura y posgrado.	- Características de las instituciones donde cursó sus estudios de licenciatura y de posgrado.	- Infraestructura física y humana. - Contribución al desarrollo de la vida escolar armónica y académica. - Contribución a la consecución de los perfiles de egreso. - Contribución al desarrollo social, tecnológico, académico, cultural, etc. de la sociedad mexicana.	- ¿Opinión que le merecen las instalaciones, el equipamiento humano y laborales de las instituciones en las que estudia? - ¿Opinión que le merecen estas instituciones respecto al desarrollo de la vida escolar de los estudiantes? ¿Académico? - ¿Contribuían eficientemente a la consecución de los perfiles de egreso? ¿Por qué? - ¿Contribuían esos perfiles al desarrollo de la sociedad mexicana?
	- Cualidades de sus profesores de licenciatura y posgrado.	- Ejercicio de la práctica educativa (planeación, desarrollo de las clases, evaluación). - Actitud hacia la función docente. - Contribución a la consecución de los perfiles de egreso. - Actitud hacia las otras funciones académicas..	- En los tres niveles , y en términos generales: ¿Cómo percibe usted el ejercicio de la práctica educativa sus docentes? ¿Percibía usted que planeaban las clases? ¿Cómo llegaba a percibir esto? ¿Cuáles eran sus estrategias de enseñanza? ¿Cuáles le parecían las más atinadas? ¿Por qué? ¿Cuáles estrategias de evaluación más usuales? ¿Cuáles le parecen más satisfactorias? ¿Por qué? - En los tres niveles , y en términos generales. ¿Cree usted que contribuyeron de manera efectiva al logro de los perfiles de egreso los estudiantes? ¿Por qué? - ¿Llegó a percibirse cuál era la actividad que más les gustaba a los profesores (tres niveles): la docencia, la gestión, la investigación, la asesoría, etc.? ¿Opinión al respecto?
- Experiencias de su vida académica en el seno de las relaciones sociales establecidas en la institución en la que labora.	- Cualidades de la institución en la que labora.	- Modelo curricular del programa de licenciatura en el que imparte clases - Orientación del programa de estudios. - Modelo educativo del programa de estudios. - Condiciones de trabajo (relaciones de poder) para el desempeño de sus funciones académicas. - Normatividad para el ejercicio de su práctica educativa (programas de estudio establecidos, exámenes departamentales, reuniones de academia, etc.) - Orientación de los esfuerzos institucionales hacia las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, gestión, tutoría, difusión).	- ¿Cuál es el modelo curricular que se aplica en esta institución? ¿Modular, abierto, semiabierto. - ¿Para qué cree usted que prepara a los egresados este modelo? ¿Aplicación del conocimiento, generación de nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico y/o social... ¿Coincide esta formación con el egreso planteado por los programas? ¿Opinión que le merecen los perfiles de egreso planteado por la institución? ¿Sus estudios doctorales coinciden con la opinión o la han modificado? (o es la experiencia) - El programa educativo se centra en el aprendizaje, en la adquisición de contenidos, en el desarrollo de competencias, en los proyectos de aprendizaje (problemas, proyectos, investigación...) - ¿Cómo percibe usted las relaciones laborales para el desarrollo de las actividades académicas? (docencia, investigación, difusión, etc.) - ¿Cuáles son las normas o reglas (reglamentos) que regulan el trabajo académico? ¿Opinión acerca de ellas? - ¿Cuáles son las normas o reglas que regulan su trabajo en la institución? ¿Módulo o asignatura institucionales, control escolar, sistema de evaluación, programa, reuniones de academia, sistema de evaluación, etc. ¿Opinión?

			- ¿Han influido sus estudios doctorales en la percepción del modelo educativo imperante y sobre los sistemas de trabajo académico? - ¿A cuáles funciones considera usted que la institución brinda apoyo (docencia, investigación, gestión, tutoría, difusión)? - ¿Cree usted que las políticas institucionales han promovido que sus docentes estudien posgrados? ¿Opinión al respecto? - ¿Qué tanto influyeron estos lineamientos en su decisión de estudiar el doctorado?
	- Cualidades de la instancia académica de adscripción	- Estructuras organizacional y administrativa de la instancia académica de adscripción. - Posición en la estructura organizacional y administrativa. - Contribución de la instancia académica de adscripción al trabajo colegiado relacionado con la docencia. - Contribución de la instancia académica al desarrollo de la práctica educativa.	- ¿Opinión acerca de la forma en que se está organizando el trabajo de su instancia de adscripción? - ¿Qué me puede decir respecto al trabajo colegiado (reuniones de elaboración de planes y programas de estudio, etc.)? ¿Cómo se organiza al interior de la licenciatura? ¿Es un trabajo democrático? ¿Cuáles son los principales puntos de atención de este trabajo colegiado (investigación, gestión, tutoría, difusión)? - Al regresar (o terminar) del doctorado ¿llegó a sentir que la institución académica, la distribución de los recursos y el trabajo de la instancia de adscripción eran adecuados? - En su opinión ¿la institución y la instancia académica a la que pertenece le dan suficiente apoyo a la docencia? ¿Mismo antes de estudiar su doctorado?
	- Cualidades de la planta docente en la instancia de adscripción.	- Tamaño de la planta académica, grado académico, funciones que desempeñan. - Contribución de la planta docente con estudios de doctorado a la función de docencia. - Contribución de la planta docente con estudios de doctorado al trabajo colegiado relacionado con la docencia (reuniones de academia, elaboración de planes y programas de estudio, etc.).	- En guion de entrevista a Coordinación de Carrera. - ¿Qué tan importante cree usted que sea para sus compañeros el trabajo colegiado (reuniones de academia, elaboración de planes y programas de estudio, etc.) orientado al ejercicio de la docencia? - ¿Considera usted que todos sus compañeros profesores contribuyen de igual forma al ejercicio de la docencia? ¿Qué le hace pensar? - ¿Cree usted que los profesores que no han estudiado un doctorado ejerzan de igual manera la docencia? ¿Por qué? - ¿Cree usted que existen diferencias en el ejercicio de la docencia entre profesores con formación doctoral y los que no la han tenido? - ¿Existen diferencias sustanciales entre los profesores que han estudiado el doctorado y los que no los tienen? ¿Cuáles son estas diferencias (económicas, simbólicas)?

- Evolución de su trayectoria laboral en la academia de la institución en la que labora.	- Estructura escalafonaria, organizacional y administrativa.	- Antigüedad en la institución en la que labora. - Estructura del escalafón académico en la institución para la que labora. - Posiciones logradas en este escalafón (tipos de nombramiento). - - Distribución de horas asignadas a las diferentes actividades desempeñadas en cada posición del escalafón(docencia, investigación, gestión, difusión, tutoría). - Estructura organizacional de la institución. - Posiciones logradas en la estructura organizacional o administrativa de la institución (posiciones directivas, áreas, departamentos, etc.). - Posiciones logradas en la estructura administrativa.	- En 1ª hoja guion. - En guion de entrevista a Coordinación de Carrera. - ¿Cuáles son las posiciones que ha logrado en el escalafón académico en esta DES? (tipos de nombramiento) - ¿Cuáles cree que sean los factores determinantes para el ascenso en este escalafón en esta DES? - ¿Considera usted que su perfil reúne las cualidades para el nombramiento? - En guion de entrevista a Coordinación de Carrera. - En guion de entrevista a Coordinación de Carrera. - ¿Ha tenido algún puesto dentro de la estructura organizacional o administrativa de la institución? ¿Cuáles? ¿Cuáles son los factores que determinan la obtención de este tipo de puestos? - ¿Cómo han contribuido sus estudios de doctorado a su formación como docente o a la organización o administración de la institución? - De entre las funciones que desempeña o ha desempeñado (docencia, investigación, gestión, difusión, etc.) ¿Cuál es la que le ha reportado mayores satisfacciones? ¿Por qué?
- Experiencias de formación docente.	- Formación formal.	- Programas de formación para la docencia cursados (cuándo, duración, etc). - Orientación de estos programas. - Contribución de estos programas a su formación como docente.	- ¿Ha tomado cursos de formación para la docencia? ¿Cuáles? ¿Duración? - ¿Cuáles han sido los temas centrales de esos cursos? - ¿Qué tanto cree que han contribuido a su formación como docente?
	- Formación a través de la experiencia.	- Tiempo de ejercicio de la docencia universitaria y en la actual institución donde labora. - Contribución de los programas de licenciatura y posgrado a su formación como docente. (cualidades) - Contribución de los profesores de licenciatura y posgrado a su formación como docente. - Contribución de sus colegas docentes a su formación como docente. - Contribución de su propia experiencia a su formación como docente.	- ¿Desde cuándo ha sido usted profesor(a) universitario(a)? ¿Trabaja en otras instituciones? - ¿De qué manera han contribuido los programas de licenciatura y posgrado a su formación como docente? ¿A través de qué actividades? - ¿De qué manera han contribuido sus profesores de licenciatura y posgrado a su formación como docente? ¿A través de qué actividades? - ¿Qué tanto han contribuido su experiencia y sus colegas docentes a su formación como docente? - ¿Considera usted que el trabajo investigativo contribuye a su formación como docente? ¿Por qué?

		- Contribución del trabajo investigativo a su formación docente.	- Desde su perspectiva de investigador ¿qué lugar debe tener el nivel de licenciatura con respecto a las otras funciones? - Después de haber estudiado todos los niveles de nuestra licenciatura ¿Qué diferencia percibe entre la docencia para la licenciatura y la maestría para el posgrado?

COMPONENTES DE SU CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA			
Objetos de análisis	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Preguntas guía
- Conocimiento de la asignatura.	- Conocimiento de la epistemología de la disciplina.	- Objetivos de la disciplina a la que se adscribe(n) la(s) asignatura(s). - Evolución histórica de la disciplina a la que se adscribe(n) la(s) asignatura(s). - Problemas a los que se enfrenta la disciplina. - Cualidades de la metodología científica para la generación de conocimiento en esa disciplina. - Influencia del trinomio ciencia-tecnología-sociedad en la construcción de la disciplina. - Principales leyes y teorías que constituyen la base de la disciplina. - Bases para el planteamiento de los objetivos educativos (informativos y formativos). Incluyendo la postura (teórica, ética, filosófica, sociológica, pragmática) que subyace a la enseñanza de la(s) asignatura(s) que imparte.	- ¿Cuál(es) es (son) la(s) disciplina(s) a las que se adscribe(n) la(s) asignatura(s) o módulos que imparte? ¿Antes de su doctorado percibió alguna diferencia de claridad esta adscripción? - ¿Cuál de los niveles educativos (licenciatura, maestría o doctorado) le proporcionó mayor conocimiento respecto a la evolución histórica de la disciplina? ¿Cómo se dio este proceso de conocimiento? - ¿A qué tipo de problemas se enfrenta con mayor frecuencia esta(s) disciplina(s)? ¿A qué lo atribuye? - ¿Cuáles considera usted que son los principales métodos (metodologías científicas) que se utilizan para generar conocimiento en esta disciplina(s)? ¿Cuál nivel educativo (licenciatura, maestría o doctorado) le proporcionó mayor conocimiento al respecto? - ¿Cuáles considera usted que sean las principales leyes y teorías sobre las que se soporta(n) esa(s) disciplinas? ¿Cuál nivel educativo (licenciatura, maestría o doctorado) le proporcionó mayor conocimiento al respecto? - ¿De qué manera, la licenciatura, la maestría y el doctorado le ayudaron para el planteamiento o replanteamiento de su postura (teórica, ética, filosófica, sociológica, pragmática) que subyace a la enseñanza de la(s) asignatura(s) o módulos que imparte? - ¿De qué manera la licenciatura, la maestría y el doctorado le ayudaron para el planteamiento o replanteamiento de los objetivos educativos (informativos) de la(s) asignatura(s) o módulos que imparte?
	- Sentido de la organización y de la articulación sistémica de los conceptos y principios	- Contribución del posgrado (doctorado) a su conocimiento de la asignatura.	- ¿Cuál de los tres niveles de estudio (licenciatura, maestría o doctorado) le contribuyó con mayor énfasis a su conocimiento de la(s) asignatura(s) o módulos que imparte? - En caso de existir un programa institucional de la(s) asignatura(s) o módulos que imparte. ¿Su doctorado ha contribuido a proponer cambios? ¿Cuáles son estos cambios?

	básicos de la asignatura.	- Bases para la selección de los contenidos curriculares. Necesidades de los alumnos, conocimientos previos, condiciones de posibilidad de currículo, preferencias del docente, pertinencia (congruencia con el perfil de egreso y con los contenidos de otras asignaturas), trascendencia (aplicabilidad), etc - Bases para la articulación sistémica de los contenidos curriculares.	- ¿Sobre la base de qué elementos percibe que se debe Distingue lo que es un conocimiento probado del que es un conocimiento en construcción? (principios básicos de la asignatura o módulo, trascendencia del conocimiento, congruencia con el perfil, con otras asignaturas o módulos), - ¿Cómo han contribuido los tres niveles de estudio (licenciatura, maestría, doctorado) a que usted reconozca un conocimiento probado? - ¿Cómo han contribuido los tres niveles de estudio (licenciatura, maestría, doctorado) a que usted haya adquirido conocimiento en construcción? (principios básicos de la(s) asignatura(s) que imparte? principios? ¿Cómo los reconoce? - ¿Usted ha participado en la elaboración del programa de la asignatura o del módulo(s) que imparte? SI - ¿Cuáles son los aspectos que consideró para seleccionar los contenidos? ¿Qué tipo de contenidos (factuales, procedimentales, actitudinales) están integrados al programa? - ¿Cómo han contribuido los tres niveles de estudio (licenciatura, maestría, doctorado) a percibir esos criterios de selección de los contenidos? NO - ¿Podría describirme grosso modo cómo hizo para organizar los contenidos (factuales, procedimentales, actitudinales) y externa: vertical y horizontal con otras asignaturas)? - ¿Cómo han contribuido los tres niveles de estudio (licenciatura, maestría, doctorado) a que usted reconozca esas relaciones entre los contenidos y cómo conducen a proponer esa organización? NO - ¿Qué tipo de contenidos (factuales, procedimentales, actitudinales) están integrados al programa? - ¿Le parece que los contenidos seleccionados y su organización son apropiados? ¿Por qué? - ¿Cómo han contribuido los tres niveles de estudio (licenciatura, maestría, doctorado) a percibir esos criterios de selección y de organización de los contenidos?
- Conocimiento pedagógico del contenido.	- Concepción de la docencia de la(s) asignatura(s) que imparte.	- Contribución de su asignatura al conocimiento de la disciplina. - Creencias sobre la docencia universitaria. - Creencias sobre la docencia de la(s) asignatura(s). - Contribución de su formación doctoral a la concepción de la docencia.	- Si bien una asignatura es un cuerpo sistémico de conocimientos específicos, que es parte constitutiva de toda una disciplina, ¿cree usted que contribuye(n) la(s) asignatura(s) o módulos a la construcción del conocimiento de la(s) disciplina(s) de las que forma parte? - ¿Considera usted que la forma de ejercer la docencia en las diferentes asignaturas o módulos? ¿En qué consiste? - ¿Qué características debe poseer el profesor que imparte la asignatura o el módulo(s)? - ¿De qué manera la comprensión del conocimiento en el doctorado contribuye a la comprensión de los contenidos de la asignatura o del módulo que imparte?

			- ¿Considera usted que los estudios de doctorado han contribuido a su formación? ¿Impartió esta(s) asignatura(s) o módulos con mayor calidad?
	- Concepción del aprendizaje y de las interpretaciones de los estudiantes respecto a la asignatura.	- Creencias sobre el aprendizaje de la(s) asignatura(s). - Creencias sobre las cualidades y capacidades del estudiante (conocimientos previos, conocimientos erróneos, dificultades, intereses, motivaciones, capacidades, habilidades, estilos de aprendizaje, expectativas y disposición hacia la asignatura, situación socio-cultural, etc.). - Bases para la selección de estrategias para resolver problemas de aprendizaje o desviaciones de conducta de sus estudiantes. - Contribución de su formación doctoral a su concepción del aprendizaje de la(s) asignatura(s) y al conocimiento de las cualidades de sus estudiantes.	- Platíqueme de sus estudiantes: ¿Quiénes son? ¿Cómo son? ¿Cuáles son sus mayores inquietudes? ¿Cuáles cree que son los factores que influyen en su vida? - ¿Qué cree que para ellos significa la asignatura o el nivel de estudios que esperan de ella? ¿Por qué les agrada o les desagrada? - ¿Qué espera usted de ellos? - ¿El nivel de conocimientos previos (conocimientos, habilidades, etc.) es suficiente para acceder a su asignatura o módulo? - ¿Cuáles son las dificultades (cognitivas, motrices, actitudinales, etc.) más frecuentes a las que se enfrentan sus estudiantes en su asignatura o módulo(s)? - ¿De qué factores cree que depende que ellos aprendan o no? ¿Aprenden mejor? - ¿Aprenden de manera diferente? ¿Los atiende de diferente manera? - ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje más utilizadas? - Cuando sus estudiantes tienen un conocimiento erróneo, ¿cómo cambia esa concepción? - ¿Cómo resuelve aquellos momentos en que se les dificulta comprender algún contenido (factual, procedimental, actitudinal)? - Cuando se presentan desviaciones de conducta en el aula, ¿cómo las manejan? ¿De qué manera las soluciones afectan a sus estudiantes? - ¿Cuándo considera usted que un determinado contenido afecta a sus estudiantes? - ¿A qué atribuye usted los malos resultados de sus alumnos en la asignatura escolar? - ¿Contemplaba todo esto antes de estudiar el doctorado? - ¿Qué diferencias encuentra usted entre las exigencias de los estudios de licenciatura, maestría o doctorado, respecto al aprendizaje, tareas y productos del aprendizaje de la asignatura? - ¿A qué atribuye esas diferencias?
	- Concepción de la enseñanza de la(s) asignatura(s) que imparte.	- Creencias sobre la enseñanza de la(s) asignatura(s). - Bases para la selección de textos. - Bases para la selección de métodos y estrategias de enseñanza para la(s) asignatura(s). - Bases para la selección de instrumentos representacionales para hacer los contenidos más comprensibles (prototipos, analogías, metáforas, etc.).	- ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo esta(s) asignatura(s)? - Platíqueme de la forma en que enseña la(s) asignatura(s). ¿Cuál es la mejor forma de enseñar estas asignaturas? - ¿Qué aspectos considera usted para seleccionar libros, materiales impresos como materiales de estudio para la asignatura? - ¿Cuáles cree que sean las estrategias de enseñanza que mejor faciliten la enseñanza de los contenidos (factuales, procedimentales, actitudinales) de su(s) asignatura(s)? - Piense en un contenido factual (un concepto). Platíqueme cómo transfiere “del papel” a una forma más comprensible.

		ejemplos, demostraciones, simulaciones, demostraciones, etc.). - Contribución de su formación doctoral a sus procesos de selección de textos, elementos representacionales, métodos y estrategias de enseñanza.	- Piense en un contenido procedimental (una habilidad que lo transfiere “del papel” a una forma más comprensible para los alumnos). - Piense en un contenido actitudinal (disposición a la c etc). Platíqueme la forma en que lo transfiere “del pap comprensible para los alumnos. - ¿Qué aspectos (estudiante, contenidos, condiciones d en cuenta cuando selecciona una estrategia de enseñar - ¿De qué manera ha contribuido su formación doctoral a la selección de textos para que los alumnos aprendan? ¿Y las mejores estrategias de aprendizaje? ¿Y los mejores instrumentos (prototipos de ejemplos, demostraciones, simulaciones, demostraciones más comprensibles los contenidos a los estudiantes?
- Conocimiento curricular.	- Concepción de la pertinencia de la asignatura en el plan de estudios.	- Opinión de la ubicación de la(s) asignatura(s) que imparte en el plan de estudios. Pertinencia interna.	- ¿Sabe cuáles son las otras asignaturas (o temas) que co mismo periodo escolar en el que usted imparte la clase? - ¿Por qué se ubica esta(s) asignatura o módulo(s) en e - Cuando usted(es) delinearon los objetivos educativos de módulo(s) que usted imparte ¿Qué aspectos consideró en la ubicación en el plan de estudios*, el perfil de egreso, las necesidades de los estudiantes, las condiciones de pos instalaciones, docentes, etc— para alcanzarlos)? *¿Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de las asignaturas (o módulos) anteriores proveyeron el perfil de la asignatura (o módulo) que usted imparte? *¿Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de las asignaturas (o módulos) que usted imparte proveen el perfil de egreso, acceder a las asignaturas o módulos siguientes? En el caso de haber participado después de la experiencia? ¿Estas guardan relación con las que se imparten en el perfil de egreso? - ¿Qué le permite tener esta visión? ¿Sus estudios de pos experiencia? (En caso de haber participado después de la experiencia elementos de juicio le proporcionó su doctorado para la construcción de estos objetivos?, ¿O fue su experiencia
	- Conocimiento del perfil de egreso.	- Contribución de la asignatura al perfil de egreso. - Opinión sobre la pertinencia (externa) del perfil de egreso. - Contribución de su formación doctoral a la consecución y a la pertinencia (externa) del perfil de egreso.	- Tal vez contestado antes ¿En qué parte del perfil de egreso la asignatura(s) o módulo(s) que usted imparte? - Tal vez contestado arriba. ¿Cuál es su opinión acerca de la pertinencia del perfil de egreso? - ¿Qué elementos de juicio le proporcionó el doctorado para las condiciones del contexto económico (laboral), social, segundo, emitir una opinión acerca de la pertinencia
	- Conocimiento de la misión y visión de la universidad.	- Opinión acerca de la misión y visión de la universidad.	- ¿La misión y la visión de la universidad son fines alcanzados por los miembros de la comunidad universitaria?

		- Contribución de la asignatura a la consecución de la misión y la visión de la universidad. - Contribución de su formación doctoral al logro de la misión y visión de la institución, a través de la(s) asignatura(s) que imparte.	- ¿De qué manera la asignatura o el módulo contribuye a las instituciones? - ¿De qué manera contribuye su formación doctoral a las instituciones?
	- Conocimiento de los recursos humanos, físicos y administrativos para el ejercicio de la acción docente en esa(s) asignatura(s) y consecución de los objetivos del plan de estudios [Condiciones de posibilidad]	- Opinión acerca de la suficiencia y pertinencia de los recursos existentes en la institución para el logro de los objetivos educativos de la(s) asignatura(s) que imparte y del plan de estudios. - Contribución de su formación doctoral al acervo de recursos institucionales para el logro de los objetivos educativos de su(s) asignatura(s) y del plan de estudios.	- ¿Qué opinión le merecen los recursos humanos, físicos y administrativos existentes en la institución para el logro de los objetivos educativos de la(s) asignatura(s) o módulo(s) que imparte? - ¿Y para la(s) otra(s) asignatura(s) o módulo(s) del plan de estudios? - ¿De qué manera cree usted que la obtención de su grado contribuido al acervo de recursos para el logro de los objetivos educativos de la(s) asignatura(s) o módulo(s) que usted imparte? ¿Y para el plan de estudios? (¿Qué tan valioso es usted para la institución?)

CONCEPCIÓN Y PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES			
Objetos de análisis	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Preguntas guía
- Experiencias en el acto de evaluar los aprendizajes.	- Concepción de la evaluación.	- Creencias sobre la evaluación de los aprendizajes. - Bases para la selección métodos, estrategias e instrumentos de evaluación de los aprendizajes de sus alumnos. - Contribución del doctorado a sus concepciones, procesos y estrategias de evaluación.	- ¿Qué espera que sus estudiantes logren al final del ciclo de la asignatura(s)? - ¿Cuáles cree usted que sean las funciones de la evaluación de los estudiantes? Es decir, ¿Por qué y para qué evaluar? ¿Y al profesor? - ¿Qué aspectos (estudiante, contenidos, productos de aprendizaje, etc.) considera usted cuando selecciona la evaluación? (¿qué factores determinan esta selección?) - ¿Qué es importante evaluar en los estudiantes? - ¿Cuáles cree usted que sean las mejores formas de evaluar (les invita a aprender desarrollando más, a descubrir más)? - ¿Qué aspectos evalúa en cada una de las estrategias de evaluación que utiliza?

			- ¿Cómo decide usted cuándo es pertinente evaluarlos? - ¿De qué manera sus estudios de posgrado (maestría y experiencia) han contribuido a modificar sus estrategias de enseñanza? ¿Qué rasgos evaluaba antes? ¿Y ahora?
CONCEPCIÓN Y PRÁCTICA DE LA PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA			
Objetos de análisis	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Preguntas guía
- Experiencias en el acto de planear.	- Concepción de la planeación (diseño) curricular, desde el plan de estudios hasta el plan de clase. - -	- Factores considerados en el diseño de un plan de estudios y su trascendencia en la planeación de una asignatura o módulo. - Bases para el ejercicio de la planeación de la enseñanza. - Práctica de la planeación de la enseñanza - Tipo de planeación de la enseñanza. Por ciclo escolar, por unidad de conocimiento, por día, etc. - Formal, informal. - Lineal, por objetivos, etc. - Orientación de la planeación de la enseñanza. Centrada en los contenidos, en los objetivos, en el estudiante. - Contribución de la formación doctoral a la práctica de la planeación de la enseñanza.	- ¿Cuáles son los factores (el interés del grupo de profesores, la naturaleza de los contenidos, la incidencia en el mercado laboral, las características y necesidades de los estudiantes,...) que se tienen en consideración para hacer el diseño? - Si ha participado en el diseño del plan de estudios de posgrado, ¿cómo se realiza este proceso? ¿Siguen una secuencia de pasos? ¿Cómo establecen los pasos en el momento? ¿De qué parten? - ¿Cómo se realiza el proceso de diseño de los programas de posgrado o módulo(s) que usted imparte? ¿De qué parten? ¿Qué factores de interés del grupo de profesores encargados en cierto momento de su incidencia en el mercado laboral, las características de los estudiantes,...) toman en consideración? - Si participó en estos procesos después de sus estudios de posgrado, ¿aportó su doctorado a estos procesos? - Si bien existe un programa en el que están establecidos los contenidos educativos, los contenidos y su estructura, los tiempos, ¿cómo se organiza el cuerpo de contenidos, e incluso algunas actividades para facilitar la enseñanza y favorecer el aprendizaje? - ¿Qué conocimientos, capacidades, habilidades, creen que son necesarios para la enseñanza y el aprendizaje, sobre los alumnos, sobre la mesa cuando reflexiona sobre la forma en que se organiza el programa (objetivos, contenidos y actividades) para que sea más comprensible por sus estudiantes? - ¿Y para evaluar su nivel de aprendizaje? - ¿De qué manera articula todo lo anterior con las acciones para organizar sus clases? - ¿Qué significa para usted planear una clase? ¿Cómo lo hace? - ¿Realiza esta planeación a través de un guion escrito? - ¿Cómo hace para trasladar sus ideas sobre esos contenidos a las estrategias que promuevan aprendizajes significativos? ¿Qué estrategias (objetivos, organizadores previos, mapas conceptuales, ilustraciones, pre-tests, resúmenes, preguntas intercaladas, silogismos, metáforas, realimentación, demostraciones, etc.) de términos, redes semánticas, análisis comparativos, etc. (triple entrada) le parecen las más adecuadas para promover el aprendizaje?

			- ¿Sobre la base de qué criterios selecciona unas u otras actividades? - ¿De qué depende el tiempo que le asigna a la enseñanza? - ¿Qué le motiva a realizar cambios a la forma en que trabaja los contenidos al aprendizaje de los alumnos? - Cuando usted planea su curso o su clase, cuál es el primer aspecto que centra su atención (Objetivos, naturaleza de los contenidos, condiciones de posibilidad, perfil de egreso...)?, ¿Y el último? - ¿Incluye en la planeación de sus clases estrategias y actividades para los aprendizajes? - ¿Cómo articula sus experiencias en el aula y en las actividades para el replanteamiento de sus clases? - ¿Qué significa para usted planear la evaluación? ¿Qué papel juega al planear una estrategia de evaluación? - ¿Qué diferencias alcanza a percibir entre la forma en que planea la planeación de sus cursos antes y después de sus estudios?

ANEXO 3. MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES DISCURSIVAS DE LOS D

ENTREVISTADO:		INSTITUCIÓN:	ÁREA DE ADSCRIPCIÓN:		LICENCIATURA:	MAESTRÍA:
PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS					SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS	TERCER NIVEL DE ANÁLISIS
EXPERIENCIAS DE VIDA PERSONAL (FAMILIAR)		CAPITAL CULTURAL	CAPITAL SOCIAL	CAPITAL SIMBÓLICO	REPRESENTACIONES SOCIALES	HABITUS DOCENTE TEORIZACIÓN
Declaraciones respecto a sus condiciones de vida en el seno familiar que motivaron su incorporación a la docencia universitaria. La docencia universitaria fue una elección natural, dadas las experiencias de vida de la familia; o fue una elección contingente surgida como una oportunidad de empleo circunstancial que le ofrecía la mejora de sus condiciones socioeconómicas.		Saberes implícitos acerca de la docencia universitaria, derivados de las experiencias de vida de los padres o de sus condiciones socio-culturales.	Expresiones respecto a los beneficios sociales y económicos asociados al ejercicio de la docencia universitaria en el seno de una familia de clase media, o media-baja.	Valor que le asigna a la docencia universitaria, basado en el reconocimiento y legitimación por el campo social en el que coexistía.	Esclarecimiento de los sistemas representacionales que determinan su actuación en la práctica educativa en el nivel de licenciatura. Sobre la base de la relectura de sus circunstancias de vida, de sus experiencias de formación académica en los diferentes niveles de educación superior, y de sus experiencias en el ejercicio de la acción docente:	Mediante un ejercicio hermenéutico, se establece el diálogo entre sus elaboraciones subjetivas y sociales, históricamente construidas. Así mismo, entre ellas y los objetivos de este estudio. Estos encuentros derivan en la teorización de su <i>habitus docente</i>. El acercamiento a esta elucidación se facilita mediante las siguientes interrogantes orientadoras: * ¿Cómo ha ido construyendo e interiorizando esas representaciones sociales?, ¿Cómo se han entretrejado para conformar una matriz de pensamiento y disposiciones para la acción?, ¿Cómo se
TRAYECTORIA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	EXPERIENCIAS ACADÉMICAS	CAPITAL CULTURAL	CAPITAL SOCIAL	CAPITAL SIMBÓLICO		
* Licenciatura.	Declaraciones de sus apreciaciones acerca de las cualidades de las IES en las que adquirió su formación académica:	Expresiones sobre los saberes y habilidades construidos por la mediación de su trayectoria de formación en la educación superior.	Manifestaciones acerca del reconocimiento social y las oportunidades que le brindaron los capitales cultural y simbólico conquistados en el curso de su formación académica.	Expresiones respecto al valor que le asigna a:	* ¿Cómo percibe que fue construyendo conocimiento a través de los diferentes niveles de su formación académica?	* ¿Cómo ha ido construyendo e interiorizando esas representaciones sociales?, ¿Cómo se han entretrejado para conformar una matriz de pensamiento y disposiciones para la acción?, ¿Cómo se
* Maestría.	* Modelo curricular. * Modelo educativo.	* Capitales culturales interiorizados aportados por su formación académica: saberes útiles para el ejercicio de la docencia (epistemología de la o las disciplinas subyacentes a los contenidos curriculares a		* Los capitales culturales interiorizados, institucionaliza-dos (títulos), y objetivados obtenidos en su trayectoria de formación académica.	* ¿Cuál es su representación del conocimiento formal?, ¿Cómo se aprende mejor?	

* Doctorado.	* Normatividad. * Cualidades de la práctica educativa imperante. * Formas de construcción de conocimiento. * Actitudes de sus profesores hacia la práctica educativa. * Aprendizajes proveídos por sus profesores para el ejercicio de su práctica educativa. * Aportaciones para su formación para la docencia.	compartir, sentido de la organización sistémica de los conceptos y principios básicos de la asignatura. * Capitales culturales objetivados conquistados que brindan información útil para el ejercicio de su práctica educativa en el nivel de licenciatura. Pero también percepciones acerca de: * Las nociones acerca del conocimiento formal, el aprendizaje y la enseñanza. . * El currículum. * Los elementos constitutivos de la práctica educativa: planeación de la enseñanza, intervención didáctica y evaluación de los logros de aprendizaje.		* El capital social proveído por su trayectoria de formación académica. * La práctica educativa y las capacidades de sus docentes. * La práctica educativa universitaria.	* ¿Cómo se representa el aprendizaje y la enseñanza en el nivel de licenciatura? * ¿Quién es el estudiante de licenciatura?, ¿Cómo aprende?, ¿Cómo se le debe enseñar? * ¿Cuál es su apreciación de los contenidos curriculares que comparte en el nivel de licenciatura? * ¿Cómo percibe el currículum escolar en el que ejerce su acción docente? * ¿Qué representación ha construido sobre la práctica educativa? * ¿Cuál es su representación acerca de la buena docencia universitaria en el nivel de licenciatura?, ¿Qué factores intervienen en su ejercicio? * ¿Cómo fue construyendo y cómo resignifica estas representaciones a través de su formación académica y de sus experiencias en la docencia?	ha convertido en la base de su actuación? * ¿Cómo interactúa esa matriz de pensamiento y disposiciones para la acción con la realidad curricular y del aula? * ¿Cómo interactúa esa matriz de pensamiento y acción, históricamente construida, con los capitales cultural, social, y simbólico conquistados a través de su formación doctoral?, ¿La formación doctoral logra conmovir, o incluso provocar la reorganización de sus estructuras de pensamiento y acción más antiguas? * ¿Existen, en la realidad curricular y del aula, fuerzas que fortalezcan sus estructuras de pensamiento y acción más antiguas?, ¿Existen fuerzas que promuevan su reorganización y la transformación de su práctica educativa? * Y desde esta mirada, ¿Cómo ve su praxis de la intervención en el

						aula y evaluación de los aprendizajes?, ¿Cómo ve y cómo realiza la praxis de la planeación de la enseñanza? Por último: * Interpretación de su <i>habitus docente</i>. Entretejando sus sistemas representacionales, sus disposiciones para la práctica, y la forma en que estas operan para realizar la planeación de la enseñanza en la realidad del ejercicio docente.
TRAYECTORIA DOCENTE	EXPERIENCIAS DOCENTES	CAPITAL CULTURAL	CAPITAL SOCIAL	CAPITAL SIMBÓLICO		
* Experiencia docente en la educación básica superior.	Manifestaciones de sus apreciaciones acerca de las cualidades de la IES en la que ejerce su acción docente. * Modelo curricular. * Modelo educativo. * Normatividad.	Expresiones sobre los saberes y habilidades construidos por la mediación de su experiencia en la práctica, útiles para el ejercicio de la docencia: * Nociones acerca del conocimiento formal, el aprendizaje y la enseñanza. * Conocimiento y percepción del currículum escolar.	Declaraciones acerca del reconocimiento que, en el seno de la academia, se le da a sus capacidades y ejercicio docente. Pero también a la obtención de títulos de posgrado como factor determinante y simbólico para ejercer la docencia en ese nivel educativo.	Expresiones respecto al valor que le asigna a: * Los capitales culturales interiorizados, obtenidos en el curso de sus experiencias en el ejercicio de la docencia universitaria. * El capital social proveído por su trayectoria en el ejercicio de su		

	* Cualidades de la práctica educativa imperante. * Actitudes de sus colegas profesores hacia la práctica educativa en el nivel de licenciatura. * Aprendizajes proveídos por aportaciones de sus colegas profesores para el ejercicio de su práctica educativa. * Acciones institucionales para su formación para la docencia.	* Conocimiento y percepción de los contenidos curriculares. * Conocimiento y percepción de las dimensiones constitutivas de la práctica educativa: planeación de la enseñanza, intervención didáctica y evaluación de los logros de aprendizaje.		práctica educativa en el nivel de licenciatura. * La docencia universitaria. * La práctica educativa universitaria.		