





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y DOCENTE DE PROFESORES  
UNIVERSITARIOS Y SU RELACIÓN CON PROCESOS FORMATIVOS.  
APORTES AL DEBATE DEL CASO DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA  
DE LA UNAM

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

P R E S E N T A

MARÍA ISABEL PÉREZ ORNELAS

DIRECTORA DE TESIS

DRA. SONIA COMBONI SALINAS

MÉXICO, D.F., MAYO, 2013

DIRECTORA DE TESIS

DRA. SONIA COMBONI SALINAS

SINODALES

MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV

DR. JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ

DR. JAVIER ORTIZ CÁRDENAS

DR. VÍCTOR LUIS PORTER GALETAR

## DEDICATORIAS

No puedo más que dedicar esta Tesis a los profesores que aceptaron dialogar conmigo sobre su práctica, especialmente, a los que le dieron cuerpo.

También a la UAM-XOC, a la Maestría, a CONACYT, a mi familia y a mí misma.

A mi querido Paulo Scheinvar  
*In memoriam*

## AGRADECIMIENTOS

De manera especial dejo constancia de mi reconocimiento a la labor de dirección, formación y acompañamiento, siempre respetuoso y enriquecedor, que la Dra. Sonia Comboni Salinas ha tenido en todo el proceso de elaboración y desarrollo de esta investigación; igualmente a los profesores que participan en la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación que, en su momento, brindaron bases importantes para nutrir este análisis y comprensión de la formación del profesorado y su relación con la práctica educativa y docente.

Asimismo, mi correspondencia con esta tesis al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo brindado durante mis estudios de posgrado. Con ello, reconocer el trabajo de Laura Nava y Rebeca Gutiérrez quienes gestionaban ante el Consejo.

También quiero expresar mi gratitud a la Dra. Martha Corenstein Zaslav y a los doctores José Manuel Juárez Núñez, Javier Enrique Ortiz Cárdenas y Víctor Luis Porter Galetar, por haber aceptado leer este trabajo y por sus recomendaciones puntuales para mejorarlo, desde su experticia en el campo docente y educativo. Además reconocer que, en su momento, cada uno de ustedes nutrió mi estudio a través de los seminarios, esto se refleja en lo metodológico y en los saberes que incorporé, que de alguna manera están planteados.

Por otro lado, reconocer la ayuda y apoyo de las personas que forman parte de mi vida cotidiana como son: Lourdes, Gabino, Gabriel, Alberto, Alejandro, Beba, Griselda, Dafne y "el chinito", ya que sin ellos, los días enteros de estudio que exigían los seminarios no hubiesen sido posibles. También a Antonio que se ha involucrado en mis charlas orales y escritas sobre "La tesis", su escucha atenta y comprensiva, me llevaba a solucionar bloqueos intelectuales; además los ánimos que siempre me procuraba, para que no me rindiera en el camino, han logrado este fruto más que producto de mi dedicación.

No puedo dejar de lado, a aquellas personas que de manera directa contribuyeron para que tuviera los insumos que le dieron cuerpo a este escrito como son: Erika Martínez Muñoz, Griselda Pérez Ornelas y Antonio Rincón Pérez, pues en algún momento me apoyaron, ya sea en filmar las sesiones, en transcribir entrevistas o los registros de clase.

De igual forma, dar las gracias a las personas que de manera indirecta estuvieron siempre presentes, en preguntarme ¿Cómo va esa tesis? Principalmente a la Dra. Margarita Fregoso Iglesias, que además fue quien me llevó al área docente y me brindó su apoyo en mis actividades laborales.

Finalmente, estos agradecimientos carecerían de importancia si omitiera a los profesores que hicieron posible esta investigación. Les doy *infinitas gracias a cada uno de ustedes* que abrieron su aula, dialogaron conmigo sobre su preocupación pedagógica y didáctica, sus triunfos y los obstáculos que han tenido en esta profesión, que los llena de orgullo y, que por ello, hacen su mejor esfuerzo para ser excelentes docentes. Aspecto que les reconozco.

*A TODOS INFINITAS GRACIAS*

## Índice

|   |            |
|---|------------|
| Resumen.....  | 9          |
| Introducción.....   | 10         |
| <b>Capítulo I. Marco para entender la docencia y la formación de profesores en educación superior .....</b>                                     | <b>24</b>  |
| <b>A. El constructivismo como referente para pensar la educación en la actualidad.....</b>  | <b>24</b>  |
| <b>B. Dos enfoques del constructivismo en la educación superior.....</b>  | <b>29</b>  |
| 1. <i>El enfoque sociocultural.....</i>   | <i>30</i>  |
| 2. <i>El enfoque cognitivo de Ausubel.....</i>  | <i>32</i>  |
| <b>C. El <i>practicum</i> reflexivo de Donald Schön .....</b>   | <b>37</b>  |
| <b>D. La reflexividad en la práctica de Pierre Bourdieu .....</b>   | <b>41</b>  |
| <b>E. Aproximaciones a algunas propuestas teórico-metodológicas de la formación docente .....</b>   | <b>47</b>  |
| 1. <i>Las escuelas dominantes en la educación .....</i>   | <i>47</i>  |
| 2. <i>La formación docente. Planteamientos teóricos y metodológicos.....</i>  | <i>50</i>  |
| 3. <i>Formación docente universitaria en México. Elementos teórico-metodológicos.....</i>   | <i>57</i>  |
| <b>F. Acercamiento a autores y definiciones sobre formación, práctica educativa y docente .....</b>   | <b>65</b>  |
| 1. <i>Formación docente.....</i>  | <i>66</i>  |
| 2. <i>Práctica educativa y docente.....</i>   | <i>70</i>  |
| <b>Capítulo II. La educación superior en el mundo globalizado. Aproximaciones .....</b>   | <b>72</b>  |
| <b>A. La educación superior. El contexto de la globalización.....</b>   | <b>72</b>  |
| <b>B. La educación superior del primer mundo: Las competencias en la educación .....</b>  | <b>73</b>  |
| <b>C. El contexto regional. La universidad latinoamericana.....</b>   | <b>75</b>  |
| 1. <i>Las competencias genéricas y América Latina.....</i>  | <i>79</i>  |
| <b>D. Contexto nacional. La educación superior en México.....</b>   | <b>80</b>  |
| 1. <i>Definición de la educación superior en México.....</i>  | <i>81</i>  |
| 2. <i>El punto de partida.....</i>  | <i>81</i>  |
| 3. <i>Situación actual de México y la educación superior. Varios ámbitos.....</i>   | <i>83</i>  |
| <b>Capítulo III. La función del profesor universitario en el marco de las exigencias de la educación superior actual. Un acercamiento .....</b> | <b>92</b>  |
| <b>A. El papel del profesor universitario .....</b>   | <b>92</b>  |
| <b>Capítulo IV. La situación de la planta académica de la UNAM y la Facultad de Economía..</b>  | <b>103</b> |
| <b>A. La UNAM como referente para pensar la educación superior en México .....</b>  | <b>103</b> |
| 1. <i>Esbozo de la UNAM.....</i>  | <i>104</i> |
| 2. <i>Las funciones sustantivas .....</i>   | <i>105</i> |
| 3. <i>Gobierno y estructura administrativa.....</i>   | <i>109</i> |
| <b>B. Situación de los académicos en la UNAM.....</b>   | <b>110</b> |
| 1. <i>Normatividad académica de la UNAM .....</i>   | <i>110</i> |
| 2. <i>Programas de apoyo para el personal académico. La DGAPA .....</i>   | <i>115</i> |
| 3. <i>Formación, actualización y superación del profesor universitario .....</i>  | <i>119</i> |
| <b>C. La Facultad de Economía. Antecedentes y época actual.....</b>   | <b>122</b> |
| 1. <i>Antecedentes de la FE .....</i>   | <i>122</i> |
| 2. <i>Estructura de la FE.....</i>  | <i>126</i> |
| 3. <i>Oferta académica de la FE.....</i>  | <i>126</i> |
| 4. <i>Población escolar .....</i>   | <i>135</i> |
| 5. <i>Egreso y eficiencia terminal en titulación.....</i>   | <i>135</i> |

|  |            |
|--|------------|
| 6. Planta académica.....   | 136        |
| 7. Situación de los académicos en la FE.....   | 137        |
| <b>Capítulo V. Descripción de la información. Los procesos formativos de la Facultad de Economía de la UNAM.....</b>           | <b>140</b> |
| <b>A. El análisis de las prácticas docente y educativa.....</b>  | <b>140</b> |
| 1. Descripción y características de los profesores participantes.....  | 140        |
| a. El profesor MEM1.....   | 141        |
| b. La profesora MEF1.....  | 142        |
| c. La profesora MEF2.....  | 143        |
| d. La profesora MEF3.....  | 144        |
| e. La profesora MEF4.....  | 146        |
| f. El profesor MEM2.....   | 147        |
| 2. Análisis de las características de los profesores.....  | 148        |
| 3. Descripción general de las asignaturas.....   | 151        |
| a. Asignatura y clase observada del profesor MEM1.....   | 151        |
| b. Asignatura y clase observada de la profesora MEF1.....  | 153        |
| c. Asignatura y clase observada de la profesora MEF2.....  | 154        |
| d. Asignatura y clase observada de la profesora MEF3.....  | 156        |
| e. Asignatura y clase observada de la profesora MEF4.....  | 158        |
| f. Asignatura y clase observada del profesor MEM2.....   | 160        |
| 4. Análisis de la descripción general de las asignaturas, de las características y de las clases observadas.....               | 162        |
| <b>Capítulo VI. Interpretación de la práctica docente, educativa y los procesos formativos en la Facultad de Economía.....</b> | <b>167</b> |
| <b>A. La práctica educativa.....</b>   | <b>167</b> |
| 1. Percepción de la docencia y trayectoria docente.....  | 167        |
| a. Percepción docente.....   | 168        |
| b. Trayectoria docente.....  | 174        |
| 2. Situación laboral y desempeño docente.....  | 181        |
| 3. Conceptualización del alumno y relación pedagógica.....   | 189        |
| a. Conceptualización del alumno.....   | 189        |
| b. Relación pedagógica.....  | 190        |
| c. Momentos en los que los docentes establecen comunicación directa con los alumnos.....                                       | 195        |
| <b>B. La práctica docente.....</b>   | <b>200</b> |
| 1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje.....   | 200        |
| 2. Recursos didácticos utilizados por los docentes.....  | 205        |
| 3. Materiales didácticos: El diseño.....   | 208        |
| <b>C. La formación docente.....</b>  | <b>210</b> |
| 1. Percepción sobre programas formativos.....  | 210        |
| 2. Percepción de los docentes de su disciplina.....  | 213        |
| 3. Didáctica específica para economía.....   | 215        |
| <b>Reflexiones finales.....</b>  | <b>222</b> |
| <b>Fuentes consultadas.....</b>  | <b>234</b> |
| <b>Siglarío.....</b>   | <b>249</b> |
| <b>Anexos.....</b>   | <b>251</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Anexo 0.1. Cuestionario para docentes.....</b>  | <b>252</b> |
| <b>Anexo 0.2. Guión de entrevista.....</b>   | <b>258</b> |
| <b>Anexo 0.3. Análisis de entrevistas.....</b>   | <b>260</b> |
| <b>Anexo 0.4. Instrumentos para análisis de clases .....</b>   | <b>392</b> |
| <i>Anexo 0.4.1 Instrumento para Registro de Clase .....</i>  | <i>392</i> |
| <i>Anexo 0.4.2. Instrumento para Secuencia de Clase.....</i>   | <i>393</i> |
| <i>Anexo 0.4.3. Instrumento para Segmentos y Caracterización.....</i>                                  | <i>394</i> |
| <b>Anexo 2.1 Gasto Educativo.....</b>  | <b>398</b> |
| <b>Anexo 4.1 Salarios.....</b>   | <b>399</b> |
| <b>Anexo 4.2 Estímulos.....</b>  | <b>400</b> |
| <b>Anexo 4.3 Estructura Curricular de Planes de Estudios.....</b>                                      | <b>401</b> |
| <i>Anexo 4.3.1 Sistema Escolarizado.....</i>   | <i>401</i> |
| <i>Anexo 4.3.2 Estructura Curricular del SUAyED. Plan de Estudios 1994.....</i>                        | <i>402</i> |
| <i>Anexo 4.3.3. Estructura Curricular del SUAyED. Plan de Estudios 2008.....</i>                       | <i>404</i> |
| <b>Anexo 5.1 MEM1-Descripción de la Clase de Teoría Microeconómica II.....</b>                         | <b>405</b> |
| <b>Anexo 5.2 MEF1-Descripción de la Clase de Economía del Crecimiento y Desarrollo.....</b>            | <b>408</b> |
| <b>Anexo 5.3 MEF2-Descripción de la Clase de Matemáticas Financieras.....</b>                          | <b>410</b> |
| <b>Anexo 5.4 MEF3-Descripción de la Clase Economía Política III. ....</b>                              | <b>414</b> |
| <b>Anexo 5.5 MEF4-Descripción de la Clase de Estadística Descriptiva e Indicadores Económicos.....</b> | <b>417</b> |
| <b>Anexo 5.6 MEM2-Descripción de la Clase Teoría Macroeconómica I.....</b>                             | <b>421</b> |
| <b>Anexo 5.7 Clave de Instrumentos.....</b>  | <b>425</b> |



## Resumen

Esta tesis tiene como intención visibilizar lo cotidiano del quehacer pedagógico y didáctico en un grupo de profesores universitarios. El objetivo es analizar, desde una perspectiva cualitativa, cómo incide en su práctica docente y educativa el conjunto de actividades de formación, actualización y estímulos a la misma que la UNAM y la Facultad de Economía ofrecen a sus académicos. Se utilizan recursos y herramientas metodológicas de la etnografía y la teoría fundamentada que privilegian la descripción, la interacción y las actuaciones, más que lo cuantificable. Las categorías que permiten el análisis son práctica docente, educativa y formación docente. Éstas, conjuntamente con el entramado teórico, que enmarca al constructivismo, al *practicum* reflexivo de Schön, la reflexividad y *habitus* de Bourdieu, así como el trabajo de campo, brindan hallazgos relacionados con la percepción de la docencia y la trayectoria; la situación laboral y el desempeño; además de la conceptualización del alumno y la relación pedagógica que establecen los mentores en distintos momentos, todo esto permea la práctica educativa. Del mismo modo, la práctica docente se refleja en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los recursos y los materiales utilizados en las clases. Finalmente la práctica docente y educativa interviene en la percepción sobre procesos formativos en cuestiones de pedagogía, didáctica y de la propia disciplina en economía.

*Palabras clave: formación docente, práctica docente y práctica educativa.*

## Abstract

This dissertation aims to make visible the daily pedagogic and didactic action in a group of university teachers. The aim is to analyze, from a qualitative perspective, how the set of activities of training, upgrade and stimuli, of the UNAM and its Facultad de Economía, incise in the teachers' educational practices. As methodology I use resources from ethnography and grounded theory that privilege description, interaction and performances over the quantifiable data. The categories of the analysis are teaching practice, educational practice and teaching training. This categories ease to reach certain findings with the help of constructivism, the reflexive *practicum* of Schön, the reflexivity and *habitus* of Bourdieu, and the empirical research. Those findings are related to the perception of teaching, background, labor situation, performance, student conceptualization and the pedagogic relation established by the teachers in different moments. Altogether they permeate the educational practice. In the same way, the teaching practice is reflected in the teaching-learning strategies, the resources and materials used in class. Finally, teaching and educational practice intervene in the perception of training processes in the scopes of pedagogy, didactics and the discipline of economics itself.

*Key words: teaching training, teaching practice and educational practice.*

## **Introducción**

El trabajo que se presenta a continuación, es resultado del proceso de investigación realizado en el marco de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación de la UAM-Xochimilco. Éste brinda una base inicial para ubicar la experiencia de los procesos formativos para los profesores en la Facultad de Economía (FE) de la UNAM.

El interés sobre el tema-problema de la formación docente en educación superior surge por mi participación en la Unidad Pedagógica del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de dicha dependencia. En ésta me involucré por primera vez con aspectos relacionados con la docencia universitaria, aspecto que me pareció de suma importancia; cabe agregar que en un principio jugué dos roles: uno, como pedagoga y, otro, como compañera de un grupo de maestros en un diplomado sobre habilidades docentes. Ser parte de los participantes y con mi formación inicial, comencé a interesarme por las situaciones problemáticas que notaba en sus intervenciones, sus reflexiones, sus dudas y sus demandas, tomando como eje el contenido mismo; por tanto, me pareció pertinente problematizar la cuestión, en el sentido, de que estamos en un mundo complejo, en el que la realidad nos desborda en lo inmediato, y nos olvidamos justamente de ese actor con saberes propios, mismos que habría que aprovechar y no bombardear desde una pedagogía prescriptiva y arbitraria. Por ello, esta tesis, tiene la intención de visibilizar lo cotidiano de la práctica docente en un grupo de profesores.

Tras mi interés por el profesorado y dado que en la actualidad México atraviesa, al igual que varios Estados, desafíos en diferentes ámbitos, uno de suma importancia es la crisis económica que repercute en necesidades básicas que propician el desarrollo en el país, como es la educación; pero una educación formadora, que sea instrumento en favor del progreso de la sociedad a través de sus ciudadanos y no que reproduzca individuos en serie que acaten órdenes de sus empleadores, como se ha venido señalando en diversas recomendaciones efectuadas por Organismos Internacionales (OI) en el marco de un proceso globalizador.

Lo anterior viene a colación porque como sociedad estamos inmersos en un mundo cambiante, que requiere que los sistemas educativos respondan a los cambios dinámicos y acelerados que pautan la economía globalizada, la sociedad de la información y del

conocimiento, sin importar la idiosincrasia de las regiones, que repercute en el actuar cotidiano de los agentes involucrados.

Con este encuadre la presente investigación ha puesto el énfasis en la educación superior como eje formador de profesionistas que con sus habilidades nutren al país en diversas áreas; por ello, el recorte particular de lectura es la formación docente de profesores universitarios; si bien es un tema ya añejo, sigue sin una solución aparente. Desde mi parecer, la docencia universitaria es un área que, también, es presa de estas exigencias educativas en las que se tiene que preparar al joven para el mundo del trabajo; de la crisis económica del Estado y, nuevamente, de las recomendaciones de los OI.

La educación, actualmente, concibe al alumno como protagonista de su formación, por ende, la enseñanza debe estar centrada en éste, así se estipula en el artículo 9. *Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad* de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, 1998. En este sentido, se mira al docente y al estudiante como actores claves en el proceso educativo. En el artículo 10. *El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior*, se enfatiza la importancia de la “actualización y mejora de las competencias pedagógicas del primero, mediante programas adecuados de formación del profesorado.” (UNESCO, 1998). Aspectos que, sin duda, implican acciones por parte del mentor para lograr este tipo de educación, sin soslayar las responsabilidades institucionales, federales.

Sin embargo, en México la formación docente en educación superior, como aspecto nodal que puede permitir, específicamente a este grupo de profesionistas en diversas áreas, un mejor desempeño en la docencia, entendida en un primer plano como enseñanza, no ha sido un eje articulador por parte de las autoridades a nivel macro y micro que garantice que el académico de este nivel tenga los conocimientos básicos de pedagogía y didáctica.

Desde la década de los 70's, el país se ha enfrentado a situaciones complejas en la educación superior, como la expansión en el número de instituciones, aumento de la matrícula, incremento de programas ofrecidos en licenciatura y posgrado; por ende, hubo la necesidad de incrementar la planta académica. Un gran porcentaje de los nuevos docentes se encontraban en los últimos semestres de la licenciatura o recién egresados, “careciendo [...] de estudios de posgrado, de experiencia profesional y de formación pedagógica” (Kent, 1990:146).

En este marco de expansión y crecimiento acelerado, con el propósito de crear un Sistema de Educación Superior con la capacidad de atender la demanda estudiantil, se descuidó o no se previeron las implicaciones de dicho crecimiento, ya que si bien se logró cobertura no así calidad.<sup>1</sup> Ésta ha sido objeto para el desarrollo de políticas educativas y programas, como la de aseguramiento de la calidad cuya intención era fortalecer a las Instituciones de Educación Superior (IES) a través de sistemas de evaluación y acreditación, desde finales de la década de los 80's.

Se puede enfatizar que desde la perspectiva gubernamental e institucional en México, la "formación de los docentes" ha quedado soslayada frente al mediatismo de la calidad, pues si bien se ha impulsado la actualización y capacitación en el campo pedagógico (*cfr.* Kent, 1990), no hay una propuesta explícita de una "formación" que ponga de manifiesto situar a la práctica docente universitaria como una profesión que posibilita y potencia a una planta académica mejor preparada en su *praxis* educativa. En este sentido, frente a los retos de pertinencia, equidad, igualdad y acceso a la educación, es pieza nodal el profesor universitario, pues es quien lleva a cabo una serie de acciones en su enseñanza en relación a la implementación de políticas que se generan para solucionar problemáticas concretas como las referidas a lo largo de este planteamiento.

Por lo anterior, este trabajo pretende resaltar la importancia para el campo pedagógico y didáctico, pero también político, de hacerse cargo de la formación del profesorado, debido a que en la actualidad, el maestro ya no debe transmitir conocimiento; por ello tiene que modificar su práctica docente y educativa centrada en el alumno, además de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's).

No obstante, los esfuerzos aislados en este ámbito tienen una dosis prescriptiva, aspecto que permea la enseñanza, por ello el interés se ha centrado en estudiar cómo reproducen y aplican los profesores en su práctica educativa y docente los contenidos abordados, durante procesos de formación enfocados a desarrollar habilidades pedagógicas y didácticas y a qué problemáticas se enfrentan cuando aplican sus saberes actuales con los previos cuando están frente a grupo.

---

<sup>1</sup> La calidad es entendida por el Gobierno Federal como la consecución de metas con la misma eficacia, equidad, cobertura y pertinencia a nivel nacional e internacional. (*Cfr.* Presidencia, 2007:182). Además puede consultarse el inciso d. Ámbito político-educativo del apartado "D. Contexto nacional. La educación superior en México" del "Capítulo II. La educación superior en el mundo globalizado. Aproximaciones", pues se tematiza con mayor precisión este término.

Por lo anterior, las pretensiones de este proyecto estriban en aportar al conocimiento pedagógico cómo es la práctica educativa y docente desde una mirada cualitativa en la FE de la UNAM, que en sus acciones institucionales no refuerza la formación de sus académicos, además un gran porcentaje de éstos sigue un modelo educativo tradicional, verbalístico y enciclopédico, ajeno a las necesidades que demanda la educación actual. Por otro lado, un aspecto importante es que esta dependencia académica tiene baja eficiencia terminal y de titulación, indicadores no satisfactorios; entonces, si la eficiencia terminal es de apenas 20%, surgen interrogantes sobre ¿qué está haciendo esta institución al respecto? y ¿qué están haciendo los docentes o dejan de hacer para que se esté dando esta situación?

En términos concretos, la presente investigación tiene como intención problematizar el papel que juegan los profesores universitarios en las exigencias actuales de la educación, en el sentido de ubicar qué problemáticas enfrentan cuando están en procesos formativos y si éstos responden a las necesidades reales que les permiten modificar su práctica tanto docente como educativa de una manera crítica y reflexiva. Por ello *el objetivo general estriba en analizar cómo incide en su práctica docente y educativa el conjunto de actividades de formación, actualización y estímulos a la misma que la UNAM y la Facultad de Economía ofrecen a sus profesores para identificar los problemas y evaluar los resultados desde una perspectiva cualitativa.*

Para dar sustento a éste se contemplan *cuatro objetivos particulares*, mismos que han permitido estructurar la investigación: *el primero* intenta caracterizar la situación y problemáticas fundamentales de la educación superior en el marco de la globalización económica y en un contexto complejo para ubicar cuál es la función del profesor universitario; *el segundo*, describir los elementos teórico-metodológicos de la formación docente en este mundo globalizado para la educación superior en México; *el tercero* consiste en sistematizar la manera en que algunos de los profesores universitarios de la Facultad de Economía de la UNAM reproducen y aplican en su práctica educativa y docente los contenidos abordados (aprendidos) para diagnosticar las problemáticas a las que se enfrentan en dicho proceso y, *el último*, consiste en analizar si los cursos o procesos formativos que llega a ofrecer esta Facultad, responden a las exigencias de una educación con calidad en el sistema universitario.

Asimismo, las *preguntas de investigación* que guían la indagación son: ¿Cómo incide en la práctica del profesor universitario la formación que recibe por parte de la institución educativa para mejorar su docencia? Ésta desencadena otras cuestiones como ¿Cuál es la función del profesor universitario en el marco de las exigencias de la educación actual? ¿Cómo relaciona los planteamientos para la formación de los docentes universitarios la Facultad de Economía en el contexto de la Educación superior? Y, por último, ¿Qué está sucediendo con la práctica de los docentes que están en procesos formativos en la Facultad de Economía?

Por tanto, el *entramado teórico* que sustenta los hallazgos, comprende, por un lado, los planteamientos del enfoque dominante en la educación, el constructivismo y de éste se retoman dos propuestas: la sociocultural de Vygotsky y la cognitiva de Ausubel, que permiten mirar la práctica educativa del docente. Asimismo, se ha considerado pertinente recuperar las disertaciones sobre el *practicum reflexivo* de Donald Schön, pues se concuerda en que los procesos formativos más que instruir deben potenciar la reflexión en y desde la acción. Otro referente que ha contribuido al análisis y, principalmente, me permitió objetivar el tema-problema es la reflexividad de Bourdieu, ya que ha sido necesario “alejarme” de mi disciplina inicial, la pedagogía, para comprender que los participantes en la investigación tienen una *habitus* y una historia incorporada que les permite reconfigurarse de ciertas maneras. También, se plantea un esbozo de la formación docente enmarcándola en las diversas corrientes educativas que han imperado en momentos históricos.

Para cerrar la parte conceptual, también se ha considerado necesario exponer lo que se espera que sea un buen docente, en relación a las exigencias mundiales y nacionales, por ello se tematiza la función del profesorado en el contexto actual.

Con lo anterior y por el interés de estudiar, de manera concreta, la formación de profesores universitarios en esta Facultad, surgió el problema de investigación, como ya se ha mencionado, porque al interactuar con varios académicos se observó desde una postura pedagógica la importancia y necesidad de acercarlos a los temas que ellos denominan “pedagogía”, pero no de una manera arbitraria y prescriptiva como es el común denominador, sino de partir desde la práctica, como una manera viable y significativa para

los propios participantes; por ello se recuperan las prácticas docentes y educativas de aquellos que han estado en procesos formativos de manera intencionada.

En este marco, la investigación es cualitativa<sup>2</sup> y por ser un estudio del caso de la FE, que de acuerdo con Stake importa “la particularidad y [...] la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.” (Stake, 1998:11). Se busca el detalle de la práctica del docente en su contexto como persona y profesional en economía y en la enseñanza, por ello, la metodológica fue adquiriendo matices según iba demandando el sujeto de estudio.

### *Recursos y herramientas metodológicas*

En este tipo de indagaciones se privilegia la descripción, la interacción y las actuaciones, más que lo cuantificable. Algunos autores como Geertz, desde la mirada etnográfica puntualizan la necesidad de una descripción densa, que implica el análisis y las múltiples relaciones que se entretajan para dar un sentido y significado a lo observado, es decir, de lo que se está haciendo “define el objeto de la etnografía: una jerarquía estratificada de estructuras significativas, a las cuales se producen, se perciben y se interpretan [...]” (Geertz, 1987:22). Además de que, en algunos casos, si algún hallazgo es representativo se puede hablar de criterios generales.

Al pensar la investigación como un proceso que se construye a partir de un recorte de realidad, las exigencias metodológicas de esta indagación han llevado a un replanteamiento constante en aspectos iniciales como es la población participante. Para que se pueda comprender lo anterior, en un principio estaba planteando observar la relación de manera directa de los cambios de los docentes que están en algún proceso formativo y compararlos con su práctica en el aula, para esto se asistió a un curso todo el semestre en la dependencia, se tomaron notas, registro de clase y audio. Como parte del acercamiento, después de unas cuantas sesiones, se planteó a varios docentes su participación, argumentando que se consideraba aportarían a la investigación, pero la sorpresa fue que no

---

<sup>2</sup> Fernández Poncela señala que “[...] el método cualitativo se centra en casos específicos y no generaliza, pero puede profundizar con gran riqueza en individuos, situaciones y comunidades particulares.” (Fernández, 2009:124).

se encontró la disposición por parte de éstos, además de que la “portera” tampoco lo favoreció.

Tras este panorama y tratando de encontrar una solución ante la poca o nula disposición de los docentes, se volteó la mirada con aquellos que ya habían pasado por un proceso formativo amplio (de un año), así que el acercamiento fue más sencillo. Había participación y apoyo, aunque siempre estuvo la interrogante sobre la posibilidad de un sesgo porque finalmente, por el tiempo convivido en el diplomado referido, se ha llevado una relación de compañerismo con ellos, aspecto del que se carecía con el primer grupo de profesores.

Por tanto, se usaron metodologías de investigación como herramientas que posibilitaran obtener información. Para ello se recurrió a la etnografía por la intención de observar a los participantes en su cotidianidad educativa, por ello, se pensó en la pertinencia de la observación participante y notas de análisis. Yuni y Urbano (2005) señalan que la etnografía es un enfoque metodológico que ayuda al investigador a describir e interpretar las interacciones de las personas, por lo que su principal contribución es “aportar datos descriptivos valiosos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos.” (Yuni y Urbano, 2005:111). Lo cual nos lleva a inducir la cultura de una institución educativa.

Otra herramienta es la teoría fundamentada para construir categorías en el proceso de observación de la práctica educativa y docente. La técnica utilizada es la entrevista a profundidad de los actores. La teoría fundamentada<sup>3</sup> cuya característica esencial es la fundamentación de conceptos, es el “análisis es la interacción entre los investigadores y los datos.” (Strauss y Corbin, 2002:22). Esta propuesta metodológica tematiza la manera de construir categorías que puede ser desde la codificación abierta, axial y selectiva; en cada una el proceso es una interacción constante entre el investigador y los datos. Asimismo, plantea el muestreo teórico que se va pensando a través de los avances de las observaciones e indagaciones mediadas por las preguntas recurrentes.

---

<sup>3</sup> Para Strauss y Corbin es una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. (Strauss y Corbin, 2002:21).



El universo de estudio que ha nutrido a la investigación son profesores de la FE, que se encuentran o han estado en procesos formativos orientados a cuestiones pedagógicas y didácticas y, también, de actualización disciplinar.

La muestra es teórica y a conveniencia, constituida por profesores con las siguientes características:

- Ser economista de formación inicial (licenciatura)
- Haber participado en cursos y proyectos orientados a su formación como docente
- Aceptar ser entrevistados y observados en sus clases

Con las características anteriores, de una gama de 16 docentes con diversos perfiles y nombramientos,<sup>4</sup> solamente se ha trabajado con seis (cuatro mujeres y dos hombres, que van desde los cinco hasta los 24 años de antigüedad en la docencia), que reunieron las particularidades señaladas.<sup>5</sup> La unidad de análisis es la práctica.

Se recurrió a lo que se denomina muestreo teórico debido a que, en el transcurso del trabajo de campo se ubicó que los profesores que no han llevado un proceso de formación en la docencia, o que apenas inician su incursión en cursos, se les dificulta “sentirse observados”. Por ello la población con la que se decidió llevar a cabo la recogida de información son docentes que han llevado un camino andado en procesos formativos pedagógicos y didácticos y no porque se les eligiera con la intencionalidad sino porque ellos aceptaron en el momento que se les planteó su posible participación. Cabe resaltar que “En el muestro teórico el número de ‘casos’ estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de ‘caso’ para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social.” (Taylor y Bogdan, 1990:108)

---

<sup>4</sup> Ocho profesores ordinarios de asignatura y dos definitivos; dos profesores de carrera tiempo completo; dos ayudantes de profesor; un técnico académico y un profesor que no tiene remuneración por parte de la institución. Dos de los participantes tienen como formación inicial Ingeniería Química Metalúrgica e Ingeniería Química por la Facultad de Química de la UNAM, uno señaló tener dos licenciaturas: Ingeniería y Economía, los demás estudiaron Economía.

<sup>5</sup> Para un mayor detalle de la muestra véase el apartado “El trabajo de campo” de esta “Introducción” y el “Capítulo V. Descripción de la información. Los procesos formativos de la Facultad de Economía de la UNAM”.

### *Técnicas e instrumentos para la investigación*

Se parte de que la población está conformada por sujetos activos, por ello se consideró pertinente utilizar algunas técnicas de los enfoques mencionados, para obtener información y así se fue alimentando el proceso de la investigación.

Las técnicas e instrumentos a los que se ha recurrido para lograr que los informantes clave, que en lo particular se prefiere llamarlos participantes de la investigación, narraran su experiencia y compartieran su práctica son los siguientes:

1. *Cuestionario semiestructurado*. Consistente en una serie de preguntas exploratorias, cuyo propósito es recoger información general de los docentes. Contempla preguntas cerradas y abiertas. Este instrumento fue pensado para situar el perfil de los profesores, además de conocer la percepción sobre la enseñanza, el alumno, su disciplina, los procesos formativos, entre otras cuestiones, para poder ubicar cómo piensa el maestro que está o ha estado en procesos formativos. Para su análisis se realizó una base de datos en la que se vació la información. (Véase Anexo 0.1. Cuestionario para Docentes)
2. *Observación no participante*. La presente definición es para la observación participante que consiste en “captar la realidad social y cultural de una sociedad o grupo social determinado, mediante la inclusión del investigador en el colectivo objeto de estudio”, (Fernández, 2009:165-166). Sin embargo, la observación que se ha llevado a cabo fue únicamente de una clase con videograbadora y audigrabadora, y se ha denominado *no participante*, porque no se tuvo interacción con las actividades, aunque si se reconoce que mi presencia modificó la dinámica cotidiana, principalmente en los alumnos, y en algunos casos en los maestros<sup>6</sup>. Sin embargo, de acuerdo con Bertely, las modificaciones, más que considerarse como inferencias, deben valorarse como datos significativos (Bertely, 2000:49). Esta herramienta se toma de la etnografía, los instrumentos específicos que se utilizaron, a saber:
  - a) Registro de clase. Con modalidad de videograbación de una sesión de los docentes frente a grupo para, por medio de la tecnología, observar cómo es su práctica en su ambiente áulico.
  - b) Notas de análisis e interpretación, recoger apreciaciones que permitan realizar un análisis. “Una tarea de detección y desmenuzamiento de temas y subtemas, de diferenciación y de vinculación, de asociación y de comparación, inescindible de la reflexión teórica y el contexto conceptual. (Ameigeiras, 2006:38)
3. *Entrevista*. Desde la teoría fundamentada, se pensó en la pertinencia de esta técnica, por el interés de “comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea” (Soneira, 2006:156-157). La entrevista es semiestructurada; comprende tres ejes: 1) Trayectoria docente, 2) Percepción de la docencia, y 3) Formación docente. Este instrumento se llevó a cabo

---

<sup>6</sup> Es interesante destacar que los participantes mostraron apertura ante la presencia de la videocámara, sin embargo, a algunos se les notaba con claridad el nerviosismo, además de vez en vez volteaban hacia la cámara y hacían comentarios sobre desarrollar una clase armónica y ejemplar, ya que al ser grabada no se quería tener evidencias de un “mal comportamiento” aparente.

como una manera introductoria y de acercamiento con los participantes. Además para la construcción del guión se tuvo presente la trayectoria de vida, por ello el primer eje está orientado a ¿cómo se hizo docente? y ¿por qué continuar en la docencia? Lo que es importante enfatizar es que, a pesar, de recurrir a las aportaciones de la teoría fundamentada, también se partió de la categoría de *habitus* de Bourdieu<sup>7</sup>, porque se considera que los profesores tienen una historia incorporada que les ha permitido por intuición desarrollar su docencia. (Véase Anexo 0.2. Guión de Entrevista). Bajo este panorama se procuró, en todo momento, que la entrevista se diera más como charla, siguiendo a de Garay como un acto comunicativo (de Garay, 2006:8) que permitiera a ambos (al docente y a la investigadora) ahondar en aquella información que se fue considerando importante y significativa en relación a la práctica y la experiencia. Cabe señalar que este instrumento fue transcrito para poder realizar el análisis de la información.

### *El trabajo de campo*

El trabajo de campo que, desde esta perspectiva, se despliega de los objetivos, pero específicamente de uno particular que consiste en sistematizar la manera en que algunos de los profesores universitarios de la Facultad de Economía de la UNAM reproducen y aplican en su práctica educativa y docente los contenidos abordados (aprendidos) para diagnosticar las problemáticas a las que se enfrentan en dicho proceso. Es por esto que las preguntas que han guiado en el escrutinio y obtención de información son ¿Qué significa la formación docente para los profesores? ¿Qué sentido le otorga el profesor universitario a su práctica docente? ¿Cómo se apropia y reproduce el docente universitario los contenidos abordados en determinados cursos sobre formación docente en su práctica cotidiana (educativa)? ¿Los contenidos abordados en los cursos para los docentes son significativos para éstos y cómo los hacen significativos?

Además de lo anterior una intención de la investigación es propiciar que los maestros participantes reflexionen sobre su quehacer docente, esto es partir de la invisibilidad de la vida cotidiana en la Facultad y de su práctica, tal como señala Frederick Erickson; asimismo, se coincide con él cuando plantea que “el trabajo de campo en la enseñanza, a través de su inherente carácter reflexivo, ayuda a los investigadores y a los docentes a *hacer que lo familiar se vuelva extraño* e interesante nuevamente [...] Lo común

---

<sup>7</sup> Bourdieu señala que la noción de *habitus* permite enunciar algo cercano a la noción de hábito, al tiempo que se distingue de ella de modo esencial. El *habitus* como lo dice la palabra, es algo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes. Recuerda, entonces, de manera constante que se refiere a algo histórico, ligado a la historia individual y que se inscribe en un modo de pensamiento genético, por oposición a los modos de pensamiento esencialista. El *habitus* es generador. (Bourdieu, 1990:155)

se vuelve problemático. Lo que está sucediendo puede hacerse visible y se puede documentar sistemáticamente.” (Frederick Erickson, 1989:201).

En el trabajo de campo se pusieron en práctica los instrumentos diseñados en el marco de las herramientas metodológicas utilizadas. Como se parte de la idea que una investigación se da por varios momentos que no necesariamente son lineales, sino que representan un diálogo entre la investigadora y el trabajo de campo; en un primer momento, se pidió contestaran el Cuestionario para Docentes de la Facultad de Economía, solamente participaron 16; en un segundo, se realizaron las entrevistas<sup>8</sup> con profesores que aceptaron dialogar sobre su práctica (mismas que tienen varias duraciones); en un tercer momento, se pidió a los informantes clave la posibilidad de filmar una clase, la que ellos eligieran. En consecuencia la muestra se fue disminuyendo, es decir, de los que contestaron los cuestionarios, solamente de seis se realizó la observación de aula.<sup>9</sup>

Durante el segundo semestre del año 2011 se llevó a cabo el trabajo de campo, mismo que se modificó al mirar que la población que se había elegido, en un primer momento, no estuvo del todo dispuesta, por lo que con la nueva se inició a finales de octubre y se concluyó a finales de noviembre, en esta primera vuelta.

### *La propuesta de análisis de la información*

En lo que refiere a las entrevistas, el análisis consiste en cuatro momentos:

- Primer momento: Ordenamiento de lo empírico
- Segundo momento: Cruce de información
- Tercer momento: Relación entre lectura que subyace del conjunto
- Cuarto momento: Cruce entre percepción informada y lo que está detrás de las entrevistas, su discurso y profundización (Véase Anexo 0.3. Análisis de Entrevistas)

Estos formatos o documentos etnográficos como los denomina Bertely, me auxiliaron en la búsqueda y establecimiento de categorías, para posteriormente poder situarlas las sociales y del intérprete con las teóricas que me permitan interpretar la realidad de los docentes, que gentilmente han aceptado y me han apoyado en esta investigación. (Bertely, 2000:66-85)

---

<sup>8</sup> Se realizaron entrevistas a 11 profesores, de éstas se transcribieron siete y para el análisis se recuperó la información de seis.

<sup>9</sup> De los 16 participantes iniciales, se fue modificando la muestra, de tal manera que se afinó y se coincidió con las características referidas en el apartado de “Recursos y herramientas metodológicas”, líneas arriba.

En cuanto al Registro de observación, que es la filmación (videgrabación y audio) de las clases observadas de los docentes, se transcribieron cinco clases con diversas duraciones, lo máximo es de hora y treinta cinco minutos. Se empleó la metodología que ha trabajado el Centro de Estudios Educativos A.C., que permite varios pasos: Transcripción y registro de clase; elaboración de secuencias; segmentos y mapas de clase. (Véase Anexo 0.4. Instrumentos para análisis de clases)

En lo que refiere al cuestionario, en el apartado de “Técnicas e instrumentos de investigación cualitativa” se señaló que está estructurado con preguntas abiertas y cerradas. Las primeras son las que se han utilizado en el análisis de la triangulación, pues son conceptualizaciones de los docentes, por ejemplo: qué es docencia; significado de enseñanza-aprendizaje, etc.; y las segundas, que están pensadas para la elaboración del perfil, las trabajé en una Base de datos (BD) que permite manipular la información. Esta BD fue una construcción, es decir, se codificaron las preguntas para vaciar la información.

Como agregado, se obtuvo más información pero por pertinencia metodológica se pensó en sistematizar, únicamente, para el análisis aquella que se recogió de los instrumentos que se diseñaron exprofeso. Porque se coincide con Amanda Coffey y Paul Atkinson en encontrar sentido a los datos, por ello “usar estrategias analíticas diferentes para explorar facetas distintas de los datos, explorar diversas clases de orden en ellos y construir distintas versiones del mundo social.” (Coffey y Atkinson, 2003:17). Es lo que se esperó con la información que se ha recabado, y pese a que estos autores señalan que no hay que acumular datos, llega un momento en que tienes más de la que se “necesita”; en este momento es cuando la intervención del investigador se vuelve nodal, ya que es quien va a interpretar desde su carga cultural y formativa todo lo que ha recuperado a través de los instrumentos y técnicas de investigación.

Finalmente, el abordaje de la presente investigación se ha estructurado en seis capítulos. En el “Capítulo I. Marco teórico-conceptual y metodológico para entender la docencia y la formación de profesores en Educación Superior”, se ofrece una panorámica sobre las tendencias educativas y propuestas de autores que permiten sustentar la investigación sobre la formación docente y la práctica del profesorado. Se retoma el constructivismo, como presupuesto imperante en la educación actual; se pone especial énfasis la perspectiva sociocultural de Vygotsky y la cognitiva de Ausubel. Asimismo, se

recupera el *practicum reflexivo* de Donald Schön y la reflexividad de Bourdieu. Además, se plantean posturas teóricas y metodológicas de la formación docente, a nivel global y nacional. Finalmente, para cerrar esta parte se conceptualizan las tres categorías que juegan a lo largo de este trabajo: formación del profesorado, práctica educativa y docente.

En el “Capítulo II. La educación superior en el mundo globalizado. Aproximaciones”, se contextualiza este nivel educativo, primero a nivel macro, por ello se tematiza sobre las competencias y las orientaciones que está dictando el primer mundo, para después centrarnos en algunas problemáticas a las que se enfrenta tanto a nivel regional y, específicamente, nacional.

En el “Capítulo III. La función del profesor universitario en el marco de las exigencias de la educación superior actual. Un acercamiento”, se plantea lo que algunos estudiosos señalan debe hacer un buen profesor en el marco de los postulados actuales.

Dado el contexto anterior, se va delimitando el cuerpo de la tesis, por ello en el “Capítulo IV. La situación de la planta académica de la UNAM y la Facultad de Economía”, se puntualiza en esta dependencia académica en el marco del complejo universitario, que es la UNAM. Se abordan elementos generales que permiten ubicar el entramado denso y complejo de esta institución de educación superior. El propósito es brindar un panorama general sobre la planta académica, como referente que permite, mirar la situación del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en el “Capítulo V. Descripción de la información. Los procesos formativos de la Facultad de Economía de la UNAM”, se realiza el concentrado significativo de la información obtenida a través de los instrumentos diseñados. Se describe a cada uno de los participantes para brindar un marco de referencia que permita comprender la práctica, tanto educativa como docente.

La información recabada en el trabajo de campo se interpreta a través de las categorías construidas con el apoyo del marco teórico-conceptual que se presenta en el primer parte, por ello, en el “Capítulo VI. Interpretación de la práctica docente, educativa y los procesos formativos en la Facultad de Economía”, se desarrolla, tomando como ejes: la práctica educativa como elemento que permite ubicar la concepción sobre docencia de los participantes; en un segundo momento, la práctica docente, entendida como el proceso de interacción en el salón de clases y la formación docente y su incidencia con éstas primeras.

Por último, en las “Reflexiones finales” más que presentar conjeturas acabadas y cerradas, se considera pertinente instalar en el debate el papel que juega la formación del profesorado en la práctica educativa y docente.

## **Capítulo I**

### **Marco para entender la docencia y la formación de profesores en educación superior**

Este primer capítulo, tiene la intención de enmarcar los presupuestos teóricos-conceptuales que dan sustento a esta investigación sobre formación docente y la práctica del profesorado en su cotidianeidad. Se retoman aquellos enfoques y propuestas que se considera permiten analizar la información recabada en el trabajo de campo; por esto, se plantea el constructivismo, como referente para comprender la educación en la actualidad; de éste se recuperan dos posturas, la sociocultural de Vygotsky y la cognitiva de Ausubel, que a nuestro parecer, ayudan a entender la práctica educativa y docente de los participantes. También se recurre a los planteamientos sobre el *practicum reflexivo* de Donald Schön, para mirarlas, pues orienta la perspectiva de los procesos formativos; asimismo, se considera que las construcciones de Bourdieu, posibilitan reconfigurar y ubicar el rol del maestro desde lo sociológico-constructivo. Para ir centrando el tema de estudio, se bosquejan algunas cuestiones teóricas y metodológicas de la formación docente, que obedecen a las escuelas dominantes en diversos momentos históricos, tanto a nivel global como nacional. Finalmente, para cerrar este primer capítulo se tematizan las concepciones sobre formación del profesorado y la práctica educativa y docente, para compartir con el lector la postura asumida.

#### **A. El constructivismo como referente para pensar la educación en la actualidad**

La educación que se imparte en las instituciones escolares, actualmente, se fundamenta en dos corrientes de pensamiento: por un lado las diversas posiciones sobre el constructivismo y, por el otro, las competencias; sin embargo, en esta sección nos enfocaremos al primero, ya que está orientada al sujeto como ente posibilitador, el segundo, se aborda en el apartado “B. La educación superior del primer mundo: Las competencias en la educación”, del Capítulo II.

Tematizar el constructivismo requiere, en primer lugar, entender que no se puede hablar de esta corriente educativa en singular, por lo menos así lo expresan diferentes estudiosos (Schunk, 1997; Coll, 1997; Rosas y Sebastián, 2008), debido a que hay diversas posturas de éste, no obstante el punto articulador es que el sujeto es un agente activo que



construye su conocimiento. Al respecto, Ricardo Rosas y Christian Sebastián plantean tres ideas nodales para entenderlo:

1. Toda postura constructivista rescata al sujeto cognitivo, pero las diferencias radican en cómo se da esa construcción del aparato cognitivo.
2. A toda concepción constructivista en Psicología le subyace un determinado concepto de desarrollo. Se trata de explicar la “construcción” de ciertas estructuras a partir de otras que son diferentes.
3. Toda posición constructivista tiene un marcado interés por asuntos epistemológicos. A consecuencia de los dos aspectos reseñados antes, resulta, ineludible aclarar preguntas tales como ¿qué conoce?, ¿cómo conoce?, ¿qué conoce...? Y ¿qué es conocer? (Rosas y Sebastián, 2008:9)

Ante este argumento, es que en la presente tesis se recupera esta línea de discusión, pues permite mirar a la formación docente en su relación con la práctica docente y pedagógica desde un ángulo particular de comprensión, que posibilita el análisis del detalle para entender los propósitos de la educación y la didáctica.

En este apartado se recuperan las interpretaciones de autores como: Dale Schunk, César Coll y Mario Carretero; cada uno problematiza y aporta elementos importantes que ayudan a comprender los alcances y limitaciones de esta corriente de pensamiento educativo.

Dale Schunk define al constructivismo como una postura psicológica y filosófica, debido a que “los individuos forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden.” (Bruning, Schraw y Ronning, 1995 citado en Schunk, 1997:209). Señala que esta corriente, en el marco de las teorías del aprendizaje, se diferencia del conductismo, porque éste se centra en la influencia del medio sobre el sujeto y, del cognoscitvismo en cuanto a que le da mayor peso al proceso interno en la mente del individuo que al contexto en el que se produce el aprendizaje.

Para este autor, el constructivismo, “Ha influenciado en la teoría y la investigación de aprendizaje, así como en la reflexión pedagógica sobre los programas y la enseñanza.” (Schunk, 1997:209)

Desde esta perspectiva los maestros no enseñan en el sentido tradicional de pararse frente a la clase e impartir conocimientos, sino que acuden a materiales con los que los alumnos se comprometen activamente mediante manipulación e interacción social. Los estudiantes aprenden a autorregular su aprendizaje y a plantearse metas para asumir un papel más activo en este proceso individual. El propósito de esta corriente, afirma Schunk,

es que el alumno sea consciente de su propio aprendizaje, supervise y evalúe su progreso (Schunk, 1997:209).

Finalmente, refiere que hay varias perspectivas que permiten entender al constructivismo, como la exógena, relacionada con el conocimiento que se adquiere del mundo exterior, el sujeto lo reconstruye; una segunda, es la endógena, en donde el conocimiento se da por medio de la abstracción cognoscitiva; y el dialéctico, que tiene que ver con las interacciones que realiza el sujeto entre sus procesos internos y el entorno. (Cfr.Schunk, 1997).

Por su lado Mario Carretero, también problematiza al constructivismo desde la particularidad de la escuela. Señala que la construcción se realiza con los esquemas que ya posee el individuo. “Según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.” (Carretero, 2009:22) que se realiza con los esquemas que ya se posee; éste es un proceso que se va produciendo de forma continua como resultado de la interacción entre el ambiente y las disposiciones internas.

Carretero define el esquema como una representación de una situación concreta o de un concepto que permite al sujeto manejarse internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. (Carretero, 2009:23). Los esquemas pueden ser simples o complejos, generales o específicos y son productos culturales e históricos, por ende, son determinantes de una idiosincrasia cultural.

Este autor, sostiene que se puede hablar de tres tipos de constructivismo:

- a) *El aprendizaje como proceso individual.* El individuo aprende al margen de su contexto social. Se concede un papel a la cultura y a la interacción social, pero no se especifica cómo interactúa con el desarrollo cognitivo y el aprendizaje.
- b) *El aprendizaje como interacción en y entre el sujeto y el contexto social.* El intercambio de información entre compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento provoca una modificación de los esquemas del individuo y acaba produciendo aprendizaje, además de mejorar las condiciones motivacionales de la interacción social sobre el mecanismo de cambio y aprendizaje individual.
- c) *El aprendizaje como resultado del contexto social.* Posición vygostkiana radical que ha conducido a la cognición situada; enfatiza que el conocimiento no es un producto individual sino social, arbitrario. (Carretero, 2009:35-36).

No obstante puntualiza que estos tipos son complementarios, no hay porque darle un tratamiento distinto.

Como se refirió al inicio de este apartado, la influencia de este enfoque se ubica en todos los niveles escolares, por estar orientado al sujeto como único responsable de la

construcción de su conocimiento, en este sentido, se mira o conceptualiza al docente como un mediador entre el alumno y la información que debe conocer.

Por su parte, César Coll problematiza la concepción constructivista del aprendizaje en un plano más concreto, el escolar. Sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal (Coll, 2010:179). Para este autor el constructivismo

[...] ha abierto el camino a planteamientos más bien eclécticos que consisten en seleccionar, del conjunto de explicaciones que brindan diferentes teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje, aquellos aspectos o partes que tienen, supuesta y potencialmente, una mayor utilidad para analizar, comprender y explicar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. (Coll, 1997:13)

Lo interesante de este autor es que, para hablar del constructivismo en el aula, explica la construcción del conocimiento en la escuela a través del triángulo interactivo;<sup>10</sup> en cada vértice se puede inscribir al docente, al alumno y al contenido, en diálogo con el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, puntualiza que es en la escuela, específicamente en el aula donde se puede encontrar una intencionalidad explícita, ya que se debe tener un conjunto de acciones que permitan al estudiante construir su conocimiento, por ello, se pueden enunciar “como rasgos propios de la educación escolar los de ser una actividad intencional, sistemática y planificada [...]” (Coll, 1997:28).

Al igual que Ricardo Rosas y Christian Sebastián, Coll plantea tres aspectos fundamentales en el aprendizaje escolar:

1. La actividad mental constructiva del alumno, es el elemento mediador entre la enseñanza del profesor y el aprendizaje, por tanto, la responsabilidad última en el proceso de construcción del conocimiento que subyace en el aprendizaje de los contenidos escolares corresponde a éste.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a formas y saberes culturales –los contenidos escolares. Hay una tensión en el proceso de construcción del conocimiento en la escuela, por un lado los alumnos aprenden los contenidos en medida que se despliega ante ellos una actividad mental constructiva generada de significados y de sentidos, por otro lado, es necesario que éstos que construyen los alumnos sean acordes y compatibles con lo que significan y representan los contenidos escolares como saberes culturales.
3. El papel del profesor en la construcción de conocimientos tiene la función de asegurar un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva del alumno y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares. (Coll, 1997:28-31)

---

<sup>10</sup> El triángulo interactivo es un proceso complejo de interacciones, el alumno que aprende, el contenido sobre el que versa el aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que se aprende (Coll, 1997: 31).

Finalmente, articulando la postura de Coll con la participación docente en el marco del constructivismo, se recupera que para el proceso enseñanza-aprendizaje “la metodología didáctica eficaz es aquella que se rige por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y que, en función de este principio, se concreta en métodos distintos según los casos y las circunstancias.” (Coll, 1997:42)

En este sentido, es de sumo interés señalar, lo que el autor retoma como las tres fuentes principales de influencia educativa:

1. Tiene origen en el profesor y se ejerce a través de las interacciones que mantiene con sus alumnos. Hay dos métodos que utilizan y posibilitan el referido ajuste pedagógico. El primero, denominado cesión y traspaso progresivo del control y de la responsabilidad, se inicia con actividades estructuradas, de tal forma que el docente tenga el control de éstas, los alumnos participan activamente, para que progresivamente vayan asumiendo el rol constructor de su propio conocimiento. Una vez logrado esto el profesor cede el control. El segundo, construcción progresiva de sistemas de significados, refiere a la influencia que logra el profesor en el proceso de construcción del conocimiento en el alumno, Coll enfatiza que en la medida que “consigue compartir progresivamente con ellos [los alumnos] sus propios significados sobre los contenidos escolares.” (Coll, 1997:44). Hay una interrelación estrecha entre lo que dice y hacen los alumnos y el profesor.
2. Tiene origen en los compañeros y compañeras. Se ha visto que la comunicación y colaboración en el aula entre pares son una herramienta que posibilita el aprendizaje de diversas maneras, por ejemplo, las interacciones que mantienen los alumnos entre sí.
3. Tiene su origen en la organización y funcionamiento de la institución escolar, de los valores implícitos y explícitos que presiden la actuación de los diferentes colectivos y miembros, las actitudes y las normas en la institución. (Coll, 1997:46)

En una idea más general, la intervención pedagógica en el constructivismo tiene el propósito de brindar condiciones para que el alumno sea el responsable de la construcción y modificaciones en sus esquemas mentales, para propiciar aprendizaje. El docente ajusta su intervención para que el alumno construya su conocimiento y no sea un receptor pasivo que promueve la didáctica tradicional.

El constructivismo como paradigma en la educación actual, pese a sus inconvenientes, permite que el eje sea el alumno como constructor de su propio conocimiento. Según Díaz Barriga y Hernández, el profesor constructivo:

- Es un *mediador* entre el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o *construcción conjunta* (co-construcción) del conocimiento.
- Es un profesional *reflexivo* que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.

- Promueve *aprendizajes significativos*, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
- Presta una *ayuda pedagógica ajustada* a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos.
- Establece como meta la *autonomía y autodirección* del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes. (Díaz Barriga y Hernández, 2002:9)

En este sentido, el docente o el profesional que se dedica a la enseñanza necesita tener los elementos que le permitan ser el guía o motivador del proceso de aprendizaje en el estudiante, en la construcción de su propio conocimiento.

## **B. Dos enfoques del constructivismo en la educación superior**

Como ya se ha referido en el apartado anterior, existen diversos planteamientos del constructivismo; estudiosos de éste coinciden en que los autores con mayor significatividad son Piaget (psicogenético), Ausubel (cognitivo) y Vygotsky (sociocultural),<sup>11</sup> pero también se pueden ubicar oposiciones al respecto, pues hay quien señala que enmarcarlos en esta corriente es caer en un error, debido a que sus supuestos teóricos fueron elaborados antes de que se empezará a hablar del constructivismo como enfoque. (Cfr. Morales y Delgado, 2007)

En esta investigación se considera pertinente recuperar algunos postulados de Vygotsky y Ausubel, por las aportaciones que han realizado a la psicología educativa, que nutre sin lugar a dudas a la pedagogía y concretamente a la didáctica, que es uno de los aspectos que aquí interesan. No obstante es imposible dejar de reconocer que Piaget es nodal para comprender los procesos cognitivos del desarrollo. Este autor, a principios de siglo pasado, produjo una vasta obra sobre la autoestructuración del pensamiento.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Ahondar en el constructivismo es hablar de diversos posicionamientos y autores que han aportado desde sus investigaciones elementos para la teoría del aprendizaje y de manera indirecta para la enseñanza, sin embargo, por cuestiones de predominio en el discurso educativo se remite a los autores citados.

<sup>12</sup> Postula que el nivel de desarrollo intelectual determina la dependencia cognitiva. El alumno es constructor de esquemas y estructuras operatorios. El profesor, desde el pensamiento piagetiano, se conceptualiza como un facilitador del aprendizaje y desarrollo. La enseñanza es indirecta y por descubrimiento y el aprendizaje está determinado por el desarrollo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:31).

### 1. *El enfoque sociocultural*

El representante de este enfoque es Vygotsky (mediados del siglo pasado). Se dice que tiene influencia marxista; sus aportaciones a la psicología han sido nodales para entender los procesos de pensamiento y lenguaje, además postula la integración de los aspectos psicológicos y socioculturales.

Para este autor es pertinente hablar del aprendizaje situado o en contexto, dentro de comunidades de práctica. Postula la creación y potenciación de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Importa el andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica, que en otros términos es la mediación que pueda realizar el “otro” entre el material o apoyo para que se pueda pasar de la zona real a la zona potencial del aprendizaje. Pone énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo. Desde esta perspectiva el alumno construye sus saberes. El profesor tiene la labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.

La enseñanza se percibe como la transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en la ZDP, mientras que el aprendizaje es una interiorización y apropiación de representaciones y procesos. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:31)

Para Vygotsky el aprendizaje en el humano “*presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean.*” (Vygostky, 1979:136). El buen aprendizaje es el que precede al desarrollo.

Otro aspecto a destacar son las funciones psicológicas superiores que son la problematización de los orígenes sociales de éstos. Plantea el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico en la “ley genética general del desarrollo cultural”. (Wertsch, 1988:77).

Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones (citado en Wertsch, 1988:77).

También plantea que la internalización es un proceso en el que se da una reconstrucción interna de aspectos externos o sociales. Sostiene que el desarrollo se da en forma de espiral, tocando el mismo punto. Este acto de internalización ocurre en una serie de transformaciones: la primera, consiste en la *operación que inicialmente representa una actividad externa que se reconstruye y comienza a suceder internamente*; la segunda, es un *proceso interpersonal, queda transformado en otro intrapersonal*. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos y, la tercera, es la *transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos*. (Vygostky, 1979:93-94).

Tras la breve generalidad de la obra de Vygotsky, para esta investigación, se considera pertinente mirar algunos elementos de la práctica docente desde la teorización del enfoque sociocultural, debido al posicionamiento dialéctico en el que este autor “recalca la interacción de los individuos y su entorno” (Schunk, 1997:214).

Para ello un aspecto de suma importancia es la ZDP, ésta surge a través de la problematización que realiza Vygotsky sobre el desarrollo y el aprendizaje. No coincide con los postulados psicológicos que definen que uno antecede al otro, o bien, que son inherentes, por ello estudia estos procesos. Para él importan de manera imperante los conocimientos que ya se poseen al momento de adquirir el saber formal,<sup>13</sup> “Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa.” (Vygostky, 1979:130)

Sostiene que para descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes del aprendizaje, se tienen que tomar en cuenta dos niveles; por un lado, el real que es “el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo.” (Vygostky, 1979:131) y el otro nivel, relacionado con la “ayuda” a éste, para que sea capaz de efectuar la actividad que aún no realiza por su madurez etaria y mental. Articulado a lo educativo, señala que el profesor puede mostrar cómo resolver el problema para que el estudiante lo solucione, o bien, iniciar la resolución para ser terminada, entre otras posibles combinaciones, el punto es que se ofrezca un apoyo potencial para la resolución independiente.

---

<sup>13</sup> Se entiende por saber formal al establecido en los sistemas escolares.

Para Vygotsky la ZDP “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (Vygotsky, 1979:133).

El nivel real de desarrollo es entendido como aquellas funciones que ya se han madurado. Asimismo, señala que “El estado de desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo. (Vygotsky, 1979:134).

La ZDP, señala este autor, es un rasgo de aprendizaje; estimula procesos evolutivos internos que se operan cuando el niño está en interacción con los otros (personas) y en cooperación. Una vez que el niño internaliza los procesos se vuelve logro de él y no del exterior. La hipótesis principal de Vygotsky, respecto a esto, estriba en que “los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la ZDP.” (Vygotsky, 1979:140)

Si bien los estudios y presupuestos de este autor tienen como base el desarrollo y aprendizaje en la niñez, importa recuperar cómo el docente en niveles educativos superiores puede potenciar el aprendizaje del alumno, es decir, partir del nivel real de desarrollo del estudiante para alcanzar la ZDP, que permita tanto a éste como al profesor tener una comunicación e interrelación entre los conocimientos externos que se deben adquirir y la capacidad o proceso intrapsicológico de los aprendizajes.

## *2. El enfoque cognitivo de Ausubel*

David Ausubel (década de los 70's) postula el aprendizaje verbal significativo. Enfatiza en los modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. Es un enfoque de experto-novatos, en el que los primeros guían a los segundos. Propicia el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas. El estudiante procesa activamente la información; el profesor es un organizador de ésta, es decir, tiende puentes cognitivos entre la información y el alumno, puede ser a través de materiales que deben cumplir especificidades para que realmente sea significativo. Esta



perspectiva se centra en cómo aprenden los alumnos. Se mira “al proceso de aprendizaje como condicionado por conocimientos, saberes y experiencias previas del sujeto cognoscente.” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:31).

Para Ausubel es importante distinguir los tipos de aprendizaje que se pueden dar en el salón de clase. Su teorización estriba en el aprendizaje por repetición y el significativo, éste último ha sido recuperado en la educación para potenciarlo en el alumno, no obstante el autor señala que no hay que satanizar al primero, la cuestión es saber explotar sus alcances. “Los aprendizajes pueden ser por descubrimiento o recepción, pueden ser repetitivos o significativos según las condiciones en que ocurra el aprendizaje.” (Ausubel, 1976:37)

Ausubel presenta la siguiente tabla para esquematizar los tipos de aprendizaje y sus posibles combinaciones:

|                                   |  |  |  |
|-----------------------------------|--|--|--|
| <b>Aprendizaje Significativo</b>  | Clarificación de las relaciones entre los conceptos                    | Enseñanza audiotutelar bien diseñada           | Investigación científica (música o arquitectura nueva) |
|                                   | Conferencias o presentaciones de la mayor parte de los libros de texto | Trabajo escolar en el laboratorio              | “Investigación” más rutinaria o producción intelectual |
| <b>Aprendizaje por repetición</b> | Tablas de multiplicar  | Aplicación de fórmulas para resolver problemas | Soluciones a rompecabezas por ensayo y error           |
|                                   | <b>Aprendizaje por recepción</b>                                       | <b>Aprendizaje por descubrimiento guiado</b>   | <b>Aprendizaje por descubrimiento autónomo</b>         |

Fig. 1.1. Los aprendizajes por recepción y por descubrimiento se hallan en un continuo separado del aprendizaje por repetición y el aprendizaje significativo (tomado de Ausubel, 1976:35)

El aprendizaje significativo se entiende como aquel que lleva a la construcción de estructuras de conocimiento, mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes. (Ausubel, 1976:39). El producto de este aprendizaje es el significado, que es el contenido cognoscitivo diferenciado que relaciona el sujeto.

Un aspecto a destacar es la articulación sustantiva que es la relación del conocimiento. Ausubel señala en todo momento la importancia de asimilar la información de manera no arbitraria para propiciar la significatividad, por ello se habla de un alumno activo y responsable de su propio aprendizaje.

En el aprendizaje por recepción, sea por repetición o significativo, señala este autor, “el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final. Se le exige al alumno que internalice o incorpore el material que se le presenta de modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en fecha futura.” (Ausubel, 1976:35)

El aprendizaje por descubrimiento, por formación de conceptos o solución de problemas por repetición, consiste en que el contenido no es dado por el docente de forma última, sino que el alumno debe ser capaz de descubrirlo antes de que incorpore realmente lo significativo, de la tarea de aprendizaje a su estructura cognoscitiva.

Ausubel distingue el procesamiento de información, podríamos decir en básico y complejo. El básico serían las primeras fases del desarrollo que obedecen a “la formación inductiva de conceptos basada en experiencias de resolución de problemas, de índole empírica, concreta y no verbal [...], mientras que la asimilación de conceptos a través del aprendizaje por recepción verbal significativa” (Ausubel, 1976:37) correspondería a las etapas posteriores o de mayor complejidad.

Hay varios *tipos de aprendizaje significativo*: el básico consta de *representaciones*, que se ocupan de los significados de símbolos o palabras unitarias; seguido el de *proposiciones*, que relaciona los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones; y finalmente el de *conceptos* de mayor complejidad “en la adquisición de la materia de estudio. Los conceptos (ideas genéricas unitarias o categoriales) se representan también con símbolos aislados de la misma manera que los referentes unitarios.” (Ausubel, 1976:61).

También Ausubel realiza una distinción entre el *significado lógico y psicológico*. El primero depende del material de la tarea de aprendizaje, es decir, al significado natural de este material simbólico. El significado lógico tiene que ver con la potencialidad de poder relacionar el material de manera no arbitraria en la estructura cognoscitiva. El segundo tiene que ver con lo real o fenomenológico, según el autor, “es la experiencia cognoscitiva totalmente *idiosincrática* [...] es la relacionabilidad intencionada y sustancial de las proposiciones lógicamente significativas con la estructura cognoscitiva de un alumno en particular lo que las hace potencialmente significativas para éste.” (Ausubel, 1976:64)

La estructura cognitiva está constituida por esquemas de conocimiento de manera jerárquica respecto al nivel de abstracción, generalidad y exclusividad que el sujeto realiza

a partir de la información de objetos y hechos. Esta última se procesa de la “que es menos inclusiva (hechos y proposiciones *subordinados*) de manera que llegue a ser subsumida o integrada por las ideas más inclusivas (denominadas conceptos y proposiciones *supraordinadas*)” (Díaz Barriga y Hernández, 2002:39). El aprendizaje supraordinado implica el razonamiento inductivo o la síntesis de ideas; también se da cuando el material utilizado por el docente está diseñado de manera inductiva.

Para lo educativo, el aprendizaje significativo que alcance el alumno, es propiciado por la intervención del docente, en su diseño de materiales potencialmente significativos. Ante los planteamientos de Ausubel para que sean eficaces éstos, como medio de procesamiento de información y mecanismo de almacenamiento de ésta, tienen “que cumplir con dos características: la intencionalidad y la sustancialidad de la relacionabilidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva.” (Ausubel, 1976:79).

Otra generalidad que interesa resaltar de Ausubel es el aprendizaje por recepción, porque refiere que la exposición verbal es la manera más

eficiente de enseñar la materia de estudio y produce conocimientos más sólidos y menos triviales [...]. Así pues, el arte y la ciencia de presentar con eficacia ideas e información –de modo que surjan significados claros, estables, carentes de ambigüedad y que sean retenidos por periodos más largos como cuerpos organizados de conocimiento- es verdaderamente una de las funciones principales de la pedagogía. (Ausubel, 1976:110)

Esto se recupera porque la población con la que se trabaja en el nivel superior es gente joven, pero ya adulta, que según las construcciones epistemológicas revisadas en este apartado, ya tienen la capacidad cognitiva para procesos psicológicos superiores o complejos. En este sentido es que Ausubel le brinda importancia a la motivación, misma que no se tematizará en este trabajo debido a su amplitud, sin embargo, para el aprendizaje significativo el sujeto es activo, por ende debe estar motivado para que pueda realizar los procesos intencionales y de relación no arbitraria que ya se han estado planteando en el marco de los postulados de este autor. Por tanto, el aprendizaje significativo por recepción va más allá que “un simple catalogar conceptos ya hechos dentro de la estructura cognoscitiva existente.” (Ausubel, 1976:112).

Otro aspecto de suma importancia es la transferencia, entendida como la experiencia previa sobre el aprendizaje que se va a adquirir. Partir del cuerpo de conocimientos ya

establecidos, organizados de manera jerárquica en la estructura cognoscitiva y que han sido incorporados de manera gradual y acumulativa.

Un último punto a destacar, de las aportaciones de este autor, es la elaboración de material de aprendizaje potencialmente significativo. Ausubel plantea ocho aspectos de lógica interna que debe contener el material didáctico para que esté dotado de significado lógico:

- a) La conveniencia de la definición y la dicción. Empleo de términos precisos y concretos y definir los nuevos. Emplear un lenguaje más sencillo y menos técnico, pero que si transmite el significado exacto.
- b) El uso de apoyos empíricos-concretos y analogías pertinentes que garanticen la adquisición, claridad o concretización de los significados.
- c) La estimulación del alumno para ser crítico, reflexivo y analítico. Propiciar a que explique las ideas con su vocabulario, lo articule con sus experiencias y su estructura de ideas.
- d) La conformidad explícita con la lógica y la filosofía de la disciplina en cuestión y con la estrategia distintiva de aprender cómo enseñar la materia específica de cada disciplina.
- e) La selección y la organización del contenido de la materia en torno de los principios que posean las cualidades explicativas e integradoras más amplias y generales.
- f) La organización sistemática en la secuencia del material: gradación del nivel y complejidad.
- g) La congruencia con los principios de la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora. Presentación en secuencia del material de estudio y de la existencia suplementaria de series jerárquicas de organizadores previos.
- h) El empleo de organizadores apropiados. (Ausubel, 1976:382-383).

Una de las importancias del material es que implique la comunicación en los actores educativos en el salón de clases, es decir, entre el profesor y el alumno. Lo ideal es que los materiales sean para los estudiantes, no para el docente, por tanto concebirlos como auxiliares didácticos como eje de la enseñanza.

Finalmente, el profesor bajo este marco de conceptualización del proceso de aprendizaje de los alumnos, debe centrar su enseñanza en éstos y no en él. Por ello una de sus capacidades como docente es presentar y organizar con claridad la materia de estudio “de explicar lúcida e incisivamente las ideas de manipular con eficacia las variables importantes que afectan al aprendizaje.” (Ausubel, 1976:513). Además de ser capaz de favorecer el acto comunicativo, como ya se refirió en el salón de clases, tratando de adecuar su conocimiento a la madurez cognitiva del alumno, ubicando la experiencia que tiene éste con la temática.

### C. El *practicum reflexivo* de Donald Schön

En el marco de la escuela educativa crítica se puede ubicar la propuesta del profesional reflexivo de Donald Schön. Esta problematización tiene como referente la formación de profesionales en la universidad norteamericana, sin embargo, se considera que posibilita mirar la situación de los docentes en el caso específico de la FE.

Los puntos nodales de esta propuesta son el *practicum reflexivo* y la *tutoría* para la formación de profesionales reflexivos, ya que Schön insiste en un profesional práctico preparado para atender situaciones de la práctica cotidiana, aspecto al que se enfrentan los profesores en el terreno pedagógico y didáctico, al no saber *cómo hacer para que el estudiante* aprenda ciertos conocimientos disciplinarios, es decir, no *aterrizan la teoría* con el saber cotidiano del alumno. Al respecto se puede citar a la profesora MEF2 que comenta “[...] como me costó mucho trabajo aprender y yo veía que había muchos profesores que tenían como el conocimiento, pero que no sabían aterrizarlo y que además siempre había la parte ésta, de nunca existía el acercamiento del profesor hacia los alumnos; siempre formaban una barrera [...]” (Ent./ME5:10)

Su propuesta fundamental es mirar una epistemología de la práctica, opuesta a la racionalidad técnica, en la que el profesionista responde a acciones desde una perspectiva instrumental, por ello Schön apuesta por la reflexión en la acción: “(el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo) que algunas veces los profesionales utilizan en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto.” (Schön, 2008:9).

Para Schön la práctica efectiva de un profesional es hablar de competencia y arte, por ello sus propuestas de formación tienen como referente a disciplinas o áreas relacionadas con el diseño y el arte como la arquitectura, pues profesiones como ésta “tienen en común el hecho de poner énfasis en la formación tutorizada y el aprendizaje en la acción.” (Schön, 2008:10).

El autor critica a la racionalidad técnica que se deriva de la epistemología positivista de la práctica; refiere que los profesionistas que enmarcan su actuar en ésta se enfrentan a un dilema de rigor o relevancia que se propicia por su conocimiento profesional que “excluye los fenómenos que han aprendido a ver como centrales para su práctica.” (Schön, 1998:47).

Por lo anterior, importa que el práctico reflexivo encuadre el problema, que es “[...] el proceso mediante el cual definimos la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos.” (Schön, 1998:47-48). Esto porque en la práctica cotidiana del profesional las cuestiones a resolver no están dadas, “Deben ser contruidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas.” (Schön, 1998:47-48). En este sentido, *se debe problematizar la práctica*, al hacer esto se pueden seleccionar los asuntos de la situación a tratar, ya que “Encuadrar el problema es un proceso en el que, interactivamente, *nombramos* las cosas a las que presentaremos atención y *enmarcamos* el contexto en el que las atenderemos.” (Schön, 1998:48).

Para abordar un problema, desde la perspectiva de Schön, se recurre al *conocimiento tácito*, que permite idear estrategias de solución. Este conocimiento se ha ido gestando con la “improvisación, inventando y probando en la situación concreta” (Schön, 2008:19) desde la experiencia del profesional. Además, al concebir la práctica profesional como arte, conlleva diferentes horizontes de visibilidad como el relacionado con los valores, que permiten tomar decisiones frente a situaciones que no se solucionan desde la racionalidad técnica y sus respuestas mediadas por la teoría, por ello la práctica no se puede reducir a técnica.

Las premisas que sostiene Schön sobre el profesional práctico son las siguientes:

- Inherente a la práctica de aquellos profesionales especialmente competentes, existe una fundamentación artística.
- El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. Es riguroso en sus propios términos y podemos aprender muchos sobre él, estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos.
- En el terreno de la práctica profesional, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación ocupan un territorio críticamente importante si bien limitado, colindante en varios de sus lados con el arte. *Existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación: todos son necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica.* (Schön, 2008:26. *Cursivas nuestras*)

Schön utiliza *conocimiento en la acción*, que refiere a los tipos de conocimientos que dejan ver nuestras acciones “inteligentes”, sean observables o no. Éste no es fácil explicitarlo de manera verbal, por ello, se considera tácito, no obstante puede ser visible si se observa y reflexiona sobre las acciones ejecutadas.

Lo anterior articulado con la formación docente, propicia, de acuerdo con Chehaybar, una “relación dialéctica que implica [al docente] desde la acción de analizar cómo el pensamiento permite llegar a resultados, ya sean esperados o ir planteando nuevas estrategias, caminos y acciones [...]” (Chehaybar, 1996:52)

Para ubicar más o menos los momentos de la reflexión en la acción, se puntualizan a continuación, no obstante cabe agregar que no habrá que asumirlos como una linealidad:

- Para empezar, existe aquella situación de la acción a la que traemos respuestas espontáneas y rutinarias. El conocimiento en la acción es tácito, formulando espontáneamente sin una reflexión consciente; y además funcionan, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal.
- Las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción.
- La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción-presente. La reflexión, al menos en alguna medida, resulta consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras.
- La reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción.
- La reflexión da lugar a la experimentación *in situ*. Ideamos y probamos nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar nuestra comprensión provisional de los mismo, o afirmar los pasos que hemos seguido para hacer que las cosas vayan mejor. (Schön, 2008:38).

Un práctico es aquel que ajusta sus respuestas a la situación problemática. La reflexión en la acción es una “conversación reflexiva” de lo que se está haciendo. Asimismo, Schön tematiza que al momento de reflexionar en la acción la metodología a seguir no es distinta a la experimentación, que conlleva una exploración, una comprobación de movimientos y la verificación de hipótesis, por ello toma sentido la construcción del problema y que el práctico sea un investigador de su propia práctica.

El práctico se comporta como un investigador que conlleva a replantearse su conocimiento *en y a través* de la acción. Asimismo, un *practicum* “es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo.” (Schön, 2008:45). El trabajo del *practicum* es una interacción entre los alumnos, el tutor y el aprender haciendo. Este tipo de aprendizaje se da a través de la “exposición y la inmersión, el aprendizaje experiencial, con frecuencia se desarrolla sin un conocimiento consciente,” (Schön, 2008:46) que en un contexto real y significativo toma mayor sentido.

Por su lado, Cárdenas, señala que el pensar en formar a los docentes desde el *practicum reflexivo*, de acuerdo con Schön “[...] significa involucrar a los profesores en la reflexión de su formación. La concreción de proyectos curriculares que atiendan los problemas de la práctica docente, formar y conformar tutores tanto en el área educativa como disciplinario y promover la reflexión en la acción.” (Cárdenas, 1996:54).

Por lo anterior, se ubica como teoría sustantiva para esta investigación la concepción del *practicum reflexivo* en la formación docente, pues implica que el docente universitario, desde su acción cotidiana, reflexione sobre su práctica, “analice los imprevistos, replantee nuevas acciones, las experimente, las sustente con el conocimiento que ya posee e intente nuevas formas de argumentación que rompan con lo ya conocido y retroalimente su práctica de una manera constante” (Cárdenas, 1996:52).

Relacionado al valor de la práctica, desde la práctica docente, se coincide con Schön sobre las propuestas teóricas de los investigadores “que se supone proveen a las escuelas profesionales de un conocimiento útil, tienen menos y menos que decir sobre aquellos que los prácticos encuentran útil. Los profesores se quejan de que los sociólogos cognitivos tienen poco que enseñarles sobre cuestiones de utilidad práctica.” (Schön, 2008:23).

Otro aspecto a destacar es el trabajo tutorial que recomienda el autor se debe emprender con los alumnos; el tutor y el alumno pueden llegar a lograr una mutua participación que les permita establecer una comunicación o diálogo entre palabras y acciones. Al respecto refiere que

cuando el diálogo funciona bien, adopta la forma de una reflexión en la acción recíproca. El alumno reflexiona acerca de lo que oye decir al tutor o lo que le ve hacer, y reflexiona también sobre el conocimiento en la acción de su propia ejecución. Y el tutor, a su vez, se pregunta lo que este estudiante revela en cuanto a conocimientos, ignorancia o dificultades y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarlo mejor. (Schön, 2008:150).

En este sentido, la reflexión en la acción del tutor se da en varias cuestiones, una de ellas, es que debe tratar con los *problemas sustantivos* de la tarea propia de la disciplina; otra, es que debe *particularizar* sus demostraciones y descripciones. Las demostraciones deben estar adaptadas a las tareas que un determinado alumno está intentando llevar adelante en un preciso momento. El tutor al reflexionar sobre su propia ejecución, para poder describir las sugerencias para el estudiante se debe preguntar “¿Qué es lo que hago espontáneamente en esta situación? [...] Sus intervenciones son experimentos “*in situ*” que verifican, en



simultáneo, su conocimiento sobre su propio conocimiento en la acción, su grado de percepción acerca de las dificultades del alumno y la eficacia de sus intervenciones.” (Schön, 2008:151).

Finalmente, una cuestión crucial es que el tutor “debe demostrar lo abordado” para que el alumno lo imite; además de propiciar que aprenda desde la reflexión de la acción, por ello, debe “aprender a leer cuáles son sus dificultades y capacidades a partir de los esfuerzos que lleva a cabo durante la ejecución de la tarea, y a descubrir y comprobar lo que saca en limpio de sus propias intervenciones como tutor.” (Schön, 2008:114).

Como se aprecia, las aportaciones que hiciera Schön en su momento siguen vigentes, debido a que se considera que, en la actualidad se requiere hacer del alumno universitario un profesional reflexivo en *pro* del desarrollo tanto nacional como individual; el papel del docente es fundamental, en el sentido de la reflexión en el ir haciendo, que permita que se aborde el contenido desde hechos concretos de la realidad y no en meras aproximaciones teóricas y especulaciones, que en la FE es algo que impera. En este sentido, la profesora MEF3 menciona que alumnos del SUA que tienen otra licenciatura o conocimientos específicos sobre algún campo, “[...] ellos empiezan a dar sus experiencias, pues, están diciendo que esa parte teórica se está aplicando en la realidad y que a veces desconocemos. Nosotros, los teóricos, desconocemos cómo funciona en la práctica y la gente que realmente está en la práctica suele desconocer la parte teórica.” (Ent./ME8:11).

#### **D. La reflexividad en la práctica de Pierre Bourdieu**

Además de los fundamentos anteriores, se considera pertinente recurrir a algunas de las herramientas teóricas de Bourdieu, sociólogo, por demás crítico y con una carga ideológica estructuralista-constructivista o constructivista-estructuralista, que invitan a mirar a los docentes desde otra perspectiva, un poco alejada de la profesión inicial de quien sustenta este trabajo, la pedagogía.

Para analizar la información que se ha recopilado en el trabajo de campo, se intenta tematizar y problematizar las nociones que permiten aclarar-(aclararme) los usos posibles que reconfiguran la mirada respecto a los docentes universitarios en su complejidad cotidiana.

La categoría que posibilita objetivar la lectura es *habitus*, por el interés de ubicar al docente universitario como un ser complejo, que desempeña la enseñanza como labor sin ser reconocida por éste como tal, pues se posiciona como un profesional, en este caso, en economía. El *habitus* se recupera porque, de acuerdo con Bourdieu, tiene que ver con lo subjetivo, esto es, lo social hecho cuerpo. No se puede enfocar este estudio sin reconocer que los profesores tienen una historia que han “incorporado” en su trayectoria como docentes, pero que además no pueden separar de su vida misma.

Para Bourdieu el *habitus* es una noción que permite

enunciar algo muy cercano a la noción de hábito, al tiempo que se distingue de ella en un punto esencial. El *habitus*, como lo dice la palabra, es algo que es adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes. La noción recuerda entonces, de manera constante que se refiere a algo histórico, ligado a la historia individual y que se inscribe en un modo de pensamiento genético, por oposición a los modos de pensamiento esencialista... en realidad el *habitus* es un capital que, al estar incorporado, tiene el aspecto exterior de algo innato... El hábito se considera en forma espontánea como algo repetitivo, mecánico, automático, más reproductivo que productivo (Bourdieu, 1990:155)

Siguiendo lo anterior, esta noción, permite situar que la acción docente se despliega por un pasado incorporado que potencia, permite o imposibilita al profesor ejercer su enseñanza de determinada forma. Por ejemplo, se quiere ser o evitar ser como algún docente, “Si me llegaron a tocar algunos maestros en los que yo dije: ‘híjole bueno así yo no quiero ser’, pero bueno tampoco los crítico [...]” (Ent./ME1:15), o en un sentido de introyección de índole familiar y personal,

Lo que pasa es que no sólo tuve experiencia en la Facultad, fuera de la Facultad también tuve relación con muchos intelectuales, políticos, y de alguna manera conviví con ellos y se puede decir hubo influencia, pero mucha de mi padre [...] por ejemplo, esta rigidez. La disciplina rigurosa que él me inculcó es terrible y que yo se lo estaba inculcando a mi hijo y que a medio camino frené y dije: “no es posible [...]” (Ent./ME12:49).

Para hilar lo anterior Bourdieu en *Respuestas por una antropología reflexiva* refiere que los

agentes sociales determinan activamente, mediante categorías de percepción y apreciación social e históricamente constituidas, la situación que los determina [...] pero, las categorías de percepción y apreciación que forman la base de esta autodeterminación [porque están determinados] están en sí mismas determinadas

en gran parte por las condiciones económicas y sociales de su constitución.  
(Bourdieu, 1995:94).

Si bien, el *habitus* se incorpora o adquiere por la historia del campo social en el que los agentes sociales están en interacción, para efectos de este tema de investigación no se considera pertinente utilizar la noción de campo de forma explícita, sin embargo, se asume que para el autor “la experiencia [es] acumulada en el curso de una trayectoria determinada en el subcampo considerado.” (Bourdieu, 1995:93).

Hablar de *habitus* como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito, que funciona como un sistema de esquemas generadores, implica pensar en el docente y su trayectoria, misma que lo nutre de estrategias de manera reflexiva que le permiten modificar su práctica, tal vez, como señala Bourdieu, “sin haber sido concebidas expresamente con este fin” (Bourdieu, 1990:141). En este sentido, podemos recuperar lo que la docente MEF2 comenta

A mí sí, el darte a entender te cuesta trabajo, entonces como les hago entender esto, entonces por ejemplo yo lo que hice es: una, preparar acetatos, ósea es que a veces es difícil desde el momento en que les dictas los duermes [hace chasquidos]. Desde el momento que los pasas al pizarrón se predisponen y ellos ya vienen estresados de afuera, entonces, dije a ver cómo les hago; entonces en los primeros temas que ya quiero ir ganándome su confianza les preparo una guía con todos los ejercicios del primer tema, por ejemplo, 10 o 15 ejercicios, entonces primero les explico la fórmula, entonces vemos el ejercicio [...] Son como ciertas estrategias que he ido adoptando a lo largo del tiempo (Ent./ME5:24).

En esta tesis una categoría nodal es *práctica*, que se adjetiva con dos palabras que condensan una multiplicidad de significados: docencia y educativa, por ende, se articula con *habitus*, ya que “la práctica es producto de un *habitus* que es, en sí mismo, resultado de la incorporación de las regularidades y tendencias inmanentes del mundo, contiene en sí una anticipación de estas tendencias y regularidades.” (Bourdieu, 1995:95).

Si se parte de la aseveración, junto con Bourdieu, que el *habitus* es una estructura estructurante estructurada, se puede vislumbrar que las prácticas docente y educativa de los profesores son modificables, en tanto que

La actividad práctica, en la medida en que tienen un sentido, en que es sensata, razonable, es decir, generada por *habitus* ajustados a las tendencias inmanentes del campo, trasciende el presente inmediato por medio de la movilización práctica del pasado y la anticipación práctica del futuro inscrito en el presente en un estado de potencialidad objetiva... la teoría de la práctica condensada en las nociones de campo y *habitus* permite descartar la representación metafísica del tiempo y la historia como realidades de sí mismas, externas y anteriores a la práctica [...] (Bourdieu, 1995:95).

No obstante, otro elemento que se considera no se puede disociar de *habitus* es la reflexividad, que ligado con la práctica y siguiendo los planteamientos de Bourdieu “supone más bien una exploración sistemática de las ‘categorías de pensamientos no pensado que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento’ y que guían la realización práctica del trabajo de investigación.” (Bourdieu, 1995:33). En el caso de los docentes de una reflexividad que les permita movilizar su *habitus* objetivado en el capital conocimiento.

Con la reflexividad se pretende objetivar la práctica misma que, si bien, está mediada por el *habitus*, es justamente en este sentido, que no se debe dar por determinada, por ello la necesidad de reflexionar no desde una postura individual sino social, pues “no requiere tanto de una introspección intelectual como de un análisis y control sociológicos permanentes de la práctica.” (Bourdieu, 1995:32).

Pero a la vez esta noción se utiliza como exigencia epistemológica que permita y posibilite someter-me a la posición de observadora “al mismo análisis crítico al cual se ha sometido el objeto construido.” (Bourdieu, 1995:34).

Con lo anterior, importa analizar la formación de profesores y el impacto con la práctica en el aula y fuera de ésta, o en palabras de Bourdieu analizar si se modifica la práctica en *relación con* una situación determinada, es decir, ver si los procesos formativos funcionan como “especie de resorte en espera de ser soltado y, según los estímulos y la estructura del campo, el mismo *habitus* puede generar prácticas diferentes e incluso opuestas.” (Bourdieu, 1995:92).

Al asumir que el *habitus* orienta las prácticas sociales, el docente tiene la libertad de decidir, pero a partir de los capitales que lo han estructurado, por ello, como parte de los instrumentos de recolección de información se ha diseñado un cuestionario para ubicar el perfil de los profesores que participan en la investigación. El capital que en cierta medida

comparten es el cultural, pero esto entendido en el conocimiento de una disciplina, la economía, que los posiciona en una relación de igualdad.

Bourdieu distingue tres formas de capital cultural, mismos que hay que tomar en cuenta: 1. El interiorizado: el conocimiento que se ha hecho cuerpo; 2. El objetivado: refiere a objetos que funcionan como indicadores de capital cultural o conocimiento, y 3. El institucionalizado: el capital conocimiento reconocido como legítimo a través de las titulaciones o certificaciones que otorga o avala el Estado. (Cfr. Von Sprecher, 2007).

Pero si desmenuzamos los otros capitales que portan los maestros de la FE, tanto heredados como adquiridos, se puede ir ubicando la diferenciación existente entre las trayectorias y el lugar que ocupan en la Facultad, por ejemplo, solamente el 33% de los maestros participantes, en esta investigación, tienen un contrato definitivo. El tratar de conocer los capitales de los maestros invita a re-conocerlos en su complejidad. Roberto Von Sprecher señala que se puede “caracterizar a los capitales como un conjunto de bienes, que como los bienes de un mercado se producen, se pueden acumular, se distribuyen, se evalúan, se consumen, se invierten y se pueden perder.” (Von Sprecher, 2007:40).

De los tres capitales que aborda Bourdieu: económico, social y cultural, interesa cómo éstos se han incorporado al docente y como éste los devuelve a sus alumnos mediante su práctica. En lo que refiere al capital simbólico, se utiliza para mirar el sentido o “valor” que el propio profesor le otorga a su enseñanza en la universidad, y en caso concreto, lo que representa para éste ser maestro en la UNAM. Esto se menciona porque, al preguntarles ¿Qué significa ser maestro en educación superior?, la respuesta es “orgullo por dar clases en esta universidad.”

Otro capital que juega de manera directa es el familiar, dado que, algunos docentes de manera explícita en su discurso han dejado ver que las condiciones familiares han jugado para ser mentor,

[...] entonces, la otra en mi caso, la parte de la realización de la maternidad. Yo no tuve hijos, entonces a mis hermanos como que siempre me tocó educarlos. Y, entonces, esa parte del aprendizaje con mis hermanos y dije bueno, qué tanto podría batallar con los muchachos, en el sentido de batallar de como acercarme a ellos para poderles enseñar. (Ent./ME5:10).

Si bien se considera que se está utilizando la teoría de Bourdieu de manera arbitraria, debido a que se echa mano de ciertas nociones que, desde un entendimiento particular,

tienen que ver más con las posiciones que se ocupan en los campos, y que “son poderes que definen las probabilidades de obtener un beneficio en un campo determinado” (Bourdieu, 1990:282), se cree que para la investigación aporta elementos. Se refiere lo anterior porque los capitales están desigualmente distribuidos, de acuerdo con Bourdieu y a consecuencia de esa distribución existen dominantes y dominados.

Finalmente, no se puede dejar de mencionar la reproducción como inculcadora del *habitus* primario. En este sentido, se mira desde dos perspectivas en relación con la formación docente y la práctica. La primera, la reproducción de la formación que se considera legítima porque es impuesta por el pensamiento hegemónico en el campo educativo, para citar un ejemplo, basta mencionar lo que los OI “recomiendan” a los países miembros subdesarrollados con respecto al Proyecto Tuning, que está alejado de las necesidades particulares, por lo menos en México. (Véase “Capítulo II. La educación superior en el mundo globalizado. Aproximaciones”). En el caso concreto de los profesores dado que están en un sistema de enseñanza,

...debe reproducir en el tiempo las condiciones institucionales del ejercicio del TE, o sea, que debe reproducirse como institución (autorreproducción) para reproducir la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir (reproducción cultural y social), todo SE detenta necesariamente el monopolio de la producción de los agentes encargados de la formación duradera que les permite ejercer un TE que tienda a reproducir esta misma formación en nuevos reproductores, y por ello encierra una tendencia a la autorreproducción perfecta (inercia), que se ejerce en los límites de su autonomía relativa. (Bourdieu, 1977:258).

La segunda mirada tiene que ver con la inculcación que el sistema de enseñanza ha permeado en el *habitus* objetivado en la práctica del docente, esto es, qué elementos recupera para el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, estar frente a un grupo. Bourdieu señala que

La tendencia a la auto-reproducción se realiza del modo más completo en un SE cuya pedagogía quede implícita, o sea, en un SE cuyos agentes encargados de la inculcación solo posean principios pedagógicos en estado práctico, por el hecho de haberlos adquirido inconscientemente por la frecuentación prolongada de maestros que, asimismo, sólo los dominaban en estado práctico [...] (Bourdieu, 1977:258)

En este sentido, es cuando se piensa en la reflexividad como proceso que permite modificar las prácticas de manera consciente, para que el maestro joven no reproduzca o se oriente

“por los recuerdos de su vida de instituto y de su vida de estudiante. Pero esto es decretar la perpetuidad de la rutina [...]” (Bourdieu, 1977:258)

Al igual que Bourdieu, se considera que el interés o lo que él denomina de forma teórica *Illusio* es estar involucrado. Estar atrapado en un juego social determinado; aceptar que lo que acontece tiene un sentido, donde sus apuestas son importantes y dignas de ser emprendidas, por ejemplo, *la mayoría de los docentes expresan sentir gusto por la docencia*: “Porque es un área de grandes demandas formativas, siempre me ha gustado y creo que necesita de compromisos serios, de la parte docente así como del educando.” (Cuest.D/F1).

## **E. Aproximaciones a algunas propuestas teórico-metodológicas de la formación docente**

Tras el marco anterior de concepciones de la enseñanza y propuestas, en este apartado, por ser parte medular del presente trabajo de investigación, se revisan algunos planteamientos teóricos y metodológicos que se consideran han tenido mayor fuerza para la *formación docente*. Ésta encierra una multiplicidad de referencialidades que han cambiado a través de la historia educativa. Por ello, para efectos de este breve recorrido, se remite primeramente a enfoques educativos, de manera general, que la pedagogía<sup>14</sup> ha enmarcado para explicar los procesos y contradicciones en la educación como son: la escuela tradicional, la nueva, la tecnocrática, la crítica<sup>15</sup> y la que impera en la actualidad que es la concepción por competencias. Posteriormente, se tematizan los planteamientos teóricos y metodológicos de la formación docente, aspecto fundamental de la presente tesis, que permite contextualizar y comprender lo que se ha problematizado y teorizado en el país.

### *1. Las escuelas dominantes en la educación*

*a. Escuela tradicional.* Este modelo educativo es el más longevo, pues se remonta al siglo XVII; surge con la ruptura del orden feudal y con la constitución de los estados nacionales, aunado con el surgimiento de la burguesía; sus principales características: la relación

---

<sup>14</sup> Margarita Pansza refiere que estos modelos son los que han imperado en México, por ello es que se tematizan en el presente trabajo.

<sup>15</sup> Se toman las ideas del libro *Fundamentación de la didáctica* elaborado por Margarita Pansza, Esther Carolina Pérez Rivera y Porfirio Morán (2002).

vertical del docente y el estudiante, el autoritarismo, el verbalismo y el intelectualismo. En este modelo el profesor es el principal protagonista en la enseñanza; al discípulo se le considera una tabula rasa, por tanto, el primero tiene como principal función transmitir los conocimientos. A propósito de esto, Porfirio Morán señala que el contenido de la enseñanza es “estático, recortado, acabado, legitimado, con pocas posibilidades de análisis y discusión” (Morán, 2002:163), tanto por parte de los dos actores: maestro y alumno. La evaluación es final; su papel es intrascendente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se privilegia el examen como mecanismo de autoritarismo. Su fundamento es la teoría conductista.

*b. Escuela nueva.* Surge como contrapropuesta de la escuela tradicional tres siglos después. El contenido y el docente dejan de ser el centro de la educación para colocar al alumno. El profesor busca las condiciones ideales para propiciar el aprendizaje en éste. Reconceptualiza la disciplina, favoreciendo la cooperación; la relación de poder-sumisión se modifica. Esta escuela tiene como principio educar en y para la libertad. (UAM, 2007) Margarita Pansza señala que este tipo de escuela no ha tenido una influencia importante en la educación superior en México. (Cfr. Pansza, 2002:53-54). No obstante, el constructivismo forma parte de esta perspectiva, debido a que el estudiante es el centro de la educación.

*c. Escuela tecnocrática.* Surge aproximadamente a mediados del siglo pasado. La característica primordial de esta corriente es que se gesta por la creciente presencia del pensamiento tecnocrático en los modelos de desarrollo de los países. Vasconi (citado en Pansza, 2002:54-57) señala tres elementos: ahistoricismo, formalismo y cientificismo; esto es que la educación se descontextualiza y universaliza. Se privilegia la conducta observable. La didáctica tiene un carácter instrumental. El profesor es una figura que controla los estímulos, respuestas y reforzamiento. Esta postura se nutre de la teoría psicológica conductista. Esta escuela tiene un impulso considerable en la enseñanza de la educación superior, señalan Pansza y Morán (2002). Su tratamiento o intervención didáctica tiene como instrumento a la carta descriptiva, en la que los objetivos conductuales son la meta a lograr y rigen toda la planeación.

*d. Escuela crítica.* Surge casi a la par de la escuela tecnocrática, y justamente se contrapone con los modelos anteriores. Se pronuncia por la reflexión colectiva entre maestros y



alumnos sobre los problemas cotidianos. Asume que el “problema básico de la educación no es técnico, sino político”. (Pansza, 2002:57). Le da importancia a las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concibe al Programa de estudio como una herramienta que guía los contenidos, además es flexible y dinámico. Para esta postura, el profesor tiene todo el derecho de elaborar su propio programa, “partiendo de la interpretación de los lineamientos generales.” (Morán, 2002:155). Los objetivos no se consideran terminales sino de aprendizaje, ya que guían. Los contenidos son flexibles y se apuesta por la no fragmentación. El aprendizaje es un “proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción.” (Morán, 2002:194). Se habla de situaciones de aprendizaje.

*e. Escuela basada en competencias.* Surge, aproximadamente, a finales del siglo XX, en las escuelas de carácter técnico, terminal, es decir, en la educación media; sin embargo, tanto a nivel internacional como nacional, podemos ubicar la tendencia por desarrollar en los actores educativos (docentes, alumnos, directivos, administrativos, etc.) competencias, que ayuden a hacer frente a este mundo cambiante en función de la economía y de la sociedad de la información. Se dice que las competencias “*representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades*” (PTAL, 2004:37 citado en Bellocchio, 2009:12). En este modelo se habla más de resultados y metas del aprendizaje. Se clasifican en genéricas y específicas, las primeras están relacionadas con “ser mejores personas” y con el proyecto de vida productivo para la sociedad y las segundas, se vinculan al desarrollo de áreas de conocimiento. (Cfr. Bellocchio, 2009 y Argudín, 2001). Se centra en el vínculo universidad-empresa. Se fundamenta en los enfoques cognitivista y conductista de la psicología de la educación.

La importancia de mencionar estas corrientes educativas reconocidas por la pedagogía, es fundamental debido a que los modelos propiamente desarrollados para la formación de profesores se inscriben de una u otra forma en éstas, ya parafraseando a Margarita Pansza el docente realiza su trabajo dentro alguna institución que se ajusta a cualquiera de los modelos teóricos sobre la escuelas, (Cfr. Pansza, 2002) ya que cambia métodos, estrategias, etc., sin embargo, también cabe agregar, que la educación que sigue imperando en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la tradicional no en una forma pura, pero conserva su “tradicción” verbalística, jerárquica y, todavía en algunos casos, autoritaria.

En este sentido, algunos docentes universitarios reproducen estas prácticas sin estar, completamente, consciente de ello. En este sentido, se ubica que por lo menos el 33%, de los participantes en este trabajo, impera una clase expositiva. (Véase Anexos 5.1. a 5.6. Descripción de clases)

Dado el panorama anterior y para concatenar el objeto de estudio de la investigación, se coincide con Pérez Gómez cuando señala que “la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa”. (Pérez Gómez, 1992:398). Por esto en el siguiente apartado se señalan los modelos de formación docente que varios autores han planteado en diversos momentos.

## *2. La formación docente. Planteamientos teóricos y metodológicos*

Tematizar los planteamientos de varios estudiosos sobre formación docente, es una tarea que, en este proyecto de investigación no se agota, debido a que existe una vasta producción de autores que han problematizado el quehacer, la función y la *praxis* del profesorado en todos los niveles; cabe señalar que la mayoría de éstos se centran en la educación básica. No obstante, se considera pertinente plantear los grandes marcos de referencia que permiten mirar los procesos de formación, de acuerdo con los momentos históricos, que como se ha referido se articulan con las escuelas que han predominado en las concepciones educativas.

Ángel I. Pérez Gómez (1992) condensa una serie de posturas y estudios que han problematizado la cuestión de la formación del profesorado, por ello, ofrece una propuesta de clasificación para entenderla, misma que retoma los principales postulados de Zeechner y Feiman-Nemser. Plantea cuatro perspectivas básicas: académica, técnica, práctica y de reconstrucción. Otro estudioso de este campo es Davini, quien traza las tradiciones: normalizadora-disciplinadora, académica y eficientista, (citado en Castañeda, 2009:33-48), uno más reciente es Imbernón. En un primer momento, se esbozan las agrupaciones de los dos primeros autores mencionados porque tienen puntos articuladores, posteriormente, se abordan las aportaciones del segundo. A continuación se ofrece un breve esbozo, tomando como eje la propuesta de clasificación que realiza Pérez Gómez:

a. *Perspectiva académica.* Se concibe a la enseñanza como el proceso de transmisión de conocimiento y de adquisición de la cultura. El docente es un especialista en su área, que forma parte de las disciplinas que conforman la cultura, y su formación se vincula con éstas para que transmita sus contenidos; además cabe agregar que no hay lugar para los conocimientos relativos a la pedagogía (Cfr. Castañeda, 2009:37 y Davini citada en Castañeda, 2009:43).

En esta perspectiva se diferencian dos enfoques: en el *enciclopédico*, el profesor domina los contenidos de manera secuencial para transmitirlos; además de evaluar con rigidez la adquisición de conocimientos por parte del alumno; en el *comprensivo*, el maestro es percibido como un intelectual, es decir, se tiene que formar en “la estructura epistemológica de su disciplina así como en la historia y filosofía de la ciencia” (Pérez Gómez, 1992:401), por tanto, tendrá un dominio de la didáctica específica. Agrega Pérez Gómez que, en ambos enfoques de esta perspectiva, “no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas o su modo de transmisión y presentación, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente [...]” (Pérez Gómez, 1992:401).

b. *Perspectiva técnica.* Para ésta la enseñanza adquiere el status de una ciencia aplicada. Importa la calidad de la enseñanza en relación a los productos y en la eficacia y economía de su obtención. El docente es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico, por ende es un ejecutor de la enseñanza, “cuya labor consiste en ‘bajar a la práctica’ de manera simplificada el currículo prescripto y utilizar los materiales instruccionales [...]” (Davini en Castañeda, 2009:43) adecuados y establecidos por especialista en el campo. Impera la *racionalidad técnica*, esto es, el profesor es un técnico-instrumental “que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados.” (Pérez Gómez, 1992:403).

En esta perspectiva se enmarcan dos modelos, el de *entrenamiento* y el de *adopción de decisiones*. El primero, como el término lo indica es entrenar al docente en habilidades específicas, observables y medibles; las habilidades que adquiere son de intervención, refiere Pérez Gómez. El modelo de desarrollo por competencias sigue estos lineamientos

mecánicos y conductuales. Davini señala que “el enfoque por competencias se ha incorporado a la formación con la idea de mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la capacitación profesional” (citado en Castañeda, 2009:38), en relación a la sociedad del conocimiento. El segundo, pregona que el docente necesita conocer los métodos para la enseñanza, pero debe tomar sus propias decisiones frente al grupo, es decir, no se vale reproducir una enseñanza mecánica, así que requiere “la formación de competencias estratégicas, de formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención.” (Pérez Gómez, 1992:405)

Los límites de esta perspectiva estriban en que despersonaliza la educación, por tanto, la enseñanza es meramente instrumental, se tienen que lograr los objetivos y resolver problemas aunque no se entienda el origen de éstos.

*c. Perspectiva práctica.* Para ésta la enseñanza es una actividad compleja, determinada por el contexto; cobra presencia la ética y la política, además no se concibe una linealidad en los logros; entonces la formación del docente se basará “prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica”. (Pérez Gómez, 1992:410). Al profesor se le mira como un artesano, artista o profesional clínico, y en este sentido, es que debe responder de manera creativa y con sabiduría “experiencial” la singularidad de los acontecimientos del aula.

Los modelos en esta perspectiva educativa de formación del profesorado son el *tradicional* y *reflexivo sobre la práctica*. En el tradicional, se concibe la enseñanza como una actividad artesanal, donde el maestro moldea a los alumnos a través del conocimiento que ha ido acumulando en la práctica. Elliot, según Pérez Gómez, enfatiza que se desarrolla una “práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada” (Pérez Gómez, 1992:411) que se da en el quehacer diario del aula. En el reflexivo sobre la práctica, cabe señalar a varios autores que han teorizado y aportado al respecto en su momento, como Dewey, Schwab, Fenstermacher y Schön. Sin embargo, el común denominador de estos autores es que parten de

reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrenten a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos... (Pérez Gómez, 1992:412).

Para María José Carrera este último modelo se interesa por el pensamiento interactivo del profesor, sus teorías y creencias que se permean en la planeación que realizan para su práctica, además de sus actitudes reflexivas ante las situaciones áulicas y educativas. (Carrera tematizado en Castañeda, 2009:41). Importa que el docente ubique los problemas, analice y reflexione *en y desde* su práctica cotidiana en el aula.

*d. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.* Aglutina a las posturas que conciben a la enseñanza como *praxis* permeada por la crítica “una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Pérez Gómez, 1992:422). El profesor es visto como un profesional autónomo y crítico de los aconteceres de la vida en el aula, que facilite o promueva un desarrollo, igualmente, autónomo y emancipador de los otros actores. Los modelos que se suscriben son el de crítica y reconstrucción social y el de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión.

En lo que refiere al enfoque de crítica y reconstrucción social, se parte de la idea que la acción del docente en la escuela y la educación es fundamental para lograr una sociedad más justa. El profesor es un intelectual transformador, con un profundo sentido político que promueva “la formación de la conciencia del ciudadano [alumno] en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven.” (Pérez Gómez, 1992:423). En este modelo, señala Pérez Gómez, los programas de formación docente se centran en tres aspectos: a) la adquisición por parte del docente de un bagaje cultura de clara orientación política y social. b) el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica. c) el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor/a como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. (Pérez Gómez, 1992:423)

Con respecto al modelo de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión, hay dos autores representativos que, en su momento, promovieron ciertas

perspectivas, uno de ellos es Stenhouse, 1984, quien rechaza el enfoque por objetivos, por lo que propone un modelo de desarrollo curricular que respete el carácter ético de la actividad de enseñanza. Él es el promotor del docente como investigador de su práctica en el aula, ya que refiere que la enseñanza no se reduce a implementar estrategias y técnicas aprendidas. Resalta la importancia de que el docente construya el currículum. El otro autor es Elliot, 1989, que pregona que el objetivo principal de la formación de los docentes es mejorar la práctica antes que producir conocimientos. Para él, también es importante, la reflexión permanente en la acción y sobre la acción; por ello la investigación debe estar dirigida en ubicar aquellos aspectos problemáticos que “estén afectando la realización de los valores considerados educativos.” (Pérez Gómez, 1992:426)

A través de la investigación y la reflexión en la acción, los docentes transforman su práctica en beneficio de los aprendizajes de los alumnos. No se considera un hecho aislado que el profesor sea el único protagonista de la reflexión en la acción, por ejemplo señala que la investigación/acción, “al integrar en un mismo proceso, la investigación, el desarrollo curricular, el desarrollo profesional y la práctica, conduce a una concepción que rechaza decididamente la estricta división del trabajo, impuesta por la racionalidad tecnológica en la cual los roles y tareas especializadas se distribuyen a lo largo de posiciones y responsabilidades jerárquicamente organizadas.” (Pérez Gómez, 1992:428).

Como se puede percibir, lo anterior tematizado obedece a las décadas pasadas, en la actualidad un referente en los procesos formativos del profesorado es Francisco Imbernón, catedrático de Didáctica y Organización Educativa en la Universidad de Barcelona, España. Sus aportaciones estriban en concebir a la formación desde un “*aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella*”. (Imbernón, 2004:11). Además plantea una formación permanente que no separa la inicial y la continua. Aunque centra su análisis en España, invita mirar la formación del profesorado desde otro ángulo de lectura porque en su obra destaca que aún falta mucho por trabajar en este campo, por ello es importante visualizar a los profesores universitarios como sujetos “autónomos” en su aprendizaje para ser mentores, como lo hace la presente tesis. Aunado a lo anterior, el autor refiere

Pero hoy nadie debería dudar que el modelo de formación del profesorado es un factor a tener en cuenta a la hora de diseñar los planes de formación, ya que, como afirma Gimeno (1983), existen diversos diagnósticos sobre la realidad de la formación del profesorado, así como distintas visiones acerca de los cambios que habría que introducir en la misma. Y un modelo es una aproximación a una determinada visión. (Imbernón, 2004:25)

También para sistematizar su pensamiento recurre a las orientaciones conceptuales y metodológicas de la formación docente revisadas en este apartado, como la transmisión de contenidos del enfoque tradicional; la racionalidad técnica. Ambas posturas obedecen a una función normativa técnica; por otro lado, tematiza lo que él denomina las nuevas tendencias de la formación del profesorado, que tienen a la práctica como referente que les permite problematizar el quehacer docente. En esta perspectiva enuncia a autores y modelos, que ya se mencionaron líneas arriba, que ubican en su momento la importancia del profesor como figura clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En estas posturas el docente se asume como un “*agente de cambio*, individualmente y colectivamente, y que si bien es importante saber qué hay que hacer y cómo, también lo es saber por qué y para qué hay que hacerlo.” (Imbernón, 2004:39). Asimismo, señala que con las nuevas concepciones de la teoría y la práctica del currículum, la sociología crítica, el interaccionismo simbólico, la psicología cognitiva y el constructivismo, se mira desde otra perspectiva la generación y adquisición de conocimiento y procesamiento de la información, por ende, se conciben a los actores educativos desde una orientación de análisis interpretativo, esto es la reflexión sobre la práctica. Enfatiza que “La formación de un profesorado reflexivo, crítico e investigador ha de conducirnos a una reconceptualización en el ámbito de la formación del profesorado.” (Imbernón, 2004:43).

Para Imbernón es importante tener un marco de referencia común que permita no caer en ambigüedades, ya que señala que usualmente en el campo educativo se utilizan sinónimos para referirse a la formación permanente como: educación permanente, formación continua, en ejercicio, técnico profesional, etc., no obstante señala que el término que se ciñe mejor al propósito de la formación del profesorado es “permanente” que “incluye la educación gradual de cualquier persona en edad adulta y, desde luego, también la de aquellos estadios que se consideran como de formación inicial en alguna disciplina.” (Imbernón, 1994:13). Ésta se debe considerar como un subsistema dirigido al perfeccionamiento del profesorado que propicie un mejoramiento profesional que le

permita adecuarse a los cambios científicos, tecnológicos y sociales de su contexto. Además agrega que hablar de formación permanente es una necesidad para los sistemas educativos de un proyecto pedagógico, que debe concebirse como un proceso que busca “un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de los individuos” (Imbernón, 1994:16)

Además de posicionar el término de formación permanente, plantea cuatro componentes a tomar en cuenta: 1) el científico 2) el psicopedagógico 3) el cultural y 4) la práctica docente. El primero contempla lo relacionado al campo disciplinario, si bien Imbernón se refiere a la educación básica y a la adquisición de cuatro procesos esenciales: la expresión lingüística, la matemática, la artística y la física, en educación superior se englobaría en los conocimientos propios del campo disciplinario o áreas científicas. Cabe agregar que, el autor en este componente, marca la importancia de recurrir a técnicas de autoformación, esto conlleva a que el docente sea autónomo profesionalmente en relación a la actualización de su área de conocimiento, pero también de saberes didácticos y pedagógicos que inciden en su práctica.

El componente psicopedagógico supone la preparación de un docente profesional, esto es, que adquiera los conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos del campo educativo para su implementación en la *praxis* áulica. Este autor indica que se necesita distinguir dos aspectos; uno, que tiene que ver con la formación de base y el otro, con la metodología de transmisión de los contenidos curriculares. El primer aspecto se adquiere en la formación inicial,<sup>16</sup> contempla contenido social y cuestiones, obviamente, de índole pedagógico. El segundo, estriba en la metodología aplicada a la disciplina y en la tecnología de la didáctica, entre otros aspectos de este tenor. Imbernón enfatiza en la importancia de la relación pedagógica que conlleva el “qué y cómo ha de transmitir y evaluar, y los medios materiales que deberá utilizar.” (Imbernón, 1994:57) para determinados contenidos. Además agrega que en la formación permanente se necesita

---

<sup>16</sup> Es importante aclarar que los autores en su mayoría han problematizado y teorizado la educación básica, por lo que muchos de sus planteamientos son orientados hacia la formación inicial de aquellos que se están preparando para desempeñarse como docentes, no para aquellos que han estudiado otra disciplina y participarán en el campo docente, ya sea por convicción o porque las circunstancias los han llevado, como es una generalidad en los profesores de Educación Superior. No obstante para plantear un proyecto de formación docente en este nivel educativo, consideramos importante recurrir a los planteamientos generales que se formulan para la inicial.



afianzar en el docente el clima social del aula, que tiene que ver con las relaciones que se establecen en la interacción entre los actores involucrados, esto es, él y los alumnos y todas las posibles combinaciones que dan paso a la dinámica grupal.

Referente al componente cultural, interesa que los procesos formativos permeen la importancia de conocer el contexto cambiante y complejo del alumnado, pues no es lo mismo un universitario de los 80's a uno de este decenio, el primero tenía acceso a otra tecnología (en 1981 salió a la venta la primer computadora personal con memoria de 640 kb de RAM) (Wikipedia, 2012), mientras que ahora hay infinidad de recursos tecnológicos que permiten comunicación sincrónica y asincrónica, por poner un ejemplo.

Finalmente, el componente práctica docente implica promover el análisis y reflexión desde la práctica, aspecto que se obvia en los modelos de formación del profesorado y no se recupera de manera explícita. Por tanto, Imbernón señala que se trata de completar la formación centrándose en:

- Analizar las estrategias educativas en la realidad escolar para sus diferentes momentos o fases.
- Participar directamente y junto a los compañeros, en las actividades específicamente profesionales.
- Valorar críticamente las experiencias que se vayan realizando.
- Validar los objetivos, contenidos, métodos, propuestas curriculares, utilizados en el aula.
- Experimentar y controlar estrategias de actuación sobre la realidad docente. (Imbernón, 1994:60)

La formación permanente debe ser concebida como un proceso que permite un ir y venir del profesor en relación a la práctica educativa y docente que englobe conocimientos tanto disciplinares, como pedagógicos-didácticos, culturales y sociales, sin olvidar los avances tecnológicos y técnicos en diferentes ámbitos de acción.

### *3. Formación docente universitaria en México. Elementos teórico-metodológicos*

Dado el contexto anterior de la formación docente que han problematizado y teorizado diversos autores, sobre todo en el siglo pasado, se considera pertinente puntualizar cómo se ha desarrollado este campo en el país, para centrar el problema de esta investigación en el nivel educativo superior. Sin olvidar el marco contextual de las escuelas predominantes en diferentes momentos históricos, como se planteó en el apartado “1. Las escuelas

dominantes en la educación del subcapítulo E. Aproximaciones a algunas propuestas teórico-metodológicas de la formación docente”.

*a. Formación docente universitaria en México*

En el país la formación del profesorado en educación superior en cuestiones pedagógicas, didácticas, psicológicas, incluso sociales, no ha sido un eje de política educativa que enmarque un proyecto que sustente la preparación de los profesionistas que se dedican a la enseñanza. No obstante, Hernández *et al.*, señalan que en la década de los 70's fueron impulsadas de manera clara políticas educativas por la expansión universitaria, para apoyar a “los docentes en su formación para satisfacer adecuadamente las necesidades académicas al aumentar la matrícula.” (Hernández *et al.*, 1999:51), e incluso se puede ubicar la creación de centros como el de Didáctica en 1972 en la UNAM y el de Comunicación de Tecnología Educativa en 1975 en el IPN, dichas políticas tenían una orientación de actualización del área disciplinaria.

En este sentido, Rollin Kent, quien ha estudiado a la educación superior en nuestro país, en lo relativo al tema de formación docente, señala que las políticas no se han centrado en la práctica educativa del profesorado. Plantea “El mercado académico”<sup>17</sup> como eje que le ha permitido analizar el crecimiento de académicos en las universidades y en la educación media superior. Esto se considera pertinente retomarlo porque como argumenta Kent la reconfiguración de los mercados académicos en México propició la división social de trabajo, dando cabida a la consolidación de

---

<sup>17</sup> Los mercados académicos, puntualiza, no obedecen a las leyes del mercado económico, pero tienen algunos rasgos como: las posiciones pueden ser escasas en relación con el total de profesionales (el conjunto de individuos dotados de certificados educacionales superiores que los hacen potenciales ocupantes de los puestos), en cuyo caso la oferta supera a la demanda; está establecida una jerarquía de posiciones (que en el caso de una profesión consolidada estaría controlada por ella misma), la cual asigna prestigios diferenciales a los diversos puestos; su tercer rasgo de mercado en el sentido económico es que la ocupación de vacantes puede ser competitiva, aunque el tipo de competencia y los mecanismos de asignación de vacantes no responde a los mecanismos típicos de oferta y demanda sino al mercado de prestigios académicos. (Kent, 1990:134).

[...] ocupaciones dedicadas a la producción y la transmisión del saber. En segundo lugar, se hace nitidita la diferenciación entre el profesional practicante y el profesional enseñante, al surgir la figura del profesional dedicado íntegramente a las labores académicas (independientemente de que su contratación sea de tiempo completo o una agregación de contratos por horas). En tercer término, se amplía y se diversifica la división del trabajo intelectual por disciplinas [...] (Kent, 1990:134-135).

Hablar de la planta académica en instituciones, depende de la complejidad y de los niveles educativos que ofertan, pues pueden tener desde profesores de nivel medio superior, de licenciatura y de posgrado, además de investigadores adscritos a centros o institutos de investigación, así como de académicos invitados, entre otros.

Con la expansión universitaria, en palabras de este autor, se improvisan a las plantas académicas, por la contratación masiva de recién egresados de la licenciatura, muchos de ellos sin título profesional y, por ende, sin estudios de posgrado, sin una experiencia que permitiera un buen desempeño en la docencia, y qué decir de los elementos propios de la pedagogía y la didáctica. (Cfr. Kent, 1990:146). En la UNAM, por ejemplo, la planta académica creció para 1985 a 34 114 plazas. Kent ofrece los siguientes datos que abarcan la década de los 70's y primera mitad de los 80's, del comportamiento de ésta que de manera global incrementó un 335%; en tanto que creció el número de maestros del bachillerato en 147%; el profesorado de licenciatura en 400%, y la planta de investigadores en 610%. Además enfatiza que “De una universidad que había sido fundamentalmente enseñante [...] pasa a ser una institución altamente diferenciada con dos sistemas de bachillerato, una crecida oferta en licenciatura y posgrado, y una planta de investigadores profesionales.” (Kent, 1990:162).

Lo anterior se recupera para comprender la conformación del status académico fuertemente marcado en la UNAM, ya que, por lo menos en la Facultad de Economía el 70%, aproximadamente, son profesores de asignatura, frente a un 30% de tiempo completo que goza de varios privilegios: estímulos más significativos, prestaciones mayores, etc. Este 30% en su mayoría se coloca en la institución en el momento denominado expansión universitaria.

Continuando con la formación docente en el marco de la expansión universitaria y años posteriores, Porfirio Morán (2001) refiere que el Centro de Didáctica fue creado para la preparación de profesores universitarios tanto de la UNAM como de otras IES del país.

Su pretensión, señala Moran, un desarrollo cualitativo de la enseñanza en este nivel, a través de coordinar cursos impartidos por especialistas; en este sentido, el campo pedagógico define los métodos de enseñanza para sustentar el trabajo académico formativo del centro. (UNAM, 2009). También importa destacar que este centro apoya al Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES en 1972, ejemplo de esta contribución es el Curso de Didáctica General para la Formación de Profesores en Servicio, en la inauguración de éste el director Bernal Sahagún enfatiza “que el profesor mexicano de nivel universitario no tiene por lo general preparación didáctica, y desconoce los medios, sistemas y procedimientos para resolver con efectividad y precisión los problemas que el ejercicio docente plantea.” (ANUIES, s/f). Aspecto que se quiso combatir por medio de la estructuración de programas para el profesorado.

En este sentido, Morán señala tres etapas en los programas de formación en la UNAM, pero que también incidieron en otras universidades del país:

- Primera etapa, abarca el periodo de 1969 a 1972, dirigida a la capacitación y actualización de profesores. Se crea el Centro de Docencia. Su propósito, orientar al docente universitario en elementos técnicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se caracteriza por la organización de cursillos, mesas redondas, simposios y coloquios; además por elaboración de textos de enseñanza programada y otros materiales de apoyo didáctico.
- Segunda etapa, de 1972 a 1975, se caracteriza por el trabajo conjunto con la ANUIES para apoyar a las universidades de los Estados como a la propia UNAM. Se trata de un primer acercamiento del profesorado a cuestiones educativas y, particularmente, didácticas. Se elaboran manuales de didáctica general y de específicas. Impera la línea de la tecnología educativa: programación por objetivos de aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluación del aprendizaje, evaluación educativa, diseño de planes y programas de estudio, comunicación educativa, entre otros. Además, señala Morán, se promueve la creación de departamentos y secciones de didáctica en dependencias de la UNAM y en otras universidades de los estados; en algunas, también, se crearon maestrías sobre educación y práctica docente.
- Tercera etapa, a partir de 1976, se crea el Centro de Investigaciones y Servicios Educativo (CISE) en 1977, como resultado de una búsqueda interna para adecuar mejor el trabajo de formación de personal académico a las nuevas circunstancias universitarias y a la realidad socioeconómica del país. (Morán, 2001:63-64).

El CISE es el resultado de la fusión entre la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro de Didáctica. Éste juega un papel decisivo en la definición de líneas teóricas y políticas para la formación del docente universitario. Cabe agregar que, también, en 1976 se crea el CESU (Centro de Estudios sobre la Universidad) para coordinar el archivo histórico de la universidad. El CISE desaparece en 1997 por disposición del entonces Rector

Francisco Barnés de Castro y se incorporaron a la planta de investigadores del CESU 21 académicos. (IISUE, 2012).

Como se puede ubicar al absorber a los académicos del CISE el CESU, que en 1982 define otro de sus ejes fundamentales: la investigación sobre “el estudio pasado y presente de la universidad” (IISUE, 2012), la UNAM enfatiza y prioriza la función de la investigación sobre la docencia. Al respecto, Morán, quien ha colaborado en el CESU y es actual investigador del IISUE señala que “[...] mientras la docencia no sea concebida como una profesión en sí misma, no se puede pensar con seriedad ni en programas generales, ni en programas especializados de formación docente.” (Morán, 2001:71).

Por su parte Kent (1990) argumenta que en la ausencia de una política de formación y profesionalización del trabajador académico, se fue neutralizando la presencia masiva de profesores contratados por horas, en la expansión universitaria.

Cabe agregar que si bien la UNAM con la creación del CISE tuvo incidencia en varias universidades con el seminario taller “Formación docente”, en el que participaron académicos con la intención de llevar a cabo acciones en sus dependencias universitarias, por ejemplo, la Universidad Autónoma de Nayarit establece el Departamento Técnico Pedagógico; la Universidad de Guadalajara la Coordinación de Formación Docente; el IPN, el Departamento de Desarrollo Académico y Actualización de Profesores: la UAM-Xoc con el Tronco Interdivisional y el Departamento de Tecnología Educativa, entre otras, en diversos momentos de 1970 a 1994. (Cfr. Hernández *et al.* 1999).

Finalmente, a nivel federal en 1996 se crea el Programa de Mejoramiento del Profesorado, para fortalecer el perfil de los profesores de educación superior. Este programa está dirigido a la planta académica de las universidades, para impulsar el nivel de habilitación relativo al desarrollo profesional ligado a su disciplina, es decir, promueve el estudio de posgrado como mecanismo de mejor preparación de este personal. La situación problemática es que está dirigido a profesores de tiempo completo, para consolidar los cuerpos académicos. Este planteamiento se retoma en el apartado “D. Contexto nacional. La educación superior, del Capítulo II. La educación superior en el mundo globalizado. Aproximaciones”.

Con lo anterior expuesto se puede señalar que en México no ha habido una política educativa que responda a las necesidades de formación y preparación del personal docente,

aspecto que permita ubicar la enseñanza como un eje para preparar de la mejor manera a los estudiantes que transitan por las aulas universitarias. La atención que se ha prestado a este campo ha sido durante la expansión universitaria pero una vez estabilizando, lo que Kent denomina, los mercados académicos, se fortalece el ámbito de la investigación disponiendo los recursos humanos y académicos para ello. Así que los esfuerzos por preparar a los profesores en cuestiones pedagógicas y didácticas siguen siendo aislados de las dependencias interesadas en ello, específicamente por docentes que ubican esta necesidad en su quehacer educativo.

*b. La formación docente y los enfoques teórico-metodológicos en México*

Junto con el marco anterior, se considera pertinente situar en líneas generales los enfoques educativos que han permeado la visión de la formación de docentes en el país, mismos que se articulan con los que se expusieron con anterioridad en el apartado “1. Las escuelas dominantes en la educación del subcapítulo E. Aproximaciones a algunas propuestas teórico-metodológicas de la formación docente”, no obstante se seguirá la tipología que realiza Ileana Rojas, ya que a nuestro parecer engloba de una manera más precisa los diferentes momentos por los que ha atravesado este campo; cabe mencionar que dichos momentos se irán enriqueciendo con aportaciones de otros autores.

*1) Tradición de la docencia de cátedra.* Ligada a la docencia tradicional, donde impera la transmisión de conocimiento verbalístico. En México, la formación de docentes estuvo articulada con la instauración de los estudios de pedagogía en el ámbito universitario. Rojas, señala que la formación de profesores se instaura en 1910 con el establecimiento de la Universidad de México, ya que refiere que esta “preparación tuvo sus inicios en el año de 1913 con la impartición de la cátedra ‘La ciencia y arte de la educación, con psicología y metodología general’, a la cual siguió la incorporación de cursos diversos (Ducoing, 1991).” (Rojas, 2010:208).

Por su parte, Chehaybar, sostiene que la formación tradicional, se basa en la concepción de la transmisión del conocimiento, el medio es la palabra. El profesor es especialista en su disciplina y se percibe como artesano. Se privilegia la teoría sobre la práctica. Es una enseñanza enciclopédica, la formación del futuro profesor es por medio de

trabajar al lado del experto. Afirma que, “se obtiene la formación docente gracias a un empirismo espontáneo”. (Chehaybar y Kuri, 1996:29).

2) *Tendencia de la tecnología educativa*. Surge en la década de los 70's en el marco de una serie de reformas en el sistema educativo mexicano y de la expansión del sistema universitario. A nivel institucional, como ya se ha referido en el apartado anterior *a. Formación docente universitaria en México*, se crearon el Centro de Didáctica, posteriormente el CISE en la UNAM y otras universidades establecieron sus centros en esta materia. Un aspecto relevante en torno a la formación docente fue la instauración de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978, porque “se consideró el diseño de estrategias curriculares centradas en la reflexión de la docencia para otorgar título de licenciatura a los docentes en servicio que carecían del mismo.” (Rojas, 2010:209). Es importante precisar que esto es para reforzar a la educación básica.

La perspectiva teórica-epistemológica es el positivismo-conductismo. Los profesores son considerados científicos en la práctica áulica. Chehaybar, puntualiza que la formación docente se centra en desarrollar las destrezas de los profesores, por lo que “A los rasgos detectados como inherentes a la actividad de enseñar, se les denominó competencias; surgen así los modelos basados en competencias que se implantan en la formación de profesores.” (Chehaybar y Kuri, 1996:31). En esta tendencia tiene fuerte presencia la Taxonomía de Bloom y la sistematización de la enseñanza con las cartas descriptivas. Una característica importante es la homogeneización de las estrategias de formación en el país. Por último, cabe agregar que se introdujeron las nuevas tecnologías en la educación.

3) *Tendencia de la profesionalización de la docencia*. Surge a mediados de los 70's la perspectiva de la docencia como actividad profesional; se dan varias dimensiones, el modelo de docencia; la didáctica crítica; ampliación de la formación disciplinaria; la formación docente ligada a la problemática curricular, y el análisis de la práctica docente desde el saber de la comunidad disciplinar. Se puede señalar que es el boom del interés intencionado por la formación de los profesores de educación superior. Surge con fuerza la didáctica crítica con sus múltiples planteamientos, que de una u otra manera se han abordado en otros apartados de este trabajo.

La docencia es percibida como una actividad que se “construye y se conforma por las interpretaciones de los participantes.” (Chehaybar y Kuri, 1996:33). La postura en que el docente comprenda su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no mirarse como el poseedor único del conocimiento, además que la intención es que a partir de la práctica docente se centre “en un proceso de elaboración de una teoría, sustentada en acciones sistemática de investigación-transformación de la práctica educativa.” (Chehaybar y Kuri, 1996:33). De esto último se desprende la siguiente tendencia entre docencia e investigación y del análisis de la práctica, que según Rojas, esta última es la que más se ha difundido en México (Rojas, 2010:210). Cabe agregar que, a pesar de esta aseveración, en lo particular se concuerda con Chehaybar en que la formación sigue siendo tradicional, a pesar de que esta afirmación ya tiene más de una década. (Chehaybar y Kuri, 1996:34).

4) *Tendencia de la relación entre docencia e investigación.* Surge en los 80's. Se opone a la tecnología educativa, aunque se enmarca en la didáctica crítica y profesionalización de la docencia, se diferencia por su énfasis en “la necesidad de articular la investigación con la docencia” (Rojas, 2010:210). Por su parte Castañeda, señala que es formar al docente en “un nuevo rol institucional, como docente-investigador con la imagen de un agente activo, participativo e innovador”, (Castañeda, 2009:46) en su práctica docente y educativa, ésta última con mayor fuerza al tener conciencia de los problemas tanto profesionales como de la disciplina.

5) *Tendencia de la formación intelectual del docente.* Durante los 80's y 90's, se ha buscado la preparación de los docentes, más desde bases teóricas y metodológicas que de las políticas educativas, con una orientación hacia la “reflexión sistemática en la construcción de la práctica educativa cotidiana, analizando de manera permanente los referentes de la actividad profesional así como el papel que los docentes cumplen en el contexto sociohistórico.” (Rojas, 2010:211). Se retoman las aportaciones de Donald Schön, sobre el *practicum reflexivo* del profesional reflexivo. Esta tendencia sigue en el marco de la didáctica crítica y en oposición a la tecnología educativa.

6) *Modalidad innovadora de la formación docente basada en competencias.* Década de los 90's articulada con la Modernización Educativa, que impulsa la descentralización de la educación en México; se empieza a hablar de la educación basada en competencias aunado a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A nivel internacional, los



organismos y autores plantean las competencias en educación superior, como es el caso del Proyecto Tuning en Europa y América Latina, por otro lado, la tematización de Perrenoud acerca de las competencias que debe poseer un maestro en educación básica, no obstante se han retomado para todos los niveles.

Finalmente, como se ha ubicado cada una de las tendencias en la formación del profesorado tiene un marco en las escuelas que se han desarrollado a través de los momentos históricos de la educación, algunas emergen como contrapropuesta a la hegemónica,<sup>18</sup> pero de manera general se puede situar que han dominado las perspectivas con ideología técnica-instruccional, para que el sujeto clave o destinatario aplique los conocimientos de una manera pragmática.

## **F. Acercamiento a autores y definiciones sobre formación, práctica educativa y docente**

Desde la complejidad de la formación del profesorado en educación superior y el debate que en torno a ésta impera, en el sentido de sí es significativo y necesario hablar de formación desde lo pedagógico y didáctico para el desarrollo de habilidades en la enseñanza. Se considera importante señalar que, desde la propia experiencia con cuadros docentes, éste es un campo que está siendo demeritado por los estudiosos de la educación, ya que éstos han volteado la mirada hacia los procesos de evaluación, la capacitación en TIC's, aspectos multiculturales, entre otros.<sup>19</sup>

Por tanto, la postura que se asume consiste en concebir la educación como un proceso de construcción de conocimientos, tradiciones, actitudes y valores que se da en la cotidianidad de manera formal e informal, en el cruce complejo entre generaciones y entre éstas y su entorno, por lo que se mira a la docencia como posibilitadora y potenciadora del proceso enseñanza-aprendizaje. Se piensa al docente universitario como un sujeto activo,

---

<sup>18</sup> Hegemonía entendida como “el consentimiento ‘espontáneo’ dado por las grandes masas de la población a la dirección general impuesta sobre la vida social por el grupo dominante principal” (citado en Marginson y Ordorika, 2010: 47-48).

<sup>19</sup> Con esta aseveración no se tiene la intención de enjuiciar lo que los académicos especialistas investigan y producen, en lo que ellos miran como una problemática en la actualidad, sin embargo, se considera que la docencia en la educación superior, en el sentido de enseñanza genérica se enfrenta a situaciones que en lugar de posibilitarla la frenan.

capaz de movilizar su experiencia incorporada, en el sentido bourdiano,<sup>20</sup> por esto, interesa recuperar la formación del profesorado universitario en su relación con la práctica docente y educativa.

Para dar cuenta de la importancia que tiene la formación en habilidades docentes de los profesores universitarios, se cree necesario partir de tres conceptualizaciones: formación docente; práctica educativa y práctica docente, ya que cada término tiene una acepción que en el campo pedagógico tiene significados y sentidos diferentes; la primera, en este análisis, tiene un carácter conductor y las dos últimas se entretajan en la función de la enseñanza.

Por lo anterior, en este apartado se dilucidará en los tres términos referidos para tener con el lector un marco común de referencia, pues permiten mirar la formación docente en la educación superior y han sido los principales ejes de la problematización que ha dado vida al presente documento.

### 1. *Formación docente*<sup>21</sup>

En una primera aproximación, se tiene que la formación, desde una definición conceptual del español, es acción y efecto de formar o formarse. Si buscamos en este mismo diccionario la palabra formar recuperamos los significados cuatro y nueve, a saber: en su forma como verbo transitivo es criar, educar, adiestrar; en verbo pronominal dicho de una persona: Adquirir más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral, respectivamente. (RAE, 2001)

Díaz Barriga y Marco A. Rigo recuperan los planteamientos de Heller sobre el término formación, el cual está ligado al concepto de cultura, por tanto designa,

de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. *El contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes y con las instituciones sociales, le permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida. De esta forma y en sentido amplio, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras*

---

<sup>20</sup> Cuando remito a Bourdieu pienso en el *habitus* como noción que me permite mirar la práctica del docente universitario, en este entramado complejo que está determinado por experiencias que ha interiorizado desde su trayectoria como alumno y sus inicios y permanencia en la docencia, pero que a la vez se reestructura.

<sup>21</sup> En este trabajo se prefiere hablar de formación docente, debido a que, se relaciona con la enseñanza, no obstante hay autores que se refieren a formación del profesorado. También en algunos momentos para no repetir términos se emplearán como sinónimos.

personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña. (Citado en Díaz Barriga *et al.*, 2009:87. *Cursivas nuestras*).

La formación enfocada a la cuestión de interés, de la docencia, adquiere un sentido de acuerdo con el momento pedagógico orientado por el discurso hegemónico. Para la intención de este encuadre conceptual se recupera lo que algunos autores han definido sobre la noción formación docente. Esto permite remitir a la violencia simbólica de la que habla Bourdieu, “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza [...] propiamente simbólica” (Bourdieu, 1977:229).

En tal sentido, Margarita Cárdenas Jiménez y otros señalan que la formación docente se “concibe como una actividad polivalente, compleja, dinámica, socialmente construida, para la cual se requiere una formación específica dentro del campo didáctico, así como el desarrollo de una actitud profesionalizante que implica el compromiso para ejercer la docencia.” (Cárdenas *et al.*, 1996:27). Es importante señalar que no puntualizan o desmenuzan esta reformulación, por lo que “actividad polivalente” podría ser entendida como actividad que vale para muchas cosas.<sup>22</sup>

Otra definición interesante es la que plantea Raúl Anzaldúa, pues señala que es

un proceso más amplio [refiriéndose al trayecto por escuelas normales o institutos especializados, cursos de actualización o capacitación pedagógica], no sólo su preparación formal, sino también su preparación ‘informal’. Ésta se encuentra presente en todos los profesores y consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando a partir del proceso de socialización. (Anzaldúa, 2004:90).

Además este autor mira la formación como “un proceso de transformación del sujeto a partir del cual va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas.” (Anzaldúa, 2004:89).

En un sentido más internacional, Imbernón, señala que la formación docente sufre un estancamiento por el cuasiolvido de los intelectuales. Plantea que esta formación es permanente, al considerarla como “un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y

---

<sup>22</sup> Es el significado que ofrece la RAE a polivalente. (RAE, 2001).

humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno.” (Imbernón, 1994:13). Además agrega que en cualquier nivel educativo la formación permanente del profesorado tendrá como eje la “actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional”. (Imbernón, 1994:13).

Esta conceptualización es significativa porque, en el presente estudio, se mira la disyuntiva entre una formación inicial no pedagógica ni didáctica y la docencia como parte de la actividad profesional de los maestros universitarios.

Por su parte Cayetano de Lella, entiende a la formación docente como “el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente.” (De Lella, 1999). Además, señala de manera interesante que

Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero *la modelación de las prácticas y del pensamiento*, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que *a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor*. Asimismo, es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. [...] En tal sentido, *las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar*, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. (De Lella, 1999. *Cursivas nuestras*)

En este punto se puede concatenar con los términos práctica<sup>23</sup> docente y educativa. Algunos autores no separan en cuestión de conceptos a la formación docente de la práctica, por ejemplo, Edith Chehaybar y Kuri puntualiza que hablar de formación de los docentes no es resumirla a un trayecto académico en una institución sino a un “proceso que acompaña toda su vida profesional” (Chehaybar y Kuri, 2007:15). Por ello plantea que la práctica educativa tiene que ser representativa para los docentes, esto es situarla como

---

<sup>23</sup> En lo que refiere a práctica hallamos en la RAE que es un uso continuado, costumbre o estilo de algo y como adjetivo su significado tiene que ver con los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo. (RAE, 2001).

un momento de constante formación, un espacio en el que aprenden y se autoforman a partir de la nueva información que los alumnos descubren al investigar, cuando comparten sus expectativas de aprendizaje –en este caso dentro de un ámbito de educación formal- hasta el instante en el que el mismo profesor asume como necesidad personal, la posibilidad de investigar y replantear su quehacer cotidiano en el aula y su forma de ser. (Chehaybar y Kuri, 2007:15).

Por su parte, Porfirio Morán señala que la formación docente se debe concebir como formación permanente y se refiere a “Lo que los educadores saben (o pueden llegar a saber) de manera sistemática lo aprenden en varios lados y a lo largo de toda la vida: en el sistema escolar, en su formación específica como docentes (inicial y en servicio), y a través de la propia práctica de la enseñanza.” (Morán, 2001:85-86).

De acuerdo con Cárdenas *et al.*, la formación docente responde a las “concepciones de práctica educativa que son asumidas institucionalmente; en un primer momento, la actividad de enseñar se consideró tan sencilla que cualquier profesional con dominio de la disciplina podía realizarla.” (Cárdenas *et al.*, 1996:27). Por ello en el siguiente apartado se plantean las diferencias entre práctica educativa y docente.

Finalmente, se coincide con Paulo Freire en que “formar es mucho más que simplemente *adiestrar* al educando en el desempeño de destrezas” (Freire, 2009:16) traslapado al docente, la formación va más allá que instruirlo en técnicas pedagógicas y didácticas que garanticen eficacia en su interacción con el alumno, además de que se considera que es necesario hablar de una práctica continúa, al respecto Imbernón apuesta por una “práctica formativa, entendida como actividad de producción y reproducción de formas de entender la formación y donde el profesorado establece relaciones mutuas y formas de interpretar la educación.” (Imbernón, 2008:9).

Tras lo anterior, se ubica que es importante, más que una formación docente, concebir procesos formativos que permitan al profesor universitario tener los elementos necesarios para desempeñar su labor desde una perspectiva fundamentada y no meramente intuitiva, interiorizada en su trayectoria escolar, que como señala De Lella son rutinas escolares que se reproducen en la práctica docente y educativa.

## 2. *Práctica educativa y docente*

También con objeto de ir construyendo el sujeto de investigación, es primordial la dilucidación de una diferencia de orden conceptual entre práctica educativa y práctica docente, ya que se puede pensar que tienen un mismo significado, pero cada término encierra uno distinto; sin embargo, cabe aclarar que se entretajan en la función del docente. La práctica educativa define el contexto de la formación del profesorado, articulado con la práctica docente, pero ésta no necesariamente obedece a un marco de referencia general, sino que en la mayoría de las ocasiones es intuitiva, por lo menos en educación superior.

Por tanto, se recuperan las aportaciones de varios estudiosos, para definir práctica educativa y docente.

Para Benilde García Cabrero y otros la *práctica educativa* se entiende

como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. (García *et al.*, 2008: 3-4).

Asimismo, señalan que la práctica educativa al referirse a factores contextuales es una “actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida *antes y después de los procesos interactivos en el aula*”. (García *et al.*, 2008:4. *Cursivas nuestras*). En este sentido, interesa el denominado triángulo interactivo: profesor, alumno, contenido; no obstante se considera pertinente agregar a la evaluación, ya que el proceso enseñanza-aprendizaje no se reduce a los acontecimientos lineales en el aula, además es de suma importancia lo que el docente realiza fuera de ésta, como es el planear los contenidos programáticos, idear estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otras cuestiones de manera explícita o implícita.

A la *práctica docente* la conciben 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 circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García *et al.*, 2008:4). Como se aprecia, ambas definiciones se intersectan en el quehacer del docente, por ello, es significativo que en la educación superior el profesor tenga una formación didáctico-pedagógica con el propósito

de que responda a las necesidades de formación de los profesionistas que el país requiere, frente a las problemáticas de este mundo globalizado.

Por su parte Freire señala a la práctica docente desde una postura crítica que debe estar “implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, ‘desarmada’, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia de experiencia, al que le falta rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto.” (Freire, 2009:39-40). Además hablar de práctica docente es saber que es una práctica humana, formadora y ética en el quehacer.

Finalmente, para Cayetano de Lella la práctica docente puede entenderse

como una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular. Frecuentemente se concibe la *práctica docente* como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. [...] El mundo de las prácticas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela. (De Lella, 1999).

En este sentido, se coincide con lo que García Cabrero define por práctica docente y educativa, porque la primera da cuenta de las interacciones que propicia el profesor en relación con la enseñanza, salvo que se considera que éstas no sólo se producen en el aula como espacio privilegiado; y la segunda por mirar de manera “macro” el proceso. Además de reconocer el diálogo permanente entre las diferentes prácticas, como señala De Lella “es claro que existe una fuerte interacción entre *práctica docente, institución escolar y contexto* ya que la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo.” (De Lella, 1999).

Para cerrar se considera que el marco teórico-conceptual y metodológico ha brindado las bases para la construcción de esta investigación, pues ha permitido reconfigurar la mirada ante los procesos formativos y la práctica de los docentes, posibilitando otro ángulo de lectura. Para seguir comprendiendo el papel del profesor universitario, se ha considerado necesario contextualizar a la educación superior en el siguiente capítulo.

## **Capítulo II**

### **La educación superior en el mundo globalizado. Aproximaciones**

El propósito de este capítulo es contextualizar a la educación superior, primero a nivel macro, es decir, qué se ha estado planteando en los últimos años en ésta, para después mirar el aspecto regional, y finalmente el nacional.

#### **A. La educación superior. El contexto de la globalización**

La época actual, denominada era de la sociedad del conocimiento y/o de tecnologías de la información y comunicación implica una trama densa y compleja, debido a que la economía, el conocimiento y la tecnología están marcando una dinámica que promueve una lógica de movilidad, donde el estatismo genera desfase y atrasos en los países. Esta realidad en constante cambio presenta desafíos a las sociedades en diferentes ámbitos. (Cfr. Prawda y Flores, 2000:17-87). Uno de estos ámbitos es la educación, por ser un aspecto medular para el desarrollo y progreso de un país “y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales”. (UNESCO, 1998).

Desde hace décadas OI, como la UNESCO, han impulsado propuestas para erradicar el analfabetismo en los países denominados en desarrollo; asimismo, se ha trabajado en la paridad de los sexos para que la mujer haga uso de un derecho universal: la educación; se ha recomendado incorporar las tecnologías a la vida cotidiana, etc.

La educación en espacios formales es considerada la puerta de acceso para que las poblaciones alcancen un mejor estilo de vida, por ello, se ha enfatizado en los niveles básicos o primarios: inicial, básica y media, descuidando, o mejor dicho, recortando financiamiento al superior. Éste presenta problemáticas como: masificación y expansión; falta de cobertura, que dejan sin estos estudios a personas en edad de cursarlos; discriminación étnica; burocracia, financiamiento, entre otras. Al respecto en *la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y Acción*, que se llevara a cabo en París, 1998, señala que



La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, *una mejor capacitación del personal*, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. (UNESCO, 1998. *Cursivas nuestras*)

Sin duda, hay una vasta literatura sobre la educación superior, misma que sería complicado agotarla en el presente texto, sin embargo, se retoman los planteamientos de Tunnerman sobre algunos de los retos principales que enfrenta. Entre éstos, podemos ubicar el atender una matrícula en constante crecimiento, sin sacrificar la calidad; la pertinencia o relevancia de los estudios para la sociedad; el equilibrio entre sus funciones básicas de docencia, investigación y servicio; la calidad en la educación mediada por la evaluación; la cultura informática y la internacionalización de la educación superior. (Cfr. Tunnerman, 1999).

La crisis y problemáticas en esta educación repercuten, necesariamente, en las funciones de docencia, investigación y servicio (Cfr. Tunnerman 1999). Entre algunas cuestiones, se problematiza sí la misión de este nivel educativo debe obedecer a las demandas laborales de la economía, o bien continuar con el sentido de formación humana y desarrollo profesional orientado a la función social. Por otro lado, los gobiernos han promovido, en mayor medida, el apoyo a la educación básica, otorgando menos recurso a las IES por recomendaciones de algunos OI, como el Banco Mundial, bajo el argumento que en este nivel educativo no se garantiza la tasa de retorno de inversión por parte del egresado al Estado. (Cfr. Maldonado, 2000).

## **B. La educación superior del primer mundo: Las competencias en la educación**

Con la economía como eje rectora del mundo, Europa unificó su moneda y en el aniversario de la Universidad de París en La Soborna, los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido emitieron en 1998 la *Declaración de La Soborna*, manifestando que

[...] no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos [...] Se aproxima un tiempo de cambios para las condiciones educativas y laborales, una diversificación del curso de las carreras profesionales, en el que la educación y la formación continua devienen una obligación evidente. (EEES, 2008a:1).

Al estar en esos países las universidades con mayor tradición, se vislumbró que en el contexto de una Europa en cambio económico la educación tendría que responder a las nuevas condiciones laborales; por esto, se diversificarían las carreras profesionales. Se pensó en una Europa abierta al conocimiento y a la movilidad, donde las delimitaciones geográficas se desdibujarán en lo educativo y lo laboral. En la declaración, los firmantes, se comprometieron para “la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo.” (EEES, 2008a:2).

Asimismo, podemos mencionar que la *Declaración de Bolonia* sustenta una reforma del sistema educativo europeo en 1999, en la que se establece una armonización del currículo (homogeneizar los contenidos), movilidad de los estudiantes, docentes, investigadores, etc., entre la Unión Europea; además de promover la *competitividad*; se establece un sistema de créditos, entre otros aspectos. (EEES, 2008b). Se espera que la “independencia y la autonomía de las universidades [garanticen] que los sistemas de enseñanza superior y de investigación puedan adaptarse en todo momento a las nuevas necesidades, a las expectativas de la sociedad y a la evolución de los conocimientos científicos” (EEES, 2008b:1).

Esta Declaración implementa seis objetivos:

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
2. La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
3. El establecimiento de un sistema de créditos, como el ECTS.<sup>24</sup>
4. La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
6. *La promoción de la movilidad* y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, *profesores* y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea. (Cfr. EEES, 2008b. *Cursivas nuestras*).

Otro acontecimiento educativo importante, que marca el contexto actual, es el Proyecto Tuning generado en 2000 como propuesta para colaborar con el Proceso de Bolonia. Este proyecto representa la *conciencia* de que, en último término, son las universidades, el

---

<sup>24</sup> European Credit Transfer System o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.

cuerpo docente y sus estudiantes quienes, en virtud de sus conocimientos y experiencias específicas, han de elaborar las estrategias concretas que mejor se adecuen a la innovación. Este proyecto es un reflejo de lo antes señalado por la declaración, cabe destacar que éste plantea como parte de su metodología, competencias genéricas y específicas; además de enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación, entre otros aspectos. (Tuning Educational, s/f).

Un último aspecto a destacar, sin la intención de dar por agotadas las declaraciones significativas, es la *Conferencia Mundial sobre la Educación 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, celebrada por la UNESCO, en la que se ratifica la pertinencia de la conferencia de 1998; además de enfatizar que ésta reconoce la responsabilidad social de la educación, el acceso, equidad y calidad de la misma, la internacionalización, regionalización y mundialización, además de fomentar el aprendizaje y la investigación e innovación, entre otros aspectos. (Cfr. UNESCO, 2009)

Estos acontecimientos internacionales y locales permean en el mundo globalizado de la educación, en este sentido, existe el Proyecto Tuning para América Latina 2007, que afirma que la competencia, al igual que la inteligencia “no es una capacidad innata [sino que] es susceptible de ser desarrollada y construida a través de las motivaciones internas de cada cual, motivaciones que tendrán que ser comunicadas al grupo de trabajo”. (Tuning A. L., 2007:37)

Tras lo anterior, se puede puntualizar que, si bien, generar una Europa abierta al conocimiento tiene tintes educativos y políticos, su trasfondo es económico.

### **C. El contexto regional. La universidad latinoamericana**

En lo que respecta al plano regional el panorama pareciera más sombrío de lo que Tunnerman refiere sobre los retos de la educación superior. Roberto Beltrán tematiza algunas deficiencias de la Universidad Latinoamericana, a saber: enclaustramiento; administración burocrática; defectos en la práctica democrática interna; currículo abstracto basado en disciplinas inconexas; predominio de la transmisión del conocimiento sobre la reflexión; masificación; poca investigación orientada a la solución de los problemas del país; *falta de preparación del profesorado para ejercer una función de docencia efectiva;*

serios problemas en la evaluación del aprendizaje; dificultades presupuestarias y de gestión económica; débil legitimación social; alienación tecnológica; creación explosiva de universidades privadas con fines de lucro; relación pobre con los poderes del Estado y con instituciones de la sociedad civil; poca capacidad autocrítica y lentitud para el cambio; falta de planificación; poca relación de la educación superior con la etapa escolar y postsecundaria; dificultad para la selección de estudiantes y profesores, entre otras. (Beltrán, 2006:113-116). Éstas obedecen a una crisis estructural de los países latinoamericanos que repercute en la enseñanza.

Asimismo el informe “La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas”,<sup>25</sup> elaborado en el 2000 por el Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, da cuenta del futuro “probable” del “mundo en desarrollo”. Lo interesante y cuestionable, de este informe, es que generaliza las problemáticas que enfrentan los países en desarrollo, volviéndolos equivalentes, es decir, borra los regionalismos para plantear grandes líneas de transformación en la educación y sobre todo a nivel superior. En este sentido, importa recuperar las aportaciones de Delors, sobre superar la tensión entre lo mundial y lo local, que si bien la acotación es al ciudadano, ya que refiere “convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base”, (Delors, 1996:12) lo que implica no perder de vista las condiciones particulares de los países.

De igual manera, este informe señala que “A medida que el conocimiento se va haciendo cada vez más importante, algo similar va ocurriendo en la educación superior. Los países necesitan educar a una mayor proporción de sus jóvenes a estándares más altos, ya que en la actualidad poseer un grado universitario es requisito básico para muchos trabajos especializados” (BM, 2000:11). También se cuestiona la calidad de la educación y de los conocimientos de los estudiantes en las IES “y la disponibilidad de éstos [conocimientos] para la economía en general se han ido transformando en un problema cada vez más serio para la competitividad de los países, lo que constituye un fenómeno grave para el mundo en desarrollo.” (BM, 2000:11).

Lo anterior ocasiona que las universidades públicas se enfrenten a problemas con el financiamiento. No reciben el apoyo necesario y suficiente por parte del Estado. Lo que

---

<sup>25</sup> Importa señalar que el texto al que se hace referencia es la versión en español.

propicia que estén en la búsqueda de recursos que les permita complementar su mantenimiento, como, por ejemplo, los fondos concursables, dictados por las políticas de financiamiento en los países para las IES,<sup>26</sup> que se basan en indicadores o resultados de desempeños de éstas.

Rivero Luis refiere que en América Latina y el Caribe existen cuatro modalidades de financiamiento a la educación superior, mismas que se aplican de manera combinada o indistinta, por las características regionales de los países. En primer lugar señala al financiamiento público directo, el Estado destina presupuesto aprobado por los poderes del gobierno correspondiente. Las beneficiarias son las universidades estatales, pero algunos países como Chile, también, son las privadas. En este tipo de financiamiento, señala el autor, por lo general “la entrega de estos recursos no se vincula a metas o fines específicos por parte de las instituciones receptoras, y los mismos se renuevan anualmente sobre la base de un criterio de política usualmente basado en negociación con las instituciones tanto como en ajustes automáticos por poder adquisitivo de la moneda.” (Rivero, 2008:387)

El segundo financiamiento público es el basado a objetivos de política, que serían recursos para lograr alguna cuestión específica que necesita ser atendida por las IES. Los objetivos a lograr están relacionados con las funciones de docencia, investigación y formación de posgrado; Rivero refiere que, en esta modalidad, se ha dado poco impulso a “programas que consulten negociaciones con el Estado y competencia entre instituciones para lograr recursos en base a compromisos de gestión.”<sup>27</sup> (Rivero, 2008:388).

También está el financiamiento privado que tiene varias aportaciones desde el pago de aranceles por parte de las familias del estudiante, inversión de empresas para el desarrollo de programas de investigación y posgrado, así como donaciones. Rivero complementa señalando que este tipo de financiamiento no es exclusivo de las IES privadas, sino que cada vez más las públicas recurren a éste. El ejemplo más claro en Latinoamérica es Chile. Este tipo de medidas para la obtención de recursos conlleva que la población con capacidad económica pueda solventar sus estudios profesionales. Rivero añade que se “tiende a elitizar (sic) la educación superior y a hacer persistente en el largo

---

<sup>26</sup> Por ejemplo en Argentina está el FOMECA, en México el FOMES y en Chile el MECESUP.

<sup>27</sup> El autor señala que las experiencias de este tipo de financiamiento son Chile, México, Argentina y Brasil.

plazo el vigente problema con respecto a la distribución de los ingresos”. (Rivero, 2008:389).

Finalmente, Rivero tematiza el modelo mixto de financiamiento, el otorgado por el Estado, ya sea el asentado o por objetivos y el privado, recabado por las colegiaturas del alumnado o por empresas o asociaciones particulares. Chile lleva a cabo este tipo de modelo. Algunos países como Argentina y Colombia se están orientando hacia la adquisición de recursos por aranceles de la matrícula; México se perfila en las bolsas concursables.

El tema del financiamiento es complejo y complicado, debido a que repercute, como se ha referido en líneas atrás, en lo que se denomina calidad de la educación superior, la búsqueda de recursos adicionales, cada vez con mayor tendencia a costa de las colegiaturas, que se deriva de la creciente demanda por parte de esta población para ingresar a las aulas universitarias, además de que esto propicia la expansión de las universidades, ésta tiene que ser resuelta por ellas mismas.

La expansión conlleva problemas de, por ejemplo, infraestructura; recursos tecnológicos; inversión en más programas de investigación; personal tanto administrativo como académico con salarios “dignos”. En este último caso se recurre a contratación por horas, lo que implica que este tipo de personal académico tenga otras ocupaciones laborales, además de una preparación poco adecuada para la docencia.

Al respecto, el informe del Grupo Especial señala que, “Los docentes suelen tener calificaciones inadecuadas para enseñar, carecen de motivación y son remunerados de manera muy insuficiente.” (BM, 2000:12) por ende, existe una enseñanza no eficiente que repercute en el estudiantes, mientras que los países desarrollados elevan sus marcas e imponen estándares.

Pareciera que la educación superior en América Latina se encuentra en un círculo vicioso en el que el subfinanciamiento provoca mala calidad educativa, “se está estimulando la búsqueda de recursos propios, lo cual distrae a las autoridades y profesores de sus tareas fundamentales” (Beltrán, 2006: 131) y por el contrario, los países desarrollados no sólo llevan ventaja en la economía sino también en el ámbito educativo, no obstante, también tienen problemáticas, al respecto Clark Burton señala que una es el vínculo entre docencia, investigación y estudio (*Cfr.* Clark, 1997).

Como ya se ha enunciado la Unión Europea ha manifestado una serie de competencias genéricas y como es de esperarse América Latina las adopta, por ello en el siguiente apartado se esbozan de manera general.

### 1. Las competencias genéricas y América Latina

Como no es el propósito de este trabajo realizar una descripción exhaustiva de la manera en que se eligieron las competencias genéricas en el proyecto Tuning para América Latina, solamente se enuncian para tener un referente común con el lector. El proyecto clasifica 27 competencias genéricas, o clave, para que se desarrollen en el currículum de las universidades y así lograr uno de los propósitos, mejorar la calidad de la educación superior. Las competencias, a saber:

|   |  |
|---|--|
| 1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis  | 15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas  |
| 2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica                                    | 16. Capacidad para tomar decisiones                            |
| 3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo  | 17. Capacidad de trabajo en equipo                             |
| 4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión                                    | 18. Habilidades interpersonales                                |
| 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano  | 19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes        |
| 6. Capacidad de comunicación oral y escrita   | 20. Compromiso con la preservación del medio ambiente          |
| 7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma   | 21. Compromiso con su medio socio-cultural                     |
| 8. Habilidades en el uso de las TIC's   | 22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad |
| 9. Capacidad de investigación   | 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales       |
| 10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente                                    | 24. Habilidad para trabajar en forma autónoma                  |
| 11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas | 25. Capacidad para formular y gestionar proyectos              |
| 12. Capacidad crítica y autocrítica   | 26. Compromiso ético   |
| 13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones   | 27. Compromiso con la calidad                                  |
| 14. Capacidad creativa  |  |

Las competencias, obedecen a un marco de crisis económica, ambiental, social, etc. El enfoque del proyecto Tuning coincide con el paradigma de una educación centrada en el estudiante; una visión pedagógica transversal y transdisciplinaria; una mejor calidad de la educación, pero también está presente la tensión entre el mercado laboral y la función social de las universidades, debido a que hay “debates sobre la duración de las carreras y las nuevas modalidades de enseñanza a distancia y virtuales.” (Tuning A. L., 2007:69).

*a. Las competencias específicas, según las áreas de conocimiento*

Dado el impulso que está teniendo el Proyecto Tuning para América Latina al establecer las competencias genéricas, los participantes, en el proyecto, se dieron a la tarea de diseñar competencias específicas en 12 áreas de conocimiento;<sup>28</sup> mismas que establecen particularidades para lograr que el estudiante al egresar de la universidad garantice las habilidades y competencias necesarias para enfrentarse al mundo laboral y a “la vida”.

En cada una de estas áreas se desglosan las competencias genéricas y específicas, que tienen indicadores y descripciones para dar cuenta de lo que ha alcanzado el alumno en determinada unidad de aprendizaje; sin embargo, se considera importante señalar que se pierde de vista a la didáctica específica, pues el docente debe diversificar sus estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje de los alumnos y, más aún, desarrollar las competencias específicas propias del campo de conocimiento.

Sin embargo, habría que ver la pertinencia de estas competencias genéricas en América Latina y en el caso específico de México. El riesgo es reducir a la educación superior en un aspecto hegemónico, homogéneo y servicial.

#### **D. Contexto nacional. La educación superior en México**

En el plano nacional se pueden mencionar las situaciones a las que se enfrenta la educación superior, para ello se retoman los señalamientos que ofrece la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) al respecto,

La revolución informática y sus efectos en el trabajo, la educación y la vida cotidiana; la globalización y la interdependencia de los mercados, así como la generalización de la democracia como régimen político son rasgos clave de una nueva época. No obstante, al mismo tiempo que se avanza hacia la sociedad del conocimiento, se profundizan procesos de desigualdad económica, de marginación social y de deterioro ambiental hasta niveles inéditos en la historia [...] En tal escenario, las instituciones del sistema de educación superior están llamadas a cumplir un papel de extrema importancia para favorecer el desarrollo del país y coadyuvar al bienestar de las personas. (ANUIES, 2006:17).

---

<sup>28</sup> Las disciplinas que han trabajado competencias específicas son: Administración de empresas, 20 competencias; Arquitectura, 30; Derecho, 24; Educación, 27; Enfermería, 27; Física, 21; Geología, 18; Historia, 27; Ingeniería civil, 19; Matemáticas, 23; Medicina, 63; Química, 21.



Las crisis económicas, tanto mundiales como nacionales y locales, influyen de forma negativa al sistema educativo. De manera particular el sistema superior sufre de recorte presupuestal cada año, por ejemplo en 2010 el gasto federal para educación Superior fue de 116 mil 376 millones de pesos. (Flores, 2010:31). Sin embargo, estas crisis van más allá del financiamiento a la educación, pues también implican la ocupación laboral de los egresados de este nivel.

### *1. Definición de la educación superior en México*

La Educación superior, según la ANUIES

Es un tipo educativo en el que se forman profesionales en todas las ramas del conocimiento. Requiere estudios previos de bachillerato o sus equivalentes. Se cursa en 4, 5 ó 6 años. Comprende todas las universidades, la educación normal, colegios de tecnología e institutos de educación posterior al segundo nivel sin importar sus fuentes de financiamiento o estatus legal, incluye a los institutos de investigación, estaciones y clínicas experimentales controladas directamente, administradas y/o asociadas a éstos (ANUIES, 2006:256).

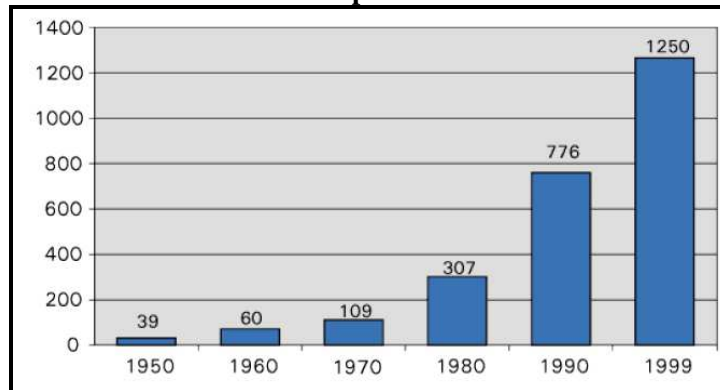
Esta definición solamente refiere a los estudios de licenciatura, pero también comprende posgrado que ofrece los grados académicos de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado.

### *2. El punto de partida*

La educación superior en México se ha caracterizado por ser elitista, sin embargo, en la década de los 70's hubo una expansión de ésta, misma que se ha dado en el número de instituciones; aumento de la matrícula y de la planta académica; incremento de programas ofrecidos tanto en licenciatura como en posgrado, entre otros aspectos.

La ANUIES refiere que en 1950 había 39 instituciones y para 1999 contabilizó 1250 (735 particulares y 515 públicas). Asimismo refiere que en la década de los 70's la matrícula tuvo su mayor crecimiento, de 220,000 pasó a 853,000 estudiantes; en los 80's creció en un 46% y llegó a 1'245,500 estudiantes. (ANUIES, 2001:57) (Véase Gráfica 2.1. Evolución del número de Instituciones de Educación Superior 1950-1999)

**Gráfica 2.1. Evolución del número de Instituciones de Educación Superior 1950-1999**



Fuente: Gráfica tomada de ANUIES 2001.

Con la expansión y crecimiento de forma acelerada y con el propósito de crear un sistema de educación superior, capaz de atender la demanda por parte de la población, no se previeron algunas implicaciones de esto; si bien se ha logrado cobertura no así calidad, por tanto, la principal tendencia ha sido mejorarla a través de políticas educativas y programas, para el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior.

Del Castillo señala que, desde finales de la década de los 80's, "se identifican cinco problemas básicos que tienen [todavía] algo de vigente en la agenda pública" (Del Castillo, 2007:718):

1. Insuficiente cantidad y deficiente calidad en la oferta de servicios educativos de nivel superior.
2. Escasa vinculación de las IES con el entorno productivo y social de la investigación con la formación.
3. Inflexibilidad organizativa decisional de las IES y las agencias encargadas de la educación superior
4. Cuasi-monodependencia financiera de las IES respecto del subsidio público directo.
5. Débil vida académica.

En este sentido, en el sexenio de la Madrid (1982-1988) se estableció el Programa Integral de Desarrollo para la Educación Superior (PROIDES) que pretendía acabar con la llamada masificación, elevar el nivel educativo, además de impulsar la calidad, la eficiencia y la eficacia. Este sexenio se caracterizó por el aumento de la educación superior privada en México.

En el régimen Salinista (1988-1994) con el Programa de la Modernización de la Educación, se marcó una orientación de esta educación como servicio y no como bien

público. La educación privada continuó creciendo. Por ejemplo, en 1975 las IES particulares absorbían el 11.7% de la matrícula y para 1999 alcanzó el 27.6 (ANUIES, 2006:62). Cabe señalar que el financiamiento para este nivel se basó en el desempeño de la institución; además se fomentó la competitividad internacional.

En el sexenio de Zedillo (1994-2000) se implementa la evaluación y acreditación como impulsoras de un mejor desempeño cualitativo de las funciones de las IES. Surgieron organizaciones evaluadoras. Otro aspecto a destacar, fue la formulación de políticas de crecimiento y distribución equilibrada de la matrícula por áreas de conocimiento. El 50% de la matrícula nacional se concentraba en las Ciencias sociales y administrativas, menos del tres en las ciencias básicas y humanidades. El financiamiento para la educación superior se vincula con la evaluación de las IES.

En el sexenio de Vicente Fox (2000-2006) se enfatiza en el acceso, la equidad y la cobertura; la calidad y la integración, coordinación y gestión del sistema, por ende, se amplió la cobertura.

### *3. Situación actual de México y la educación superior. Varios ámbitos*

Para poder plantear lo qué sucede con la educación superior en México, es fundamental mirarla desde diferentes aristas que permiten una lectura más completa de la realidad, por ello se toman varios ámbitos para aproximarnos a la situación actual.

#### *a. Ámbito demográfico*

La demografía repercute en los diferentes niveles del sistema educativo, ya que en las próximas décadas habrá un cambio en la estructura por edad de la población. En el 2010-2011, la población total es de 112 millones 337 mil habitantes, de los cuales 57'481,307 son mujeres y 54'855,231 hombres. Con población urbana del 77.8% y rural del 22.2. (Cfr. ANUIES, 2001)

La población, según CONAPO, comenzará a decrecer poco antes del 2050, lo que conllevará a que la pirámide poblacional pierda su estructura de base amplia para adquirir una más rectangular. En cuestiones de educación, este cambio demográfico, afirma la ANUIES (2001) tendrá efectos relevantes en el Sistema Educativo en general y en la demanda de educación Superior. El reto será diseñar sistemas pedagógicos que efficienten

los recursos, los tiempos, los modos y los espacios para aprender, como lo está siendo la educación a distancia.

*b. Ámbito económico*

México es un país en crisis desde los 80's. La ANUIES (2001) señala que hay dificultad en establecer escenarios estables de crecimiento económico a mediano y largo plazo, esto incide en el Sistema de Educación Superior, en la planeación, financiamiento y la oferta de empleo para sus egresados.

En lo que refiere a la población ocupada por sector de actividad económica, que tiene que ver con la ocupación laboral de los egresados universitarios, la ANUIES (2001) en la proyección realizada al 2010 estimó que el sector que más crecería sería el de servicios, quien absorbería alrededor del 59% de esta población, mientras que el industrial llegaría al 24 y el primario disminuiría al 17. Las cifras del INEGI muestran que en el 2010 el sector de servicios alcanzó un 69.9%, el secundario un 23.9 y el primario un 13.6. Si se compara los datos de la proyección de ANUIES con los datos estadísticos del INEGI se observa que el sector primario (producción) decreció casi 4%

La tabla siguiente muestra el porcentaje de la población económicamente activa (PEA) por sector del periodo 1995-2010, donde se ve un claro aumento en las ocupaciones en los últimos cinco años.

**Tabla 2.1. Población económicamente activa por sector, 1995-2010 (%)**

| Años | Primario | Secundario | Terciario |
|------|----------|------------|-----------|
| 1995 | 22.6     | 21.9       | 55.5      |
| 2000 | 20.1     | 24.7       | 55.2      |
| 2005 | 19.5     | 24.6       | 55.9      |
| 2006 | 19.2     | 24.3       | 56.5      |
| 2007 | 18.6     | 24.3       | 57.1      |
| 2008 | 18.1     | 24.2       | 57.7      |
| 2009 | 17.2     | 21.1       | 58.4      |
| 2010 | 17.0     | 24.0       | 59.0      |

Fuente: Cuadro tomado de la Proyección que realizó la ANUIES en 2001. ANUIE, 2001.

En lo que respecta a la ocupación según la carrera estudiada en licenciatura, se tiene que los profesionistas que se formaron para la docencia en educación primaria laboran el 92% en este campo; lo mismo sucede con los del área de la salud (medicina, acupuntura y rehabilitación integral) con un 91.4% Cabe mencionar que estos porcentajes son en relación

al total de egresados de las carreras que se emplean en aspectos relacionados con su disciplina (Véase tabla 2.2. Profesiones que se ocupan en su campo laboral)

**Tabla 2.2. Profesiones que se emplean en su campo laboral**

|    | Profesiones                                    | Miles de personas | De los cuales se ocupan en lo que estudiaron (%) |
|----|--|-------------------|--|
| 1  | Contaduría                                     | 661.2             | 68.5   |
| 2  | Ciencias administrativas                       | 607.4             | 51.3   |
| 3  | Derecho  | 554.2             | 69.5   |
| 4  | Ingeniería en Computación e Informática        | 329.9             | 58.5   |
| 5  | Formación Docente en Educación Primaria        | 291.8             | 92.1   |
| 6  | Ingeniería Industrial                          | 217.9             | 64.7   |
| 7  | Medicina, Acupuntura y Rehabilitación Integral | 204.7             | 91.4   |
| 8  | Psicología                                     | 196.9             | 74.0   |
| 9  | Arquitectura                                   | 177.4             | 78.3   |
| 10 | Ingeniería Mecánica                            | 150.8             | 58.9   |

En este listado se encuentran las carreras de nivel superior, con mayor número de profesionistas ocupados y el porcentaje respectivo de éstos, que se ocupan en actividades productivas relacionadas con sus estudios.  
Fuente: ENOE, STPS-INEGI

Fuente: Cuadro tomado de Observatorio laboral, s/f.

### 1) Economía y educación superior

La ANUIES desde 2001 señala que la crisis económica puede ocasionar una disminución de oportunidades de empleo, por ende economía informal; además de una mayor exigencia de cualificación y una creciente demanda de conocimientos en el manejo de las TIC's, idiomas extranjeros y la multiespecialización en funciones laborales. Por lo que las IES mexicanas tienen que formar profesionistas capaces de:

- Ser polifacéticos en capacidades genéricas que abarquen diferentes disciplinas.
- Ser flexibles ante la diversificación y evolución del mundo laboral.
- Estar preparados para la internacionalización del mercado laboral (culturas e idiomas).
- Ser capaces de contribuir a la innovación y ser creativos.
- Contar con una actitud positiva para emprender sus propios negocios y empresas.
- Estar interesados en el aprendizaje durante toda la vida y preparados para ello.
- Contar con capacidades de trabajar en equipo, de comunicación y sensibilidad social.
- Ser capaces de hacer frente a las incertidumbres.
- Contar con una formación sólida en los conocimientos y capacidades generales.
- Desarrollar aptitudes para resolver problemas. (ANUIES, 2001).

### c. *Financiamiento*

En México, como en la mayoría de los países de Latinoamérica que ya se han referido, el financiamiento para la educación superior es una cuestión que preocupa a las IES por la insuficiente inversión por parte del Estado a este nivel. La falta de una mayor financiación,

aseguran los estudiosos, se debe a la crisis económica del país desde la década de los 80's. Esto implica que, alcanzar una cobertura deseable sea poco viable de lograr como meta a mediano plazo (2030), con característica como “la equidad, la calidad y la gestión del sistema y de las instituciones educativas,” (ANUIES, 2003:7), además las IES públicas requieren una fuente de recursos “suficientes y crecientes en forma sostenida, máxime si reconocemos los rezagos históricos estructurales” (ANUIES, 2003:7) del país.

### *1) Gasto educativo*

El gasto educativo<sup>29</sup> frente al gasto total es un indicador clave que refleja el esfuerzo financiero por la educación que realiza un gobierno. En 2006, según el diagnóstico elaborado para el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, México destinó “622.4 miles de millones de pesos, equivalentes a 7.1% del PIB.” (Presidencia, 2007:181), pero la gran mayoría de este recurso, el 90%, fue destinado para “el gasto corriente, lo que significa que el monto disponible para inversión e innovación es significativamente pequeño en comparación con las necesidades de cambio cualitativo que presenta el sistema educativo.” (Presidencia, 2007:181) (Véase Anexo 2.1. Gasto Educativo)

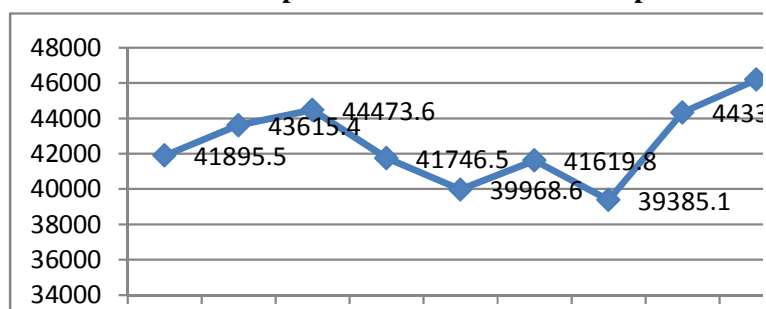
Se observa que el gasto educativo varía en relación con los sexenios del Gobierno Federal, ya que en el inicio de cada nuevo gobierno se muestra el porcentaje más bajo en relación con el PIB, con el avanzar del sexenio el aumento es mínimo sin una diferencia notable. De 2006 a 2010 se encuentra el mayor aumento de la década que es de 0.6%.

México al 2009 tiene un gasto por alumno de \$21,600 pesos a nivel nacional, esta cifra ha ido creciendo. Con lo que respecta a la educación superior de \$34,100 en el año 2000 pasó a \$57,600 para 2010 lo que representa un aumento de \$23,500 en diez años, es decir, 68%. (Véase Gráfica 2.2. Gasto por alumno en Educación Superior)

---

<sup>29</sup> Este indicador se calcula como la relación, expresada en porcentaje, entre el gasto público destinado a educación y el gasto público total en un periodo determinado (en este caso el presupuesto anual) (%)  $\text{gasto educativo} = \text{gasto público total} / \text{gasto público por periodo}$ .

**Gráfica 2.2. Gasto por alumno en Educación Superior**



Fuente: Gráfica tomada de Lozano, 2011.

Para 2010, el gasto propuesto para el rubro de educación por destino de gasto para la educación básica fue de 61.18 mientras que para la educación superior de 13.33.

### *c. Ámbito social*

Un aspecto a destacar de este ámbito es la pobreza y la inequidad social, porque si bien el 92.4% de la población de 15 y más años es alfabeta, se tiene que del 7% restante sin escolaridad, corresponde el 6.2 a hombres y el 8 a mujeres. Asimismo, solamente un porcentaje relativamente pequeño puede acceder a estudios superiores, en relación a la población total.

El sistema educativo superior al 2003 ofrecía estudios a uno de cada cinco habitantes de la cohorte correspondiente a la edad de 19 a 23 años, según la ANUIES. (Cfr. ANUIES, 2003:7). Mientras que para 2006, de acuerdo con el PND “sólo [captaba] a uno de cada cuatro jóvenes de entre 18 y 22 años de edad. De éstos, la gran mayoría, cerca del 94%, estudia licenciatura o sus equivalentes, y aproximadamente el 6% cursa estudios de posgrado.” (Presidencia, 2007)

### *d. Ámbito político-educativo*

La educación de la población se concibe como la puerta que favorece el desarrollo de un país, en este sentido la ANUIES señala que las IES están obligadas a colaborar para formar ciudadanos educados en “valores democráticos, que ejerzan con responsabilidad sus derechos y cumplan con sus obligaciones solidarias y ciudadanas.” (ANUIES, 2001:41).

Tematizar sobre política educativa nos remite a recuperar programas estratégicos, que desde las década de los 90's se llevan a cabo en México como ejes para lograr una

educación de calidad. Ésta a su vez implica a la evaluación educativa seguida de la acreditación en el campo de la educación, específicamente, superior.

De acuerdo con la UNESCO la calidad de la enseñanza en la educación superior es “un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario.” (UNESCO, 1998).

Por su parte, la ANUIES señala que la calidad educativa “es un concepto dinámico y producto de acuerdos entre actores, de los entornos y proyectos de las instituciones, y de los valores y visones de futuro que orientan sus actividades.” (ANUIES, 2006:82). El eje rector, que indica que las IES desarrollan sus funciones sustantivas, como bien público y social, es la calidad a través de sus múltiples actividades y actores, por ejemplo, “La búsqueda de una mejor formación de los estudiantes y de un alto desempeño académico de los profesores ha orientado gran parte de las acciones de las IES” (ANUIES, 2006:83).

Para el Estado importa el proceso y resultado de las prácticas de los diferentes actores de las IES, por ello, en su política de aseguramiento de la calidad ha implementado programas diversos. El Programa Nacional de Educación 2001-2006, define un sistema de educación superior de buena calidad como aquel que

está orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad y la libertad; cuenta con una cobertura suficiente y una oferta amplia y diversificada que atiende a la demanda educativa con equidad, con solidez académica, y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos. Un programa educativo de buena calidad cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración; y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo. (SEP, 2001:183).



El PND 2007-2012, también, retoma la calidad en la educación como eje fundamental de la ecuación social que permita mejorar el desarrollo individual y económico del país, en este sentido, refiere que “debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo.” (Presidencia, 2007:36)

Este Plan, si bien, no define calidad, señala que implica cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia, mismos que “son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse también a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional.” (Presidencia, 2007:182).

Para lograr elevar la calidad, que señala el Objetivo 9, marca estrategias a seguir por el sistema educativo. Una de éstas, es fortalecer la evaluación, como instrumento que permite la rendición de cuentas de los actores involucrados, para mejorarla de “manera objetiva”; considera necesario “establecer herramientas que arrojen información sobre el desempeño del personal docente y que permitan a éstos detectar sus áreas de oportunidad.” (Presidencia, 2007:183). Al respecto, en la estrategia 14.3 se plantea consolidar el perfil y desempeño del personal académico, extender las prácticas de evaluación y acreditación.

Los programas de fortalecimiento institucional y de formación del personal académico de las instituciones de educación superior [continuarán y] recibirán un fuerte impulso. [...] Se impulsarán políticas flexibles de incentivos de financiamiento que reconozcan la diversidad del sistema de educación superior. Las evaluaciones a los programas de estudio se perfeccionarán, propiciando el apoyo a aquellos que obtengan mejores resultados y propiciando la reducción de la brecha entre éstos y los que necesitan ser fortalecidos. (Presidencia, 2007:198).

Los programas que están destinados para proporcionar financiamiento “extraordinario concursable”, al programado para las IES públicas, se pueden dividir en apoyos para la institución, para académicos y para alumnos. Estos programas están relacionados de manera fuerte con la evaluación educativa a las instituciones. Desde los 90’s la productividad y rendimiento o desempeño de las universidades públicas se ha vuelto el eje de la política para otorgar recursos del erario.

Finalmente de manera general se hace referencia, en este apartado, a programas nodales o estratégicos para el desarrollo de la docencia que implementa la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP.

- *Programa de Mejoramiento del Profesorado*

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE), fue creado en 1996 para fortalecer a la planta docente de las IES como medio para mejorar la calidad de la enseñanza; además para lograr el nivel deseable del profesorado con base en los “perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. Así, al impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones se eleva la calidad de la educación superior.” (SEP, s/fb).

El objetivo general que persigue es contribuir a elevar la calidad de la educación mediante el desarrollo de profesionistas competentes, a través de un profesorado de tiempo completo (PTC) que eleva permanentemente su nivel de habilitación con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. El específico es que los PTC de instituciones públicas de educación superior con capacidades para realizar investigación-docencia se profesionalizan, se articulan y se consolidan en cuerpos académicos. (Acuerdo número 623, 2011b).

El PROMEP otorga becas para que los PTC de universidades públicas realicen estudios de posgrado en IES de alto nivel, tanto en México como en el extranjero. Propicia la contratación del profesorado de tiempo completo. Además, reconoce con el “Perfil Deseable a profesores que cumplen, con eficacia y equilibrio sus funciones de profesor de tiempo completo, como atender la generación y aplicación del conocimiento, ejercer la docencia y participar en actividades de tutorías y gestión académica.” (SEP, s/fb).

- *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) es un programa estratégico para que las IES logren mejores niveles de calidad en sus programas de educación y servicios. Las instituciones universitarias “reciben recursos en respuesta a las prioridades que derivan de un ejercicio de planeación estratégica participativa.” (SEP, s/fa).

El PIFI surge en 2001 como parte de la política educativa para asegurar la calidad de la educación a través de mecanismos de evaluación integral. (Cfr. Del Castillo, 2007:721).

En este programa pueden participar universidades públicas estatales; universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario; Universidades Politécnicas; Universidades

Tecnológicas y otras instituciones afines. El objetivo, que plantean las Reglas de Operación, es “Contribuir a incrementar el número de estudiantes en programas educativos de nivel Técnico Superior Universitario y de Licenciatura, acreditados por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) y/o en el nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).” (Acuerdo número 624, 2011a:4).

Para que las IES gocen del PIFI tienen que cubrir una serie de requisitos que las acredite como beneficiarias del recurso.

- *Programa de Estímulos al Desempeño Docente*

Este programa está dirigido a la planta académica interesada en hacer carrera en la docencia a nivel medio y superior. Está dirigido a profesores de tiempo completo, sin embargo, las IES “podrán incluir en el programa de estímulos, al personal de medio tiempo, tres cuartos de tiempo y de asignatura, cuando cuenten con los recursos adicionales” (SHCP, 2012).

Finalmente, como se puede ubicar el contexto actual de la educación superior es reflejo de las políticas y consensos que se han tomado tanto a nivel internacional como nacional, no sólo en el ámbito educativo sino a un nivel más estructural, en el que el mundo globalizado gana terreno a los derechos fundamentales como el acceder a varios bienes públicos como ésta. Todo lo anterior permea el campo de acción de la docencia y de los actores participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

### **Capítulo III**

## **La función del profesor universitario en el marco de las exigencias de la educación superior actual. Un acercamiento**

En este capítulo se expone de manera sustanciosa la función que, según autoridades en el campo del profesorado, debe realizar el docente de educación superior para ser un buen mentor, tanto a nivel global como local. Función mediada por el contexto actual de un mundo globalizado, mismo que ya se ha tematizado en otros apartados de esta investigación.

#### **A. El papel del profesor universitario**

Estudiosos en la formación docente, señalan que las reformas para mejorar la enseñanza del profesorado, que se realizan en América Latina, no centran las modificaciones desde la población real, es decir, siguen metodologías sugeridas por expertos que, en la mayoría de los casos, no conocen las problemáticas concretas de la región; se tecnifica la solución. Esto es un obstáculo para la transformación de la docencia,

por un lado, se desconocen las capacidades de los docentes para proponer reformas de la realidad circundante y por otro, se producen serias brechas entre los docentes ideales que se plantean en las reformas y el docente real, con sus particularidades y diferencias, que cotidianamente produce el fenómeno educativo. Evidentemente, se pasa por alto el hecho de que la educación es un proceso sociohistórico concreto, situado, y con dinámicas propias que merecen ser consideradas (Cardelli y Duhalde, 2001:5)

En los procesos formativos no se recupera de manera intencionada la experiencia, conocimientos y saberes previos de los docentes en la práctica, “en lugar de partir y construir teniéndolos en cuenta para lograr una superación integradora de los mismos” (Cardelli y Duhalde, 2001:7), se sigue considerando al maestro como la tabula rasa en la que los expertos o formadores de formadores les transmiten un conocimiento pedagógico y didáctico.

Cardelli y Duhalde señalan que en las reformas para América Latina, hablando concretamente del desarrollo curricular, se observa “un énfasis puesto en el conocimiento de tipo académico y teoricista, despreciándose la práctica educativa como la fuente más importante que tienen los educadores para continuar aprendiendo y producir nuevos

conocimientos acerca de la misma.” (Cardelli y Duhalde, 2001:7). Es decir, no hay una reflexión en y desde la práctica del docente, como lo plantea Donald Schön en el *practicum reflexivo* o, bien, no se recupera la *reflexividad* que teoriza Bourdieu como mecanismo que posibilita hacer consciente lo que se está haciendo con el fin de mejorarlo.

Si bien los planteamientos de Cardelli y Duhalde están dirigidos a educación básica, se considera que también se puede mirar lo que pasa en la educación superior en la medida que las políticas en formación docente están en México, desde nuestra perspectiva, desdibujadas. Estos autores, refieren que “Se produce también una disociación entre contenidos y métodos, saber general y saber pedagógico, sin percibir la inseparabilidad que se debe dar en todo proceso de aprendizaje, entre el conocimiento propio de cada disciplina y los modos de enseñarlos.” (Cardelli y Duhalde, 2001:7)

Ante el panorama de crisis y reformas surge la pregunta ¿Cuál es el papel del profesor universitario frente a un mundo en constante cambio? Carlos Tunnermann, al respecto, señala que la “educación permanente aparece como la respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida y dota a los educandos de las herramientas intelectuales que les permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y la obsolescencia de conocimiento [...] (Tunnermann, 1999:153)

Los docentes tienen que responder ante las exigencias de la realidad. Llevan al aula los objetivos que persiguen las naciones en sus sistemas de educación; sin embargo, en esta movilización, un agente que tiene que estar detrás de la planta académica es la institución.

Eduardo Doryan, citado en Tunnerman, señala que “La formación de los docentes que atenderán una educación pertinente a la era de la geoinformación debe favorecer las habilidades competitivas y las características que se han mencionado como imprescindibles en la formación de los ciudadanos del siglo XXI.” (Tunnerman 2003: 155). Asimismo señala una serie de características que requiere el docente del siglo XXI:

- Capacidad para aprender continuamente
- Pensamiento abstracto y sistemático
- Visión integral de la sociedad y del mundo
- Una profunda formación humanista y de ética del desarrollo
- Compromiso en un esfuerzo continuo de superación
- Capacidad de actuar en la sociedad de que forman parte
- Capacidad para mejorar e innovar las condiciones de vida y de trabajo

- Con iniciativa para la experimentación y la auto y mutua reflexión
- Con valores de colaboración y responsabilidad cívica, productividad y calidad
- Capacidad de entender las trascendencias de los propios actos
- Competente para desempeñarse como profesional, como ciudadanos y como persona
- Capacidad para convertirse en auténtico agente de cambio
- Conciencia del papel que cada uno desempeña parte de una estructura productiva, de una familia y de una comunidad (Citado en Tunnerman, 1999:156).

El docente en la actualidad enfrenta retos o desafíos, por ello Tunnermann refiere que el educador tiene que

...estar convencido sobre el papel clave que le corresponde desempeñar en los tiempos actuales y sobre la importancia estratégica, para el futuro de su país, de la institución a la cual sirve. Deberá también estar familiarizado con el nuevo paradigma educativo. Su papel ya no es el del catedrático que simplemente *dicta o imparte* clase magistrales y luego califica los exámenes de sus alumnos. No es tampoco el profesor que *enseña* y luego *evalúa* si sus alumnos son capaces de *repetir* lo que les ha enseñado, o de comprobar si asimilaron el conocimiento por él transmitido. Si hoy día lo importante es, como vimos antes, el *aprendizaje*, o mejor dicho, los aprendizajes que los estudiantes realmente *incorporan a su experiencia vital*, de suerte que *aprendan a aprender* para que nunca dejen de seguir aprendiendo, entonces el profesor universitario es fundamentalmente un diseñador de métodos de aprendizaje, un suscitador de situaciones o ambientes de aprendizaje capaz de trabajar en equipo con sus alumnos y con otros profesores. Más que un profesor, será un ‘aprendedor’ [...] será un aprendiz con un poco más de experiencia que sus estudiantes, pero no por ello dejará de ser un coaprendiz, que participa con sus alumnos en la maravillosa aventura del espíritu que es descubrir y difundir el conocimiento. (Tunnersmann, 1999:158).

En el marco de lo que se ha planteado, en el presente texto, de las competencias como eje estructural de la educación actual, la obra de Perrenoud constituye un ejemplo de los lineamientos que los docentes “deben” seguir en el mundo globalizado, ya que propone familias de competencias que tienen su referente en las que fueron adoptadas en Ginebra en 1996.

No obstante, lo interesante de Perrenoud es que tiene una mirada flexible y abierta del profesor, al señalar que

Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia (Perrenoud, 1996c) es una forma de caracterizar la *experiencia* de los profesores, que realizan una de las tres profesiones que Freud llamaba “imposibles”, porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad. Este análisis de la naturaleza y del funcionamiento de las competencias está lejos de conseguirse. *La experiencia, el pensamiento y las competencias* de los profesores son objeto de numerosos trabajos, inspirados en la ergonomía y la antropología cognitiva, la psicología y la sociología del trabajo, el análisis de las prácticas. (Perrenoud, 2010:7. *Cursivas nuestras*).

Su intención está en lo que cambia y en las competencias que “representan un horizonte” no lo ya dado y consolidado. Describe un futuro posible y deseable en la profesión docente. Las competencias que propone, este autor, tienen el propósito de orientar la formación continua para “convertirla en coherente con las renovaciones en curso en el sistema educativo” (Perrenoud, 2010:8), cabe acotar, de Ginebra.

La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evaluación de los programas. (Perrenoud, 2010:9).

Aunque las competencias<sup>30</sup> agrupadas en familias están pensadas para la educación básica, se considera que son aplicables para el docente en la actualidad que, como se ha estado señalando, tiene que modificar su práctica frente a exigencias locales y globales.

Las competencias que agrupa este autor son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua

---

<sup>30</sup> Hablar de competencias, para Perrenoud, es una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Contempla: 1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos; 2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas; 3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación y 4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra. (Perrenoud, 2010:11).

De estas competencias, se considera se tienen que omitir en educación superior las “6. Participar en la gestión de la escuela” y 7. “Informar e implicar a los padres”, pues están más orientadas a la educación básica. La primera podría tornarse complicada, porque algunas competencias específicas, a saber: elaborar, negociar un proyecto institucional; administrar los recursos de la escuela; coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen) y organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos, comprenden espacios escolares pequeños no una Facultad en la que el número de docentes oscila entre los 900 académicos con diferentes nombramientos: profesor de carrera; de asignatura; técnico académico y ayudante de profesor como la relacionada con administrar los recursos de la escuela. No obstante, sería interesante desarrollar la competencia específica elaborar, negociar un proyecto institucional. Y la segunda (la competencia siete) en este nivel educativo la población estudiantil es de jóvenes adultos, por tanto, se supone ya han pasado por el proceso de formación básico y familiar.

Por otro lado, una competencia específica que se considera primordial que el profesor de educación superior desarrolle es la de *analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase*, que pertenece a la familia “9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión”, en la que importa el vínculo educativo, aspecto que algunos de los docentes universitarios desconocen como significativo para la práctica educativa. Al respecto Perrenoud, establece que

Saber analizar las relaciones intersubjetivas es una dimensión esencial de la práctica reflexiva. Todo enfoque psicoanalítico, didáctico o psicosociológico de la clase sugiere que los autores, incluidos los adultos, no saben exactamente lo que hacen. El *vínculo educativo* (Cifali, 1994) es demasiado complejo, moviliza demasiadas capas de su personalidad para que el maestro domine de un modo racional y por completo la relación que construye con sus alumnos. (Perrenoud, 2010:130).

La competencia 10. Organizar la propia formación continua, desde la perspectiva de esta tesis es de suma importancia, ya que se coincide con este autor cuando señala que “Las prácticas pedagógicas cambian lentamente, pero profundamente”. (Perrenoud, 2010:134). En lo que respecta a docentes de educación superior, la mayoría desconoce lo que realmente hace en la clase desde una perspectiva pedagógica y didáctica. Reproducen su trayectoria como alumno, en donde la clase expositiva y vertical es la metodología de la



enseñanza. Al respecto podemos recurrir a un profesor participante de esta investigación que señala

Una de las posibilidades era ser maestro, tal vez la más, aparentemente, la más sencilla, porque, qué tenía yo que hacer, repetir lo que los maestros me repitieron y eso lo había escuchado y lo sabía, entonces ser maestro aunque es la cosa más difícil del mundo, aparenta como ser la cosa más fácil. Uno lee un libro y repite de memoria lo que dice [...] (Ent./ME12:19).

Por ello, Perrenoud, establece que es importante que los docentes *sepan explicitar sus prácticas; establezcan un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios; negocien un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red); se impliquen en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo* y acoger y participar en la formación de los compañeros. Es decir, que el docente sea el actor del sistema de formación continua (Cfr. Perrenoud, 2010:133-145).

Otro autor que también problematiza sobre el profesor universitario en el siglo XXI es Joaquín Gairín. Su estudio se basa en España, en el marco de la preocupación de adaptar la universidad a la nueva realidad. Señala que los problemas ya no corresponden solamente a un Estado o a lo local, sino que “igual que el conocimiento, son globales. La universidad no sólo ha de atender a los intereses locales y nacionales, sino que ha de orientarse a una internalización del aprendizaje y de la investigación” (Gairín, 2003: 119). Con esta situación como referente es complejo señalar cuál es la función del docente, ante la realidad cambiante mediada por el conocimiento, la economía y la información. “La cuestión se complica si se considera que la actuación del profesorado es deudora del marco institucional y social donde se enmarca y de la realidad organizativa en el que ha de desarrollar su tarea” (Gairín, 2003:120).

Las exigencias mundiales y locales son cambios que inciden en la educación y permean a la función del profesorado, ya que la dinámica misma requiere de nuevos presupuestos teóricos y orientaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los paradigmas se fragmentan para dar paso a reconceptualizaciones que no se detienen al ritmo de los actores, pero se fundan y reproducen por los actores hegemónicos, prácticas educativas, en un sentido Bourdiano. Esto se puede apreciar en el siguiente cuadro que retoma Gairín de Marcelo, 2001:

| CUADRO 8.1  |   |   |
|---|---|---|
| Cambios en aspectos de la enseñanza (Marcelo, 2001) |   |   |
|   | Ahora   | Antes   |
| Aprendizaje   | Construcción activa<br>Conexiones<br>Situado        | Dar información<br>Jerárquico<br>Descontextualizado |
| Enseñanza   | Transformación<br>Andamiaje                         | Transmisión<br>Directo                              |
| Currículo   | Maleable  | Fijo  |
| Tareas  | Auténticas<br>Conjunto de representaciones          | Aisladas<br>Materiales secuenciados                 |
| Mediación social                                    | Comunidad de aprendices<br>Colaboración<br>Discurso | Individual<br>Competición<br>Recitación             |
| Herramientas  | Uso interactivo e integrado de los ordenadores      | Papel y lápiz                                       |
| Evaluación  | Basado en la actuación<br>Carpetas individuales     | Pruebas de rendimiento<br>Tests estandarizados      |

Fuente: Cuadro tomado de Gairín, 2003:122.

En sus planteamientos, Gairín retoma los problemas de la universidad que Herrán, 2001, ha especificado. Éste hace referencia a la

existencia de estereotipos sociales que identifican la universidad como ‘fuente de saber’, la dualidad universidad-entorno, el tradicionalismo didáctico de los estudiantes, la pobre concepción del estudio en profesores y estudiantes, la mentalidad didáctica empobrecida, la ínfima o inexistente formación didáctica del profesorado, la comunicación didáctica mejorable, las pobres relaciones profesionales entre profesores-estudiantes, el trabajo docente muy diferenciado entre profesionales, la carencia de mayores medios económicos, la pérdida de una cierta vocación universalista, la invalidez de la evaluación de la calidad docente que se realiza, el no satisfacer la demanda de nueva formación y los procesos endogámicos. (Gairín, 2003:124).

El profesor universitario, según Gairín, debe garantizar los siguientes aspectos:

- Conocimiento científico especializado, relacionado con las temáticas que abordan.
- Conocimiento cultural en relación a la materia de enseñanza y al mundo general de la cultura.
- Conocimientos psicopedagógicos, relacionados con conocimientos de teoría del aprendizaje, curriculares (programación, evaluación, etc.) y organización institucional.
- Conocimientos de la práctica docente, relacionados con la experiencia docente, socialización profesional, habilidades comunicativas, recursos metodológicos e instrumentos de reflexión sobre la práctica. Este conocimiento se refiere al que se tiene de las diversas y complejas situaciones que se producen durante la práctica profesional y se relaciona con los dilemas prácticos a los que debe enfrentarse y solucionar un profesional. Las condiciones de inestabilidad, conflicto, singularidad e incertidumbre que acompañan su producción no son reproducibles en el aula, donde impera la falsa certeza de la racionalidad técnica.
- Conocimiento por sí mismo. (Gairín, 2003:128).

Asimismo señala, en lo que respecta a la didáctica, que el profesor debe tener la capacidad de idear estrategias, en las que el contenido disciplinar sea entendible para los estudiantes, no pensando en el estudiante en singular, sino en la diversidad de estilos de aprendizaje, lo que conlleva a:

- Conocer los temas enseñados en una determinada asignatura
- Conocer los aspectos de las materias más difíciles de aprender para los estudiantes y los factores que indiquen en su nivel de dificultad
- Conocer las preconcepciones que los estudiantes tienen sobre determinados temas de estudio
- Conocer los materiales y recursos utilizables en la materia que se va a enseñar
- Conocer las formas más útiles de representar ideas: las ilustraciones y explicaciones más poderosas, las manipulaciones y demostraciones más adecuadas, las mejores analogías y ejemplos
- Conocer las estrategias de enseñanza que hacen que el contenido sea comprensible para los estudiantes y que facilita el desarrollo conceptual del contenido (Gairín, 2003:129)

Cabe señalar que Gairín, también plantea, dado el contexto Europeo, que el profesor universitario deber reforzar las redes de colaboración entre universidades, esto por el marco de los acuerdos establecidos en Bolonia. Para cubrir esta demanda tiene que ampliar su perfil en cuanto a dominio de idiomas, manejo de tecnologías, e incluso, tener la capacidad de atender a personas con discapacidad, entre otros aspectos.

Por su parte, Marguerite Altet refiere que la docencia, en general, es una profesión, por lo que un maestro es *“un profesional de la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas.”* (Altet, 2012:38). En este sentido, afirma que la labor de enseñanza incide en dos campos de prácticas distintos pero interdependientes: uno, es la didáctica, en el que se puede ubicar la gestión de la información, la estructuración del conocimiento que realiza el docente y su apropiación por parte del alumno; el segundo, es el campo de la pedagogía que tiene que ver con el procesamiento y la transformación de la información que se convierte en conocimiento en el estudiante, *“mediante la práctica relacional y las acciones emprendidas por el maestro para estructurar las condiciones de aprendizaje que mejor se adapten a la situación”* (Altet, 2012:40).

Para la UNESCO, en el marco de la *Conferencia para la Educación Superior de 1998*, el docente tiene que dejar su papel de mero transmisor de conocimiento. Su papel en el proceso enseñanza-aprendizaje tiene que ser activo, en el sentido de *“enseñar a sus*

alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia” (UNESCO, 1998). Asimismo, el profesor debe usar las TIC’s como un medio que posibilite la forma de elaboración, adquisición y construcción de los conocimientos (Cfr. UNESCO, 1998).

En el plano local, la ANUIES en el documento sobre “La innovación en la educación superior”, retoma los postulados de la conferencia referida líneas arriba, señala que para ésta el docente también debe ser innovador. La innovación en la educación se dice que es “*la incorporación en el sistema de Educación Superior de un nuevo enfoque educativo, flexible y eficiente, basado en el aprendizaje y que brinda atención al desarrollo humano integral del estudiante, a la formación en valores y a la disciplina intelectual*” (ANUIES, 2003:15).

Con lo anterior, la innovación educativa demanda nuevos roles de la institución y de los actores educativos, de manera primordial docentes y alumnos. En la actualidad no son suficiente los conocimientos disciplinares que posee el profesor universitario, ya que

La rápida obsolescencia del conocimiento, los avances científicos y tecnológicos, las diversas formas de organización del trabajo, la conformación de mercados regionales, la creación de redes y de comunidades de aprendizaje, las transformaciones sociales, entre otros, son factores que inciden directamente en los procesos formativos, pues, hoy más que nunca, se requiere una educación permanente y a lo largo de la vida, [...] esto es, se requiere nuevos profesionistas, *nuevos alumnos* y, por ende, *nuevos docentes*. (ANUIES, 2003).

La ANUIES enlista las capacidades que “debe” tener un docente innovador:

- Anticipar la pertinencia de los aprendizajes
- Gestionar y facilitar los aprendizajes
- Evaluar competencias
- Crear ambientes para el aprendizaje.
- Formar parte de grupos inter y multidisciplinarios
- Generar nuevos conocimientos
- Participar en el diseño curricular y participar en la gestión institucional
- Desarrollar habilidades para el diseño y producción de recursos para el aprendizaje autogestivo y colaborativo
- Participar en redes y comunidades de aprendizaje
- Modificar su práctica de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos
- Proveer de diversas fuentes de información y formar a sus alumnos en la búsqueda, selección, análisis, síntesis y generación de nuevos conocimientos
- Ser innovador con capacidad para generar iniciativas y tomar decisiones
- Favorecer la autonomía, creatividad, actitud crítica de los estudiantes

- Ser flexible para adaptarse a los cambios y reflexionar permanentemente sobre su práctica (ANUIES, 2003:21).

Se espera, bajo las premisas anteriores, que el docente sea un innovador en su práctica educativa, además de creativo, mediante la investigación.

Otro autor que ha teorizado sobre la función del docente, es Paulo Freire, quien pensaba en un educador progresista en el marco de una pedagogía de la autonomía, “fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando” (Freire, 2009:1). Este pensador habla de saberes que debe poseer o desarrollar el profesor en su práctica educativa, sin intentar limitar los saberes en su problematización.

Para Freire “*formar* es mucho más que simplemente *adiestrar* al educando en el desempeño de destrezas” (Freire, 2009:16). Plantea que no hay docencia sin discencia. Es un acto dialógico, él que enseña para que el otro aprenda, aprende de quien enseña, es decir, “[...] quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado.” (Freire, 2009:25).

En el caso de México el Sistema de Educación Superior, según la ANUIES, tiene la misión de favorecer el desarrollo del país y coadyuvar al desarrollo de las personas. Por lo que, si IES cumplen “con responsabilidad, calidad y eficiencia sus tareas académicas y sociales, el país estará en mejores condiciones para encaminarse hacia una economía más competitiva, una sociedad más justa y equilibrada”. (ANUIES, 2001).

Por lo tanto, una figura y pieza clave en esta situación de mejorar la educación es el *docente*, pues es el actor educativo que en la cotidianidad del aula tiene que desarrollar las tendencias del proceso enseñanza-aprendizaje. En la *Primer Conferencia Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, que se llevó a cabo en 1998, se señala a la formación de los docentes para responder a la diversificación de la educación superior:

La formación de los docentes debe proveerlos de las herramientas conceptuales necesarias para analizar su entorno y para construir conocimiento pertinente para las necesidades sociales. El maestro que asume las tareas asociadas al proyecto institucional debe convertirse en un *investigador de necesidades y potencialidades de la comunidad*, debe ser *capaz de trabajar en equipo* en la realización de una tarea compartida, debe *reflexionar sobre su práctica y cambiarla*, atendiendo al saber educativo que posee, al conjunto de saberes que debe recontextualizar y a las herramientas de que dispone para llevar a cabo su tarea (los textos, las ayudas, su propia experiencia). (UNESCO, 1998).

Hablar de competencias es hablar de un paradigma que tensiona las prácticas actuales en la docencia, por lo menos en México, ya que situar al alumno como centro del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación implica que el docente cambie de rol, es decir, deje a un lado su papel de experto y se convierta en un facilitador del aprendizaje, lo que también conlleva definir objetivos en el marco de favorecer el desarrollo de competencias tanto genéricas como específicas, diseñar actividades que respondan a la resolución de problemas, evaluar los aprendizajes, etc.

El docente se está enfrentando a las problemáticas de la educación superior y a las perspectivas innovadoras sobre la enseñanza y el aprendizaje. Implementar nuevas formas de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que estar acompañado de una comprensión de lo que se va a hacer.

Otra problemática es que el docente usualmente no tiene las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias para desarrollar su práctica como profesional de la educación, “elemento que agrega complejidad a la tarea del profesor es la de tener que considerar el proceso de aprendizaje del estudiante como centro del proceso.” (Aristimuño, s/f:10).

Resumiendo el reto al que se enfrenta el docente universitario, desde la perspectiva dominante es *ser un buen profesor*, mediando sus prácticas en el marco de las exigencias globales, que algunos autores han problematizado y tematizado en las propuestas que hemos revisado en páginas anteriores. Este capítulo es preámbulo para los subsiguientes que versan sobre el recorte de realidad que es la FE como dependencia académica, en el marco del complejo universitario que es la UNAM.

## Capítulo IV

### **La situación de la planta académica de la UNAM y la Facultad de Economía**

Este capítulo tiene como propósito brindar un panorama general sobre la planta académica de la UNAM y, de manera específica, de la Facultad de Economía, como referente que permite mirar la situación de este actor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, para poder comprenderla, se considera pertinente en un primer momento, contextualizar a esta universidad en sus funciones sustantivas, gobierno y estructura administrativa, para en un segundo apartado, revisar la normatividad que rige al personal académico y las dependencias que orientan sus actividades para favorecer a éste en diferentes ámbitos, finalmente, en un tercer momento, centrarnos en la Facultad, su estructura, oferta académica, su población escolar y académica, para situar las condiciones de esta última.

#### **A. La UNAM como referente para pensar la educación superior en México**

Como ya se ha referido, en la presente investigación se ha estudiado a un grupo de profesores de la FE en relación a sus procesos formativos para mejorar su práctica docente y educativa; es importante en este recorte particular de lectura retomar el marco universitario en el que se inscribe, aunado a que la UNAM por su tradición en la formación de profesionistas es un referente que permite analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el marco de una exigencia global en la que la educación se centra en el aprendizaje del alumno. El interés, también, estriba porque en aulas de esta universidad impera, todavía, una enseñanza tradicional que se escuda en la libertad de cátedra, que es un principio fundamental y derecho de sus académicos.<sup>31</sup>

Para comprender de una mejor manera la situación actual de la Facultad de Economía como dependencia integrante del complejo educativo que es la UNAM, se considera pertinente contextualizar este marco de referencia. Enseguida se ofrecen aspectos generales que permiten ubicar sus características como universidad pública y autónoma.

---

<sup>31</sup> La tarea docente de la UNAM es “consustancial al principio de libertad de cátedra, según el cual maestros y alumnos tienen derecho a expresar sus opiniones, sin restricción alguna, salvo el respeto y tolerancia que deben privar entre los universitarios en la discusión de sus ideas. La libertad de cátedra es incompatible con cualquier dogmatismo o hegemonía ideológica y no exime de ninguna manera a maestros y alumnos de la obligación de cumplir con los respectivos programas de estudio.” (Oficina del Abogado General, 2009a).

### *1. Esbozo de la UNAM*

El intentar aprehender a la UNAM es una tarea ardua para cualquier profesionista, sin embargo, es pertinente enunciar generalidades que permitan enmarcar su papel, como una de las universidades públicas de México que tiene mayor protagonismo tanto por su historia como por su función social.

#### *a. Un poco de historia*

En 1551 el Rey Carlos V firma la cédula de la creación de la Real y Pontificia Universidad de México. La nueva universidad cuenta con privilegios como la de Salamanca, además es bien sabido que se concibe a imagen de ésta. Su apertura es en 1553. (Cfr. González, 2001:19). Se dice que en 1778 entró en funcionamiento la Real Escuela de Cirugía y en 1792 el Real Colegio de Minería.

En la Independencia de México deja de ser Real; su nuevo nombramiento, Universidad Nacional y Pontificia. Cierra sus puertas en varios periodos que van de 1833 a 1865 por ideología de los liberales. En el último año, Maximiliano otorga un plazo de ocho días al Rector Basilio Arrillaga para entregar oficialmente el edificio, incluidos todos sus bienes, de esta forma pone “fin al largo proceso, iniciado varias décadas atrás, en contra de la Universidad y colegios coloniales” (Alvarado, 2001:96).

En 1867 con Benito Juárez se continúa con “la acta de defunción de la institución”, pero se convoca para crear un proyecto educativo con “las directrices de la Reforma” (Alvarado, 2001:96). Se crea la Escuela Nacional Preparatoria, bajo los presupuestos ideológicos del positivista Auguste Comte, por Gabino Barreda, quien creía que para entrar “de lleno a la era del progreso, sólo faltaba arrancar de las conciencias los prejuicios inculcados por una educación escolástica y carente de homogeneidad.” (Alvarado, 2001:98). Inició actividades un año después.

La universidad contemporánea, se dice, se empieza a gestar con la promoción e interés del diputado Justo Sierra en 1881 de crear una universidad como “institución cúspide del sistema nacional de educación” (Marsiske, 2001:117), pero es hasta 1910, cuando llega a la Secretaría de Instrucción Pública y logra este propósito.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Cabe hacer mención que, para que el proyecto de universidad fuera tangible en una realidad mexicana, la “Secretaría envió al pedagogo [y abogado] Ezequiel A. Chávez a Europa y a los Estados Unidos, en tres



Para 1929, el entonces presidente de México, Emilio Portes Gil declara la autonomía universitaria. En junio, de ese año, el Consejo Universitario publica su acuerdo sobre la autonomía. El poder ejecutivo formula la Ley Orgánica. Ésta se modifica en 1944 y entra en vigor a partir de 1945, desde entonces la universidad está organizada en dos estructuras: una académica, que comprende las funciones de docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura y, otra, de gobierno organizada por autoridades universitarias, colegiadas y personales. (CECU, 2005: 10). En este mismo año, el Congreso de la Unión, aprueba la construcción de la Ciudad Universitaria.

En 1951 se incorpora a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) y para 1954 como Ciudad universitaria empieza a tejer su historia, consolidándose como uno de los mayores complejos universitarios del país. Desde 1910 hasta hoy, la UNAM, ha tenido 33 rectores.

La universidad, también ha sido testigo de varios sucesos históricos sociales que han permeado a la sociedad mexicana como las huelgas del 68, 72 y la más reciente de 1999. Estos acontecimientos han propiciado prejuicios en torno a esta universidad pública, sin embargo, en su página web oficial se afirma que en la “actualidad la Universidad ha recuperado mucho del prestigio perdido en el fatídico fin de siglo; signo posible gracias a la historia que respalda a esta institución, y por el apego a valores que le dieron origen, los mismos que una y otra vez han sido esgrimidos por las autoridades que han encabezado a la institución universitaria.” (UNAM, 2009b)

Por último cabe agregar, que el papel educativo que desempeña en el país ha sido sustancial para el carácter laico y público de la enseñanza, por ende la participación estudiantil, además de que es una universidad en la que prevalece la autonomía y la libertad de cátedra como valores.

## *2. Las funciones sustantivas*

La UNAM es una institución pública y autónoma. Sus funciones son docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura. Su propósito, “estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad, con un sentido ético y de servicio social, superando

---

ocasiones, ‘para que analizara el funcionamiento de varias universidades’” (UNAM, 2009a). Con lo visto por este personaje se ideó el proyecto de la nueva Universidad Nacional de México.

cualquier interés individual.” (CECU, 2005: 5). Por ello a continuación se describe cada una de éstas, dando mayor peso a la docencia.

#### *a. Docencia*

La función docente, según el artículo 8° del documento “Organización general de la UNAM” del *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*, se llevará a cabo, principalmente, en las escuelas y facultades, además de que en éstas, también, “se desarrollarán y fomentarán labores de investigación como parte de su función de generación y transmisión del conocimiento.” (Oficina del Abogado General, 2009b). Entre la oferta educativa se encuentra el nivel medio superior y superior.

En lo que respecta al nivel superior, ofrece estudios a nivel técnico, licenciatura o ingeniería<sup>33</sup> y posgrado. Del nivel técnico se ubican las carreras que se imparten en la Escuela Nacional de Estudios Superiores de Nuevo León y enfermería con sede en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, las Fes Iztacala y Zaragoza. Referente a las licenciaturas e ingenierías, se encuentra una gama amplia de 99 carreras en las áreas: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; Ciencias Sociales; y Humanidades y Artes.

Entre la oferta académica, está el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), bajo la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), que comprende estudios de licenciatura (con 22 licenciaturas en Sistema Abierto y 19 a distancia); especializaciones (cinco programas a distancia y tres abiertos) y maestrías (siete programas a distancia).

El Posgrado brinda estudios de especialización, maestría y doctorado en las mismas áreas que las licenciaturas e ingenierías.

También, en su oferta, contempla la Educación Continua en diversas dependencias, como conferencias, cursos, diplomados, seminarios, talleres de actualización profesional y educación permanente. El propósito es dar una respuesta: a nuevas demandas por estudios superiores en el contexto de la masificación educativa; a cambios en el contexto de información y conocimiento; a demandas ocupacionales y del contexto de desarrollo; a

---

<sup>33</sup> Las licenciaturas e ingenierías son impartidas en 13 Facultades en Ciudad Universitaria (CU); en cinco Facultades en el Área Metropolitana; seis Escuelas Nacionales; cinco centros en diversos estados del país y una Unidad Multidisciplinaria de Docencia e Investigación, ubicada en Mérida. (UNAM, 2011a)

nuevas demandas del contexto cultural. (Cfr. UNAM, 2011b) Asimismo, contempla instituciones educativas particulares, a través del sistema incorporado, en varios estados del país. (Cfr. DGIRE, 2011).

### 1) Matrícula<sup>34</sup>

En el ciclo escolar 2010-2011 la matrícula escolar se comportó de la siguiente manera: 180,763 estudiantes en licenciatura; 25,167 en posgrado; 109,530 en bachillerato; 362 en carreras técnicas y 767 en el propedéutico de la Escuela Nacional de Música. En total la población estudiantil, en este periodo, fue de 316,589. (Agenda Estadística, 2011).

### 2) Planta académica

En el 2010 la UNAM tuvo un total de 44,869 nombramientos (algunos académicos tienen más de un nombramiento, por estar activos en más de una dependencia). Por figura académica se desglosan de la siguiente manera: 2,438 Investigadores; 5,405 Profesores de carrera; 4,154 Técnicos académicos; 28,177 Profesores de asignatura; 4,408 Ayudantes de profesor y de investigador y 287 en el rubro Otros. En total 36,172 personas.

La escolaridad de los académicos de carrera,<sup>35</sup> a saber: los del bachillerato en su mayoría cuentan con licenciatura (51.6%), en menor medida con especialidad (2.5%). En lo que refiere a los docentes que están en Facultades y Escuelas el 50.2% tiene doctorado, el 15.9 licenciatura. En los Institutos y Centros de Investigación Científica, el 96.1% tiene doctorado y en Humanística el 79.3. La escolaridad de los académicos muestra que los grados obtenidos tienen una relación con su nivel de nombramiento y desempeño dentro de la institución. (Véase Tabla 4.1. Escolaridad del Personal Académico de Carrera)

---

<sup>34</sup> En un estudio que realicé en 2011 para el seminario Planeación de la Educación en el marco de la Maestría DEPLAED, encontré que en relación a la licenciatura, la UNAM, concentra el 6.67% del 27.40 de la matrícula total de los ciudadanos mexicanos que están en edad de cursar estudios superiores, de 19 a 23 años. La formación profesional que oferta es la cuarta parte, aproximadamente, de la cobertura nacional. (Pérez, 2011:33)

<sup>35</sup> Las estadísticas universitarias no contemplan la escolaridad de los profesores de asignatura; este dato sería importante, para conocer cómo está conformada la planta docente por hora-clase, que es la mayoría en la institución.

**Tabla 4.1. Escolaridad del Personal Académico de Carrera**

| Nivel                                       | Escolaridad  | Porcentaje | Nivel   | Escolaridad  | Porcentaje |
|---|--------------|------------|---|--------------|------------|
| Plantel de Bachillerato                     | Licenciatura | 51.6       | Institutos y Centros de Investigación Científica  | Licenciatura | 0.5        |
|   | Especialidad | 2.5        |   | Especialidad | 0          |
|   | Maestría     | 37.4       |   | Maestría     | 3.4        |
|   | Doctorado    | 8.6        |   | Doctorado    | 96.1       |
| Facultades y Escuelas de Educación Superior | Licenciatura | 15.9       | Institutos y Centros de Investigación Humanística | Licenciatura | 5.6        |
|   | Especialidad | 4.4        |   | Especialidad | 0          |
|   | Maestría     | 29.5       |   | Maestría     | 15.1       |
|   | Doctorado    | 50.2       |   | Doctorado    | 79.3       |

Fuente: Elaboración propia con datos tomados de Agenda Estadística-UNAM, 2011.

*a. Investigación y difusión y extensión de la cultura*

La investigación como tarea sustantiva, tiene como propósito la creación de nuevos conocimientos, se diferencia en dos subsistemas: Investigación Científica (SIC) e Investigación en Humanidades (SIH). El primero, contempla entre sus objetivos impulsar y fortalecer la investigación, descentralizarla mediante unidades foranes, difundirla, entre otros (Véase CIC, 2012). Por su parte, el segundo, tiene como uno de sus propósitos “...potenciar el cultivo de sus disciplinas, contribuir al desarrollo de la cultura y al mejor aprovechamiento social de sus capacidades cognitivas, [...]” (CH, 2009).

El personal académico que pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) asciende a 3,577, distribuido de la siguiente manera: 628 académicos en Institutos y Centros de Investigación Humanística; 1,764 en Institutos y Centros de Investigación Científica; 923 en Facultades; 13 en Escuelas; 226 en Unidades Multidisciplinarias; uno en ENP; dos en el CCH y 20 en otras dependencias. (DGPL, 2011).

Por su parte, la difusión y extensión de la cultura se desarrolla en cinco ejes a través de diversas direcciones, que orientan sus actividades de difusión y extensión, tanto en el interior de la universidad como para la población en general, con cursos y talleres de diversas temáticas; bibliotecas, librerías, bufetes jurídicos, centros de apoyo psicológico y odontológico, espacios deportivos, entre otros. (Cfr. CECU, 2005:14).

Como se ubica se ha realizado un breve esbozo de las funciones sustantivas de esta casa de estudios, que se rige por un gobierno y obedece a una estructura, que se enuncia enseguida.

### 3. Gobierno y estructura administrativa

El artículo 7° del documento “Organización general de la UNAM” del *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*, señala que esta universidad está “integrada por sus autoridades, investigadores, técnicos, profesores, alumnos, empleados y los graduados en ella.” (Oficina del Abogado General, 2009b).

El gobierno de esta universidad está conformado por, la Junta de Gobierno; el Consejo Universitario; el Rector; el Patronato; los directores de facultades, escuelas e institutos y los consejos técnicos conformados en las facultades y escuelas.<sup>36</sup> (Portal del Consejo Universitario, 2011)

La estructura administrativa está compuesta por la Secretaría General; la Secretaría Administrativa; la Secretaría de Desarrollo Institucional; la Secretaría de servicios a la Comunidad Universitaria; la Oficina del Abogado General; la Dirección General de Comunicación Social; y la Dirección General de Colaboración Interinstitucional. “Esta estructura organiza y sustenta el apoyo administrativo y técnico a las tareas académicas de la institución, y atiende las necesidades y los requerimientos de la comunidad universitaria.” (CECU, 2005:14)

#### a. *Financiamiento*

El presupuesto de ingresos, aprobado por el Consejo Universitario, en el periodo 2011 ascendió a 29'707,149 pesos. Éste está dividido en Subsidio del Gobierno Federal e Ingresos Propios. La asignación del subsidio federal fue de 26'537,792. De los ingresos propios, se desglosó de la siguiente manera: Productos Financieros 381,560; Ingresos Extraordinarios 2'504,063; Ingresos por Servicios de Educación 203,373 (comprende Inscripciones y colegiaturas, Concurso de selección e incorporaciones y Revalidaciones); Otros Ingresos y Otros Productos 80,361. (Patronato Universitario, 2010). Este presupuesto es elaborado por el Patronato Universitario.

---

<sup>36</sup> El artículo 12 refiere que estarán integrados, los Consejos Técnicos, por un representante profesor de cada una de las especialidades que se impartan y por dos representantes de todos los alumnos. Para los institutos se integrarán dos consejos: uno de Investigación Científica y otro de Humanidades. (Ley Orgánica de la UNAM, 1945).

El presupuesto de egresos se comportó, en el mismo periodo, a saber: Docencia con el 47.2% para el nivel superior; el 13.3 para bachillerato y técnico; investigación contó con el 26.2; extensión universitaria 8.3; y gestión institucional 5. (Agenda Estadística, 2011)

#### *b. Salario del personal académico*

El salario del personal académico varía según el nombramiento. Los profesores de asignatura ya sea A o B, que es un poco más del 60%, tienen un ingreso hora-semana-mes (quincenal) en pesos corrientes de \$285.44 y \$324.48 respectivamente, mientras que los profesores e investigadores de carrera perciben un salario que va de los \$11,656.60 a \$23,789.80, según sea el nivel de titularidad. (Véase Anexo 4.1. Salarios)

Hasta aquí se ha brindado un panorama general de la estructura de esta universidad, ahondar en especificidades no es el propósito de este trabajo de investigación, pues como se ha referido, se considera que hablar de la UNAM requiere una investigación por sí sola, sin embargo, en el siguiente apartado, nos centraremos en las direcciones relacionadas con el personal académico para ubicar la situación de los docentes y posteriormente caracterizar la FE como referente que permite mirar la práctica educativa y docente.

### **B. Situación de los académicos en la UNAM**

Como en todo proceso laboral, en esta institución, existe una normatividad para el personal académico, que orienta derechos y obligaciones, como profesional que presta sus servicios.

#### *1. Normatividad académica de la UNAM*

La actividad docente de los académicos, se sustenta en el plano normativo de los artículos 13 y 14 de la Ley Orgánica de la UNAM; el primero establece que “Las relaciones entre la Universidad y su personal de investigación, docente y administrativo se regirán por estatutos especiales que dictará el Consejo Universitario. En ningún caso los derechos de su personal serán inferiores a los que concede la Ley Federal del Trabajo.” (Ley Orgánica de la UNAM, 1945) y el segundo, refiere que las designaciones de profesores e investigadores se realizarán por medio de concurso de oposición o por procedimientos idóneos para comprobar la capacidad de los candidatos.

*a. Estatuto de Personal Académico de la UNAM*

El Estatuto del Personal Académico (EPA) establece que los académicos<sup>37</sup> tienen como función

impartir educación, bajo el principio de libertad de cátedra y de investigación, para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional, y desarrollar actividades conducentes a extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, así como participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas (Artículo 2°, en Oficina del Abogado General, 2009c).

El personal académico está organizado en tres figuras por nombramiento y contrato: Técnicos Académicos; Ayudantes de Profesor o de Investigador; y Profesores e Investigadores. El tipo de contrato, de acuerdo con el artículo 5°, puede ser por nombramiento interino, definitivo o por prestación de servicios, puede ser medio tiempo o completo.

Los técnicos académicos ordinarios son aquellos que han demostrado tener la experiencia y las aptitudes suficientes en una determinada especialidad, materia o área para realizar tareas específicas y sistemáticas de los programas académicos o servicios técnicos de una dependencia. Este personal podrá estar inscrito en las categorías: Auxiliar, Asociado y Titular. En cada una de éstas habrá tres niveles: A, B y C. El nivel depende de la preparación académica, antigüedad y experiencia. (Véase artículo 13 del EPA).

En el Artículo 20 se define a las figuras de Ayudantes, quienes auxilian a los profesores y los investigadores en sus labores. El personal docente debe capacitar a estudiantes para el desempeño de funciones docentes o de investigación. Este nombramiento se puede otorgar por un plazo no mayor de un año, pero se puede renovar por cuatro veces más. El tipo de contrato es por horas (niveles A o B), medio o tiempo completo (niveles A, B o C), en el caso de los ayudantes de investigador. (Oficina del Abogado General, 2009c).

En cuanto a profesores e investigadores, el artículo 29 establece que podrán ser: ordinarios, tienen a su cargo las labores permanentes de docencia e investigación;

---

<sup>37</sup> El Artículo 353K. del Marco Institucional y Legal. Ley Federal del Trabajo considera al trabajador académico como “la persona física que presta servicios de docencia o investigación a las universidades o instituciones [...], conforme a los planes y programas establecidos por las mismas. (Oficina del Abogado General, 2009a).

visitantes, están por un tiempo determinado; extraordinarios, pertenecientes a otras universidades nacionales o internacionales, y eméritos. Los profesores ordinarios podrán ser de asignatura o de carrera.

Los Profesores de Asignatura imparten una o varias materias, son remunerados en función del número de horas de clase. Pueden ser interinos o definitivos y ocupar los niveles A o B, de acuerdo con una serie de requisitos para asumir el rol docente.

Cabe señalar que los requisitos, para los nombramientos y categorías, enfatizan en los estudios (a más grados académicos, mayor probabilidad de un mejor nivel y nombramiento) y en la experiencia en el campo docente; además de haber publicado en algún momento, sobre docencia o investigación. Pero salta a la vista que no se especifica una preparación en didáctica para ejercer la docencia, lo más que se puede ubicar es el señalamiento de “demostrar aptitud” en ésta, en el artículo 36.

En lo que refiere a Profesores o Investigadores de Carrera, el artículo 38 define que es el personal que dedica a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas, con las categorías asociado o titular y los niveles: A, B o C. En este rubro se consideran los grados académicos y la experiencia en docencia o investigación. Para la docencia, no hay una especificación que requiera una preparación acreditada por alguna institución, importa la experiencia medida en cantidad de años.

Cada nombramiento tiene obligaciones y derechos de acuerdo con el tipo de contrato; no obstante el Artículo 6° señala que los derechos de todo el personal académico serán, desarrollar sus actividades de docencia con el principio de libertad de cátedra e investigación; percibir remuneración correspondiente a su nombramiento o contrato; obtener los aumentos que se conceda a los sueldos; conservar su adscripción de dependencia, su categoría y nivel; cubrir un horario laboral de 40 horas a la semana el personal de tiempo completo y 20 horas el de medio tiempo; el tiempo total de servicios que preste el personal académico en cualquier cargo, no podrá exceder de 48 horas semanales, además de recibir las prestaciones que otorga la Ley laboral.

En el Capítulo VII se definen derechos y obligaciones de los profesores de asignatura, pero interesa enfatizar los incisos “e” y “j” de la sección B Obligaciones del artículo 56, que citan que los docentes deben “enriquecer sus conocimientos en la materia o materias que impartan” y que deben cumplir con el programa de la asignatura, presentarlo



el primer día de clases a los alumnos, así como la bibliografía correspondiente. (Oficina del Abogado General, 2009c).

El capítulo VIII Derechos y Obligaciones de los Profesores e Investigadores de Carrera, en la sección A Derechos, se acuña que este personal seguirá los derechos de lo estipulado en los artículos 6° y 55°, es decir, los que competen para toda la planta académica y de los que gozan los profesores de asignatura; pero además recibir remuneraciones adicionales de su dependencia y de otras si desempeña, también, labores, mientras el tiempo no exceda las 48 horas semanales y gozar de año sabático con salario íntegro, por mencionar algunos. Entre sus obligaciones está, el presentar un proyecto de sus actividades a realizar; además de un informe de su cumplimiento en el periodo e impartir clases o desarrollar labores de tutoría. (Oficina del Abogado General, 2009c)

#### *b. Marco Institucional de Docencia*

Otro documento normativo, que no se puede soslayar, para entender la docencia como función sustantiva es el Marco Institucional de Docencia, que en tres apartados establece su fundamentación, los principios generales relativos a la docencia y los lineamientos generales acerca de los planes y programas de estudio.

En la fundamentación establece que la función docente

[...] debe estar vinculada con las inquietudes y problemas de la sociedad en donde se desarrolla. Nuestra Universidad debe instruir, educar y formar individuos que sirvan al país. Pretendemos preparar alumnos competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional, que actúen con convicción y sin egoísmo, que pretendan un futuro mejor en lo individual y en lo colectivo. Esto sólo se logra en un ambiente de libertad, sin prejuicios, dogmas o hegemonías ideológicas. (Oficina del Abogado General, 2009d)

Para mantener la excelencia académica, tanto profesores como alumnos tendrán que esforzarse, por lo que es importante la aplicación de métodos pedagógicos “progresistas” que permitan lograrla. Además, resalta que la función docente no se reduce a lo que sucede en el aula sino que va más allá, incidiendo en la orientación del estudiante, desde el bachillerato.

Enfatiza que las actividades docentes estriban en un continuo proceso de enseñanza-aprendizaje, pues lo mira como complejo y dinámico, en el que importa la conceptualización de lo que se debe enseñar y cómo se enseña, “e implica la planeación, la

programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido.” (Oficina del Abogado General, 2009d). En su discurso este Marco Institucional recupera la significatividad de los actores involucrados en el proceso, señala que está condicionado, entre otros elementos, por “las características de profesores y estudiantes; la naturaleza, tipos y niveles de aprendizaje; las características del entorno social, así como los métodos, técnicas, procedimientos y recursos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Oficina del Abogado General, 2009d).

Lo que interesa resaltar, del apartado Principios Generales Relativos a la Docencia, es que refiere que la tarea del profesor lleva inherente el principio de libertad de cátedra. Maestros y estudiantes tienen “derecho a expresar sus opiniones, sin restricción alguna, salvo el respeto y tolerancia que deben privar entre los universitarios en la discusión de sus ideas. La libertad de cátedra es incompatible con cualquier dogmatismo o hegemonía ideológica [...]” (Oficina del Abogado General, 2009d). Aunque este principio sea consustancial a la actividad docente, no avala que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se cumpla con el abordaje de los programas de estudio, según su asignatura. Aspecto por el cual, muchas veces, esta libertad es objeto para que dosifiquen contenidos de acuerdo con la ideología personal. Asimismo, establece que un propósito es mejorar la calidad de enseñanza, para ello puntualiza, se requiere que el proceso enseñanza-aprendizaje se apoye en la investigación y en la capacitación por parte de los dos actores involucrados.

Ahora, el punto 13 especifica que el personal académico “debe mostrar [...] su vocación y capacidad para la docencia; su participación creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; su actualización y dominio de conocimientos y métodos de enseñanza y su actitud y comportamiento consecuentes con los principios éticos y académicos de la Institución.” (Oficina del Abogado General, 2009d).

Finalmente, se puede señalar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es responsabilidad de autoridades, docentes y alumnos, que en un deber ser la práctica se orienta por los planes y programas de estudio que constituyen, en apariencia, la guía obligatoria a seguir. (Oficina del Abogado General, 2009d).

## *2. Programas de apoyo para el personal académico. La DGAPA*

En la parte organizacional de la UNAM, y dado que es una institución grande y compleja, cuenta con una administración central que está integrada por Rectoría y varias Secretarías<sup>38</sup> que permiten estructurar funciones tanto para el personal académico, administrativo, como para alumnos y la comunidad interna y externa a ésta. De las secretarías dependen varias direcciones con propósitos y funciones correspondientes a la población dirigida.

Una dirección que interesa puntualizar, en este trabajo, es la General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) que depende de la Secretaría General. Fue creada en 1977 con el propósito de integrar las actividades de apoyo que las autoridades centrales de la UNAM tenían con el personal académico. (DGAPA, 2011)

Desde su creación ha llevado a cabo programas institucionales y funciones para la actualización, superación, desarrollo, estímulos y reconocimiento del personal académico para impulsar la carrera de este actor educativo en el marco concreto de la UNAM, pero, obviamente incide en el entorno nacional.

La misión que se plantea esta dirección es “impulsar y estimular la carrera del personal académico en las actividades sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura, en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado” (DGAPA, 2011), además de que trabaja conjuntamente con otras direcciones que cubren los propósitos de sus funciones sustantivas.

El objetivo que plantea es “Trazar, impulsar, coordinar y administrar las acciones de apoyo a la carrera académica, a fin de contribuir a la formación, superación y desarrollo del personal académico, estimular, reconocer y difundir su obra; así mismo, coadyuvar en el análisis, diagnóstico e información sobre la planta académica de la UNAM.” (DGAPA, 2011). Las líneas rectoras de la DGAPA se enuncian a continuación.

### *a. Impulso a la investigación*

La DGAPA, para apoyar el desarrollo de los académicos y de las tareas sustantivas de la UNAM, ha diseñado y administrado programas como PAPIIT, IACOD, PAPIME e

---

<sup>38</sup>Rectoría; Secretaría General; Secretaría Administrativa; Secretaría de Desarrollo Institucional; Secretaría de Servicios a la Comunidad; Abogado General; Coordinación de Humanidades; Coordinación de la Investigación Científica; Coordinación de Difusión Cultural; Coordinación de Planeación; Coordinación de Innovación y Vinculación; y Dirección General de Comunicación Social.

INFOCAB para que contribuyan al “desarrollo de proyectos de excelencia que fortalezcan la investigación y la docencia, formen recursos humanos de alto nivel, beneficien la enseñanza a los alumnos, promuevan nuevos investigadores en diversas áreas y desarrollen valiosos profesionistas que sirvan a la sociedad.” (DGAPA, 2011).

El PAPIIT, Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, está dirigido para personal académico con nombramiento de investigador o profesor de carrera de tiempo completo.

El programa Iniciativa de Apoyo Complementario a la realización de las Obras Determinadas (IACOD), dirigido para personal que se ha contratado por obra determinada.<sup>39</sup> Para participar en éste el solicitante tendrá que poseer grado de doctor.

El propósito principal de ambos programas es contribuir a la generación de conocimiento y difundirlos en “medios del más alto impacto y calidad, así como a la producción de patentes y transferencia de tecnología.” (DGAPA, 2011:PAPIIT).

Otro programa es, el denominado, Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), que a diferencia de los dos anteriores, tiene el objetivo de impulsar la superación y desarrollo del personal académico mediante proyectos de investigación que “conduzcan a la innovación y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje y que beneficien directamente a los alumnos tanto del bachillerato como de la licenciatura de la UNAM.” (DGAPA, 2011). Está dirigido para profesores o investigadores de carrera de tiempo completo, asociados o titulares, y a técnicos académicos titulares de tiempo completo.

Finalmente, el programa de Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB) promueve el involucramiento de los docentes en actividades que repercutan en la superación y trabajo académico en beneficio del bachillerato de la UNAM. Pueden participar profesores de carrera y de asignatura definitivos y los técnicos académicos del bachillerato.

---

<sup>39</sup> En el artículo 51. De la Sección C. Ingreso por contrato, se establece que en la contratación de personal académico, se deberá seguir el procedimiento que se señala [el EPA] para el concurso de oposición o concurso abierto para ingreso, salvo en casos excepcionales o para la realización de una obra determinada. En estos dos últimos casos los términos de la contratación deberán ser previamente probados por el Consejo Técnico, interno o asesor, oyendo la opinión de la Comisión Dictaminadora respectiva. El personal así contratado solo podrá adquirir la definitividad a través de un concurso de oposición para ingreso. (Oficina del Abogado General, 2009c).

### *b. Fortalecimiento a la docencia*

Para el fortalecimiento a la docencia por parte del personal académico se ha diseñado el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD). El fin es la actualización de conocimientos de “forma estructural e integral” a través de la oferta de cursos y diplomados. Este programa está abierto a personal académico en general. Su cobertura es para nivel bachillerato y licenciatura. Cabe agregar que los profesores de la UNAM cuentan con una beca del 100% para su participación.<sup>40</sup>

Un requisito que se plantea en las *Reglas de Operación* es que los cursos y diplomados de actualización no pueden duplicar o sustituir contenidos de actividades curriculares de las facultades y escuelas, no obstante deberán estar vinculados a las asignaturas del Plan y Programa respectivo de las dependencias académicas que lo oferten, asimismo, se señala la pertinencia de incluir temáticas de formación psicopedagógica y didáctica. Con una duración mínima de 20 hrs., y máxima de 40. Los diplomados serán avalados por el Consejo Técnico de la entidad académica responsable. La duración mínima será de 120 horas y máxima de 200, divididas en módulos. (DGAPA, 2012).

### *c. Reconocimientos para los académicos de carrera*

La UNAM otorga reconocimientos a miembros de su personal académico que, se considera, se han destacado en su carrera en las tareas sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura. Para ello cuenta con los siguientes reconocimientos: Premio Universidad Nacional (PUN), que es un premio anual; reconoce a los profesores, investigadores y técnicos académicos, para participar se debe contar con 10 años de antigüedad. El Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos (RDUNJA), que sean de carrera y tengan menos de 40 años y el Programa de Estímulos y Reconocimientos al Personal Académico Emérito (PERPAE) para académicos que han prestado cuando menos 30 años de servicios, con “gran dedicación y haber realizado una obra de valía excepcional.” (DGAPA, 2012). Cada uno de estos reconocimientos ha sido creado en diferentes momentos.

---

<sup>40</sup> Los profesores de la UNAM tienen derecho a inscribirse a cuatro cursos y a un diplomado en periodo de enero a septiembre. Las modalidades pueden ser presencial, semipresencial y en línea.

#### *d. Estímulos*

Otra función de la DGAPA es gestionar los estímulos monetarios dirigidos al personal académico que destaque, por su desempeño y excelencia en su carrera, en el marco de las funciones sustantivas de esta universidad. Los estímulos son cuatro, a saber: Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE); Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA); Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación (PEII); y el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG).

El PRIDE reconoce y estimula la labor de los académicos (profesor, investigador y técnico académico) ordinarios de tiempo completo. Para acceder a este estímulo se necesita por lo menos un año de antigüedad con alguno de los nombramientos referidos. Esta prima al desempeño “será equivalente a un porcentaje del salario tabular vigente del académico [...]” (DGAPA, 2012). (Véase Anexo 4.2. Estímulos).

El PAIPA propicia la incorporación de personal académico, que se ha distinguido en la actividad profesional. Está dirigido a profesores, investigadores o técnicos académicos de tiempo completo.

El PEII tiene el propósito de apoyar al personal académico que se inicia en la investigación, para impulsar el desarrollo de su carrera académica e incrementar su productividad. Se otorga al personal académico de tiempo completo (profesor o investigador) con posgrado.<sup>41</sup>

Por último, el PEPASIG está dirigido para los profesores de asignatura con una labor sobresaliente, además debe contar con un año de antigüedad. Los técnicos académicos con actividad docente frente a grupo pueden solicitar este estímulo.

#### *e. Becas para la formación académica*

Un aspecto importante es el sistema de becas que está destinado para el mejoramiento de la formación de los académicos a través de la realización de estudios o investigaciones, con el objeto de contribuir en la elevación del nivel académico. Las becas son Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA); Posdoctorales

---

<sup>41</sup> Cabe agregar que es necesario que el académico esté inscrito en un programa doctoral y colabore en un proyecto de investigación con un profesor de carrera o un investigador titular, además en un periodo máximo de 18 meses deberá presentar su solicitud de ingreso al SNI. (DGAPA, 2012).

en la UNAM (POSDOC); Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFPBU-MADEMS); Becas UNAM-Fundación Carolina; y Programa de Cooperación Científica.

El PASPA contribuye a la superación y fortalecimiento del personal académico, mediante apoyos para realizar estudios de posgrado, estancias sabáticas, posdoctorales y de investigación. (DGAPA, 2012). Pueden participar tanto académicos de carrera de tiempo completo y de asignatura con seis años de antigüedad, con 15 horas mínimo semana-mes. El programa promueve la movilidad docente nacional e internacional.

El POSDOC tiene el propósito de fortalecer la formación de los académicos de alto nivel para la docencia y la investigación. Otorga apoyo a los nuevos doctores para el desarrollo de proyectos en la universidad. Los solicitantes deberán ser menores de 36 años. Una cuestión importante es que los aspirantes a esta beca no deben tener contrato de trabajo con la UNAM al momento de iniciar con este estímulo.

El PFPBU en coordinación con la Maestría en Docencia para para la Educación Media Superior (MADEMS) busca incidir en la formación de profesionales de este nivel educativo. Para la beca se debe tener máximo 28 años de edad.

La UNAM, en coordinación con la Fundación Carolina, contribuye por medio de becas al personal académico de tiempo completo y profesores de asignatura definitivos para realizar estancias cortas de investigación y estudios de doctorado en España; además, el programa de Cooperación Científica tiene un vínculo con el Consejo Superior de Investigación Científicas de España para apoyar proyectos posdoctorales en centros y unidades asociadas al CSIC.

### *3. Formación, actualización y superación del profesor universitario*

Dado el marco anterior de la estructura de la UNAM y de la situación normativa del personal académico, se puede resumir la formación, capacitación, y actualización. La formación de profesores se ubica en los siguientes rubros:

- Curso de formación de profesores de lenguas-culturas por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
- Diplomado en formación de profesores de español como lengua extranjera en línea por el Centro de Enseñanza para Extranjeros
- Centro de Formación y Actualización de Profesores, en la Facultad de Contaduría y Administración

- Cursos, talleres interanuales del Programa de Formación de Profesores del CCH

La actualización del personal académico de la UNAM compete a los siguientes programas:

- El PASD: Cursos para Bachillerato; Diplomados para Bachillerato; Cursos para Licenciatura; Diplomados para Licenciatura.
- Inducción para el Personal Académico de Nuevo Ingreso por DGAPA.
- La CUAED oferta en línea Cursos de Actualización Docente en Habilidades Genéricas: Pensamiento Lógico Aplicado; Enseñanza del Aprendizaje Autorregulado; Estrategias de Lectura en Lengua Extranjera; Desarrollo de Habilidades Lingüísticas; Desarrollo de Habilidades Informativas e Introducción a la Tutoría a Distancia.
- Programa de Apoyo para la Superación del Personal Académico (PASPA)
- Programa de Becas Posdoctorales (POSDOC)

Para lograr la superación docente se contempla los siguientes programas y becas, que ya se han descrito:

- Programa de Apoyo para la Superación del Personal Académico (PASPA)
- Programa de Becas Posdoctorales (POSDOC)
- Programa de Cooperación Científica UNAM-Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de España
- Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFAMU-MADEMS)
- Becas-UNAM Fundación Carolina

Otras dependencias que apoyan en el proceso formativo de los docentes, en diferentes ámbitos, son la CUAED y la DGTIC. La Primera es la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia; la segunda es la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación.

La CUAED tiene como misión

promover la innovación educativa en las escuelas y facultades de la UNAM al aprovechar los beneficios de las tecnologías digitales; fomentar la inclusión de grupos vulnerables en programas educativos pertinentes y de calidad e impulsar la investigación interdisciplinaria con énfasis en sistemas y ambientes educativos, *además de propiciar la formación de recursos humanos de excelencia para atender las demandas de la sociedad contemporánea.* (CUAED, 2011a. *Cursivas nuestras*).

Entre su estructura contempla un área denominada Formación y Servicios, en la que oferta tanto a la comunidad universitaria como al público actividades en el marco de la Educación Continua. Una intención primordial es el apoyo a las actividades académicas relacionadas con las tecnologías de la comunicación y la información, además “brinda asesorías en tecnologías aplicadas a la educación, y cuenta con diversos servicios como las aulas



virtuales para el personal académico y una biblioteca especializada en educación abierta y a distancia.” (CUAED, 2011b).

En la DGTIC se “contribuye al logro de la UNAM como punto de unión de la comunidad universitaria para aprovechar los beneficios que las tecnologías de la información y las comunicaciones pueden aportar a la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la administración universitaria”. (DGTIC, 2012).

En esta dirección se brindan cursos, talleres, diplomados tanto a la población universitaria como al público en general. A los académicos les ofrece cursos presenciales, en línea y diplomados. Asimismo, como apoyo a la docencia se encuentran las aulas virtuales que permite a los profesores “crear cursos en los que comparten notas, archivos, actividades y bibliografía con los estudiantes.” (DGTIC, 2008).

Estas dependencias ofertan sus programas de capacitación y actualización a toda la comunidad universitaria, diferenciando aquellos que están dirigidos para la planta académica en el marco de las tecnologías, la comunicación y la educación abierta y a distancia.

Finalmente, es importante recuperar que, algunas facultades contemplan en su estructura organizativa la formación de su personal académico para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su población estudiantil, como la Facultad de Ingeniería que, en su estructura, contempla a la Secretaría de Apoyo a la Docencia, con el propósito de “contribuir al cumplimiento de los planes y programas educativos de la Facultad de Ingeniería, mediante la promoción, realización y apoyo de actividades de formación y desarrollo de profesores, formación integral y diferenciada de los alumnos y evaluación educativa.” (FI, 2006a)

La Secretaría contempla el Centro de Docencia<sup>42</sup> con la misión de “formar, desarrollar y profesionalizar al personal académico de la Facultad de Ingeniería de la UNAM, mediante la impartición de cursos, talleres, seminarios, conferencias y diplomados, para incidir en sustanciales mejoras en su práctica docente y así colaborar al cumplimiento de la misión de la Facultad de Ingeniería.” (FI, 2006b).

---

<sup>42</sup> Sus objetivos son “propiciar elementos teóricos, metodológicos y prácticos que contribuyan a profesionalizar la labor docente del profesor a través de la revisión teórica de los principios y fundamentos de la práctica educativa y del análisis y reflexión de su propia experiencia en un marco de competitividad y desarrollo.” (FI, 2006b), además de capacitar al docente respecto a procesos educativos-didácticos, las TIC’s y desarrollo humano.

Otra Facultad que tiene un Centro de Desarrollo Docente en el que se ofertan los cursos del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) es la de Contaduría y Administración que ofrece un Diplomado a su personal académico.

Otra experiencia, en este sentido, es la Facultad de Odontología, pues la Secretaría Académica gestiona el Programa de Actualización y Superación Docente, que tiene como objetivo “el impulso de proyectos que coadyuven tanto a la superación profesional e integral permanente, como a la profesionalización de su labor docente, como requisitos ineludibles para mejorar la calidad de su intervención en la formación de los estudiantes.” (FO, 2010). Además, se imparte el Diplomado de Formación Docente para Profesores de la Facultad de Odontología que está estructurado en seis módulos.

Por último, la Facultad de Química como parte de su Programa de Educación Continua contempla a la Coordinación de Actualización Docente que tiene el propósito de “contribuir a la educación en ciencias, particularmente en lo referente a su enseñanza en México.” (FQ, 2007). Sus actividades están basadas en los principios del constructivismo en el aprendizaje. Se enfoca en preparar a los docentes en el campo científico desde nivel básico hasta superior, “desarrolla actividades orientadas a la actualización y formación de profesores en ejercicio, tanto del nivel básico (primaria y secundaria) como del nivel medio superior y superior, que enseñan física, química, biología o matemáticas.” (FQ, 2007). Entre sus actividades destacan programas de posgrado, cursos, diplomados, talleres y conferencias, además de brindar asesorías tanto a instituciones públicas y privadas.

### **C. La Facultad de Economía. Antecedentes y época actual**

En este apartado se describirá a la FE en sus aspectos más importantes, con la intención de contextualizar el referente que ha posibilitado mirar la práctica educativa y docente de profesores en este nivel educativo.

#### *1. Antecedentes de la FE*

La FE de la UNAM fue la primera escuela de estudios superiores encargada de formar profesionistas de la economía en México, además, actualmente, es la más grande, por ello a continuación se realiza una breve semblanza histórica.

En 1929 se fundó la Sección de Economía en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en la UNAM, ubicada en el Centro Histórico de la Ciudad de México. Para lograr esto, un grupo de licenciados en derecho, con especialización en el campo de la economía, presentaron en 1925 un proyecto para crear la licenciatura en Economía que “permitiera la formación de científicos sociales y técnicos capaces de resolver los problemas de la economía del país” (Becerra, 2005:xvi).

El grupo de intelectuales que propuso la creación de esta carrera estuvo conformado por Narciso Bassols, Fritz Bach, Antonio Espinoza de los Monteros, Jesús Silva Herzog, Daniel Cosío Villegas y Manuel Meza Andraca. A finales de 1927 Antonio Castro, fue designado rector de la UNAM y a inicios de 1928 otorgó a Bassols la dirección de la Escuela de Derecho y Ciencias Sociales, quien creó en ésta a la Escuela de Economía. La intención consistía en que los egresados ejercieran la profesión en “el Gobierno Federal, estados y municipios, en la organización y administración de las empresas agrícolas, industriales y mercantiles, en los bancos y como asesores de organizaciones sindicales y cooperativas” (Becerra, 2005:xvi).

En ese mismo año, como parte de la estructuración de la carrera, una biblioteca especializada en economía en la Secretaría de Hacienda y Crédito Público; también se fundó el Instituto Mexicano de Investigaciones Económicas. Estos centros fueron promovidos por el grupo que propició la creación de la licenciatura, además de otros personajes como Manuel Gómez Morín, Eduardo Villaseñor, Francisco Zamora, Julio Antonio Mella y Víctor Manuel Haya de la Torre.

En el artículo “El sindicato de economistas y los problemas nacionales”, Jesús Silva Herzog plantea

El reconocimiento de que tenemos problemas que es apremiante resolver particularmente, de carácter económico, ha producido desde los comienzos de la pasada década un interés sin precedentes por los estudios de Economía... Allá por los años de 1923 a 1927 aparecen en las columnas de los diarios y revistas; firmas de personas hasta entonces desconocidas analizando las cuestiones económicas de importancia para los destinos del país (Silva Herzog, 1937, en Becerra, 2005:38).

Es importante destacar que los primeros docentes de la carrera son profesionales, especializados en el extranjero. En 1929 Bassols y Silva Herzog modifican la propuesta de Plan de Estudios de Economía, que hicieran varios estudiosos. Como no se contaba con el

recurso material y presupuestario, recurrieron a otras dependencias de la universidad para conformar a la planta docente, “se solicitó a algunos profesores su colaboración gratuita” (Becerra, 2005:xvii). El 20 de febrero de 1929, la primer generación constituida por 118 alumnos inicia clase. Al respecto la universidad emite un comunicado señalando que

Los principios que dieron origen a la fundación de la Carrera de Economía fueron, en el siguiente orden: Primero: Libertad de Cátedra; segundo. Preparación de profesionistas e investigadores al servicio de los intereses sociales y económicos del pueblo de México y otros pueblos del mundo; tercero: eficiencia y honestidad; cuarto: formación de profesionistas y hombres de ciencia que sean, además ciudadanos con cultura fundamental y sentido humano, capaces de estudiar e investigar, por una parte, y por otra, sentir y comprender los problemas de su época, y participar con decisión en la renovación y progreso de la vida social, económica y política del mundo. (Citado en Becerra, 2005:xvii).

Domínguez refiere que Cosío Villegas imparte la primera cátedra de la recién creada disciplina, misma que versa sobre Teoría económica. Se dice que para el segundo año de la carrera “se hizo necesario incrementar la planta de profesores con el fin de poder cubrir el nuevo plan de estudios.” (Becerra: 2005:xviii)

La carrera se va consolidando, la matrícula es reflejo de esto; por ende, las instalaciones son insuficientes se gestiona un espacio en la Facultad de Altos Estudios. Con esto se inicia la separación de economía de la Facultad de Derecho a finales de 1934. Asimismo, Enrique González Aparicio logra que la Sección adquiriera la categoría de Escuela Nacional en 1935; convirtiéndose en el primer director y reformula el Plan de Estudios contemplando cuatro áreas básicas: I. Teorías generales; II. Materias de aplicación; III. Materias históricas; IV. Materias auxiliares.

Otro mérito de González Aparicio es la creación de carreras cortas

[...] La escuela Nacional de Economía ofrece la opción de iniciar en el presente año [1936] varias carreras cortas, formadas por cursos en los que se analizarán los problemas fundamentales de la vida económica de México. Se espera contribuir a la formación de organizadores y dirigentes de las agrupaciones de los trabajadores, que serán factores decisivos en el desarrollo económico y social del país. (Citado en Becerra, 2005:21).

El sistema de enseñanza, según González Aparicio, contemplaba una didáctica verbalística por parte de los docentes, teniendo como técnica el interrogatorio. Se dictaban conferencias. Los alumnos “toman apuntes o resúmenes que les sirven para preparar los

exámenes con ayuda de la bibliografía señalada para cada cátedra.” (González Aparicio, 1937 en Becerra 2005:43). Se solicitaban “trabajos escritos que los alumnos [debían] desarrollar durante el año.” (González Aparicio, 1937 en Becerra 2005:43). Los exámenes que se efectuaban eran en forma oral o por escrito, para tener derecho a examen se les exigía un porcentaje determinado de asistencia durante el año escolar. Posteriormente, para reforzar el aprendizaje de los estudiantes se implementaron horas adicionales de trabajo a las cátedras dictadas por los especialistas, en las que los alumnos se involucraran con los cursos no de manera pasiva. El propósito era “hacer de cada estudiante un elemento que participe activamente en el desarrollo del curso, estimulando al profesor y profundizando en los estudios.” (González Aparicio, 1937 en Becerra 2005:43).

Como ya se refirió, los fundadores de la carrera en economía en la UNAM tenían otro perfil profesional, Domínguez señala que los creadores de la ciencia económica en el país “fueron en su mayoría funcionarios públicos (no profesionistas con experiencia académica) avalados por los gobernantes; por lo tanto su experiencia universitaria en el campo de la enseñanza de la ciencia económica era, en la mayoría de los casos, escasa o de plano inexistente.” (Domínguez y Guillermo, 2006-2007:54)

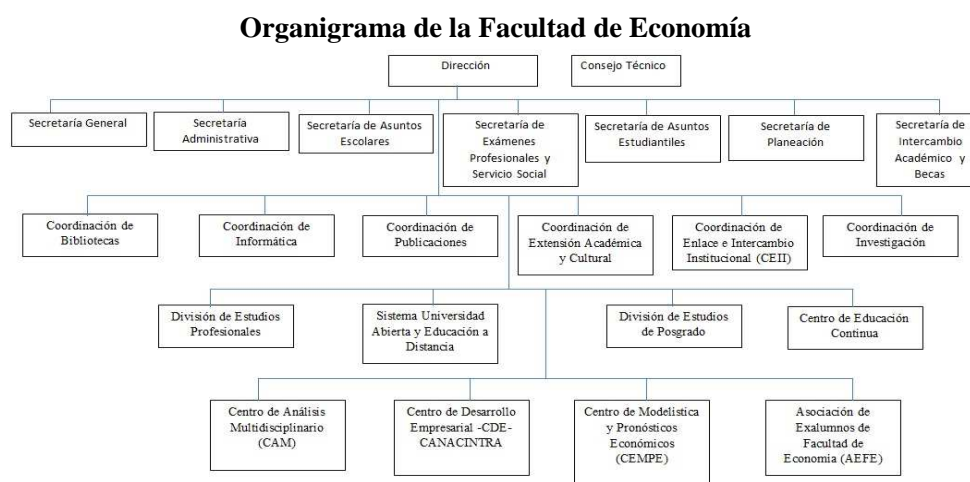
En el marco contextual de México, posterior a la Revolución, se buscaba preparar a profesionales de la ciencia económica para contribuir al desarrollo del país. “A los economistas no se les formaba para hacer carrera en los negocios, menos aún para hacer estudios de especialización en el extranjero, sino para incorporarse a los empleos en el gobierno para coadyuvar a la solución de los problemas nacionales.” (Domínguez, 2006-2007:54). El perfil en la formación de un licenciado en economía consistía en “una sólida formación teórica, comprometido con la nación, con preocupación por las necesidades sociales del país, con un compromiso ético y social.” (Domínguez y Guillermo, 2006-2007:55).

Para 1954 la Escuela se instala en la Ciudad Universitaria. En 1972 cuenta con estudios de posgrado, primero de Maestría y en 1976 de doctorado, ambos en esta disciplina, con éste adquiere el estatus de Facultad. Cabe agregar que el doctorado en Economía es pionero en el país. (FE, 2011). Esta dependencia ha sido dirigida por 19 directores. Los dos últimos con grado de doctorado.

En 1974, el Consejo de la FE aprueba el Sistema Universidad Abierta (SUA).<sup>43</sup> Inicia actividades en 1976, con el propósito de formar “economistas de alta calidad académica y compromiso social [...]” (SUAYED-Economía, 2012). En 2003 utiliza la Plataforma Educativa SUAFE, que es parte de los antecedentes de la licenciatura a distancia. Cabe resaltar que no todo ha sido gloria para esta Facultad pues a finales de los 70’s disminuye la demanda por parte de los estudiantes, aunado a que algunos de éstos son asignados en su segunda opción y se empieza a dar un efecto de reprobación y deserción. (Cfr. Morales, 1989).

## 2. Estructura de la FE

El siguiente organigrama muestra la estructura de la FE



Elaboración propia con datos tomados de la página web de la Facultad de Economía.

## 3. Oferta Académica de la FE

La FE está organizada en tres Divisiones: Estudios Profesionales; Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) y Estudios de Posgrado.

Las Divisiones de Estudios Profesionales y del SUAYED ofrecen estudios de licenciatura. La primera, coordina el Sistema Escolarizado (clases de lunes a viernes con tres turnos; con horarios por asignatura de tres horas semanales) y la segunda, encargada de la educación abierta y a distancia (asesorías sabatinas de una hora y en línea).

<sup>43</sup> Cabe señalar que el SUA fue creado durante el rectorado de Pablo González Casanova por el Consejo Universitario y aprobado por el Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM en 1972.

*a. División de estudios profesionales del Sistema Escolarizado*

La División de Estudios Profesionales, además de coordinar la licenciatura escolarizada, “organiza las actividades académicas y de investigación que contribuyan al cometido de elevar la calidad en la formación de los futuros economistas egresados de la Facultad de Economía.” (FE, s/f).

Las funciones de esta división están dirigidas a alumnos y profesores, que en algún momento se intersectan; pero como aquí interesa la planta académica, se tiene que la distribuye en las asignaturas correspondientes al semestre; *promueve la formación y actualización de los docentes* en colaboración con el Centro de Educación Continua de la Facultad y reuniones de profesores con diversos fines; coordina los programas académicos que gestiona la DGAPA: como PAPIME y PAPIIT; además, colabora en los programas de estímulos PEPASIG y FOMDOC. Cabe destacar que, también, coordina el programa de servicio social de Apoyo a la Docencia y la Investigación, en la que los alumnos para liberarlo pueden ser ayudantes de profesor por un año.

El Sistema Escolarizado, de acuerdo con el Plan de Estudios vigente, está conformado por cinco coordinaciones académicas: Departamento de Teoría Económica y Economía Pública; Departamento de Métodos Cuantitativos y Economía Cuantitativa; Departamento de Instrumentales y Economía de la Empresa; Departamento de Teorías Aplicadas y Economía Internacional; y Departamento de Historia Económica.

*b. Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FE (SUAYED)*

El SUAYED tiene como propósito ofrecer educación superior a la población que por circunstancias laborales, lugar de residencia, etc., no tiene la posibilidad de cubrir una jornada en el Sistema Escolarizado.

Por el perfil de esta población, el sistema propicia el desarrollar la capacidad de aprendizaje independiente del estudiante con el apoyo del material didáctico. Las sesiones de asesoría que ofrece son grupales por asignatura, coordinadas por un asesor. El papel de éste consiste en orientar y apoyar al alumno para cubrir los objetivos de aprendizaje previstos en cada materia. (Cfr. SUAYED-Economía, 2012).

El SUAyED está conformado por la Jefatura de la división, la Secretaría académica y el Área administrativa.<sup>44</sup> Recupera los lineamientos generales que la UNAM establece para este sistema, a saber:

- El aprendizaje independiente.
- Asesorías, colectivas o individuales; presenciales o a distancia, que permiten la interacción asesor-alumno y alumno-alumno de una forma síncrona o asíncrona.
- La determinación del ritmo de aprendizaje, por los propios estudiantes.
- Procedimientos de autoevaluación para que el estudiante pueda verificar el logro de sus objetivos de aprendizaje.
- La flexibilidad de los tiempos, para presentar exámenes para acreditar las diversas materias, con los horarios de las asesorías individuales y con otras actividades de índole administrativo.

*c. División de Estudios de Posgrado*

Esta División está conformada, como ya se refirió, por dos programas, uno es el Posgrado de Economía y el otro el Único de Especializaciones de Economía, a saber: Desarrollo Social; Econometría Aplicada; Economía Ambiental y Ecológica; Economía Monetaria y Financiera; El Género en la Economía; Historia Económica; Historia del Pensamiento Económico; Microfinanzas y Teoría Económica. (UNAM POSGRADO-Economía, s/f)

*d. Misión de la FE*

Formar economistas disciplinaria y profesionalmente sólidos, técnicamente calificados, con capacidades analíticas y propositivas, genuino compromiso social y conocimientos y destrezas que los hagan útiles a la sociedad en la que se desenvuelven. (FE, 2010:7).

*e. Visión actual*

Que hacia el año 2014 la Facultad de Economía sea reconocida como la escuela líder en la formación de economistas entre las universidades nacionales y de América Latina, debido a la calidad de sus egresados, profesores, publicaciones, críticas, aportaciones e influencia en la toma de decisiones de política económica y políticas públicas en favor del desarrollo económico y social sustentable. (PDI, 2010:7).

---

<sup>44</sup> Cuenta con áreas de apoyo como Asuntos Estudiantiles, Servicios Escolares, Unidad Psicopedagógica y Tutorías, Diseño, Elaboración de Material Didáctico, Administración Académica de Plataforma Educativa e Informática.



*f. Planes de estudio*

La FE tiene varios currículum, según el nivel educativo: Licenciatura y Posgrado: Especialidades, Maestría y Doctorado. Cabe señalar que en la licenciatura cada división cuenta con su propia planeación curricular y metodología de enseñanza-aprendizaje. El Sistema Escolarizado tiene vigente el plan de 1994 y el SUAyED los planes de 1994 y 2008. (Véase Anexo 4.3. Estructura Curricular de Planes de estudio y Tabla 4.2. Planes de estudio de la Facultad de Economía)

**Tabla 4.2. Planes de estudio de la Facultad de Economía**

| Nivel        | Modalidad                     | Duración de la carrera    | Créditos | Vigencia                              |
|--------------|-------------------------------|---------------------------|----------|---------------------------------------|
| Licenciatura | Escolarizado                  | 5 años (regular)          | 366      | Plan de Estudio de 1994               |
|              |                               | 7.5 años (extraordinario) |          |                                       |
|              | Abierta y a Distancia         | 5 años (regular)          | 366      | Plan de Estudio de 1994               |
|              |                               | 10 años (extraordinario)  |          | 300                                   |
| Posgrado     | Especialización <sup>45</sup> | 2 semestres               | 68       | Desarrollo social (2010)              |
|              |                               | 2 semestres               | 64       | Econometría aplicada (2007)           |
|              |                               | 2 semestres               | 60       | Economía ambiental y económica (2007) |
|              |                               | 2 semestres               | 62       | Economía monetaria y financiera       |
|              |                               | 2 semestres               | 48       | El género en la economía (2007)       |
|              |                               | 2 semestres               | 52       | Historia económica                    |
|              |                               | 2 semestres               | 42       | Historia del pensamiento económico    |
|              |                               | 2 semestres               | 55       | Microfinanzas                         |
|              | Maestría                      | 4 semestres               | 102      | Plan de Estudio 2000                  |
|              | Doctorado                     | 4 semestres               | -----    | Plan de Estudio 2000                  |

Fuente: Elaboración propia con datos tomados de las páginas web de las tres Divisiones de Estudio de la FE.

En el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014 (PDI) se señala que

El modelo educativo imperante en la Facultad es tradicional, informativo y enciclopédico por lo que es necesario revisar los contenidos básicos de todas las materias y su integración horizontal y vertical, para evitar que el estudiante termine sus estudios sin una idea clara de la función que cumplen en la formación del economista las distintas áreas y materias en las que se encuentra organizado el plan de estudios. [...] La falta de articulación entre las materias teóricas, las cuantitativas y las aplicadas, no permite una integración eficiente de los conocimientos y dificulta a los alumnos el análisis de situaciones concretas y la solución de problemas. (FE, 2010).

<sup>45</sup> El Programa Único de Especialización se crea en 2005.

El Plan de Estudios del Sistema Escolarizado está organizado en núcleo básico y terminal. Contempla 10 semestres. El básico -abarca la parte inicial de la carrera- comprende dos áreas de formación: la primera, Ciencia económica conformada por Teoría Económica, Economía Política, Historia y Pensamiento Económicos y Teorías Aplicadas y, la segunda, Conocimientos instrumentales de análisis económico que se nutre de Métodos Cuantitativos, Instrumentales, de Investigación y Análisis Económico y Economía Mexicana.

En el núcleo básico existe un primer nivel teórico-conceptual, con el objetivo de “dotar al estudiante del lenguaje, los métodos y los instrumentos indispensables y comúnmente aceptados en la formación del economista.” (FE, 1993:55). Para articular lo teórico con lo instrumental se recurre a “ejercicios y solución de problemas, en un taller de economía cuantitativa” (FE, 1993:55) se pretende una horizontalidad. En un segundo nivel, la estructura del plan, tiene la intención, de que el estudiante de economía, aplique los fundamentos indispensables de esta ciencia en diversos ámbitos de la profesión. Se cubren las Teorías Aplicadas: Desarrollo Económico; Estructura Económica Mundial Actual; Economía Internacional; Teoría Monetaria y Política Financiera; Economía Industrial; Economía Agrícola y Economía Mexicana I y II.

El núcleo terminal pretende que el estudiante consolide su formación económica teórica inicial y pone énfasis en un área específica para el campo profesional. (Véase Anexo 4.3. Estructura curricular del Plan de Estudios de la FE).

#### *1) Perfil profesional en el Plan de Estudio del Sistema Escolarizado*

Para el Sistema Escolarizado el Plan de Estudio tiene un modelo de desarrollo para la formación de la identidad profesional del economista. Esto a través de “promover, propiciar y lograr en el alumno, el desarrollo de cuatro aspectos fundamentales: aptitudes, actitudes, habilidades y conocimientos.” (FE, 1993:18).

El Plan de Estudios señala que la intención es formar de manera integral al estudiante de economía, para que sea, realmente, un agente del cambio social, para ello, plantea cuatro aptitudes a desarrollar de manera intencionada; siete actitudes; nueve habilidades y cinco conocimientos fundamentales de esta área. Tal y como se muestran en la tabla 4.3. Perfil profesional del Sistema Escolarizado:

**Tabla 4.3. Perfil profesional del Sistema Escolarizado**

| Aptitudes  | Actitudes  | Habilidades  | Conocimientos  |
|--|--|--|--|
| <p>a) La de investigación científica, de manera cotidiana y continua.</p> <p>b) La de síntesis, explicación y resolución de problemas económicos.</p> <p>c) La responsabilidad ante la sociedad.</p> <p>d) La comunicación verbal y escrita.</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación social y humanitaria que le permita tener conciencia de su papel como profesionista comprometido al servicio de la sociedad.</li> <li>2. Honestidad y ética profesional.</li> <li>3. Compromiso con los grandes problemas de la nación.</li> <li>4. Criterio para aplicar las teorías económicas con honradez y sentido humanista.</li> <li>5. Compromiso con el desarrollo económico, soberano e independiente del país.</li> <li>6. Participación en el trabajo en equipo multidisciplinario.</li> <li>7. Estudio y formación permanente, con la perspectiva de la realización de un posgrado, en la medida de las posibilidades.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adquirirá una visión científica de la sociedad con el cuerpo teórico y los paradigmas que seleccione, en un ambiente de pluralidad, rigor académico y libertad.</li> <li>2. Utilizará los instrumentos, técnicas y aplicaciones de la teoría económica, la economía política y la política económica, sabrá sus alcances y sus implicaciones.</li> <li>3. Desarrollará trabajos de investigación teórica y práctica con rigor profesional.</li> <li>4. Utilizará los métodos cuantitativos que le permitan analizar los fenómenos económicos y confrontar los elementos teóricos con la realidad.</li> <li>5. Aplicará las distintas herramientas de las matemáticas y la estadística, que le permitan comprender los avances recientes de la ciencia económica, formalizando y ordenando de manera rigurosa sus propias ideas.</li> <li>6. Tendrá los conocimientos instrumentales necesarios que le permitan un adecuado conocimiento de la empresa como unidad económica.</li> <li>7. Sabrá usar la tecnología de la computación como herramienta de uso cotidiano en su trabajo.</li> <li>8. Utilizará el idioma español de manera adecuada para su comunicación escrita y oral.</li> <li>9. Podrá traducir textos de economía del idioma inglés.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis y evaluación de los problemas de la producción, la distribución y el consumo de los bienes y servicios que satisfacen las necesidades del hombre y la sociedad.</li> <li>2. Conocer la cultura económica para tener una formación esencial con rigor científico que le permita solucionar problemas en su labor profesional.</li> <li>3. Conocer las distintas corrientes y paradigmas teóricos de la ciencia económica, y saber discriminar cuáles son útiles para el análisis e interpretación de los fenómenos económicos.</li> <li>4. Comprender ampliamente la naturaleza y desarrollo de la civilización y sociedad contemporáneas y, en este ámbito, caracterizar a la economía mexicana.</li> <li>5. Aplicar las herramientas de las matemáticas, la estadística, la econometría y los métodos cuantitativos para la formalización y solución de problemas económicos.</li> </ol> |

Fuente: Perfil elaborado del Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía, 1994. Sistema Escolarizado. FE, 1993.

## 2) Perfil profesional en el Plan de Estudio del SUAyED

Este sistema plantea el perfil de egreso como sigue:

- Sólida formación teórica en las diferentes corrientes de la ciencia económica; Conocerá las fortalezas de los diferentes sistemas económicos, tendrá manejo de herramientas cuantitativas, así como, el uso de los instrumentos requeridos para llevar a cabo análisis profundos sobre los diversos problemas económicos y sociales.
- Capacidad de realizar diagnósticos sobre la situación económica y social a nivel nacional, regional, sectorial, por rama productiva y por empresa, a fin de tener conocimiento de sus potencialidades de desarrollo y los obstáculos para éste, así mismo obtendrá una visión amplia sobre los problemas sociales. (SUAYED-Economía, 2012)

### a. Perspectiva pedagógica en el Sistema Escolarizado

El Plan de Estudios de 1994, del Sistema Escolarizado, fue formulado bajo una perspectiva de renovar la práctica de la docencia

El nuevo plan de estudios evitará la visión enciclopedista, es decir la repetición sistemática de temas y bibliografía en diferentes áreas y asignaturas, así como la indeterminación de lo esencial y lo superfluo y la extensión temporal excesiva en la impartición de los temas, para obtener un uso mejor de los tiempos del estudiante ampliando el espectro de su conocimiento. (FE, 1993:52).

Entre sus principales postulados referentes a la planta académica señala

En primer lugar, nuestros profesores deberán contar con una licenciatura en economía y preferentemente con estudios de posgrado y tener experiencia de dos años en la docencia. En segundo lugar, haber aprobado cursos de pedagogía y de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, para lo cual la Facultad propiciará actividades al respecto, dentro de su programa de actualización para profesores. (FE, 1993:83).

Para ser docente en asignaturas del núcleo básico se tiene que cubrir institucionalmente el siguiente perfil:

1. Experiencia docente de un año en la línea de estudio respectiva.
2. Publicaciones en revistas especializadas del área de conocimiento correspondiente.
3. Tener estudios en cursos de actualización y diplomados en la línea de estudio correspondiente en el Plan de Estudios.

Para el núcleo terminal el docente debe tener:

1. Experiencia docente de un año en el área respectiva.
2. Experiencia en el ejercicio profesional en el área de conocimiento.
3. Publicaciones en revistas especializadas.
4. Estudios actualizados de los problemas económicos del país.

La metodología didáctica en las asignaturas percibe una relación dialéctica en la que el profesor enseña, pero además aprende. El papel del alumno es aprender pero igualmente enseña. En este sentido se plantea que la actividad del estudiante es entendida “no sólo como el ejercicio de acciones concretas, sino también como el desarrollo de acciones de interés cada vez más abstractas y reflexivas.” (FE, 1993:84)

Se entiende por enseñar “[...] todo aquello que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que contribuye al aprendizaje efectivo del educando, como el uso de métodos, técnicas y medios y el dominio de las formas de medir y evaluar el aprovechamiento escolar.” (FE, 1993:84)

Las asignaturas se agrupan según su función teórica, práctica y teórica-aplicada para sugerir las estrategias didácticas. Se proponen tres modelos orientados: 1. A la asignatura, 2. Al alumno y 3. A la comunidad. En el siguiente cuadro, se pueden ubicar los métodos y técnicas para cada modelo.

**Cuadro resumen. Métodos y técnicas de las asignaturas**

| Métodos y técnicas para asignaturas teóricas (modelo orientado a la asignatura) | Métodos y técnicas para asignaturas prácticas (modelo orientado al alumno) | Métodos y técnicas para asignaturas teórico-aplicadas (modelo orientado a la comunidad) |
|---|--|---|
| Propósito: énfasis en conocimientos y dominio del contenido                     | Propósito: énfasis en el saber ser más que en el hacer                     | Propósito: énfasis en la adquisición, la transmisión y la aplicación                    |
| Clase magisterial   | Ejercicios   | Uso de técnicas de los dos modelos, de acuerdo a como lo estime el docente              |
| Exposición por parte de los alumnos   |  |   |
| Lectura comentada   | Estudio de casos   |   |
| Reporte de lectura  |  |   |
| Resumen de lectura  |  |   |
| Discusión de casos  | Prácticas de campo   |   |
| Debate entre los alumnos  |  |   |

Fuente: Perfil elaborado del Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía, 1994. Sistema Escolarizado. FE, 1993:84-88.

Asimismo en el Plan de Estudio se menciona la importancia de la evaluación de los aprendizajes, para ello ofrece pautas metodológicas para saber los momentos para llevarla a cabo a través de la planeación que responda a las preguntas ¿Cuándo? ¿Qué? ¿Cuánto? y ¿Con qué? Además recomienda las formas de evaluación de acuerdo con la clasificación que realiza con los modelos referidos líneas arriba.

**Cuadro resumen. Instrumentos para evaluar aprendizajes**

| Evaluación para asignaturas teóricas  | Evaluación para asignaturas prácticas  | Evaluación asistemática o subjetiva  |
|---|--|--|
| <i>Pruebas objetivas:</i><br>- Opción múltiple<br>- Correspondencia<br>- Verdadero-falso<br>- Completamiento<br>- Jerarquización<br>- Respuesta breve | <i>Pruebas objetivas:</i><br>- Opción múltiple<br>- Correspondencia<br>- Verdadero-falso<br>- Completamiento<br>- Jerarquización | Gestos<br>Miradas<br>Participaciones<br>Preguntas de los alumnos   |
| <i>Pruebas de ensayo</i>  | -Resolución de problemas<br>-Elaboración de gráficas,<br>-Proyecto<br>-Investigación de campo                                    | -Plan de trabajo de la asignatura<br>-Anotar puntos débiles en la sesión<br>-Revisar azarosamente los apuntes de los alumnos para verificar la comprensión |

Fuente: Perfil elaborado del Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía, 1994. Sistema Escolarizado. FE, 1993:90-95.

*b. Perspectiva pedagógica en el SUAyED*

Como ya se ha referido, el SUAyED retoma los postulados que la UNAM establece para este tipo de modalidad educativa, en este sentido, en el Plan de Estudio se estipula que los docentes deben dejar a un lado la clase magistral, por ello se les considera asesores, por tanto, necesitan una planeación con las actividades “a desarrollar, los criterios y mecanismos de evaluación y el establecimiento de un cronograma que permita y facilite al alumno la organización de su tiempo” (SUAFE, 2007:31) además de fomentar que éste trabajo de manera previa a la asesoría. Un aspecto importante es promover la colaboración entre los estudiantes.

Otro aspecto a destacar es que para el Sistema a Distancia se requiere un adecuado manejo de las herramientas de comunicación que “incluye el uso de material impreso, audiovisual, informático (plataforma, página web, discos compactos, etc.)” (SUAFE, 2007:32)

En este mismo sentido, señala que el docente debe desarrollar las siguientes actividades en su rol de asesor:

- Elaborar y aplicar material didáctico de acuerdo a la modalidad educativa.
- Diseñar y aplicar estrategias que evalúen el proceso de aprendizaje.
- Orientar al estudiante en diversos ámbitos escolares.
- Facilitar el aprendizaje independiente y colaborativo en el alumno.
- Aplicar la metodología y estrategias didácticas correspondientes con la modalidad educativa (Abierta o Distancia).
- Dominar la dinámica de las asesorías individual y de grupo (abierta o en línea).
- Retroalimentar al estudiante, reconociéndolo como sujeto activo del aprendizaje.
- Actualización tanto profesional como pedagógicamente. (SUAFE, 2007:31)

Finalmente, es importante anotar que, en cada asignatura recomiendan la metodología de enseñanza-aprendizaje y formas de evaluación, según sea la modalidad educativa.

#### 4. Población escolar

La población escolar de la FE está conformada mayoritariamente por la matrícula de licenciatura, de ésta el Sistema Escolarizado es numeroso, por ejemplo en el 2010 contó con 3,506 estudiantes, mientras que en el SUAyED atendió a 651. (Véase Tabla 4.4. Población estudiantil de la FE por niveles)

**Tabla 4.4. Población estudiantil de la FE por niveles**

| Concepto     | Nivel           | Sistema             | Cantidad <sup>46</sup> |              |
|--------------|-----------------|---------------------|------------------------|--------------|
|              |                 |                     | 2009                   | 2010         |
| Alumnos      | Licenciatura    | Escolarizado        | 3,356                  | 3,506        |
|              |                 | Abierta y Distancia | 558                    | 651          |
|              | Especialización | Escolarizado        | 153                    | 129          |
|              | Maestría        | Escolarizado        | 144                    | 104          |
|              | Doctorado       | Escolarizado        | 90                     | 122          |
| <b>Total</b> |                 |                     | <b>4,301</b>           | <b>4,502</b> |

Fuente: Datos tomados de Memoria UNAM 2009 y 2010, en DGPL-UNAM 2009 y 2010.

#### 5. Egreso y eficiencia terminal en titulación

En lo que refiere al 2009 a nivel licenciatura se titularon 252 egresados del Sistema Escolarizado y 10 del SUAyED. En 2010 se alcanzó una titulación de 276 economistas en escolarizado, mientras que en SUAyED siete.

Al 2010 la eficiencia terminal, según el año de ingreso, es de apenas 20% pese a la amplia gama de modalidades de titulación. (Véase Tabla 4.5. Eficiencia Terminal)

**Tabla 4.5. Eficiencia terminal**

| Eficiencia Terminal Curricular |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| (cinco años para egresar)      |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| Generaciones                   | 1997-2002 | 1998-2003 | 1999-2004 | 2000-2005 | 2001-2006 | 2002-2007 | 2003-2008 | 2004-2009 | 2005-2010 |
| Primer ingreso                 | 664       | 590       | 586       | 565       | 461       | 507       | 502       | 470       | 524       |
| Abandono                       | 48        | 57        | 64        | 99        | 41        | 38        | 47        | 19        | 24        |
| Rezagados                      | 545       | 467       | 481       | 397       | 363       | 393       | 386       | 372       | 396       |
| Egresados                      | 71        | 66        | 41        | 69        | 57        | 76        | 69        | 79        | 104       |
| <i>Eficiencia terminal (%)</i> | <i>11</i> | <i>11</i> | <i>7</i>  | <i>12</i> | <i>12</i> | <i>15</i> | <i>14</i> | <i>17</i> | <i>20</i> |

Fuente: Trayectorias escolares de la carrera de Economía, Facultad de Economía, (Generaciones 1986 a 2005), Dirección General de Evaluación Educativa, UNAM, junio de 2010.

Fuente: Tabla tomada de PDI, en FE, 2010.

<sup>46</sup> Las estadísticas del 2011 no están disponibles todavía en el momento de estar realizando esta investigación.

#### a. Modalidades de titulación para la Licenciatura en economía

Para obtener el grado de licenciado en Economía, el Reglamento de Exámenes Profesionales dispone nueve modalidades de titulación<sup>47</sup>, pero la Facultad establece tres perfiles académicos para optar por una, a saber:

1. Tener cubierto un avance de 197 créditos del Plan de Estudios vigente.
2. Haber egresado con menos de 7.5 años en el Sistema Escolarizado y 10 en el SUAyED, de acuerdo con el año de ingreso.
3. Haber egresado con más de 7.5 años en el Sistema Escolarizado y 10 en el SUAyED, de acuerdo con el año de ingreso.

Cabe destacar que las nueve modalidades que están aprobadas por el Reglamento de Exámenes Profesionales, datan del 2005, esto después de que la UNAM en 2004 ampliará los esquemas para favorecer la titulación de sus egresados, pero no se ha logrado mejorar la eficiencia terminal.

#### 6. Planta académica

La FE en el 2010 contó con una planta académica de 841 docentes. Con un total de 940 nombramientos. (Véase Tabla 4.6. Figura académica y nombramiento).

**Tabla 4.6. Figura académica y nombramiento**

| Figura académica                      | Nombramientos |
|---------------------------------------|---------------|
| Profesor de Asignatura                | 399           |
| Profesor de Carrera (Tiempo completo) | 113           |
| Técnico Académico                     | 46            |
| Ayudante de Profesor                  | 372           |
| Docentes Jubilados                    | 7             |
| Otros                                 | 3             |
| Total nombramientos                   | <b>940</b>    |

Fuente: Elaboración propia con datos tomados de Memoria UNAM 2010, en DGP, UNAM, 2010.

La escolaridad del personal de carrera de tiempo completo, en más de la mitad, es de Doctorado, un porcentaje menor de Maestría y con licenciatura, apenas, un 12.5% (Véase tabla 4.7. Escolaridad personal académico de carrera)

<sup>47</sup> Las opciones de titulación son: tesis; tesina sustentada en aspectos teóricos y empíricos de la ciencia económica; tesina sustentada en la experiencia profesional; tesina sustentada en el servicio social; diplomado en la Facultad de Economía; seminario de titulación en la Facultad de Economía; examen general de conocimientos; estudios de posgrado en la UNAM y totalidad de créditos y alto nivel académico. (FE, 2005).



**Tabla 4.7. Escolaridad personal académico de carrera**

| Escolaridad            | %    |
|------------------------|------|
| Licenciatura           | 12.5 |
| Especialidad           | 0    |
| Maestría               | 32.1 |
| Doctorado grado máximo | 55.4 |

Fuente: Datos tomados de Memoria UNAM 2010, en DGPL-UNAM, 2010.

En el diagnóstico que realizaron en 2010, para elaborar el PDI de la FE, se encontró que el 50% de los académicos de tiempo completo tiene más de 60 años de edad y solamente cuatro tienen 40. (FE, 2010).

### *7. Situación de los académicos en la FE*

Finalmente, importa ubicar la situación de los académicos en la FE, para ir perfilando las acciones concretas que lleva a cabo en pro del desarrollo y, por ende, desempeño docente.

#### *a. Programa institucional de actualización docente*

Un área que es importante señalar es el Centro de Educación Continua y Vinculación (CECyV) que brinda una amplia oferta académica de seminarios, diplomados, cursos de actualización docente, conferencias, talleres, etc., a egresados de universidades públicas y privadas, empresarios, académicos y público en general. (FE, s/fb)

El objetivo del CECyV es la actualización de conocimientos y su aplicación en las cátedras que se imparten. Las áreas académicas de estos cursos son diversas y cubren las distintas ramas de la ciencia económica.

En las dos últimas memorias estadísticas, correspondientes a los años 2010 y 2011, se ofrecen datos sobre formación docente. En la primera, la Facultad reporta que, para una mejora del desempeño académico, “se programaron 13 cursos en tópicos de diferentes áreas de la Economía y de capacidades pedagógicas, con una asistencia de 190 profesores que constituye casi un 25 por ciento del total de la planta docente [de 841] si se incluyen profesores titulares y adjuntos.” (DGPL-UNAM, 2010). En la segunda, se indica que 147 profesores participaron en aspectos “que abarcan el desarrollo de capacidades pedagógicas y de habilidades didácticas, así como la profundización o actualización en las temáticas de las diferentes áreas académicas.”, sin embargo, no refiere cuáles; posteriormente se puntualiza la necesidad de actualizar el sistema de información de su planta académica para

“detectar las fortalezas y debilidades [...] con el objetivo de planear actividades que la consoliden desde el punto de vista de su formación académica.” (DGPL-UNAM, 2010)

Un ejemplo de que la actualización en la disciplina del profesorado en esta Facultad es una tarea sustancial, en el semestre 2012-2, que corresponde a la primera mitad del año 2012, se ofrecieron ocho cursos y dos talleres, en temáticas relativas a economía, econometría, uso de paquetería especializada, género y economía.<sup>48</sup>

Los cursos de actualización, como se refirió en otro momento de este documento, son parte del PASD que es el programa de fortalecimiento que coordina DGAPA.

Un aspecto a destacar es que, si bien hay poca participación por parte de la Facultad para la formación de su profesorado, también se han llevado a cabo esfuerzos de grupos de académicos interesados en tener elementos sobre enseñanza, al respecto en dos periodos se realizó el Diplomado “Desarrollo de Habilidades docentes desde el Paradigma del Aprendizaje”,<sup>49</sup> el primero de julio de 2008 a junio de 2009, y el segundo del 27 de julio de 2009 al 6 de agosto de 2010, con el apoyo de la División de Estudios Profesionales de la FE, a través de la División de Educación Continua y Vinculación en coordinación con la DGAPA.

El dato significativo es que en su primera generación, son 73 participantes a lo largo de los seis módulos, la mayoría docentes de la Facultad; en el segundo, 86 participantes de diversas entidades académicas tanto de la UNAM como del sistema incorporado. (Cfr. Fregoso, 2012)

Por último, mencionar que ante el cambio de funcionarios en la Facultad, ya no se ha dado el apoyo para seguir desarrollando este diplomado, por lo que se han dado cursos cortos de esta índole después del 2010, de manera esporádica.

---

<sup>48</sup> Los cursos y talleres, a saber: Introducción a la Sociología de la ciencia; Historiografía serial y cliometría; Taller de análisis económico; Estadística y econometría con SPSS versión 18; Modelos econométricos de espacio y Estado; Importancia de la categoría de Género en el nuevo Plan de Estudio de la Facultad de Economía; Banca de desarrollo; Sobre la idea histórica del comunismo en el capitalismo maduro: Connotaciones económicas de actualidad; Sistemas dinámicos discretos y aplicaciones en economía con Mathematica; y Taller de análisis aplicado para las regiones económicas funcionales con IRIS 4.0. (FE, 2012).

<sup>49</sup> Este diplomado ha sido realizado por la Responsable de la Unidad Pedagógica del SUAyED; está conformado por seis módulos con una duración de aproximadamente 30-40 hrs., con diversos temas pedagógicos y sociales.

*b. Reconocimientos y estímulos a la docencia e investigación*

La Facultad cuenta con cuatro programas de apoyo. En la siguiente tabla se ubica que en mayor medida los docentes cuentan con PEPASIG, que es el estímulo para docentes de asignatura, seguido del PRIDE que es para los académicos de carrera; también se observa que el comportamiento es constante entre los años 2010 y 2011. Otro dato a destacar es que la incorporación de profesores de asignatura para acceder a un tiempo completo no aumenta, se puede interpretar que para este programa no se contempla un impulso institucional considerable para que su personal obtenga las bondades de pertenecer al sistema de tiempo completo. (Véase tabla 4.8. Estímulos a la docencia e investigación)

**Tabla 4.8. Estímulos a la docencia e investigación**

| Académicos participantes |      |      |
|--------------------------|------|------|
| Estímulos                | 2010 | 2011 |
| PRIDE                    | 142  | 144  |
| PAIPA                    | 1    | 1    |
| PEPASIG                  | 211  | 207  |
| FOMDOC <sup>50</sup>     | 91   | 86   |
| Total profesores         | 445  | 438  |

Fuentes: Nomina 2009, DGAPA, UNAM, 2011 y Memoria UNAM 2011, en DGPL, UNAM, 2012.

La Facultad no reporta si algún miembro de su personal docente goza del estímulo PEII, dirigido a la iniciación en la investigación.

*c. Impulso a la investigación*

En lo que respecta al desarrollo de investigación, en el 2011, la Facultad reporta 54 proyectos, a saber: 18 en el marco del PAPIIT, que son indagaciones para generar nuevo conocimiento relativo a la disciplina y 11 con el PAPIME que son proyectos para el mejoramiento de la docencia. De su cuerpo docente cabe destacar que 40 profesores están registrados en el padrón del SNI: 9 en el nivel I, 18 en el nivel II, 11 en el nivel III y existen 2 candidatos. (DGPL-UNAM, 2010)

Tras el recuento anterior, tanto de la UNAM como marco general y de la FE en particular, se puede ubicar el entramado complejo de la universidad y de sus actores educativos, en especial del docente universitario. Por ello, en el siguiente capítulo se aborda la función del docente en el marco de un deber ser.

<sup>50</sup> El FOMDOC es el estímulo de Fomento a la docencia.

## **Capítulo V**

### **Descripción de la información. Los procesos formativos de la Facultad de Economía de la UNAM**

En este capítulo se presenta la descripción de la información obtenida, a través de los diversos instrumentos realizados para esta investigación; para ello, en un primer momento, se presenta el análisis de la práctica docente y educativa de cada uno de los participantes, la cual se ha construido a partir de su perfil académico, trayectoria, situación laboral, características personales y la conceptualización que tiene sobre la docencia; asimismo, se describen las asignaturas que imparte, además de una breve descripción de las clases observadas.

#### **A. El análisis de las prácticas docente y educativa**

Para la presente tesis participaron de manera constante seis docentes (cuatro mujeres y dos hombres), mismos que cursaron un diplomado que ofertó la Unidad pedagógica del SUAyED, de la Facultad en el año 2008. Para referirnos a cada uno se considera pertinente manejar claves con el propósito de no poner de manifiesto su nombre,<sup>51</sup> para ello la asignación es de la siguiente manera: la M indica maestro; la E es de economía; M o F, según el género del profesor o profesora -masculino o femenino- y el número consecutivo. De tal forma que se enuncian como: MEM1; MEF1; MEF2; MEF3; MEF4 y MEM2.

##### *1. Descripción y características de los profesores participantes*

Para realizar la descripción y características de cada uno de los profesores, en este apartado, se recupera la información del cuestionario, la entrevista y la observación de clase para construir: perfil académico; trayectoria académica; situación laboral; características personales; y conceptualización de la docencia.

---

<sup>51</sup> Cabe señalar que ninguno de ellos manifestó, en ningún momento, que su nombre de pila no fuera mencionado, sin embargo, se considera prudente, por motivos de confidencialidad, asignar clave a cada uno de los docentes participantes.

*a. El profesor MEM1*

*1) Perfil académico*

El profesor MEM1 tiene 43 años de edad. Estudió la licenciatura en Economía en la FE y la Maestría en Ciencias Económicas por la Unidad Académica de los Ciclos Profesionales y de Posgrado (UACPYP), ambas de la UNAM. Actualmente lleva el 60% de avance del Doctorado en Economía Aplicada en el Programa de Posgrado en Economía.

*2) Trayectoria académica*

En la Facultad de Economía tuvo su primer acercamiento con la enseñanza como ayudante de profesor, a la edad de 23 años. Éste fue su primer nombramiento; tipo de contrato por horas, nivel A. Apoyaba en la asignatura: Teoría económica nivel I, II, III y IV. Mantuvo este rol durante seis años. Después de haber cursado estudios de maestría consiguió la titularidad de la asignatura con el nombramiento Profesor Ordinario de Asignatura Interino, nivel A. Impartió la materia Macroeconomía III.

Su docencia la ha desarrollado en el Sistema escolarizado de la FE y la ha suspendido por sus estudios de maestría y por la huelga de 1999. Actualmente imparte las siguientes asignaturas: Introducción a la Teoría Económica, Microeconomía I y II, y Macroeconomía III. No ha impartido clases en otra Facultad.

*3) Situación laboral*

Desde hace ocho años tiene el nombramiento de Profesor Ordinario de Asignatura Definitivo, nivel B. Cuenta con el estímulo PEPASIG. Para desempeñar su función docente se apoya de ayudantes de profesor en cada asignatura que imparte.

*4) Características personales*

El docente es una persona extrovertida, práctica y dinámica, eso se refleja en sus clases, hace bromas cuando ejemplifica algunos contenidos y plantea ejercicios prácticos que ilustren lo abordado en clase, “y no todos los días sucede lo mismo en mi aula. Hay una actividad nueva que voy a hacer, qué es: voy a poner a mis alumnos a jugar con plastilina.” (Ent./ME7:7), además utiliza el espacio del salón con holgura (camina entre el pizarrón y las bancas en las que están sentados los alumnos). Cabe agregar que su vestir es pulcro y formal. (Reg. 1/MEM1).

### 5) *Conceptualización de la docencia*

Para este profesor la docencia es “Colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (Cuest.D/M1)<sup>52</sup> y en educación superior implica “la formación integral de los futuros profesionistas” (Cuest.D/M1).

#### *b. La Profesora MEF1*

##### *1) Perfil académico*

La profesora MEF1 tiene 33 años de edad. Estudió la licenciatura en Economía en la FE de la UNAM. Cuenta con estudios concluidos de posgrado de Especialidad en Historia Económica por la misma Facultad.

##### *2) Trayectoria académica*

Sus inicios en la carrera docente fueron a la edad de 28 años como ayudante de profesor en la FE. Éste fue su primer nombramiento de tiempo completo, nivel B. Las asignaturas en las que apoyaba al docente titular fueron: Introducción a la Investigación y Análisis Económico, y Economía del Crecimiento y Desarrollo. Se desempeñó con este nombramiento durante cinco semestres (dos años y medio).

La titularidad de la asignatura la obtuvo por invitación, con el nombramiento Profesor Ordinario de Asignatura Interino, nivel A. La primer materia que se le asignó fue Economía Política: Categorías Fundamentales de la Economía Política: Clásicos y Marx. Su trabajo como docente lo ha llevado a cabo, únicamente, en el SUAyED. Actualmente imparte las asignaturas Economía del Crecimiento y Desarrollo e Historia Económica General I y II.

##### *3) Situación laboral*

Es Profesor Ordinario de Asignatura Interino, nivel A. Lleva laborando con este nombramiento desde la segunda mitad del año 2009. Cuenta con el estímulo PEPASIG por parte de la institución. No tiene ayudante de profesor.

---

<sup>52</sup> Véase Anexo 5.7. Clave de Instrumentos, para ubicar la forma en que se identifica la información de los docentes participantes.

#### 4) *Características personales*

Las características personales de esta profesora se podrían señalar como reservada, un tanto introvertida, “soy muy tímida [...], soy muy nerviosa, [...] yo no sé decir chistes” (Ent./ME1:3, 14 y 20), tiene un aspecto todavía jovial en su vestir. Es crítica y dinámica. En el salón de clases se percibe una postura relajada, pero en la clase observada “se posicionaba por tiempo prolongado al lado de la puerta y del pizarrón.” (Reg. 1/MEF1).

#### 5) *Conceptualización de la docencia*

La profesora percibe a la docencia como “[...] una profesión que se tiene que cultivar a diario” (Cuest.D/F1). Para ella ser maestra en educación superior “Es un reto constante dentro y fuera del aula”. (Cuest.D/F1)

#### c. *La profesora MEF2*

##### 1) *Perfil académico*

La profesora tiene 44 años de edad. Estudió la licenciatura en Economía en la FE de la UNAM. Tiene estudios de posgrado de Maestría en Finanzas por la Facultad de Contaduría y Administración de la misma universidad.

##### 2) *Trayectoria académica*

La profesora inició su experiencia en la docencia en la FE siendo alumna de semestres avanzados. Estuvo como ayudante de profesor sin reconocimiento por la institución, posteriormente obtuvo la ayudantía por horas, nivel A, aproximadamente por cuatro años (siete semestres) en Matemáticas I, II, III; Matemáticas Financieras; Evaluación de proyectos; Sistema Financiero y Mercadotecnia.

La titularidad la logró casi a mitad del semestre porque “murió una maestra que estaba impartiendo la materia de Matemáticas Financieras”. (Cuest.D/F4), con el nombramiento Profesor Ordinario de Asignatura, nivel A, Interino. Su desarrollo como docente ha sido en el Sistema Escolarizado, en la asignatura Matemática Financiera. Desde que inició en esta profesión no ha interrumpido su labor.

### 3) *Situación laboral*

Lleva 10 años con el nombramiento de Profesor Ordinario de Asignatura Interino, nivel A en la FE. El estímulo que le otorga la institución es el PEPASIG. Tiene un ayudante de profesor. Aparte de su trabajo docente, labora en la Secretaría de Finanzas del Distrito Federal, el cargo que desempeña es Asistente de la Subdirección de Captación y Control de Fondos.

### 4) *Características personales*

La docente es tranquila, alegre, práctica<sup>53</sup> y abierta en personalidad. Su forma de vestir es formal. Es atenta con los alumnos, además dice “también observo [...] y soy como muy perceptiva, eso yo creo que es algo que te permite ver más allá.” (Ent./ME5:20 y 30), por tanto, utiliza el espacio del salón de clases con bastante holgura, ya que camina entre las hileras de bancas cuando los alumnos están resolviendo ejercicios. (Reg. 1/MEF2) “me acerco y me estoy paseando.” (Ent./ME5:18). Cabe agregar que a pesar de ser práctica se define como aprensiva.

### 5) *Conceptualización de la docencia*

Para la profesora la docencia es el “arte de aprender a enseñar” (Cuest.D/F4) y el sentido en educación superior es “Un mayor compromiso para seguirme preparando y ser mejor cada día” (Cuest.D/F4).

#### d. *La profesora MEF3*

##### 1) *Perfil académico*

La profesora tiene 43 años de edad. Estudió la Licenciatura en Economía en la FE de la UNAM. Tiene estudios de Diplomado en Salud y Población por la misma Facultad.

##### 2) *Trayectoria académica*

Su primer acercamiento con la enseñanza fue en la FE a los 22 años de edad como Ayudante de profesor por horas, nivel A. Desempeñó esta labor en las asignaturas

---

<sup>53</sup> La docente refiere que, según la teoría de los canales de percepción, es predominantemente kinestésica con 70%, seguido de visual con 20 y 10 auditivo. (Ent./ME5:18).



Investigación y Análisis Económico; Economía y Política; Desarrollo y Subdesarrollo, durante 6 semestres (3 años).

Obtuvo la titularidad por Concurso de oposición como Profesor Ordinario de Asignatura Interino, nivel A, una vez que se tituló de la licenciatura, con este nombramiento impartió Economía Política e Investigación y Análisis Económico.

Su labor docente la ha llevado en las tres modalidades que ofrece la Facultad (Escolarizado, SUA y Distancia). Actualmente imparte Investigación y Análisis Económico; Planeación y Presupuestación; y Economía Política.

### *3) Situación laboral*

Lleva 18 años como Profesor Ordinario de Asignatura Interino, nivel A. No cuenta con estímulos. Tiene un ayudante de profesor para impartir las asignaturas. También labora como maestra frente a grupo de educación Secundaria de la SEP, en la asignatura de matemáticas.

### *4) Características personales*

La docente es una persona alegre y sonriente. Señala “soy crítica conmigo misma” (Ent./ME8:17), por ello es exigente consigo. Es dinámica, sin embargo, en la sesión suele estar posicionada en pocos lugares, no utiliza de manera amplia el salón de clases, además su aspecto es serio con el grupo, cuestión que resalta porque en el trato cotidiano con las personas en general es risueña. Su vestir es formal, pulcro y un tanto jovial. (Reg. 1/MEF3)

### *5) Conceptualización de la docencia*

Para la profesora la docencia es “Una disciplina que requiere actualización permanente y mucho compromiso y responsabilidad para compartir conocimientos” (Cuest.D/F3), ser docente en educación superior es “un placer por la diversidad de pensamiento, un aprendizaje constante y una disciplina con gran responsabilidad” (Cuest.D/F3).

*e. La profesora MEF4*

*1) Perfil académico*

La profesora tiene 63 años de edad. Estudió su licenciatura en el Sistema Abierto de la FE. Cuenta con estudios de Diplomado en Matemáticas Aplicadas a la Economía por la misma Facultad.

*2) Trayectoria académica*

A la edad de 46 años tuvo su primer acercamiento con la enseñanza en la FE como Ayudante de profesor por horas, nivel A. Las asignaturas en las que apoyaba: Taller de Economía Cuantitativa I, II, III y VI, durante 8 semestres (4 años).

La titularidad como Profesor Ordinario de Asignatura Interino, nivel A la obtuvo “Llevando cursos de microeconomía, macroeconomía. Teoría de juegos, Diplomado en matemáticas aplicadas a la economía” (Cuest.D/F2). La primer materia que impartió fue Economía cuantitativa VI. Su labor docente la ha desarrollado en el Sistema Abierto de la FE. Actualmente las materias que imparte son: Estadística Descriptiva y Probabilidad y Estadística.

*3) Situación laboral*

Es Profesor Ordinario de Asignatura Interino, nivel A. Lleva 14 años con este nombramiento en la Facultad. Actualmente, cuenta con un ayudante de profesor para impartir sus asignaturas; también labora en una Escuela Secundaria Particular, como profesora de matemáticas en los tres grados.

*4) Características personales*

La docente tiene una presencia reservada. Un vestir formal y elegante. Es respetuosa y atenta en el hablar con los alumnos. Ella se define como “[...] una persona muy tímida, si pudiera decirte muy insegura”, además se describe como “muy callada, no me gusta participar mucho [...] Eh, me gusta más ser, ser observadora,” (Ent./ME3: 3 y 13). Esto se puede apreciar en la clase, debido a que su campo de movilidad en el espacio se restringe al escritorio en el que manipula la PC y el pizarrón, porque en éste se proyectan las diapositivas para la sesión del tema abordado. (Reg. 1/MEF4)

### 5) *Conceptualización de la docencia*

Para esta profesora la docencia es “una vocación que se va enriqueciendo, a través del tiempo, con las experiencias que se adquieren en este trayecto que también es aprendizaje en su diversas manifestaciones”. (Cuest.D/F2). Y ser docente en educación superior señala “Es algo que considero una parte importante y tal vez vital en mi vida” (Cuest.D/F2).

#### f. *El profesor MEM2*

##### 1) *Perfil académico*

El profesor tiene 59 años de edad. La licenciatura en Economía la estudió en la FE de la UNAM. Es Doctor en Economía por el Programa de Posgrado en Economía de la misma universidad.

##### 2) *Trayectoria académica*

Su trayectoria como docente inició en la Facultad de Economía de la UNAM, como ayudante de profesor a la edad de 22 años, en las siguientes asignaturas: Introducción a la teoría; Teoría microeconómica; y Economía Agrícola por 4 semestres (2 años). Señala que como “ayudante no di clase, pero en 1974 fui nombrado ayudante responsable de grupo”, es decir, ya tenía un contrato como profesor “que cobraba como ayudante.” (Cuest.D/M2).

La titularidad de la asignatura en la institución la obtuvo por “invitación de la Secretaria General, dado el abandono de la Facultad por los profesores priistas.” (Cuest.D/M2), con el nombramiento Profesor Ordinario de Asignatura Interino, nivel A. Impartió las materias Teoría Microeconómica I y II (antes se llamaban Teoría económica I y II).

Su quehacer docente lo ha llevado a cabo en el Sistema Escolarizado de la Facultad. Actualmente las materias que imparte son Teoría Microeconómica II; Teoría Macroeconómica I e Investigación y Análisis Económico I y II. También ha sido docente en la Maestría en Desarrollo Rural en la Universidad Autónoma Chapingo en el seminario Evaluación de Proyectos.

### 3) *Situación laboral*

Desde hace 8 años es Profesor de Carrera de Tiempo Completo, Asociado, Nivel C. El estímulo con el que cuenta por parte de la institución es el PRIDE. Para sus clases se apoya de tres ayudantes de profesor.

### 4) *Características personales*

El docente se caracteriza por tener una personalidad y carácter fuerte, por esto suelen los alumnos considerar que los ofende por “[...] hablar recio porque yo grito, pero no grito regañando, grito (ríe) permanentemente cuando digo las cosas” (Ent./ME12:34). Es imperativo cuando se trata de su “opinión y [...] argumentación sobre la que creo que está equivocada.” (Ent./ME12: 34). Además señala “yo soy muy respetuoso por todo, porque así me formaron [...]”, pero “me gusta la confrontación ser derecho en la flecha [golpea el escritorio] eh... y eso intimida, intimida pero intimidar no es faltar al respeto” (Ent./ME12:35). Su vestir tiende a lo desaliñado.

### 5) *Conceptualización de la docencia*

El profesor percibe la docencia como “una gran responsabilidad de transmitir y hacer que los alumnos se hagan de conocimientos para su formación profesional y humana.” (Cuest.D/M2). El sentido de ser docente en educación superior expresa es “La capacidad que tienen los alumnos de adquirir conocimientos y habilidades a través de la guía del profesor.” (Cuest.D/M2).

## 2. *Análisis de las características de los profesores*

El Cuadro 1. Resumen de las características generales de los participantes tiene el propósito de sintetizar los datos desarrollados en las páginas anteriores, que permiten realizar el siguiente análisis.

En cuanto al sexo de los participantes, tenemos que el 67% son mujeres y el 33 hombres. El promedio de edad es de 47.5 años. El docente con menor edad es de 33 años, mientras que el mayor tiene 63 años, las dos son mujeres.

El tiempo que llevan laborando en la FE oscila desde los 5 hasta los 37 años de antigüedad en la docencia. Aquí es interesante resaltar que la docente con mayor edad no es

la que cuenta con mayor tiempo impartiendo clases, pues lleva en la institución 17 años. El promedio de la antigüedad es 20.6 años.

Otro dato interesante es que los nombramientos actuales de contrato celebrados entre la institución y los profesores participantes, reflejan la trayectoria contractual de éstos en la Facultad, pues hay quien lleva desde dos años hasta quienes llevan 18 años con lo estipulado contractualmente y no necesariamente obedece con su antigüedad como docente. Para ejemplificar, se ubica que el 100% de las mujeres (que representan el 67% de la población) tienen el nombramiento de Profesor Ordinario de Asignatura, nivel A, Interino, mientras que el 100% de los hombres (que representan el 33%) cuentan con contrato definitivo, con diferente categoría, uno es Profesor Asociado B, Tiempo Completo y el otro, Profesor Ordinario de Asignatura, nivel B.

La mayor antigüedad que es de 18 años con el nombramiento y contrato de Profesor Ordinario de Asignatura, nivel A, Interino, la tienen el 33% de los docentes, seguido de 14 años, que representa el 16 con la misma designación, todos obedecen a mujeres, mientras que el 33 tiene una antigüedad de ocho años con un contrato definitivo. El promedio de antigüedad con el nombramiento es de apenas 11.3 años de los participantes.

En cuanto a su trayectoria académica el 100% tiene formación inicial de Licenciatura en Economía; también, se ubica que el 67 de los profesores tiene estudios de posgrado, mientras que el 33, solamente cuenta con Diplomados. Del 67%, el 50% tiene grado de Maestría y el 25 doctorado, aunado a que el 25 restante cuenta con una Especialidad.

**Cuadro 1. Resumen de las características generales de los participantes**

| Clave del participante | Sexo | Edad | Antigüedad en la docencia | Antigüedad (nombramiento actual) | Nombramiento <sup>54</sup> (tipo de contrato)     | Últimos Estudios                                 | Formación inicial | Formación docente   |
|------------------------|------|------|---------------------------|----------------------------------|---|--|-------------------|---|
| MEM1                   | M    | 43   | <b>20 años</b>            | 8 años                           | Profesor Ordinario de Asignatura, B. Definitivo   | Maestría en Ciencias Económicas                  | Lic. en Economía  | 1. Diplomado en Desarrollo de Habilidades Docentes<br>2. Certificado para capacitar a capacitadores en Economía<br>3. Cursos varios |
| MEF1                   | F    | 33   | <b>5 años</b>             | 2 años                           | Profesor Ordinario de Asignatura, A. Interino     | Especialidad en Historia Económica               | Lic. en Economía  | 1. Diplomado en Desarrollo de Habilidades Docentes<br>2. Congresos: "La universalización de la educación superior" 2009 y 2010      |
| MEF2                   | F    | 44   | <b>24 años (aprox.)</b>   | 18 años                          | Profesor Ordinario de Asignatura, A. Interino     | Maestría en Finanzas                             | Lic. en Economía  | 1. Diplomado en Desarrollo de Habilidades docentes<br>2. Otros cursos   |
| MEF3                   | F    | 43   | <b>21 años</b>            | 18 años                          | Profesor Ordinario de Asignatura, A. Interino     | Diplomado en Salud y Población                   | Lic. en Economía  | 1. Diplomado en Desarrollo de Habilidades Docentes<br>2. Otros cursos SEP*  |
| MEF4                   | F    | 63   | <b>17 años</b>            | 14 años                          | Profesor Ordinario de Asignatura, A. Interino     | Diplomado en Matemáticas Aplicadas a la Economía | Lic. en Economía  | 1. Diplomado en Desarrollo de Habilidades Docentes<br>2. Cursos en la SEP   |
| MEM2                   | M    | 59   | <b>37 años</b>            | 8 años                           | Profesor Asociado, B. Tiempo Completo. Definitivo | Doctorado en Economía                            | Lic. en Economía  | 1. Diplomado en Desarrollo de Habilidades Docentes  |

Fuente: Cuadro elaborado con datos tomados de los instrumentos y técnicas realizados para la obtención de información para esta investigación.

<sup>54</sup> La categoría es el tipo de nombramiento para desempeñar las funciones y la situación contractual tiene que ver con el carácter definitivo o interino.

\* "El aprendizaje escolar desde un enfoque cognitivo"; "Manejo de conflictos en el aula", "La evaluación" y "Creación de una rúbrica".

### 3. Descripción General de las Asignaturas<sup>56</sup>

En este apartado se presenta una descripción de las asignaturas, de manera curricular, que imparten los participantes; además un resumen de la estructura de las clases observadas.

#### a. Asignatura y clase observada del profesor MEMI

La asignatura que se observó fue *Teoría Microeconómica II*, es obligatoria del Núcleo básico de Ciencia Económica, tiene seis créditos y tres horas semanales. El Plan de Estudios, de la licenciatura en Economía del Sistema Escolarizado, la contempla en el tercer semestre. Pertenece a la línea de Contenidos Básicos de Estudio Teoría Económica, “entendiéndola como la parte de la economía que nos da cuenta de las teorías aceptadas convencionalmente en la explicación del funcionamiento de un sistema económico contemporáneo, tanto desde la perspectiva macroeconómica como microeconómica.” (FE, 1994:5). Esta línea de estudio se contempla en los primeros cinco semestres,<sup>57</sup> es decir, la mitad de la carrera los alumnos reciben esta formación.

Las asignaturas de esta línea tienen un programa con contenidos básicos y una bibliografía fundamental general, “donde los profesores en particular pudiesen optar por uno de los textos [...], aproximándose de esta manera a formas homogéneas de evaluación para estos cursos.” (FE, 1994:5). Se puntualiza que la formación, de los alumnos, debe estar orientada a la comprensión teórica de la economía mexicana y mundial. Además de que el profesor establezca puentes relacionales con el contenido de la línea Economía Política. Para la enseñanza de estas materias, el Plan de Estudios señala como orientaciones didácticas-metodológicas la resolución de ejercicios prácticos que sean formativos para el futuro profesionista.

En la materia de *Teoría Microeconómica II*, en concreto se pretende que el alumno integre los conocimientos del área de matemáticas que se contemplan como fundamentales

---

<sup>56</sup> De la muestra de seis profesores que participaron de manera activa y dispuesta en la presente investigación, para el análisis de las clases se tiene material completo de cinco (Registro de clase; Secuencias y Segmentos), debido a que del sexto participante el audio no se grabó de manera que se pudieran tener los elementos necesarios para poder desmenuzar la sesión, solamente se tiene un Registro de clase muy general y notas de la observación.

<sup>57</sup> Las asignaturas, a saber: Primer semestre Introducción a la Teoría Económica; Segundo semestre Teoría Microeconómica I; Tercer semestre Teoría Macroeconómica I; Cuarto Semestre Teoría Microeconómica II y Quinto semestre Teoría Macroeconómica II. (Véase Anexo 4.3.1. Estructura curricular del Plan de Estudio)

para los economistas y sea capaz de “conseguir un mayor grado de formalización y complejidad en el análisis.” (FE, 1994: 19).

El objetivo general establece que el estudiante analizará algunos aspectos específicos referentes de la teoría microeconómica, así como la realización de algunas aplicaciones de esta parte de la teoría económica al análisis económico.

El contenido que marca el Programa está concentrado en nueve unidades. Cada unidad obedece a objetivos particulares. La bibliografía básica general contempla nueve autores de Teoría Microeconómica; Microeconomía Intermedia y Aplicaciones. En la clase observada se desarrolla el tema *Equilibrio General* que contempla la Unidad 8. Análisis del equilibrio general, cuyo objetivo es analizar los conceptos de intercambio y eficiencia; eficiencia y equidad, eficiencia y producción.

El profesor para impartir esta materia realiza su propio programa, el objetivo que establece lo denomina terminal y pretende que el alumno será capaz de manejar el método logístico (Logística es la lógica que emplea el método y el simbolismo de las matemáticas) para analizar y resolver ejercicios teóricos además de generar hipótesis contrastables con la realidad. (MEM1, 2011:2).

El programa está estructurado de la siguiente manera: Presentación; Objetivo terminal; Elementos para la evaluación (establece puntajes y requisitos); Programación, en la que señala sesiones, temas, conceptos y modelo pedagógico, bibliografía básica y complementaria, y recursos didácticos.

La clase la imparte dos veces por semana, turno matutino.<sup>58</sup> La sesión observada es la 27 de acuerdo con el programa del profesor.

#### *1) Descripción de la clase de Teoría Microeconómica II. Tema Equilibrio General*

Siguiendo de manera sintética la estructura de clase que se ha utilizado para el análisis, se tiene: inicio, desarrollo y cierre, mismos que marcan el desarrollo del contenido abordado y los posibles cambios, cabe remarcar que el inicio no está dado por el momento en que el docente accede al salón, lo mismo sucede con el cierre, no está marcado por la salida de éste.

---

<sup>58</sup> El semestre que correspondió fue el 2012-1, es decir, el segundo semestre del año 2011.



En el *inicio* de la sesión el profesor realiza el informe ejecutivo de la clase anterior y explica el tema que va a desarrollar. En el *intermedio o desarrollo* está constituido por cinco momentos. El *primero* aborda elementos que permiten construir la caja de Edgeworth. En el *segundo*, explica las curvas de indiferencia en la gráfica y muestra la asignación del Óptimo de Pareto. En el *tercero*, aborda el tema Generar demandas brutas netas. En el *cuarto*, expone las demandas de los agentes que son positivas y negativas y muestra el simulador de la caja de Edgeworth. Para el *quinto*, organiza al grupo para trabajar en equipos la maqueta de la caja de Edgeworth con plastilina. El *cierre* de la sesión es de manera abrupta porque se ha agotado el tiempo correspondiente. (Véase anexo 5.1. MEM1-Descripción de la clase de Teoría Microeconómica II)

Los materiales que se han utilizado para el desarrollo de la clase principalmente son: pizarrón blanco, marcadores, plastilina de colores, hojas blancas, agua, pantalla LCD, PC, diapositivas y un simulador computacional.

*b. Asignatura y clase observada de la profesora MEF1*

La asignatura observada es *Economía del Crecimiento y Desarrollo*, obligatoria del Núcleo básico del Área Teoría Aplicada, tiene seis créditos y tres horas semanales teóricas. El Plan de Estudios del SUAYED la plantea para el séptimo semestre.

El objetivo de la asignatura es que al finalizar el curso el alumno analizará el comportamiento de las distintas economías mundiales para explicar las estrategias adoptadas en la búsqueda del desarrollo económico y las causas que han sumido en el atraso a otras naciones menos desarrolladas. (SUAFE, 2007).

El Programa de estudio contempla cuatro unidades que señalan número de horas (48) para ser abordadas por el docente; además contiene una bibliografía básica y complementaria.

Referente al aspecto pedagógico-didáctico sugiere que el docente recurra a: exposición oral; solución de ejercicios; cuestionarios y retroalimentación, además que evalúe con: exámenes parciales y finales; trabajos de investigación; participación en clase; controles de lectura y ensayos. (SUAFE, 2007).

En la sesión observada se aborda el *tema Consenso de Washington*, correspondiente a la unidad 4. Este se lleva a cabo los sábados en el turno matutino.

1) *Descripción de la clase de Economía del Crecimiento y Desarrollo. Tema El Consenso de Washington*<sup>59</sup>

De la estructura de esta clase, inicio, desarrollo y cierre, podemos señalar que para el *primer punto*, la profesora pregunta: “leyeron” y escribe en el pizarrón el contenido a revisar. En el *desarrollo o intermedio*, a través de la técnica del interrogatorio, dirige la sesión abordando cada uno de los temas que anotara en el pizarrón. Se propicia un debate entre los alumnos a partir de la lectura realizada por parte del grupo como actividad extraclase. Para el *cierre*, que es sobre el tiempo obligatorio, la maestra calma los ánimos que se dieron durante el debate; pide que lean para la siguiente sesión. El recurso didáctico utilizado: pizarrón. (Véase Anexo 5.2. MEF1-Descripción de la Clase de Economía del Crecimiento y Desarrollo).

c. *Asignatura y clase observada de la profesora MEF2*

La asignatura observada es *Matemáticas Financieras*, obligatoria de Núcleo terminal<sup>60</sup> de la Ciencia Económica, tiene seis créditos y tres horas semanales teóricas. El Plan de Estudios del Sistema Escolarizado, la contempla en los semestres 7° a 10°. Pertenece al área de Concentración Economía de la Empresa que es coordinada por el Departamento Instrumentales y Economía de la Empresa, en el núcleo básico se concentran las materias de Instrumentales. Contempla dos seriaciones, una “indicativa antecedente” con: Introducción a los Métodos Cuantitativos; Contabilidad General y de Costos; Análisis e Interpretación de Estados Financieros y, la segunda, subsiguiente con: Sistema Financiero; Finanzas Bancarias y Finanzas Bursátiles.

El objetivo de esta área de concentración es “Estudiar las actividades económicas desarrolladas por las empresas, tanto de índole privado, público y social, en materia de

---

<sup>59</sup> En esta clase no se tiene el detalle de los momentos: inicio, desarrollo y cierre; únicamente se plantean, de manera general, las notas que se realizaron en la observación.

<sup>60</sup> El núcleo terminal contempla asignaturas obligatorias, optativas libres, tutoría y trabajo para examen profesional. En el caso de Economía de la Empresa: cuatro son obligatorias clave con el propósito de profundizar teóricamente en aspectos relacionados con el área y 21 optativas, de las cuales, el estudiante debe cubrir 10, entre tutoría y libres (cuatro y seis materias, respectivamente), para lograr el desarrollo de habilidades específicas que le permitan prepararse para el trabajo y la práctica profesional y, finalmente, tres asignaturas obligatorias dirigidas al trabajo de investigación para el Examen profesional.

producción, comercialización y distribución de bienes y servicios con el objeto de optimizar estos procesos bajo criterios de eficiencia y competitividad.” (FE, 2004a:14)

La asignatura *Matemáticas Financieras* tiene como objetivo general que el alumno comprenda los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas suficientes para realizar cálculos matemáticos en operaciones propias del sistema financiero, tanto a nivel empresarial como individual, donde intervienen el uso del dinero y el precio que se paga por ello (interés), además de desglosar cuatro objetivos particulares.

El Programa institucional contempla seis unidades que señalan número de horas (48) para ser abordadas por el docente. Contempla una bibliografía básica y complementaria de 10 libros. En lo pedagógico-didáctico, recomienda que el profesor privilegie la exposición oral de los temas, además de “organizar las exposiciones de alumnos, fomentar la discusión en el aula sobre temas de competencia de la asignatura, analizar estudios de casos, realizar prácticas de campo.” (FE, 2004:3) Para la evaluación sugiere la realización de tareas, asistencia a clase y exámenes.

En la clase observada se desarrolla el tema *Métodos de amortización*, de la Unidad 5. Amortización y Depreciación, cuyo propósito particular es explicar las alternativas de amortización de deudas y obligaciones. La profesora se guía por el programa institucional, ya que plantea que si hace una planeación de su clase pero que es indicativa, pues le da importancia al estado de ánimo del grupo,

[...] a lo largo yo si tenía una planeación y de una u otra forma la planeación sí la llevo a cabo aunque no la aterrizo [...]. Si yo veo al grupo muy flojo, yo dije: “no éstos no me van a entender ni maíz”, entonces [...] en donde podamos trabajar por equipo y eso los despierta a ellos. Por eso te digo a veces si cambio los temas y eso finalmente rompe con la planeación, pero si tengo escrito. (Ent./ME5:29).

La clase la imparte dos veces por semana, en el turno nocturno.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> El perfil de los alumnos del turno vespertino-nocturno es diferente al del matutino, debido a que un porcentaje considerable labora y como la ausencia es frecuente, la docente refiere que el desarrollo de las clases depende de las condiciones del grupo, además otro problema es que no leen como “deberían hacerlo”.

1) *Descripción de la clase de Matemáticas Financieras. Tema Métodos de Amortización*

Siguiendo la estructura de clase: inicio, desarrollo y cierre, se tiene que la maestra *inicia* explicando los temas que van a abordar en la sesión y de otros que no revisarán, aunque lo estipule el Programa de la asignatura. Para el *desarrollo o intermedio*, se pueden ubicar ocho momentos de trabajo entre la profesora y los alumnos. *Primer*, comenta que van a trabajar el tema de depreciación. En el *segundo*, proyecta una tabla de amortización, pero es poco visible. Para el *tercero*, pregunta al grupo ¿Qué es una amortización? En el *cuarto*, revisan el método tradicional en el pizarrón de depreciación y señala el caso hipotético a revisar para el método tradicional. Es interrumpida la clase para aplicar una encuesta de desempeño docente por parte de la institución. Al concluir la evaluación del desempeño docente, repasa lo que estaban haciendo. En el *quinto*, inician otra tabla con el método de lo sencillo a lo complejo y asigna a 10 alumnos para que pasen al pizarrón a resolver los cálculos correspondientes. En el *sexto*, revisa los cálculos de los estudiantes en sus lugares y les comenta aspectos. Explica nuevamente la tarea. En el *sétimo*, pasan al *tema de Tasa efectiva* y, finalmente, en el *octavo*, determinan la renta y trabajan la tabla de tasa efectiva. En el *cierre* indica, la maestra, que deben terminar la tabla de tarea. Como hay dudas repite la explicación.

Los materiales que se utilizan son: pizarrón, plumón, acetatos y reproductor de acetatos y calculadoras. (Véase Anexo 5.3. MEF2-Descripción de la Clase de Matemáticas Financieras)

*d. Asignatura y Clase Observada de la Profesora MEF3*

La asignatura observada es *Economía Política III*, obligatoria de Núcleo básico de la Ciencia Económica, tiene seis créditos y tres horas semanales teóricas. El Plan de Estudios, de la licenciatura en Economía del Sistema Escolarizado la contempla en el tercer semestre. Pertenece a la línea de Contenidos Básicos de Estudio de Economía Política, la cual tiene como propósito que el alumno tenga una formación que le permita comprender que el análisis marxista no puede “circunscribirse al estudio de El Capital de Marx,” (FE, 1994:36) por ello, la economía marxista es el eje de los programas para “la comprensión de

los fenómenos económicos contemporáneos y al análisis crítico de las teorías vigentes.”  
(FE, 1994:36)

La asignatura *Economía Política III* (Teoría de la plusvalía y teoría de la acumulación) contempla dos objetivos generales

1. Analizar la teoría marxista del excedente en relación con la teoría clásica del excedente; planteando la cuestión de la acumulación del capital y los problemas reales de las economías modernas relativas a los acervos de capital.
2. Analizar la ley general de la acumulación capitalista en relación con los problemas de desempleo del capitalismo actual y las restricciones que impone el crecimiento capitalista, la interdependencia entre la producción de bienes de consumo y bienes de capital. (FE, 1994: 51)

El contenido está planteado en seis unidades, pero los objetivos particulares hacen referencia a cuatro. La bibliografía básica consta de seis referencias de diversos autores.

La profesora elabora su propio programa para la asignatura. El objetivo general que establece pretende que

[...] en base a la teoría marxista, conocerá y analizará la forma en que se da el proceso de acumulación del capital en México y, la forma en que se desarrolla el proceso de circulación del capital social en su conjunto en el sistema capitalista de producción; destacando las inter e intrarrelaciones sectoriales, planteadas en los esquemas marxistas de reproducción. (Programa de asignatura Economía Política III. Profesora MEF3)

El contenido lo estructura en tres unidades, en las que señala un objetivo particular, la bibliografía a revisar y el tiempo estimado para el tema.

En la clase observada se aborda *Tiempo de rotación y número de rotaciones*. El horario de clase es dos veces por semana, turno nocturno.

1) *Descripción de la clase Economía Política III. Tema Tiempo de Rotación y Número de Rotaciones*

La estructura de clase inicio, desarrollo y cierre es como sigue: la maestra *inicia* con el encuadre del tema que van a trabajar, anota en el pizarrón *Tiempo de rotación y número de rotaciones*. En el *intermedio o desarrollo* se puede estructurar en cinco momentos. *Primero*, explica el *Tiempo de rotación* y pregunta al grupo elementos de éste. *Segundo*, repasa los conceptos costo y gasto para proseguir con el tema con el propósito de que los alumnos puedan seguir la explicación. *Tercero*, explica las formas que Marx señala en el

momento de rotación y el tiempo de rotación, aborda la fórmula dineraria. *Cuarto*, aborda la fórmula de rotación de capital. Es interrumpida la clase por la encuestadora, pero la maestra le indica que le deja los últimos minutos para la evaluación. *Quinto*, continúa con el tiempo de rotación. Plantea un ejercicio compara sillas con autos. En el *cierre* pregunta al grupo ¿Qué actividad tienen para la próxima clase? acota que después del trabajo a entregar ¿cuál es el tema?, responden el *Capital fijo y capital circulante*. Repite el tema y pide control de lectura. Los materiales utilizados: pizarrón blanco y marcador negro. (Véase Anexo 5.4. MEF3-Descripción de la Clase Economía Política III).

*e. Asignatura y clase observada de la profesora MEF4*

La asignatura observada es *Estadística Descriptiva e Indicadores*. Es obligatoria de Núcleo básico de Métodos Cuantitativos, tiene seis créditos y tres horas teóricas. El Plan de Estudios del SUAyED la contempla en el primer semestre. Pertenece a la línea de Contenidos de Métodos Cuantitativos que comprende siete asignaturas con un total de 42 créditos y 21 horas teóricas.

Esta asignatura tiene una seriación subsecuente obligatoria con Probabilidad y Estadística del cuarto semestre. Su objetivo general pretende que al finalizar el curso, el alumno conocerá y manejará un conjunto de herramientas básicas de estadística descriptiva para realizar el planteamiento y análisis de problemas económicos a través del manejo de datos numéricos. (FE, 2008: 1).

Contempla cinco unidades, el Programa marca el número de horas en las que se deben abordar, dando un total de 48 horas semestrales. En cada unidad se formulan objetivos específicos y se desglosan los temas a revisar. Se encuentra bibliografía básica y complementaria.

Referente al aspecto pedagógico-didáctico, el Programa presenta dos tablas que explicitan la metodología de enseñanza-aprendizaje y modos de evaluación para los dos sistemas (distancia y abierto). Para la enseñanza en la modalidad abierta se sugiere que el docente haga uso de: exposición oral; solución de ejercicios; investigaciones; y retroalimentación. En cuanto a la evaluación las señalizaciones son con respecto a: exámenes parciales y finales; trabajos de investigación; participación en clase; controles de lectura; y solución de ejercicios. (FE, 2008:4).

En la sesión observada se aborda el tema *Medidas de asociación de dos variables*, correspondiente a la unidad 3. La profesora en la planeación de clase señala:

- Se analiza la covarianza y la correlación como medidas descriptivas de la relación entre dos variables.
- Covarianza muestral con su respectiva interpretación en gráficas: positivo, negativo, aproximadamente a 0.
- Coeficiente de correlación de momento del producto de Pearson con su fórmula y también con su respectiva interpretación.
- Entrego a los alumnos un ejercicio impreso y se resuelve en clase con esta aplicación. (MEF4, 2011)

El horario de la asesoría sabatina es matutino. Los materiales que se utilizaron: pizarrón blanco, marcador, presentación en PowerPoint, PC, proyector y un ejercicio impreso.

*1) Descripción de la clase de Estadística Descriptiva e Indicadores Económicos. Tema Medidas de Asociación de Dos Variables*

Para describir la estructura de clase: inicio, desarrollo y cierre se tiene que la maestra la *inicia* con la introducción del tema *Medidas de asociación de dos variables*. El *intermedio o desarrollo* está constituido en seis momentos, a saber: *Primero*, explica que cada “x” tienen que relacionarla con cada “y” para una muestra “n”. *Segundo*, aborda la fórmula de la Covarianza poblacional. *Tercero*, señala el ejercicio que van a realizar para obtener la covarianza de la muestra de manera individual, en una diapositiva y explica el procedimiento a seguir para obtener los valores de “X” y “Y”. *Cuarto*, inicia con el tema coeficiente de correlación de momento de producción de Pearson y realizan un ejercicio. *Quinto*, solicita la tarea de la clase anterior e indica los temas de la siguiente asesoría, les recomienda que lean para solamente aclarar dudas. *Sexto*, un alumno y la maestra hablan sobre la participación de la siguiente sesión. *Séptimo*, la maestra explica la gráfica del coeficiente de correlación y la notación para el coeficiente de correlación. Para *cerrar* la sesión, la maestra finaliza la sesión con una diapositiva y bromea sobre su contenido (un gato). (Véase Anexo 5.5. MEF4-Descripción de la Clase de Estadística Descriptiva e Indicadores Económicos)

*f. Asignatura y clase observada del profesor MEM2*

La clase observada es de la asignatura *Teoría Macroeconómica I* que se imparte en el cuarto semestre. Es obligatoria del Núcleo básico de la Ciencia Económica, tiene seis créditos, tres horas semanales teóricas. Forma parte de la línea de Contenidos Básicos de Estudio Teoría Económica que plantea el Plan de Estudios, de la licenciatura en economía, del Sistema Escolarizado. Esta línea de formación propicia que los economistas tengan la visión micro y macro de un sistema económico.

La orientación didáctica se señala líneas arriba en la descripción general de la asignatura *Teoría Microeconómica II* que imparte el profesor MEM1. El propósito es articular la formación matemática, en particular, estadística con la teoría económica.

En la materia de *Teoría Macroeconómica I*, se pretende que “el alumno maneje las definiciones, los conceptos, la representación gráfica y la formalización elemental de los principales aspectos de la economía vista como un todo.” (FE, 1994c: 1)

Plantea dos objetivos generales, a saber:

1. El estudiante señalará como se determina en una economía el nivel de actividad, su ingreso, los precios y el empleo en el corto plazo.
2. El alumno reconocerá las características que para cada uno de estos aspectos se presentan en las diferentes vertientes del análisis teórico.

El contenido a revisar está estructurado en tres unidades; la segunda contempla lograr 16 objetivos particulares, mientras que la primera y tercera, uno y dos, respectivamente. En la bibliografía están sugeridos 11 autores.

El profesor para impartir esta materia realiza su propio programa, el objetivo que plantea es que los “[...] alumnos conozcan y manejen la propuesta neoclásica de la explicación y la relación entre las variables básicas de la contabilidad social y su efecto en la circulación monetaria de un país, diferenciando la interpretación de J. M. Keynes de la llamada tradicional (o monetarista).” (MEM2, 2009:1)

El contenido que desarrolla lo contempla en cuatro unidades y un tema opcional:

1. Contexto e indicadores macroeconómicos
2. Conceptos básicos macroeconómicos
3. El equilibrio neoclásico
4. Conceptos básicos monetarios
5. Tipo de cambio en economía abierta y desempleo (tema opcional)



A cada unidad le corresponde varios temas y subtemas, además tiene bibliografía básica y complementaria. Establece criterios de evaluación y requisitos para aprobar el curso. Especifica que se “aplicarán 3 cuestionarios pedagógicos sobre el sentir y desarrollo del curso.” (Planeación de clase MEM2:3). También explícita las primeras tareas obligatorias, señala la actividad y la fecha de entrega, aquí cabe anotar que el programa tiene las fechas del año 2009, lo que indica que el programa no está actualizado. También establece un calendario de actividades, señala día de clase, actividad y tareas, en este cronograma las fechas están correctas, coincide con el semestre. Finalmente, anexa una hoja titulada Cuestionario de las expectativas del Maestro para el curso de teoría Macroeconómica I; concentra tres rubros: Qué espera del curso; ¿Qué espera de los alumnos? y En qué se compromete.

En la sesión observada se abordan los temas *Equilibrio Neoclásico I, S: Tasa de interés; Política fiscal y Sector externo*. El horario de la materia es dos veces por semana, en el turno vespertino. Un aspecto a destacar es que la asignatura está destinada a los alumnos que por algún motivo no la aprobaron en el semestre correspondiente y para no propiciar un atraso mayor se recupera en el posterior.

1) *Descripción de la clase Teoría Macroeconómica I. Tema Equilibrio Neoclásico I, S (Tasa de Interés, Política Fiscal y Sector Externo)*

La estructura de esta clase es como sigue: en el *inicio* el profesor repasa lo que han estado abordando en otras sesiones sobre equilibrio neoclásico y escribe en el pizarrón el tema que se va a desarrollar en la clase. El *intermedio o desarrollo* está constituido por seis momentos. *Primero*, plantea la demanda agregada que es igual al consumo de inversión. *Segundo*, muestra el Modelo Dornbusch del excedente económico y el papel del gobierno en la inversión. *Tercero*, se centra en la política fiscal del gobierno y explica el efecto *crowdin out* o de desplazamiento, además aborda el aumento en el gasto autónomo en la política fiscal. *Cuarto*, resume las posturas neoclásicas y refiere a la keynesiana. *Quinto*, aborda las tres modalidades de los efectos fiscales. *Sexto*, pregunta al grupo ¿Qué sucedería si el gobierno destinara a inversión su gasto? Para el *cierre* comenta que van a continuar con Equilibrio del ISLM para concluir en la siguiente sesión.

Los materiales utilizados: pizarrón blanco, marcador, presentación en PowerPoint, PC. (Véase Anexo 5.6. MEM2-Descripción de la Clase Teoría Macroeconómica I.).

#### *4. análisis de la descripción general de las asignaturas, de las características y de las clases observadas*

El Cuadro 2. Resumen de las asignaturas y clases observadas es un vaciado de la información desarrollada líneas arriba, de los participantes en esta investigación de corte cualitativa, con el propósito de sintetizar los datos que permiten realizar el siguiente análisis.

Del 100% de los participantes, el 50 da asesorías en el SUAyED los sábados, y de este 50, el 33 tiene experiencia en los dos sistemas. Asimismo, se ubica que el 67% de los docentes imparten asignaturas de índole teórico-práctico, mientras que un 16% es teórico y el restante 16 es práctico.

En lo que refiere a qué programa utilizan para el desarrollo de la materia el 50% realiza el propio con base en el de estudio, como señala la maestra MEF3 “habiendo libertad de cátedra, tienes opción de organizar tu temario como quieras y de trabajar como quieras [...]” (Ent./ME8:14 ); mientras que el otro 50 sigue al institucional, como es el caso de la profesora MEF2 que señala

a lo largo yo si tenía una planeación y de una u otra forma la planeación sí la llevo a cabo aunque no la aterrizo [...] la tengo aterrizada en un papel, pero como te lleva de la mano el temario, a veces por ejemplo, yo me salto uno o dos temas y luego regreso, [...] por eso te digo que a veces es como se encuentra el grupo. [...] Y eso finalmente rompe con la planeación, pero sí tengo escrito” (Ent./ME5:29)

Además cabe señalar que solamente el 16% de los profesores tiene una planeación de clase por escrito, no obstante se puede resaltar que en su totalidad refieren que sí preparan su clase, la profesora MEF1 admite: “[...] yo preparo mis clases [...] revisando y como lo voy a dar, y si es así como ¡chin! Ya se me pasó el tiempo y ya no hice y estuve haciendo como tal cosa y al final estoy preparando mi clase [...]” (Ent./ME1:15); al respecto el profesor MEM1 refiere “Hoy día no me presento a una clase sin haberla estructurado, sin haberla preparado y siempre llevo escenarios. La clase tipo a, la clase tipo b y la clase c [...] ¡Ah! y también mis adjuntos, ellos tienen que llegar con la clase preparada (Ent./ME7:10 y 11)

De acuerdo con el perfil profesiográfico que marca la institución y el de los docentes, se tiene que en su totalidad cumplen con algún requisito para estar en la docencia, por ejemplo, se solicita preferentemente estudios de posgrado de los cuales el 67% cuenta ya sea con especialidad, maestría o doctorado, mientras que el 33 restante tiene diplomados en el área económica. En lo que respecta a la experiencia profesional, el 83% la ha tenido tanto en el sector privado como en el público, de éste el 40 no ha sido directamente en funciones de la disciplina económica. En lo que refiere a experiencia docente el 100% la ha tenido, ya sea fuera de la Facultad o en ésta, a través de la ayudantía.

Finalmente, con respecto al proceso didáctico de los docentes, se puede señalar que no está alejado de las orientaciones didácticas-metodológicas que plantean los planes y programas de estudio correspondiente, esto se puede observar porque el 83% de los participantes en la clase observada realizaron por lo menos una de dichas orientaciones, teniendo mayor frecuencia (el 66%) la clase magistral o método verbalístico en la que el profesor es el que realiza la explicación del tema a lo largo de la clase; seguido de resolución de problemas o ejercicios en clase con el 50%. El 17% de ellos no se apega a las sugerencias institucionales, pues en su clase impera el debate y retroalimentación entre la profesora y los estudiantes, al respecto comenta “[...] yo como manejo las clases como tipo seminario, pues entonces sí necesito, demando que lean [...]” (Ent./ME1:8).

Para cerrar podemos resaltar que la población participante aunque es pequeña es heterogénea, por esto, se consideró importante destacar en la descripción elementos que permitieran construir el perfil de los maestros, para así contar con un panorama más amplio de los sujetos de estudio, en un sentido de recuperar las trayectorias que no son lineales. Además situar las asignaturas que fueron observadas, para tener un marco referencial, permite la interpretación de la información en el siguiente capítulo.

**Cuadro 2. Resumen de las asignaturas y clases observadas (Parte 1)**

| Clave Prof. | Asignatura y tipo de contenido  | Mapa curricular                                     | Programa de estudio/ profesor | Planeación escrita de clase | Perfil profesiográfico institucional <sup>62</sup>  | Orientaciones didácticas- metodológicas   | Proceso didáctico del docente   |
|-------------|---|---|-------------------------------|-----------------------------|---|---|---|
| MEM1        | Teoría Microeconómica II (SE) <sup>*</sup> (teórica-práctica)<br><br><b>Tema</b><br>Equilibrio general            | 3° semestre.<br>Teoría Económica.<br>Núcleo básico. | Programa del profesor         | -----                       | - Experiencia docente de un año en la línea de estudio.<br>- Publicaciones<br>- Actualización en la línea de estudio  | -Clase magisterial<br>-Exposición de los alumnos<br>-Lectura comentada<br>-Reporte de lectura<br>-Resumen de lectura<br>-Discusión de casos<br>-Debate entre los alumnos<br>-Ejercicios (Estudio de casos y Prácticas de campo) | -Verbalístico (exposición del profesor)<br>-Trabajo en equipo                             |
| MEF1        | Economía del Crecimiento y Desarrollo (SA) <sup>†</sup> (teórica)<br><br><b>Tema</b><br>El Consenso de Washington | 7° semestre.<br>Teoría Aplicada.<br>Núcleo básico   | Programa institucional        | -----                       | -Experiencia docente de tres años en la línea de estudio o cinco años en el campo profesional<br>-Estudios de licenciatura en Economía con especialidad o Diplomado en Desarrollo Económico<br>-Maestría o Doctorado en Ciencias Económicas | -Exposición oral<br>-Solución de ejercicios<br>-Cuestionarios<br>- Retroalimentación  | -Constructivista (interrogatorio por parte del profesor)<br>-Debate<br>-Retroalimentación |

Fuente: Cuadro elaborado con datos tomados de los Planes y Programas de Estudio institucionales 1994 y 2007, Sistema Escolarizado y SUAYED, respectivamente, además de la información recogida en la observación de clase y materiales otorgados por los propios participantes.

<sup>62</sup> En lo que respecta al Sistema Escolarizado que se rige por el Plan de Estudios de 1994, se define el siguiente Perfil Profesiográfico a cubrir por la Planta académica: “contar con una licenciatura en Economía y preferentemente con estudios de posgrado y tener experiencia de dos años en la docencia.” (FE, 1993:83), además de que en cada núcleo se establecen requisitos adicionales, mismos que son los que se plantean en el Cuadro 2; referente al SUAYED, se plantea el perfil para cada asignatura y no de manera general, el requisito base a cumplir es la Licenciatura en Economía o afín a la materia o Posgrado con especialidad en el área correspondiente. (Cfr. SUAFE, 2007)

\* Se ha abreviado Sistema Escolarizado con las siglas SE.

† Se ha abreviado Sistema Abierto con las siglas SA.

**Cuadro 2. Resumen de las asignaturas y clases observadas (Parte 2)**

| Clave Prof. | Asignatura   | Mapa curricular   | Programa de estudio/ profesor | Planeación escrita de clase | Perfil profesiográfico institucional  | Orientaciones didácticas- metodológicas   | Proceso didáctico del docente   |
|-------------|--|---|-------------------------------|-----------------------------|---|---|---|
| MEF2        | Matemáticas Financieras (SE) ( <i>práctica-aplicada</i> )<br><br><b>Tema</b><br>Métodos de amortización                | Semestre 7° a 10° Economía de la empresa.<br>Núcleo terminal. | Programa institucional        | -----                       | -Experiencia docente de un año en el área<br>-Experiencia en el ejercicio profesional del área<br>-Publicaciones<br>-Estar actualizado en los problemas económicos del país | -Ejercicios<br>-Analizar estudios de casos<br>-Realizar prácticas de campo.   | -Constructivista (resolución de ejercicios)<br>-Analizar estudios de casos                                    |
| MEF3        | Economía Política III (SE) ( <i>teórica-práctica</i> )<br><br><b>Tema</b><br>Tiempo de Rotación y Número de Rotaciones | 3° semestre. Economía Política.<br>Núcleo básico.             | Programa del profesor         | -----                       | -Estudios de licenciatura o posgrado en Economía<br>-Experiencia de dos años en la docencia   | -Clase magisterial<br>-Exposición por parte de los alumnos<br>-Lectura comentada<br>-Reporte de lectura<br>-Resumen de lectura<br>-Discusión de casos<br>-Debate entre los alumnos<br>-Ejercicios (Estudio de casos y Prácticas de campo) | -Verbalístico (exposición del profesor e interrogatorio)<br>- Reporte de lectura<br>-Resolución de ejercicios |

Fuente: Cuadro elaborado con datos tomados de los Planes y Programas de Estudio institucionales 1994 y 2007, Sistema Escolarizado y SUAYED, respectivamente, además de la información recogida en la observación de clase y materiales otorgados por los propios participantes.

**Cuadro 2. Resumen de las asignaturas y clases observadas (Parte 3)**

| Clave Prof. | Asignatura   | Mapa curricular  | Programa de estudio/ profesor | Planeación escrita de clase | Perfil profesiográfico institucional   | Orientaciones didácticas- metodológicas  | Proceso didáctico del docente  |
|-------------|--|--|-------------------------------|-----------------------------|--|--|--|
| MEF4        | Estadística Descriptiva e Indicadores Económicos (SA) ( <i>teórica-práctica</i> )<br><br><b>Tema</b><br>Medidas de asociación de dos variables | 1° semestre.<br>Métodos cuantitativos.<br>Núcleo básico. | Programa institucional        | Planeación de clase         | - Especialidad o Diplomado en Economía Matemática<br>- Maestría o Doctorado en Economía Matemática<br>- Cinco años de experiencia profesional, o tres en la docencia | -Exposición oral<br>-Solución de ejercicios<br>-Investigaciones<br>-etroalimentación   | -Verbalístico (exposición del profesor)<br>-Resolución de ejercicios |
| MEM2        | Teoría Macroeconómica I (SE) ( <i>teórica-práctica</i> )<br><br><b>Tema</b><br>Equilibrio Neoclásico I, S                                      | 4° semestre.<br>Teoría Económica.<br>Núcleo básico.      | Programa del profesor         | -----                       | -Experiencia docente de un año en la línea de estudio.<br>-Publicaciones<br>-Actualización en la línea de estudio  | -Clase magisterial<br>-Exposición de los alumnos<br>-Lectura comentada<br>-Reporte de lectura<br>-Resumen de lectura<br>-Discusión de casos<br>-Debate entre los alumnos<br>-Ejercicios (Estudio de casos y Prácticas de campo | -Verbalístico (exposición del profesor)                              |

Fuente: Cuadro elaborado con datos tomados de los Planes y Programas de Estudio institucionales 1994 y 2007, Sistema Escolarizado y SUAYED, respectivamente, además de la información recogida en la observación de clase y materiales otorgados por los propios participantes.

## **Capítulo VI**

### **Interpretación de la práctica docente, educativa y los procesos formativos en la Facultad de Economía**

El presente capítulo tiene la intención de mostrar aquellas categorías que se fueron construyendo en el análisis de la información obtenida, en los diversos instrumentos. Esto es significativo, porque, si bien se plantearon algunos ejes iniciales que permitieran guiar la recuperación de datos en el cuestionario y entrevista, las respuestas de los profesores participantes han permitido ir más allá de lo que se esperaba en el diseño de la investigación, por ello, a continuación, se desarrollan los hallazgos que se consideran nodales y significativos para la construcción de esta interpretación. Cabe señalar que después de cada análisis de las categorías se presenta un cuadro que las contempla, además se sitúa la subcategoría y los ejes de la información de manera que ofrece al lector la narrativa textual de los interlocutores.

Los puntos a desarrollar son: en primer lugar, la práctica educativa como elemento que permite ubicar la concepción sobre docencia de los participantes; en un segundo momento, la práctica docente, entendida como el proceso de interacción en el salón de clases y, por último, la formación docente y su incidencia con éstas dos primeras.

#### **A. La práctica educativa**

De acuerdo con lo que se ha tematizado sobre práctica educativa que tiene que ver con la concepción de la educación y la docencia a un nivel macro, implica referirse a factores contextuales, donde importa la reflexión y el ajuste pedagógico que pueda llevar a cabo el profesor, antes y después de la práctica en el aula. Por ello, se plantean en este apartado la percepción sobre la docencia y la trayectoria que han delineado cada uno de los participantes.

##### *1. Percepción de la docencia y trayectoria docente*

Hablar del complejo papel que desempeña el profesorado en la educación, en general y en la superior en particular, desde una mirada amplia nos lleva a recuperar, en un primer momento, lo que este actor educativo percibe de la docencia, a través de la información obtenida con los diferentes instrumentos diseñados para esta investigación, para, en un

segundo momento, conocer la trayectoria docente y finalmente visualizar a través de éstas dos categorías cómo han trazado una historia académica.

#### *a. Percepción docente*

El situar cómo perciben la docencia los profesores importa, en este trabajo, porque interesa conocer qué están entendiendo por la didáctica de la cual forman parte, tomando en cuenta que la formación inicial de los participantes no es en educación, pero se desempeñan como maestros y han tenido por lo menos algún acercamiento con procesos formativos de esta índole, ya sea de manera intencionada o no. Por ello, los puntos que se tratan tienen que ver con la percepción que tienen del proceso de enseñanza-aprendizaje; el sentido y significado de la docencia universitaria; además de los aspectos positivos y negativos de la práctica educativa y docente.

La docencia para los profesores tiene connotaciones diferentes, la perciben como colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje; una profesión; un arte; una disciplina; una vocación y como una transmisión de conocimientos. Éstas fueron las respuestas al preguntar en el cuestionario referido: ¿Cómo conceptualiza la docencia? No obstante, un 33% de los testimonios tiene el punto en común de apreciarla como disciplina que requiere un trabajo formal y sistemático: “[...] profesión que se tiene que cultivar a diario” (Cuest.D/F1) y “Una disciplina que requiere actualización permanente [...]” (Cuest.D/F3).

Dos maestras, que representan el 33%, miran a la docencia como arte y vocación, lo cual disminuye su carácter profesionalizante y fortalece el de la vocación; porque señalan el aprendizaje como eje articulador de la enseñanza: “El arte de aprender a enseñar” (Cuest.D/F2) y “Creo que es una vocación que se va enriqueciendo a través del tiempo con las experiencias que se adquieren en este trayecto que también es aprendizaje, en sus diversas manifestaciones” (Cuest.D/F4).

La mitad de los profesores manifiestan de manera implícita que la docencia es un proceso en el que se involucran: docente y alumno, a saber: “Colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Cuest.D/M1); “[...] mucho compromiso y responsabilidad para compartir conocimientos” (Cuest.D/F3); cabe resaltar que solamente en una conceptualización, que representa el 17%, está explícito el estudiante: “[...] es una gran responsabilidad de transmitir y hacer que los alumnos se hagan de conocimientos para su formación profesional y humana” (Cuest.D/M2).



En cuanto al sentido<sup>63</sup> que los profesores le otorgan a ser docentes en educación superior, está relacionado mayoritariamente (66%) con el docente como persona y profesionalista, por lo menos así se puede ubicar en los siguientes comentarios: “Es un reto constante dentro y fuera del aula” (Cuest.D/F1); “Un mayor compromiso para seguirme preparando y ser mejor cada día” (Cuest.D/F4); “Es un placer por la diversidad de pensamiento, un aprendizaje constante y una disciplina con gran responsabilidad” (Cuest.D/F3) y “Es algo que considero una parte importante y tal vez vital en mi vida” (Cuest.D/F2). Cabe señalar que estas respuestas son de las profesoras, mientras que el 33% de los participantes, que corresponde a los profesores, lo relacionan más con la formación profesional e integral del estudiante: “Es la formación integral de los futuros profesionistas” (Cuest.D/M1) y “Es una gran responsabilidad de transmitir y hacer que los alumnos se hagan de conocimientos para su formación profesional y humana.” (Cuest.D/M2).

Con respecto a cómo definen los docentes el proceso de enseñanza-aprendizaje, se tiene que: solamente el 17%, de manera explícita, da cuenta que en este proceso interviene tanto él como el alumno, al señalar que es “La capacidad que tienen los alumnos de adquirir conocimientos y habilidades a través de la guía del profesor.” (Cuest.D/M2) El 83% de maestros lo representan como un proceso impersonal, ya que no refieren si hay un destinatario ni en la enseñanza ni en el aprendizaje, por ejemplo, describen que es un “Proceso de transformación” (Cuest.D/F4); o “Proceso dinámico” (Cuest.D/M1). Cabe resaltar que, por lo menos la mitad de ellos, recuperan el conocimiento como parte de dicho proceso, esto lo podemos ubicar en las siguientes anotaciones: “Como un proceso en el que se comparten saberes, *conocimiento*, y que implica una disposición total para reaprender constantemente” (Cuest.D/F1); “Como una aventura para aprender y desaprender constantemente; una interacción de *conocimientos*” (Cuest.D/F3); y “Es un proceso en donde aprendemos *conocimientos* nuevos que aplicamos en la vida, el trabajo” (Cuest.D/F2). En este último enunciado se refleja la importancia de aplicarlo en la vida.

También, como dimensión de la categoría percepción de la docencia, se recupera: qué aspectos positivos vislumbran los profesores de su práctica educativa, mismos que se presentan en el siguiente listado:

---

<sup>63</sup> La RAE lo define como el “Modo particular de entender algo, o juicio que se hace de ello.” (RAE, 2001).

1. El aprendizaje como primer elemento del quehacer docente, con o sin adjetivo (colaborativo y constante) y como responsabilidad de los alumnos. Esto se ubica de manera clara en el siguiente argumento: “El descubrir mejores formas y práctica de transmisión y para el aprendizaje de los alumnos”. (Cuest.D/M2) Cabe destacar que para el 83% el aprendizaje es el elemento fundamental.
2. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje como recurso que apoya el desarrollo de los temas. La mitad de los profesores ven como aspecto positivo en su práctica diseñar estrategias que les permita innovar o mejorar la enseñanza. Como es el caso de recurrir a “[...] 2. Uso de simuladores computacionales 3. Aplicación de juegos didácticos [...].” (Cuest.D/M1) y “[...] 4. El descubrir mejores formas y práctica de transmisión y para el aprendizaje de los alumnos.” (Cuest.D/M2)
3. La cuestión personal que imprime desarrollar la docencia, lo señala la mitad de los participantes, a saber: “[...] 2. Satisfacción personal y profesional 3. Desarrollo personal” (Cuest.D/F1); “[...] 2. Alegrías” (Cuest.D/F2); “1. Estar realizando una actividad trascendente para la formación de jóvenes profesionistas [...] 3. El reconocimiento de los alumnos al final del curso por haber aprendido” (Cuest.D/M2).
4. Los elementos didácticos. La mitad de los docentes señala por lo menos la importancia de la didáctica como eje que estructura el proceso enseñanza-aprendizaje, específicamente la clase, esto lo ubicamos con “1. Preparar temas para mis clases [...] 3. Diseñar exámenes.” (Cuest.D/F3); “[...] 2. Sentirse responsable de que los alumnos descubren teorías y situaciones de la realidad a través de un esfuerzo de investigación y análisis lógico [...]” (Cuest.D/M2); “[...] 2. Socialización” (Cuest.D/F3).
5. La preparación como profesores. El 33% señala el interés por prepararse para la práctica: “[...] 2. Leer otros autores [...] 4. Asistir a cursos [...]” (Cuest.D/F2) y “[...] 5. Tener que estar estudiando continuamente para mejorar mi capacidad docente”. (Cuest.D/M2), pero como se ubica el 50% de este grupo señala específicamente para la docencia.

Por otro lado, cuando se les pide a los interlocutores de esta investigación que señalen aspectos que pueden ser obstáculos para su práctica como docente, la respuesta que ofrecen es que se debe a aspectos externos a ellos, mismos que se agrupan en los siguientes ejes:

1. Cuestiones institucionales; laborales y curriculares:
  - Institucionales, un aspecto a destacar es la infraestructura “1. Escasas salas multimedia [...]” (Cuest.D/M1); “1. La falta de materiales 2. Falta de un espacio propio para guardar materiales 3. Horarios de cierre del CIFE y de las copias [...]” (Cuest.D/F3).
  - Laborales, los docentes de asignatura expresan los siguientes comentarios: “1. Ingresos [...]” (Cuest.D/F1); “[...] 2. Los apoyos que a veces no tenemos por parte de las autoridades [...] 4. Tipo de contratación (hora-clase)” (Cuest.D/F4); “[...] 4. La forma de contratación 5. Reconocimiento y apoyos al profesor de asignatura” (Cuest.D/F3).
  - Curricular: “[...] 2. Confusión teórica (múltiples enfoques) [...]” (Cuest.D/M1); “[...] 2. Tiempo, a veces falta, para ello hay que ser muy preciso [...]” (Cuest.D/F1)

y “[...] 3. La incongruencia y atraso de los programas de estudio en la Facultad 4. Falta de procesos de evaluación real y apoyo a los maestros en la docencia por la institución [...]” (Cuest.D/M2).

2. Cuestiones relacionadas con los alumnos:

- Desempeño escolar y actitud ante el estudio, “[...] 4. Debilidad conocimientos matemáticos 5. El privilegio de medios, escasa lectura” (Cuest.D/M1); “[...] 4. Falta de lectura y/o análisis por parte del alumno [...]” (Cuest.D/F1); “1. La actitud de los alumnos [...]” (Cuest.D/F4); “1. Que alumnos estén con conocimientos insuficientes para los nuevos temas [...]” (Cuest.D/M2).
- Recursos económicos, “[...] 3. Alumnos sin portátil [...]” (Cuest.D/M1) y “[...] 5. Problemas socioeconómicos de los estudiantes que mina su capacidad de estudio [...]” (Cuest.D/M2).

3. Profesionales de la práctica docente:

- Dominio de la asignatura “[...] 3. Falta de dominio cuando la materia es nueva [...] 5. Quizá, en ocasiones las actividades, pueden no estar bien dirigidas o ser del todo comprensibles para los chicos.” (Cuest.D/F1).
- Falta de formación “[...] 2. La falta de una formación pedagógica profesional por los maestros desde un inicio [...]” (Cuest.D/M2).

|  | <b>Subcategoría</b><br>Percepción de la docencia | <b>Testimonios de los docentes</b>  |
|--|--|---|
| <b>Categoría</b><br>Práctica educativa | Conceptualización de la docencia                 | <p><b>MEM1:</b> Colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.<br/> <b>MEF1:</b> Es una profesión que se tiene que cultivar a diario.<br/> <b>MEF2:</b> El arte de aprender a enseñar.<br/> <b>MEF3:</b> Una disciplina que requiere actualización permanente y mucho compromiso y responsabilidad, para compartir conocimientos.<br/> <b>MEF4:</b> Creo que es una vocación que se va enriqueciendo, a través del tiempo, con las experiencias que se adquieren en este trayecto, que también es aprendizaje en sus diversas manifestaciones.<br/> <b>MEM2:</b> Hoy, que tengo resuelto mínimamente lo económico, es una gran responsabilidad de transmitir y hacer que los alumnos se hagan de conocimientos, para su formación profesional y humana.</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario para Docentes de la Facultad de Economía</b></p> |
|  | Sentido de ser docente en Educación Superior     | <p><b>MEM1:</b> Es la formación integral de los futuros profesionistas.<br/> <b>MEF1:</b> Es un reto constante dentro y fuera del aula.<br/> <b>MEF2:</b> Un mayor compromiso para seguirme preparando y ser mejor cada día.<br/> <b>MEF3:</b> Es un placer por la diversidad de pensamiento; un aprendizaje constante y una disciplina con gran responsabilidad<br/> <b>MEF4:</b> Es algo que considero una parte importante y, tal vez, vital en mi vida.<br/> <b>MEM2:</b> Es una gran responsabilidad de transmitir y hacer que los alumnos se hagan de conocimientos, para su formación profesional y humana.</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario para Docentes de la Facultad de Economía</b></p>   |
|  | El proceso de enseñanza-aprendizaje              | <p><b>MEM1:</b> Proceso dinámico.<br/> <b>MEF1:</b> Como un proceso en el que se comparten saberes, conocimiento, y que implica una disposición total, para reaprender constantemente.<br/> <b>MEF2:</b> Proceso de transformación.<br/> <b>MEF3:</b> Como una aventura para aprender y desaprender constantemente; una interacción de conocimientos.<br/> <b>MEF4:</b> Es un proceso en donde aprendemos conocimientos nuevos que aplicamos en la vida, el trabajo.<br/> <b>MEM2:</b> La capacidad que tienen los alumnos de adquirir conocimientos y habilidades, a través de la guía del profesor.</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario para Docentes de la Facultad de Economía</b></p>  |

|  | <b>Subcategoría</b><br>Percepción de la docencia | <b>Testimonios de los docentes</b>  |
|--|--|---|
| <b>Categoría</b><br>Práctica educativa | Aspectos positivos de la práctica docente        | <p><b>MEM1:</b> 1. Aprendizaje colaborativo 2. Uso de simuladores computacionales 3. Aplicación de juegos didácticos 4. Curso formalizado (matemáticamente) 5. Aplicación a casos.</p> <p><b>MEF1:</b> 1. Aprendizaje constante 2. Satisfacción personal y profesional 3. Desarrollo personal.</p> <p><b>MEF2:</b> 1. Aprendizaje 2. Alegrías.</p> <p><b>MEF3:</b> 1. Aprendizaje 2. Socialización 3. Innovación 4. Respeto 5. (Pluralidad) Diversidad.</p> <p><b>MEF4:</b> 1. Preparar temas para mis clases 2. Leer otros autores 3. Diseñar exámenes 4. Asistir a cursos 5. Llevar horarios y disciplina en horarios.</p> <p><b>MEM2:</b> 1. Estar realizando una actividad trascendente, para la formación de jóvenes profesionistas 2. Sentirse responsable de que los alumnos descubren teorías y situaciones de la realidad, a través de un esfuerzo de investigación y análisis lógico 3. El reconocimiento de los alumnos al final del curso, por haber aprendido 4. El descubrir mejores formas y práctica de transmisión y para el aprendizaje de los alumnos 5. Tener que estar estudiando continuamente, para mejorar mi capacidad docente.</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario para Docentes de la Facultad de Economía</b></p>   |
|  | Aspectos negativos para la práctica docente      | <p><b>MEM1:</b> 1. Escasas salas multimedia 2. Confusión teórica (múltiples enfoques) 3. Alumnos sin portátil 4. Debilidad conocimientos matemáticos 5. El privilegio de medios, escasa lectura</p> <p><b>MEF1:</b> 1. Ingresos 2. Tiempo, a veces falta, para ello hay que ser muy preciso 3. Falta de dominio cuando la materia es nueva 4. Falta de lectura y/o análisis por parte del alumno 5. Quizá, en ocasiones las actividades, pueden no estar bien dirigidas o ser del todo comprensibles para los chicos.</p> <p><b>MEF2:</b> 1. La actitud de los alumnos 2. Los apoyos que a veces no tenemos por parte de las autoridades 3. Tiempo 4. Tipo de contratación (hora-clase)</p> <p><b>MEF3:</b> 1. La falta de materiales 2. Falta de un espacio propio para guardar materiales 3. Horarios de cierre del CIFE y de las copias 4. La forma de contratación 5. Reconocimiento y apoyos al profesor de asignatura</p> <p><b>MEF4:</b> 1. Mal transporte a mi casa-trabajo, unidades defectuosas 2. Embotellamiento en hora pico 3. Carreteras sin mantenimiento 4. Obstrucción por reparación de carreteras en horas de trabajo 5. Falta de unidades cómodas para el transporte</p> <p><b>MEM2:</b> 1. Que alumnos estén con conocimientos insuficientes, para los nuevos temas 2. La falta de una formación pedagógica profesional, por los maestros desde un inicio 3. La incongruencia y atraso de los programas de estudio en la Facultad 4. Falta de procesos de evaluación real y apoyo a los maestros en la docencia por la institución 5. Problemas socioeconómicos de los estudiantes, que mina su capacidad de estudio</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario para Docentes de la Facultad de Economía</b></p> |

### *b. Trayectoria docente*

La trayectoria es un indicativo de la percepción que tiene el profesor sobre su profesión, ésta, a nuestra consideración, es un reflejo de las acciones que ha realizado desde sus inicios para ejercer y permanecer en la docencia. Es importante enfatizar que interesa la trayectoria en el plano formal institucional porque, por lo menos 33% de los participantes, de manera explícita, señalan que su experiencia en la enseñanza se remonta a tiempos anteriores a sus estudios de la licenciatura.

[...] tuve experiencias antes pero no en Economía, eh por ciertas yo fui, yo estudié música, entonces, era muy común que alguien dijera que uno enseñara, cuando uno, ya va más avanzado, [...], después yo como soy brasileño a alguien se le ocurre: 'enseñame portugués' (Ent./ME12:2).

[...] tuve algunas asesorías con los chicos de prepa [...] yo trabajaba en una librería entonces, por ejemplo, a mí me decían de repente, a mí me gustaba leer. [...] De repente: 'a poco ya leíste éste' -le dije sí- 'y cómo lo resumirías', entonces ya te decía: 'tienes que ver la parte central del libro, tienes que ver esto tienes que ver lo otro.' [...] (Ent./ME5:5-6).

Un aspecto que no se puede dejar de lado es el o los motivos que los llevaron a la docencia, el 67% de los participantes, manifestaron tener gusto por esta profesión, mientras que el 16 refleja su trayectoria escolar con su papel docente y el 16 restante lo relaciona a un aspecto político-académico de los años 70's, fecha en que se dio la expansión de la universidad pública en México.

Una cuestión nodal que, de cierta manera, se considera que ha marcado la trayectoria de los participantes, es que tuvieron su primer acercamiento con la docencia en este nivel educativo por una selección del titular, ésta puede ser arbitraria, en el sentido que desde su experticia recurre a un primer filtro que, desde nuestra perspectiva, es el reconocimiento de las habilidades del estudiante para preservar el gremio docente. A esto, lo hemos denominado, en primera instancia, capital social: la docencia como gremio que busca perpetuarse, porque el maestro titular reconoce al otro y lo proyecta para formar parte de la academia. Esto se ubica, puesto que los mentores fueron invitados por el docente para apoyar las clases de éste, aun siendo el 83% de ellos estudiantes de la licenciatura, solamente el 17 ya se había titulado. No obstante, también se ubica que en algunos casos, aparte de ser invitado por el titular, el propio alumno solicitaba ser ayudante, como es el caso del profesor MEM2 o como la profesora MEF2, que después de varios años de haber concluido la licenciatura regresó a solicitar la ayudantía a un profesor conocido por ella.

[...] sí, séptimo semestre empecé a ser adjunto, porque hay maestros que [...] conocían e, inclusive, creo que empecé no por el servicio social sino porque conocía a maestros, eh... y ya sea que yo le dijera: “oye maestro no necesita un ayudante”, etc., si no él me ofrecía y entonces yo era ayudante [...], simplemente era por entrenamiento. (Ent./ME12: 3).

...entonces [...] regreso en 95 me encuentro un compañero aquí... cuando vi que empezó a dar clase -yo dije- ‘yo quiero dar clases’. Entonces hablé con él -y me dijo- ‘te vienes de mi adjunta’, entonces comencé como adjunta (Ent./ME5: 5).

El 50% de los participantes manifiesta que el acercamiento con la docencia fue a través del servicio social, la profesora MEF4 señala “[...] yo empecé a la docencia porque hice mi servicio social con un profesor,” (Ent./ME3: 1); la maestra MEF3 refiere que liberarlo fue el motivo por el cual aceptó ser ayudante: “me dijo [se refiere a la docente titular]: ‘Sé que no reúnes los créditos, pero te voy a hacer una carta en donde tú la puedas hacer valer, en un momento dado, para que te sirva de servicio social, [...]’” (Ent./ME8: 2) y el docente MEM2 comenta que “[...] en primer lugar era una política fantástica de la Facultad del servicio social donde uno, en general, uno cubre siendo ayudante de profesor el servicio social.” (Ent./ME12:2).

Solamente el 17% del total, menciona que apoyaba al titular sin el reconocimiento institucional, “[...] el maestro me daba la oportunidad [...] de que yo le enseñara a mis propios compañeros [...] una, y luego ya cuando estaba en otros semestres me decía vente conmigo [...] Nada más era de nombre y era cuando era estudiante [...]” (Ent./ME5:4).

El rol que desempeña el ayudante de profesor está ligado con la intencionalidad del titular; es un proceso formativo desde la misma práctica docente, al respecto la mitad de los participantes mencionan que parte de sus labores como ayudantes consistían en el trabajo operativo de la clase, es decir, revisar tareas o trabajos, pasar asistencia, etc., además de participar esporádicamente en las sesiones; el otro 50% no detallan estas labores, pero sí comentan las intervenciones breves durante el desarrollo del tema o en algún caso (el 17%) quedarse a cargo del grupo por ausencia del titular.

En este sentido, al preguntarles qué los motivó a permanecer en la docencia, si bien las respuestas son diferentes, tienen un punto articulador que es resaltar, primeramente, los beneficios que le puede aportar estar en la enseñanza al sujeto como docente, desde la permanencia en un cargo administrativo, la actualización, consolidación de conocimientos, la transformación y superación, gusto por comunicarse con otras personas, hasta tener asegurado una fuente de empleo, por ende ingreso

monetario. Otra cuestión interesante, es que el alumno está en segunda mención, esto se observa porque solamente el 33% de los docentes lo explicitan: “La transformación y la superación primeramente en mí y posteriormente en los alumnos” (Cuest.D/F4) y “Porque es un gusto estar en comunicación con otras personas y apoyarlas en su conocimiento personal académico” (Cuest.D/F2).

En cuanto al proceso para ser profesor titular, independientemente del tipo de nombramiento y contrato, se tiene que el 83% de los docentes fueron invitados por la institución, con algunas variantes, mientras que el 17 restante tuvo que participar en la convocatoria para concurso de oposición. Cabe resaltar que del 83% que fue invitado, un 40 se le requirió para sustituir a los profesores titulares por diversas causas; y el 20 tuvo que estar “[...] en la banca esperando a que [le] dieran una oportunidad.” (Ent./ME3:2). En lo que respecta al 17% de la población (que es la profesora MEF3) que presentó concurso para la asignación de la materia señala “[...] cuando llegó el momento de la titularidad, yo ya tenía dos cosas: por un lado, tenía mis tres años de haber trabajado como adjunta y ya estaba titulada. [...]” (Ent./ME8:5).

Las modalidades en las que han dado clases los profesores son variadas, pues el 67% de la población total ha estado en el Sistema Escolarizado, de éste el 25 ha tenido experiencia además en el Sistema Abierto y a Distancia; mientras que un 16 ha participado en las asesorías en estos dos sistemas y el 16 restante solamente se ha desempeñado en Sistema Abierto.

En el trayecto docente se puede ubicar que el 100% han mantenido la misma línea de estudio, pues desde ayudantes de profesor han estado involucrados con por lo menos el contenido de una asignatura, la variante que se encuentra en el 83 de los casos, es el cambio de nombre de la materia, que se debe a modificaciones del Plan de Estudios tanto en Sistema Escolarizado como en el Abierto y a Distancia.

Importa resaltar que el 83% ha incrementado el número de asignaturas que imparte desde que obtuvo la titularidad como docente, solamente el 17% se ha mantenido con una. En el siguiente Cuadro resumen 1., se muestran de manera sintética las asignaturas que han tenido los participantes desde sus inicios como ayudantes de profesor y como titulares (cuando la obtuvieron y actualmente).



**Cuadro resumen 1. Asignaturas en la cuales han participado los docentes**

| Clave profesor | Asignaturas (ayudante de profesor)   | Asignaturas (obtuvo la titularidad)   | Asignaturas (actuales)  |
|----------------|--|---|---|
| MEM1           | 1. Teoría Económica I, II, III y IV  | 1. Macroeconomía III  | 1. Introducción a la Teoría Económica<br>2. Micro I y II<br>3. Macro III  |
| MEF1           | 1. Introducción a la Investigación y Análisis Económico<br>2. Economía del Crecimiento y Desarrollo                                | 1. Economía Política: Categorías Fundamentales de la Economía Política: Clásicos y Marx | 1. Historia Económica General I y II (SUAYED)<br>2. Economía del Crecimiento y Desarrollo (SUAYED)  |
| MEF3           | 1. Investigación y Análisis Económico<br>2. Economía y Política<br>3. Desarrollo y Subdesarrollo                                   | 1. Investigación y Análisis Económico<br>2. Economía Política                           | 1. Investigación y Análisis Económico (SUAYED y Escolarizado)<br>2. Economía Política (SUAYED y Escolarizado)<br>3. Planeación y Presupuestación (SUAYED) |
| MEF2           | 1. Matemáticas I, II, III<br>2. Mercadotecnia<br>3. Matemáticas Financieras<br>4. Sistema Financiero<br>5. Evaluación de Proyectos | 1. Matemáticas Financieras  | 1. Matemática Financiera  |
| MEF4           | 1. Taller de Economía Cuantitativa I, II, III y VI   | 1. Economía Cuantitativa VI   | 1. Estadística Descriptiva (SUAYED)<br>2. Probabilidad y Estadística (SUAYED)   |
| MEM2           | 1. Introducción a la Teoría<br>2. Teoría Microeconómica<br>3. Economía Agrícola  | 1. Teoría Microeconómica I y II (Antes se llamaban Teoría Económica I y II)             | 1. Teoría Microeconómica II<br>2. Teoría Macroeconómica I<br>3. Investigación y Análisis Económico I y II   |

Fuente: Cuadro elaborado con información del Cuestionario para docentes de la Facultad de Economía, 2011.

El 50% de los profesores han interrumpido su docencia; de los cuales el 33% lo ha hecho de manera intencionada por “Estudios de posgrado y la huelga” de 1999 (Cuest.D/M1), otro 33% porque dejó de ser ayudante de profesor “[...] salgo de la escuela en 91, cuando regreso en 95, me encuentro un compañero aquí, cuando vi que empezó a dar clase -yo dije-: ‘yo quiero dar clases’. Entonces hablé con él y -me dijo-: ‘te vienes de mi adjunta’ [...]” (Ent./ME5:5) y el 33 restante “[...] Estuve como adjunta unos tres años y después me estuve en la banca esperando a que me dieran una oportunidad.”, de la titularidad (Ent./ME3: 2).

Cabe agregar que solamente el 17% del total, ha tenido experiencia en otra Universidad, impartiendo clase en la “Maestría en Desarrollo Rural, U.A. Chapingo, [en el seminario] Evaluación de Proyectos.” (Cuest.D/M2). Además resulta interesante resaltar que el 33% (que corresponde a dos maestras) llevan varios años impartiendo clases a nivel básico Secundaria, en el área de matemáticas.

|   | <b>Subcategoría</b>   | <b>Testimonio</b>   |
|---|---|---|
| <b>Categoría</b><br>Práctica<br>educativa | Trayectoria docente   |   |
|   | Motivo(s) que lo llevaron a la docencia   | <p><b>MEM1:</b> Gusto.</p> <p><b>MEF1:</b> Porque es un área de grandes demandas formativas, siempre me ha gustado y creo que necesita de compromisos serios, de la parte docente así como del educando.</p> <p><b>MEF2:</b> Considero que, en primera instancia, por la dificultad que tenía de aprender.</p> <p><b>MEF3:</b> Fue una invitación de una de mis profesoras. Me agradó dar clases.</p> <p><b>MEF4:</b> Siempre tuve la inquietud, porque me parece fascinante transmitir mis conocimientos a otras personas.</p> <p><b>MEM2:</b> Un proyecto académico-político de transformación de la currícula de la Facultad en 1973 y el estudio de la maestría.</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario para Docentes de la Facultad de Economía</b></p>   |
|   | Permanencia en la docencia  | <p><b>MEM1:</b> Cargo administrativo.</p> <p><b>MEF1:</b> Te permite actualizar constantemente, discrepar, así como enriquecer las partes menos sólidas del conocimiento y, eso ayuda en la gestación de nuevas alternativas, para el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje profesional y en el cotidiano.</p> <p><b>MEF2:</b> La transformación y la superación primeramente en mí y posteriormente en los alumnos.</p> <p><b>MEF3:</b> La actividad docente, el ambiente en el ámbito escolar.</p> <p><b>MEF4:</b> Porque es un gusto estar en comunicación con otras personas y apoyarlas en su conocimiento personal académico.</p> <p><b>MEM2:</b> El pánico al desempleo y una fuente adicional de ingresos.</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario para Docentes de la Facultad de Economía</b></p> |
| Primer acercamiento con la docencia       | <p><b>MEM1:</b> Mi primer acercamiento, debe ser algo así como hace 20 años... a mí una profesora me invitó a formar parte de sus equipos de investigación y me pidió que comenzara a participar en sus clases. Ese fue mi primer acercamiento con intervenciones de dos, tres, cuatro minutos, muy pequeños, [...] (Ent./ME7:8).</p> <p><b>MEF1:</b> Pues empecé como ayudante [de profesor] en un grupo de séptimo y creo que uno de octavo, entonces ahí fue como mi primer acercamiento, realmente no participaba mucho, era demasiado tímida, soy muy tímida. (Ent./ME1:3).</p> <p><b>MEF2:</b> Mi primea vez fue cuando yo era estudiante. El maestro me daba la oportunidad [...] de que yo le enseñara a mis propios compañeros [...] una, y luego ya cuando estaba en otros semestres, me decía vente conmigo [...] Nada más era de nombre y era cuando era estudiante, [...] regreso en 95, me encuentro un compañero aquí... cuando vi que empezó a dar clase yo dije: “yo quiero dar clases”, entonces hablé con él y me dijo: “te vienes de mi adjunta”, entonces comencé como adjunta [...] (Ent./ME5:1).</p> <p><b>MEF3:</b> Bueno yo empecé aquí a trabajar como adjunta, por invitación de una maestra [...] La verdad lo dudé y me dijo: “Ándale. Sé que no reúnes los créditos, pero te voy a hacer una carta en donde tú la puedas hacer valer, en un momento dado, para que te sirva de servicio social, [...] (Ent./ME8:1-2).</p> <p><b>MEF4:</b> [...] yo empecé a la docencia porque hice mi servicio social con un profesor, donde hice mi tesis [...] (Ent./ME3:1-2).</p> <p><b>MEM2:</b> [...] sí, séptimo semestre empecé a ser adjunto, porque hay maestros que [...] conocía e, inclusive, creo que empecé no por el servicio social sino porque conocía a maestros y ya sea que yo le dijera: “oye maestro no necesita un ayudante”, etc., si no él me ofrecía [...] y, de</p> |   |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | alguna manera, y bueno en aquella época, inclusive, había ayudante [...], simplemente era por entrenamiento. (Ent./ME12:2).  |
|   |  | <b>Entrevistas realizadas a los docentes participantes</b>   |
| <b>Categoría</b><br>Práctica<br>educativa | <b>Subcategoría</b><br>Trayectoria docente | <b>Testimonio</b>  |
|   | Rol del ayudante de profesor               | <p><b>MEM1:</b> [...]. Ese fue mi primer acercamiento, con intervenciones de dos, tres, cuatro minutos, muy pequeños, así me comencé a involucrar con la docencia (Ent./ME7:8).</p> <p><b>MEF1:</b> [...] realmente no participaba mucho era demasiado tímida, soy muy tímida. (Ent./ME1:3).</p> <p><b>MEF2:</b> [...] el maestro de matemáticas me daba la oportunidad de que cuando no venía yo le enseñara a mis propios compañeros (Ent./ME5:1).</p> <p><b>MEF3:</b> Y la maestra no me ponía a dar la clase tal cual, pero durante toda la clase, cada clase me preguntaba: “[...] ¿qué es esto? De la lectura ¿qué pasa aquí? Bueno ¿cuál es tu punto de vista?” [...] y tenías que participar y haber leído para poder participar. [...], cuando terminaba la clase era común que se acercaran a mí... [se refiere a los alumnos] porque además yo como adjunta revisaba, calificaba, pues tareas, trabajos, tomaba asistencias, participaciones. Entonces, ellos cuando terminaba la clase se acercaban a mí y con toda confianza me preguntaban: [...] “¿qué pasa con esto? No entiendo tal cosa ¿me puedes explicar?” (Ent./ME8:3).</p> <p><b>MEF4:</b> a calificar los exámenes, las tareas y llevaba un orden, un informe de cómo se desarrollaba eso. [...] era una persona muy, muy exigente, muy especial... Sobre todo, que era una persona muy cumplida, él a su trabajo. Y no hubo mucha oportunidad de que dijéramos “este día falta y yo doy clase” no, [...] siempre estuvo presente. (Ent./ME3:3).</p> <p><b>MEM2:</b> [...] teníamos que corregir tareas, entonces como que nos teníamos que estar más empapados de los temas y además éramos estudiantes de maestría. (Ent./ME12:4).</p>                           |
|   | Proceso para ser titular de la asignatura  | <p style="text-align: right;"><b>Entrevistas realizadas a los docentes participantes</b></p> <p><b>MEM1:</b> Cuando terminé la maestría, se me ocurrió preguntarle al jefe del área si tenía alguna materia para mí. No tenía idea lo complicado que era tener un grupo en esta universidad, pero para mí todo fue fácil, en ese momento se había ido un profe. Yo llegué, lo sustituí y trabajaba en consultoría y daba clase, [...] (Ent./ME7:8).</p> <p><b>MEF1:</b> Por invitación. (Cuest.D/F1).</p> <p><b>MEF2:</b> entonces comencé como adjunta, que al año una maestra muere, y yo entro a suplir a la maestra de matemáticas financieras, pues este prácticamente en 96; yo estoy como desde 97 enseñando matemáticas financieras (Ent./ME5:5).</p> <p><b>MEF3:</b> Y cuando llegó el momento de la titularidad yo ya tenía dos cosas: por un lado, tenía mis tres años de haber, este, trabajado como adjunta y ya estaba titulada. Y apareció, justo otra convocatoria de concurso, para obtener titularidad en la materia. [...] obtuve el segundo lugar y me quedé dando clases como titular. (Ent./ME8:5).</p> <p><b>MEF4:</b> [...] Estuve como adjunta unos tres años y después me estuve en la banca esperando a que me dieran una oportunidad. (Ent./ME3:2), [además de que estuve] Llevando cursos de microeconomía, macroeconomía. Teoría de juegos, Diplomado en matemáticas aplicadas a la economía (Cuest.D/F2).</p> <p><b>MEM2:</b> Por invitación de la Secretaria General, dado el abandono de la Facultad por los profesores priistas.” (Cuest.D/M2) [Y...] pues se necesitaba de muchos maestros y no había suficientes maestros, por lo que se empezó a reclutar a alumnos de últimos semestres para dar</p> |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | <p>materias de los primeros semestres, eh... y de esta manera fue que yo me incorporé a dar, creo que la primera materia que di fue economía agrícola, [...] (Ent./ME12:3).</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario y Entrevista para Docentes de la Facultad de Economía</b></p>   |
| <b>Categoría</b><br>Práctica<br>educativa | <b>Subcategoría</b><br>Trayectoria docente | <b>Testimonio</b>   |
|   | Modalidades<br>educativas                  | <p><b>MEM1:</b> Escolarizado.<br/> <b>MEF1:</b> Sistema abierto y Sistema a Distancia.<br/> <b>MEF3:</b> 1. Escolarizado 2. Sistema Abierto 3. Sistema a Distancia.<br/> <b>MEF2:</b> Escolarizado.<br/> <b>MEF4:</b> Sistema Abierto.<br/> <b>MEM2:</b> Sistema Escolarizado.</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario para Docentes de la Facultad de Economía</b></p> |

## *2. Situación laboral y desempeño docente*

En este apartado se presenta la situación laboral de los profesores y su posible relación con su actuar docente, para ello, se enuncia tipo de contrato y nombramiento; estímulos de los cuales gozan; apoyos institucionales como ayudantes de profesor; otra actividad laboral y exigencias institucionales para la preparación de su planta académica.

En cuanto a tipo de contrato y nombramiento el 83% de los participantes son Profesores Ordinarios de Asignatura, mientras que el 17% es de Carrera de Tiempo Completo, Asociado, nivel C. De los profesores de asignatura, el 80% es Interino nivel A y el 20 restante es definitivo nivel B.

El tiempo que llevan con este tipo de contrato y nombramiento va desde los dos hasta los 18 años. Con un promedio de 10 años. Se ubica que tanto la docente con menos años y aquella con mayor antigüedad, tienen el mismo nombramiento y tipo de contrato: Profesor de asignatura interino, nivel A, mientras que los dos maestros varones tienen un contrato con la universidad definitivo; un aspecto a destacar es que ambos obtuvieron la definitividad hace 8 años.

El 67% de los docentes cuenta con algún estímulo a su desempeño académico; el 16 refiere que no tienen ninguno y que la forma de contratación para los profesores por asignatura es un obstáculo en su práctica porque “Soy interina. ¿Por qué?, porque es la forma de contratación, porque de repente hay apoyos y tú no puedes participar para obtener esos apoyos. [...]” (Ent./ME8:17) y el 16 restante no respondió. Del 67% que cuenta con algún estímulo, el 75 goza con el apoyo que brinda el PEPASIG, que es tanto para profesores interinos como definitivos de asignatura, mientras que el 25, que es el docente de tiempo completo, es beneficiado por el PRIDE, dirigido para el personal académico con este tipo de contrato.

El 67% de los maestros tienen ayudante de profesor, no importa si son definitivos o interinos. Cabe destacar que aquellos que tienen el primer contrato cuentan con más de un ayudante de profesor.

Por otro lado, el 67% de los docentes señala que desempeña otra labor fuera de la FE, el 33 restante manifiesta que solamente se ocupa de la docencia en la institución. Del 67%, el 50 de éste, reporta trabajar como docente en educación básica, nivel Secundaria, la mitad de éstos en la SEP y la otra en una escuela particular; del 50% la mitad atiende una Consultoría y el restante es Asistente de la Subdirectora de Captación y Control de Fondos en Secretaría de Finanzas, D.F. Es importante agregar que de los

docentes con contrato definitivo, el 50% desempeña otra actividad laboral, además de ocupar un puesto administrativo en la misma Facultad y los demás sólo se ocupan de las clases que forman parte de su carga académica.

Un aspecto que cobra relevancia es que de los seis docentes participantes únicamente el 33% tiene definitividad por contrato, el cual no fue otorgado de manera inmediata, por ejemplo, el docente MEM2 de Tiempo Completo Asociado, nivel C, tiene ocho años con éste, mientras que ha sido docente en la Facultad desde hace 37 años, lo que significa que esperó 29 años para concursar por su plaza actual, al respecto señala

[...] estudiando el doctorado fue que se abrió un concurso, yo lo concursé y lo gané, así fue como gané mi tiempo completo, [...] aunque siempre mantuve las clases, porque [en otras actividades laborales] hubo momentos que yo ocupaba cargos, era director de área, entonces ocupaba puestos importantes, ocupaba todo el tiempo del mundo y aun así trataba de dar las clases, en la idea de que el día que me corran [...] ahí me agarró de la universidad [...] y cuando necesité relativamente no me sirvió o no me sirvió inmediatamente, pero si no estuviera dentro no hubiera estudiado el doctorado y no hubiera estado al tanto de que se abría una plaza [...] (Ent./ME12:11).

El docente MEM1 después de 12 años en la docencia tuvo la oportunidad de concursar para obtener la definitividad, él menciona que

[...] terminé mi licenciatura, pedí licencia para hacer la maestría. Cuando terminé la maestría, se me ocurrió preguntarle al Jefe del Área si tenía alguna materia para mí. No tenía idea lo complicado que era tener un grupo en esta universidad, pero para mí todo fue fácil, en ese momento se había ido un profe. Yo llegué, lo sustituí y trabajaba en consultoría y daba clase, [...] se abrió el concurso para esta plaza, lo gané [...] (Ent./ME7:12).

Asimismo, las docentes que representan el 50% de la población, llevan ya una trayectoria considerable y continúan con el mismo nombramiento que adquirieron al ser titular de asignatura, es decir, Profesor Ordinario Interino, nivel A. En este sentido, la docente MEM3 señala que insertarse a un tiempo completo es una cuestión de concurso de oposición, pero también político, al respecto comenta

[...] En el escolarizado, las cosas se mueven, pues, sí por concurso, pero también por lucha política [...], la cuestión es de que en el escolarizado. Yo tuve un gran problema, en el cual un semestre me decían: 'Pues sabes que hoy si tienes grupo pero el próximo ya no [...] los pares se reduce el número de grupos y entonces, pues, tú eres nueva, no tienes antigüedad y, pues, no te toca grupo' [...] Pero también, coincidió una época en la Facultad sólo a las personas que tenían maestría se les iba a poder permitir dar clase. Eh, siendo así a muchos que estaban en el Instituto de Investigaciones, a muchos investigadores, los pasaron aquí a dar clases.

Pero los investigadores muchos se negaron y otros, pues, no les quedó más que aceptar y también por eso se reducía el número de grupos. (Ent./ME8:6-7).  
No obstante, cabe agregar que esta maestra empezó a dar clase en el Sistema Abierto por recomendación de un maestro, aunque estuvo a prueba un semestre,

[...] -Me dice-: ‘No, pues ¿No te interesa dar clases en el SUA?’ -Le digo-: ‘Sí’ - Ah, pues, ve con tal persona, dile que vas de mi parte, y este, y a ver qué te dice, dile que tú ya has dado, tú ya has dado Economía Política, [...] y a ver- Entonces ya, vine con la persona que me había dicho el maestro, -le dije-, -me dijo-: ‘¿Ya has dado Economía Política?’ -Le dije-: ‘Sí’: -A ver ¿cuáles son tus temas?- Ya le dije más o menos, -me dice-: ‘Muy bien, te quedas por este semestre y dependiendo de tu evaluación vas a seguir o no con nosotros’ [...] Y así empecé en el SUA. (Ent./ME8:6-7).

Esta docente lleva laborando en la Facultad 21 años y con el contrato interino 18. La otra participante (MEF2) lleva 10 años con este tipo de contrato y ha estado involucrada en la docencia desde que fuera ayudante de profesor, hace aproximadamente 24. Finalmente, la maestra MEF4 lleva 14 años con este contrato y 17 en la Facultad, ella inició con una asignatura, actualmente tiene dos, pero argumenta que cuando solicita más, la respuesta es que no hay horas disponibles, “Dos nada más, está muy saturado el SUA y siguen entrando. [...] Siempre estoy peleando [se ríe] con [el Secretario Académico del SUAyED], que me haga el favor de darme, y me dice: ‘Pero maestra necesito asesinar a los demás’ [...].” (Ent./ME3:3).

En el Cuadro resumen 2, se presenta la información condensada de la situación laboral de los interlocutores de esta investigación.

**Cuadro resumen 2. Situación laboral de los docentes**

| Profesor | Nombramiento                                | Nivel o categoría | Tiempo con este nombramiento | Antigüedad en la docencia | Edad | Estímulos   | Ayudante de profesor | Otra actividad laboral, lugar y puesto  |
|----------|---|-------------------|------------------------------|---------------------------|------|-------------|----------------------|---|
| MEM1     | Profesor Ordinario de Asignatura Definitivo | B                 | 8 años                       | <b>20 años</b>            | 43   | PEPASIG     | uno por grupo        | Consultoría   |
| MEF1     | Profesor Ordinario de Asignatura Definitivo | B                 | 8 años                       | <b>20 años</b>            | 43   | PEPASIG     | uno por grupo        | Consultoría   |
| MEF2     | Profesor Ordinario de Asignatura Interino   | A                 | 10 años                      | <b>24 años (aprox.)</b>   | 44   | PEPASIG     | uno                  | Asistente de la Subdirectora de Captación y Control de Fondos en Secretaría de Finanzas, D.F. |
| MEF3     | Profesor Ordinario de Asignatura Interino   | A                 | 18 años                      | <b>21 años</b>            | 43   | Ninguno     | uno                  | Docente de matemáticas en Escuela Secundaria, SEP   |
| MEF4     | Profesor Ordinario de Asignatura Interino   | A                 | 14 años                      | <b>17 años</b>            | 63   | No contestó | uno                  | Docente de matemáticas de 1°, 2° y 3° en Escuela Secundaria                                   |
| MEM2     | Profesor de Carrera Tiempo Completo         | Asociado C        | 8 años                       | <b>37 años</b>            | 59   | PRIDE       | tres                 | Ninguna   |

Fuente: Cuadro elaborado con información del Cuestionario y Entrevista para docentes de la Facultad de Economía, 2011.



En cuanto a las exigencias de la institución relacionadas con el actuar docente, en palabras de los participantes, el 50% refiere que una de éstas es seguir el Programa del Plan de Estudios, pero también señalan que ser docente implica agregar más contenidos o aspectos de los que establece formalmente la institución, al respecto se recuperan los siguientes testimonios: “[...] Un problema ideológico mío que tenía que enseñarles cosas útiles y la escuela me obligaba a enseñarles porquería, entonces bueno, no podía ‘safar’ de enseñar porquería pero también cosas útiles [...]” (Ent./ME12:18); “Es un trabajo que requiere mucho esfuerzo, mucho compromiso y no basta con que solamente te pares enfrente de un grupo y leas, no sé, un texto pequeñito o solamente lo que te pida la institución” (Ent./ME1:6); cabe agregar que el 17% comenta que la libertad de cátedra es “muy marcada [...], tú serías libre de ponerte tus propios controles, de ponerte tus propios departamentales y eso de una u otra forma a lo mejor te perfeccionaría en la parte de la práctica docente, [...]” (Ent./ME5: 29).

Respecto a las exigencias por una formación docente, refieren por lo menos el 67% de los participantes que si bien, se requiere que los académicos se actualicen, en realidad la Facultad no tiene entre sus propósitos fortalecer la práctica docente y educativa, al respecto, el maestro MEM2 menciona

[...] Cómo exigen a los maestros superarse si las mismas autoridades no están proponiendo ninguna formación a los maestros, es como si fuera... interés exclusivo del maestro no interés de la Facultad eso, ósea no es un problema de voluntad es un problema de obligatoriedad en la concepción [...] (Ent./ME12:22).

Asimismo, el profesor MEM1 señala “[...] Y no hay de manera institucional que te diga ‘a ver señor usted quiere seguir contratado, al menos al año deben tomar un curso de didáctica’ [...] Pero se debería instrumentar a través de las autoridades, [...] (Ent./ME7:17).

Por otro lado, también argumentan que al no tener una política de formación tampoco se contemplan programas que la estimulen, en este sentido, la profesora MEF2 comenta sobre cursos que se han ofertado en algún momento “[...] tú los tomas porque quieres y por qué quieres ser mejor, pero si hubiera alguna motivación, [...] que te pudieran dar una hora adicional [...]. En mi caso, yo nada más tengo tres horas. Y, es cierto, a lo mejor el curso no me cuesta, pero también es esa parte de ver cómo te incentivan [...]” (Ent./ME5:27) y la docente MEF3 agrega “[...] es que por un lado, nos tenemos que, yo me tengo que actualizar constantemente y, por otro lado, también, creo

que sería más fácil si te dieran, quizá un apoyo para que puedas realizar todas estas actualizaciones. Que pudieras contar, no sé, con un horario para capacitarte [...]” (Ent./ME8:25).

Finalmente, se puede señalar, en este apartado de análisis de la información, que en cuanto a los apoyos de infraestructura que proporciona la institución para ejercer la práctica docente, en palabras de los actores, es limitada, pues el 67% refiere la ausencia de éstos, ya sea de espacios para ello; de recursos tecnológicos, como aulas multimedia o salas de cómputo y materiales; horarios del personal administrativo que reduce la posibilidad de acceso a espacios y servicios. Al respecto se recupera el comentario de la profesora MEF3 porque es el que mejor ilustra la situación

Soy interina. Por qué, porque es la forma de contratación, porque de repente hay apoyos y tú no puedes participar para obtener esos apoyos. Este, por ejemplo, a veces haría falta un espacio ¡propio! [enfatisa], que dijeras: ‘Tengo mis materiales, tengo... [Esto es porque los profesores interinos no tienen un cubículo] lo que necesito y voy sacó, meto’. Y, y no tienes que estar cargando [...] De repente si tenemos una salita de cómputo, pero a veces, pues, no hay Internet y vete a pedir que te pongan Internet y quieras que no son tiempos. No tenemos recursos [...], si tú quieres una impresión la tienes que pagar. Este, por ejemplo, el CIFE<sup>64</sup> ahorita no está abierto para utilizar el aula de maestros (Ent./ME8:17-18).

No obstante, los docentes definitivos que cuentan con un espacio (cubículo) para desempeñar sus actividades también comentan carencias, por ejemplo, el profesor MEM1 señala “Escasas salas multimedia” (Cuest.D/M1), por ello, agrega, “[...], yo, nada más de mis dos sesiones, una, la paso en sala multimedia, la segunda, la paso en un salón normal porque no hay tantas salas multimedia.” (Ent./ME7:14), mientras que el profesor MEM2 refiere en términos generales “Falta [...] apoyo a los maestros en la docencia por la institución” (Cuest.D/M2).

El 33% restante de la población total, no hizo ningún comentario al respecto en ningún de los dos instrumentos (cuestionario y entrevista), pero se deduce que es porque están adscritas al SUAyED, que por ser un sistema más pequeño, las facilidades y atención a los académicos son distintas que en escolarizado, “[...] aquí en SUA, pues, sí, de repente quieres imprimir y si no hay hojas de verdad se mueven, ven cómo, te prestan, te consiguen y ya tienes el acceso a Internet. Pero por ejemplo, no es el caso del escolarizado.” (Ent./ME8:18).

---

<sup>64</sup> El CIFE es el Centro de Informática de la Facultad de Economía, ofrece servicio a alumnos y docentes, cada población tiene una sala; la que corresponde al personal académico cuenta con aproximadamente 20 PC, la de estudiantes es numerosa.

|                                    | Subcategoría<br>Situación laboral                   | Testimonio   |
|------------------------------------|---|--|
| Categoría<br>Práctica<br>educativa | Exigencias<br>institucionales:<br>curriculares      | <p><b>MEF1:</b> Es un trabajo que requiere mucho esfuerzo, mucho compromiso y no basta con que solamente te pares enfrente de un grupo y leas, no sé, un texto pequeñito o solamente lo que te pida la institución. Creo que es un trabajo que demanda mucho más, que sólo eso, y es un trabajo en el que tienes que comprometerte de diario (Ent./ME1:6).</p> <p><b>MEF2:</b> [...] yo creo que la [...] libertad de cátedra es muy marcada, muy marcada aunque hubiera [se refiere a alguna limitación], tu serías libre de ponerte tus propios controles, de ponerte tus propios departamentales y eso de una u otra forma, a lo mejor, te perfeccionaría en la parte de la práctica docente, sin embargo, el que a ti no te obliguen a dar una cátedra, por ejemplo, como en el caso de la UNITEC, a ti te da esa libertad. Te puedo decir OK ahorita no les doy esto pero les puedo dar esto (Ent./ME5:28-29).</p> <p><b>MEF3:</b> [...] no puedes enseñar algo que no conoces, así para empezar. Pero, también requiere compromiso de cumplir con los acuerdos establecidos, de cumplir con acuerdos tanto institucionales porque te dicen: ‘Este es el temario’ o conocemos el temario y hay que cumplir en base al temario. Pero también, no sólo los institucionales sino los que se establecen, ya entre el docente y el alumno, porque hay compromisos en los que decimos: “Tenemos que realizar tales actividades, tenemos este punto, esta evaluación” y entonces es, finalmente, cumplir con compromisos tanto de un lado como del otro. [...] (Ent./ME8:16).</p> <p><b>MEM2:</b> [...] Un problema ideológico mío que tenía que enseñarles cosas útiles y la escuela me obligaba a enseñarles porquería, entonces bueno, no podía “safar” de enseñar porquería pero también cosas útiles. Digamos para así simplificar la exposición [...] (Ent./ME12:18).</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario para Docentes de la Facultad de Economía</b></p>   |
|                                    | Exigencias<br>institucionales:<br>formación docente | <p><b>MEM1:</b> [...], si nosotros estamos dando clase, lo que haríamos en cualquier otra actividad sería especializarnos para hacer las cosas bien, y lo mismo debe suceder en la educación. El profesor aunque se resista debe recibir cursos. Dos o tres cositas que las lleve a su aula y que le permita mejorar su curso; eso ya nos permite avanzar a toda la institución. [...] Fundamental. Deberían ser de hecho una exigencia institucional, [...] que te diga ‘a ver señor usted quiere seguir contratado al menos al año deben tomar un curso de didáctica’ [...] Pero se debería instrumentar a través de las autoridades, en toda Facultad tienes dos autoridades: el Consejo Técnico y el director [...] (Ent./ME7:17).</p> <p><b>MEF2:</b> [...] [sobre los cursos señala] No, tú los tomas porque quieres y por qué (esboza una sonrisa) quieres ser mejor, pero si hubiera alguna motivación, ósea por ejemplo, que te pudieran no sé, que te pudieran dar una hora adicional. No, ósea la verdad, es que tú lo haces por prepararte. En mi caso yo nada más tengo tres horas. Y es cierto a lo mejor el curso no me cuesta, pero, también, es esa parte de ver cómo te incentivan (Ent./ME5:27).</p> <p><b>MEF3:</b> [...] y mira algo que honestamente, yo observo, es que, por un lado, nos tenemos que, yo me tengo que actualizar constantemente y, por otro lado, también creo que sería más fácil si te dieran, quizá un apoyo para que puedas realizar todas estas actualizaciones. Que pudieras contar, no sé, con un horario para capacitarte, ósea, si mi deficiencia es, pues, que tengo que actualizarme de por vida [ríe] en varios sentidos... desde los temas que manejo hasta las formas de enseñar. (Ent./ME8:16).</p> <p><b>MEM2:</b> [...] entonces yo dije: ‘No pos, necesitamos clase de pedagogía’. Yo la verdad no sabía, exactamente, qué era pedagogía, pero sí tenía idea que era algo sobre técnicas de enseñanza y por lo menos que nuestro daño a los alumnos fuera lo menor posible a través de estas técnicas. Te estoy hablando que yo tenía cinco-siete años como maestro. No estoy hablando cuando tenía 20-30 años de maestro, pero las autoridades dijeron: ‘no</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | <p>hay presupuesto’, me tiraron a loco, dice ‘bueno si quieres ve a estudiar la carrera de pedagogía’ [...], hasta hoy, les echo en cara eso, si no está interesada, pos yo menos estoy interesado. Cómo exigen a los maestros superarse, si las mismas autoridades no están proponiendo ninguna formación a los maestros, es como si fuera... interés exclusivo del maestro, no interés de la Facultad eso, ósea no es un problema de voluntad es un problema de obligatoriedad en la concepción, [...] (Ent./ME12:18) y Falta de procesos de evaluación real y apoyo a los maestros en la docencia por la institución (Cuest.D/M2).</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario y Entrevista para Docentes de la Facultad de Economía</b></p>   |
| <b>Categoría</b><br>Práctica<br>educativa | <b>Subcategoría</b><br>Situación laboral      | <b>Testimonio</b>   |
|   | Apoyos<br>institucionales:<br>infraestructura | <p><b>MEM1:</b> Escasas salas multimedia (Cuest.D/M1) y [...], bueno yo nada más de mis dos sesiones, una, la paso en sala multimedia, la segunda, la paso en un salón normal, porque no hay tantas salas multimedia. (Ent./ME7:14).</p> <p><b>MEF2:</b> Los apoyos que a veces no tenemos por parte de las autoridades (Cuest.D/F4) y [...], uso acetatos, de echo por falta de tiempo, porque además no tenía computadora. [...] Quisiera tener presentaciones para pasarlas en este [...] aquí el problema es que un semestre nos dan; un semestre no nos dan, entonces yo por ejemplo por eso trabajo en acetatos, [...] (Ent./ME5:30).</p> <p><b>MEF4:</b> Soy interina. Por qué, porque es la forma de contratación, porque de repente hay apoyos y tú no puedes participar para obtener esos apoyos. Este, por ejemplo, a veces haría falta un espacio ¡propio! [enfátiza], que dijeras: “Tengo mis materiales, tengo... [esto es porque los profesores interinos no tienen un cubículo] lo que necesito y voy saco, meto”. Y no tienes que estar cargando [ríe] [...] Porque los que no traen carro [ríe]... para que las abra, y no son... De repente sí tenemos una salita de cómputo, pero a veces, pues, no hay Internet y vete a pedir que te pongan Internet y quieras que no, son tiempos. No tenemos recursos aquí, digo aquí en SUA, pues si de repente quieres imprimir y si no hay hojas, de verdad se mueven, ven cómo te prestan, te consiguen y ya tienes el acceso a Internet. Pero por ejemplo, no es el caso del escolarizado, si tú quieres una impresión la tienes que pagar. Por ejemplo, el CIFE ahorita no está abierto para utilizar el aula de maestros (Ent./ME8:17-18).</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario y Entrevista para Docentes de la Facultad de Economía</b></p> |

### *3. Conceptualización del alumno y relación pedagógica*

En el marco de la práctica educativa de la cual hemos hecho mención como parte sustancial de esta investigación, se ha encontrado cómo conceptualiza el docente al alumno, por esto se recupera, en tanto que no es una pregunta o indicador intencionado. Se ubica que para los participantes los alumnos no son objetos a los cuales se les transmite conocimiento. Los puntos a tratar son la conceptualización del alumno por parte del profesor; la relación pedagógica que se establece en el salón de clase y los momentos en los que ésta se da.

#### *a. Conceptualización del alumno*

El 33% de los docentes señala que se aprende de los alumnos cuando se está dispuesto, por ejemplo, la profesora MEF3 comenta “cuando escuchamos o leemos a los muchachos, vamos aprendiendo cosas que nos hacen reflexionar sobre lo que estamos dando.” (Ent./ME8:16), mientras que la profesora MEF4 dice

Hay alumnos que tienen todavía un límite de conocimiento, pero hay alumnos que llevan un conocimiento ilimitado que superan, tal vez, hasta al profesor, porque son alumnos que han llevado ya una segunda y hasta una tercera carrera. [...] ¿Qué puede uno enseñar en esas circunstancias? Sino aprender, aprender de ellos. (Ent./ME3:7).

El 67% señala que de ellos depende que el alumno aprenda ya que, actualmente, son una guía para el aprendizaje, al respecto el profesor MEM1 refiere “[...] hay investigaciones que te demuestran que un estudiante va aprender cuando tú lo ayudas o utilizamos simuladores que cuando esto no sucede” (Ent./ME7:13), en este mismo sentido, la profesora MEF1 enfatiza que “no seas tú la autoridad, sino que puedas verlos como iguales que, y que ellos te puedan ver como igual, porque eso rompe muchas barreras y eso permite que se nutra mucho [...]” (Ent./ME1:8), para el maestro MEM2 si el alumno no aprende es por causa de su actuar docente, al respecto comenta “[...] hoy mi concepción es que sí yo no motivo al alumno para que capte el conocimiento yo estoy fallando” (Ent./ME12:22), finalmente la maestra MEF2 agrega que “[...] tú le das todas las condiciones [...]” (Ent./ME5:33) para que el alumno aprenda.

Que los docentes conciban al alumno como un actor activo en el proceso de aprendizaje es importante porque reconocen cómo aprende y su acción educativa no se centra únicamente en el proceso de enseñanza, al respecto vimos que el 50% ubica que las habilidades para aprender dependen de las capacidades de los hemisferios cerebrales,

en este sentido, el 40 de éstos señala que el aprendizaje es a través de los canales de percepción dominantes<sup>65</sup>: que son el visual, auditivo y kinestésico; y el 20 refiere que “hoy día los estudiantes privilegian más el lado derecho de su cerebro que es la parte visual [...]” (Ent./ME7:13).

El 50% restante, si bien tiene el punto en común de que el aprendizaje también depende del estudiante, sus conceptualizaciones van más allá de la percepción cerebral, como es el caso de la profesora MEF3 que argumenta que somos seres integrales, “tanto alumnos como maestros debemos estar bien para poder interactuar adecuadamente”, (Ent./ME8:22-23) además agrega que “Un muchacho que es maltratado por el maestro, pues no va a querer llegar a esa clase [...]” (Ent./ME8:22). El maestro MEM2 señala que se dio cuenta cuán importante es desarrollar en los alumnos “diferentes habilidades sobre un mismo conocimiento” (Ent./ME12:27) para que lo reafirmen desde diversas estrategias; finalmente, la docente MEF1 considera que el educando es el que construye su saberes y se los apropia, a propósito les comenta “Uno hace su conocimiento y ustedes [se refiere al grupo] tienen la obligación de trabajarlo, porque se maneja mucho esta idea de que hay una transferencia de conocimiento de parte del docente hacia el alumno y eso no es cierto [...]” (Ent./ME1:17).

#### b. *Relación pedagógica*

Dado el contexto anterior se ubica, también, el tipo de relación pedagógica que establecen los docentes con los alumnos en el contexto educativo; en este sentido, se considera pertinente puntualizar que se entiende por ésta la interacción y comunicación que se construye entre los actores en el proceso enseñanza-aprendizaje, en un escenario educativo (el aula) donde se potencia, en términos vygostkianos, la interrelación entre los conocimientos externos que se deben adquirir y la capacidad o proceso intrapsicológico de los aprendizajes, además de la comunicación verbal intencionada, de acuerdo con Ausubel, para propiciar un aprendizaje significativo. Por esto, cobran interés los siguientes ejes de análisis que nutren esta categoría: interacción presencial; encuadre del curso; además tipo de comunicación verbal y no verbal.

Tras lo anterior, se encuentra que el 83% recupera la importancia de la interacción presencial con los alumnos, ya sea para conocer si están aprendiendo a

---

<sup>65</sup> Entre las teorías neurocientíficas se encuentran los canales de percepción, que indica la manera en que se percibe, organiza y expresa la información; puede ser visual, auditiva o kinestésica. Cabe aclarar que estos temas han sido tratados en algunos módulos que se ofertan en el Diplomado de Habilidades Docentes.

través de gestos y exclamaciones o a través de pláticas directas en las sesiones, para ilustrar esto se tiene que para el profesor MEM1 “[...] el trabajar con jóvenes y ver que de repente descubren algo o algo les queda por fin claro, [...]. Cuando te dicen: ‘ah’ o truenan los dedos de ‘ah ya’ o ese tipo de reacciones son muy satisfactorios.” (Ent./ME7:11-12). La profesora MEF3 expresa “[...] lo que sea presencial me gusta, a distancia no me gusta. [...]” (Ent./ME8:8). La maestra MEF1 manifiesta que su función no es transferir sino compartir un saber, pero “finalmente tampoco sabes como la están percibiendo y si es recíproco”, por lo que es importante “platicar con ellos, darles confianza en el sentido de que, ósea, uno no se presente como un ogro, porque a veces de pronto te ven como un ogro, aunque ya estés en la universidad [...]”, además de que esta señala

cuando entro al salón se me olvida todo; para mí no existe más nada; es mi grupo y yo, o yo y el grupo o el grupo juntos todos, incluida yo, pero en ese momento pues no, no existe mi mamá, no existe nadie (ríe) existe el grupo ese momento, el tema que tengo que trabajar y nosotros, los que estamos adentro del grupo [...] (Ent./ME1:15).

Para la profesora MEF2 la proximidad con el grupo es de suma trascendencia, porque “el acercamiento que tengo con ellos les da mucha confianza”, asimismo, “el contacto físico [interacción cara a cara] que tú tienes con los alumnos [...]” es muy importante porque se trata de trabajar con seres humanos no “con un mueble” (Ent./ME5:9). Finalmente, la docente MEF4 argumenta que al tener en sus grupos alumnos con segunda carrera enriquece la clase y “pues hay mucho que aprender de ellos.” (Ent./ME3:7). El 17% restante, que es el profesor MEM2, manifiesta que una minoría confunde el hablar recio con faltar al respeto, pero que es su idiosincrasia, al respecto dice

[...] Aunque es minoría pero es frecuente que me digan que soy enojón, que soy un ogro, que grito [...] y lo puse a propósito [se refiere a una evaluación de su curso] y aunque es minoría quien lo pone si yo les he faltado el respeto y hay alumnos que lo creen [...] Yo reflexiono y concluyo, bueno no concluyo sino creo que ellos confunden lo que es respeto con ser fuerte, con hablar recio, porque yo grito, pero no grito regañando, grito (ríe) permanentemente cuando digo las cosas, *entons* o cuando estoy alegando, hay diferentes puntos de vista teóricos eh... y no teóricos como ahorita en este curso les doy posiciones: la keynesiana y la monetarista y hay contradicciones. Desde luego que yo opto por una. [...] (Ent./ME12:34).

Por otro lado, cabe resaltar que solamente el 50% manifiesta que al inicio del curso realiza un encuadre para conocer a su población, en este sentido, la profesora MEF2

comenta “ósea yo te veo en el pasillo y te saludo y te conozco por nombre, eso es como ‘me toma en cuenta’ [...] porque al principio de la clase yo siempre les pregunto, bueno dónde trabajan, a qué se dedican, son casados, tienen hijos [...]” (Ent./ME5:19) Asimismo, la maestra MEF4 aclara “[...] cuando yo inicio siempre hago que se identifiquen, que se presente frente a los demás, frente a sus compañeros, [...]” (Ent./ME3:7), mientras que el profesor MEM2 señala “[...] Al principio las expectativas hice [se refiere al curso] y lo leo y hago la interpretación eh” (Ent./ME12:34) esto último es porque realiza al final del semestre una evaluación de éste y la contrasta con el encuadre inicial (expectativas de los alumnos) “y pienso en las respuestas eh... y las tengo siempre presente, sobre todo las negativas o las más críticas hacia mí. Yo siempre las tengo presente, quiero superar.” (Ent./ME12:34).

Siguiendo la línea de cómo perciben al alumno, resulta significativo conocer cómo se establece la comunicación pedagógica o vínculo en el plano concreto, el salón de clases, que lo vamos a entender como las relaciones sociales o interacciones entre los alumnos y el profesor, el grupo y éste y los alumnos en su conjunto. Para ello, recuperamos información de la observación que realizamos de manera puntual de una sesión en la que los profesores desarrollaron, de la manera más natural posible, el tema correspondiente.<sup>66</sup>

En este sentido, se puede situar que los docentes establecen comunicación de manera intencionada (verbal o explícita) y de manera implícita (no verbal) con el grupo, en varios momentos de la sesión, el punto sería conocer si el maestro tiene una comunicación que posibilite un buen desarrollo de y en la misma. En el análisis de las clases observadas se encontraron los siguientes actos comunicativos: conoce a los alumnos por su nombre; el salón de clases es un espacio que le permite movilidad; mira a los estudiantes en las explicaciones; les pregunta y les da oportunidad de que respondan (no pasa a otro; orienta las respuestas o, bien las corrige; orienta a los alumnos en la actividad; el material didáctico lo utiliza como recurso no como fin de su explicación; fomenta la participación; se interesa por los alumnos (personal, laboral y aprendizajes); y responde a las dudas.

En la comunicación intencionada, un aspecto comunicativo que es claro es el *encuadre de la sesión*, pues la mayoría de los participantes explica al grupo el tema o

---

<sup>66</sup> Cabe agregar que de cinco participantes se realizaron los siguientes instrumentos para el análisis de las sesiones: Registro de clase con base en la videograbación; Secuencias, Segmentos y Descripción de las clases; de la sexta participante solamente se tiene la observación y las notas de campo.



temas que van a abordar durante la clase, no obstante tiene variantes, mismas que a continuación se enuncian, el 83% inicia la clase señalando al grupo los temas que se van a desarrollar; el 17 restante no realiza alguna introducción e inicia la asesoría preguntando si leyeron el material y comienza a preguntar. Del 83% que introduce la clase, el 60% de este grupo, además de señalar el contenido realiza un repaso de lo que se abordó en la clase anterior; mientras que el 20 también pregunta por la tarea.

Otro aspecto a destacar es que el 67% de los profesores anota en el pizarrón los temas que van a abordar durante la clase, el 25 de éstos lo proyecta en diapositivas.

Un acto comunicativo intencionado obedece a las instrucciones que da el profesor al grupo para realizar alguna actividad concreta, ya sea ejercicios en el cuaderno, pizarrón, manual o de tarea, al respecto se encuentra que dado por el tipo de asignatura algunas son teóricas, otras prácticas o, bien, teórico-prácticas, en este sentido, se tiene que del total de participantes el 83% en algún momento de la sesión da indicaciones para realizar ejercicios, de éstos el 80 son de cálculo o representaciones en maquetas de lo abordado, pero resalta que de este mismo grupo el 40 brinda explicaciones claras sobre los procedimientos a seguir, que funge como refuerzo en clase, además de que repite los pasos y pregunta si hay dudas al respecto; para ejemplificar se recuperan los siguientes recortes de las observaciones de clase correspondiente, la profesora MEF4

Maestra: [...] Vamos a aplicar ya un problema en concreto y vamos a interpretarlo -su ayudante continúa entregando las copias de los ejercicios a los alumnos mientras la maestra espera y toma en sus manos una copia-. Tenemos ahí el ejercicio de clase, el ejercicio y el primero qué nos indica -lee las instrucciones del ejercicio-: 'Calcular e interpretar la covarianza de la muestra'. Tenemos entonces que para encontrar estos valores -manipula la computadora para presentar la diapositiva correspondiente- nos vamos a apoyar en... Bueno, éstas son las notaciones de, que ustedes gustan ver esto -señala en el pizarrón el contenido de la diapositiva-, son las notaciones de la fórmula que tenemos [...] (S/MEF4).

El otro 40% indica la actividad de manera general lo que propicia que los alumnos pregunten varias veces qué van a hacer, aspecto que interrumpe la secuencia de la clase, por ejemplo, el profesor MEM1 señala que van a realizar una maqueta con plastilina de la Caja de Edgeworth, y las instrucciones las va señalando a lo largo de la actividad, por lo que se nota un desorden en el grupo:

Maestro: [...] entonces vamos hacer equipos de cuatro porque voy a necesitar que hagan una maqueta *-voces de los alumnos-* (00:5) les voy a dar plastilina para que repliquen, repliquen la caja de Edgeworth *-se dirige hacia el pizarrón-* pero obviamente como ustedes ya se la saben la voy a borrar *-borra el pizarrón, mientras los alumnos están hablando entre ellos para conformar los equipos.* (00:15).

Ayudante: *-se pone de pie y comienza a organizar al grupo, mientras el maestro se acerca a él-* Hacen equipos de cuatro, por favor. Así como están, así como están. *[Al minuto 44 de la clase les indica la actividad]*

Alumnos: *preguntan al profesor cuántos por equipo*

Maestro: *-responde y su adjunto le da una hoja-* cuatro (S/MEM1).

Mientras que la profesora MEF2 enuncia de manera general lo que van a realizar y, de igual forma, los estudiantes realizan preguntas para aclarar lo que van a desarrollar, en consecuencia la docente tiene que repetir más de una vez la actividad a ejecutar:

Maestra: [...] A ver hagan *los primero cinco ejercicios*, los primeros cinco años, *-señala con su mano*

A3: *-pregunta-* ¿allá o aquí? *[Pregunta si en el pizarrón o en el cuaderno]* (S/MEF2).

El 20% restante da indicaciones generales de lo que van a abordar la siguiente clase, a saber:

Maestro: Bueno, esto la próxima clase lo volvemos a decir, *-mueve las manos para dar la explicación-* que es el próximo miércoles porque el lunes no hay clase, eh, y concluimos el equilibrio del modelo ISLM, ya desde aquí ustedes ya se lo pueden imaginar: IS es inversión, LM es ahorro, entonces, es la misma relación ahorro-inversión, nada más llamada ISLM [...] (S/MEM2).

Cabe agregar que de la población total, el 17% no dio ningún tipo de indicación por la dinámica de su asignatura que es teórica, ya que es historia.

Dentro de esta misma línea de lo que hemos denominado comunicación intencionada (o verbal) o no intencionada (o no verbal), también ubicamos que los docentes participantes establecen una relación directa o dirigida en algunos momentos del desarrollo de la clase, ya sea con el grupo o con alumnos específicos, por lo que a continuación, recuperamos aquellas situaciones que nos parecen más significativas y que fueron emergiendo en el análisis de las clases observadas.

Un aspecto que propicia, desde nuestra perspectiva, el grado de involucramiento que puede tener un profesor con su grupo es si conoce el nombre de sus alumnos, o por lo menos de algunos, en este sentido, se tiene que únicamente el 33% menciona más de un nombre de algún estudiante en el transcurso de la clase. No obstante es importante destacar que la profesora MEF2, tiene un marcado interés por los alumnos que implica varios ámbitos personal, laboral y, por supuesto, aprendizaje:

Maestra: a ver Rafa ¿Qué es depreciación?

Rafa: *-responde-* Es una reducción parcial de los montos de una deuda, en un plazo determinado en el tiempo. *–mientras está leyendo su definición la profesora lleva su mano izquierda a su cintura y hace mueca.*

Maestra: Ok, *eso es lo que leíste; pero ahora dime tú que entendiste.*

Rafa: *-responde-* [...] va perdiendo valor una cosa [...] (Reg. 1/MEF2:5).

Otra cuestión a destacar es la movilidad del docente en el salón de clase, pues se ubica que la mitad de los participantes utilizan el espacio del aula para desplazarse de un lado a otro, de tal forma que están más atentos a las actividades desarrolladas por los alumnos. El otro 50% limita sus traslados a puntos concretos en el aula, como es en la parte frontal o lateral, lo que de cierta manera les permite tener un control de todo el grupo.

*c. Momentos en los que los docentes establecen comunicación directa con los alumnos*

También en la observación de clases ubicamos que existen momentos clave en los que los docentes establecen una relación que llamamos directa con el grupo, como es el mirar a los alumnos con varios propósitos. Uno de éstos es que la totalidad de los profesores al explicar los contenidos, independientemente del recurso didáctico que utilizan, establecen contacto visual con el grupo, también al realizar preguntas o pedir que planteen dudas sobre lo tratado.

Ahora siguiendo lo anterior, del mismo modo que hay momentos en los que establecen comunicación con el grupo, ésta es por diferentes motivos, por tanto, se sitúa que cuando realizan preguntas, los docentes responden de distintas maneras, el 67% cuando formula interrogaciones a los alumnos da oportunidad de que respondan, esto es, permiten que den una respuesta, mientras que el 33 al realizar la misma acción, no espera a que responda el estudiante, es decir, da a otro la oportunidad. En este mismo

sentido se tiene que el mismo grupo que da la oportunidad de que contesten también orienta la respuesta.

Asimismo, de la población total, también el 67% cuando un alumno participa y tiene un dejo de error, lo orienta y corrige, de tal forma que se obtenga la respuesta esperada.

Otra motivo a destacar es que de la población total, el 67% para ejemplificar el contenido se auxilió de un reforzamiento por parte de los alumnos, en este sentido, el 75 de éstos los orienta para realizar la actividad de manera clara y puntual, el 25 restante da las indicaciones generales y a lo largo del ejercicio agrega instrucciones que en lugar de facilitar entorpecen el quehacer.

Igualmente, el 67% de los docentes fomenta la participación del alumno, realizando interrogatorio, preguntando por dudas o implicando participación directa al nombrarlos. Resulta digno destacar que este grupo obedece a la población femenina de los participantes en esta investigación.

Cuando un alumno plantea alguna duda o confusión en lo que se está explicando, por lo menos el 83% de los participantes responde y explica, del 17 no se tiene el dato exacto.

Otro aspecto que está implícito en la comunicación en el aula es el material didáctico, pues en las clases observadas el 67% de los maestros recurrió a éste, nos atrevemos a puntualizar que lo utilizaron como recurso no como fin de su explicación, por tanto establecen contacto con el grupo y no con el material diseñado para la sesión. (Véase Anexos 5.1. a 5.6. Descripción de clases) Finalmente, es importante ubicar el tipo de relación pedagógica que propicia el profesor en la práctica docente, esto es en el aula, para situar la práctica educativa del docente o las concepciones sobre la enseñanza, además se puede insinuar que, de cierta manera, también es un factor de motivación para su involucramiento activo en los procesos formativos que le permitan tener mayor conocimiento de los saberes pedagógicos y didácticos, pues se considera que estar sometido a estos procesos de forma permanente implica que el *habitus* adquirido en sus años como estudiantes, pueda modificarse a través de la reflexividad en la práctica educativa, para así permear en la práctica docente desde una reflexión en la acción que ayude a problematizarla de acuerdo con los postulados de Schön.

|                                    | Subcategoría<br>Percepción del<br>alumno | Testimonio   |
|------------------------------------|--|--|
| Categoría<br>Práctica<br>educativa | Concepción del<br>alumno                 | <p><b>MEM1:</b> [...] hay investigaciones que te demuestran, que un estudiante va a aprender cuando tú lo ayudas o utilizamos simuladores, que cuando esto no sucede [...] (Ent./ME7:15).</p> <p><b>MEF1:</b> tiene que haber mucha disposición, para escuchar a los alumnos estén equivocados o no. Creo que debe de haber como... [...] pues no sé, como esa parte de brindar confianza [...], no seas tú la autoridad sino que puedas verlos como iguales que, y que ellos te puedan ver como igual, porque eso, eso rompe muchas barreras y eso permite que se nutra mucho y [...] si tu alumno no está en las condiciones, eh, digamos intelectuales que tu traes, [...] forzosamente tienes que tener la capacidad de bajarse al mismo nivel de la otra persona y eso ya nos hace iguales y no juzgarlos sino ayudarlo y eso pues hace una gran diferencia [...]. (Ent./ME1:8).</p> <p><b>MEF2:</b> [...] No ver a los alumnos como un objeto, porque yo pienso que esa parte, como que le resta mucho a las cosas; para que tú tengas la confianza de aprender. Pienso ósea, desde mi punto de vista, es eso algo muy importante, si tú le das todas las condiciones para que aprenda el chico, pero lo que haces es presionarlo y presionarlo y presionarlo, llega un momento en que te bloquea (Ent./ME5:33).</p> <p><b>MEF3:</b> [...]. Y también es estar dispuesto a aprender, no sólo a enseñar, sobre todo también estar dispuesto a aprender. Porque, por un lado, como docentes a veces cometemos errores, pero también porque cuando escuchamos o leemos a los muchachos, vamos aprendiendo cosas que nos hacen reflexionar, sobre lo que estamos dando. (Ent./ME8:16).</p> <p><b>MEF4:</b> Hay alumnos que tienen todavía un límite de conocimiento, pero hay alumnos que llevan un conocimiento ilimitado que superan, tal vez, hasta al profesor, porque son alumnos que han llevado ya una segunda y hasta una tercera carrera. [...] ¿Qué puede uno enseñar uno en esas circunstancias? Sino aprender, aprender de ellos. [...] Y ahí es donde encontramos el conflicto, porque no son grupos homogéneos, son grupos diferentes de conocimiento, diferentes modelos de lo que llevan de conocimiento. [...] (Ent./ME3:4 y 7).</p> <p><b>MEM2:</b> [...] hoy mi concepción es que, si yo no motivo al alumno para que capte el conocimiento, yo estoy fallando (Ent./ME12:22).</p> <p style="text-align: right;"><b>Entrevista para Docentes de la Facultad de Economía</b></p> |
|                                    | Cómo aprenden<br>los alumnos             | <p><b>MEM1:</b> [...] hoy día, los estudiantes privilegian más el lado derecho de su cerebro, que es la parte visual, eh y nosotros aprendimos privilegiando el lado izquierdo, entonces hay un problema generacional, muy importante, que es entre profesores y alumnos, porque el profesor quiere que aprendan como él, a través de los libros escritos y los estudiantes, de hoy en día, prefieren abrirte un video que ponerse a leer, pero la información no importa de dónde se esté generando. [...] (Ent./ME7:15).</p> <p><b>MEF1:</b> [...] Uno hace su conocimiento y ustedes [se refiere a los alumnos] tienen la obligación de trabajarlo... [...] yo les digo, que no hay una transferencia, que lo que hay es una apropiación de conocimiento y que cada quien lo hace de acuerdo a sus necesidades y como uno demanda, porque eso de que, es como decirte por osmosis, te pones acá el libro y entonces ya vas a saber de 'pe a pa'. (Ent./ME1:17-18).</p> <p><b>MEF2:</b> Sí de echo al principio les hago el diagnóstico. Siempre se los hago y entonces ubico que casi ósea más o menos me los aprendo por nombre, [...] los ubico por nombre, entonces más o menos sé qué tipo de canal maneja, entonces si es auditivo sé que me peló, aunque no me estaba poniendo atención,</p>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>pero sé que me entendió, [...] Y por ejemplo, cuando son kinestésicos los paso al pizarrón y cuando son visuales ahí lo único que hago es me acerco, me acerco y me estoy paseando. (Ent./ME5:18).</p> <p><b>MEF3:</b> [...] Un muchacho que es maltratado por el maestro... pues no va a querer llegar a esa clase ¿verdad? [...] O un maestro cuando sus alumnos, si está desmoralizado y que llega triste, pues ¿cómo le inyecta energía al muchacho? Entonces, vemos que somos integrales como personas, [...] se reconoce que como individuos somos integrales y tanto alumnos como maestros debemos estar bien para poder interactuar adecuadamente. (Ent./ME8:22-23).</p> <p><b>MEF4:</b> [...] Como veíamos hay alumnos que son visuales, auditivos, kinestésicos, entonces hay que hacer una situación media, para lograr el que lleguemos a los alumnos con esas características, de los tres. Entonces, el auditivo, pues estar hablando, el visual pues ver el pizarrón y el kinestésico, el que está desarrollando. Y ya utilizo esas tres cosas. (Ent./ME3:7).</p> <p><b>MEM2:</b> [...] me di cuenta que los alumnos pueden aprender muy poco, pero bien [...] si el alumno desarrollará diferentes habilidades sobre un mismo conocimiento y, de esta manera, el conocimiento lo absorbía más sólidamente [...] ósea tratando de darle distintas formas o instrumentos para entender el mismo proceso y eso reafirma el conocimiento desde distintos lados, en lugar de crear confusión al contrario, incrementa la capacidad de entendimiento de las cosas. (Ent./ME12:27 y 53).</p> <p style="text-align: right;"><b>Entrevista para Docentes de la Facultad de Economía</b></p>   |
|  | <b>Subcategoría</b><br>Comunicación pedagógica | <b>Testimonio</b>   |
| <b>Categoría</b><br>Práctica educativa | Relación pedagógica con los alumnos            | <p><b>MEM1:</b> [...] y el trabajar con jóvenes y ver que de repente descubren algo o algo les queda por fin claro, [...] cuando te dicen: ‘ah’ o truenan los dedos de: ‘ah ya’ o ese tipo de reacciones son muy satisfactorios. (Ent./ME7:11-12).</p> <p><b>MEF1:</b> [...] No es que le estés dando o le estés transfiriendo sino estas compartiendo un saber que tu manejas o una habilidad o práctica lo que sea, pero, finalmente, tampoco sabes como la están percibiendo y si es recíproco [...] pues puedas hablar con ellos como cuates, de vez en cuando, que no vean como que tú eres más o menos o son iguales. [...] cuando entro al salón se me olvida todo, para mí no existe más nada; es mi grupo y yo, o yo y el grupo o el grupo juntos todos, incluida yo... pero en ese momento pues no existe mi mamá, no existe nadie (ríe) existe el grupo ese momento, el tema que tengo que trabajar y nosotros, los que estamos adentro del grupo (Ent./ME1:15).</p> <p><b>MEF2:</b> [...] entonces el contacto físico que tú tienes con los alumnos. El saber que no estás trabajando con un mueble, que estás trabajando con un ser humano y que le puedes transmitir las ideas, eso es para mí... incuantificable [...] el acercamiento que tengo con ellos, les da mucha confianza y esa es como una ventaja que yo tengo, ósea yo te veo en el pasillo y te saludo y te conozco por nombre, eso es como ‘me toma en cuenta’ [...]. (Ent./ME5:9 y19-20).</p> <p><b>MEF3:</b> Ah, pus, en... mira lo que sea presencial me gusta, a distancia no me gusta. O sea, lo mismo me gusta dar presencial en el escolarizado, que presencial en SUA, cambia mucho [...] Eh, no, por un lado, no hay interacción así como que física, [...] (Ent./ME8:8).</p> <p><b>MEF4:</b> [...] cuando yo inicio siempre hago que se identifiquen, que se presenten frente a los demás, frente a sus compañeros, y nuestra sorpresa fue que la gran mayoría de ese grupo tienen una doble carrera [...] Hay desde Pedagogos... Ingenieros, Arquitectos, eh, Licenciados en derecho. Entonces, pues hay mucho que aprender de ellos. (Ent./ME3:7).</p> <p><b>MEM2:</b> [...] Al principio las expectativas hice [...] y lo leo y hago la interpretación eh... y pienso en las respuestas eh... y las tengo siempre presente, sobre</p> |

|                                      |   |   |
|--------------------------------------|---|---|
|                                      |   | <p>todo las negativas o las más críticas hacia mí. Yo siempre las tengo presente, quiero superar. Aunque es minoría, pero es frecuente que me digan que soy enojón, que soy un ogro, que grito [...] creo que ellos confunden lo que es respeto con ser fuerte, con hablar recio, porque yo grito, pero no grito regañando; grito (ríe) permanentemente cuando digo las cosas, <i>entons</i> o cuando estoy alegando, [...] en este curso les, yo, doy posiciones la keynesiana y la monetarista y hay contradicciones. Desde luego que yo opto por una. [...] y el momento en que argumento, la que yo creo que tiene razón, elevo el tono (ríe). Soy imperativo porque es mi opinión y mi argumentación sobre la que creo que está equivocada. [...] y algo que yo tengo esta costumbre [...] es que yo miro a los ojos cuando hablo y hay mucha gente que se siente agredida cuando uno le mira a los ojos, no está acostumbrado. Es un problema cultural. (Ent./ME12:34-36).</p> <p style="text-align: right;"><b>Entrevista para Docentes de la Facultad de Economía</b></p>   |
| <b>Categoría</b><br>Práctica docente | <b>Subcategoría</b><br>Comunicación pedagógica en el aula | Testimonio  |
|                                      | Encuadre de la sesión                                     | <p><b>MEM1:</b> Inicia la clase con un informe ejecutivo, que implica repasar lo que se abordó en la sesión anterior, posteriormente realiza la introducción del tema a desarrollar que está muy articulado con lo que revisaron en dicho informe. (Reg. 1/MEM1).</p> <p><b>MEF1:</b> Al inicio de la clase pregunta al grupo si “leyeron”. Escribe en el pizarrón un listado de los temas que van a revisar en la sesión. (Reg. 1/MEF1)</p> <p><b>MEF2:</b> Explica los temas que van a abordar en la sesión, aclara que hay contenido que indica la Unidad correspondiente en el Programa de la asignatura que no van a revisar de manera puntual, pero que, de cierta manera, lo desarrollan junto con otros temas. Una vez aclarado la temática, pregunta a los alumnos por la tarea que dejó en la sesión pasada. (Reg. 1/MEF2).</p> <p><b>MEF3:</b> Explica y escribe en el pizarrón el tema que van a trabajar que es Tiempo de rotación y Número de rotaciones y comienza a desarrollarlo. (Reg. 1/MEF3)</p> <p><b>MEF4:</b> Introduce el tema <i>3.5 Medidas de asociación de dos variables</i>, muestras a manera de punteo en diapositiva el tema a desarrollar, posteriormente repasa un tema anterior que es el diagrama de dispersión. (Reg. 1/MEF4).</p> <p><b>MEM2:</b> Escribe en el pizarrón el tema de la clase: Equilibrio neoclásico I, S; Tasa de interés, Política fiscal, que es el tema que han estado desarrollando en varias sesiones y explica que van a seguir con ese tema, por lo que el profesor, da un repaso de la clase anterior. (Reg. 1/MEM2).</p> <p style="text-align: right;"><b>Registro de clase observada de docentes de la Facultad de Economía</b></p> |

## **B. La práctica docente**

En este apartado, importa recuperar la práctica docente de los participantes en la investigación, entendida como el actuar en el aula y los procesos implícitos o explícitos que se llevan a cabo en el cuerpo de la clase. Por tanto interesa ubicar las estrategias de enseñanza-aprendizaje efectuadas por los actores, así como los recursos utilizados y el diseño de materiales, mismos que son objeto de descripción en las siguientes líneas.

### *1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje*

Para Díaz Barriga y Hernández las estrategias de enseñanza son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz y Hernández, 2002:141), por tanto, son medios o recursos para ajustar el apoyo pedagógico. En este sentido, tras el análisis realizado con las clases observadas, se fueron ubicando aspectos o líneas de acción de los participantes; por tanto, se documentan y describen, en este apartado, los hallazgos relacionados con la práctica docente, específicamente con las estrategias que utilizan para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias que se describen, son las que utilizan los docentes con mayor frecuencia, tanto al inicio, durante y al final de la sesión observada.

En lo que respecta al comienzo de la sesión, se tiene que los interlocutores observados recurren a estrategias pre-instruccionales<sup>67</sup> como introducción al tema, aunque no siempre ésta se da al inicio de la clase, hablando de manera cronológica, ya que en algunas ocasiones se abarca más de un contenido. Se ubican dos tipos de estrategias, uno, estriba en la recuperación de conocimientos de los estudiantes por parte del profesor y, en el otro, se realiza un recordatorio de lo revisado anteriormente a través de un resumen, ya sea por el docente, el ayudante o un alumno. En el primer caso se tiene que solamente el 33%, de la muestra, recupera los conocimientos previos del grupo, de éste el 50, también, recuerda contenido visto con anterioridad o previo al actual para poder anclar el nuevo. Del segundo, se tiene que el 50%, de total, acude al repaso de los elementos clave que han enseñado en sesiones anteriores, a saber:

---

<sup>67</sup> Las estrategias pre-instruccionales son aquellas que “preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender.” (Díaz y Hernández, 2002:143). Además propician la activación en el estudiante, ya que se puede recuperar saberes o conocimientos previos del contenido a desarrollar.



### Conocimientos previos

Maestra F4: [...] Como lo veíamos en el ejercicio de la venta de estereofónicos o la tienda de donde se lanzan los comerciales, veíamos que los comerciales con la venta, era una relación positiva, como lo vimos al principio, porque estaban también hacia arriba *-nuevamente señala la tendencia positiva de la gráfica-*. Lo mismo sucede en este ejercicio, vemos que la relación va hacia arriba, fue una relación positiva, por lo tanto [...] (S/MEF4)

Maestra F2: [...] Primero platíquenme entonces que sino... *-Se pone de pie frente al grupo-* a ver Rafa ¿Qué es depreciación? (S/MEF2)

### Recordatorio de lo revisado

Maestro M1: A ver señores, vamos a ver. Resumen ejecutivo, [...] informe ejecutivo [...] *-Los alumnos siguen hablando, por lo que habla en voz muy alta-* (00:15) Terminamos de ver equilibrio general de uno por uno por uno. [...] en unos momentos como

A: *-responde-* [...]

Maestro: y en otros momentos como

A: *-responde-* [...] (S/MEM1)

Maestra F3: Recuerden la diferencia entre costo y gasto. El gasto no está generando mayor valor a la mercancía, pero, sin embargo, sí va a representar un precio. Y en cambio el costo aun cuando se aumente se está agregando un valor mayor a la mercancía, igual se va a reflejar esto en precio pero tiene la ventaja de agregar un valor mayor al costo [...] (S/MEM1)

Las estrategias que utilizan con más frecuencia los docentes, durante la sesión o co-instruccionales, son:

- Exposición verbal por parte del profesor
- Plenaria
- Interrogatorio: 1. Como recurso para la reflexión en los contenidos y 2. Como recurso que permite aclarar dudas
- Ilustraciones como recursos didácticos: simuladores, presentaciones en PowerPoint, acetatos u otro material
- Analogías<sup>68</sup>
- Ejemplos de la vida cotidiana para ilustrar el tema

---

<sup>68</sup> Las analogías son proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo). (Díaz Barriga y Hernández, 2003:142).

- Resolución de ejercicios de manera individual y grupal (pizarrón, cuaderno, etc.)
- Trabajo en equipo
- Presentación pública del producto final, ya sea en el aula o en redes sociales

Tras este hallazgo se tiene lo siguiente, el 67% de los docentes son los principales expositores en el desarrollo de las clases observadas, por lo que la *plenaria* es la técnica que prevalece en la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje; cabe resaltar que ésta es utilizada por toda la población participante. (Véase Anexos 5.1. a 5.6. Descripción de clases).

Otra estrategia presente en la práctica docente es el interrogatorio, en dos sentidos, uno utilizado como recurso para la reflexión en los contenidos, es decir, se formulan cuestionamientos para que los alumnos contesten o sean partícipes activos en lo que se está abordando. El segundo, es un recurso que permite aclarar dudas; los maestros preguntan alguna cuestión para conocer o ubicar si los estudiantes están comprendiendo el tema. De la primera forma, se tiene que el 83% lo utiliza en el desarrollo de la clase; de la segunda, la utiliza la mitad de los profesores para el propósito señalado.

### **La pregunta como fuente de reflexión en los contenidos**

Maestra F1: [...] Qué implica, bueno, el déficit fiscal ya mencionaron algunos se tienen que reducir lo más posible [...] que nos permita generar estos crecimientos y estos desarrollos. Em, el gasto público. ¿Qué es lo que nos dice el gasto público?

A: [...] bueno, también maneja la idea que para reducir el déficit fiscal [...] una es cobrar más impuestos o la otra es reducir el gasto, entonces dice que la mejor recomendación es reducir el gasto, [...] liberalismo que son separados. Entonces dije: ‘¿cómo puede ser posible esto?’ (Reg. 1/MEF1).

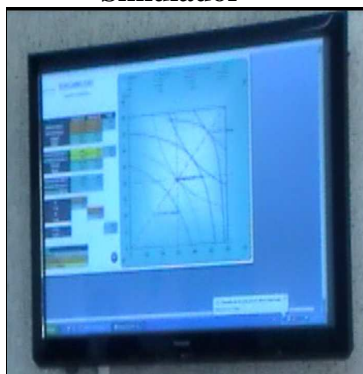
Maestro M2: [...] el gasto está determinado, pero dice podríamos incrementar la producción a través de un incremento de gasto autónomo, ósea, ¿cómo podría, de dónde podría venir fondos para aumentar el gasto autónomo? [...] (S/MEM2).

### **La pregunta como fuente para aclarar dudas**

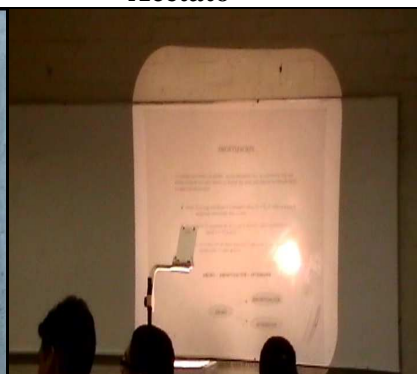
Maestro M1: [...] Vamos a ver señores preguntas, –*como no contestan, vuelve a cuestionar*- preguntas –*murmillos de los alumnos* (00:18) - *Camina hacia un costado del salón y repite*- No hay preguntas, está todo clarísimo. [...] (S/MEM1).

El 67% de los docentes recurre a ilustraciones como apoyo para desarrollar el contenido respectivo, entre estos recursos, se encuentran: presentaciones en PowerPoint (que emplea el 50% de esta población); los simuladores computacionales<sup>69</sup> (los usa el 25%), e información en acetatos (por el 25 restante), con su respectivo proyector.

### Simulador

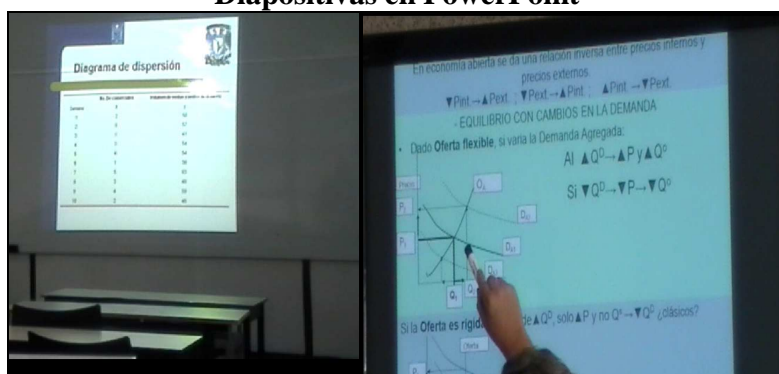


### Acetato



Imágenes capturadas de Reg. 1/MEM1 y Reg. 1/MEF2.

### Diapositivas en PowerPoint



Imágenes capturadas de Reg. 1/MEF4 y Reg. 1/MEM2.

También, un 67% utiliza analogías o ejemplos de la vida cotidiana para explicar de manera más cercana al alumno el tema que está desarrollando, de éstos un 25 recurre a analogías históricas.

<sup>69</sup> Según Conrado Ibarra “el proceso didáctico de simulación computacional, en el contexto pedagógico, se desarrolla conforme a la mediación que ofrecen las potencialidades de los recursos tecnológicos (simuladores), a través de los cuales el estudiante, bajo la dirección directa o indirecta del profesor, realiza la interpretación de situaciones que se representan a través de la simulación de imágenes digitales desarrollando capacidades, hábitos y habilidades, que le permite apropiarse de los conocimientos, el modo de actuar y los métodos que contribuyen a formarlo individual y socialmente para cumplir futuras funciones profesionales.” (Ibarra, 2012).

Maestro M1: [...] el problema de la producción lo voy a resolver suponiendo que esta economía de Robinson aparece, existe el maná. Todos saben lo que es el maná, ¿verdad? Hoy no me toca dar clases de [...] tampoco de teología pero todos sabemos que es el maná: alimento divino para los judíos. [...] (S/MEM1)

Una de las estrategias menos utilizada es el trabajo en equipo, pues solamente se observó en el 17% como parte del reforzamiento del contenido; los grupos de trabajo elaboraron una maqueta para representar de manera gráfica el tema.

Aunado con lo anterior, también recurren a actividades en la clase o fuera de ésta, se ubica que es en diversas modalidades y propósitos, pues algunos refuerzan el contenido con resolución de ejercicios de manera individual y grupal. Al respecto encontramos que como parte del repaso y anclaje de los temas en las asignaturas prácticas o aplicadas, los docentes preparan desarrollos matemáticos para que los alumnos los realicen, ya sea que los copien en su cuaderno del pizarrón o, bien, fotocopias con las ecuaciones; en este caso, tenemos que el 33%, del total, recurre a este tipo de estrategias. En cuanto a ejercicios a realizar de manera grupal en el pizarrón se tiene al otro 33, de éstos, la mitad, que es la profesora MEF3, dirige la actividad y anota en el pizarrón los resultados que van construyendo en plenaria; con la otra mitad, que es la maestra MEF2, los alumnos pasan a escribir el resultado del caso que previamente se les indicara.

En cuanto a la revisión colectiva de ejercicios, se encuentra que el 33% se apoya en la verificación grupal de cada uno de las ecuaciones realizadas de manera individual. Resalta que la profesora MEF3, que representa el 17% de la muestra participante, recurre a la resolución de problemas grupalmente.

Finalmente, el 50% de los docentes recurren a tareas extra clase como instrumento que permite reforzar y practicar lo revisado en las sesiones. El tipo de tarea obedece a diferentes propósitos, para cada 33% de este grupo, se tiene que la profesora MEF3 enfatiza en una investigación en la que los alumnos aborden lo visto en el curso; la profesora MEF2 acostumbra que sus estudiantes realicen ejercicios, ya que su materia es de matemáticas financieras, entonces para que practiquen fuera de clase les deja elaborar según el tema que han visto; y la maestra MEF4, también, prepara ecuaciones para que las realicen de tarea. (Véase Anexos 5.1. a 5.6. Descripción de clases).

Con lo anterior, nos atrevemos a situar que la práctica docente, de cada uno de los participantes de esta investigación, obedece a diferentes ambientes de aprendizaje, ya que las estrategias de enseñanza-aprendizaje que hemos situado y descrito tienen impactos distintos que rebasan los alcances de este trabajo; no obstante se puede enfatizar que cada uno de ellos, las utiliza de acuerdo con el deber ser de su asignatura (plasmado en el Plan de Estudios vigente), mediado también por la perspectiva que tienen de ésta; asimismo, podemos inducir que es un ajuste pedagógico no intencionado que, si recurrimos a Schön, es tácito y no reflexionado; esto se señala en el sentido de que imperan las clases expositivas, donde el principal interlocutor sigue siendo el docente.

## 2. Recursos didácticos utilizados por los docentes

Los docentes para apoyar la explicación del contenido que abordan en las clases, recurren a recursos didácticos materiales y conceptuales. Por ello, se considera significativo visibilizar en este apartado qué recursos utilizan y cómo es su tratamiento.

Es conveniente señalar que coincidimos en que un recurso didáctico es un medio que utiliza o emplea “el docente para apoyar, complementar, acompañar o evaluar el proceso educativo que dirige u orienta.”, (Grisolía, s/f) diseñados o dirigidos hacia el alumno con el propósito de que éste aprenda de la mejor manera posible. En este sentido, planteamos dos tipos de recursos: conceptuales y materiales, los primeros tienen que ver con ejemplos, simulaciones, los segundos, con instrumental como libros, texto, audiovisuales, proyector, etc.

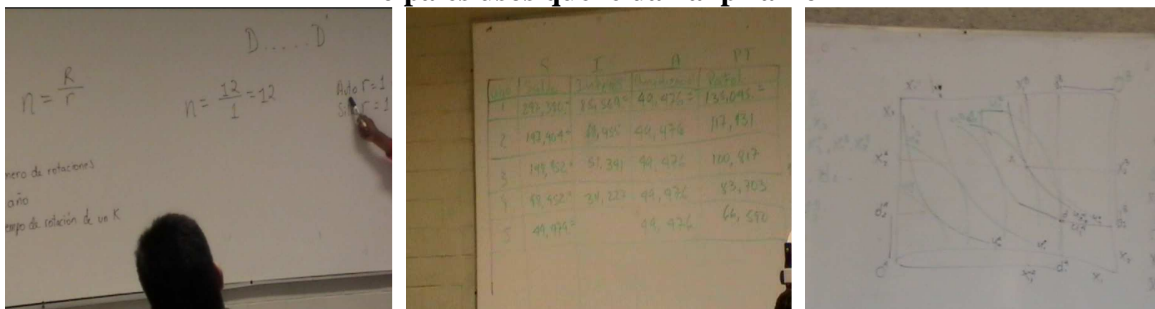
Entre los recursos materiales y conceptuales didácticos como apoyo a la explicación del profesor sobre el objeto de conocimiento abordado mayoritariamente, se tiene:

| <b>Materiales</b>   | <b>Conceptuales</b>                         |
|---|---|
| Pizarrón  | Ejemplos                                    |
| Multimedia/PowerPoint<br>(PC con LCD o cañón)                     | Preguntas/interrogatorio<br>Repaso del tema |
| Acetatos/Proyector de acetatos<br>Plastilina, agua, hojas blancas |   |

En cuanto al uso que le dan los docentes a estos recursos se encuentra, en primer lugar, los materiales; el más utilizado es el pizarrón, pues el 100% lo emplea en algún momento de la clase para anotaciones; el 50 realiza esquemas, principalmente gráficas, debido al contenido

teórico-práctico de la asignatura; un 17 dibuja tablas en las que escribe los datos a resolver por los alumnos como parte de la práctica, además de ejemplificar las operaciones financieras.

### Principales usos que le dan al pizarrón



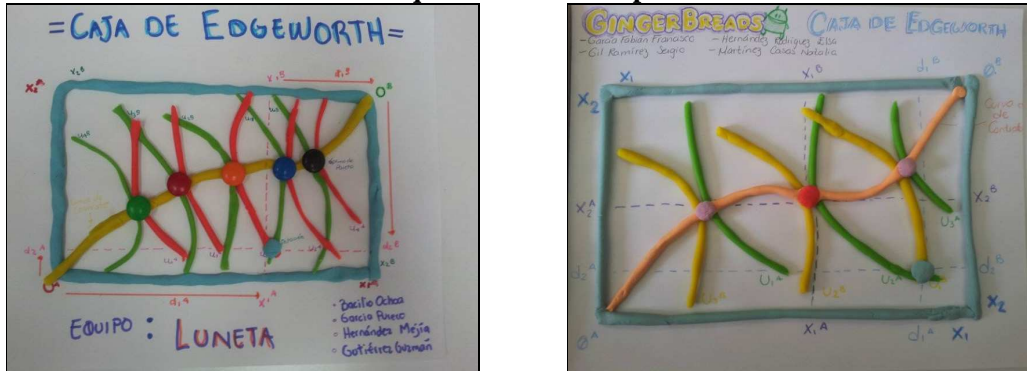
Imágenes capturadas de Reg. 1/MEF3, Reg. 1/MEF2 y Reg. 1/MEM1.

De la población total de esta investigación, el 50% recurre a recursos tecnológicos para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de éstos el 67 utiliza presentaciones en PowerPoint, mientras que el 33 restante se auxilia de simuladores computacionales. Cabe agregar que el 17 de los participantes maneja en sus clases el acetato y proyector de acetato que refleja en el pizarrón el contenido que se desarrolla en la clase.

Un último recurso del cual echa mano un docente, que representa el 17% del total, es la elaboración de maquetas por parte de los estudiantes, para esto utiliza materiales como plastilina, hojas blancas, agua y celulares con cámara fotográfica que permiten fotografiar los trabajos elaborados. Al respecto el profesor MEM1 manifiesta

y no todos los días sucede lo mismo en mi aula. Hay una actividad que voy a hacer, que es, voy a poner a mis alumnos a jugar con plastilina. [...] Porque tiene formalidad, tiene manejo de simuladores [...] ahí voy a ver elementos matemáticos, voy a ver simuladores [...] y vamos a hacer maqueta con plastilina” (Ent./ME7:7-8).

### Maquetas elaboradas por los alumnos



Imágenes capturadas de Reg. 1/MEM1.

Referente a los recursos didácticos conceptuales, se encuentra que, acuden con mayor frecuencia a ejemplos que les permitan ilustrar el contenido, también a preguntas o interrogatorio, como medio para que los estudiantes participen y el repaso del tema anterior. En este sentido, se tiene que el 83% recurre a ejemplos durante el abordaje, en distinta proporción y se destaca que en el 40, de este grupo, hay una mayor frecuencia en la utilización de este recurso, que es el caso de las profesoras MEF4 y MEF2 que utilizan “casos hipotéticos” para que los estudiantes realicen las tablas de algún tipo de financiamiento. (Véase Anexos 5.1. a 5.6. Descripción de clases)

El 83% de los docentes apela a las preguntas o interrogatorio para la participación del alumno, es significativo hacer notar que el 60 de éstos lo utiliza como eje de la clase, ya que los cuestionamientos son dirigidos para que los alumnos respondan y realicen las actividades. (Véase Anexos 5.1. a 5.6. Descripción de clases)

Por último se encuentra que el 83% en algún momento de la clase realiza un repaso del tema, cabe resaltar que, usualmente, al inicio de la sesión se retoma lo abordado anteriormente y, en algunos casos, es un resumen de lo desarrollado durante la misma. (Véase Anexos 5.1. a 5.6. Descripción de clases)

Si recurrimos a Vygotsky, podemos señalar que los docentes participantes intentan ajustar su ayuda pedagógica a través de los recursos didácticos que utilizan para pasar de la zona real a la zona potencial de aprendizaje de los estudiantes. La mayoría de ellos recurre al aprendizaje guiado, pues emplean con mayor frecuencia la plenaria que es la exposición verbal para toda la clase; no obstante es conveniente explicitar que la utilización de los recursos didácticos está más centrada en la enseñanza que en el aprendizaje de los alumnos,

esto se percibe en la forma en qué los manejan, tanto los materiales como los conceptuales en el desarrollo de la clase.

### *3. Materiales didácticos: el diseño*

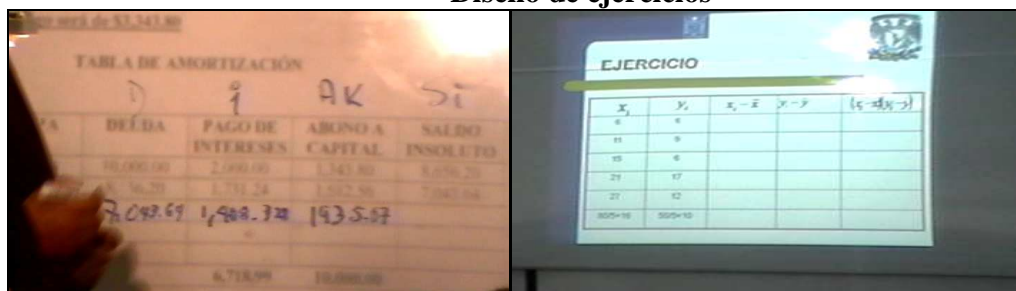
Como se mencionó líneas arriba, el 67% de los docentes usa apoyos didácticos, aparte del pizarrón, para el desarrollo de su clase, el 50% de éstos diseña presentaciones en PowerPoint (diapositivas) con el contenido a tratar, el 25 realiza simuladores computacionales y el 25 restante prepara acetatos. En cuanto a las diapositivas se tiene que diseñar y establecer claramente el contenido, no se puede modificar cuando se están presentando. En los simuladores implica que al momento de usarlo puede manipular información, de tal forma que ejemplifica y muestra los resultados que está planteando. Los acetatos necesitan un proyector para que se refleje el documento en el pizarrón (o área plana), este material es de tamaño carta y la impresión o escritura es de letra normal, lo que conlleva ajustar el zoom, pero la imagen no es expandible como en el caso del cañón y las diapositivas.

Finalmente un aspecto a destacar es que 33% de los maestros participantes diseñan ejercicios, mismos que llevan impresos ya sea en hojas blancas o acetatos para que los alumnos los realicen, tanto en la clase como de tarea, con el propósito de que practiquen el tema de la sesión, cabe señalar que las docentes que se auxilian de este recurso son las que imparten asignaturas de matemáticas, tal es el caso de la profesora MEF2 que señala

les dejo los ejercicios porque, para mí es una forma de si no lo hicieron y, yo sé que las matemáticas es práctica, no hay más, entonces, es la única forma, ósea, tú, en el salón te explican un ejercicio y el próximo lo haces [...], pero te vas y te olvidas y al otro día ¡chin! ¿Cómo le hice? Al otro día, te tienes que volver a sentar, porque tienen que aprender la fórmula y lo entienden mejor. (Ent./ME5:23).



## Diseño de ejercicios



Imágenes capturadas de Reg. 1/MEF2 y Reg. 1/MEF4.

De los materiales que realizan los profesores podemos situar que, si bien la mayoría los diseña de acuerdo con la percepción de la asignatura (teórica, práctica o teórica-práctica) e indica el grado de involucramiento que tienen con la planeación y estructura de su clase, es importante destacar que éstos no cumplen de manera satisfactoria con algunos lineamientos mínimos que deben poseer, si seguimos a Ausubel, para que sean lógicos en su estructura, pues tiene que ver con la potencialidad de relacionar el material de manera no arbitraria en la estructura cognoscitiva, además de procurar el significado psicológico que tiene que ver con la “relacionabilidad intencionada y sustancial de las proposiciones lógicamente significativas con la estructura cognoscitiva de un alumno en particular lo que las hace potencialmente significativas para éste.” (Ausubel, 1976:64)

Lo anterior se menciona por las características descritas en estas líneas de los materiales utilizados, ya que, si bien, la mayoría maneja el lenguaje técnico, propio de la economía, y en apariencia lleva una gradación del nivel y complejidad, entre otros elementos que alude Ausubel, desde el punto de vista pedagógico y didáctico se percibe una saturación de información en algunos y en otros la visibilidad no es la más adecuada.

Tras la descripción realizada de la práctica docente, es imprescindible acotar que los profesores utilizan estrategias de enseñanza para abordar el contenido en la clase, pero su actuar mantiene una dosis de la escuela tradicional, en donde el maestro es el principal actor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior se sitúa en las principales estrategias llevadas a cabo, en los recursos didácticos y los materiales que diseñan, siguen centrados en el docente para poder explicar la temática.

### **C. La formación docente**

Dado todo el marco contextual y metodológico que he desarrollado sobre formación docente, puedo señalar que, en esta investigación, se concibe como el conjunto de procesos formativos intencionados, diseñados desde la necesidad de los profesores para mejorar su práctica docente y reconfigurar su práctica educativa. Se presenta en este apartado la percepción que tienen los participantes al respecto; la relación que establecen con su formación inicial o disciplinaria y las posibles didácticas específicas para economistas.

#### *1. Percepción sobre programas formativos*

Al formular la pregunta ¿Cuál es su percepción sobre los cursos que están dirigidos a aspectos pedagógicos?, resulta interesante que las respuestas en su totalidad señalen que son importantes para desempeñar su rol de una mejor manera, ya que no han sido formados para ejercer la docencia como profesión, pero se encuentran desempeñándola, al respecto el 33% considera que son esenciales porque “por lo menos aquí en economía, los que damos clase no somos pedagogos y tampoco recibimos cursos de formación” (Ent./ME7:17) y “Sí, yo creo que si se tienen que dar y sí son fundamentales porque hay quien, ósea, se para a platicarte, la neta es que no lo entiendes nada [...]” (Ent./ME:13); el 50 considera que deben tener por los menos conocimientos elementales o básicos “para poder impartir clases. Son necesarios porque te permiten una mejor comprensión de cómo enseñar y cómo aprender.” (Ent./ME8:24), en el sentido de “Hemos sido por azares del destino, por lo que sea, pero no tenemos una metodología de enseñanza y desconocemos muchas cosas de la pedagogía. Solamente, lo único que sabemos es qué: plantarnos frente un grupo, decir y hablar y ya. No, no, no, es todo un arte, para mí.” (Ent./ME3:13).

Al respecto se ubica que el 100% de los participantes han cursado el Diplomado en Desarrollo de Habilidades Docentes que se impartió en el año 2008 en la Unidad Pedagógica del SUAyED, con el apoyo de la División de Estudios Profesionales del Sistema Escolarizado, pero además el 83% ha asistido a otros eventos académicos que favorecen su formación en cuestiones pedagógicas, como: el caso del profesor MEM1 que cuenta con una Certificación para capacitar a capacitadores en Economía, además comenta: “ya nos habían dado algunos cursos aquí muy buenos de como hacer reactivos [...] como elaborar curricula, [...], exámenes y práctica docente” (Ent./ME7: 5), mientras que la

profesora MEF1 ha asistido a Congresos de Educación como: “La universalización de la educación superior 2009 y 2010” (Cuest.D/F1); al respecto indica la maestra MEF2 que ha tenido experiencia en este tipo de programas: “Creo que si fueron tres o cuatro cursos” (Ent./ME5:26); finalmente, el 40% de esta población, que corresponde a las docentes MEF3 y MEF4, ha asistido a cursos que la SEP brinda al magisterio de educación básica. Cabe agregar que el 17% únicamente ha tomado el diplomado referido.

Al preguntarles cómo ha sido su formación o preparación para ser docente, en el cuestionario, el 50% tiene diversas maneras de expresarlo: interesante, un proceso autodidacta y “Un camino muy bonito y con mucho compromiso” (Cuest.D/F4), mientras que el 33 señala que ha sido buena, el 16 restante no contestó. No obstante en la entrevista, de aquellos que contestaron que ha sido buena, el 50% señala que “pues en realidad ha sido aleatoria, completamente aleatoria [...]” (Ent./ME7:18) y el restante la considera “Corta, corta, le llamo corta porque yo no me preparé para ser docente. Yo me preparé para ser economista y, afortunadamente, estoy aquí, pero creo que sí, si me falta mucho camino por andar todavía.” (Ent./ME1:13). La profesora que manifiesta que es interesante, también, reconoce que “La empecé tarde... yo creo que lo ideal, que lo ideal hubiera sido, haber empezado mi preparación para ser maestra, desde que empecé a ser maestra. Pero, este, pero no fue así. Entonces, yo empiezo a decir verdad, hace como, ¿qué será?, como cuatro cinco años que la empecé. [...]” (Ent./ME8:25); por otro lado, la que comentó que era un camino muy bonito, en la entrevista señala “yo creo que me falta, me falta pero estoy en ese proceso, pero sí, yo te podría decir que estoy mejor que muchos” (Ent./ME5:30). Finalmente, la docente que no contestó en el cuestionario, comenta que ha sido “[...] Pues muy dosificada, últimamente, que la he empezado, me he empezado a preocupar por eso. Estando en los Diplomados [...]” (Ent./ME3:14).

En los testimonios se puede ubicar que los profesores participantes en esta investigación han tenido una formación o preparación poco intencionada para la enseñanza por parte de la Facultad y que éstos han sido los principales protagonistas de su propio mejoramiento en la práctica docente, por tanto cabe preguntar por qué están interesados en asistir a este tipo de cursos, al respecto podemos encontrar, en palabras de ellos, que es por prepararse como docentes y ser mejores en la práctica, esto lo manifiesta el 83%, mientras

que el 17 admite que vio la necesidad de asistir a estos procesos formativos porque obtuvo el tiempo completo,

[...] bueno tenía la obligación de formarme como maestro, ahí fue cuando yo, estoy hablando de 30 años, casi 30 años, 27 años después de que yo era maestro. Me hago maestro profesional de tiempo completo [...] Fue mi trabajo, ahí sí era mi trabajo ya, entonces, tenía yo que en verdad cubrir todos los aspectos que antes no cubriría. [...] dedicar más tiempo, de por si dedicaba; calificar exámenes, preparar exámenes, material y todo eso, es tiempo que la escuela no me pagaba eh y lo hacía pero no tenía la formación docente (Ent./ME12:21).

En este sentido, un 33% de los participantes entrevistados manifiesta que las limitaciones en su práctica docente estriban en sentir que no tienen las respuestas o conocimiento de contenidos de su materia, como es el caso del profesor MEM1 que admite “[...] yo creo que las debilidades, en mi caso, siempre he querido resolver las cosas en su momento, aun cuando no esté seguro de la respuesta [...]” (Ent./ME7:18) y la maestra MEF1 “a veces me angustia mucho esta parte de, como no tener las respuestas adecuada [...]” (Ent./ME1:12). Otro 33% señala abiertamente la necesidad de estar preparándose permanentemente, ya sea en aspectos de docencia o de su disciplina, al respecto la catedrática MEF3 comenta “Pues, que voy a tener que actualizarme toda mi vida [ríe] desde los temas que manejo hasta las formas de enseñar.” (Ent./ME8:25) y la profesora MEF4 refiere “Yo dudo, yo siento que a veces, que todavía me falta y que tengo que seguir aprendiendo. [...] Hay que estar al día siempre...” (Ent./ME3:14). Un 16% relaciona las posibles limitaciones de su práctica docente con su personalidad, es decir, “¡ay! yo creo que muchas. Que yo reflexione [...], ósea hay problemas estructurales, mi carácter, como maestro creo que no debería tener este cargo. Lo bueno que soy maestro de universidad, imagínate si soy maestro de primaria” (Ent./ME12:36). Finalmente el 16% restante no ve ninguna limitación, ya que considera que la libertad de cátedra “es muy marcada, [...]” (Ent./ME5:29).

Con el marco anterior es interesante recopilar el pensamiento de los docentes sobre los procesos formativos, en el sentido de visibilizar aquellas situaciones que la institución no respalda, por ende, ellos se han tenido que hacer cargo de su propia preparación, además de situar que para algunos la actualización en su disciplina es más importante que conocer lineamientos para la enseñanza.

## 2. *Percepción de los docentes de su disciplina*

Para poder entender porque los participantes se involucran en cursos de pedagogía y didáctica se considera pertinente mirar qué piensan sobre su formación inicial, que es economía y cómo visualizan ellos su acción docente para articular su disciplina con la enseñanza. En este sentido, se tiene que el 67% de los participantes refleja en sus comentarios que Economía es una disciplina teórico-práctica, en la que hay posturas claras en relación a ideologías imperantes como lo señala el profesor MEM1 “Unos de corte socialista-marxista y otros los neoliberales” (Ent./ME7:13). El 33% restante no emitió ningún comentario significativo al respecto. También, se ubica que el 67% refiere que la economía es muy técnica, por ello la necesidad de articularla con la práctica, al respecto, se pueden recuperar los siguientes fragmentos: “[...] porque finalmente la carrera no puede ser si no se aplica [...]” (Ent./ME1:7); “Aquí tenemos materias, en Economía tenemos materias que son muy, muy técnicas. Como que es muy abstracto el conocimiento [...]” (Ent./ME5:7).

Podemos decir que, del 67%, el 50 de ellos tiene una orientación hacia la cuestión técnica de su disciplina, que es la Teoría Económica, como es el caso del profesor que abiertamente comenta “[...] Tenemos dos tipos de formación, los que son marxistas, que están muy ideologizados, y los otros que somos muy técnicos y que... [ellos] creen que nosotros estamos ideologizados” (Ent./ME7:13) y la maestra MEF2 señala “El que tú entiendas teoría económica te facilita muchas cosas.” (Ent./ME5:33). El otro 50% tiene una inclinación a lo que sería la Economía Política, pues una profesora comenta “pero finalmente es demostrarte y demostrarles que las cosas teóricas aún funcionan.” (Ent./ME8:20) y otra plantea “nos ven como súper matemáticos y no somos matemáticos, ósea la concepción está mal comprendida [...]” (Ent./ME1:7).

En este sentido, cabe la pregunta qué esperan, dada su intencionalidad y percepción, de la disciplina en los procesos formativos en los cuáles han participado o para participar en éstos. Al respecto señalan lo siguiente, el profesor MEM1 (que es el 17%) busca obtener *práctica*, mientras que los demás (el 83%) argumentan que quieren que su desempeño tenga mejores resultados, además el 20 de éstos agrega la importancia de la “Capacidad de entender que es la enseñanza y el aprendizaje y los elementos que deben contemplarse para

el logro del objetivo y el uso de técnicas que facilite la labor y cumplimiento del objetivo.” (Cuest.D/M2).

En este mismo sentido, al realizar la pregunta sobre si se actualiza en temas relativos a economía, se ubica que no hay distinción clara entre el término actualización y lo que implica, pues las respuestas estriban en una combinación de eventos académicos, es decir, el 83% contestó que ha tomado varios cursos de actualización disciplinaria, de éstos solamente un 20% distingue el propósito de prepararse para su disciplina, pues las modalidades que señala pertenecen a este rubro, mientras que un 20% no especifica temas, ni modalidad; el 40% plasma, por ejemplo, el “Uso didáctico de las TIC’s en la Educación Superior 2011 [...]” (Cuest.D/F1) o “Formación de currícula 2. Elaboración de reactivos” (Cuest.D/M1).

A la pregunta subsecuente para qué se actualiza, las respuestas tienen el mismo sentido de lo anterior mencionado, es decir, la poca claridad entre actualización de su disciplina y formación docente, la maestra (17%) que distingue entre estos dos procesos formativos, responde que asiste a los primeros “Para mi actualización y mayor conocimiento” (Cuest.D/F3), mientras que el 83% responde que es para mejorar su docencia y sus conocimientos en Economía o necesidad profesional.

En lo que respecta a qué espera obtener al participar en cursos de actualización para su disciplina, las respuestas tienen el mismo sentido, una combinación entre el quehacer docente y la actualización en contenidos disciplinarios, como se ubica en los siguientes casos, para la profesora MEF1: “Mejor desempeño en el ejercicio de mi práctica, así como dominio de actividades adecuadas según los materiales disponibles.” (Cuest.D/F1) mientras que el profesor MEM2 argumenta en relación a temáticas “1. Nuevos conocimientos 2. Nuevas formas de abordar los problemas 3. Análisis de componentes de distintas propuestas temática 4. Técnicas 5. Poder aplicar el conocimiento” (Cuest.D/M2).

Además aunado a lo anterior, resalta que solamente el 33% de los participantes reconoce que PASPA es un apoyo que ofrece la universidad dirigido para la superación, cabe agregar que los docentes que tienen definitividad en su contrato admiten gozar de este beneficio y el 67 restante responde que no tiene el conocimiento del mismo, como es el caso de la profesora MEF1 “Algunos no los conozco y otros por falta de tiempo y por prioridad a actividades ajenas.” (Cuest.D/F1).

En lo que respecta a la disciplina y su actualización, se encuentra que los interlocutores de esta investigación, pese a que han participado en procesos formativos para la enseñanza no tienen clara la diferencia entre los propósitos que persiguen tanto la *actualización* como la *formación docente*. Además cabe formular la siguiente reflexión: los apoyos para la superación docente, en realidad, favorecen a toda la planta académica o es descuido de los profesores de asignatura no aprovechar las ofertas académicas.

### 3. *Didáctica específica para economía*

Los docentes participantes que tomaron el Diplomado mencionado líneas arriba sobre habilidades docentes, refieren que se inscribieron a éste por diversos motivos, pero el común en todos consiste en profesionalizar su práctica docente en temas pedagógicos, con el propósito de ser mejor profesor; cabe mencionar que el 16% señala que se inscribió a dicho diplomado para “pertenecer al grupo de docentes de la Facultad” (Cuest.D/F2), otro 16 manifiesta que lo cursó “Por estar como profesional de tiempo completo en la docencia y sentir una enorme insatisfacción en la forma de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos en 29 años” (Cuest.D/M2), además este mismo profesor agrega “Tengo que buscar capacitarme y en el momento que veo anunciado que hay un curso de pedagogía y quien sabe qué, -yo digo- ‘voy a entrar a ver qué le saco a esto’ y llego con mucha desconfianza y muy escéptico a que, exactamente, me van a dar tres técnicas” (Ent./ME12:20).

Las expectativas que depositaron en esta propuesta formativa están relacionadas con las mejoras que ellos quieren obtener en su práctica, mediada por el desconocimiento sobre la disciplina pedagógica, por ejemplo, el profesor MEM1, señala “Lo que sentí es que ese diplomado no tiene práctica, todo es platicado, platicado, platicado, platicado y no hay nada de hacer prácticas, prácticas y prácticas” (Ent./ME7:7); la profesora MEF1 refiere

creo que la gente que entra es porque tiene disposición de cambiar, y pues eso es bien importante [...] yo tenía clarísimo que iba a aprender, todo lo que pudiera, pero hay quien de pronto no tiene claro que es lo que está haciendo mal; entonces tienes que ir con la disposición de que va a haber cambios, que tienes que hacer cambios. Si no quieres hacer cambios entonces ni te aparezcas (Ent./ME1:12).

La profesora MEF2 señala que el diplomado cubrió sus expectativas que eran “[...] Aprender, ósea yo muchos de los conocimientos los llevo ya a práctica [...]”

(Ent./ME5:27), mientras que para el 16% de los profesores este curso fue novedoso, por ser su primer acercamiento a este tipo de procesos formativos, la profesora MEF4 comenta “Para mí fue algo muy novedoso, que, y que tenía mucha necesidad de conocer y finalmente lo fui viendo, lo fui conociendo y sí fue para mí interesante.” (Ent./ME3:12) y para el profesor MEM2:

la primera vez todo para mí fue novedad, [...] [yo] era totalmente ignorante y para mí todo era nuevo, la forma de abordar las cosas, también. [...] de tal manera que con la maestra o sin la maestra yo iba a absorber, iba a procesar, iba a sacar mis conclusiones y, además, iba a decir lo que yo pensaba, sea correcto o incorrecto, [...] yo iba a chupar todo lo que consideraba útil para mi conocimiento y, por lo tanto, mi reto era eso [...] (Ent./ME12:26).

Finalmente, cabe recuperar que los profesores participantes esperan mejorar su práctica docente, asistiendo a cursos formativos, al respecto el 83% así lo señala; mientras el 17 restante ve la necesidad de reconceptualizar su práctica educativa: “Capacidad de entender qué es la enseñanza y el aprendizaje y los elementos, que deben contemplarse, para el logro del objetivo y el uso de técnicas, que facilite la labor y cumplimiento del objetivo.” (Cuest.D/M2).

Con lo anterior se puede pensar que hay una relación estrecha entre lo que esperan aprender en estos procesos formativos para mejorar sus docencia y los contenidos que necesitan se desarrollen en los mismos.

En este capítulo se presentaron los hallazgos encontrados en el análisis de información, aspecto que significó construir categorías a partir de la práctica docente y educativa observada en las clases, que amablemente los docentes aceptaron que se videograbara. Cabe resaltar que siempre hay información que se queda fuera, pero no por ello carece de valor, no obstante, el esfuerzo que se ha realizado a valido la pena pues se plasma en estos capítulos el actuar docente. Se hace visible a este personaje olvidado por las autoridades educativas, sobre todo me refiero a los de asignatura que son los que constituyen el grueso de la población académica de la UNAM.



|                                       | Subcategoría<br>Procesos formativos   | Testimonio  |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---|
| <b>Categoría</b><br>Formación docente | Percepción sobre la formación docente | <p><b>MEM1:</b> Fundamental en una institución educativa, por lo menos, aquí en economía, los que damos clase no somos pedagogos y tampoco recibimos cursos de formación. Así que, si nosotros estamos dando clase, lo que haríamos en cualquier otra actividad, sería especializarnos para hacer las cosas bien y lo mismo debe suceder en la educación. (Ent./ME7:17).</p> <p><b>MEF1:</b> Sí, yo creo que sí, se tienen que dar y sí son fundamentales, porque hay quien, ósea, se para a platicarte, la neta es que no lo entiendes nada, ósea como alumna me pasó y pues en la parte de ser ahora docente [...] se tiene que preparar, es por compromiso, no sólo tuyo sino con la gente que estás enfrente porque ellos esperan algo positivo y no puedes pararte como decirle que, no se te venga a la mente, si tienes que prepararte, [...] (Ent./ME1:13).</p> <p><b>MEF2:</b> [...] yo le veo muchas ventajas, de entrada el acercamiento que tiene el área, por ejemplo, en este caso, el área de [pedagogía], así como asesora fue muy buena, porque pienso que, de ahí surgió, como una necesidad, precisamente de los seminarios. (Ent./ME5:28).</p> <p><b>MEF3:</b> Sí, definitivamente, yo creo que si queremos estar en la docencia... quizá no tomar un Diplomado con estructura, pero si elementos básicos... Para ser maestros, bueno, para poder impartir clases. Son necesarios, porque te permiten una mejor comprensión de cómo enseñar y cómo aprender. (Ent./ME8:24).</p> <p><b>MEF4:</b> Para mi lado de ver, es elemental, porque, eh, aquí, si te das cuenta, aquí en la Universidad, la gran mayoría, nadie estudió para profesor. Hemos sido por azares del destino, por lo que sea, pero no tenemos una metodología de enseñanza y desconocemos muchas cosas de pedagogía. Solamente, lo único que sabemos es qué: plantarnos frente un grupo, decir y hablar y ya. (Ent./ME3:13).</p> <p><b>MEM2:</b> [...] a inicios de los 80's cuando al director yo le había pedido un curso de pedagogía y no sabía lo que era eso, pero le dije: 'yo fui maestro, porque me dijeron quiere ser maestro -sí.' [...] Yo la verdad no sabía, exactamente, que era pedagogía, pero sí tenía idea que era algo sobre técnicas de enseñanza [...] Te estoy hablando que yo tenía cinco-siete años como maestro. [...], pero las autoridades dijeron: 'no hay presupuesto' [...] (Ent./ME12:22).</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario para Docentes de la Facultad de Economía</b></p> |
| <b>Categoría</b><br>Formación docente | Preparación para ser docente          | <p><b>MEM1:</b> completamente aleatoria. Lo que si estoy convencido, por conocer como economista, es que uno se debe de especializar en su tema, ósea, si tú eres bombero, te tienes que especializar en incendios y cómo apagarlos, eso no significa que dejes de leer, las lecturas a otras cosas, pero tienes un quehacer y tienes que dedicarte a eso, entonces, como docentes, estamos obligados a llevar cursos del manejo de grupos; todo lo que involucra la academia [...] (Ent./ME7:18).</p> <p><b>MEF1:</b> Corta, corta, le llamo corta, porque yo no me preparé para ser docente; yo me preparé para ser economista y, afortunadamente, estoy aquí, pero si me falta mucho camino por andar todavía. (Ent./ME1:13).</p> <p><b>MEF2:</b> me falta, pero estoy en ese proceso; pero sí, yo te podría decir que estoy mejor que muchos (Ent./ME5:30).</p> <p><b>MEF3:</b> La empecé tarde... yo creo que lo ideal hubiera sido, haber empezado mi preparación para ser maestra, desde que empecé a ser maestra. Pero no fue así. Entonces, yo empiezo, a decir verdad, hace como, ¿qué será?, como cuatro, cinco años que la empecé. Y este, hubiera sido idónea hacerla desde mis inicios. Pero aun con todo, creo que sí estoy medianamente avanzada en este sentido (Ent./ME8:25-26).</p>  |

|                                       |  |  |
|---------------------------------------|--|--|
|                                       |  | <p><b>MEF4:</b> Pues muy dosificada, ultimadamente, que la he empezado, me he empezado a preocupar por eso. Estando en los Diplomados [...] ( Ent./ME3:14)</p> <p><b>MEM2:</b> Autodidacta, hasta 29 años después que, al ganar por concurso de oposición una plaza de tiempo completo como docente, me inscribí al diplomado antes citado. (Cuest.D/M2).</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario y Entrevista para Docentes de la Facultad de Economía</b></p>  |
|                                       | <b>Subcategoría</b><br>Procesos formativos | <b>Testimonio</b>  |
| <b>Categoría</b><br>Formación docente | Interés por cursos formativos en docencia  | <p><b>MEM1:</b> [...] como docentes estamos obligados a llevar cursos del manejo de grupos, todo lo que involucra la academia y los cursos a los que yo me he inscrito, ha sido porque me quedan a modo, uno, dos porque se presentan, en el caso de su diplomado, y tres porque me invitaron, que fue el caso de ustedes. Ha sido muy aleatorio (Ent./ME7:18).</p> <p><b>MEF1:</b> [...] pues en la parte de ser ahora docente. [...] creo que se tiene que preparar, es por compromiso. No sólo tuyo sino con la gente que estas enfrente, porque ellos esperan algo positivo, [...] sí tienes que prepararte. [...] (Ent./ME1:13).</p> <p><b>MEF2:</b> [...] tú los tomas porque quieres y por qué (esboza una sonrisa) quieres ser mejor, pero si hubiera alguna motivación, [...] que te pudieran dar una hora adicional. No, ósea la verdad es que tú lo haces por prepararte. (Ent./ME5:28).</p> <p><b>MEF3:</b> Yo recuerdo mucho que a mí me generaba curiosidad, porqué de repente si estás dando una misma materia en el mismo semestre, a dos grupos, ¿Por qué uno, funciona de una forma y por qué otro funciona de otra? [...] Y, porqué de repente yo notaba, o noto, a la fecha, que hay grupos que tienen una gran disposición para trabajar y grupos que vienen muy apáticos, [...] Y yo decía: ‘Bueno, eso son ellos, pero quién soy yo’. Entonces, yo tenía que revisarme qué estaba haciendo mal o qué estaba haciendo yo bien, pues para mejorar y tratar de que, pues, en mi clase al menos la gente lea, que esté interesada, que le eche ganas (Ent./ME8:21).</p> <p><b>MEF4:</b> Ah pues, seguir en los curso, seguir leyendo, seguir estudiando, seguir en cursos. (Ent./ME3:9).</p> <p><b>MEM2:</b> [...] bueno tenía la obligación de formarme como maestro, ahí fue cuando yo, estoy hablando de 30 años, casi 30 años, 27 años después de que yo era maestro. Me hago maestro profesional de tiempo completo [...] Fue mi trabajo, ahí sí era mi trabajo ya, entonces, tenía yo que, en verdad, cubrir todos los aspectos que antes no cubría. [...] dedicar más tiempo, de por sí dedicaba; calificar exámenes, preparar exámenes, material y todo eso, es tiempo que la escuela no me pagaba eh... y lo hacía pero no tenía la formación docente (Ent./ME12:21).</p> <p style="text-align: right;"><b>Entrevista para Docentes de la Facultad de Economía</b></p> |

|  | <b>Subcategoría</b><br>Práctica educativa<br>y docente | <b>Testimonio</b>  |
|--|--|--|
| <b>Categoría</b><br>Formación<br>docente | Limitaciones en la<br>práctica docente                 | <p><b>MEM1:</b> [...] yo creo que las debilidades, en mi caso, siempre he querido resolver las cosas en su momento, aun cuando no esté seguro de la respuesta, creo que esa honestidad intelectual es una debilidad, [...], pero creo que esa honestidad intelectual y como profesor es algo que uno debería de aprender y no debería a uno de generarle ningún conflicto decir: ‘no lo sé’ (Ent./ME7:18).</p> <p><b>MEF1:</b> [...] soy muy nerviosa, entonces, a veces me angustia mucho esta parte de, cómo no tener las respuestas adecuadas o no tener (silencio), pues no sé, a lo mejor, que me llegue a quedar como grande el grupo. No sé, creo que no me ha pasado, afortunadamente, pero pues uno siempre está en riesgo [...] (Ent./ME1:12).</p> <p><b>MEF2:</b> No yo creo que la [...] libertad de cátedra es muy, muy, muy marcada, [...] (Ent./ME5:29).</p> <p><b>MEF3:</b> Pues que voy a tener que actualizarme toda mi vida (ríe) desde los temas que manejo hasta las formas de enseñar. (Ent./ME8:25).</p> <p><b>MEF4:</b> Pues dudas, tal vez, dudas. Yo dudo, yo siento que a veces, que todavía me falta y que tengo que seguir aprendiendo. [...] Hay que estar al día siempre (Ent./ME3:14).</p> <p><b>MEM2:</b> ¡Ay! yo creo que muchas. Que yo reflexione [...], ósea hay problemas estructurales, mi carácter, como maestro creo que no debería tener este cargo. Lo bueno que soy maestro de universidad, imagínate si soy maestro de primaria (Ent./ME12:36).</p> <p style="text-align: right;"><b>Entrevista para Docentes de la Facultad de Economía</b></p>  |
| <b>Categoría</b><br>Formación<br>docente | Percepción de su<br>disciplina                         | <p><b>MEM1:</b> Tenemos dos tipos de formación, los que son marxistas, que están muy ideologizados, y los otros que somos muy técnicos y que creen que nosotros estamos ideologizados, entonces los dos creemos que hay un problema de <i>sobreideología</i>. (Ent./ME7:13).</p> <p><b>MEF1:</b> porque finalmente la carrera no puede ser si no se aplica, entonces, aquí en México, pues hay una desaplicación casi total de la carrera, sobre lo que ocurre en el ámbito político, económico, etcétera. [...] y, bueno, pues aparte estudiar economía es una cosa, diría, muy sencilla, pero se complica [...] porque es muy técnica; aparte nos ven como súper matemáticos y no somos matemáticos ósea la concepción está mal comprendida (Ent./ME1:7).</p> <p><b>MEF2:</b> en Economía tenemos materias que son muy, muy técnicas. Como que es muy abstracto el conocimiento, entonces habría que digerirlo [...] Cuando escuchas matemáticas es lo que haces y [...] teoría económica es una de las materias más difíciles de la Universidad, bueno, en la Facultad, porque como es una de las áreas, Economía Política y Teoría Económica son como la parte “baselar” de la carrera. El que tú entiendas teoría económica te facilita muchas cosas. (Ent./ME5:7 y 33).</p> <p><b>MEF3:</b> en Economía, nosotros manejamos tanto partes teóricas como partes prácticas, [...] Y entonces, el sentido es justo eso, demostrar cómo la teoría tiene funcionalidad en la vida real y cómo, a través de, la teoría podemos mejorar nuestra vida real, y también, cómo nuestra vida real puede o demanda, más bien, mejorar las teorías, construir nuevos conocimientos. [...] si preguntas a muchos no les gusta la Economía Política y dicen que: “Eso ya ni sirve y ni funciona”. Pero cuando estás dando, pues si algunos temas y empiezas a compararlo con la vida real, pues, les demuestras que sí funciona [...] (Ent./ME8:20).</p> <p style="text-align: right;"><b>Entrevista para Docentes de la Facultad de Economía</b></p> |

|                                       | <b>Subcategoría</b><br>Procesos formativos   | <b>Testimonio</b>   |
|---------------------------------------|--|---|
| <b>Categoría</b><br>Formación docente | Expectativas en cursos para la docencia y práctica docente                                 | <p><b>MEM1:</b> Práctica.</p> <p><b>MEF1:</b> Mayor soltura en el desempeño de la práctica; cierto dominio en la dirección motivacional; logro empático en la clase. Buena objetivación en el desarrollo de las materias, sin ser impositiva o muy tajante.</p> <p><b>MEF2:</b> Mayor capacidad para enseñar a mis alumnos.</p> <p><b>MEF3:</b> Mejores resultados en mi práctica docente.</p> <p><b>MEF4:</b> Desarrollar las habilidades para mejorar y estructurar mi trabajo para los cursos que imparto.</p> <p><b>MEM2:</b> Capacidad de entender qué es la enseñanza y el aprendizaje y los elementos que deben contemplarse para el logro del objetivo y el uso de técnicas que facilite la labor y cumplimiento del objetivo.</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario para Docentes de la Facultad de Economía</b></p>   |
| <b>Categoría</b><br>Formación docente | Motivos para asistir a cursos formativos o al Diplomado Desarrollo de Habilidades Docentes | <p><b>MEM1:</b> Para profesionalizar mis clases y alejarme del modelo tradicional (Cuest.D/M1) y los cursos a los que yo me he inscrito ha sido, porque me quedan a modo, uno, dos porque se presentan, en el caso de su diplomado, y tres porque me invitaron, que fue el caso de ustedes. Ha sido muy aleatorio (Ent./ME5:18).</p> <p><b>MEF1:</b> Porque no basta con tener el conocimiento de lo que se desea impartir, hay que conocer y/o dominar ciertas habilidades pedagógicas, para un mejor desempeño. También te brinda varios tips. (Cuest.D/F1).</p> <p><b>MEF2:</b> Por la necesidad de prepararme para ser mejor profesor (Cuest.D/F4) y por la necesidad de aprender y de darme a entender con los chicos y te digo, precisamente por esa preocupación, muchos profesores tienen mucho conocimiento, pero no saben de una u otra forma aterrizarlos (Ent./ME5:26).</p> <p><b>MEF3:</b> Porque, pues, cuando das clases te das cuenta que no sabes nada [...] pues, para mejorar y tratar de que, pues, en mi clase al menos la gente lea, que esté interesada, que le eche ganas. Y me apunté al Diplomado justo para, pues, conocer un poco qué es lo que, realmente, tengo que modificar yo, para poder mejorar la práctica docente (Ent./ME8:20 y 21).</p> <p><b>MEF4:</b> Por la inquietud de pertenecer al grupo de docentes de la Facultad y sobre todo para mejorar mi trabajo con los alumnos (Cuest.D/F2) y [...] Necesitaba salir para volverme a hacer, estaba desecha, y ahí encontré, nuevamente, el camino. Se dio, porque me invitaron, porque llegó la invitación y pensé que eso era para mí. (Ent./ME3:12).</p> <p><b>MEM2:</b> Por estar como profesional de tiempo completo en la docencia y sentir una enorme insatisfacción en la forma de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos en 29 años (Cuest.D/M2) y [...] Mi terror es tal que yo digo: “tengo que buscar capacitarme” y, en el momento, que veo anunciado que hay un curso de pedagogía y quien sabe qué, yo digo: “voy a entrar a ver qué le saco a esto” y llego con mucha desconfianza y muy escéptico a que, exactamente, me van a dar tres técnicas (Ent./ME12:20).</p> <p style="text-align: right;"><b>Cuestionario y Entrevista para Docentes de la Facultad de Economía</b></p> |

|  | Subcategoría<br>Procesos formativos | Testimonio   |
|--|-------------------------------------|--|
| <b>Categoría</b><br>Formación<br>docente | Expectativas<br>del diplomado       | <p><b>MEM1:</b> [...] pero más allá de lo que a mí me hubiera gustado o no. Lo que sentí es que ese diplomado no tiene práctica, todo es platicado, platicado, platicado, platicado y no hay nada de hacer prácticas, prácticas y prácticas. Donde uno pueda practicar lo que aprendió. (Ent./ME7:7)</p> <p><b>MEF1:</b> [...], creo que la gente que entra es, porque tiene disposición de cambiar y pues eso es bien importante porque, ósea, es como cuando ves al doctor y te dice de que está mal, pues estoy bien, entonces a que viene, es así; tú vas porque sabes que hay algo en lo que estás fallando [...] Yo tenía clarísimo que iba a aprender, todo lo que pudiera, pero hay quien de pronto no tiene claro que es lo que está haciendo mal (Ent./ME1:12)</p> <p><b>MEF3:</b> Entonces, ¿qué me gustó del curso?, que se ven aspectos sociales y político, aunque no queramos [...] dentro de lo que es la parte educativa. Pero eso es por un lado, de cómo funciona la estructura educativa, pero también vimos aspectos psicológicos y sociales de cómo funcionamos los individuos para aprender. (Ent./ME8:22).</p> <p><b>MEF2:</b> si, la verdad sí [...] Aprender ósea yo muchos de los conocimientos los llevo ya a práctica [...] (Ent./ME5:27).</p> <p><b>MEF4:</b> Para mí fue algo muy novedoso y que tenía mucha necesidad de conocer y, finalmente, lo fui viendo, lo fui conociendo y si fue para mí interesante. (Ent./ME3:12).</p> <p><b>MEM2:</b> la primera vez todo para mí fue novedad, ósea, yo no era estudiante de pedagogía que tomé un curso de especialización, era algo totalmente ignorante y para mí todo era nuevo, la forma de abordar las cosas, [...] de tal manera, que con la maestra o sin la maestra yo iba a absorber, iba a procesar, iba a sacar mis conclusiones y, además iba a decir lo que yo pensaba, sea correcto o incorrecto, me valía sombrilla porque yo iba a aprender, ósea egoístamente, yo iba a chupar todo, lo que consideraba útil para mi conocimiento (Ent./ME12:26).</p> <p style="text-align: right;"><b>Entrevista para Docentes de la Facultad de Economía</b></p> |

### **Reflexiones finales**

Si volvemos al objetivo general de esta investigación que consiste en: analizar cómo incide en su práctica docente y educativa el conjunto de actividades de formación pedagógica y didáctica y estímulos a la misma que la UNAM y la Facultad de Economía (FE) ofrece a sus profesores, podemos mencionar que si bien esta Universidad cuenta con dependencias que se encargan de promover la preparación del profesorado, no tienen una política clara y definida sobre cuestiones de formación docente que contemple contenidos pedagógicos y didácticos, que permitan al profesor tener los elementos que garanticen una adecuada práctica docente en el aula, ni qué decir educativa.

Asimismo, es menester plantear que la FE no contempla, para la preparación de su profesorado, procesos formativos que fortalezcan aquellas debilidades encontradas en los diagnósticos realizados por la propia comunidad y que señalan que la enseñanza en sus aulas es tradicional, vertical y verbalística. Cabe acotar que atiende aproximadamente al 2% de la población estudiantil total de licenciatura de la UNAM y tiene una eficiencia terminal en titulación de apenas 20% según lo expresado en el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014, pese a la gran variedad de formas de titulación. Además cuenta con una planta académica de 940 docentes con diversos nombramientos (profesores e investigadores de carrera, de asignatura, técnicos académicos, ayudantes de profesor, entre otros) que constituyen alrededor del 2% de la planta total de esta universidad.

Pero para ir ubicando los hallazgos y reflexiones finales, se considera oportuno desglosarlas desde el marco de los objetivos particulares y preguntas de investigación que delimitaron y orientaron el tema en cuestión.

En relación al propósito sobre caracterizar la situación y problemáticas de la educación superior, constatamos que, la crisis económica permea a la educación en varios sentidos, por un lado, la tendencia por homogeneizar los contenidos en *pro* de la vinculación con el mercado laboral que está tomando fuerza, por ello las competencias se están instalando de manera explícita en el discurso y quehacer educativo; en donde los docentes deben tener múltiples habilidades que propicien un aparente aprendizaje en los estudiantes. Se dice “aparente” porque los esfuerzos educativos tienen que estar dirigidos según las recomendaciones internacionales a la fuerza de trabajo, para que el profesionista sea capaz de responder a las demandas cambiantes de la sociedad (del conocimiento y la

información) Por otro lado, el impacto de la mundialización de la educación que desdibuja las necesidades locales al no importar lo que “realmente” se requiere, si no es a través de lo global.

Lo anterior se ubica en las políticas de expansión y cobertura, que hasta cierto punto son un problema contradictorio, porque a pesar de éstas no se logra brindar educación a la población más desprotegida, derivada del pobre financiamiento por parte del Estado que propicia que se dé una selección arbitraria del alumnado. Además esta situación está amenazando cada vez más con los procesos de privatización de la educación superior, por ello, se le mira como ente que permitirá a la población acceder a estudios superiores. La educación como bien social está perdiendo fuerza.

Al estar las universidades en expansión estudiantil en relación a la planta académica, se tiene una mayor contratación, pero por horas, lo que implica que las instituciones cuenten con profesionista que dediquen tiempo parcial a la enseñanza, además de sueldos “indignos”. Al no dedicarse de tiempo completo a la docencia se corren varios riesgos en el desempeño docente, que no necesariamente es responsabilidad del propio actor educativo, pero en el discurso hegemónico se culpa a éste por propiciar una educación de mala calidad, que no facilita que el estudiante desarrolle las habilidades que se requieren en el campo laboral y profesional.

En este sentido, contestar la pregunta ¿Cuál es la función del profesor universitario en el marco de las exigencias de la educación actual?, implica una multiplicidad de factores, pero en el discurso éste se reduce al desarrollo de habilidades que permitan responder a las demandas del desempeño en el campo del ejercicio de la profesión de la economía; por ello se requiere que reconozca los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes; que gestione las competencias; forme parte de grupos inter y multidisciplinares no en función de su práctica docente, sino de la evaluación de la que es objeto por parte de la institución, que a su vez ésta es evaluada por el sistema educativo. Asimismo, el profesor contemporáneo “debe” actualizarse permanentemente para estar a la vanguardia de su disciplina y de los avances tecnológicos, pero no se refuerzan los conocimientos relacionados con la pedagogía y la didáctica, en un sentido “formador y reflexivo”, que le permita comprender su acción educativa. Pareciera que el docente, también, debe ser un ente mecánico que cubra las expectativas de la sociedad del

conocimiento en *pro* de la economía y no en el desarrollo de un pensamiento crítico ni en él ni en el alumnado.

Lo anterior se menciona porque tras la descripción de los elementos teórico-metodológicos de la formación docente en educación superior, se tiene que actualmente impera un enfoque educativo por competencias en el marco de la perspectiva constructivista, que señala al alumno como principal responsable de sus aprendizajes, mientras el docente crea las condiciones para que éste suceda. Los roles están cambiando, pero todavía hay un dejo de reproducción de las clases magistrales, de la escuela tradicional, combinada con la tecnocrática, con una relación vertical, misma que han aprendido los profesores a través de su trayecto como estudiantes. Si traemos a colación las trayectorias de los participantes en esta investigación, se recupera que en sus inicios frente a grupo reproducían los saberes adquiridos como alumnos, además de repetir el contenido puntual de los textos.

Si atendemos a la pregunta ¿Cómo la FE relaciona los planteamientos para la formación de sus docentes?, tenemos que no hay acciones claras para fortalecer el desempeño de su profesorado, pues en los diagnósticos realizados tanto por la institución como en la información recuperada a través de esta investigación, se puede ubicar que no hay una política de procesos formativos en cuestiones pedagógicas ni didácticas; por ejemplo, en el año 2012, pese a que en las Memorias estadísticas se reporta que se han impulsado cursos de esta índole a través de la Coordinación de Educación Continua y Vinculación, la realidad es que los temas son preponderantemente de la disciplina en cuestión.

Por lo que hay una clara política de actualización permeada desde el nivel macro, que es la UNAM, pero no de procesos formativos que incidan en una mejor enseñanza. No obstante, también se recupera que existen esfuerzos de algunos académicos por ofrecer al profesorado de economía conocimientos en torno a las cuestiones que nos ocupan, como es el caso del periodo comprendido de 2008 a 2011, en el que la Unidad Pedagógica del SUAyED, en coordinación con la División de Estudios Profesionales del Sistema Escolarizado, desarrolló un diplomado en habilidades docentes; sin embargo, se destaca que únicamente el 9% de la planta académica lo cursó en su primer generación; en la segunda, asistieron docentes de otras dependencias de la propia UNAM y de escuelas



incorporadas, pero cabe enfatizar que la población ya no era mayoritariamente de la Facultad, ni tampoco eran economistas u otras carreras afines, según las materias de los planes de estudio vigentes.

Por otro lado, los cursos o procesos formativos si los catalogáramos en alguna de las perspectivas de la formación docente que plantea Pérez Gómez, podríamos decir que obedecen a la “técnica”, pues se busca hacer del docente un “técnico-instrumental” que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes para su práctica en el aula. Carecen de una intención *práctica*, pues ésta se obvia en las actividades y se parte de generalidades que algunas veces están alejadas de las necesidades de enseñanza reales que tienen los profesores. Pero así como la UNAM es el marco de la FE, también podemos mencionar que a nivel nacional desde la década de los 70's ha imperado la tecnología educativa, que es prescriptiva e instruccional, aunque posteriormente se introdujo la perspectiva constructivista, lo visible es que los docentes siguen un modelo tradicional, verbalístico, y en varios casos todavía autoritario.

Que la Facultad no cuente con una política en este sentido subyace de las políticas generales de la misma UNAM, pues ésta de manera clara creó instancias que dieran respuesta a la demanda de formación o preparación del profesorado de recién ingreso en la época de la expansión, en los 70's. Posteriormente, en los 80's enfatiza su quehacer como universidad, otorgándole fuerza a la investigación con la creación del CISE ahora IISUE, soslayando las prácticas educativa y docente, por lo que se concuerda con Moran cuando señala que no se formulan programas generales y especializados en formación docente porque no se percibe como profesión. También es pertinente recuperar a Kent que, en su momento, refirió que al no contemplar una política de formación y profesionalización del docente como profesionista se va haciendo natural la contratación masiva por hora-clase, aspecto que quita privilegios de los cuales gozan los profesores de tiempo completo, como son los estímulos que reconocen el desempeño que se traduce en un aumento considerable al salario, aunado a que cuentan con espacios y atenciones institucionales, mientras que los de asignatura interinos no.

Por ejemplo, las estadísticas que ofrece esta universidad permiten ubicar los estudios académicos de los profesores de carrera, no así los contratados por horas definitivos o interinos que son la mayoría de la planta académica; otra cuestión a destacar

son los sueldos que estriban entre los 285 pesos a los 324 para contratos por asignatura (hora-semana-mes) para éstos, mientras que los de carrera obtienen una remuneración por sus servicios que va desde los 11 a los 24 mil, según el nivel de titularidad. Además habrá que sumarle los estímulos como el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) que es equivalente a un porcentaje del salario vigente que puede abarcar desde el 45% de éste hasta el 105, de acuerdo con el nivel del titular. Cabe señalar que para el personal de asignatura, se contempla el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) pero no todo tiene el conocimiento de su existencia, pues no está atento a las convocatorias para poder disfrutar de este estímulo.

En el caso de la FE aproximadamente la mitad de la planta académica (tomando en cuenta el nombramiento) es beneficiada por algún estímulo, es decir, de 940 nombramientos en el 2010, 445 gozaban de algún apoyo institucional como PRIDE, Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA) PEPASIG y Programa de Estímulos de Fomento a la Docencia (FOMDOC) Asimismo, se puede situar que aproximadamente el 53% de profesores de asignatura contaba con el PEPASIG, como ya se ha referido líneas arriba, mientras que el 89% de los académicos de carrera y técnicos académicos tienen PRIDE. Otro dato importante es que el 57% de este tipo de personal contaron con el FOMDOC.

Referente a las exigencias institucionales para los profesionistas que se incorporan a la planta académica, se ubica que importa vagamente “la aptitud” para poder ejercer la docencia, según el artículo 36 del Estatuto del Personal Académico. Salta a la vista que no se especifica una preparación en aspectos pedagógicos ni didácticos para ejercerla. No obstante el Marco Institucional de Docencia estipula que el personal académico debe esforzarse por aplicar métodos pedagógicos “progresistas”, pero no se indica a qué se refieren cuando se habla de ello, tampoco se brindan los lineamientos para construirlos ni quien se hace cargo de éste tipo de formación.

Cabe aclarar que entre los programas de apoyo para el personal académico está la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) que tiene diversos propósitos, uno es impulsar la investigación para mejorar la práctica de la docencia, para esto contempla al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la

Enseñanza (PAPIME) que tiene como objetivo impulsar la superación y desarrollo del personal académico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el *pero* está en que se puede acceder a éste teniendo un contrato de tiempo completo. En la FE en el 2011 se desarrollaron 11 de estos proyectos.

Para el profesorado existe el Programa de Actualización y Superación Docente pero, a pesar de que hay una amplia gama de temas y modalidades, no todos los maestros de asignatura asisten por sus ocupaciones laborales externas a la UNAM o bien no tienen conocimiento de la programación. Cabe resaltar que este programa los exenta del pago de honorarios de la actividad académica, pero algunos de ellos señalan que no estarían de más estímulos como: bonificaciones que se reflejen en el salario o liberación de la carga académica por un semestre.

Para ir perfilando la parte nodal de estas conclusiones, cabe destacar que esta Facultad sigue un modelo educativo tradicional, informativo y enciclopédico. En el Plan de Estudios de 1994, por lo menos en el Sistema Escolarizado, se plantea: por un lado, una *praxis* de los profesores, quienes deberán contar con la licenciatura en economía, preferentemente con estudios de posgrado y tener experiencia de dos años en la docencia; por otro, haber aprobado algún curso de pedagogía y de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje. Para esto en el discurso se establece que se propiciarán actividades en el marco de la actualización para profesores, se concibe a la metodología didáctica de las asignaturas como una relación dialéctica entre el proceso de enseñanza-aprendizaje; existe una propuesta por tipo de asignatura (teórica, práctica y teórico-aplicada) en métodos y técnicas de enseñanza orientadas al alumno y contempla lineamientos para evaluar los aprendizajes. Mientras que en el SUAyED el profesor adquiere el rol de asesor, mismo que debe propiciar y diferenciar los aprendizajes de acuerdo con el sistema (abierto o a distancia) Pero esto es, sin duda, la retórica institucional, ya que en la práctica docente, los profesores recuperan de manera tácita sus saberes introyectados por su trayectoria como estudiantes y lo que aprendieron durante su época de ayudantía.

Lo anterior se fundamenta en la observación y sistematización de las prácticas docente y educativa de algunos profesores de esta dependencia, para ubicar cómo reproducen y aplican los contenidos abordados (aprendidos) para diagnosticar las problemáticas a las que se enfrentan en dicho proceso. Al respecto se ha encontrado que el

grupo participante en esta investigación es diverso y no se puede hablar de una práctica única, ni es el sentido que se le quiere dar al quehacer de cada maestro, pues hay quien tiene apenas cinco años de experiencia contra aquel que suma los 37 de antigüedad. Se puede situar que no existe alguna linealidad entre la edad y los años de ejercicio de la docencia, por tanto, es sumamente importante la relación laboral con la institución que se refleja en la trayectoria contractual, debido a que se han encontrado trayectorias de 18 años con el mismo tipo de contrato, y no está en proporción directa con la antigüedad como mentor en la Facultad. Lo anterior adquiere fuerza, por el hecho de que las dependencias de la UNAM están contratando al personal académico por hora-clase, lo que conlleva que éste sea el mayoritario frente al pequeño grupo de profesores de carrera. Entonces se tiene que el promedio de antigüedad con su nombramiento actual, de la población participante de esta investigación, es de apenas 11.3 años.

Otro factor interesante es que la mayoría (67%) de los docentes cuenta con posgrado (especialización, maestría y doctorado) tal como lo requiere de manera preferente la institución, pero de este grupo solamente el 33% tiene definitividad contractual. Una situación que también es reflejo de esto es que gran parte de ellos han adquirido experiencia profesional en el sector privado y el público, pero no todos tienen relación con las funciones de la disciplina económica.

No obstante, cabe destacar que hay puntos en común en estos profesores, como la formación docente que han llevado en algún momento de su trayectoria en la enseñanza; se debe enfatizar que ninguno de ellos tuvo una preparación orientada para desempeñarse frente a grupo hasta tiempo después de su incursión, por ejemplo, se tiene el caso de un profesor que después de 35 años de servicio en la Facultad cursó un diplomado sobre habilidades docentes, porque parafraseando sus palabras: “la dependencia no le facilitó algún curso de índole pedagógico y didáctico, pese a las peticiones que hiciera en varios momentos”(Cfr. Ent./ME12).

Como ya se ha mencionado, se puede hablar de prácticas docente y educativa, dado que al ser una investigación cualitativa se ha intentado en todo momento visibilizar al profesor en su quehacer, por lo que se ubica que el Programa de estudio institucional orienta su práctica, inclusive algunos realizan su propio temario para llevarlo a cabo en el semestre; lo rescatable es que han desarrollado saberes que les permiten efectuar una

dosificación de los contenidos, que ésta sea pertinente ya es punto de análisis de otra investigación.

Para responder a la pregunta ¿Qué está sucediendo con la práctica de los docentes que están en procesos formativos en la FE?, se tiene que si bien han incursionado en algunos de los que en su momento ha ofertado la Facultad, como el caso del diplomado ya citado, se ubica en las clases observadas y analizadas que el proceso didáctico que llevan a cabo todavía tiene tintes reproductivos de los saberes que han aprendido en su trayectoria como estudiantes y de la enseñanza en su estadía como ayudantes de profesor, su primer vínculo con el magisterio universitario, por tanto, no están alejados de las orientaciones didácticas-metodológicas que plantea la dependencia en los planes y programas de estudio correspondientes. Lo anterior se destaca porque más de la mitad reproduce un método verbalístico, en el sentido de la didáctica tradicional y no en el aprendizaje significativo por recepción, más constructivo como lo señala Ausubel, ya que se auxilian de la explicación del tema a lo largo de la clase; además impera la resolución de problemas o ejercicios en clase, de manera mecánica sin mayor contexto que la asimilación matemática. Salvo una docente que intenta guiar un debate para que los alumnos sean los principales interlocutores en la sesión.

Para puntualizar sobre las tres categorías que han permitido el análisis de los maestros participantes, se tiene que para ellos la práctica educativa encierra una multiplicidad de connotaciones, que permiten situar de algún modo cómo es su práctica docente y, por ende, su vinculación con la formación del profesorado.

De la práctica educativa se puede enunciar que los docentes perciben el proceso de enseñanza-aprendizaje de diversas maneras, la más significativa es que algunos la siguen relacionando como una vocación o arte, aspecto que puede ser factor para sentir que se nace con el don de la enseñanza y debilitar la práctica docente. Lo “ideal” sería percibirla como una profesión y como tal prepararse para desempeñarla, o en el sentido del *practicum reflexivo* de Schön, que implica la reflexión en la acción para ajustar la respuesta pedagógica a la problematización de alguna situación educativa.

Con lo anterior cobra relevancia que solamente para la mitad de los profesores, el alumno y ellos son los principales protagonistas en el salón de clase, pues miran el aprendizaje como un proceso de colaboración que también puede ser reflejado en la

práctica docente en el momento de la interacción que establece con el grupo. Con esto se entiende por qué para la mayoría de los participantes en educación superior es más importante su crecimiento como persona y profesionalista en economía o capital social que el del alumno.

Otro aspecto que cobra relevancia y congruencia con lo antepuesto es que, si bien, logran percibir aspectos positivos de su práctica, no así para lo negativo u obstáculos, éstos los relacionan con problemáticas externas a ellos, por ejemplo, institucionales, laborales, e, incluso, con cuestiones en los alumnos.

La práctica educativa o la concepción que se tenga de la docencia permite, a mí parecer, trazar el tipo de trayectoria docente. Por ejemplo, la figura de ayudante de profesor, es un mecanismo institucional para perpetuar el gremio docente a través de la imitación; el titular juega un papel importante, ya que: 1. Selecciona al alumno con más capacidad, para que, en su ausencia, se encargue del grupo. La selección de ayudante de profesor puede ser formal-institucional o informalmente 2. Su experticia lo autoriza implícitamente para ser el primer filtro del gremio docente y 3. Delega responsabilidades según la experiencia que va adquiriendo el ayudante.

Cabe resaltar que el ayudante de profesor es una necesidad creada en las nuevas generaciones a través del reclutamiento y del servicio social como procesos de selección político-académico. Es un filtro institucional. Lo anterior implica que la formación de las nuevas generaciones de maestros está dada por docentes experimentados, sean buenos en su labor o no. Tenga o no conocimientos sobre el proceso enseñanza–aprendizaje como algo complejo, no como una acción arbitraria. Importa la formación disciplinar del contenido. En este sentido, se da una *reproducción-entrenamiento* de las generaciones adultas a las jóvenes, sin que medie una orientación especializada que permita una formación en y desde la práctica.

Por otro lado, ser ayudante de profesor propicia un reconocimiento y diferenciación al formar parte del grupo académico, pero tampoco es garantía de ser titular, para respaldar esta aseveración tenemos que todos los participantes fueron ayudantes en asignaturas antes de tener la titularidad de alguna. Lo que sí es que puede facilitar la inserción a la institución, pues se mantiene un vínculo que favorece y que va creando este capital social y cultural en la docencia.

Una tesis que se sostiene es que desde la ayudantía se perfila una especialización en la línea a seguir en la enseñanza, ya que todos los profesores han mantenido la asignatura inicial, inclusive aquellos que han aumentado el número de materias que imparten.

Nos atrevemos a exponer que la falta de bases sólidas de contratación puede ser un factor que imposibilite que los docentes tengan un mejor desempeño en su práctica, ya que sus ocupaciones fuera de la universidad absorbe su tiempo, por tanto acudir a procesos formativos se vuelve de trabajo extra.

Otro aspecto necesario, según los hallazgos, es la manera de conceptualizar al alumno, pues de esto depende el tipo de relación pedagógica que se establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Importa resaltar que la mayoría de los partícipes sitúan que su papel es guiar el aprendizaje del estudiante y lo perciben como un actor activo. Tras esto los docentes despliegan una serie de actos comunicativos que permitan una interacción e interrelación más igualitaria, que sería atrevido aseverar que se logra, pero por lo menos se puntualiza que la intención está presente.

Un propósito implícito en esta tesis es dar la palabra a los docentes en su entramado complejo, por esta razón se considera significativo y nodal recuperar los saberes y conocimientos tácitos y conscientes que usan para su práctica, se ubica que recurren a estrategias, recursos materiales y conceptuales en una combinación tácita de lo que ellos han aprendido a lo largo de su docencia con aquellos que han abordado en los cursos formativos en los que han estado, pero cabe resaltar que se inclinan por estrategias y recursos que desde una *reflexión en la acción* han descubierto que les funciona con los grupos. Esto también implica, en términos de Bourdieu una reflexividad que les permite movilizar sus hábitos objetivados en el capital conocimiento de su área. Aspecto que se sostiene debe tomarse en cuenta en los procesos formativos, es decir, partir de la práctica para la práctica y no en las generalizaciones que acostumbra la pedagogía; resultará imprescindible entonces que los mentores tuvieran el conocimiento de lo que hacen durante su práctica en el aula, por ejemplo, saber que utilizan estrategias pre-instruccionales y co-instruccionales y que sitúen cómo las están empleando. Lo mismo con los recursos materiales y conceptuales y el diseño que realizan que fuera con una intención consciente y no espontánea o intuitiva que le resta riqueza a su intervención con los alumnos.

Un aspecto de suma importancia es que la mayoría diseña sus materiales, pero éstos carecen de lineamientos generales que les permitan ser un apoyo pedagógico, que estén centrados en la función de mediar entre el conocimiento y el aprendizaje del alumno y no en el profesor.

Para cerrar estas reflexiones finales, y para concatenar el objetivo sobre analizar si los cursos o procesos formativos que llega a ofrecer esta Facultad responden a las exigencias de una educación con calidad en el sistema universitario, se encuentra que la FE de la UNAM no contempla procesos formativos de índole pedagógica y didáctica que posibilite un mejor desempeño de su planta académica, por esto, aquellos docentes que están pre-ocupados por su actuar educativo se han hecho cargo de su formación, participando en cursos que suponen orientarán sus dudas al respecto, pero se sitúa que existe una preponderancia para actualizarse en su disciplina, con esto no se pretende satanizarla, sino que se considera que la institución, en un deber ser sensibilice a sus académicos para incursionar en este tipo de saberes que por lo menos garantizan un mayor acercamiento, entendimiento del alumno y estrategias propias para la enseñanza de ciertos contenidos de la economía.

Con lo anteriormente expuesto, de acuerdo con la pregunta ¿Qué está sucediendo con la práctica de los docentes que están en procesos formativos en la Facultad de Economía?, se tiene que no es muy claro si éstos les proporcionan los conocimientos necesarios y básicos que los profesores buscan para su desempeño docente, por tanto, se considera que no es posible hablar únicamente de formación docente, por ello el lector ha percibido que en momentos se prefiere utilizar el término *procesos formativos*, pues se coincide con Imbernón cuando señala que es pertinente y conveniente hablar de una formación permanente, ya que es una necesidad para los sistemas educativos de un proyecto pedagógico, que debe concebirse como un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de los individuos, y en este caso de los actores educativos.

Finalmente, responder a la pregunta general ¿Cómo incide en la práctica del profesor universitario la formación que recibe por parte de la institución educativa para mejorar su docencia?, conlleva posicionarse al respecto y, tras el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo, se sostiene que es fundamental para que haya una incidencia en las prácticas docente y educativa de los mentores partir de las necesidades



reales de éstos y de la institución en contexto, para el diseño de programas de formación docente que no se concentren solamente en cursos aislados y esporádicos, sino que se construya una política institucional fundamentada en la propia dependencia.

## Fuentes consultadas

### Introducción

#### Bibliografía

- Ameigeiras, A. R. (2006). "El abordaje etnográfico en la investigación social", en I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Investigación cualitativa*. Barcelona, Edit. Gedisa, pp.107-150.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- Bourdieu, P. (1990). "El mercado lingüístico", en *Sociología y cultura*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Grijalbo, pp. 143-158.
- Coffey, A. y P. Atkinson. (2003). "Variedades de datos y variedades de análisis", en *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias e investigación*. Medellín, Colombia, Contus, Universidad de Antioquia, pp-1-19.
- Fernández Poncela, A. M. (2009). *La investigación social. Caminos, recursos, acercamiento y consejos*. México, Trillas.
- Frederick, E. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona, Paidós, pp. 195-209.
- De Garay, G. (2006). "Prologo", en *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*. México, Instituto Mora, pp. 5-8.
- Geertz, C. (1987). "1. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa, pp. 19-40.
- Kent, R. (1990). "III. El Mercado Académico", en *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México, Nueva Imagen, pp. 133-193.
- Stake, R. E. (1998). "Introducción. Estudio intensivo de los métodos de investigación con estudio de caso", en *Investigación con estudio de casos*. Trad. de Roc Filella. España, Ediciones Morata.
- Soneira, A. J. (2006). "La teoría fundamentada en los datos (Grounded theory) de Glaser y Strauss", en I. Vasilachis de Gialdino. (coord.). *Investigación cualitativa*. Barcelona, Edit. Gedisa, pp. 153-173.
- Strauss, A. y J. Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia, Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor y Bogdan. (1990). "La entrevista a profundidad", en *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires, Paidós-Studio, pp. 100- 132.
- Yuni, J. y C. A. Urbano. (2005). "Supuestos teóricos y epistemológicos de la etnografía", en *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba, Argentina, Editorial Brujas, pp. 107-118.

#### Páginas electrónicas

- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de Acción prioritaria para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior*. [en línea] Disponible en <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)> [Consulta: 2010, diciembre]

## Capítulo I. Marco para entender la docencia y la formación de profesores en educación superior

### Bibliografía

- Anzaldúa, E. (2004). “La formación y la construcción de la identidad del docente de educación básica”, en *Docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México, UAM, pp.88-104.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas. Trad. Roberto Helier Domínguez.
- Bellocchio. (2009). *Educación basada en Competencias y Constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del Siglo XXI*. México, ANUIES.
- Bourdieu, P. (1977). “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica”, en *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España, Laia, pp. 39-108. Antología.
- \_\_\_\_\_. (1990). “El mercado lingüístico” y “Espacio social y génesis de las clases”, en *Sociología y cultura*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Grijalbo, pp. 143-158 y 281-309.
- \_\_\_\_\_. (1995). “3. Habitus, illusio y racionalidad”, en *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo, pp. 32-38 y 79-99.
- Cárdenas Jiménez, M. et al. (1996). “Fundamentos teóricos-prácticos de la formación docente”, en *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. México, CISE-UNAM, pp. 25-84.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Castañeda Salgado, A. (2009). “Capítulo 2. La formación permanente. Campo de saber, campo de prácticas”, en *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México, UPN, pp. 33-48.
- Chehaybar y Kuri, E. (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. México, CISE-UNAM. Proyecto PAPIIT.
- Chehaybar y Kuri, E. (2007). “Una cultura reflexiva y crítica en la formación de docentes universitarios”, en C. Barrón y E. Chehaybar y Kuri. *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*. México, UNAM-Plaza y Valdés editores, pp. 13-60.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Argentina, Magisterio del Río de la Plata.
- \_\_\_\_\_. (2010). “La Construcción del Conocimiento en el Marco de las Relaciones Interpersonales y sus Implicaciones para el Currículo Escolar”, en *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México, Paidós, pp. 177-188.
- Díaz-Barriga F. y G. Hernández Rojas. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill.
- \_\_\_\_\_ y M. A. Rigo. (2009). “Formación docente y educación basada en competencias”, en Á. Valle Flores (coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*. México, IISUE-UNAM, pp. 76-102.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI editores.
- Hernández, J. et al. (1999). “Comparación de las políticas y acciones de la formación docente”, en E. Chehaybar y Kuri. *Hacia el futuro de la Formación docente en educación superior*. México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés editores, pp. 49-77.
- Imberón, F. (1994). *La formación del profesorado*. España, Paidós.

- \_\_\_\_\_. (2004). *La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España, Graó.
- \_\_\_\_\_. (2008) “Presentación”, en *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. España, Graó.
- Kent, R. (1990). “III. El Mercado Académico”, en *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México, Nueva Imagen, pp. 133-193.
- Morán, P. (2002). “Unidad. III Instrumentación de la didáctica”, en *Fundamentación de la didáctica*. México, Gernika, pp. 137-213.
- Pansza, Margarita, E., C. Pérez y P. Morán. (2002). *Fundamentación de la didáctica*. México, Gernika.
- Pérez Gómez, Á. I. (1992). “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid, Edic. Morata, pp. 398-429.
- Pérez Rivera, G. (2007). “Hacia un modelo de educación centrado en el aprendizaje”, en *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*. México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 83-106.
- Rosas, Ricardo y C. Sebastián. (2008). *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España, Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2008). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España, Paidós.
- Schunk, D. H. (1997). “Aprendizaje y procesos cognoscitivos complejos”, en *Teorías del aprendizaje*. México, Pearson Educación/Prentice Hall/Addison Wesley, 1997.
- Von Sprecher, R. (2007). “La teoría social de Pierre Bourdieu”, en *Teorías sociológicas. Introducción a los contemporáneos*. Córdoba, Brujas, pp. 13-84.
- Vygotski, L. (1979). “Aprendizaje y Desarrollo”, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Crítica-Grupo Editorial Grijalbo.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España, Paidós. Serie Cognición y desarrollo humano.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España. Paidós. Serie Cognición y desarrollo humano.

#### *Hemerografía*

- Bazúa, F. y G. Valenti. (1991). “La educación Superior en el México de fin de siglo: cinco problemas y una política estratégica”, en *Revista Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*. Vol. 14. México, pp. 51-77.

#### *Documentos*

- Morán Oviedo, P. (2001). *La problemática del vínculo docencia-investigación en la UNAM. Su especificidad en Programas de Formación de Profesores*. Tesis de Maestría, FFyL-UNAM, México.

#### *Páginas electrónicas*

- ANUIES. (s/f). “Inauguración del Curso de Didáctica General para la Formación de Profesores”, en *Revista de la Educación Superior*. [en línea] Disponible en

- <[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res001/txt9.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res001/txt9.htm)>  
[Consulta:2012, noviembre]
- Argudín Vázquez, Y. (2001). “Educación basada en competencias”, en *Revista de Educación/Nueva época*. Núm. 16. Enero-marzo 2001. [en línea. DOC] Disponible en <[www.lie.upn.mx/docs/.../Educacion\\_basada\\_en\\_competencias.doc](http://www.lie.upn.mx/docs/.../Educacion_basada_en_competencias.doc)>. [Consulta:2012, octubre]
- De Lella, C. (1999). “Modelos y tendencias de la Formación Docente”, en *Desarrollo Escolar*. Perú/OEI [en línea] Disponible en <<http://www.oei.es/cayetano.htm>> [Consulta:2012, mayo]
- García Cabrero B., Loredo, J. y G. Carranza. (2008). “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. [en línea] Disponible en <<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>>. [Consulta: 2010, diciembre]
- IISUE. (2012). ¿Quiénes somos? [en línea] Disponible en <[http://www.iisue.unam.mx/iisue/quienes\\_somos.php](http://www.iisue.unam.mx/iisue/quienes_somos.php)> [Consulta:2012, noviembre]
- Marginson, Simon e Imanol Ordorika. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México, UNAM [en línea] Disponible en <[http://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L13\\_hegemonia/SES2010\\_Hegemonia.pdf](http://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L13_hegemonia/SES2010_Hegemonia.pdf)> [Consulta:2013, mayo]
- Morales Soto, M. e I. Delgado Escobar. (2007). “El constructivismo ¿Paradigma filosófico emergente?”, en *Publica tu obra*. México, UNAM [en línea] Disponible en <<http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/070625122266.html>> [Consulta:2012, septiembre]
- RAE. (2001). “Formación”, en *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. [en línea] Disponible en <[http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=formaci%F3n](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=formaci%F3n)> [Consulta:2011, noviembre]
- Rojas Moreno, I. (2010). “Formación y Profesionalización de la Docencia en el Nivel Superior en el Contexto de la Posmodernidad. Reflexiones sobre el caso de México”, en *Revista Latinoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 3, Núm. 1 [en línea] Disponible en <[http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art16.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art16.pdf)> [Consulta:2012, noviembre]
- UAM. (2007). “Enfoques educativos/Modelo centrado en el alumno”, en *Habilidades docentes*. México, UAM-Azcapotzalco [en línea] Disponible en <<http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/alumno.htm>> [Consulta:2012, octubre]
- UNAM. (2009). “UNAM en el tiempo”. [en línea] Disponible en <[http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam\\_tiempo/unam/1970.html](http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/unam/1970.html)> [Consulta:2012, noviembre]
- Wikipedia. (2012). *Historia de las computadoras personales* [en línea] Disponible en <[http://es.wikipedia.org/wiki/Historia\\_de\\_las\\_computadoras\\_personales](http://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_las_computadoras_personales)> [Consulta:2012, noviembre]

## *Instrumentos de investigación*

### *Entrevistas*

| Clave del entrevistado | Fecha de la entrevista | Clave entrevista | Entrevistador              | Estado               |
|------------------------|------------------------|------------------|----------------------------|----------------------|
| MEF1                   | 25/octubre/2011        | Ent./ME1         | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 21 p. |
| MEF2                   | 27 y 31/ octubre/2011  | Ent./ME5         | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 36 p. |
| MEF3                   | 5/noviembre/2011       | Ent./ME8         | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 13 p. |
| MEM2                   | 25/noviembre/2011      | Ent./ME12        | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 59 p. |

### *Cuestionarios*

| Clave del maestro | Fecha de aplicación | Clave cuestionario | Aplicador                  | Estado        |
|-------------------|---------------------|--------------------|----------------------------|---------------|
| MEF1              | 22/octubre/2011     | Cuest.D/F1         | María Isabel Pérez Ornelas | Base de datos |

## **Capítulo II. La educación superior en el mundo globalizado. Aproximaciones**

### *Bibliografía*

- ANUIES. (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México, ANUIES.
- Beltrán, R. J. (2006). “El papel de la universidad en el siglo XXI”, en L. Bojalil y M. Arenas. (comps.). *Diferentes percepciones sobre la educación superior*. México, UAM, pp. 108- 135.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacio de investigación y docencia*. México, UNAM-Porrúa.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México, UNESCO.
- Prawda, J. y G. Flores (2001). “Expectativas para el nuevo milenio”, en *México educativo revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*. México, Océano.
- Tunnermann Bernheim, C. (1999). *La Universidad ante los retos del siglo XXI*. Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán.

### *Páginas electrónicas*

- ACUERDO número 624. (2011a). *Diario Oficial de la Federación. Décimo Quinta Sección*. 29 de diciembre de 2011 [en línea. Documento PDF] Disponible en: <[http://pifi.sep.gob.mx/pifi/reglas/2012/ro\\_pifi\\_2012.pdf](http://pifi.sep.gob.mx/pifi/reglas/2012/ro_pifi_2012.pdf)> [Consulta:2012, agosto]
- ACUERDO número 623. (2011b). *Diario Oficial de la Federación. Primera Sección*. 31 de diciembre de 2011 [en línea. Documento PDF] Disponible en: <[http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas\\_PROMEP\\_2012.pdf](http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2012.pdf)><[http://pifi.sep.gob.mx/pifi/reglas/2012/ro\\_pifi\\_2012.pdf](http://pifi.sep.gob.mx/pifi/reglas/2012/ro_pifi_2012.pdf)> [Consulta:2012, agosto]
- ANUIES. (2001). *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México, ANUIES. [en línea. Disco local] Disponible en: <[http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategicos/documentos\\_estrategicos/21/sXXI.pdf](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf)> [Consulta:2011, diciembre]
- \_\_\_\_\_. (2003). “Introducción”, en *Propuestas de Lineamientos para una Política de Estado en el Financiamiento de la Educación Superior*. [en línea] Disponible en: <[http://www.anui.es.mx/e\\_proyectos/pdf/financiamiento.pdf](http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/financiamiento.pdf)> [Consulta:2012, agosto]

- BM. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Chile, Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad. [en línea. Documento PDF] Disponible en: <<http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf>> [Consulta:2011, diciembre]
- CONAPO. (s/d). “Situación demográfica”. [en línea] Disponible en <<http://www.conapo.gob.mx/>> [Consulta:marzo de 2011]
- EEES. (2008a). “Declaración de La Sorbona”, La Sorbona, París, mayo 1998. [en línea] Disponible en <[http://www.eees.es/pdf/Sorbona\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf)> [Consulta:2012, mayo]
- \_\_\_\_\_. (2008b). “El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración Conjunta de los ministros europeos de educación”. *Bolonia, junio 1999* [en línea] Disponible en <[http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf)> [Consulta:2012, mayo]
- Maldonado, A. (2000). “Los organismo internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”, en *Revista Perfiles educativos*, enero-marzo, Núm. 87). [en línea] Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13208704.pdf>> [Consulta:2012, mayo]
- Observatorio laboral. (s/f). *Rankings*. [en línea] Disponible en <[http://www.observatoriolaboral.gob.mx/wb/ola/carreras\\_con\\_mayor\\_numero\\_de\\_o\\_cupados1](http://www.observatoriolaboral.gob.mx/wb/ola/carreras_con_mayor_numero_de_o_cupados1)> [Consulta:marzo de 2011]
- PRESIDENCIA. (2007-2012). “Eje. 3 Igualdad de Oportunidades”, en *Plan Nacional de Desarrollo*. México [en línea] Disponible en: <<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades.html>> [Consulta:2012, agosto]
- Rivero, L. A. *et al.* (2008). “Retos y Dilemas sobre el Financiamiento de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en IESALC. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Educación Superior para Todos. UNESCO*. [en línea] Disponible en <[http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=408&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408&lang=es)> [Consulta:2012, agosto]
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educción*. [en línea] Disponible en <<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/educa.pdf>> [Consulta:2013, febrero]
- \_\_\_\_\_. (s/fa). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*. [en línea] Disponible en: <<http://pifi.sep.gob.mx/>> [Consulta:2012, agosto]
- \_\_\_\_\_. (s/fb). *Programa de Mejoramiento del Profesorado*. [en línea] Disponible en: <<http://promep.sep.gob.mx/presentacion.html>> [Consulta:2012, agosto]
- \_\_\_\_\_. (2006). “Anexo Estadístico. Sexto Informe de Gobierno. Vicente Fox Quesada”. Disponible en <<http://sexto.informe.fox.presidencia.gob.mx/docs/anexo/pdf/P034.pdf>> [Consulta:2011, mayo]
- \_\_\_\_\_. (2009a). “Anexo Estadístico. Tercer Informe de Gobierno. Felipe Calderón Hinojoza”. Disponible en <[http://tercer.informe.calderon.presidencia.gob.mx/anexo\\_estadistico/pdf/1\\_3.pdf](http://tercer.informe.calderon.presidencia.gob.mx/anexo_estadistico/pdf/1_3.pdf)> [Consulta:2011, mayo]
- \_\_\_\_\_.-*Estímulos 2012*. [en línea] Disponible en: <<http://ses2.sep.gob.mx/dg/dges/dfi/SHCPLineamientosEstimulos2002.pdf>> [Consulta:2012, agosto]

- Tuning A. L. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación en América Latina. Informe final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2008*. [en línea] Disponible en <[http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)> [Consulta:2011, mayo]
- Tuning Educational Structures in Europe. (s/d). [en línea] Disponible en <<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=205>> [Consulta: noviembre, de 2010]
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de Acción prioritaria para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior*. [en línea] Disponible en <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)> [Consulta:2010, diciembre]
- \_\_\_\_\_. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. [en línea] Disponible en <[http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/comunicado\\_cm09es.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/comunicado_cm09es.pdf)> [Consulta:2010, diciembre]

#### *Hemerografía*

- Del Castillo Alemán, G. (2007). “El aseguramiento de la calidad en la educación superior en México: una experiencia exitosa de política pública”, en Wayne Parsons, *Políticas públicas; una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México, FLACSO, pp. 715-725.
- Flores, J. (2010, 14 de septiembre). “El presupuesto para la educación superior en 2011”. *La Jornada*, p. 31 (En sección: Opinión)

#### *Documentos*

- Lozano, A. (2011). *Tendencias educativas en Educación Superior*. [Diapositivas]. México, DGAPA-UNAM (1-28), col. Curso.

### **Capítulo III. La función del profesor universitario en el marco de las exigencias de la educación superior actual. Un acercamiento**

#### *Bibliografía*

- Altet, M. (2012). “I. La competencia del maestro profesional o la importancia de analizar las prácticas”, en L. Paquay *et al.* (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 33-54.
- ANUIES. (2003). *Documento Estratégico para la Innovación de la Educación Superior*. México, ANUIES-UPN.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo Veintiuno.
- Gairín, J. (2003). “El profesor universitario en el siglo XXI”, en C. Monereo y J. I. Pozo, *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. España, Universidad Autónoma de Barcelona-Instituto de Ciencias de la Educación/Síntesis, pp. 119- 139.



Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, GRAO-Biblioteca del Aula.

Tunnermann Bernheim, C. (1999). *La Universidad ante los retos del siglo XXI*. Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán.

#### *Páginas electrónicas*

ANUIES. (2001). *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México, ANUIES. [en línea. Disco local] Disponible en: <[http://www.anui.es/servicios/d\\_estrategicos/documentos\\_estrategicos/21/sXXI.pdf](http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf)> [Consulta:2011, diciembre]

Aristimuño, A. (s/f). “Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?” Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay. [en línea] Disponible en <<http://www.dqm.usach.cl/doc/bloques/Edu%20y%20Doc/EI%20demonio%20de%20las%20competencias.pdf>> [Consulta: mayo 2012]

Cardelli, J. J. y M. Á. Duhalde. (2001). “Formación docente en América Latina. Una perspectiva política-pedagógica”, en *Cuadernos de Pedagogía*, N. 308. Dic. 2001, Barcelona. [en línea] Disponible en <[http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion\\_docente\\_AL\\_perspectiva\\_politico\\_pedagogica.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf)> [Consulta:2012, mayo]

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de Acción prioritaria para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior*. [en línea] Disponible en <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)> [Consulta:2012, mayo]

#### *Instrumentos de investigación*

##### *Entrevistas*

| Clave del entrevistado | Fecha de la entrevista | Clave entrevista | Entrevistador              | Estado               |
|------------------------|------------------------|------------------|----------------------------|----------------------|
| MEM2                   | 25/noviembre/2011      | Ent./ME12        | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 59 p. |

## **Capítulo IV. La situación de la planta académica de la UNAM y la Facultad de Economía**

### *Bibliografía*

Alvarado, M. de L. (2001). “II. La Universidad en el siglo XIX”, en Marsiske, Renate (coord.) *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. México, CESU-Plaza y Valdés, pp. 87-113.

González González, E. (2001). “I. La Real Universidad”, en Marsiske, Renate (coord.) *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. México, CESU-Plaza y Valdés, pp. 17-20.

Marsiske, R. (2001). “III. La Universidad Nacional de México (1910-1929)”, en *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. México, CESU-Plaza y Valdés, pp. 117-161.

Morales Aragón, E. (1989). “La reubicación y sus efectos en la Facultad de Economía: análisis y alternativas”, en *Las profesiones en México. Núm. 8. Economía*. México, UAM-XOC, pp. 49-55.

#### *Páginas electrónicas*

- Agenda Estadística. (2011). “Presupuesto. Apoyo al a actividad Institucional”. [en línea] Disponible en <<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2011/disco/#>> [Consulta: 2012, junio]
- CECU. (2005). “Una visión sobre la UNAM. Aportaciones para el proceso de reforma”, en *Archivo histórico. Portal del Consejo Universitario*. [en línea. Documento PDF] Disponible en <<http://www.consejouniversitario.unam.mx:10003/portal/site/!gateway/page/07157c50-6d45-4c9b-8007-83d9fe5286a4>> [Consulta: 2012, junio]
- CH. (2009). *Nuestras funciones*. [en línea] Disponible en <<http://www.coordhum.unam.mx/>> [Consulta: 2012, junio]
- CIC. (2012). *Acerca de la Coordinación*. [en línea] Disponible en <[http://www.cicctic.unam.mx/cic/index\\_cic.html](http://www.cicctic.unam.mx/cic/index_cic.html)> [Consulta: 2012, junio]
- CUAED. (2011a). “Acerca”. [en línea] Disponible en <<http://www.cuaed.unam.mx/portal/mision.php>> [Consulta: 2012, julio]
- \_\_\_\_\_. (2011b). “Formación y servicios”. [en línea] Disponible en <[http://www.cuaed.unam.mx/portal/formacion\\_servicios.php](http://www.cuaed.unam.mx/portal/formacion_servicios.php)> [Consulta: 2012, julio]
- DGIRE. (2011). “Instituciones del Sistema Incorporado”, en *Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios*. [en línea] Disponible en <[http://www.dgire.unam.mx/contenido/home.htm#instituciones/instituciones\\_c.htm](http://www.dgire.unam.mx/contenido/home.htm#instituciones/instituciones_c.htm)> [Consulta: 2012, junio]
- DGAPA. (2011). “Quiénes somos”, *Dirección General de Asuntos del Personal Académico. UNAM* [en línea] Disponible en <<http://dgapa.unam.mx/html/quienesomos/quienes.html>> [Consulta: 2012, junio]
- \_\_\_\_\_. (2012). “Reglas de Operación”. [en línea] Disponible en <<http://dgapa.unam.mx/Reglamentos/REOPERACIONPASD2012.pdf>> [Consulta: 2012, junio]
- DGPL-UNAM. (2009). “Facultad de Economía”, en *Memoria 2011*. [en línea] Disponible en <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2011/PDF/4.6-FE.pdf>> [Consulta 2012, mayo y junio]
- \_\_\_\_\_. (2010). “Facultad de Economía”, en *Memoria 2010. Dirección General de Planeación*, [en línea] Disponible en <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2010/PDF/4.6-FE.pdf>> [Consulta: 2012, junio]
- DGPL. (2011). “Agenda Estadística 2011”, en *Dirección General de Planeación*. [en línea] Disponible en <<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2011/pdf/Agenda2011.pdf>> [Consulta: 2012, junio]
- DGTIC. (2008). “Salón en línea”. [en línea] Disponible en <<http://www.salonenlinea.unam.mx/>> [Consulta: 2012, julio]
- DGTIC (2012), “¿Quiénes somos?”. UNAM [en línea] Disponible en <<http://www.tic.unam.mx/mision.html>> [Consulta: 2012, julio]

- FE. (1993). “Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía 1994”. [en línea] Disponible en <<http://www.economia.unam.mx/etsprof/planes/Docnew/PresentacionPlanEst1994.pdf>> [Consulta: 2012, mayo]
- \_\_\_\_\_. (2005). “Reglamento de Exámenes Profesionales”, en *Exámenes profesionales y servicio social*. [en línea] Disponible en <<http://132.248.45.5/secss/index.html>> [Consulta:2012, mayo]
- \_\_\_\_\_. (2006). *Facultad de Economía (Versión HTML)*. [en línea] Disponible en: <<http://www.economia.unam.mx/facultad/index.html#integral>> [Consulta:2012, mayo]
- \_\_\_\_\_. (s/fa). “División de Estudios Profesionales”. [en línea] Disponible en: <<http://132.248.45.5/etsprof/carrera1.htm>> [Consulta: 2012, mayo]
- \_\_\_\_\_. (s/fb). *Educación Continua Facultad de Economía* [en línea] Disponible en <<http://132.248.45.5/econtinua/indexec.htm>> [Consulta:2012, mayo]
- \_\_\_\_\_. (2010). “Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014”. [en línea] Disponible en <<http://132.248.45.5/direccion/PDI.pdf>> [Consulta: 2012, mayo]
- \_\_\_\_\_. (2012). “Educación Continua”. [en línea] Disponible en <<http://132.248.45.5/econtinua/pdfs/dgapa.pdf>> [Consulta 2012, junio]
- FI. (2006a). “Secretaría de Apoyo a la docencia”. [en línea] Disponible en <<http://www.ingenieria.unam.mx/paginas/sad.htm>> [Consulta: 2012, julio]
- \_\_\_\_\_. (2006b). “Centro de Docencia”. [en línea] Disponible en <<http://www.ingenieria.unam.mx/~centrodedocencia/acerca.php>> [Consulta: 2012, julio]
- FO. (2010). “Programa de Actualización y Superación Docente”. [en línea] Disponible en <<http://74.53.185.66/~odonto/admin.php?IDPagina=Programa%20de%20actualizaci%F3n%20y%20superaci%F3n%20docente&idm=603>> [Consulta: 2012, julio]
- FQ. (2007). “Coordinación de Actualización Docente”. [en línea] Disponible en <[http://www.quimica.unam.mx/cont\\_espe2.php?id\\_rubrique=16&id\\_article=192&color=227AB9&rub2=169](http://www.quimica.unam.mx/cont_espe2.php?id_rubrique=16&id_article=192&color=227AB9&rub2=169)> [Consulta: 2012, julio]
- Ley Orgánica de la UNAM. (1945). *Diario Oficial de la Federación*. México, 6 de Enero de 1945. [en línea] Disponible en <[http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc\\_id=15](http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=15)> [Consulta: 2012, junio]
- Oficina del Abogado General. (2009a) “Marco Institucional y Legal. Ley Federal del Trabajo. Capítulo XVII del Título Sexto Trabajo Universitario”, en *Marco General. 20 de Octubre de 1980*. [en línea] Disponible en <[http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc\\_id=22](http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=22)> [Consulta: 2012, junio]
- \_\_\_\_\_. (2009b). “Organización general de la UNAM. Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *Marco General*. [en línea] Disponible en <[http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc\\_id=1](http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=1)> [Consulta: 2012, junio]
- \_\_\_\_\_. (2009c). “Normatividad Académica de la UNAM. Personal Académico. Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *Normatividad Académica. 22 de Marzo de 1988*. [en línea] Disponible

- en <[http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc\\_id=36](http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=36)> [Consulta: 2012, junio]
- \_\_\_\_\_. (2009d). “Marco Institucional de Docencia”, en *Normatividad Académica*. 30 de Septiembre de 2003. [en línea] Disponible en <[http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc\\_id=44](http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=44)> [Consulta: 2012, junio]
- Patronato Universitario. (2010). “Presupuesto en la UNAM”, en *Dirección General de Control Presupuestal e Informática*. [en línea] Disponible en <<http://www.patronato.unam.mx/presupuesto/2011/11-ingresos.pdf>> [Consulta: 2012, junio]
- Portal del Consejo Universitario. (2011). “¿Qué es el Consejo Universitario?” [en línea] Disponible en <<http://www.consejouniversitario.unam.mx:10003/portal/site/!gateway/page/166761b1-19e2-49a5-8067-03bf508777de>> [Consulta: 2012, junio]
- SUAYED-Economía. (2012). “Bienvenida” [en línea] Disponible en <<http://sua.economia.unam.mx/index.php/sua/bienvenida.php>> [Consulta:2012, mayo]
- UNAM. (2009a). “UNAM en el tiempo”, en *Acerca de la UNAM. Información general*. [en línea] Disponible en <[http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam\\_tiempo/unam/antecedentes.html](http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/unam/antecedentes.html)> [Consulta: 2012, junio]
- \_\_\_\_\_. (2009b). “La UNAM en breve. 100 años UNAM”, en *Acerca de la UNAM. Información general*. [en línea] Disponible en <[http://www.100.unam.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=97&Itemid=115&lang=es](http://www.100.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=115&lang=es)> [Consulta: 2012, junio]
- \_\_\_\_\_. (2011a). “Facultades, Escuelas y Centros”, *Oferta Académica. Licenciatura* [en línea] Disponible en <<http://oferta.unam.mx/escuelas-facultades.html>> [Consulta: 2012, junio]
- \_\_\_\_\_. (2011b). “Oferta Educativa”, en *Educación Continua* [en línea] Disponible en <<http://educacioncontinua.cuaed.unam.mx/>> [Consulta: 2012, junio]
- \_\_\_\_\_. POSGRADO-Economía. (s/f). “Posgrado en Economía-UNAM”. [en línea] Disponible en <<http://www.posgrado.unam.mx/economia/>> [Consulta:2012, mayo]

#### *Hemerografía*

- Becerra Maldonado, F. (2005). “Prólogo”, en *Antología del pensamiento económico de la Facultad de Economía*, Vol. 1. México, UNAM, pp. x-xiii.
- Domínguez Y., y J. Guillermo. (2006-2007). “Los saberes del economista mexicano”, en *Mundo Siglo XXI. Revista del Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional*. México, CIECAS, pp. 53-64.
- González Aparicio, E. (1937). “La Escuela Nacional de Economía”, en F. Becerra Maldonado. (2005). *Antología del pensamiento económico de la Facultad de Economía*, Vol. 1. México, UNAM, pp. 41-45.
- Silva Herzog, J. (1937) “El sindicato de economistas y los problemas nacionales”, Becerra Maldonado, F. (2005). *Antología del pensamiento económico de la Facultad de Economía*, Vol. 1. México, UNAM, pp. 37-39.

#### Documentos

- Fregoso Iglesias, M. (2012). *Un modelo de aprendizaje innovador para la formación de docentes universitarios*. Tesis de Doctorado, [CD-ROM] CIDHEM, México.
- Pérez Ornelas, María Isabel. (2011). *Diagnóstico de la eficiencia interna en Educación Superior en México y la UNAM*. México. Documento de trabajo.
- SUAFE. (2007). *Propuesta de Modificación al Plan de Estudios 1994, de la Licenciatura en Economía para impartirse en el Sistema Abierto en las modalidades abierta y a distancia*. [CD-ROM] FE-SUAFE, México.

#### Videos

- FE. (2011). *Video de Bienvenida del Director (s/f)*, (Video 3'55'') [en línea] Disponible en <[http://132.248.45.5/vod/bienvenidafes\\_h.html](http://132.248.45.5/vod/bienvenidafes_h.html)> [Consulta:2012, mayo]

### Capítulo V. Descripción de la información. Los procesos formativos de la Facultad de Economía de la UNAM

#### Páginas electrónicas

- FE. (1993). "Plan de Estudios Licenciatura en Economía 1994". [en línea] Disponible en <<http://www.economia.unam.mx/etsprof/planes/Docnew/PresentacionPlanEst1994.pdf>> [Consulta:2012, mayo]
- \_\_\_\_\_. (1994b). "Teoría Macroeconómica I", [en línea] Disponible en <[http://www.economia.unam.mx/etsprof/planest/NucleoBasico/TeoriaEconomica/03\\_03\\_Teoria\\_Macroeconomica\\_I.pdf](http://www.economia.unam.mx/etsprof/planest/NucleoBasico/TeoriaEconomica/03_03_Teoria_Macroeconomica_I.pdf)> [Consulta:2012, mayo]
- \_\_\_\_\_. (2008). Programa de Estadística Descriptiva e Indicadores Económicos [en línea] Disponible en <<http://sua.economia.unam.mx/doctos/temarios/AreaMetCuantitativos/EstadisticaDescriptiva.pdf>> [Consulta:2012, mayo]

#### Documentos

- FE. (1994a). *Plan de Estudios 1994. Programa de Asignatura Tomo I. Núcleo Básico*, México, FE-UNAM. [en PDF]
- \_\_\_\_\_. (2004). *Plan de Estudios 1994. Programa de Asignatura Tomo II. Propuesta de Modificación para la Ordenación y formalización del Núcleo Terminal del Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía*, México, FE-UNAM. [en PDF]
- SUAFE. (2007). *Propuesta de Modificación al Plan de Estudios 1994 de la Licenciatura en Economía para impartirse en el Sistema Abierto en las modalidades abierta y a distancia*, [en CD interactivo] FE-SUAFE-UNAM.
- MEM1. (2011). *Programa de la asignatura Teoría Microeconómica II*.
- MEF3. (2011). *Programa de la asignatura Economía Política III*.
- MEF4. (2011). *Planeación de clase de la asignatura Estadística descriptiva e Indicadores Económicos*.
- MEM2. (2009). *Planeación de clase de la asignatura Teoría Macroeconómica I*.

## Instrumentos de investigación

### Entrevistas

| Clave del entrevistado | Fecha de la entrevista  | Clave entrevista | Entrevistador              | Estado               |
|------------------------|-------------------------|------------------|----------------------------|----------------------|
| MEF1                   | 25/octubre/2011         | Ent./ME1         | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 21 p. |
| MEM1                   | 28/octubre/2011         | Ent./ME7         | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 21 p. |
| MEF2                   | 27 y<br>31/octubre/2011 | Ent./ME5         | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 36 p. |
| MEF3                   | 5 de<br>noviembre/2011  | Ent./ME8         | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 13 p. |
| MEF4                   | 27/octubre/2011         | Ent./ME3         | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 21 p. |
| MEM2                   | 25/noviembre/2011       | Ent./ME12        | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 59 p. |

### Registros de clase

| Clave del maestro | Fecha de observación | Clave videograbación (Registro) | Aplicador                  | Estado               |
|-------------------|----------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------|
| MEF1              | 5/noviembre/2011     | Reg. 1/MEF1                     | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 9 p.  |
| MEM1              | 8/noviembre/2011     | Reg. 1/MEM1                     | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 37 p. |
| MEF2              | 8/noviembre/2011     | Reg. 1/MEF2                     | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 60 p. |
| MEF3              | 8/noviembre/2011     | Reg. 1/MEF3                     | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 35 p. |
| MEF4              | 29/octubre/2011      | Reg. 1/MEF4                     | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 53 p. |

### Cuestionarios

| Clave del maestro | Fecha de aplicación | Clave cuestionario | Aplicador                  | Estado        |
|-------------------|---------------------|--------------------|----------------------------|---------------|
| MEF1              | 22/octubre/2011     | Cuest.D/F1         | María Isabel Pérez Ornelas | Base de datos |
| MEM1              | 17/octubre/2011     | Cuest.D/M1         | María Isabel Pérez Ornelas | Base de datos |
| MEF2              | 12/marzo/2012       | Cuest.D/F4         | María Isabel Pérez Ornelas | Base de datos |
| MEF3              | 27/octubre/2011     | Cuest.D/F3         | María Isabel Pérez Ornelas | Base de datos |
| MEF4              | 19/noviembre/2011   | Cuest.D/F2         | María Isabel Pérez Ornelas | Base de datos |
| MEM2              | 20/octubre/2011     | Cuest.D/M2         | María Isabel Pérez Ornelas | Base de datos |

## Capítulo VI. Interpretación de la práctica docente, educativa y los procesos formativos en la Facultad de Economía

### Bibliografía

Díaz-Barriga F. y G. Hernández Rojas. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill.

### Páginas electrónicas

Grisolía, M. (s/a). "Qué es un recurso didáctico" en *Facultad de Humanidades y Educación*. Universidad de los Andes Venezuela [en línea] Disponible en <<http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/index.php>> [Consulta:2012, diciembre]

Ibarra, C. y J. R. Morasén Cueva. (2012). "El simulador computacional en el desarrollo del proceso didáctico de la simulación computacional de fenómenos físicos", en *Revista*

*Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación*. No. 1, Enero-Febrero 2012. [en línea] Disponible en <[http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=665:el-simulador-computacional-en-el-desarrollo-del-proceso-didactico-de-la-simulacion-computacional-de-fenomenos-fisicos&catid=150:no1--enero-febrero--2012&Itemid=34](http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=665:el-simulador-computacional-en-el-desarrollo-del-proceso-didactico-de-la-simulacion-computacional-de-fenomenos-fisicos&catid=150:no1--enero-febrero--2012&Itemid=34)> [Consulta:2012, diciembre]

RAE, (2001), *Diccionario de la Lengua. Vigésima edición*. [en línea] Disponible en <[http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=inutilidad](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=inutilidad)> [Consulta:2012, junio]

### *Instrumentos de investigación*

#### *Entrevistas*

| Clave del entrevistado | Fecha de la entrevista | Clave entrevista | Entrevistador              | Estado               |
|------------------------|------------------------|------------------|----------------------------|----------------------|
| MEF1                   | 25/octubre/2011        | Ent./ME1         | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 21 p. |
| MEM1                   | 28/octubre/2011        | Ent./ME7         | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 21 p. |
| MEF2                   | 27 y 31/octubre/2011   | Ent./ME5         | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 36 p. |
| MEF3                   | 5/noviembre/2011       | Ent./ME8         | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 13 p. |
| MEF4                   | 27/octubre/2011        | Ent./ME3         | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 21 p. |
| MEM2                   | 25/noviembre/2011      | Ent./ME12        | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 59 p. |

#### *Cuestionarios*

| Clave del maestro | Fecha de aplicación | Clave cuestionario | Aplicador                  | Estado        |
|-------------------|---------------------|--------------------|----------------------------|---------------|
| MEF1              | 22/octubre/2011     | Cuest.D/F1         | María Isabel Pérez Ornelas | Base de datos |
| MEM1              | 17/octubre/2011     | Cuest.D/M1         | María Isabel Pérez Ornelas | Base de datos |
| MEF2              | 12/marzo/2012       | Cuest.D/F4         | María Isabel Pérez Ornelas | Base de datos |
| MEF3              | 27/octubre/2011     | Cuest.D/F3         | María Isabel Pérez Ornelas | Base de datos |
| MEF4              | 19 /noviembre/2011  | Cuest.D/F2         | María Isabel Pérez Ornelas | Base de datos |
| MEM2              | 20/octubre/2011     | Cuest.D/M2         | María Isabel Pérez Ornelas | Base de datos |

#### *Registros de clase*

| Clave del maestro | Fecha de observación | Clave videograbación (Registro) | Aplicador                  | Estado               |
|-------------------|----------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------|
| MEF1              | 5/noviembre/2011     | Reg. 1/MEF1                     | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 9 p.  |
| MEM1              | 8/noviembre/2011     | Reg. 1/MEM1                     | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 37 p. |
| MEF2              | 8/noviembre/2011     | Reg. 1/MEF2                     | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 60 p. |
| MEF3              | 8/noviembre/2011     | Reg. 1/MEF3                     | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 35 p. |
| MEF4              | 29/octubre/2011      | Reg. 1/MEF4                     | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 53 p. |
| MEM2              | 5/noviembre/2011     | Reg. 1/MEM2                     | María Isabel Pérez Ornelas | Transcripción, 46 p. |

### **Anexos**

#### *Documentos*

CEE. (2010). *Modelo de Análisis: Levantamiento a pequeña escala de Escuelas Enciclomedia 2010*. México, CEE, A.C. Documento de trabajo.

*Páginas electrónicas*

- Seminario de la Educación Superior. (2012). “Salarios del personal académico de la UNAM”. [en línea] Disponible en <<http://www.ses.unam.mx/proyectos/index.php?seccion=salarios>> [Consulta: 2012, junio]
- SEP. (2006). “Anexo Estadístico. Sexto Informe de Gobierno. Vicente Fox Quesada”. [en línea] Disponible en <<http://sexto.informe.fox.presidencia.gob.mx/docs/anexo/pdf/P034.pdf>> [Consulta:2011, mayo]
- \_\_\_\_\_. (2009). “Anexo Estadístico. Tercer Informe de Gobierno. Felipe Calderón Hinojosa”. [en línea] Disponible en <[http://tercer.informe.calderon.presidencia.gob.mx/anexo\\_estadistico/pdf/1\\_3.pdf](http://tercer.informe.calderon.presidencia.gob.mx/anexo_estadistico/pdf/1_3.pdf)> [Consulta:2011, mayo]



## **Siglarlo**

### **A.**

**ANUIES.** Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

### **C.**

**CCH.** Colegio de Ciencias y Humanidades

**CISE.** Centro de Investigaciones y Servicios Educativos

**CESU.** Centro de Estudios sobre la Universidad

**CUAED.** Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia

**CSICI.** Consejo Superior de Investigaciones Científicas

**CECyV.** Centro de Educación Continua y Vinculación

### **D.**

**DGAPA.** Dirección General de Asuntos del Personal Académico

### **E.**

**EPA.** Estatuto del Personal Académico

### **F.**

**FE.** Facultad de Economía

**FOMDOC.** Programa de Estímulos de Fomento a la Docencia

### **I.**

**IACOD.** Iniciativa de Apoyo Complementario a la realización de Obras Determinadas

**IES.** Instituciones de Educación Superior

**IISUE.** Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación

**INFOCAB.** Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato

### **M.**

**MEM1.** Maestro de Economía Masculino 1

**MEM2.** Maestro de Economía Masculino 2

**MEF1.** Maestro de Economía Femenino 1

**MEF2.** Maestro de Economía Femenino 2

**MEF3.** Maestro de Economía Femenino 3

**MEF4.** Maestro de Economía Femenino 4

**MEF5.** Maestro de Economía Femenino 5

### **O.**

**OI.** Organismos Internacionales

**P.**

- PAIPA.** Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo
- PAPIIT.** Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
- PAPIME.** Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza
- PASD.** Programa de Actualización y Superación Docente
- PASPA.** Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico
- PEII.** Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación
- PEPASIG.** Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura
- PERPAE.** Programa de Estímulos y Reconocimiento al Personal Académico Emérito
- PIFI.** Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
- PFPBU-MADEMS.** Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario
- PND.** Plan Nacional de Desarrollo
- POSDOC.** Posdoctorales en la UNAM
- PRIDE.** Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo
- PROMEPE.** Programa de Mejoramiento del Profesorado
- PUN.** Premio Universidad Nacional

**S.**

- SA.** Sistema Abierto
- SE.** Sistema Escolarizado
- SIC.** Subsistema de Investigación Científica
- SIH.** Subsistema de Investigación en Humanidades
- SUAFE.** Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Economía
- SUAyED.** Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia

**T.**

- TIC'S.** Tecnologías de la Información y la Comunicación

**U.**

- UNESCO.** Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura

# ANEXOS

## ANEXO 0.1. CUESTIONARIO PARA DOCENTES

### CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA

El presente cuestionario tiene la intención de obtener información de los participantes que están inscritos en el curso “Aspectos psicopedagógicos que inciden en el aprendizaje”. Los propósitos que persigue son:

- ❖ Conocer el perfil académico, trayectoria docente y laboral de los profesores que participan en el curso
- ❖ Conocer la percepción que tienen los participantes del curso sobre la docencia, en específico, universitaria
- ❖ Explorar las expectativas que tienen los profesores en los procesos formativos para la docencia y de actualización para su disciplina

Fecha: \_\_\_\_\_

**Indicaciones:** Lea detenidamente las siguientes preguntas y conteste según se le pida, ya sea señalando un inciso o escribiendo su opinión con letra legible.

#### Datos de identificación del profesor

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

Dependencia de adscripción en la UNAM: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

#### 1. Perfil académico

1.1. Anote el nombre de **su licenciatura y grado(s)** de estudio, dónde los estudió y su estatus

| Nombre de <b>su último grado</b> de estudio | Dónde lo estudió | Estatus ( <b>Estudios terminados/título</b> ) |
|---|------------------|---|
| Licenciatura en _____                       | _____            | _____   |
| Especialidad en _____                       | _____            | _____   |
| Maestría en _____                           | _____            | _____   |
| Doctorado en _____                          | _____            | _____   |
| Posdoctorado en _____                       | _____            | _____   |

1.2. En caso de estar, actualmente, cursando estudios de **posgrado u otros**, por favor escriba cuál es

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 2. Trayectoria docente

2.1 ¿En qué institución (es) educativa (s) tuvo su primer acercamiento con la enseñanza como docente? \_\_\_\_\_

2.2 ¿A qué edad tuvo su primer acercamiento con la enseñanza como docente? \_\_\_\_\_

2.3 Su primera experiencia docente en la UNAM fue como

Ayudante de profesor ( ). **Pase a la pregunta 2.3.1.**

Titular de asignatura ( ). **Pase a la pregunta 2.5**

Otro ( ). Especifique \_\_\_\_\_

2.3.1 En qué Facultad fue Ayudante de profesor \_\_\_\_\_

2.4. ¿Cuál fue su nombramiento y nivel (**tipo de contrato**)?

| Nombramiento                             | Nivel |       |              |
|--|-------|-------|--------------|
| Ayudante de profesor por horas ( )       | A ( ) | B ( ) | Auxiliar ( ) |
| Ayudante de profesor medio tiempo ( )    | A ( ) | B ( ) | C ( )        |
| Ayudante de profesor tiempo completo ( ) | A ( ) | B ( ) | C ( )        |
| Otro ( ). Especifique _____              |       |       |              |

2.4.1. Escriba la(s) asignatura(s) en la(s) que fue Ayudante de profesor

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.4.2. ¿Cuánto tiempo (semestres) fue Ayudante de profesor?

\_\_\_\_\_

2.5 ¿Explique cómo obtuvo la titularidad de la asignatura en la institución?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.5.1. Señale cuál fue su nombramiento, categoría y/o nivel cuando obtuvo la titularidad como docente

| Nombramiento                                    | Categoría / Nivel |             |       |
|---|-------------------|-------------|-------|
| Profesor ordinario de asignatura interino ( )   | A ( )             | B ( )       |       |
| Profesor ordinario de asignatura definitivo ( ) | A ( )             | B ( )       |       |
| Técnico académico Auxiliar ( )                  | A ( )             | B ( )       | C ( ) |
| Técnico académico Asociado ( )                  | A ( )             | B ( )       | C ( ) |
| Técnico académico Titular ( )                   | A ( )             | B ( )       | C ( ) |
| Profesor ordinario de carrera medio tiempo ( )  | Asociado ( )      | Titular ( ) |       |
|   | A ( )             | B ( )       | C ( ) |
| Profesor de carrera tiempo completo ( )         | Asociado ( )      | Titular ( ) |       |
|   | A ( )             | B ( )       | C ( ) |

Otro ( ). Especifique \_\_\_\_\_

2.5.2. ¿Qué asignatura (s) impartió en sus inicios como profesor titular?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.6. En qué modalidades de estudio ha sido docente. Señale más de una opción si es necesario:

Escolarizado ( )

Sistema Abierto ( )

Sistema a Distancia ( )

Otra, especifique \_\_\_\_\_

2.7. ¿Actualmente que asignatura(s) imparte en la Facultad de Economía?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.8. ¿En algún momento ha interrumpido su docencia?

Si ( ) No ( )

En caso afirmativo, ¿Por qué la interrumpió?

---

---

2.9. Ha dado clases en otra Facultad

Si ( ) No ( )

2.9.1. En caso afirmativo, ¿En qué Facultad y qué materia (s) impartió?

---

---

### 3. Situación laboral

3.1 Señale cuál es su nombramiento académico actualmente:

| Nombramiento                                    | Categoría(C) / Nivel(N)                       |
|---|---|
| Profesor ordinario de asignatura interino ( )   | A ( ) B ( )                                   |
| Profesor ordinario de asignatura definitivo ( ) | A ( ) B ( )                                   |
| Técnico académico Auxiliar ( )                  | A ( ) B ( ) C ( )                             |
| Técnico académico Asociado ( )                  | A ( ) B ( ) C ( )                             |
| Técnico académico Titular ( )                   | A ( ) B ( ) C ( )                             |
| Profesor ordinario de carrera medio tiempo ( )  | Asociado ( ) Titular ( )<br>A ( ) B ( ) C ( ) |
| Profesor de carrera tiempo completo ( )         | Asociado ( ) Titular ( )<br>A ( ) B ( ) C ( ) |
| Otro ( ). Especifique _____                     |   |

3.2. ¿Cuánto tiempo lleva laborando con este nombramiento en la Facultad de Economía?

---

3.3. Señale el o los estímulo (s) con los que cuenta en la institución:

PRIDE ( ) PUN ( )  
PAIPA ( ) PEII ( )  
PEPASIG ( ) RDUNJA ( )  
FOMDOC ( ) PERPAE ( )  
PAIPA ( )

3.4. Actualmente, cuenta con ayudante de profesor para impartir su (s) asignatura (s)

Si ( ) No ( )

3.4.1. En caso afirmativo, anote el número de ayudantes de profesor

---

---

3.5. Labora en otra institución educativa o de otra índole

a) Si ( ) b) No ( )

3.5.1. En caso afirmativo, en qué institución \_\_\_\_\_

---

---

3.5.2 ¿Qué labor (es) desempeña?

---

---

#### 4. Percepción de la docencia

4.1. Escriba el o los motivo(s) que lo llevaron a la docencia

---

---

4.2. ¿Qué lo motivó a permanecer en la docencia?

---

---

4.3. Para usted, ¿qué es la docencia?

---

---

4.4. ¿Qué sentido tiene para usted ser docente en Educación Superior?

---

---

4.5. ¿Cómo define el proceso de enseñanza-aprendizaje?

---

---

4.6. Escriba cinco **aspectos positivos** de su práctica como docente

---

---

4.7. Escriba cinco aspectos **que considera obstáculos** para su práctica como docente

---

---

#### 5. Formación para la docencia y actualización de la disciplina

En este apartado se le pide conteste sobre la preparación para la docencia y la actualización en su disciplina, donde la:

##### *Formación para la docencia*

Consiste en cursos, diplomados, talleres, etc. que brindan elementos para impartir docencia.

5.1. Ha realizado estudios para ser docente

a) Si ( )

b) No ( )

5.1.1. En caso afirmativo, ¿cuáles son esos estudios?

---

---

5.2. ¿Cómo ha sido su preparación para la docencia?

---

---

5.3 La institución (UNAM y FE) lo apoya en su formación como docente

Si ( ) No ( ) No sé ( )

5.3.1. ¿En qué consiste el apoyo de la institución?

---

---

---

5.4. Escriba a cuántos cursos, aproximadamente, ha asistido para su **formación como docente**

---

5.4.1. ¿Por qué decidió tomar este curso el **Diplomado Desarrollo de Habilidades docentes**?

---

---

5.5. Al participar en cursos de **formación para la docencia**, usted qué espera obtener:

---

---

---

**Actualización de la disciplina**

Tiene que ver con los cursos, talleres, diplomados, etc. relacionados con contenidos, información de la disciplina en cuestión, por ejemplo Economía.

5.6. ¿Anoté qué cursos, diplomados, talleres y/o conferencias para **actualización en su disciplina** ha cursado y/o asistido? En caso de tener una larga trayectoria en la docencia, anote los **últimos dos años**

| Cursos | Diplomados | Talleres | Conferencias |
|--------|------------|----------|--------------|
|        |            |          |              |
|        |            |          |              |

5.6.1. ¿Por qué los ha cursado y/o asistido?

---

---

5.7 Al participar en cursos de **actualización para su disciplina**, usted qué espera obtener:

---

---

---

5.8 De los siguientes apoyos para la superación del personal académico, señale en cuál (es) usted ha participado:

Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA) ( )  
Programas de Becas Postdoctorales ( )



- Programa de Formación e Incorporación de Profesores de Carrera en Facultades  
y Escuelas para el Fortalecimiento de Investigación-Estancias (PROFIP) ( )
- Programa de Fortalecimiento Académico para las Mujeres Universitarias  
Incorporación a la planta Docente (PFAMU) ( )
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC) ( )
- Fundación Carolina ( )
- Ninguno ( ) **Pase a**

**la pregunta 5.8.1**

5.8.1 Escriba la razón o razones por las que no ha participado en estos apoyos

---

---

Alguna(s) observación(es):

---

---

*Gracias por su colaboración*  
María Isabel Pérez Ornelas  
Licenciada en Pedagogía  
Maestrante en Desarrollo y Planeación de la Educación  
UAM-XOC

## ANEXO 0.2. GUIÓN DE ENTREVISTA

### GUIÓN DE ENTREVISTA AL DOCENTE SOBRE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA-UNAM

El propósito del instrumento es profundizar en la trayectoria del profesor como docente y conocer la percepción del profesor (concepciones, ideas o creencias) que tiene respecto a la docencia. La estructura de la entrevista es por ejes temáticos, en esta ocasión, sugiero empezar con tres: Trayectoria docente, Percepción de la docencia y expectativas sobre cursos. Las preguntas son indicativas.

Fecha: \_\_\_\_\_

Facultad en la que labora: \_\_\_\_\_

Universidad: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistado: \_\_\_\_\_

Nombre del investigador: \_\_\_\_\_

#### 1. Trayectoria docente

##### - *Proceso de ingreso y permanencia en la docencia*

¿Cómo fue su primer acercamiento con la docencia?

¿Cómo fue su rol de ayudante de profesor y/o titular de la asignatura?

¿Cómo fueron los inicios de su docencia?

¿Cómo fue el proceso para ser el titular de la(s) asignatura(s) que imparte?

¿En qué modalidades de enseñanza ha impartido clases y cuál prefiere?

¿Qué experiencia(s) importantes ha tenido en su práctica como docente?

#### 2. Percepción de la docencia (práctica)

##### - *Motivos para continuar en la docencia*

¿Qué lo motivó a seguir en la docencia?

##### - *Sentido y significado de la docencia*

¿Qué significa ser docente en Educación superior?

¿Qué sentido tiene para usted ser docente?

##### - *Conceptualización de la docencia*

Usted, ¿cómo conceptualiza la docencia?

En el cuestionario, usted señaló aspectos positivos de su práctica docente, podría ahondar en éstos

En el cuestionario, usted señaló aspectos negativos de su práctica docente, podría ahondar en éstos

¿Qué hace a un buen profesor?

#### 3. Formación docente

##### - *Expectativas sobre cursos*

¿Por qué se inscribió al diplomado sobre Habilidades docentes y otros cursos?

Podría mencionar si el diplomado cubrió sus expectativas y por qué

¿Cuál es su perspectiva de los coordinadores del curso?

##### - *Sentido y significado de la formación para mejorar la docencia*

¿Cuál es su percepción sobre este tipo de cursos que están dirigidos a aspectos pedagógicos?

Considera que tiene alguna(s) limitación en su práctica como docente  
¿Cómo ha sido su preparación/formación para ser docente?  
¿Qué maestro (s), usted recuerda más de su trayectoria como estudiante?  
¿Por qué recuerda a este (os) maestros?  
Ese recuerdo, ¿cómo impacta su práctica?

### ANEXO 0.3. ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

| Asunto eje (pregunta)  | 1er. nivel de interpretación   | Conceptualización teórica  | Teorización y tu percepción   |
|--|--|--|---|
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><u>Construcción de la práctica pedagógica</u></p> <p><i>¿Cómo fue que se acercó a la docencia?</i></p> | <p><i>Experiencia, no importa en qué campo de conocimiento</i></p> <p>Experiencia + reconocimiento de mayores conocimientos</p> <p>Enseñanza informal + tiempo de dedicación</p> | <p>Qué es una trayectoria docente, cómo se construye</p> <p>Rol de la experiencia, el contexto, y la actualización temática, + en el campo pedagógico, didáctico</p> | <p>Teorización, percepción informada + comparación con las otras entrevistas, complementarias, diferencias y similitudes</p> <p><b>Trayectoria docente</b></p> <p>Construcción de la Experiencia en el gremio docente y de la práctica pedagógica</p> |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿Cómo fue su primer acercamiento con la docencia?</i></p> <p><b>Eje 15. Características</b></p>     | <p>Formación para la docencia como ayudante de profesor</p> <p>La imposición del grupo como primer experiencia en la docencia</p>  | <p>Qué es una trayectoria docente, cómo se construye, qué elementos intervienen en los inicios de la</p>   | <p><b>Trayectoria docente</b></p> <p>Qué elementos intervienen en la construcción de la práctica docente desde los inicios</p>  |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <p><b>personales que inciden en la forma de ser como docente</b></p> | <p>Enfrentar las características personales para continuar en la docencia como la timidez</p>   | <p>docencia + la docencia como gremio selectivo</p>   | <p>La docencia como gremio</p>   |
| <p><b>Eje 17. Otras actividades relacionadas con la docencia</b></p> | <p>Creer en uno mismo, a través de la palabra se transmite + confianza en los conocimientos de la disciplina cuando inicias en la docencia</p> <p>No es posible dominar todo + Aprendizaje continuo en la práctica + cariño y gusto por hacerlo</p> <p>La cercanía o amistad, <u>elemento político, gremialismo,</u> con los maestros, más que el conocimiento o contratación en otro nivel</p> <p>Empezar en la docencia con otras tareas didáctica como elaboración de materiales</p> | <p>Porqué sentir miedo cuando se es novato en la docencia</p> <p>Características personales y docencia</p> <p>El dominio de los conocimientos y confianza en uno mismo se transmite seas principiante o no</p> <p>Conocimientos dan seguridad</p> <p>Aprendizaje continuo para agenciar los</p> | <p>Novel docente = miedo a la docencia</p> <p>Idiosincrasia del sujeto y el ser docente</p> <p>Dominio de los contenidos indispensable para transmitir seguridad, además de creer en un mismo</p> <p>Aprendizaje continuo en la práctica docente</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>Probar el gusto por la docencia en la práctica como ayudante de profesor</p> | <p>conocimientos y se refleje en la práctica</p> <p>¿La docencia es un gusto o una profesión?</p> <p>La docencia como capital social (gremio/selección)</p> <p>Gremio y formación en didáctica (aunque no se conozca de ella teóricamente)</p> <p>La ayudantía permite conocer la docencia</p> | <p>Motivación por la docencia: ¿gusto o profesión?</p> <p>Capital social: la docencia como gremio</p> <p>Formación de las nuevas generaciones de docentes por docentes experimentados. Sea buen docente o no. Tenga conocimientos sobre la enseñanza o no</p> <p>Ayudante de profesor mecanismo institucional para perpetuar el gremio docente</p> |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿Cómo fue su primer</i></p> | <p>En ausencia del profesor se encargaba de su grupo</p>                        | <p>Los roles del ayudante de profesor</p>  | <p>Selección del docente experto para encargar al grupo al alumno con más capacidad.</p>   |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <p><i>acercamiento con la docencia?</i></p> <p><b>Eje 6. Trayectoria de vida (familiar, personal)</b></p> | <p>La cercanía o reconocimiento de habilidades en contenidos, factor para el gremio, sin estar formalizado ante la institución</p> <p>La cercanía o amistad, <u>elemento político, gremialismo,</u> con los maestros</p> <p>Articulación de la docencia o enseñanza con el rol desempeñado en la familia</p> | <p>Ser ayudante de profesor implica un reconocimiento por parte del titular en el estudiante o egresado joven, no importa que la institución respalde la ayudantía</p> <p>La docencia como capital social (gremio/selección)</p> <p>Transferencia personal con la docencia</p> | <p>Docente experto, primer filtro para ser ayudante de profesor</p> <p>Capital social: la docencia como gremio</p> <p>Transferencia de roles (Anzaldúa)</p> |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿Cómo fue que se acercó a la docencia?</i></p>             | <p>Servicio social + ayudantía</p> <p>Actividades operativas en la ayudantía</p>   | <p>El servicio social como plataforma para la docencia en la Facultad</p> <p>¿Qué funciones debe desempeñar un</p>   | <p>Capital social: la docencia como gremio. Filtro servicio social</p> <p>Formación de las nuevas generaciones de docentes por</p>                          |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  |   | ayudante de profesor?  | docentes experimentados. Sea buen docente o no. Tenga conocimientos sobre la enseñanza o no                         |
| <b>Eje 1. Trayectoria docente</b>  | Invitación para participar en equipos de investigación y docencia (pequeñas intervenciones) | La docencia como capital social (gremio/selección)               | Capital social: la docencia como gremio   |
| <i>¿Cómo fueron los inicios de su docencia?</i>                                  |   |  | Titularidad en la asignatura  |
| <i>¿Cómo fue el proceso para ser el titular de la asignatura(s) que imparte?</i> | Involucramiento formal con la docencia, implica estar dentro de la institución              | La titularidad permite vincularse con la institución formalmente | permite un vínculo formal entre la institución y el docente   |
| <b>Eje 4. Trayectoria académica</b>  | Sustitución de profesores como elemento de adquisición de alguna asignatura                 | Obtención de la titularidad por sustitución                      | Formas de obtención de la titularidad en alguna materia   |
|  | La docencia en esta universidad es complicada   | La docencia universitaria es complicada                          | La docencia es complicada, no obstante el “gusto” es un motivo para permanecer y concursar por una plaza definitiva |
|  | Gusto por la clase + concurso para  |  |   |



|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | <p>plaza definitiva</p> <p>La docencia no figura como destino inicial, ser economista es la prospectiva profesional</p>  | <p>La forma de adquirir la definitividad es por concurso de oposición</p> <p>La docencia vista como una actividad no profesional</p>   | <p>La profesión es ser economista, la docencia es una actividad no profesional.</p> <p>Gusto vs profesión</p>  |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿Cómo fue su primer acercamiento con la docencia?</i></p> <p><i>¿Cómo fue su rol de ayudante de profesor y/o titular de la asignatura?</i></p> | <p>Invitación para participar como ayudante de profesor sin tener los créditos institucionales + promesa de liberar el servicio social</p> <p>La experiencia con la docencia, como adjunta la inicia con alumnos casi contemporáneos</p> <p>Formación y exigencia de participación en las clases por parte del titular hacia el ayudante de profesor</p> | <p>Selección meritocrática arbitraria para ser ayudante de profesor + El servicio social como plataforma y promesa para acceder a la docencia en la Facultad</p> <p>Selección meritocrática arbitraria para ser ayudante</p> <p>Funciones del ayudante</p> | <p>Capital social: la docencia como gremio</p> <p>Servicio social, recurso para obtener ayudante de profesor</p> <p>Rol del ayudante de profesor y su formación</p> <p>responsabilidad del docente</p> <p>Rol del docente de profesor, mayor empatía entre pares</p> <p>Formación de las nuevas generaciones de docentes por</p> |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   | <p>Empatía con los alumnos por ser una adjunta contemporánea con éstos + no ver la ayudantía como un trabajo sino como un apoyo a sus compañeros</p>   | <p>de profesor como exigencia de formación</p> <p>El ayudante de profesor brinda más confianza a los alumnos</p>  | <p>docentes experimentados. Sea buen docente o no. Tenga conocimientos sobre la enseñanza o no</p> <p>La figura de ayudante de profesor juega un rol intermedio entre el docente y los alumnos</p>  |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b><br/><i>¿Cómo fue su rol de ayudante de profesor?</i></p> | <p><u>Necesidad creada</u>- proceso de masificación,<br/>Reclutamiento, por experiencia.</p> <p>Servicio social + ayudantía</p> <p>El servicio social y la ayudantía como iniciación y formación para la docencia en la misma Facultad</p> <p>Diferentes formas de implicar al</p> | <p>El gremio docente es una necesidad creada en las nuevas generaciones (reclutamiento y servicio social como procesos de selección)</p> <p>El servicio social y la ayudantía como iniciación y formación académica para la</p> | <p>Capital social: la docencia como gremio</p> <p>El gremio docente es una necesidad creada en las nuevas generaciones (reclutamiento y servicio social como procesos de selección)</p> <p>Formación de las nuevas generaciones de docentes por</p> |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   | ayudante de profesor  | docencia en la misma Facultad<br><br>La formación que recibe un nuevo docente como ayudante de profesor está definido por el docente titular  | docentes experimentados. Sea buen docente o no. Tenga conocimientos sobre la enseñanza o no.<br><b>REPRODUCCIÓN</b>  |
| <b>Eje 1. Trayectoria docente</b><br><br><i>¿Cómo fue su rol de ayudante de profesor?</i><br><br><i>¿Cómo fueron los inicios de su docencia?</i><br><br>y | La cercanía o amistad, <u>elemento político, gremialismo,</u> con los maestros, más que el conocimiento o contratación en otro nivel o el servicio social.<br><br>La ayudantía como entrenamiento para ser futuro docente-titular<br><br>Ser ayudante de profesor por el gusto de entrenarse como maestro | la docencia como gremio selectivo (1)<br><br>La formación que recibe un nuevo docente como ayudante de profesor está definido por el docente titular (15)<br><br>Percibir la ayudantía de profesor como | Capital social: la docencia como gremio<br><br>Formación de las nuevas generaciones de docentes por docentes experimentados. Sea buen docente o no. Tenga conocimientos sobre la enseñanza o no.<br><b>REPRODUCCIÓN</b><br><br>Formación de las nuevas |
| <b>Eje 4. Trayectoria académica</b>   |   |   |  |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p><u>Necesidad creada</u>- proceso de masificación,<br/>Reclutamiento, por experiencia.</p> <p>Ejercicio de la docencia sin tener título de licenciatura</p> | <p>“entrenamiento” en la práctica para ejercer posteriormente como docente titular</p> <p>El gremio docente es una necesidad creada en las nuevas generaciones (reclutamiento por la selección) (14)</p> <p>Por la necesidad creada por la masificación se propició que los jóvenes impartieran clase sin estar preparadas en la disciplina y en cuestiones de docencia</p> | <p>generaciones de docentes por docentes experimentados. Sea buen docente o no. Tenga conocimientos sobre la enseñanza o no.</p> <p>REPRODUCCIÓN-<br/>entrenamiento</p> <p>Capital social: la docencia como gremio</p> <p>Expansión universitaria en los años 70's propició el reclutamiento de estudiantes de los semestres avanzados. Favoreciendo la</p> <p>REPRODUCCIÓN</p> |
|--|---|---|---|

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿Cómo fue su rol de ayudante de profesor y/o titular de la asignatura?</i></p>    | <p>Diferentes formas de implicar en las actividades docentes al ayudante de profesor</p> | <p>La formación que recibe un nuevo docente como ayudante de profesor está definida por el docente titular (15)</p> | <p>Formación de las nuevas generaciones de docentes por docentes experimentados. Sea buen docente o no. Tenga conocimientos sobre la enseñanza o no.<br/>REPRODUCCIÓN-entrenamiento</p>   |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿Cómo fue el proceso para ser el titular de la asignatura(s) que imparte?</i></p> | <p>La ayudantía no garantiza en automático la titularidad en alguna asignatura</p>       | <p>La ayudantía como proceso de selección no garantiza la titularidad en forma inmediata</p>                        | <p>Formación de las nuevas generaciones de docentes por docentes experimentados. Sea buen docente o no. Tenga conocimientos sobre la enseñanza o no.<br/>REPRODUCCIÓN-entrenamiento</p> <p>Ayudantía, gremio docente y meritocracia</p> |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p>   | <p>Formación del novel por el experto</p>  | <p>Formación del novel por el experto</p>   | <p>Formación de las nuevas generaciones de docentes por</p>   |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p>¿Cómo fue su rol de ayudante de profesor y/o titular de la asignatura?</p>  | <p>Objetivo de ser profesor es la enseñanza y el aprendizaje</p> <p>Atracción por el conocimiento constante y actualizado</p>   | <p>La enseñanza y aprendizaje objetivos primordiales del docente</p> <p>Ser docente implica conocimiento constante y actualizado</p>   | <p>docentes experimentados. Sea buen docente o no. Tenga conocimientos sobre la enseñanza o no.</p> <p>REPRODUCCIÓN-entrenamiento</p> <p>Actualización en la disciplina para ser docente</p>  |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿Cómo fue su rol de ayudante de profesor y/o titular de la asignatura?</i></p> <p><b>Eje 12. Relación con los alumnos</b></p> | <p>Cambio de actividades en la ayudantía según las aptitudes y experiencia del ayudante</p> <p>Leer el material, en los inicios, era suficiente para dar clase</p> <p>El experto impone miedo al novel</p> <p>Repetición puntual del contenido del libro, poca o nula articulación en la vida práctica + no tener</p> | <p>A mayor experiencia en la ayudantía mayor responsabilidad delegada por el titular</p> <p>Cuando se es novel en la docencia se repite el material leído en la clase</p> <p>Reconocer la jerarquía en la docencia implica</p> | <p>Delegar responsabilidades según se avance en experiencia como ayudante de profesor</p> <p>El novel repite al autor sin análisis</p> <p>Gremio y jerarquía, tensión para el docente novel</p> <p>El novel repite al autor sin</p> |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | <p>experiencia</p> <p>Reconocimiento por la experticia del titular en el dominio y articulación del contenido con la vida y la práctica</p> <p>Miedo al sentir que no se tiene la experiencia en comparación con el titular</p> <p>Concurso para ser ayudante de profesor formal, reconocido por la institución con contrato laboral</p> | <p>miedo al docente novel</p> <p>Cuando se es novel en la docencia se repite el material leído en la clase (21) + nula articulación con la realidad + la experiencia posibilita o imposibilita “enseñar bien”</p> <p>Reconocer la jerarquía del docente titular por dominio y articulación con la vida y la práctica</p> <p>La experiencia del docente titular valorada por el docente novel</p> <p>El reconocimiento</p> | <p>análisis. No recupera su experiencia de vida, sino posteriormente. ¿La experiencia se construye o se recupera?</p> <p>Gremio y jerarquía, otorgados por el docente novel al titular en función de la experiencia de éste plasmada en las clases</p> <p>Miedo por no tener la experiencia que posee el docente titular (la pregunta es el novel lo siente o el titular le manda esos mensajes)</p> <p>La selección de ayudante de profesor puede ser formal o informalmente</p> |
|--|--|---|---|

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  |   | formal de la institución para ser ayudante de profesor + las ayudantías también se dan informalmente  |   |
| <i>¿Cómo fue su rol de ayudante de profesor?</i> | <p>Diferentes formas de implicar al ayudante de profesor por nivel educativo</p> <p>La carrera académica + la jerarquía implica estar de tiempo completo en la Facultad</p> <p>Exigencia de dominar el tema del seminario donde es ayudante de profesor</p> | <p>Las exigencias para ser ayudante de profesor son de acuerdo al nivel educativo</p> <p>El tiempo completo es a través de la carrera académica</p> <p>El ayudante de profesor “debe” dominar los temas a revisar</p> | <p>Delegar responsabilidades según se avance en experiencia como ayudante de profesor</p> <p>Gremio docente, reconocimiento para tiempo completo</p> <p>El ayudante de profesor se diferencia de los alumnos porque “debe dominar” los temas y del profesor porque todavía no posee “ese dominio”</p> |



|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿Cómo fue su rol de ayudante de profesor?</i></p> <p><b>Eje 4. Trayectoria académica</b></p> <p><i>Preparación académica</i></p> | <p>Conocer la información más que el estudiante siendo ayudante de profesor</p>   | <p>El ayudante de profesor “debe” dominar los temas a revisar + posicionarse como conoedor frente a los alumnos</p>         | <p>El ayudante de profesor se diferencia de los alumnos porque “debe dominar” los temas. RECONOCIMIENTO y diferenciación</p> |
| <p><b>Eje 4. Trayectoria académica</b></p> <p><i>Preparación académica</i></p>  | <p>Disciplina en el estudio más que ser buen estudiante</p> <p>Formación personal como reproducción en el ser docente</p> | <p>Reproducción en la docencia de la formación personal</p>   | <p>Reproducción de lo aprendido en la trayectoria académica/estudiante</p>   |
| <p><b>Eje 4</b></p> <p><b>Trayectoria académica</b></p>   | <p>Buena estudiante + condescendencia de los maestros</p>   | <p>Favoritismo o reconocimiento de las habilidades de estudiante por parte de los maestros para ser flexibles con ellos</p> | <p>Reconocimiento social por las aptitudes intelectuales de los alumnos = capital social</p>                                 |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p>  | <p>Maestro titular en licenciatura + ayudante de profesor en maestría +</p>   | <p>Especialización en la asignatura medida en</p>   | <p>Especialización en la asignatura por la práctica y la</p>   |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p><i>Cómo obtuvo su nombramiento de tiempo completo</i></p> <p><b>Eje 4. Trayectoria académica</b></p> <p><i>Preparación académica. Estudios de doctorado</i></p> <p><b>Eje 11. Situación laboral</b></p> <p><i>Sueldo</i></p> | <p>especialización en una asignatura por los años</p> <p>Permanencia en la docencia por el desempleo</p> <p>Sueldo</p>   | <p>años</p> <p>La docencia vista como complementario al campo laboral</p> <p>Ingresos en la docencia</p> | <p>experiencia</p> <p>La docencia no es profesión</p> <p>Ingreso salarial mínimo por ser docente</p>                                   |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p>¿Cómo fue su rol de ayudante de profesor y/o titular de la asignatura?</p> <p><b>Eje 15. Características personales que inciden en la forma de ser como docente</b></p>             | <p>Miedo cuando se es novel, estar frente a un grupo</p> <p>Características personales + ser docente</p> <p>Vencer los miedos + gusto de estar frente a un grupo</p> | <p>Miedo de estar frente a grupo cuando se es novel</p> <p>Características personales y docencia (2)</p> | <p>El miedo del novel frente al grupo</p> <p>Personalidad y docencia</p> <p>Docencia como motivación</p> <p>El placer que causa la</p> |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p><b>Eje 10. Saberes y conocimientos tácitos que han usado para su docencia</b></p>                                | <p>Placer por la docencia</p> <p>Cada inicio de semestre es diferente y cada inicio de semestre las inseguridades</p> <p>Aprender de los alumnos (caso del SUA)</p> | <p>El gusto por la docencia posibilita superar aspectos personales como el miedo</p> <p>La docencia definida como placer</p> <p>Se es novel cada inicio de semestre a pesar de la experiencia y antigüedad</p> <p>Se aprende de los alumnos, según su perfil (SUA)</p> | <p>docencia</p> <p>Cada semestre se es novel</p> <p>Se aprende de los alumnos según sus conocimientos</p> |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿Cómo fue el proceso para ser el titular de la asignatura(s)</i></p> | <p>Concurso para obtener la titularidad + requisitos y conocimientos cubiertos</p>  | <p>La titularidad se obtiene a través de una serie de requisitos</p>   | <p>Gremio docente y requisitos</p> <p>Especialización en la materia</p>                                   |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <i>que imparte?</i>  | Maestro titular en licenciatura + ayudante de profesor + especialización en asignaturas por los años   | La antigüedad en una materia propicia especializarse en la misma  |   |
| <u>Experiencia en educación formal y no formal</u><br><br><b>Eje 1. Trayectoria docente</b><br><i>¿En qué modalidades de enseñanza ha impartido clases y cuál prefiere?</i><br><br><b>Eje 12. Relación con los alumnos</b> | La tecnología revoluciona las formas de enseñar<br><br>Experiencia en sistema escolarizado<br><br>Experiencia en organizar espacios de formación-estudio no formal | Las TIC's como revolución en las formas de enseñar<br><br>Experiencia en el Sistema Escolarizado<br><br>La experiencia en formación de personas en ámbitos informales | La enseñanza y las TIC's                            |
| <b>Eje 1. Trayectoria docente</b><br><i>¿En qué modalidades de enseñanza ha impartido clases y cuál prefiere?</i>  | Experiencia en Sistema Abierto   | Experiencia en Sistema Abierto  | Diferentes modalidades de enseñanza                 |
| <u>Experiencia en educación formal y no formal</u>   | Experiencia en Sistema Escolarizado  | Experiencia en Sistema Escolarizado   | Diferentes modalidades de enseñanza (experiencia en |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b><br/>en qué modalidad has impartido clase</p> <p><i>¿En qué modalidades de enseñanza ha impartido clases y cuál prefiere?</i></p> | <p>Asesoría a estudiantes de nivel medio superior</p>   | <p>La experiencia en formación de personas en ámbitos informales</p>  | <p>diferentes sistemas)</p> <p>La experiencia como adquisición en espacios informales</p>   |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b><br/><i>¿En qué modalidades de enseñanza ha impartido clases y cuál prefiere?</i></p>   | <p>Experiencia en Sistema Escolarizado</p> <p>Necesidad de un ayudante de profesor para las cuestiones operativas de la docencia + inconveniente del Sistema a Distancia + tecnología costosa</p> | <p>Experiencia en Sistema Escolarizado</p> <p>El ayudante de profesor es importante para las cuestiones operativas de la docencia</p> <p>La educación a distancia no permite tener ayudante de profesor</p> | <p>Diferentes modalidades de enseñanza</p> <p>Formación del ayudante de profesor</p> <p>Las modalidades educativas y su permisividad para los ayudantes de profesor</p> |

| Asunto eje (pregunta)  | 1er nivel de interpretación  | Conceptualización teórica   | Teorización y tu percepción  |
|--|--|---|--|
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿En qué modalidades de enseñanza ha impartido clases y cuál prefiere?</i></p> <p><i>¿Cómo fue el proceso para ser el titular de la asignatura(s) que imparte?</i></p> | <p>Las desventajas de ser nueva en la planta académica + antigüedad y derechos + lucha política institucional</p> <p>Preferencia por docentes que tienen mayores estudios a la licenciatura + investigadores</p> <p>Experiencia en asignaturas + desempeño docente para poder ser titular</p> <p>Experiencia en la educación a distancia, abierto y escolarizado</p> | <p>Novel y sin capital social implica desventajas para posicionarte en la academia</p> <p>Lucha política institucional</p> <p>Exigencia para que la planta docente tenga estudios de grado + favorecer la investigación</p> <p>Experiencia en modalidades escolarizada, abierta y a distancia</p> | <p>Capital social: la docencia como gremio</p> <p>Política e institución</p> <p>Política e institución</p> <p>La investigación como eje privilegiado más que la docencia</p> <p>Experiencia en diversas modalidades educativas</p> |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿En qué modalidades de enseñanza ha impartido clases</i></p>  | <p>Preferencia por modalidades de estudio + inconveniente del Sistema a Distancia + no hay interacción física + mayor trabajo y dedicación</p>   | <p>Modalidades de estudio ventajas y desventajas</p>  | <p>Ventajas y desventajas en las modalidades educativas</p>  |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <i>y cuál prefiere?</i>   | + desgaste físico (ocular) + poca delimitación en el trabajo del profesor a distancia   |  |  |
| <b>Eje 12. Relación con los alumnos</b>                                 |   |  |  |
| <b>Eje 5. Relación entre campo laboral y campo académico (docencia)</b> | El trabajo profesional está fuera de la academia en relación al ingreso económico   | Lo académico no es trabajo profesional   | La docencia no es una profesión  |
| <b>Eje 11. Situación laboral</b>  | La costumbre por un horario de clases marca la vida<br><br>Ausencia en las clases por compromisos laborales fuera de la academia  | Las rutinas de la docencia<br><br>Desventajas del trabajo profesional: Cuando se es maestro por asignatura la carga laboral extraacadémica posibilita la ausencia. | La docencia crea rutinas<br><br>Ventajas de ser docente por asignatura: posibilita la ausencia |
| <b>Eje 5. Relación entre campo laboral y campo académico (docencia)</b> | El trabajo extraacadémico es experiencia de vida + viajes + situaciones reales de la economía en el país + elementos para ejemplificar en las clases + maestros de la academia que no | Ventajas del trabajo profesional extraacadémico y enriquecimiento de la docencia   | Ventajas de ser docente por asignatura: enriquece la práctica extraacadémica                   |
| <i>¿Cómo era la relación entre el</i>                                   |   |  |  |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <i>campo laboral y la enseñanza?</i>   | tienen la experiencia real-práctica + no tener la conciencia de que lo que haces fuera puede ayudar en las clases  |  |   |
| <b>Eje 3. Formación docente</b><br><br><b>Eje 15. Características personales que inciden en la forma de ser como docente</b><br><br><b>Eje 18. Articulación entre la formación inicial y la docencia</b> | Miedo cuando se es novel estar frente a un grupo + preparación en cuestiones de docencia + capacidad intelectual y de conocimientos + aprendizaje para centrarse en los conocimientos-contenidos + formación autónoma en cuestiones docentes | Porqué sentir miedo cuando se es novato en la docencia<br><br>Ser docente implica prepararse para la docencia + autonomía en la formación (leía material de educación)<br><br>Ser docente implica tener capacidad y conocimientos<br><br>Adquirir experiencia a través del aprendizaje | Miedo por ser novel o inexperto<br><br>La formación como exigencia ser docente<br><br>Autoformación para la docencia<br><br>Ser docente requiere capacidad y conocimientos<br><br>El aprendizaje genera experiencia |
| <b>Eje 1. Trayectoria docente</b><br><br><i>¿Qué experiencia(s)</i>  | La docencia como complemento al trabajo extraacadémico +   | La docencia complementa el trabajo profesional   | Ventajas de ser docente por asignatura: complementa el  |



|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p><i>importantes ha tenido en su práctica como docente?</i></p> <p><b>Eje 11. Situación laboral</b></p> <p><b>Eje 4. Trayectoria académica</b></p> | <p>inconvenientes de tiempo, traslado + prestaciones de seguridad social + esperanza por seguridad laboral + estar en la UNAM siendo titular no garantiza tiempo completo o carrera académica</p> <p>Concurso de oposición para tiempo completo + política institucional + redes de académicos + privilegios</p> <p>La docencia como trabajo permanente + alternativa de seguridad laboral</p> <p>Estar en la academia permitió conocer las ofertas de estudio y de permanencia</p> | <p>extraacadémico.</p> <p>Ventajas e inconvenientes</p> <p>Afianzar la docencia como titular de asignatura como proyecto futuro de tiempo completo</p> <p>Concurso de oposición para obtener el tiempo completo</p> <p>Las redes de académicos y privilegios en la institución</p> <p>Afianzar la docencia como titular de asignatura como proyecto futuro de tiempo completo + seguridad laboral</p> <p>Para hacer carrera en la docencia es importante estar</p> | <p>trabajo profesional</p> <p>La docencia como profesión como proyecto a largo plazo</p> <p>Capital social y gremio docente</p> |
|---|---|--|---|

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  |   | dentro de alguna manera   |  |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿Cómo fue su rol de titular de la asignatura?</i></p> <p><i>¿En qué modalidades de enseñanza ha impartido clases y cuál prefiere?</i></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> | <p>Aprendizajes en la práctica por medio de la evaluación de la práctica + llevarlos <b>a donde quiere</b> el profesor en el conocimiento</p> <p>Saberes desarrollados en las distintas modalidades</p> | <p>La evaluación de la práctica permite aprender de ésta</p> <p>Es importante la intención que tenga el docente en el aprendizaje de los alumnos</p> <p>Desarrollo de saberes en las distintas modalidades de estudio</p> | <p>La evaluación como mecanismo de mejora</p> <p>La intención en el aprendizaje depende del docente</p> <p>Saberes desarrollados en las modalidades educativas</p> |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿Qué experiencia(s) importantes ha tenido en su práctica como docente?</i></p> <p><i>¿Qué maestro (s), usted recuerda más de su trayectoria</i></p>   | <p>Crecimiento profesional + reto como profesionalista + conocimientos en el contenido fundamentados</p> <p>Estilo del docente (kinestésico) + aterrizaje en la realidad + no</p>                       | <p>La docencia permite crecimiento profesional + posibilita conocimientos fundamentados</p> <p>Estilo del docente + relación que se tiene con la intención</p>  | <p>La docencia como recurso de crecimiento</p> <p>Estilo del docente y la enseñanza</p> <p>Los procesos de formación</p>   |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <i>como estudiante?</i>   | privilegiar la teoría  | didáctica   | Formación inicial para la docencia: ayudantía |
| <b>Eje 3. Formación docente</b><br><i>Aplicación de lo visto en el diplomado</i>      | Diplomado como proceso de aterrizaje de los saberes docentes adquiridos en la práctica y experiencia | Los cursos de formación son procesos de anclaje entre los saberes docentes de la experiencia y práctica | Desempeño en la trayectoria académica         |
| <b>Eje 4. Trayectoria académica</b>   | Saberes adquiridos desde ser ayudante de profesor (comunicación)                                     | Los saberes para la docencia se adquieren desde la ayudantía  |   |
| <b>Eje 20. Recuperar la experiencia de maestros experimentados</b>                    | Buena estudiante + condescendencia de los maestros   | Reproducción de selección y meritocracia (ser buena alumna mayor condescendencia)                       |   |
| <b>Eje 15. Características personales que inciden en la forma de ser como docente</b> | Miedo cuando se es novel estar frente a un grupo + aprender a controlarlo con el paso del tiempo     | Formación y especialización en un área  |   |
| <b>Eje 1. Trayectoria docente</b><br><i>¿Cómo fueron los inicios de su docencia?</i>  | Maestros que dominan el contenido pero no tienen la capacidad para explicar de manera clara al       | Miedo de estar frente a grupo cuando se es novel +  |   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p>  | <p>estudiante + necesidad de explicar para que el estudiante aprenda sin que se estresen + transferencia del docente</p> <p>Talachera como alumna</p> | <p>con el paso del tiempo se controla el miedo</p> <p>Dominar algún contenido no implica saber o tener la capacidad para “explicar” al estudiante con claridad</p> <p>La docencia implica explicar para que alumno aprenda sin q se estresen.<br/>TRANSFERENCIA DEL DOCENTE</p> <p>Como alumna se esforzaba en su actividades</p> |   |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> | <p>Dominio de conocimientos + no preparar la clase cuando se es novel + experiencia indicativo de dominio de conocimientos + preparación de</p>       | <p>El docente debe dominar los conocimientos + no preparar la clase de novel + la experiencia como parte</p>  | <p>Dominar los conocimientos</p> <p>El novel: usos y costumbres</p> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>Eje 21. Formas de evaluación</b>  | clases y escenarios  | modular en la consolidación de conocimientos  | La experiencia y la consolidación de los conocimiento  |
| <b>Eje 1. Trayectoria docente</b><br><b>Eje 12. Relación con los alumnos</b>   | En el SUA la diversidad de la población enriquece las clases + aprendizaje del docente de los conocimientos de los alumnos<br><br>Enfocarse en la teoría implica no tener la práctica + importancia de vincularlas | Aprendizaje de los alumnos en el SUA. Permite a los docentes aprender de los conocimientos de los alumnos<br><br>La experiencia laboral implica articular la teoría con la práctica | Los docentes aprenden de algunos alumnos: SUA<br><br>La experiencia como referente articulador entre la teoría y la práctica |
| <b>Eje 1. Trayectoria docente</b><br><i>¿Cómo fueron los inicios de su docencia?</i><br><b>Eje 6. Trayectoria de vida (familiar, personal)</b> | Carácter como persona + formación familiar + historia de vida ligada a la preparación académica para sobrevivir  | Historia de vida, personalidad y docencia<br><br>Carácter personal del docente formado por la vida familiar + historia de vida  | Historia de vida, personalidad y docencia  |
| <b>Eje 16. Vivencias personales</b>  | Preparar la clase + mentalizarse como docente + dar lo mejor de sí   | Para dar una clase es importante prepararla,  | Preparar la clase  |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <b>Eje 8. Reflexión en la práctica</b>  | para que los alumnos interioricen los contenidos y conocimientos del profesor  | mentalizarse para dar lo mejor de sí frente al grupo para que el alumno interiorice el contenido            | La clase como espacio del ser docente               |
| <b>Eje 1. Trayectoria docente</b>   | En el momento de dar clase solo existe el grupo  | Concentrarse en la clase olvidando lo demás   | Reflexión en y sobre la práctica                    |
| <i>¿Cómo fueron los inicios de su docencia?</i>                               | Reflexión en la práctica para hacerlo mejor + todos los días pensar en la práctica + preparación continua para ser mejor | Reflexión en la práctica docente + reflexión continua sobre la práctica + preparación continua como docente | Preparación permanente                              |
| <b>Eje 20. Recuperar la experiencia de maestros experimentados</b>            | Jerarquía entre el novel y el experto  | Jerarquía entre el gremio docente   | Gremio docente y capital social                     |
| <b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b>                      | Ser docente joven no es ser ignorante  | Educación tradicional donde el mayor le transmite a la generación joven los conocimientos                   | Educación tradicional: joven no es ignorante        |
| <b>Eje 10. Saberes y conocimientos tácitos que han usado para su docencia</b> | Reflexión en la práctica para estimular a los alumnos  |   | Reflexión en y sobre la práctica                    |
| <b>Eje 2. Percepción de la docencia</b>                                       | Ayuda por ser seres sociales + iniciativa para mejorar +   |   | Ideología del docente permea su acción              |
|   |  |   | Capital social: reconocimiento del novel al experto |
|   |  |   | El apoyo entre docentes                             |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>compromiso para hacerlo<br/>(ideología del profesor para formar al estudiante)</p> <p>Reconocimiento del novel hacia el experto para preguntarle metodologías de enseñanza</p> <p>La pregunta como fuente primordial de la comunicación</p> <p>Saberes que se aprenden de docentes expertos</p> <p>Evaluación de los alumnos hacia el docente como recurso de retroalimentación</p> <p>Calidad en la educación por ser la UNAM</p> | <p>Reflexión en la práctica docente para estimular el aprendizaje</p> <p>El hombre siempre necesita ayuda porque es un ser social, pero la individualidad importa para ser mejor (ideología del profesor para formar al estudiante)</p> <p>Reconocimiento en el gremio docente del novel hacia el experto en procesos de enseñanza. Apoyo con otros docentes de lo que hace en su práctica</p> <p>La pregunta como recurso que promueva la</p> | <p>La pregunta como recurso generador y potenciador</p> <p>Capital social y formación: reconocimiento del novel al experto</p> <p>La evaluación como recurso para la mejora docente</p> <p>Evaluación del docente y motivación</p> <p>Gremio y pertenencia: UNAM</p> |
|--|---|--|--|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | <p>comunicación y participación de los alumnos</p> <p>El gremio docente marcado por los saberes que los novales aprenden de los expertos</p> <p>La evaluación como recurso de retroalimentación docente. Motivación de la maestra por los comentarios de los alumnos</p> <p>Fomentar la calidad en la educación por ser la universidad de México</p> |   |
| <b>Eje 6. Trayectoria de vida (familiar, personal)</b> | Pionera en su familia en estudios superiores completos | Historia familiar y académica  | Historia familiar y académica           |
| <b>Eje 1. Trayectoria docente</b>                      | Conciencia política + necesidad de                     | Necesidad de formación para mejorar la docencia  | Necesidad de formación para la docencia |



|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p><i>¿Cómo fueron los inicios de su docencia?</i></p> <p>Y</p> <p><b>Eje 6. Trayectoria de vida (familiar y personal)</b></p> | <p>formación para subsanar “debilidades” personales</p> <p>características personales + obligación de formación</p> <p>Pensar, en sus inicios, que el alumno comparte los mismos conocimientos + preparación exhaustiva en los contenidos + comunicación limitada con los alumnos + características personales y exigencias para dar la clase se volvían obstáculos</p> <p>La seriedad como factor de distancia entre el profesor y el docente</p> <p>Formación de vida como scout para huir en cualquier momento</p> | <p>La formación vista como obligación y como un elemento que puede mejorar características personales</p> <p>Como docente novel se piensa que el alumno comparte los conocimientos + importancia en preparar exhaustivamente el contenido</p> <p>Poco vínculo pedagógico con los alumnos</p> <p>Características personales y transferencias del docente hacia los alumnos puede ocasionar obstáculos</p> | <p>Formación, obligatoriedad y cambio personal</p> <p>El novel o inexperto parte de la idea de que se comparten los conocimientos</p> <p>El novel prepara exhaustivamente el contenido</p> <p>Vínculo pedagógico con los alumnos</p> <p>Personalidad y transferencias: obstáculo para el aprendizaje de los alumnos</p> <p>¿Qué es el alumno?</p> <p>Vínculo pedagógico con los</p> |
|--|---|--|---|

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   |   | <p>Conceptualización del alumno</p> <p>Falta de vínculo pedagógico entre el docente y el alumno</p> <p>Historia de vida</p>               | <p>alumnos</p> <p>Historia de vida y docencia</p>  |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿Cómo fue su rol de ayudante de profesor y/o titular de la asignatura?</i></p> <p>Y</p> <p><i>¿Cómo fueron los inicios de su docencia?</i></p> | <p>Estar frente al grupo siendo novel era cumplir la misión</p> <p>Conceptualización del alumno como eminencia que estudia</p>                | <p>Historia de vida y actitud frente a la docencia</p> <p>Conceptualización del alumno</p>  | <p>Historia de vida y docencia</p> <p>¿Qué es el alumno?</p>   |
| <p><b>Eje 6. Trayectoria de vida (familiar, personal)</b></p> <p>y</p> <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p>   | <p>Preocupación porque el docente pudiera enseñar a los alumnos + sentir la incapacidad de no enseñarles</p> <p>Diferenciar la concepción</p> | <p>La docencia vivida como angustia a medida que se puede enseñar al alumno</p> <p>Enfoques de enseñanza: tradicional vs vanguardista</p> | <p>La docencia y la angustia por la enseñanza</p> <p>Viejos paradigmas contra los nuevos: el papel del docente</p> |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <i>Personalidad y docencia</i>  | <p>tradicional de la enseñanza</p> <p>Diluir la culpa de no enseñar “bien” a los alumnos con los hábitos de estudio de éstos</p> <p>Si el alumno no muestra interés en su educación el maestro tampoco, pensamiento inicial del docente</p>                                   | <p>Conceptualización del alumno + enseñanza centrada en el profesor</p> <p>Conceptualización del alumno + enseñanza centrada en el profesor</p>   | <p>¿Qué es el alumno?</p> <p>Viejos paradigmas contra los nuevos: el papel del docente</p> |
| <p><b>Eje 6. Trayectoria de vida (familiar, personal)</b></p> <p>y</p> <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>Personalidad y docencia</i></p> <p>y</p> <p><b>Eje 4. Trayectoria académica</b></p> | <p>El docente al esforzarse para dar la clase espera que los alumnos se esfuercen de igual forma para tomarla y aprender</p> <p>Como alumno tenía la obligación de pasar las materias</p> <p>Transferencia del docente, como fui yo alumno espero que mis alumnos lo sean</p> | <p>Los alumnos deben ser imagen y semejanza del maestro</p> <p>Obligación del alumno.</p> <p>Transferencia del docente hacia sus alumnos</p> <p>Transferencia del docente hacia sus alumnos + conceptualización del</p> | <p>Transferencia de la trayectoria educativa</p> <p>¿Qué es el alumno?</p>                 |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | alumno  |  |
| <p><b>Eje 6. Trayectoria de vida (familiar, personal)</b></p> <p>y</p> <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>Personalidad y docencia</i></p> <p><b>Eje 12. Relación con los alumnos</b></p> | <p>Inquietud por ser serio y dar esa imagen a los alumnos + inconformidad de la reprobación de los alumnos por no lograr una buena enseñanza + cambiar las formas de enseñanza</p> <p>Institución sin interés por la preparación de los docentes + contrato por hora/clase + empleo extraacadémico + incorporar elementos para la clase sin ningún cauce</p> <p>Agregar aspectos nuevos al Programa de la asignatura + aspectos que acerquen al alumno a la realidad</p> | <p>Características personales inciden en la relación pedagógica</p> <p>La reprobación como indicador de inconformidad de no lograr una buena enseñanza + Modificar las formas de enseñar</p> <p>La formación en docencia de los docentes universitarios no ha sido prioridad en la Facultad</p> <p>El vínculo pedagógico y didáctico depende de la contratación del docente</p> | <p>Vínculo pedagógico y personalidad del docente</p> <p>Reprobación y enseñanza</p> <p>Modificar la forma de enseñar</p> <p>Institución y formación de los docentes</p> <p>Vínculo pedagógico y contrato</p> <p>Intuición contra conocimiento formal de la didáctica</p> <p>Saberes aprendido en la práctica: contenidos</p> |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | <p>El docente incorpora elementos a la clase, a veces, sin tener una clara intención didáctica</p> <p>Dosificar y agregar contenidos en el programa como un saber que se adquiere en la experiencia + importancia de mostrarle al alumno la realidad</p> | Ideología permea la intención educativa   |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿Cómo fueron los inicios de su docencia?</i></p> <p><b>Eje 13. Exigencias institucionales</b></p> | <p>Estrategias del novel sentirse más seguro que los alumnos a través de los contenidos manejados + aprender la complejidad de los contenidos y el nivel cognitivo para aprenderlos a partir de la reflexión de la práctica</p> <p>La conciencia política lo obligaba a enseñar cosas útiles</p> | <p>El profesor novel idea estrategias para conseguir seguridad frente a los alumnos</p> <p>Aprender la complejidad y nivel cognitivo de los contenidos a través de la reflexión de la práctica</p>   | <p>El novel y las estrategias de seguridad</p> <p>Reflexión en la práctica: contenidos</p> <p>Ideología permea la intención educativa</p> |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
|   |  | La concepción ideológica del alumno propicia enseñar contenidos útiles que no están en el programa   |   |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b><br/><i>¿Cómo fue su primer acercamiento con la docencia?</i></p> <p><i>¿Cómo fueron los inicios de su docencia?</i></p> <p>y</p> <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b><br/><i>¿Qué lo motivó a seguir en la docencia?</i></p> <p><b>Eje 11. Situación laboral</b></p> | <p>Ser maestro no era la primer opción de trayectoria laboral + la profesión más sencilla es la docencia, solo repetir lo que los maestros te repitieron</p> <p>Ser ayudante de profesor forma parte de la formación profesional</p> <p>Ser maestro aparenta ser fácil, pero en realidad es difícil</p> <p>El novel reproduce lo que dice el libro</p> <p>Ser ayudante de profesor forma</p> | <p>Dedicarse a la docencia no estaba contemplado por el docente como primer opción</p> <p>Crear que la profesión docente es sencilla. Consiste en repetir a los maestros de “uno”</p> <p>La docencia como formación profesional desde la ayudantía</p> <p>Crear que la profesión docente es sencilla (102)</p> | <p>La docencia como segunda opción</p> <p>El novel y su percepción inicial de la docencia: repetir a los maestros</p> <p>Procesos de formación desde la ayudantía</p> <p>El novel y su percepción inicial de la docencia: es una profesión sencilla</p> <p>El novel y su percepción inicial de la docencia: repetir a los</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>parte de la formación profesional</p> <p>Improvisación del docente en la masificación de los 70's</p> <p>Dar clase es deformar gente + culpa del maestro la formación del alumno + responsabilidad por ser buen docente</p> <p>Asumir la clase como forma de vida + responsabilidad mínima por el tipo de contrato + no dedicarse integralmente a la docencia y lo que implica por la responsabilidad</p> <p>Condiciones institucionales para ser maestro de tiempo completo desde los inicios</p> | <p>El docente novel reproduce textual al libro de texto</p> <p>La docencia como formación profesional</p> <p>La masificación de la universidad llevó a la improvisación de profesores en los 70's</p> <p>Responsabilidad o culpa del docente el tipo de formación del alumno</p> <p>Ser buen docente es responsabilidad del profesor</p> <p>Las clases dan la pauta para organizar la vida</p> | <p>libros textualmente</p> <p>Procesos de formación desde la ayudantía</p> <p>Expansión universitaria e improvisación de docentes</p> <p>La docencia como organizador de la vida no académica</p> <p>El tipo de contrato enmarca la responsabilidad asumida por el docente</p> <p>El tipo de contrato: condiciones institucionales pero también personales</p> |
|--|---|--|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>El tipo de contrato interfiere en la responsabilidad que se tiene frente a la docencia</p> <p>Trabajar extraacadémicamente conlleva dos situaciones: una, que no hay condiciones institucionales para la contratación y dos que se prefiere, a nivel individual, tener experiencia “profesional” fuera de la academia</p> |  |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><i>¿Qué lo motivó a seguir en la docencia?</i></p> <p>Y</p> <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> | <p>Las circunstancias de la vida lo llevaron a la docencia + tener un pie en la academia como futuro posible de seguridad social + costumbre y gusto por la docencia + especialización en la materia</p> | <p>Ejercer la docencia por circunstancias ajenas a una convicción para ejercer la economía</p> <p>Ver a la docencia como meta futura, impulsada por</p>  | <p>La docencia por convicción o conveniencia</p> <p>Vocación y aptitud para la docencia</p> <p>La profesión docente y su</p> |



|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p><i>Necesidad de formación pedagógica</i></p> <p><b>Eje 11. Situación laboral</b></p> | <p>No era su vocación + tener aptitud</p> <p>La profesión del docente es dar clases, de formar alumnos + necesidad de capacitarse al ser maestro de tiempo completo + el tipo de contrato define la dedicación a la docencia</p> | <p>la inseguridad laboral extraacadémica</p> <p>Diferencia entre vocación y aptitud para la docencia</p> <p>La profesión del docente es dar clases (qué implicaciones tiene esta frase) para formar a los alumnos</p> <p>Cuando se es maestro de tiempo completo se tiene la necesidad de capacitarse en la docencia</p> <p>El tipo de contrato define la dedicación a la docencia</p> | <p>relación con la formación de los alumnos</p> <p>Capacitarse en la docencia: necesidad generada por el contrato</p> <p>Tipo de contrato y dedicación</p> |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p>  | <p>Docencia ligada a la institución de formación inicial</p>   | <p>Ejercer la docencia en la institución que te formó en</p>   | <p>Gremio y ejercicio de la docencia en la institución</p>   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p><i>¿Qué lo motivó a seguir en la docencia?</i></p> <p><u>Siempre te estás actualizando</u></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> <p><b>Eje 10. Saberes y conocimientos tácitos que han usado para su docencia</b></p> <p><b>Eje 8. Reflexión en la práctica</b></p> | <p>Con la docencia te actualizas + redes de docentes que se actualizan</p> <p>La pregunta como detonador de la curiosidad del aprendizaje + motivación en el aprendizaje tanto en el docente como en el alumno</p> | <p>la disciplina</p> <p>La docencia como mecanismo que permite actualizarse en la disciplina</p> <p>Construir redes de docentes para actualizarse</p> <p>Estrategias utilizadas por los docentes: la pregunta como elemento que detona la curiosidad del alumno</p> <p>La motivación como recurso que permite al docente y alumno tener curiosidad en el aprendizaje</p> | <p>formativa: cariño</p> <p>La docencia permite la actualización permanente en la disciplina</p> <p>Actualización docente y redes de profesores</p> <p>La pregunta como estrategia de enseñanza</p> <p>Motivación y aprendizaje: docente y alumnos</p> |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p>   | <p>Motivos para seguir en la docencia en relación al agradecimiento por la</p>   | <p>Ejercer la docencia en la institución que te formó en</p>   | <p>Gremio y ejercicio de la docencia en la institución</p>   |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><b>Eje 19. Actualización disciplinar o de la formación inicial</b></p> | <p>formación + una forma de comprometerse a la actualización.</p> <p>Los profesores ven la enseñanza como actualización para su disciplina</p> <p>La universidad representa estar en movimiento</p> <p>La meta es la docencia como trabajo de tiempo completo + estar frente a grupo es diferente a un trabajo rutinario + trabajar con personas (alumnos) implica transmitir ideas. Paradigma tradicional</p> | <p>la disciplina como forma de contribuir</p> <p>La docencia como mecanismo que permite actualizarse en la disciplina</p> <p>Los profesores ven la enseñanza como actualización para su disciplina</p> <p>La docencia como movimiento para la disciplina</p> <p>Ver a la docencia como trabajo de tiempo completo a largo plazo</p> <p>La diferencia entre estar frente a un grupo y el</p> | <p>formativa: contribución</p> <p>La docencia permite la actualización permanente en la disciplina</p> <p>La docencia como trabajo a largo plazo (madurez)</p> <p>Diferencia entre trabajo y docencia: interacción con las personas</p> <p>Paradigma tradicional: La docencia es transmitir ideas.</p> |
|--|--|---|--|

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   |  | trabajo rutinario es que trabajas con personas a las que transmites ideas.<br>Paradigma tradicional   |   |
| <b>Eje 4. Trayectoria académica</b><br><br><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b> | Ser docente como forma de acercar al alumno a conocimiento que cuando alumno se dificulta + no querer reproducir el verticalismo docente con las futuras generaciones<br><br>Ser docente como parte de la realización de la maternidad reproducción del rol familiar + enseñar a los alumnos | Transferencia de cuando se es alumno: acercar al alumno al conocimiento que se dificultó + Evitar el verticalismo vivido como alumno<br><br>La docencia como sustituto de la maternidad + reproducción del rol familiar. Trayectoria de vida<br><br>Enseñar a los alumnos.<br>Paradigma tradicional | Transferencia de la trayectoria educativa<br><br>Paradigma tradicional: Evitar el verticalismo<br><br>Historia de vida y Docencia: sustitución de carencias y reproducción de roles<br><br>Paradigma tradicional: Enseñar a los alumnos |
| <b>Eje 2. Percepción de la docencia</b>   | Seguir en la docencia por la actualización + el vínculo entre el   | La docencia como mecanismo permite  | Docencia y actualización en la disciplina   |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p>¿Qué lo motivó a seguir en la docencia?</p> <p><b>Eje 19. Actualización disciplinar o de la formación inicial</b></p> | <p>alumno y el profesor + la docencia como escape a la presión laboral extraacadémica + la interacción con el otro de manera más personal</p> | <p>actualizarse en la disciplina</p> <p>Vínculo pedagógico entre el docente y el alumno. Interacción</p> <p>La docencia percibida como el escape a la presión laboral extraacadémica</p> | <p>Vínculo pedagógico</p> <p>La docencia: recurso para relajarse de la actividad laboral</p> |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p>¿Qué lo motivó a seguir en la docencia?</p>                            | <p>La docencia como parte sustancial de la vida + depresión si no se realizan actividades</p>   | <p>La docencia como fuerza/motivación para la vida. Condición personal</p>   | <p>La docencia: recurso para motivar la vida e Historia de vida</p>                          |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p>¿Qué lo motivó a seguir en la docencia?</p>                            | <p>Por funciones administrativas está en la docencia</p>  | <p>Estar en la docencia permite desarrollar otras funciones en la Facultad</p>   | <p>La docencia: recurso para desempeñar otras funciones en la institución</p>                |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p>   | <p>La pregunta como factor de construcción de conocimiento +</p>  | <p>Estrategias utilizadas por los docentes: la pregunta como</p>   | <p>La pregunta como estrategia que potencia el aprendizaje</p>                               |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p><i>¿Qué lo motivó a seguir en la docencia?</i></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p>  | <p>mayor aprendizaje</p>   | <p>elemento permite construir el conocimiento</p>   |  |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>¿Por qué se inscribió a este curso?</i></p> <p><b>Eje 19. Actualización disciplinar o de la formación inicial</b></p> | <p>Los cursos para hacer las cosas bien en la docencia + la docencia implica prepararse para ello</p> <p>Actualización de la disciplina con temas actuales</p> <p>La docencia no está generando conocimiento + escucha común no aislada + compartir la docencia que cada uno trabaja + necesidad no cubierta de cómo enseñar economía</p> <p>Grupo selecto o constitución de redes</p> | <p>Los cursos de formación permiten “hacer las cosas bien”</p> <p>Prepararse para la docencia</p> <p>Importancia de la actualización de la disciplina</p> <p>La docencia (académicos) no está generando conocimientos en economía</p> <p>Establecer redes de conocimiento entre</p> | <p>Los procesos formativos permiten “hacer las cosas bien”</p> <p>Actualización en la disciplina</p> <p>La docencia como ente pasivo que no genera conocimientos</p> <p>Establecer redes de docentes: economistas y otras profesiones</p> <p>Didáctica de la economía</p> <p>Redes: eje común “Economía”</p> |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  |   | <p>economistas y otras profesiones en la FE</p> <p>Didáctica específica de la economía</p> <p>Constitución de redes con un tema común: la economía</p>  |  |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><b>Eje 19. Actualización disciplinar o de la formación inicial</b></p> | <p>Los cursos para hacer las cosas bien en la docencia + la docencia implica prepararse para ello + la necesidad de aprender para darme a entender con los alumnos</p> <p>Antes del diplomado ya había tomado cursos + el diplomado fue sistematizado por la continuidad de los conocimientos abordados</p> | <p>Los cursos de formación permiten “hacer las cosas bien”</p> <p>Prepararse para la docencia</p> <p>Aprender como docente las maneras de favorecer el aprendizaje de los alumnos</p> <p>Preparación docente</p> <p>La sistematización de los contenidos sobre aspectos</p> | <p>Los procesos formativos permiten “hacer las cosas bien”</p> <p>Formación para la docencia: necesidades del profesor (comunicar contenidos)</p> <p>Formación para la docencia: favorecer el aprendizaje de los alumnos</p> <p>Formación para la docencia</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | psicopedagógicos del Diplomado. Favoreció la continuidad de los conocimientos  | Sistematización en los procesos formativos   |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><b>Eje 15. Características personales que inciden en la forma de ser como docente</b></p> <p><b>Eje 16. Vivencias personales</b></p> | <p>Para olvidar cuestiones familiares se inscribió al diplomado</p> <p><u>Entenderse a sí mismo como docente</u> + entender al alumno que aprende + conocer el proceso de aprendizaje en la adquisición de nuevos conocimientos</p> <p>Aplicación de lo aprendido en el diplomado: planeación, como aprenden los alumnos, reforzar los conocimientos, aplicar exámenes, dar una clase y ubicar los momentos de desarrollo</p> <p>El diplomado algo novedoso + necesidad de conocer + situación</p> | <p>La preparación en la docencia como factor que posibilita distraerse de las cuestiones familiares</p> <p>Los cursos sistematizados en el diplomado permiten entenderse a sí mismo como docente</p> <p>Entender al alumno.</p> <p>Reconceptualizar al alumno</p> <p>Conocer los procesos de aprendizaje</p> <p>Aplicación de los contenidos abordados en el</p> | <p>Docencia: distractor de la vida personal</p> <p>La sistematización de los procesos formativos, permiten entenderse a sí mismo.</p> <p><b>CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO COMO DOCENTE</b></p> <p>¿Qué es el alumno? Y los procesos formativos</p> <p>Formación para la docencia: conocer los procesos de aprendizaje</p> <p>Formación para la docencia: Aplicación de los contenidos</p> |



|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>emocional del docente</p> <p>Abandono de la actualización en la disciplina + especialización de la matemática + lectura constante + estudio constante + preparándose todos los días</p> <p>Características personales criticables para la docencia + limitación de conocimientos</p> | <p>diplomado</p> <p>Para un docente que no ha tenido formación, el diplomado es novedoso</p> <p>Necesidad de conocer temas sobre pedagogía y didáctica</p> <p>Reconocimiento de haberse actualizado en la disciplina</p> <p>Especialización en la asignatura</p> <p>La docencia implica lectura, estudio, prepararse todos los días. ¿Reflexión de la práctica?</p> <p>Características personales inciden en la relación</p> | <p>El diplomado algo novedoso</p> <p>Formación para la docencia: necesidad de conocer sobre pedagogía y didáctica</p> <p>Vida personal</p> <p>Reconocer la importancia y necesidad de actualizarse en la disciplina</p> <p>Especialización en la asignatura</p> <p>La docencia implica prepararse. ¿Reflexión de la práctica?</p> <p>Vinculo pedagógico y personalidad</p> |
|--|---|--|--|

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   |   | pedagógica<br><br>Limitación de conocimientos. Necesidad de actualización  | Reconocer que hay limitación en conocimientos. Necesidad de actualización   |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p>¿Por qué se inscribió a este curso?</p> <p>Podría mencionar si el curso está cubriendo sus expectativas y por qué</p> <p>Cuál es su perspectiva de la coordinadora del curso</p> <p>Cómo visualiza su práctica, a partir de este Curso</p> <p><b>Eje 23. Negociaciones entre maestros</b></p> | <p>Involucrarse en el diplomado por el conocimiento de la coordinadora en turno + obtención el diploma</p> <p>Cursar un diplomado por conveniencia más que por gusto + no ha habido aplicación de los contenidos vistos en los cursos en la práctica del docente</p> <p>Hay profesores que hacen mal las cosas (imparten mal la docencia) + trabajar con materiales novedosos + hacer los cursos atractivos para el alumno</p> <p>Combinación entre la práctica docente y la práctica profesional +</p> | <p>Reconocimiento por los “formadores de formadores” como manera de tomar cursos sobre docencia</p> <p>Cursar el diplomado con la intención de obtener el diploma</p> <p>Cursar el diplomado con la intención de obtener el diploma y no por gusto</p> <p>Si al docente no le gusta el curso no le ve aplicabilidad en su práctica</p> | <p>Reconocimiento de los saberes que posee el otro: formador de profesores</p> <p>Los procesos formativos como medio de obtención de constancias</p> <p>Conveniencia en la formación por política institucional</p> <p>Si los procesos formativos no le hace sentido al docente no percibe una aplicabilidad que mejore su práctica</p> |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p><b>Eje 18. Articulación entre la formación inicial y la docencia</b></p> | <p>reconocimiento en medios de comunicación por su conocimiento + no retribución salarial + negociación con la coordinadora del diplomado</p>  | <p>Reconocimiento por docentes que hacen mal “las cosas” de docencia</p>  | <p>Entre docentes hay coevaluación: malos docentes</p>  |
| <p><b>Eje 22. Materiales didácticos</b></p>                                 | <p>Sentir que lo abordado en el diplomado no tenía práctica para la docencia + clase expositiva + desaprovechamiento de las tecnologías para construir redes de maestros + metodologías que impone la pedagogía tan rígidas + discriminación entre la gama de técnica didácticas y el uso y aplicación en las clases</p> <p>Del diplomado ocupa los métodos de evaluación</p> <p>Al término del diplomado no mejoró su práctica en relación a lo</p> | <p>Incorporar materiales novedosos para hacer los cursos atractivos para los alumnos</p> <p>Combinar la práctica docente y la práctica profesional extraacadémica.</p> <p>No ve a la docencia como una profesión</p> <p>Capital social por su trabajo como economista + no capital económico</p> <p>El docente busca que los contenidos abordados en la</p> | <p>La importancia de los materiales</p> <p>La docencia no es una profesión.</p> <p>La docencia como capital social</p> <p>Los procesos formativos sean aplicables en la práctica</p> <p>Los procesos formativos reproducen la clase expositiva</p> <p>Los procesos formativos no incorporan las TIC’s</p> <p>Pedagogía prescriptiva y los procesos formativos</p> |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p>abordado + no hubo aterrizaje de los conocimientos + no motivación</p> <p>Actividades diferentes en el aula</p> | <p>formación para profesores sean aplicables para su práctica. Está en el sentir</p> <p>Impera la clase expositiva en los cursos de formación. No incorporan las TIC's para construir redes de maestros</p> <p>La pedagogía impone metodologías rígidas</p> <p>Discriminación entre la gama de técnica didácticas y el uso y aplicación en las clases</p> <p>Aunque diga que no aplica nada del diplomado, ocupa los métodos de evaluación</p> | <p>Técnicas didácticas y su aplicabilidad</p> <p>Los procesos de formación y aplicabilidad: Evaluación</p> <p>Los procesos formativos: no garantizan una cambio intencionado del docente en su práctica</p> <p>Los proceso formativos y anclaje con los contenidos de las asignaturas de los profesores</p> <p>Los procesos formativos y la motivación del docente</p> <p>Diversificar estrategias de aprendizaje</p> |
|--|--|--|---|

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  |   | <p>Un curso no garantiza que la práctica mejore de manera intencionada por el docente</p> <p>La necesidad de que se aterricen los contenidos en los cursos para profesores</p> <p>No se despertó la motivación por los cursos</p> <p>Diversificación de estrategias de aprendizaje</p> |   |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p>porqué te inscribiste al Diplomado</p> | <p>Ser docente implica saber que no sabes nada + preparación + curiosidad por el comportamiento de los grupos + <u>Entenderse a sí mismo como docente</u> + revisión de lo que se hace en la docencia para mejorar + diplomado la herramienta</p> | <p>La docencia implica aceptar que no se conoce todo, por lo que importa prepararse</p> <p>La curiosidad del comportamiento de los grupos motiva descubrir por</p>   | <p>La docencia y el conocimiento totalizante: preparación continua</p> <p>Curiosidad, como motivación para entender al alumno</p> |
| <p><b>Eje 18. Articulación entre la</b></p>                                      |   |  |   |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <p><b>formación inicial y la docencia</b></p>    | <p>que posibilita conocer qué tiene que modificar en la práctica docente y mejorarla</p>  | <p>qué sucede</p> <p>La formación ayuda a entenderse a sí mismo</p>   | <p>CONOCERSE A SÍ MISMO DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE</p>  |
| <p><b>Eje 13. Exigencias institucionales</b></p> | <p>Todo el diplomado fue significativo+ necesidad del fortalecimiento institucional + necesidad de trabajar en equipo</p>   | <p>Reflexión o revisión de lo que se hace en la práctica docente para mejorar</p>   | <p>Reflexión en y desde la práctica</p> <p>Los procesos formativos posibilitan mejorar la práctica</p>   |
| <p><b>Eje 8. Reflexión en la práctica</b></p>    | <p>alumnos, maestros y autoridades educativas + autoridad del Estado</p> <p>A un buen maestro lo hace una buena institución</p> <p>En el diplomado se vieron aspectos políticos y sociales en lo educativo + estructura educativa + aspectos psicológicos y sociales de los individuos para aprender</p> <p>Aprender en los cursos que las personas son seres integrales lo que</p> | <p>Los cursos de formación posibilitan conocer que se puede modificar en la práctica docente</p> <p>Aprecio por el diplomado</p> <p>La institución como elemento de fortalecimiento docente</p> <p>Necesidad de crear redes</p> | <p>El diplomado fue significativo</p> <p>La institución responsable del fortalecimiento docente</p> <p>Necesidad de crear redes entre los actores: docentes, alumnos y autoridades</p> <p>El estado como garante de la educación</p> |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | <p>implica a maestros y alumnos + interacción entre estos dos actores</p> <p>Tema de la evaluación para entender los diferentes tipos de ésta</p> <p>Los coordinadores de los módulos manejaban los temas adecuadamente + apertura para aclarar dudas por medio de la pregunta</p> | <p>entre los actores</p> <p>Mayor participación del Estado en la educación superior</p> <p>La institución como elemento de fortalecimiento docente</p> <p>En el diplomado se abordaron cuestiones sobre la educación como un proceso político y social + funcionamiento de la estructura educativa</p> <p>Los temas abordados en aspectos psicológicos y sociales</p> | <p>La educación percibida como un proceso política y social</p> <p>Los procesos formativos como referentes de aspectos psicológicos y sociales</p> <p>Los procesos formativos permiten descubrir que las personas son seres integrales</p> <p>Vínculo pedagógico</p> <p>Los procesos formativos y la aplicabilidad</p> <p>Dominio de temas pedagógicos y didácticos: formadores de profesores</p> |
|--|--|---|---|

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  |   | <p>Los cursos ayudan a reconocer que las personas son seres integrales</p> <p>Conocer el vínculo pedagógico. Interacción entre el docente y alumno</p> <p>La aplicabilidad de la evaluación, como parte los contenidos vistos en el diplomado</p> <p>Los formadores de formadores dominan los temas + la pregunta como fuente de aclarar aspectos</p> | <p>La pregunta como estrategia que potencia el aprendizaje</p>   |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><i>¿Qué significa ser docente en Educación superior?</i></p> | <p>Significado de ser docente es orientar, dirigir al alumno + motivador de los alumnos + motivador congruente entre lo que dice y hace + preparación constante</p> | <p>El docente tiene que orientar y dirigir al alumno + Motivar a los alumnos + ser congruente entre lo que dice y hace + preparación</p>  | <p>Nueva concepción del docente</p> <p>La motivación en el aula</p> <p>La docencia: ser congruente</p> |



|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | <p>para ser maestro + autoridad para exigir al alumno apropiarse de su propio conocimiento + práctica cambia según el destinatario + las formas cambian + modificación de la concepción de las formas de ser docente + si no se motiva al alumno el maestro falla en la docencia</p> | <p>continua + ser autoridad para exigir al alumno responsabilidad de su propio conocimiento + tener la habilidad de cambiar la práctica según “el destinatario”</p> <p>Modificar a través de procesos formativos la concepción de las formas de ser docente. Reflexión en la acción</p> <p>La capacidad del docente al reconocer que un indicador de su docencia es el alumno</p> | <p>Actualización</p> <p>La docencia: autoridad para exigir al alumno</p> <p>Conocimiento pedagógico de la población objetivo</p> <p>Los procesos formativos y la reflexión en la acción</p> <p>El alumno como indicador de una buena docencia</p> |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><i>¿Qué significa ser docente en Educación superior?</i></p> | <p>Significado de la docencia es un privilegio</p>   | <p>La docencia es un privilegio</p>   | <p>Percepción de la docencia: privilegio</p>  |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <b>Eje 4. Trayectoria académica</b>                      |   |  |   |
| <i>¿Qué es la docencia?</i>                              | La docencia es una práctica profesional   | La docencia es una práctica profesional  | La docencia es una profesión  |
| <b>Eje 2. Percepción de la docencia</b>                  | La docencia significa ejemplo para otros (los alumnos) y una manera de trascender en la vida + aplicar los conocimientos                                  | La docencia es un ejemplo para los otros.<br>Modelamiento en la práctica                                       | Ser docente es ser ejemplo<br>El docente modela desde la práctica           |
| <b>Eje 4. Trayectoria académica</b>                      |   | Trascender en la vida a través de la docencia  | La docencia: trascendencia en la vida personal (se busca el reconocimiento) |
| <b>Eje 16. Vivencias personales</b>                      | Ser docente para resarcir lo vivido como estudiante + realización de la maternidad que nunca se tuvo + digerir el conocimiento para facilitararlo al otro | mediada por los conocimientos y su aplicación  |   |
| <b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b> |   | Transferencia en la docencia de cuando se es alumno + incorporar el conocimiento y facilitararlo a los alumnos | Historia de vida y docencia (transferencia)<br>Transferencia académica      |
| <i>¿Qué significa ser docente?</i>                       |   | Realizar aspectos no cubiertos en la vida  | La docencia: sustituto de carencias personales                              |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   |   | personal, como la maternidad   |   |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p>¿Qué significa ser docente en Educación superior?</p> <p><b>Eje 10. Saberes y conocimientos tácitos que han usado para su docencia</b></p> <p><b>Eje 5. Relación entre campo laboral y campo académico (docencia)</b></p> | <p>Ser docente en educación superior es un reto + arrastrar con la buena y mala formación de los alumnos + prepararlos para el campo laboral + transmitir los conocimientos adquiridos en el trabajo extraacadémico</p> | <p>La docencia vista como un reto en educación superior</p> <p>En este nivel educativo los alumnos “arrastran” su mala formación como estudiantes</p> <p>La docencia universitaria implica preparar a los alumnos para el mundo laboral, articulando el trabajo o experiencia extraacadémica del docente.</p> <p>Vínculo experiencia laboral</p> | <p>La docencia: reto en educación superior</p> <p>Resolver las carencias de la trayectoria educativa de los alumnos</p> <p>La educación superior implica el vínculo experiencia laboral y enseñanza</p> |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><b>Eje 11. Situación laboral</b></p>  | <p>Ser docente en educación superior es un privilegio + desempeño, trabajo, dedicación</p> <p>Todos los trabajos, incluyendo la docencia necesitan tiempo,</p>  | <p>Es un privilegio ser docente en educación superior</p> <p>La docencia significa desempeño, trabajo y dedicación</p>   | <p>La docencia: privilegio en educación superior</p> <p>La docencia y sus significados</p>  |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p><i>¿Qué significa ser docente en Educación Superior?</i></p>                                     | <p>dedicación, preparación y estudio + actualización es una necesidad de seguir aprendiendo + estudiar toda la vida</p>   | <p>La docencia no se considera como trabajo. Aunque exige tiempo, dedicación, preparación y estudio.<br/>Actualización como necesidad de continuar aprendiendo<br/>Es estudiar toda la vida</p>   | <p>La docencia: no es trabajo pero tiene exigencias<br/>La actualización como necesidad<br/>Estudiar para toda la vida</p>  |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b><br/><br/><i>qué significa para usted ser docente</i></p> | <p>Ser docente es un estilo de vida + conducir al otro por el camino andado (compartir la experiencia)<br/><br/>Con la docencia se sigue aprendiendo + la satisfacción al ver que el otro aprende<br/><br/>La universidad permite movilidad como docente + estilo de vida</p> | <p>La docencia es un estilo de vida<br/><br/>Es llevar al otro por el camino ya experimentado<br/><br/>Aprendizaje permanente<br/><br/>La docencia deja satisfacción al mirar que el otro aprende<br/><br/>La universidad le permite al docente explorar diferentes</p> | <p>La docencia: estilo de vida<br/><br/>Compartir la experiencia con el otro<br/><br/>Aprendizaje permanente<br/><br/>La docencia: provoca satisfacciones<br/><br/>La docencia: multifacética</p> |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   |  | facetas relacionadas con esta profesión  |  |
| <b>Eje 2. Percepción de la docencia</b><br><br><i>¿Qué significa ser docente en Educación superior?</i> | Ser docente significa que es una forma de enseñar y aprender + gusto por ser docente + inconveniente de limitar los conocimientos a un área  | Ser docente es una forma de enseñar y aprender<br><br>Se es docente por gusto<br><br>La especialización en una materia limita los conocimientos  | La docencia: proceso de enseñanza-aprendizaje<br><br>Ser docente por gusto<br><br>Especialización en la asignatura                     |
| <b>Eje 18. Articulación entre la formación inicial y la docencia</b>                                    | Ser docente genera placer porque aprendes y enseñas + es integral ya que necesitas saber un conocimiento particular y saber transmitirlo + interrelación con las personas + parte afectiva | Placer generado por ser docente<br><br>Para ser docentes necesitas saber un conocimiento y saber transmitirlo<br><br>Vínculo pedagógico con las personas<br><br>Involucramiento de afectos | La docencia: generadora de placer<br><br>¿Qué se necesita para ser docente?<br><br>Vínculo pedagógico<br><br>La docencia y los afectos |
| <b>Eje 12. Relación con los alumnos</b>   |  |  |  |
| <b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b>  |  |  |  |
| <b>Eje 2. Percepción de la docencia</b>   | Significa ser docente en educación superior manejar la parte afectiva y  | Ser docente implica manejar la parte afectiva y el gusto   | Ser docente: manejar la parte afectiva y gusto por aprender  |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p><i>¿Qué significa ser docente en Educación superior?</i></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> <p><b>Eje 14. Conceptualización del alumno</b></p> | <p>el gusto por aprender + la letra con sangre entra es obsoleto</p> <p>En educación superior el ser docente es un compromiso mayor por la preparación de los futuros profesionistas + la docencia es ser profesionista + la responsabilidad de despertar en el estudiante el gusto por seguir aprendiendo + el título no te da el conocimiento absoluto</p> <p>La docencia implica el mismo concepto en cualquier nivel de enseñanza + institucionalmente es diferente</p> <p>Como maestro valoras otras cosas en el alumno no sólo el conocimiento</p> | <p>por aprender.</p> <p>Modificar paradigmas</p> <p>La educación superior tiene la responsabilidad de preparar a los profesionistas</p> <p>La docencia es profesión</p> <p>La docencia es la responsabilidad de motivar al estudiante y que tome gusto por aprender</p> <p>La docencia permite reconocer que no se tiene el conocimiento absoluto</p> <p>La docencia se conceptualiza de la misma manera en todos los niveles</p> | <p>Preparar a profesionistas</p> <p>La docencia es profesión</p> <p>Responsabilidad del docente por la Motivación y gusto del estudiante</p> <p>Ser docente no significa conocer todo</p> <p>La docencia es la misma en todos los niveles, la institución la hace diferente</p> <p>La docencia no se reduce al conocimiento</p> <p>Rigor en la enseñanza universitaria</p> |
|--|--|---|--|

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   | <p>En licenciatura mayor rigor para que los estudiantes se aprendan los contenidos mínimos para acreditar + libertad de cátedra</p>  | <p>de enseñanza, pero institucionalmente es diferente</p> <p>Ser docente es valorar otros aspectos en el alumno, no se reduce al conocimiento</p> <p>A nivel superior hay más rigor con los alumnos en su preparación</p> <p>La libertad de cátedra</p> | <p>Libertad de cátedra</p>  |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>Podría mencionar si el curso está cubriendo/cubrió sus expectativas y por qué</i></p> <p>y</p> <p><i>Necesidad de formación pedagógica</i></p> | <p>El diplomado le provocó un cambio cualitativo en la práctica + había saberes que no sabía que tenía + aprender lo útil en el diplomado lo que no desecharlo</p> <p>Tomar el diplomado ya con una experiencia de 30 años en la</p> | <p>La formación docente intencionada provocó un cambio cualitativo en su práctica docente</p> <p>Hacer consciente de los saberes que se tiene</p>   | <p>Los procesos formativos pueden provocar cambios cualitativos en la práctica</p> <p>Saber que se sabe de la práctica docente</p> <p>Para aprender en los procesos</p> |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p><b>Eje 13. Exigencias institucionales</b></p>           | <p>docencia + la necesidad de prepararse para la docencia por ser ya maestro de tiempo completo</p>   | <p>Tener claridad que en un curso de formación se aprende lo útil</p>  | <p>formativos se tiene que tener la intención de aprender</p>   |
| <p><b>Eje 7. Condiciones personales para el cambio</b></p> | <p>Cualquier egresado puede ser docente sin importarle a la institución su preparación para la docencia</p>   | <p>Empezar la formación docente después de 30 años de trayectoria + necesidad, de formación, propiciada por el tipo de contrato: tiempo completo</p>   | <p>La experiencia y los procesos formativos, estrategia para el cambio</p>  |
| <p><b>Eje 8. Reflexión en la práctica</b></p>              | <p>Deformando a los alumnos se van adquiriendo saberes en la docencia + superar los errores (como se sabe cuáles son los errores)</p> <p>La autoridad no ha mostrado interés en la preparación de su planta docente + no propone la institución formación específica para ejercer la docencia + la preparación docente pareciera que es interés exclusivo del maestro</p> | <p>Los egresados de la Facultad pueden ser docentes sin tener un proyecto claro por la institución para seleccionar al personal novel</p> <p>Los saberes en la docencia se adquieren en la práctica y formación de los alumnos +</p> | <p>Tipo de contrato y compromiso por la docencia</p> <p>La institución no tiene un proyecto de formación docente</p> <p>Saberes, práctica docente y formación</p> <p>El error como elemento formativo</p> <p>La institución no tiene un proyecto de formación docente</p> |



|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p>Los demás maestros del curso estaban más preocupados en aprender técnicas</p> <p>La coordinadora preguntaba por qué a todas las intervenciones + la confrontación de la misma práctica, ser congruente con el discurso + la posibilidad de reflexionar en la práctica como mirada de espejo con los otros maestros + conocer la experiencia de los demás en la docencia, (propicia un espacio de ver qué hace uno como maestro y compara)</p> <p>Ver a los compañeros docentes como mortales que también se equivocan + disminuir la angustia al conocer “peores” prácticas</p> | <p>La importancia del error en la docencia</p> <p>La institución y autoridad no tienen interés en la formación de su planta docente</p> <p>La formación del docente es interés del profesor no de la institución</p> <p>Hay docentes que les interesa la técnica no la reflexión en los cursos</p> | <p>La formación docente, proyecto personal, no institucional</p> <p>Asumir que no se tiene conocimiento formal para ser docente</p> <p>Los procesos formativos no deben dar respuesta sino propiciar la reflexión en la práctica</p> <p>Disposición para la modificación de la práctica</p> <p>Los procesos formativos: reflexión en y desde la práctica</p> <p>Transferencia entre la práctica</p> |
|--|--|--|---|

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>Conocimiento del nivel del alumno</p> <p>La confrontación como parte del proceso de reflexión de la práctica</p> <p>Aprender en el diplomado + asumir la postura de la ignorancia para ejercer la docencia</p> <p>La maestra del diplomado nunca dio respuesta de nada nos hacía reflexionar sobre el problema y que razonáramos sobre nuestra respuesta al problema + a gente no le sirvió el diplomado porque no estaban dispuestos a cambiar la forma de pensar</p> <p>Confrontación interna + motivación de la maestra</p> | <p>La pregunta como fuente de movilizar las intervenciones: por qué</p> <p>En los cursos se puede confrontar la práctica + ser congruente con el discurso y el hacer</p> <p>Reflexión en la práctica a partir de mirar la práctica del otro</p> <p>Reconocer que como docente se tiene derecho a equivocarse. Mito del docente</p> <p>Reconocer las prácticas de los otros y comparar</p> <p>Conocer el nivel cognitivo</p> | <p>docente y el formador de profesores</p> <p>Habilidad de guiar a los profesores en los procesos formativos</p> <p>Los procesos formativos pueden ser aburridos</p> <p>El desconocimiento vuelve novedad los cursos</p> <p>El docente debe sentir necesidad por aprender</p> <p>Mirada de espejo. Mirar al otro</p> <p>Anclar conceptos pedagógicos</p> <p>Madurez para apropiarse de conocimientos. El profesor</p> |
|--|---|---|---|

|  |   |   |                                     |
|--|---|---|-------------------------------------|
|  | <p>La coordinadora del diplomado lo guío en su reflexión para aprender ser docente</p> <p>Me aburriría más + primer acercamiento con métodos pedagógicos es novedad + absorber lo que considera importante aprender</p> <p>Confrontarse a sí mismo cuando se confronta al otro</p> <p>El diplomado me ayudó a reflexionar en que enseñar no es igual a aprender</p> <p>Motivar a la gente para que asuma y se poseione del conocimiento necesita una madurez + un maestro</p> | <p>del alumno para no exigir de más</p> <p>La confrontación como parte del proceso de reflexión de la práctica</p> <p>En los cursos de formación se tiene que aprender, asumiendo la ignorancia sobre cuestiones de docencia</p> <p>Más que hallar respuestas verbales, se reflexionaba en la práctica</p> <p>Los docentes que están dispuestos a reflexionar en su práctica se apropian de conocimientos</p> | <p>novel no tiene esa capacidad</p> |
|--|---|---|-------------------------------------|

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>novel no puede asumir que la docencia es aprender y no enseñar + madurez para poseer los conocimientos</p> | <p>Reflexión en la práctica desde la práctica a través de cursos</p> <p>Motivación del formador de formadores para propiciar la reflexión</p> <p>La formadora de formadores tenía la habilidad de guiar al docente en su reflexión sobre su práctica y modificarla</p> <p>Ubicar que hace falta una preparación continua pero a falta de interés sobre esos contenidos puede ser “aburrido”</p> <p>El primer encuentro con estos temas pedagógicos</p> |  |
|--|---|--|--|

|                                 |                                 |  |                           |
|---------------------------------|---------------------------------|--|---------------------------|
|                                 |                                 | <p>resulta novedad para el docente</p> <p>Capacidad del docente para aprehender lo que “siente” es necesario en su práctica</p> <p>Confrontarse a sí mismo cuando se confronta al otro.<br/>Mirada de espejo</p> <p>Aprender la diferencia entre enseñar y aprender</p> <p>Para que una persona se apropie del conocimiento se necesita cierta madurez +<br/>Un profesor novel no alcanza a ver esa diferencia</p> |                           |
| <b>Eje 3. Formación docente</b> | Diversificación de actividades, | El diplomado le mostró la  | Conocimiento de Didáctica |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <p><i>Percepción del diplomado</i></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje (usados en el diplomado)</b></p> | <p>formación de criterio para dirigir la clase</p> <p>Incomodidad por saberse ayudante de profesor y convivir con profesores titulares + interiorizar los conocimientos de los maestros veteranos que les ha dado su experiencia como profesionales de economía y en la docencia</p> <p>Combinar la práctica con la teorías en cuestiones pedagógicas para que sea significativa y se comprenda el contenido + el diplomado logró disminuir el miedo a la docencia por carecer de elementos para ejercerla</p> <p>La práctica es necesaria para comprender aspectos</p> | <p>diversificación de actividades y formas de dirigir la clase</p> <p>Al profesor novel le causa incomodidad compartir cursos de formación por la experticia y reflexión de la práctica en los titulares + no obstante se aprende de la experiencia de los expertos.</p> <p>Recuperar parte de la docencia y de la experiencia de los profesores titulares</p> <p>Combinar la práctica con la teoría pedagógica para que sea significativa la formación</p> <p>Los cursos logran disminuir</p> | <p>El novel frente al experto en procesos formativos</p> <p>El novel aprende de la experiencia de los expertos</p> <p>La formación docente tiene que ser significativa para el docente</p> <p>Los procesos formativos propician las bases de la docencia</p> <p>Los docentes universitarios carecen de elementos para comprender algunos conocimientos pedagógicos</p> |
|---|---|--|--|

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>el miedo de los docentes porque adquieren bases para ejercerla</p> <p>Falta de elementos para comprender aspectos didácticos como la evaluación</p>  |  |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>Cuál es su perspectiva de la coordinadora del curso</i></p> | <p>Gusto por los docentes del diplomado</p>  | <p>Aprecio por los conocimientos de los formadores de formadores en cuestiones de docencia</p>  | <p>Reconocimiento por los conocimientos de formadores de profesores</p>  |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>El curso cubrió sus expectativas</i></p>                    | <p>El diplomado es su primer experiencia en formación docente</p> <p>La gente que entra a procesos formativos es porque tiene la disposición de cambiar + tener conciencia para prepararse en ser docencia + hacer cambios</p> | <p>No tiene punto de referencia para señalar si los cursos del diplomado le ayudaron a su práctica</p> <p>La disposición al cambio, elemento importante para interiorizar los contenidos en los procesos formativos</p> | <p>Es necesario un punto de referencia para saber si los procesos formativos hay ayudado al mejoramiento de la práctica</p> <p>Disposición al cambio para interiorizar contenidos para la docencia</p> |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  |   | <p>Tener conciencia de que para ser docente se necesita preparación</p> <p>Los cursos formativos implican hacer cambios</p>  | <p>Conciencia para prepararse para ser docente (plano personal)</p> <p>¿Los procesos formativos implican cambios?</p>   |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p>Cubrió tus expectativas el...</p> <p><b>Eje 10. Saberes y conocimientos tácitos que han usado para su docencia</b></p> | <p>Los conocimientos adquiridos, en el diplomado los llevo a la práctica + poca claridad en estrategias tecnificadas por la pedagogía + uso de las propias estrategias desarrolladas por la experiencia</p> <p>No hay continuidad en su formación por cuestiones de salud y saturación de actividades extraacadémicas</p> | <p>Apropiarse de contenidos para aplicarlos en la práctica</p> <p>La pedagogía tiene estrategias tecnificadas rígidas</p> <p>Preferencia por utilizar las estrategias propias desarrolladas a través de la experiencia</p> <p>La falta de continuidad en su formación es por</p> | <p>Aplicar en su práctica los contenidos en pedagogía</p> <p>Pedagogía prescriptiva</p> <p>Uso de estrategias propias en la práctica</p> <p>La formación del profesorado es una cuestión personal más que institucional</p> |



|  |   | cuestiones personales   |   |
|--|---|---|---|
| <b>Eje 3. Formación docente</b><br><i>Cómo y en qué aplica lo aprendido en los cursos de formación docente</i><br><br><i>Necesidad de aprendizaje para la docencia</i> | La experiencia como acto de instinto para desarrollar actividades que ayudan en el desarrollo de la clase + el diplomado concientizó los saberes acumulados + la claridad en lo que se estimula en los estudiantes con determinadas prácticas (desarrollar diferentes habilidades en los estudiantes) | La experiencia como acto de instinto para el desarrollo de actividades. Sorpresa de lo que se sabe<br><br>El diplomado ayudó a hacer consciente los saberes acumulados por la experiencia | La intuición y la experiencia frente a los conocimientos formales sobre docencia<br><br>Reconocimiento de que se sabe más de lo que se cree<br><br>Los procesos formativos ayudan a concientizar los saberes que se poseen (Bourdieu) |
| <b>Eje 8. Reflexión en la práctica</b>   |   |   |   |
| <b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b>   | La experiencia y especialización en una materia permite formular hipótesis de cómo enseñar el contenido de una forma que sea más sencilla y por ende mejor aprendida por el alumno.   | Tener un acercamiento en los procesos cognitivos del estudiante   | Conocer los procesos cognitivos   |
| <b>Eje 10. Saberes y conocimientos tácitos que han usado para su docencia</b>  | <u>Desarrollo de una didáctica específica</u>   | Estimular el aprendizaje con determinadas prácticas   | Estimular el aprendizaje en el alumno   |
| <b>Eje 10. Saberes y conocimientos tácitos que</b>   | Conocer que lo que se hace en el  | La experiencia y especialización permite aprender y construir conocimiento en la materia  | Ventajas de la especialización en la materia<br><br>Desarrollo de la didáctica con  |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <p><b>han usado para su docencia (experiencia)</b></p> | <p>aula tiene un nombre crea buenas expectativas en el docente sobre su docencia + poner un nombre a lo que se hace en el salón de clases + recuperar los conocimientos pedagógicos que son útiles a la práctica y no reducirlo a técnicas de aprendizaje</p> <p>Intención de aprender + experiencia + necesidad de mejorar algo de la práctica docente + proceso de madurez de la función de la docencia + reflexión sobre condiciones, situaciones objetivos y formas en como uno lo vive</p> <p>En los cursos hay aspectos que no sirven para la docencia</p> | <p>que se ha dado por varios años. Desarrollo de una didáctica específica de la materia</p> <p>Nombrar lo que se hace en la práctica a través de la formación docente ayuda al docente a afianzar y motivar su práctica</p> <p>Mirar a los cursos de formación más amplios y no reducirlos a técnicas de aprendizaje</p> <p>Lo ideal para la formación docentes sería la intención de aprender por parte del docente y usar su experiencia</p> | <p>base en la experiencia</p> <p>Los procesos formativos ayudan a Poner nombre a la experiencia motiva al docente</p> <p>Los procesos formativos no reducirlos a técnicas de e-a</p> <p>En los procesos formativos el docente debe tener la intención de aprender partiendo de su experiencia</p> <p>En los procesos formativos se debe aprovechar la necesidad del profesor por mejorar</p> <p>Reflexión en y desde la práctica</p> <p>En los procesos formativos se</p> |
|--|--|--|---|

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   |  | <p>Aprovechar la necesidad que siente el profesor de mejorar su práctica</p> <p>Reflexión constante de la práctica educativa y didáctica</p> <p>Partir de lo que necesita saber el docente</p>  | deber partir de lo que necesita el docente   |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><b>Eje 7. Condiciones personales para el cambio</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> <p><b>Eje 14. Conceptualización del alumno</b></p> <p><i>Por qué la actitud para el</i></p> | <p>Sentirse a gusto, ya no tener el temor de ser nuevo en algún tema</p> <p>La percepción de la docencia como paternalismo como Estado Mexicano + tratar al alumno como menor de edad + la protección de los alumnos por parte de la maestra</p> <p>Docentes que consideran que tienen todos los elementos y no prestan oídos a las técnicas pedagógicas tan rígidas</p> | <p>El docente tiene que sentirse a gusto en los procesos de formación. Vencer el miedo de desconocer aspectos sobre la docencia</p> <p>Algunos docentes reproducen la docencia como paternalismo-maternamlismo. Tratan al alumno como menor de edad</p> | <p>Los procesos de formación deben garantizar la motivación del docente</p> <p>La formación será miedo al desconocimiento o a la apatía</p> <p>Transferencia de la trayectoria educativa e ideológica en la docencia</p> <p>La humildad frente a la soberbia</p> |

|                      |  |  |   |
|----------------------|--|--|---|
| <p><i>cambio</i></p> | <p>La inseguridad e introversión hace que los demás lo perciban huraño</p> <p>El deseo de reflexionar y conocer diferentes puntos de vista lo mantuvo en el diplomado</p> <p>Asumir la conciencia de la obligación de motivar al alumno para que estudie + cuál es el objetivo como docente de tiempo completo + ubicar la responsabilidad del alumno y la del maestro</p> <p>Romper el esquema entre la práctica tradicional y el nuevo paradigma</p> <p>Buscar el justo medio por ensayo y</p> | <p>Hay docentes que no tienen humildad docente</p> <p>Características personales del docente</p> <p>Necesidad de reflexionar en y desde la práctica</p> <p>Tener conciencia del rol que juega el docente en la formación del alumno + motivación</p> <p>Tener conciencia de la obligación del profesor de tiempo completo: cuál es el objetivo</p> <p>Tener conciencia de la</p> | <p>docente</p> <p>Historia de vida, personalidad y docencia</p> <p>Reflexionar en y desde la práctica</p> <p>Conciencia del ser docente</p> <p>Motivación del alumno</p> <p>Tipo de contrato y conciencia por la práctica</p> <p>La docencia: responsabilidad compartida</p> <p>El docente debe romper paradigmas educativos</p> <p>EL aprendizaje docente es por</p> |
|----------------------|--|--|---|

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
|   | error + ubicar los límites y alcances del profesor y del estudiante + la angustia de ser docente se modifica pero sigue presente | responsabilidad compartida entre el alumno y profesor<br><br>Romper paradigmas de enseñanza<br><br>Aprender por ensayo y error en la docencia<br><br>Tener conciencia de los límites y alcances del profesor y alumno<br><br>Ser docente ocasiona angustia | ensayo y error<br><br>Conciencia por los límites y alcances de la práctica<br><br>¿Ser docente es sinónimo de angustia? |
| <b>Eje 7. Condiciones personales para el cambio</b><br><b>Eje 8. Reflexión en la práctica</b> | La evaluación de la clase como mecanismo para mejorar los aspectos criticables<br><br>Postura frente a teorías + pasión por      | La evaluación retroalimenta la práctica docente<br><br>Tomar postura frente a teorías económicas + pasión por defenderlas  | Evaluación y retroalimentación de la práctica<br><br>Postura ideológica en su disciplina                                |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <p><b>Eje 12. Relación con los alumnos</b></p> <p><b>Eje 15. Características personales que inciden en la forma de ser como docente</b></p> <p><i>La práctica como docente está mediada por la reflexión</i></p> | <p>defender su perspectiva + enfrentar los errores de los alumnos con seriedad provoca malas interpretaciones</p> <p>Percepciones sobre valores como el respeto que implica confrontar + historia de vida</p> <p>Seguimiento de las evaluaciones realizadas a los alumnos de la clase para erradicar los aspectos criticables a su práctica</p> | <p>Las características personales interfiere cuando se enfrenta a los errores de los alumnos</p> <p>Poner en común el significado de los valores, sino hay malinterpretaciones + Historia de vida</p> <p>La evaluación retroalimenta la práctica docente dando un seguimiento</p> | <p>Personalidad y docencia</p> <p>Comunicación en el aula</p> <p>Historia de vida</p> <p>Evaluación y seguimiento de la práctica docente</p> |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>Considera que tiene alguna(s) limitación en su práctica como docente</i></p>  | <p>Hay problemas estructurales que inciden en la docencia como es el carácter personal + nunca haber creído “servir” para maestro por la responsabilidad tan grande porque puede afectar severamente a un persona en el papel de maestro +</p>  | <p>El carácter personal incide positiva o negativamente en la práctica</p> <p>Ser docente es una responsabilidad “tan grande” porque se puede</p>   | <p>Personalidad y docencia</p> <p>La docencia y la responsabilidad</p> <p>Historia de vida, ideología y docencia</p>                         |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p>ideología-política + historia de vida, de persecución por pertenecer a una minoría cultural + Cultura de introversión</p> <p>La historia familiar lo forma con un carácter formal y de disciplina</p> | <p>afectar a un alumno “severamente”</p> <p>Historia de vida incide en la forma de ejercer la docencia: ideología política, minoría cultural (protección)</p> <p>Reproducción del rol familiar en la docencia</p> <p>Historia de vida</p> <p>Historia de vida y familiar incide en la formación de disciplina que muestra en la docencia</p> | <p>Historia de vida y docencia: reproducción</p> <p>Historia de vida y docencia</p> |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>Considera que tiene alguna(s)</i></p> | <p>La personalidad como factor de inseguridad para la docencia + siempre estar en riesgo de la</p>   | <p>Características personales que inciden en la docencia: inseguridad</p>  | <p>Personalidad y docencia</p> <p>Vínculo pedagógico</p>                            |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p><i>limitación en su práctica como docente</i></p>   | <p>interacción con el estudiante + remediar los errores que se cometen en la docencia</p> <p>Demeritar la experiencia por ser corta</p> | <p>Vínculo pedagógico visto como un riesgo en la interacción con el alumno</p> <p>Aprender a remediar los errores en la docencia</p> <p>No se reconoce y valora la experiencia por ser corta</p> | <p>Errores en la docencia y aprendizaje</p> <p>El novel no reconoce su experiencia</p> |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>Considera que tiene alguna(s) limitación en su práctica como docente</i></p> <p><b>Eje 10. Saberes y conocimientos tácitos que han usado para su docencia</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas</b></p> | <p>La libertad de cátedra permite ser sensible a las condiciones del grupo</p>  | <p>La libertad de cátedra favorece la práctica del docente</p>   | <p>Libertad de cátedra</p>   |



|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| para el aprendizaje  |  |   |   |
| <b>Eje 13. Exigencias institucionales</b>  |  |   |   |
| <b>Eje 3. Formación docente</b><br><i>Considera que tiene alguna(s) limitación en su práctica como docente</i>   | Preparación constante.<br>Actualización  | Actualización permanente  | Actualización   |
| <b>Eje 3. Formación docente</b><br><b>Eje 15. Características personales que inciden en la forma de ser como docente</b><br><i>considera que tiene algunas limitaciones en su práctica</i> | Ser docente implica manejar los contenidos, pero no siempre es así + aprender a aceptar que no se sabe todo (honestidad intelectual) | No siempre los docentes dominan los contenidos de la materia<br>Tener conciencia de que ser docente no es sinónimo de saber todo (honestidad intelectual) | Ser docente no implica dominar los contenidos<br>El docente no posee todo el conocimiento |
| <b>Eje 3. Formación docente</b><br><b>Eje 19. Actualización</b>  | La actualización de por vida en dos sentidos, disciplinar y docencia + facilitar el apoyo para actualizarse                          | Actualización permanente tanto en la disciplina como en la docencia   | Actualización disciplinar y formación docente permanente                                  |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p><b>disciplinar o de la formación inicial</b></p> <p><i>considera que tiene algunas limitaciones en su práctica</i></p> |  | <p>Que la institución facilite la actualización</p> | <p>La formación como política institucional</p> |
|---|--|---|---|

| Asunto eje (pregunta)  | 1er nivel de interpretación   | Conceptualización teórica  | Teorización y tu percepción   |
|--|---|--|---|
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b><br/><i>¿Qué maestro (s), usted recuerda más de su trayectoria como estudiante?</i></p> <p><b>Eje 6. Trayectoria de vida (familiar, personal)</b></p> <p><b>Eje 15. Características personales que inciden en la forma de ser como docente</b></p> | <p>La escuela vista como obligación cuando se es estudiante + no ser buen alumno</p> <p>La educación familiar era muy rigurosa</p> <p>Gusto por los retos, una maestra joven que les enseñó contenidos no contemplados en el programa</p> | <p>La escuela es una obligación + No haber sido “buen alumno”</p> <p>Historia de vida y familiar: educación rigurosa</p> <p>Recuerda a una maestra que les enseñó contenido que no se incluía en el programa</p> <p>Cuando estudiante seleccionaba a las materias útiles para esforzarse</p> | <p>La escuela vivida como obligación</p> <p>Trayectoria académica: No ser buen alumno</p> <p>Disciplina y rigidez en la práctica docente</p> <p>El programa institucional, recurso indicativo</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p><b>Eje 4. Trayectoria académica</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> | <p>Como estudiante diferenciaba entre materias útiles y no útiles para enfocar su energía y desempeño</p> <p>Como estudiante lo impactaron los profesores que trabajaban la cuestión agraria, su línea de trabajo + pero más influencia del padre, la disciplina rigurosa y rigidez + influencia de profesores de la maestría</p> <p>Como estudiante se puede aplicar algo mecánicamente sin saber para qué sirve + explicación de que significa algo que se supone los estudiantes no comprenden (transferencias que hace los docentes con los alumnos)</p> <p>Más que imitar a un maestro la</p> | <p>en éstas. Estrategias como alumno</p> <p>Se interesó por los docentes que trabajaban la cuestión agraria. Su línea de especialización</p> <p>La influencia mayor la reconoce de su padre: disciplina rigurosa</p> <p>Reconoce a los maestros de la maestría</p> <p>Transferencias que hace los docentes con los alumnos: cuando eres estudiante aplica mecánicamente</p> <p>El papel del docente es que explicar un contenido de manera sencilla para que lo comprendan los alumnos</p> | <p>Trayectoria académica: estrategias al ser alumno</p> <p>Especialización de la línea de trabajo, permeada por sus formadores</p> <p>Historia de vida: disciplina rigurosa</p> <p>Reconocimiento por docentes de maestría</p> <p>Transferencias de la trayectoria educativa</p> <p>La responsabilidad del docente por comunicar claramente los contenidos</p> |
|--|--|--|--|

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|   | docencia se impulsó por la formación de vida y los principios inculcados (de izquierda)   | La docencia fue impulsada por la formación de vida e ideología familiar de izquierda  | Historia de vida y docencia   |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>¿Qué maestro (s), usted recuerda más de su trayectoria como estudiante?</i></p> <p><b>Eje 16. Vivencias personales</b></p> | <p>Dedicarse a la docencia por querer ser como maestros que se tuvieron cuando estudiante + la admiración por profesores preparados con amplio bagaje cultural y de lenguajes + ser amenos en la docencia, dominar el contenido y compartirlo + ser apasionada en la docencia</p> <p>Admirar como persona y la labor docente de los profesores + querer hacer bien la docencia + compromiso por la docencia + gusto en demasía por la docencia</p> <p>No se puede separar la vida de la</p> | <p>La admiración por profesores “bien” preparados con capital cultural y de lenguaje</p> <p>Reconocer a un profesor por dominar el contenido y compartirlo</p> <p>Ser apasionada en la docencia</p> <p>Admirar la labor docente de los profesores</p> <p>Hacer bien la docencia y tener compromiso por ésta + Gusto por ser docente</p> | <p>Reconocimiento: Capital social y cultural</p> <p>Vivir la docencia como pasión</p> <p>Reconocimiento por la labor docente</p> <p>Compromiso y gusto por la docencia</p> <p>Personalidad y docencia</p> |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | docencia, se refleja en tu práctica   | La vida personal se refleja en la docencia  |   |
| <b>Eje 3. Formación docente</b><br>¿Qué maestro (s), usted recuerda más de su trayectoria como estudiante? | Recuerdo de maestros que enseñan de manera sencilla + que eran afectuosos con los alumnos + el aterrizaje de los conocimientos + exigencia para aprender + la retroalimentación (dar cabida a los errores para superarlos)  | Maestros que enseñan de manera sencilla, afectuosos.<br><br>Maestros que aterrizan los conocimientos + exigencia para que el alumno aprenda | La sencillez en la docencia<br><br>Capacidad o habilidad para articular contenidos con vivencias de los alumnos |
| <b>Eje 4. Trayectoria académica</b><br><br><i>Análisis de la práctica</i>                                  | Cuando un docente es novato no sabe enseñar + la experiencia nutre a la docencia + reconocimiento por la mejora en la enseñanza + el reconocimiento entre maestros de diferentes generaciones + la práctica hace al maestro + ensayo y error para perfeccionar la práctica y aprender | Maestros que retroalimentan.<br>Utilizar los errores para superarlos  | Retroalimentar al alumno<br><br>El papel del error y la superación de éste                                      |
| <b>Eje 14. Conceptualización del alumno</b>  |   | La experiencia y la práctica hacen al maestro. El novel es inexperto en las formas de enseñar   | El novel no sabe enseñar  |
| <b>Eje 6. Trayectoria de vida (familiar, personal)</b>   | Recordar a maestros que estaban   | Reconocer la importancia por mejorar en la enseñanza<br>Reconocimiento entre el gremio  | La mejora de la práctica como acto de conciencia<br><br>Gremio y capital social<br><br>El ensayo y error como   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>preocupados por el aprendizaje de los alumnos + la sencillez en la explicación de los contenidos + la interacción con los estudiantes + la concepción que tiene el docente del estudiante</p> <p>Crear las condiciones para que aprenda el alumno + el autoritarismo bloquea al alumno y no aprende + <u>transferencia del docente de sus vivencias cuando alumno en algún nivel</u></p> <p>Condiciones de vida para querer aspirar más estudios + <u>no querer reproducir el <i>habitus familiar de sometimiento frente a los hombres</i></u></p> | <p>docente por maestros de generaciones más arriba</p> <p>Para perfeccionar la práctica docente se recurre al ensayo y error de manera no intencionada</p> <p>Maestros preocupados por el aprendizaje de los alumnos</p> <p>Maestros que explican con sencillez los contenidos</p> <p>Fomentan el vínculo pedagógico</p> <p>Conceptualización del alumno por el docente</p> <p>Maestros que crean las condiciones para que el alumno aprenda</p> <p>Maestros que son autoritarios</p> | <p>parte de la experiencia docente</p> <p>Maestros preocupados por la práctica</p> <p>La sencillez en la docencia: reconocimiento</p> <p>Vínculo pedagógico</p> <p>¿Qué es el alumno?</p> <p>Crear condiciones para favorecer el aprendizaje de los alumnos</p> <p>El autoritarismo y el aprendizaje</p> <p>Transferencia de la</p> |
|--|---|---|---|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | <p>bloquean el aprendizaje</p> <p><u>Transferencia del docente de sus vivencias cuando alumno en algún nivel</u></p> <p>Historia de vida como impulso para estudiar la licenciatura</p> <p><u>Reproducir el <i>habitus familiar de sometimiento frente a los hombres</i></u></p> | <p>trayectoria educativa</p> <p>Historia de vida y formación académica</p> <p>Reproducción del <i>habitus familiar</i></p>  |
| <p><i>¿Qué maestro (s), usted recuerda más de su trayectoria como estudiante?</i></p> <p><i>Ese recuerdo, ¿cómo impacta su práctica?</i></p> | <p>Maestra disciplinada, correcta para dirigirse a sus alumnos + gusto por el estilo de la maestra</p> <p>Especialización por las matemáticas + no ser buena alumna en esa cuestión</p> <p>Los maestros que se recuerdan dan base para la enseñanza + crítica de</p> | <p>La disciplina en alguna maestra para dirigirse a sus alumnos (así es ella)</p> <p>La especialización en las matemáticas por tener maestros buenos + ser mala como alumna en la materia</p> <p>Los maestros que se recuerdan</p>   | <p>Imitación y reproducción de los maestros “buenos”</p> <p>Especialización en una línea</p> <p>Trayectoria educativa: no ser buen alumno</p> <p>Imitación y reproducción</p> |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p>las metodologías de enseñanza actuales que no favorecen la memorización</p> <p>Los alumnos muchas veces no traen aprendizajes previos por lo que el profesor tiene que apoyarlos a que aprendan los conocimientos + ayudarlos a razonar, analizar y aplicar los conocimientos</p> | <p>son imitados en algunos aspectos</p> <p>Comparación y crítica de las nuevas metodologías de enseñanza</p> <p>Crear que los alumnos no tienen aprendizajes previos. El profesor tiene que apoyar al alumno a aprender y aplicar los conocimientos. Paradigma tradicional</p> | <p>de los maestros “buenos”</p> <p>Posicionamiento frente a los nuevos enfoques educativos</p> <p>Paradigma tradicional: el alumno no tiene conocimientos previos</p> <p>El profesor responsable del aprendizaje y aplicación de conocimientos del alumno</p> |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>¿Qué maestro (s), usted recuerda más de su trayectoria como estudiante?</i></p> | <p>Admiración de docentes que acostumbran una clase estructurada: objetivo, temas, secuencias, gráficos y conclusiones + influencia ideológica + admiración por intelectuales en sus materias (líneas de trabajo)</p>  | <p>Maestros que estructuran la clase: objetivos, temas, secuencias, materiales de apoyo, cierre</p> <p>Maestros que han influenciado ideológicamente</p> <p>Admiración por intelectuales del</p>   | <p>Imitación y reproducción de los maestros “buenos”</p> <p>Ideología compartida (influencia)</p> <p>Reconocimiento social</p>  |



|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>Como alumno se describe práctico y asertivo + se reconoce mal alumno</p> <p>Experiencias malas con docentes que no preparan la clase que es sinónimo de irresponsabilidad</p>  | <p>área</p> <p>Trayectoria escolar: práctico y asertivo</p> <p>No fue buen alumno</p> <p>Los docentes malos son los que no preparan la clase.</p> <p>Irresponsables</p>  | <p>Trayectoria educativa: estrategias para ser alumno</p> <p>No se fue buen alumno</p> <p>¿Quién es mal docente?</p> |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>¿Qué maestro (s), usted recuerda más de su trayectoria como estudiante?</i></p> | <p>Tomar de los maestros lo que nutre la práctica docente + manejo de los temas y buena disposición en el aula + prácticas de campo en las que se aplicaba la investigación + aquellos maestros que trasladan la responsabilidad al alumno de su aprendizaje + promoción de formación profesional</p> | <p>Recuperar aspectos que se considera nutren la propia práctica</p> <p>Dominio de los temas y disposición</p> <p>Relacionan teoría y práctica, como por ejemplo en prácticas de campo</p> <p>Hacer responsable al alumno de</p> | <p>Imitación y reproducción de los maestros “buenos”</p> <p>El buen docente</p> <p>Currículum oculto</p>             |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   |   | <p>su aprendizaje</p> <p>Maestros que cuidan los detalles como puntualidad en los alumnos</p>  |   |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><i>¿Qué sentido tiene para usted ser docente?</i></p> | <p>Docencia es una actividad profesional + retribución por ejercerla + placer del profesor al ser docente + cuando novel la docencia por ser considerada de mucha responsabilidad provoca angustia</p>                | <p>La docencia es una actividad profesional retribuida</p> <p>La docencia da placer (después de muchos años, en este caso)</p>                                   | <p>La conceptualización de la docencia cambia con el tiempo</p> <p>Angustia y responsabilidad al ser novel</p>                              |
| <p><b>Eje 5. Relación entre el campo laboral y campo académico (docencia)</b></p>                       | <p>Cuando novel o recién egresado de la licenciatura considerar que la docencia no es trabajo profesional,</p>  | <p>Al novel la docencia le causa angustia por la responsabilidad que representa</p>  | <p>La conceptualización de la docencia cambia con el tiempo</p>   |
| <p><b>Eje 6. Trayectoria de vida (familiar, personal)</b></p>   | <p>la experiencia profesional estaba afuera + considerar un aprendizaje mayor estando en el trabajo extraacadémico que permaneciendo en la juventud en ésta, misma que permitió nutrir la práctica docente actual</p> | <p>En sus inicios pensaba que la docencia no era trabajo profesional</p> <p>Se cree que el trabajo académico no garantiza aprendizaje como el extraacadémico</p> | <p>Docencia como profesión, pero se aprende más afuera</p> <p>El profesor de asignatura nutre su práctica docente por la extraacadémica</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>La experiencia laboral extraacadémica permite tener una experiencia práctica de la disciplina y no teórica (de libros) + hay vivencias que no se encuentran en los libros</p> <p>Por su formación familiar posee un capital cultural diferente al grueso de la población de docentes, sin embargo este capital se tiene que desarrollar</p> <p>Enseñar a los alumnos a ser críticos en las lecturas, en las teorías</p> <p>Motivar a los alumnos con su forma de ser docente de someter el conocimiento a una prueba de verdad</p> | <p>El trabajo fuera de la academia nutre la práctica docente</p> <p>La experiencia laboral fuera de la academia permite conocer la parte práctica de la teoría + enriquece el capital social y cultural</p> <p>Capital cultural heredado por la familia + conservar y desarrollarlo</p> <p>Enseñar al alumno a ser crítico</p> <p>Motivar a los alumnos por medio de la docencia someter a juicios de verdad el conocimiento</p> | <p>Experiencia laboral extraacadémica</p> <p>Capital social y cultural como aspectos de compartir mayores conocimientos</p> <p>Capital cultural heredado</p> <p>El buen docente</p> <p>Motivación del alumno</p> |
|--|---|--|--|

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p>   | <p>La docencia como parte esencial de la vida + no haberse visualizado como docente, sin embargo es una</p>               | <p>La docencia se vuelve parte de la vida + realización de vida</p> | <p>La vida y la docencia</p>                          |
| <p><b>Eje 6. Trayectoria de vida (familiar, personal)</b></p>                                | <p>de las máximas realizaciones de vida + reproducir el rol familiar de cuidar a los hermanos + tomar tus</p>             | <p>Reproducción maternalista</p>                                    | <p>Transferencia de carencias personales</p>          |
| <p><b>Eje 15. Características personales que inciden en la forma de ser como docente</b></p> | <p>experiencias de vida tanto familiares como propias + facilitar a los alumnos lo que se dificultó cuando estudiante</p> | <p>Capital cultura pobre (con carencias)</p>                        | <p>Capital cultural pobre y docencia</p>              |
| <p><b>Eje 4. Trayectoria académica</b></p>   | <p>Al contrario del capital cultural amplío del maestro, esta maestra tiene un capital cultural pobre</p>                 | <p>La economía no era la primera opción para estudiar</p>           | <p>La licenciatura como segunda opción de estudio</p> |
| <p><i>¿Qué sentido tiene ser docente?</i></p>  | <p>Economía era la segunda opción para estudiar la licenciatura (con pasó igual, creo)</p>                                | <p>Como alumna aprender le cuesta trabajo</p>                       | <p>Trayectoria educativa: no era buena alumna</p>     |
|  | <p>Aprender le cuesta trabajo, es maestra de las talacheras</p>   |   |   |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><i>¿Qué sentido tiene ser docente?</i></p>  | <p>Ser docente en la universidad significa regresarle conocimiento, vínculos entre personas y capital cultural + tomarle sentido a la vida, estar motivada por ser docente en la vida + tomar cursos y ser mejor docente es motivante</p> <p>El ser humano y el ser maestra está vinculado (no puedes ser una persona en la escuela y otra fuera)</p> | <p>Reconocer a la institución que la formó como en la licenciatura</p> <p>Se establecen vínculos entre personas + capital cultural</p> <p>La docencia como motor en la vida</p> <p>Prepararse para la docencia es motivante</p> <p>La vida personal se refleja en la docencia</p> | <p>Docencia y retribuir a la institución formadora</p> <p>Vínculos entre personas y capital cultural</p> <p>Motivación y docencia</p> <p>La docencia es inherente a la vida o la vida es inherente a la docencia</p> |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>Seguir preparándome</i></p> <p><b>Eje 11. Situación laboral</b></p> | <p>Sentido a la vida, ser lo que es ahora + la docencia como soporte de asuntos personales + orgullo de ser docente en la UNAM y motor para continuar con los estudiantes</p> <p>Seguir preparándose es tomar</p>   | <p>La docencia le da sentido a la vida</p> <p>Orgullo de ser docente en la UNAM</p> <p>La docencia como motor en la</p>   | <p>La docencia es inherente a la vida o la vida es inherente a la docencia</p> <p>Docencia y retribuir a la institución formadora</p>  |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <p><i>¿Qué sentido tiene para usted ser docente?</i></p>  | <p> cursos, leer, estudiar</p> <p>La distancia implica no poder asistir a cursos + pensar en dedicarse más a la universidad</p> <p>Deseo por tener más horas en la UNAM</p>  | <p>vida</p> <p>Actualizase y prepararse</p> <p>Sentido en la docencia, trasladarse desde un estado</p> <p>Tener más horas. Tipo de contratación</p> | <p>Motivación y docencia</p> <p>Actualización significa ¿prepararse?</p> <p>Los malabares para la docencia</p> <p>Tipo de contratación</p> |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><i>¿Qué sentido tiene para usted ser docente?</i></p> | <p>El sentido de la docencia es que ayuda a otros a avanzar en el campo que al docente le apasiona</p> <p>El profesor que dice ser maestro en la UNAM por amor a la camiseta es falso porque podría estar en otro lugar + capital social por ser maestro de la UNAM (en palabras de economistas ingresos sombras: prestigio)</p> | <p>Ayudar a los estudiantes a transitar el campo que le apasiona al docente</p> <p>Estar en la UNAM es tener capital social</p>                     | <p>El docente como apoyo en un camino</p> <p>Capital social</p>  |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la</b></p>   | <p>La docencia como trabajo</p>  | <p>Reconocer la docencia como</p>   | <p>El buen docente y</p>   |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <p><b>docencia</b></p> <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><b>Eje 22. Materiales didácticos</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> <p><i>¿Qué sentido tiene para usted ser docente?</i></p> <p><i>¿Cómo fueron los inicios de su docencia?</i></p> | <p>profesional implica que trabajes en lo que te gusta y saber hacer la docencia</p> <p>La docencia te tiene que gustar para desempeñarla</p> <p>Ser docente es tener la responsabilidad y el compromiso de cumplir con metas y objetivos de un programa para alcanzar conocimientos y habilidades, destrezas</p> <p>Ser buen docente implica aplicar “todo esto” en el aula o en el medio usado para ser docente: observar y validar que se alcance el saber</p> <p>El docente novel la práctica es limitada, pues se recurre a repetir el</p> | <p>trabajo profesional: gusto y saber hacer docencia</p> <p>Gusto por la docencia</p> <p>Ser docente implica responsabilidad y compromiso por cubrir un programa</p> <p>Ser docente es aplicar todo esto y observar y validar el saber del alumno</p> <p>Cuando se es novel se repite el libro. Práctica limitada</p> <p>La experiencia que se va adquiriendo permite desarrollar lo que dice el libro con vivencias tanto del docente como de los</p> | <p>validación del saber del alumno</p> <p>El novel y la práctica limitada o inexperto</p> <p>La experiencia forma al docente</p> <p>La experiencia, la consolidación y construcción de conocimientos</p> |
|---|---|--|--|

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | <p>libro + la experiencia permite desarrollar los contenidos del libro y enriquecer la explicación con vivencias cotidianas de la realidad tanto del alumno como del docente que permite la comparación entre la teoría y la práctica cotidiana</p> <p>Con la experiencia en la docencia se puede demostrar que la teoría tiene funcionalidad en la vida real + construir nuevos conocimientos</p> | <p>alumnos</p> <p>La experiencia como mecanismo que permite demostrar la articulación entre la teoría y la práctica en la vida. Construir nuevos conocimientos</p>  |  |
| <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> <p><b>Eje 10. Saberes y conocimientos tácitos que han usado para su docencia</b></p> <p><b>Eje 8. Reflexión en la práctica</b></p> | <p>El maestro no les va a enseñar nada, los estudiantes tienen que construir su verdad + asimilación del lenguaje pedagógico a través del diplomado</p> <p>La <u>capacidad de hacer consciente</u> (Reflexividad de Bourdieu), sistematizar y potenciar lo que ya se venía haciendo a través de la</p>   | <p>El maestro no enseña, el alumno tiene que construir su conocimiento</p> <p>Asimilación del docente del lenguaje pedagógico</p> <p>Hacer consciente la práctica y potenciar los saberes que ha dado</p> | <p>El alumno responsable de la construcción de su conocimiento</p> <p>En los procesos formativos el docente asimila el lenguaje técnico pedagógico</p> |



|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <p><i>Promover en el alumno un pensamiento crítico</i></p>                                 | <p>experiencia. <u>Lo que se venía haciendo ponerle un nombre e intención y complementar con las “cosas” nuevas aprendidas en cursos</u></p> <p>Utilizar de manera consciente e intencionada “formas o instrumentos para que el alumno comprenda un proceso y reafirmar el conocimiento desde diferentes técnicas de aprendizaje</p> | <p>la experiencia.</p> <p><u>Lo que se venía haciendo ponerle un nombre e intención y complementar con las “cosas” nuevas aprendidas en cursos.</u></p> <p><b>Importancia de nombrar lo que se hace</b></p> <p>Distintas formas o instrumentos para entender el mismo proceso</p> <p>Reafirma el conocimiento utilizando diferentes técnicas de aprendizaje</p> | <p>Potenciar los saberes desde la experiencia</p> <p>Nombrar lo que se hace. Formalizar la experiencia en conocimiento</p> <p>La enseñanza intencionada</p> <p>La enseñanza intencionada.</p> <p>Reforzamiento en el alumno</p> |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b><br/><i>¿Cómo conceptualiza la docencia?</i></p> | <p>La docencia en general es la capacitación para desarrollar habilidades y de ubicación del hombre en el universo + idea desde su posición como economista: el hombre tiene que desarrollarse de la mejor manera para generar el</p>  | <p>La docencia como capacidad para desarrollar habilidades y ubicar al hombre en el universo</p> <p>Desde una concepción economista la docencia es Guiar, concientizar a las personas para que llegue a la capacidad y</p>  | <p>La docencia permite desarrollar habilidades y concientizar al hombre</p>   |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   | <p>mayor bienestar y las mayores satisfacciones posibles... esta concientización de guía para que adopte esta capacitación es la de la enseñanza. Guiar, concientizar a las personas para que llegue a la capacidad y ubicación</p>   | ubicación  |  |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><b>Eje 13. Exigencias institucionales</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> <p><i>¿Cómo conceptualiza la docencia</i></p> | <p>La docencia es un trabajo que requiere “mucho esfuerzo” y compromiso, no se limita a repetir el libro y contenidos que pide la institución. Es un trabajo que demanda un compromiso de todos los días por la realidad cambiante + la formación de gente + es un trabajo que no implica y se reduce a estar presente en el aula o preparar la clase un par de horas</p> <p>La docencia implica reflexión cotidiana en la práctica, como</p> | <p>La docencia, trabajo que requiere esfuerzo y compromiso. No se limita a repetir el libro y contenidos del programa</p> <p>Trabajo que se realiza todos los días, implica la formación de gente. No se reduce al aula</p> <p>Reflexión en la práctica cotidiana. Preparar la clase</p> | <p>La docencia no es repetir el libro</p> <p>La docencia es formadora de gente</p> <p>La docencia no se reduce al aula</p> <p>Reflexión en y desde la práctica</p> |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   | prepara la clase, material, motivar   |   |  |
| <b>Eje 2. Percepción de la docencia</b>   | La enseñanza es un proceso de aprender y reaprender “las cosas” a lo largo de la vida. Es adquirir conocimiento   | La enseñanza como proceso de aprender y reaprender a lo largo de la vida. Adquirir conocimiento                                   | La enseñanza permite aprender y reaprender                         |
| <b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b>                              | La docencia es demostrar un conocimiento que es aplicable en la práctica cotidiana del estudiante   | La docencia es enseñar un conocimiento aplicable a la cotidianidad del alumno   | Adquisición de conocimiento  |
| <b>Eje 15. Características personales que inciden en la forma de ser como docente</b> | La aplicación del contenido es visto en tareas + la metodología usada por un docente es: explicar una fórmula, realizar ejercicios conjuntamente, de tarea hacer más ejercicios. Al calificar se puede observar si están comprendiendo los alumnos el tema, entonces la docente explica a partir de los errores hallados por ella en las tareas | De acuerdo con su asignatura la aplicación del contenido se ve en tareas<br>Metodología de enseñanza aprendida por la experiencia | La enseñanza y la aplicabilidad de la teoría en la vida del alumno |
| <b>Eje 3. Formación docente</b>   |   |   | La aplicabilidad es entendida de diversas formas                   |
| <b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b>                              |   |   | Metodología de la enseñanza, adquisición de la experiencia         |
| <i>¿Cómo conceptualizas la docencia</i>   |   | Utilizar el error como fuente de información para reexplicar lo no comprendido por el alumno                                      |  |
| <i>Cómo aplica lo aprendido en el diplomado</i>                                       |   | Hacer consciente la práctica y  | El papel del error   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p>La <u>capacidad de hacer consciente</u> (Reflexividad de Bourdieu), sistematizar y potenciar lo que ya se venía haciendo a través de la experiencia. <u>Lo que se venía haciendo ponerle un nombre e intención y complementar con las “cosas” nuevas aprendidas en cursos</u></p> <p>Recuperar de los cursos sobre temas pedagógicos los canales de percepción</p> <p>Aplica el diagnóstico de canales de percepción dominante al inicio de semestre para diseñar sus estrategias en función de sus alumnos: kinestésicos, visuales y auditivos</p> | <p>potenciar los saberes que ha dado la experiencia.</p> <p><u>Lo que se venía haciendo ponerle un nombre e intención y complementar con las “cosas” nuevas aprendidas en cursos.</u></p> <p><b>Importancia de nombrar lo que se hace</b></p> <p>Vínculo pedagógico a través de conocer el nombre del alumno + reforzar el aprendizaje asegurando estrategias que cubran los canales de percepción</p> <p>Canales de percepción dominante</p> <p>Ver a la práctica docente más allá de abordar contenidos. Buscar estrategias que permita la interacción del grupo</p> | <p>La experiencia, conciencia y potenciar saberes</p> <p>Nombrar lo que se hace a través de los procesos formativos</p> <p>Aplicación de contenidos abordado en el diplomado</p> <p>Diseño de estrategias y características del grupo</p> <p>Vínculo pedagógico</p> <p>Diseño de estrategias y características del grupo</p> <p>Contenidos del diplomado</p> <p>Currículum oculto e intención docente</p> |
|--|--|--|---|

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p>La docente acostumbra aprenderse los nombres de los alumnos y ubica el canal de percepción dominante y el desarrollo de estrategias para observar si el alumno aprende según su canal de percepción</p> <p>En el diplomado aprendió a equilibrar los canales de percepción de los alumnos</p> <p>Procura que los estudiantes interactúen entre ellos con el propósito de que superen “miedos” que les permita desarrollarse en el campo laboral de manera eficiente</p> <p>Al final del semestre realiza un cuestionario para evaluar + otros recursos para mantener a los alumnos interesados</p> | <p>Evaluación de la clase al finalizar semestre</p> <p>Utilizar estrategias para propiciar y mantener el interés del alumno</p> | <p>Estrategias de interacción grupal</p> <p>Evaluación final de la práctica</p> <p>Estrategias y motivación del alumno</p> |
|--|---|---|--|

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   |   |   |  |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><i>Usted cómo conceptualiza la docencia</i></p>     | <p>La docencia como concepto es un compromiso del profesor hacia el alumno y la enseñanza</p>   | <p>La docencia es un compromiso del docente hacia el alumno</p>   | <p>La docencia es un compromiso</p>  |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><i>¿Cómo conceptualiza, usted, la docencia?</i></p> | <p>La docencia como concepto es un proceso de interacción entre estudiantes y los profesores. La ventaja como profesor es la preparación que se puede medir en años y que se cuenta con mayor conocimiento en relación al alumno. El alumno tiene la desventaja de considerar al docente como poseedor del conocimiento. Ahora la docencia consiste en ayudar al alumno en la adquisición de conocimientos, ya que las TIC's ponen al alcance de los alumnos información de diferentes lugares.</p> | <p>La docencia es un proceso de interacción entre estudiantes y profesor</p> <p>La ventaja del profesor es la experiencia y el mayor conocimiento que tiene sobre el tema que el alumno</p> <p>La desventaja del alumno es que mira que el docente posee el conocimiento</p> <p>La docencia, actualmente, es ayudar al alumno. Con las TIC's pueden acceder a cualquier tipo de información</p> | <p>La docencia es una Interacción</p> <p>La ventaja del docente es la experiencia, y del alumno es la desventaja</p> <p>Nueva conceptualización de la docencia</p> <p>El papel de las TIC's en la actualidad</p> |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p>                              | <p>La docencia como concepto es un arte, hay que diferencia entre una persona que domina el tema y la capacidad. Es un arte que requiere conocimiento, compromiso de cumplir con acuerdos institucionales (cumplir con el temario) y en el aula; además de estar dispuesto a aprender y no solo enseñar</p> | <p>La docencia es un arte. Requiere compromiso, conocimiento. Diferenciar a la persona que domine el tema y la capacidad (vocación)</p> | <p>La docencia es una arte</p>                     |
| <p><b>Eje 18. Articulación entre la formación inicial y la docencia</b></p> | <p>Cumplir con acuerdos institucionales (cumplir con el temario) y en el aula; además de estar dispuesto a aprender y no solo enseñar</p>   | <p>Cumplir acuerdos institucionales y con los alumnos. Estar dispuesto a aprender.</p>  | <p>Vocación y conocimiento de la información</p>   |
| <p><b>Eje 13. Exigencias institucionales</b></p>                            | <p>Como docentes reconocer que se cometen errores y se aprende, también, a través de la reflexión sobre el contenido</p>  | <p>Diferencia entre conocer el tema y saber enseñar</p>   | <p>La docencia es política</p>                     |
| <p><b>Eje 12. Relación con los alumnos</b></p>                              | <p>Como docentes reconocer que se cometen errores y se aprende, también, a través de la reflexión sobre el contenido</p>  | <p>Reconocer que hay errores pero utilizarlos para aprender</p>   | <p>Disposición al aprendizaje</p>                  |
| <p><b>Eje 8. Reflexión en la práctica</b></p>                               | <p>Como docentes reconocer que se cometen errores y se aprende, también, a través de la reflexión sobre el contenido</p>  | <p>Reflexión del contenido para aprender</p>  | <p>Vocación y conocimiento de la información</p>   |
| <p>¿Cómo conceptualizas la docencia?</p>                                    | <p>Como docentes reconocer que se cometen errores y se aprende, también, a través de la reflexión sobre el contenido</p>  | <p>Reflexión del contenido para aprender</p>  | <p>El papel del error en la docencia</p>           |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p>                              | <p>Un buen profesor estimula el conocimiento, la conciencia y la crítica en las personas. Que la persona se apropie de un</p>   | <p>ESTIMULAR el conocimiento, la conciencia y la crítica en el alumno.</p>  | <p>Reflexión del contenido</p>                     |
| <p>¿Qué hace a un buen profesor?</p>  | <p>Un buen profesor estimula el conocimiento, la conciencia y la crítica en las personas. Que la persona se apropie de un</p>   | <p>El conocimiento se ubique en</p>   | <p>Estimular la capacidad crítica en el alumno</p> |
| <p></p>   | <p></p>   | <p></p>   | <p>Ubicar el conocimiento en</p>                   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p>conocimiento y que lo ubique en realidades.</p> <p>La concepción de un buen profesor está dada por las ideologías personales de los docentes (-para mí es importante el desarrollo del hombre individualmente-)</p>   | <p>realidades</p> <p>La concepción depende las ideologías de los docentes.</p>   | <p>contexto reales</p> <p>Ideología de los docentes y docencia</p>  |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><b>Eje 4. Trayectoria académica</b></p> <p><b>Eje 16. Vivencias personales</b></p> <p><i>¿Qué hace a un buen profesor?</i></p> | <p>El dominio del tema hace a un buen profesor. Disposición para escuchar a los alumnos. Conceptualizar la docencia como un acto de interacción que permita romper barreras de autoritarismo</p> <p>Transferencia del docente del trato que le daban sus profesores: tú por ser alumno eres inferior, aspecto que se intenta contrarrestar. Jugar con las mismas condiciones del alumno para ser su igual + concebir</p> | <p>Dominio del tema, disposición para escuchar a los alumnos.</p> <p>La docencia como un acto de interacción sin autoritarismo</p> <p>Vínculo pedagógico.</p> <p>Autoritarismo en la docencia no es ser buen profesor, establecer diferencias entre alumnos.</p> <p><b>Transferencia del docente</b></p> <p>Ser igual que el alumno. <b>No ser autoritario</b></p> | <p>Buen docente</p> <p>La docencia como horizontalidad</p> <p>Vínculo pedagógico</p> <p>Autoritarismo y mal docente</p> <p>Transferencia del docente</p> <p>Igualdad entre alumnos y docentes</p> |



|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   | <p>que los alumnos son los que construyen su conocimiento ser su igual en el proceso de aprendizaje para que este se dé</p> <p>En la secundaria se vive esta parte de autoritarismo y verticalismo docente + hacer sentir al alumno que no sabe y que es incapaz, genera deserción (-es un caso-)</p> <p>Bajó su promedio por la mala experiencia con una maestra que le dijo que no era capaz de estudiar</p> | <p>El alumno construye su conocimiento. Ser su igual para favorecer el aprendizaje</p> <p>Autoritarismo y verticalismo en la secundaria.</p> <p>La deserción es generada porque se le hace creer al alumno que no sabe</p> <p>Obstáculos cuando se es estudiante (profesor)</p> | <p>La construcción del conocimiento, responsabilidad del alumno</p> <p>Enseñanza tradicional en secundaria</p> <p>Deserción. Problema de quién</p> <p>Vulnerabilidad del estudiante</p> |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><b>Eje 14. Conceptualización del alumno</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas</b></p> | <p>El compromiso para enseñar hace a un buen profesor. Disposición para entender a los estudiantes y el proceso de aprendizaje + facilitar los contenidos a los alumnos (transferencia constante de esta docente) + retroalimentación entre</p>  | <p>El compromiso de enseñar.</p> <p>Disposición para entender a los estudiantes y el proceso de aprendizaje</p> <p>Facilitar los contenidos a los alumnos (facilidad en el sentido de simplificar)</p>  | <p>Compromiso por enseñar</p> <p>Vínculo pedagógico y aprendizaje</p> <p>Facilitar los contenidos</p>   |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p><b>para el aprendizaje</b></p> <p><b>Eje 22. Materiales didácticos</b></p> <p><b>Eje 10. Saberes y conocimientos tácitos que han usado para su docencia</b></p> <p><b>Eje 15. Características personales</b></p> <p><i>¿Qué hace a un buen profesor?</i></p> | <p>los docentes para realizar algunas estrategias que favorezcan el aprendizaje de los alumnos</p> <p>Darte a entender cuesta trabajo:<br/>Pensar en estrategias que faciliten el aprendizaje en los alumnos.<br/>Diseñar material y perfeccionar las estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de la experiencia</p> <p>Estrategias que se han ido adoptando a lo largo del tiempo</p> <p>Combinar el trabajo extraacadémico con la docencia</p> <p>La profesora es aprehensiva</p> | <p>Retroalimentación con otros docentes para mejorar las estrategias</p> <p>Tener la capacidad de que el otro te entienda. Pensar estrategias que faciliten el aprendizaje.<br/>Diseño de material y perfeccionar las estrategias a través de la experiencia</p> <p>Estrategias que da la experiencia</p> <p>Trabajo extraacadémico y docencia</p> <p>Característica personales del docente: aprehensiva</p> | <p>Intercambio entre docentes de experiencias</p> <p>LA EXPERIENCIA DA ESTRATEGIAS</p> <p>Articulación en el campo labora</p> <p>Personalidad y docencia</p> |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><b>Eje 15. Características</b></p>  | <p>Ser un buen profesor ya se trae, es decir, es una vocación de enseñanza. Vocación que se tiene que ir haciendo, fortaleciendo y</p>   | <p>Es una vocación de enseñanza, pero se tiene que ir haciendo, fortaleciendo y enriqueciendo.</p>   | <p>Vocación o formación para le enseñanza</p> <p>¿Qué es vocación?</p>   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p><b>personales que inciden en la forma de ser como docente</b></p> <p><i>¿Qué hace a un buen profesor?</i></p> | <p>enriqueciendo</p> <p>La vocación es algo que te gusta hacer, que nace desde dentro, que satisface a plenitud</p> <p>Características de la personalidad: no soy muy rollera</p>   | <p>La vocación es algo que te gusta hacer. Te satisface a plenitud</p> <p>Característica personales del docente: no es rollera</p>  | <p>Personalidad y docencia</p>  |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><i>¿Qué hace a un buen profesor?</i></p>                       | <p>El buen profesor depende de cómo el alumno lo defina. Los buenos alumnos lo definen como aquel que va ir más allá del libro de texto, puntuales, exigentes en tareas y tiene alguna actividad extraacadémica (se está definiendo a él como buen profesor) + los estudiantes creen que tener un posgrado te hace mejor maestro, pero no necesariamente</p> <p>La docencia no es trabajo</p> | <p>Depende de la definición que haga el alumno: Es el docente que va más allá del libro de texto, puntuales, exigentes, y tienes un trabajo extraacadémico (<b>se está definiendo a él como buen profesor</b>)</p> <p>Capital cultural y social: los alumnos piensan que los docentes con grados son mejores</p> <p>La docencia no es trabajo</p> | <p>Buen profesor, depende de qué o de quién</p> <p>Capital social y cultural: grados académicos</p> <p>Percepción de los alumnos de la docencia</p> |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   | profesional para los estudiantes según esta perspectiva  | profesional para los estudiantes  |   |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><b>Eje 19. Actualización disciplinar o de la formación inicial</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> <p><b>Eje 14. Conceptualización del alumno</b></p> <p><i>¿Qué hace a un buen profesor?</i></p> | <p>A un buen profesor lo hace un buen alumno. Definir a un buen profesor es relativo, pero sería aquel que sabe conducir a un alumno para que alcance un mejor aprendizaje</p> <p>Un buen profesor se actualiza. Recuperar la parte teórica y hacerla visible en la vida cotidiana y la otra parte motivar a los alumnos</p> <p>Un buen alumno hace a un buen profesor en la medida que exige la preparación del segundo y el seguimiento que haga de su aprendizaje</p> <p>No toda la responsabilidad del aprendizaje es del docente sino</p> | <p>A un buen profesor lo hace un buen alumno.</p> <p>Es aquel que sabe conducir a un alumno en el aprendizaje.</p> <p>Se actualiza. Recuperar la teoría en la vida cotidiana.</p> <p>Motivar a los alumnos</p> <p>El alumno “debe” exigir la preparación del profesor y un seguimiento de su aprendizaje</p> <p>La responsabilidad de aprender es tanto del alumno como del profesor.</p> | <p>Ser bueno profesor es inversamente proporcional al ser buen alumno</p> <p>Buen docente: conductor del aprendizaje</p> <p>Buen profesor: actualización, articula teoría y práctica</p> <p>Motivar a los alumnos</p> <p>Ser bueno profesor es inversamente proporcional al ser buen alumno</p> <p>El aprendizaje acción compartida por docente y</p> |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | también del estudiante en la mediada de qué tanto quiere aprender   |  | alumnos   |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><i>En el cuestionario, usted señaló aspectos positivos de su práctica docente, podría ahondar en éstos</i></p> | <p>Los recuerdos con mayor impacto en la vida tienen repercusiones</p> <p>Los estímulos como los no estímulos impactan en el quehacer (-está muy abierto ese comentario-)</p> <p>El horario de clases repercute en costumbre y modifica la rutina de vida</p> | <p>Vivencias duras personales repercuten en la personalidad del docente</p> <p>Los estímulos como los no estímulos impactan</p> <p>Se acostumbra el docente a dar clases a una hora que modifica su vida. Se vuelve rutina</p> | <p>Personalidad, docencia e historia de vida</p> <p>Sistema de estímulos y su impacto y beneficiarios</p> <p>La docencia como eje en las actividades de la vida</p>     |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><i>En el cuestionario, usted señaló aspectos positivos de su práctica docente, podría ahondar en éstos</i></p> | <p>La actualización en la disciplina es un aspecto positivo</p> <p>La carrera de economía no se aplica en México + la obligación del docente economista es trascender más allá del aula y de la Facultad de Economía + preparar a las</p>                     | <p>La actualización.</p> <p>La carrera en economía no se aplica en México</p> <p>La carrera de economía no se aplica en México.</p> <p>Trascender más allá del aula de clase y la Facultad</p>                                 | <p>Actualización permanente</p> <p>Crisis en la disciplina y en el país</p> <p>Obligación de trascender más allá del espacio áulico</p> <p>Formar y preparar nuevas</p> |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | <p>generaciones jóvenes para un cambio</p> <p>Ver la academia como un desarrollo profesional en el que se pueden compartir conocimientos</p>   | <p>Preparar a los jóvenes para un cambio</p> <p>La academia como un desarrollo profesional para compartir conocimientos</p>                                     | <p>generaciones</p> <p>La academia para compartir conocimientos</p>                      |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><b>Eje 12. Relación con los alumnos</b></p> <p><b>Eje 21. Formas de evaluación</b></p> <p><i>Aspectos positivos de su práctica docente, podría ahondar en éstos</i></p> | <p>El acercamiento con los alumnos como aspecto positivo (tomarlos en cuenta) + tener claridad del perfil de alumno con el que se está tratando para negociar ausencias y buscar estrategias que no lo perjudiquen</p> | <p>Establecer vínculo pedagógico con los alumnos. Acercamiento</p> <p>Conocer el perfil del grupo para saber que estrategias desarrollar que los beneficien</p> | <p>Vínculo pedagógico</p> <p>Perfil del grupo y estrategias de enseñanza-aprendizaje</p> |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><i>Aspectos positivos de su práctica docente, podría</i></p>  | <p>Preparar la clase como aspecto positivo y tratar de mejorar como docente</p>  | <p>PREPARAR LA CLASE Y MEJORAR COMO DOCENTE</p>   | <p>Estrategias docentes: preparar la clase</p>   |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <i>ahondar en éstos</i>                                       |   |  |  |
| <b>Eje 2. Percepción de la docencia</b>                       | En la Facultad de Economía hay un problema de ideologías teóricas: socialistas-marxista y neoliberal  | Ideologías teóricas: socialistas-marxistas y neoliberal  | Ideologías disciplinares en los docentes |
| <b>Eje 14. Conceptualización del alumno</b>                   | Para enseñar a los alumnos En materias técnicas en las que se ocupan matemáticas en Economía  | Recurrir a simuladores computacionales (tecnología) en materias técnicas que se ocupan matemáticas | Uso de las TIC's                         |
| <b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b>      | recurre a simuladores computacionales + recurrir a la tecnología para favorecer el aprendizaje del alumno   | Las TIC's como medio para el aprendizaje del alumno  | Brecha generacional y TIC's              |
| <b>Eje 25. Ideologías de los docentes de su disciplina ()</b> |   | Brecha generacional mediada por las TIC's y el desarrollo del hemisferio.                          | Estrategias para reforzar el aprendizaje |
| <i>Aspectos positivos</i>                                     | Brecha generacional mediada por las TIC's y del desarrollo neurocientífico de cómo se aprender actualmente y como aprendieron los maestros (tipo de hemisferio cerebral que se usa) reforzar el aprendizaje utilizando diversas estrategias | Cambio generacional y de modos de aprender<br>Reforzar el Aprendizaje utilizando estrategias       |  |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> <p><b>Eje 7. Condiciones personales para el cambio</b></p> <p><b>Eje 15. Características personales que inciden en la forma de ser como docente</b></p> <p><i>Aspectos positivos</i></p> | <p>El conocimiento y el manejo del grupo son aspectos positivos. La disponibilidad a cambiar y autoevaluarse como docente y persona</p> <p>Ser autocrítica con lo que se hace para mejorarlo + un curso no se vuelve a dar igual + actualización en la disciplina y la retroalimentación</p> | <p>El conocimiento y manejo de grupos</p> <p>Disponibilidad a cambiar y autoevaluarse como docente y persona. (Reflexión en la práctica)</p> <p>Reflexionar críticamente sobre la práctica</p> <p>Un curso no se da igual (se aprende en la práctica)</p> <p>Actualización en la disciplina y la retroalimentación</p> | <p>Técnicas grupales</p> <p>Conocer del tema</p> <p>Disposición al cambio y evaluación constante</p> <p>Reflexión en la práctica</p> <p>Aprendizaje desde la práctica de las características grupales</p> <p>Disposición al cambio y evaluación constante</p> |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p>  | <p>Un obstáculo para la docencia es que los alumnos no leen, no se preparan para las materias + buscar estrategias conductistas para lograr que el alumno llegue preparado a la</p>  | <p>Los alumnos no se preparan, no leen</p> <p>Recurrir al conductismo para que el alumno lea</p>   | <p>Mala preparación de los alumnos</p> <p>Estrategias de enseñanza-aprendizaje</p>  |



|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <p><i>En el cuestionario, usted señaló aspectos negativos de su práctica docente, podría ahondar en éstos</i></p>  | <p>clase</p>  |   |  |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><i>Aspectos negativos de su práctica docente, podría ahondar en éstos</i></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> <p><b>Eje 12. Relación con los alumnos</b></p> | <p>No les gusta leer a los alumnos, no realizan trabajos de investigación + buscar estrategias de acuerdo al perfil del grupo (en la tarde la mayoría de los alumnos trabajan)</p> <p>El mayor obstáculo es no querer aprender ocasionado por múltiples situaciones</p> | <p>No les gusta leer a los alumnos. No realizan trabajos de investigación</p> <p>Buscar estrategias de acuerdo al perfil del grupo</p> <p>El obstáculo trasladado al alumno</p> | <p>Hábitos de los alumnos</p> <p>Perfil del grupo y estrategias</p> <p>Hábitos, mala preparación de los alumnos y disposición al estudio</p> |
| <p><b>Eje 2. Percepción de la docencia</b></p> <p><b>Eje 16. Vivencias personales</b></p>  | <p>La lejanía del lugar de trabajo y la vivienda se torna un obstáculo</p>  | <p>La lejanía de la universidad</p>   | <p>El docente y los problemas personales para la docencia</p>  |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <i>Aspectos negativos de su práctica docente</i>  |   |   |   |
| <b>Eje 2. Percepción de la docencia</b><br><br><b>Eje 14. Conceptualización del alumno</b><br><br><b>Eje 22. Materiales didácticos</b><br><br><b>Eje 26. Evaluación del docente por el alumno</b><br><br><i>Aspectos negativos de la docencia</i> | <p>Un obstáculo es la falta de herramientas tecnológicas en los salones y el poco capital social de los alumnos + el escaso capital económico del alumno para acceder a su propia tecnología</p> <p>Por ser un maestro apreciado por su forma de enseñar en la Facultad sus materias son demandadas por los alumnos de mejor rendimiento + ofrecer conocimientos más elevados que en licenciatura</p> | <p>Falta de herramientas tecnológicas en los salones y el capital social y económica</p> <p>Los alumnos “de alto rendimiento” demandan la inscripción con los mejores maestros</p> <p>El plus en la docencia es ofrecer conocimientos más elevados al nivel</p> | <p>Infraestructura de la institución: TIC’s</p> <p>Capital social y económico de los alumnos</p> <p>Un buen alumno elige a un buen maestro</p> <p>Ser buen docente: enseñar conocimientos más complejos del nivel</p> |
| <b>Eje 2. Percepción de la docencia</b><br><br><b>Eje 11. Situación laboral</b>   | <p>El tipo de contratación es un obstáculo, sobre todo para los maestros de asignatura (no tienen un espacio para preparar sus clases) + la cuestión administrativa (los</p>  | <p>Tipo de contratación sobre todo los de asignatura. No tienen espacios ni recursos necesarios para preparar las clases.</p> <p>Las cuestiones administrativas</p>   | <p>Tipo de contratación y nombramiento</p> <p>Infraestructura administrativa</p>  |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <p><b>Eje 13. Exigencias institucionales</b></p> <p><i>Los obstáculos</i></p>   | <p>salones con herramientas tecnológicas se abren a partir de las 8 de la mañana)</p>   | <p>dificultan el desarrollo de las clases en horarios extremos del día</p>   |  |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>Percepción tienes de los cursos que están dirigidos al cómo enseñar</i></p>                        | <p>Los cursos para docencia son fundamentales para prepararte por compromiso para los alumnos</p> <p>De los cursos que ofrece DGAPA no se entera</p>  | <p>La formación docente son fundamentales por compromiso</p> <p>No se entera de otros cursos más de los que ofrece la facultad</p>   | <p>La formación es compromiso para el maestro o para los alumnos</p> <p>Cursos institucionales</p> |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>Cuál es su percepción sobre este tipo de cursos que están dirigidos a aspectos pedagógicos</i></p> | <p>Los cursos son buenos, tienen varias ventajas como: crear un seminario, desarrollar aspectos relacionados con la docencia y formar grupos de trabajo entre los maestros + la cercanía, que fuera en la Facultad facilita a los docentes que trabajan en otro lugar</p> | <p>Los cursos que se organizan para docentes permiten formar grupos de trabajo y desarrollar aspectos de la docencia</p> <p>La cercanía es una aspecto importante para la asistencia</p> | <p>Los cursos permiten formar redes</p> <p>Facilidades institucionales para asistir a cursos</p>   |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>Cuál es su percepción sobre</i></p>  | <p>Los cursos para docentes son elementales porque los maestros universitarios no estudiaron para ser</p>   | <p>Los cursos son elementales porque los docentes universitarios no estudiaron para</p>  | <p>Ven a los cursos como el medio para formalizar sus conocimientos de la</p>                      |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p><i>este tipo de cursos que están dirigidos a aspectos pedagógicos</i></p>  | <p>maestros; llegaron a la docencia algunos por azar + desconocer metodologías de enseñanza + reproducir lo que vieron de sus maestros: pararse frente al grupo y hablar</p> <p>El maestro universitario debe ser humilde. Tener un vasto conocimiento no es sinónimo de buen “enseñador”</p> | <p>ser maestros. Algunos llegaron por azar</p> <p>Desconocen metodologías de enseñanza</p> <p>Reproducen lo que vivieron como alumnos: pararse frente al grupo y hablar</p> <p>El docente debe Ser humilde</p> <p>Tener conocimiento no es ser buen enseñador</p> | <p>docencia</p> <p>Desconocimiento de metodologías de enseñanza</p> <p>Reproducción de su vivencia como alumno</p> <p>Humildad en la docencia</p> <p>Conocer no es igual a enseñar</p>          |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><b>Eje 13. Exigencias institucionales</b></p> <p><b>Eje 27. Didáctica específica para economías</b></p> <p><i>Importancia de cursos orientados a la pedagogía</i></p> | <p>Los cursos de formación son fundamentales en una institución educativa. Los maestros que dan clase en su mayoría no son pedagogos o tienen una formación en la docencia + en otros campos se actualizan + la formación en la docencia debería ser una exigencia institucional</p>          | <p>Los cursos son fundamentales</p> <p>Los docentes no tienen preparación o formación docente</p> <p>En otros campos se actualizan para prepararse y en la docencia no</p> <p>La formación debería ser una exigencia institucional</p>                            | <p>Ven a los cursos como el medio para formalizar sus conocimientos de la docencia</p> <p>El profesor universitarios no tiene formación docente</p> <p>¿Por qué actualizarse y no formarse?</p> |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
|   | <p>Los profesores acostumbran contarse sus aciertos y “amarguras” pero no hay una dirección especializada</p> <p>Necesidad de enseñarle a los docentes de economía la práctica “propia” de economía + crítica al diplomado de Desarrollo de habilidades docentes</p> | <p>Los docentes suelen contarse sus experiencias pero no hay una dirección ante ciertas problemáticas</p> <p>A los docentes en economía enseñarles la práctica propia de la disciplina</p> <p>Crítica al diplomado porque no se centró en la práctica de la economía</p> | <p>Mayor participación de la institución</p> <p>Entre maestros se platican pero no hay una guía especializada</p> <p>Didáctica específica</p> |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> <p>¿Cuál es tu percepción sobre este tipo de cursos?</p> | <p>Para estar en la docencia es importante tomar cursos que proporcionen elementos básicos para la docencia cómo enseñar y cómo aprender y evaluar. No ve necesario un diplomado</p>   | <p>Importa tomar cursos para tener conocimientos básicos: cómo enseñar y cómo aprender y evaluar.</p> <p>No cree necesario un diplomado</p>  | <p>Ven a los cursos como el medio para formalizar sus conocimientos de la docencia</p> <p>No cree necesario un diplomado</p>                  |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p>¿Cómo ha sido su</p>  | <p>La formación para ser docente es corta pues la preparación es de</p>  | <p>Corta, su formación inicial es economista</p>   | <p>Preparación de la docencia insuficiente</p>  |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <i>preparación/formación para ser docente?</i>   | economista  |   |   |
| <b>Eje 3. Formación docente</b><br><i>¿Cómo ha sido su preparación/formación para ser docente?</i> | Falta de preparación para la docencia, pero consuelo por saber que se ha preparado más que otros docentes para ello + se liga a la docencia como mejor ser humano | Falta de preparación para la docencia. Se ha preparado más que otros docentes<br>La docencia te hace mejor ser humano             | Preparación de la docencia insuficiente<br>La docencia te hace mejor ser humano                         |
| <b>Eje 16. Vivencias personales (actuales)</b>   | Hay docentes que no “aterrizan” el conocimiento   | Importa aterrizar el conocimiento como docente  | Articular el conocimiento con la práctica, responsabilidad del docente                                  |
| <b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b>   | Retroalimentación de la práctica entre docentes.<br><br>Separar a la docencia de los problemas personales + la importancia de acercarse a los alumnos             | Entre docentes se retroalimentan<br><br>La docencia implica dejar fuera los problemas personales<br>Establecer vínculo pedagógico | Retroalimentación entre docentes<br>La práctica en el aula requiere concentración<br>Vínculo pedagógico |
| <b>Eje 3. Formación docente</b><br><i>¿Cómo ha sido su</i>   | La formación muy dosificada. La ha empezado recientemente justamente con el Diplomado   | Dosificada. La ha empezado recientemente con el diplomado<br>Ha tomado cursos que imparte la                                      | Preparación tardía<br>Ven a los cursos como el medio para formalizar sus                                |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p><i>preparación/formación para ser docente?</i></p> <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><b>Eje 11. Situación laboral</b></p>   | <p>Desarrollo de habilidades + cursos que imparte la SEP por ser maestra en secundaria</p> <p>No articula los cursos de la SEP con las formas de enseñanza en la universidad</p> | <p>SEP</p> <p>Separar los conocimientos que brinda la SEP en la docencia universitaria</p>           | <p>conocimientos de la docencia</p> <p>Incapacidad por articular enfoques educativos</p> <p>Incapacidad por articular enfoques educativos: SEP-universidad</p> |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><i>¿Cómo ha sido su preparación con la docencia?</i></p> <p><b>Eje 18. Articulación entre la formación inicial y la docencia</b></p> | <p>La formación que ha tenido para la docencia es aleatoria + ser profesional implica especializarse, por lo que los docentes “deberían” hacerlo</p>                             | <p>Aleatoria (no intencionada). Ser profesional implica especializarse, la docencia debe hacerlo</p> | <p>Preparación docente no intencionada</p> <p>La docencia como profesión debe tener procesos formativos</p>  |
| <p><b>Eje 3. Formación docente</b></p> <p><b>Eje 18. Articulación entre la formación inicial y la docencia</b></p>   | <p>La preparación para la docencia ha sido tardía. En un ideal debió ser cuando novel + 5 años recién comenzó con su formación (VER SU ANTIGÜEDAD EN LA</p>                      | <p>Tardía. Debió ser cuando empezó a ser docente (VER SU ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA)</p>              | <p>Preparación tardía. Necesidad por formalizar contenidos de docencia</p> <p>No es importante</p>   |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p><i>¿Cómo ha sido tu preparación para ser maestra?</i></p>  | <p>DOCENCIA)</p> <p>Hay maestros que no se han preparado en la docencia</p> <p>El curso o preparación no te da todo porque “algo se trae”</p>                                      | <p>Hay docentes que siguen sin prepararse para ser docentes</p> <p><b>Vocación. El curso o preparación no te da porque algo se trae</b></p>                                      | <p>prepararse como docente</p> <p>Vocación. Los cursos no te ofrecen todo</p>  |
| <p><b>Eje 13. Exigencias institucionales</b></p> <p><i>Apoyo porque ustedes tomen cursos de este tipo</i></p> | <p>No hay apoyo institucional. Los docentes los toman por interés para mejorar sus práctica + la importancia de la incentivación independientemente de tu tipo de contratación</p> | <p>Para la preparación de los docentes no hay apoyo institucional</p> <p>El docente interesado se prepara en los cursos que se ofertan</p> <p>La incentivación es importante</p> | <p>Institución pasiva frente a la formación del profesorado</p> <p>La formación es un aspecto individual y personal</p> <p>La institución y los incentivos</p> |
| <p><b>Asunto eje (pregunta)</b></p>   | <p><b>1er nivel de interpretación</b></p>  | <p><b>Conceptualización teórica</b></p>  | <p>Teorización y tu percepción</p>   |
| <p><b>Eje 11. Situación laboral</b></p> <p><b>Eje 16. Vivencias personales</b></p>                            | <p>Solo tiene dos materias en SUA</p> <p>La universidad le ha dado vida para</p>   | <p>La contratación es restringida para los docentes que tienen asignaturas</p>   | <p>Profesor de asignatura y Contratación</p>   |



|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | sobrellevar las vivencias personales  | La universidad como respaldo de la vida  | Historia de vida y docencia   |
| <p><b>Eje 11. Situación laboral</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> <p><i>Formación de los ayudantes de profesor</i></p> | <p>Después de varios años tuvo un ayudante de profesor por la carga de trabajo + la acumulación de su docencia en secundaria</p> <p>No es lo mismo saber un contenido que enseñarlo. Tener la habilidad de mostrar detalladamente</p> <p>Cuando exponen los alumnos apoya dirigiendo con intervenciones breves</p> <p>Oportunidad al ayudante de profesor para que dé clases</p> <p>La carga de trabajo docente está en relación de cómo se desea llevar el</p> | <p>Tiene ayudante de profesor después de varios años</p> <p>El trabajo se le acumula porque trabaja en secundaria y su materias son de matemáticas</p> <p>Saber un contenido no permite saberlo enseñar. Se necesita tener habilidades (vocación)</p> <p>Apoya a los alumnos en sus exposiciones con comentarios puntuales</p> <p>Apoyar al ayudante para su formación en la clase</p> | <p>Apoyos para la docencia</p> <p>Materia práctica y mayor trabajo</p> <p>Vocación y contenidos frente a saber enseñar</p> <p>Estrategias de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Formar al ayudante de profesor como experto</p> <p>La carga de trabajo en la docencia depende de la diversificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | aprendizaje del alumno + vinculación vertical de las materias, por tanto brindarles bases fundamentadas + no quedar mal con el docente del siguiente nivel   | Saberes que desarrollas según tu experiencia e intención están relacionados con la carga de trabajo<br><br>Tener presente las conexiones de las materias vertical y horizontal<br><br>Pretensión de ser buen maestro demostrando que los alumnos llegan con buenos conocimientos a los semestres posteriores | Integrar el Plan de Estudio<br><br>Buen docente o reconocimiento por parte de los otros maestros de niveles subsecuentes   |
| <b>Eje 1. Trayectoria docente</b><br><br><b>Eje 15. Características personales que inciden en la forma de ser como docente</b><br><br><b>Eje 1. Trayectoria docente</b><br><i>¿Qué experiencia(s) importantes ha tenido en su práctica como docente?</i> | Al principio de la docencia el pararse frente a un grupo causa “terror”<br><br>Especialización en materias, desde ayudante de profesor, realización de tesis<br><br>La matemática abstracta pero bonita. Necesita de práctica y atención | El miedo que causa la docencia cuando se es novel<br><br>Especialización en líneas de trabajo a través de las asignaturas<br><br>Gusto por su materia<br><br>La habilidad como instrumento que permite acercarse a algo  | <b>Novel y miedo a la docencia</b><br><br><b>Especialización de la asignatura</b><br><br><b>Especialización y gusto por la materia</b><br><br>La capacidad cognitiva y la habilidad para ciertos |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <p><i>¿Cómo fueron los inicios de su docencia?</i></p>   | <p>La matemática depende de la habilidad de cada quien</p>   |   | <p>contenidos</p>   |
| <p><b>9. Estrategias y herramientas para el aprendizaje</b></p> <p><i>¿Cómo daba esas materias?</i><br/><i>¿Qué recursos utilizaba antes, maestra?</i></p> | <p>Las TIC's como recurso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Antes se usaba el libro y la práctica + la experiencia y las TIC's facilitan, pero se combina el uso de éstas con el pizarrón</p> <p>Alumnos: visuales, kinestésicos y auditivo</p> <p>El perfil del SUA es enriquecedor,</p> | <p>Las TIC's como recurso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>La experiencia combinada con las TIC's facilitan el aprendizaje-la enseñanza</p> <p>Reproducen el discurso de los contenidos vistos en el diplomado, pero en la práctica no se observa</p> | <p><b>Las TIC'S y modificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje</b></p> <p>Reproducen oratoriamente contenidos pero en la práctica no se observa</p> <p><b>Estrategias</b></p> |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   | por tanto, otras estrategias se implementan   | Por el perfil de alumnos del SUA las estrategias a implementar son otras   | <b>diferenciadas según la población</b>  |
| <p><b>Eje 15. Características personales que inciden en la forma de ser como docente</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> <p><b>Eje 10. Saberes y conocimientos tácitos que han usado para su docencia</b></p> <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>Comentarios libres</i><br/> <i>¿En qué modalidades de enseñanza ha impartido clases y cuál prefiere?</i></p> | <p>Contar mi experiencia en la docencia.</p> <p>Estando en el salón es pensar en el grupo</p> <p>En la docencia no se deja afuera del salón de clase la personalidad.</p> <p><b>Trato de ser yo</b></p> <p>Al corregir trata de ser amable. La angustia que se genera si corriges a alguien.</p> <p>Recuperar sus vivencias como alumna para dar confianza a sus alumnos: participar en clase</p> <p>Características personales que</p> | <p>Darle sentido a la experiencia a través de la palabra</p> <p>Ser docente es pensar y vivir el grupo (clase)</p> <p>La docencia se vuelve inherente a la personalidad</p> <p>Transferencias: ser amable al corregir para no generar angustia</p> <p>Transferencias: cuenta sus vivencias para que sus alumnos tengan confianza y participen en clase</p> <p>La personalidad se refleja en el</p> | <p>La palabra fuente de experiencia</p> <p>Ser docente es vivir la docencia</p> <p>La docencia es inherente a la personalidad</p> <p>Personalidad y docencia</p> <p>Transferencia: el papel del error</p> <p>Transferencia:<br/> Recurrir a la vida personal para ejemplificar situaciones y dar</p> |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p>inciden en el salón de clases: soy parca</p> <p>Ni los alumnos tienen todas las preguntas del mundo ni la maestra todas las respuestas. Ambos aprenden</p> <p>Uno como docente “hace” su conocimiento y los alumnos tienen la obligación de trabajarlo. No hay transferencia del profesor al alumno de conocimiento. Hay apropiación de conocimiento de acuerdo a las necesidades</p> <p>Es la experiencia que tengo ahora (lleva 3 años siendo docente)</p> <p>La educación a distancia es complicada. Es escribir mucho y el</p> | <p>salón de clases: soy parca</p> <p>La corresponsabilidad del conocimiento. Posicionarse como igual de los alumnos</p> <p>Cada quien “hace” (construye) su conocimiento</p> <p>No predica el paradigma tradicional de enseñanza (maestro poseedor del conocimiento)</p> <p>Cada quien se apropia de su conocimiento de acuerdo con sus necesidades</p> <p>Darle sentido a la experiencia a través de la palabra</p> <p>Experiencia en la modalidad a</p> | <p>confianza</p> <p>Personalidad y docencia</p> <p>Construcción del conocimiento es individual.</p> <p>Constructivismo</p> <p>Ser igual que el alumno</p> <p>Construcción del conocimiento es individual.</p> <p>Constructivismo</p> <p>Paradigma constructivista</p> <p>Construcción del conocimiento y necesidad de éste</p> |
|--|---|---|--|

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>entendimiento es clave</p> <p>La responsabilidad es compartida en educación a distancia</p> <p>Aprendes el código de la comunicación escrita por internet</p> <p>Saberes desarrollados a través de la experiencia en educación a distancia</p> | <p>distancia</p> <p>Experiencia en la modalidad a distancia: responsabilidad compartida</p> <p>Saberes desarrollados a través de la experiencia y comunicación</p> <p>Saberes desarrollados a través de la experiencia</p> | <p>La palabra da sentido a la experiencia</p> <p>Experiencia en diversas modalidades educativas</p> <p>Responsabilidad compartida, según la modalidad educativa</p> <p>Saberes aprendidos a través de experiencia y comunicación</p> <p>Saberes y experiencia en la docencia</p> |
| <p><b>Eje 16. Vivencias personales (actuales)</b></p> <p><b>Eje 15. Características personales que inciden en la</b></p> | <p>La cuestión de la maternidad</p> <p>Lecciones de vida (salió de un coma) Enojo con la vida</p>   | <p>Sustitución de la maternidad por la docencia</p> <p>Trayectoria de vida y docencia</p>  | <p>Transferencia: sustitución de la maternidad</p> <p>Trayectoria de vida y docencia</p>   |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p><b>forma de ser como docente</b></p> <p><i>Comentarios libres</i></p>  | <p>No tener hijos pero sé es maestra.<br/>Dejar trunca esa parte de la vida en su historia</p> <p>No estaba completamente segura de ser maestra. Te hace plena la docencia</p> <p>Trabajo extraacadémicamente porque tiene que “ganar” dinero. Si hubiera la oportunidad de ser docente de tiempo completo lo sería</p> | <p>Sustitución de la maternidad por la docencia</p> <p>Trayectoria de vida y relación con la intención de ser maestra.</p> <p>La docencia como plenitud</p> <p>Por su tipo de contrato en la UNAM trabaja fuera.</p> | <p>Transferencia: sustitución de la maternidad</p> <p>La docencia como segunda opción para el trabajo profesional</p> <p>Plenitud por ejercer la docencia</p> <p>Tipo de contrato: implica tener otra ocupación</p> |
| <p><b>Eje 11. Situación laboral</b></p> <p><b>Eje 16. Vivencias personales</b></p> <p><i>Comentarios libres</i></p> | <p>Te puedo contar toda mi vida.<br/>Limitaciones en la docencia, dificultades, pero está es mi vida.</p> <p>Lo que gana en la docencia que equivale a dos horas frente a grupo se le va en el pasaje por la distancia</p> <p>Amor al arte</p>  | <p>Platicar la docencia es platicar de la vida</p> <p>El sueldo por las horas frente a grupo lo gasta en el transporte</p> <p>La docencia vista como amor al arte.</p>   | <p>La docencia es la vida</p> <p>Salario precario</p> <p>La docencia es amor al arte de enseñar</p> <p>Condiciones laborales</p>  |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | <p>La vida no es dinero son satisfacciones</p> <p>Es un placer dar clases, estar frente al grupo. Para ayudar.</p> <p>Es una satisfacción grande</p> <p>Estar en el diplomado fue por atender a una situación personal dolorosa. Fue un apoyo, le ha dado vida</p> <p>Características personales por la vida que le ha tocado</p> <p>La clase como sustituto de las malas vivencias personales. Me daba oxígeno</p> <p>Cuando inicia una clase le sobresalta la mirada, el silencio y la</p> | <p>Dinero contra amor al arte</p> <p>La docencia es una satisfacción y causa placer</p> <p>La formación en el diplomado fue para sobrellevar una situación personal</p> <p>Características personales</p> <p>Sustituir lo amargo de la vida por las clases. “Me daba oxígeno”</p> <p>Cada clase es tener nervio por estar con un grupo nuevo. Al hablar se va relajando</p> | <p>frente al amor a la docencia</p> <p>Los placeres de la docencia</p> <p>Los procesos formativos y su verdadera motivación por tomarlos</p> <p>Personalidad y docencia</p> <p>Historia de vida y docencia: Motivación por la vida</p> <p>Sentir nervios en cada clase, síntoma de compromiso y respeto</p> |
|--|--|---|---|



|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | <p>expectativa de los alumnos esperando que hable.</p> <p>Al hablar se relaja</p>  |   |   |
| <p><b>Eje 11. Situación laboral</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> <p><i>Comentarios libres</i></p> | <p>La universidad y universidades tienen un problema grave contractual.</p> <p>La esperanza de vida es de 80 años y la planta docente actual oscila entre los 60. Esta generación empezaron a dar clase sin saber docencia y a esta edad es difícil que modifiquen su metodología de enseñanza.</p> <p>Algunos de los conocimientos disciplinares no han cambiado mucho.</p> <p>Hacer atractivo el conocimiento con las nuevas técnicas para que el alumno desarrolle la ciencia</p> <p>Se necesita recuperar a la universidad</p> | <p>Problema contractual, la mayoría de los docentes actual tiene 60 años, fueron educados en otra época tecnológica, además de que no sabían dar docencia.</p> <p>Los conocimientos disciplinares no han cambiado tanto.</p> <p>Utilizar las nuevas tecnologías para hacer atractivo el conocimiento</p> <p>La docencia como el cambio social que permite cultivarse en los espacios universitarios</p> | <p>Situación laboral y contexto docente</p> <p>Brecha generacional</p> <p>¿Importa más la formación docente que actualizarse?</p> <p>Materiales (Ausubel) Uso de TIC´s y conocimiento atractivo</p> <p>La docencia y el cambio social</p> |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | El cambio social de cultivarse en los espacios universitarios a través de la docencia, por ello debe ser de la mejor manera  |  |  |
| <b>Eje 1. Trayectoria docente</b><br><br><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b><br><br><i>Contenido de la asignatura</i>                    | Matemáticas financieras consiste en fórmulas y aplicaciones para obtener un resultado<br><br>Conocimiento duro de economía en finanzas                               |  |  |
| <b>Eje 16. Vivencias personales (actuales)</b><br><br><b>Eje 12. Relación con los alumnos</b><br><br><i>Experiencias con los alumnos en el plano personal</i> | El vínculo que establece con sus alumnos le ha permitido enterarse de situaciones familiares<br><br>La maestra llevaba material al alumno preso a la cárcel          | El vínculo pedagógico con el estudiante permite conocerlo  | Vínculo pedagógico   |
| <b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b><br><br><b>Eje 12. Relación con los alumnos</b>   | La planeación que realiza la profesora se apeg a al temario de acuerdo a como esté el grupo.<br><br>Dominio del tema para improvisar según el estado de ánimo de los | La planeación contra la improvisación. ¿Será igual a dominio del tema?<br><br>Características personales que | La planeación ¿Será igual a dominio del tema?<br><br>Intuición o experiencia |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> <p><b>Eje 22. Materiales didácticos</b></p> <p><i>Planeación de la clases</i></p>  | <p>alumnos</p> <p>Características personales: ser perceptiva</p> <p>Trabaja con acetatos porque argumenta que la institución en un semestre le da aula multimedia y uno no.</p> <p>El acetato permite no dictarles y pueden fotocopiarlos para llevarlos como repaso</p> | <p>permite percibir el estado de ánimo del grupo</p> <p>Trabaja todavía con acetatos, pese a que éstos no se pueden observar claramente. Le ve ventajas utilizarlos</p> <p>Las instalaciones de la Facultad no permiten que se tenga clase en aula multimedia</p> | <p>Material significativo</p> <p>Infraestructura institucional</p>   |
| <p><b>Eje 1. Trayectoria docente</b></p> <p><i>¿Cómo fueron los inicios de su docencia?</i></p> <p><b>Eje 10. Saberes y conocimientos tácitos que han usado para su docencia</b></p> <p><b>Eje 24. Formación de nuevas</b></p> | <p>Para la planeación al principio de su carrera docente invertía mucho tiempo.</p> <p>Con la experiencia ha acumulado lecturas, enfoques y se ha apropiado de su enfoque, ha traducido sus notas a un material escrito (libro)</p>                                      | <p>A la planeación de clase cada vez se le invierte menos tiempo</p> <p>El estudio en la materia que ha impartido por años le ha permitido sistematizar su propia información. Ha elaborado un libro</p>  | <p>A mayor experiencia menor inversión en la planeación de clase</p> <p>Especialización en contenidos de la asignatura y productos</p> <p>Formación de los</p> |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p><b>generaciones de posibles docentes</b></p> <p><i>Planeación de la clases</i></p> | <p>Por su investigación le dedica a veces tiempo al tema</p> <p>Se queda con el estándar de una hora de preparación por dos de clase presencial</p> <p>Los ayudantes también tienen que preparar la clase como parte de su formación</p> <p>Los ayudantes de profesor son parte de su equipo de formación. Involucrar en la academia. Selección gremial: tipos inteligentes y tienen habilidades docentes</p> <p>Se da cuenta que tienen habilidad para enseñar porque comparten el conocimiento</p> | <p>Su misma carrera académica le ayuda a repasar los temas</p> <p>Formación de los ayudantes de profesor: preparar la clase</p> <p>Formación de los ayudantes. Selección gremial.</p> <p>Ubicar habilidades docentes e inteligencia</p> | <p>ayudantes de profesor</p> <p>Formación de los ayudantes</p> <p>Selección gremial: aptitudes para la docencia</p> |
| <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p>                       | <p>Tiene experiencia en SUA y escolarizado, da dos materias en</p>   | <p>La experiencia en escolarizado le da bases para dominar el</p>   | <p>Experiencia y dominio de contenidos permite</p>  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p><i>Planeación de la clases</i></p>  | <p>ambos y una más en SUA, pero los planes de estudio son distintos</p> <p>La experiencia que tiene en escolarizado le ha ayudado a dar el contenido en SUA</p> <p>Los perfiles de los alumnos SUA y escolarizado son distintos: los primeros trabajan en su mayoría y los segundos no</p> <p>La misma problemática por el horario de clase no tiene aula multimedia que puede ayudar a agilizar un tema</p> | <p>contenido y ser más concreta en SUA</p> <p>Diferentes perfiles de los alumnos en los sistemas de la Facultad</p> <p>La infraestructura de la Facultad no permite que todos los salones estén acondicionados con herramientas tecnológicas, se contrapone con la enseñanza</p> | <p>diversificar estrategias según las poblaciones</p> <p>Población diferenciada en la Facultad, según la modalidad</p> <p>Infraestructura institucional: TIC's</p> |
| <p><b>Eje 14. Conceptualización del alumno</b></p> <p><b>Eje 9. Estrategias y técnicas para el aprendizaje</b></p> | <p>No cambia la dinámica del contenido del curso. Considera el perfil bajo de los alumnos de turno mixto</p>   | <p>La enseñanza no la modifica según el perfil del grupo. A diferencia de otros maestros que reconsideran el perfil del alumno del turno vespertino, él lo soslaya</p>   | <p>Partir de la homogeneización de contenidos.</p> <p>Proceso de selección</p>   |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <p><i>Conceptualización del alumno</i></p> | <p>La educación tiene que ser selectiva. Al docente le pagan para ver quién tiene capacidad</p> <p>Al docente le pagan por evaluar un conocimiento. Su deber es ver el nivel que tiene el alumno y si no tiene la capacidad no acredita la materia</p> <p>Trabajar con alumnos de alto rendimiento simplifica el trabajo docente</p> <p>Trabajar con la elite estudiantil (alto rendimiento) con los otros se tiene que repasar aspectos. No se regresa, le da las herramientas al alumno que desconoce algo</p> <p>Responsabilizarse por el semestre y</p> | <p>Conceptualización de que la educación debe ser selectiva.</p> <p>Meritocracia (coherencia con el pensamiento neoliberal del docente)</p> <p>Conceptualizar al docente como un evaluador de conocimiento y selector natural de la capacidad del alumno</p> <p>El estudiante de alto rendimiento ahorra trabajo al docente</p> <p>Trabajar con alumnos de alto rendimiento no implica repasar vacíos no cubiertos en niveles anteriores</p> <p>Cada profesor tendría que</p> | <p>intelectual</p> <p>Educación selectiva</p> <p>Meritocracia</p> <p>Docente es evaluador de la capacidad de los alumnos y selector natural</p> <p>Un buen alumno ahorra trabajo al docente</p> <p>El alumno es responsable de su conocimiento</p> <p>Responsabilidad por asegurar que en su oportunidad los alumnos aprehendan los contenidos</p> |
|--|---|---|--|

|   |   |   |                                      |
|---|---|---|--------------------------------------|
|   | la materia que le corresponde. El alumno es el afectado   | concientizarse por la materia que le corresponde y no dejarle el trabajo de reparar los vacíos a los subsecuentes   |                                      |
| <b>Eje 3. Formación docente</b><br><br><b>Eje 11. Situación laboral</b><br><br><i>Percepción de los docentes como coordinador de área</i> | Los incentivos condiciona la conducta de profesores. Los profesores de carrera tienen que acumular puntos, la mayor parte está en la investigación por lo que la han privilegiado. Esto ha demeritado la docencia en su conjunto, no solo la Facultad | Los estímulos condicionan las conductas del profesorado. Los de tiempo completo se preocupan por los puntos a través de la investigación y no por la docencia | Estímulos y condicionamiento docente |

## ANEXO 0.4. INSTRUMENTOS PARA ANÁLISIS DE CLASES

### ANEXO 0.4.1. INSTRUMENTO PARA REGISTRO DE CLASE

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Fecha:</b><br/> <b>Datos generales</b><br/>         Facultad:<br/>         Universidad:<br/>         Modalidad Educativa:<br/>         Turno:<br/>         Nombre del docente:</p> | <p>Nombre de la asignatura:<br/>         Tema (s) de la clase:<br/>         Semestre:<br/>         Horario de clase:<br/>         Número de alumnos presentes:<br/>         Materiales utilizados:</p> |
|--|--|

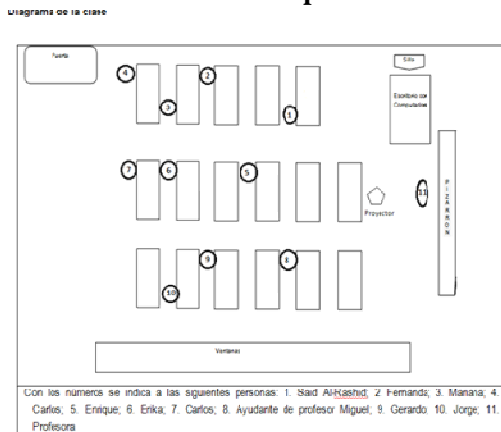
#### I. CONTEXTO

Notas sobresalientes sobre lo que sucede antes de la clase, las interacciones, el espacio, etc.

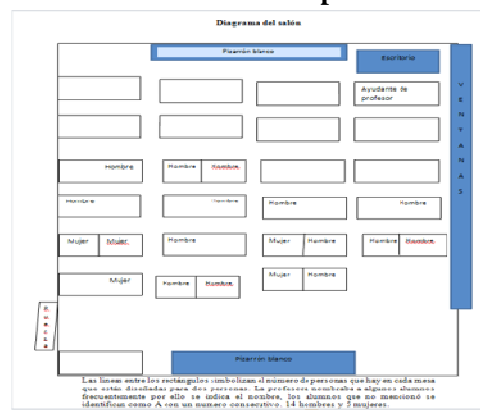
**Diagrama del salón** (ubicar si en el desarrollo de la clase cambia la forma de las bancas)

**Ejemplos:**

#### Clase observada de la profesora MEF4



#### Clase observada de la profesora MEF3



#### II. DESARROLLO DE LA CLASE

Marcar inicio y fin de clase

#### III. NOTAS SOBRE ASUNTOS RELEVANTES PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN



## ANEXO 0.4.2. INSTRUMENTO PARA SECUENCIA DE CLASE

|   |   |
|---|---|
| <b>Fecha:</b><br><b>Datos generales</b><br>Facultad:<br>Universidad:<br>Modalidad Educativa:<br>Turno:<br>Nombre del docente: | Nombre de la asignatura:<br>Tema (s) de la clase:<br>Semestre:<br>Horario de clase:<br>Número de alumnos presentes:<br>Materiales utilizados: |
|---|---|

### Diagrama del salón

### I. DESARROLLO DE LA CLASE

| Secuencia | Caracterización |
|-----------|-----------------|
|-----------|-----------------|

**Dónde :**

1. **Secuencia**, está compuesta por los actos de habla que producen un sentido relacionado con cierto objeto. (Cfr. CEE, 2010)
2. **Caracterización**, es la paráfrasis de la secuencia.

#### Ejemplo de un segmento de la clase del profesor MEM1

| Secuencia   | Caracterización  |
|---|--|
| Maestro: A ver señores, vamos a ver. Resumen ejecutivo, [...] informe ejecutivo [...] <i>-Los alumnos siguen hablando, por lo que habla en voz muy alta. (00:15)</i> Terminamos de ver equilibrio general de uno por uno por uno. [...] en unos momentos como<br>A: <i>-responde-</i> [...] | <b>2.</b><br>Les dice el maestro que van a abordar el informe ejecutivo de la clase anterior; realiza preguntas a los alumnos. |
| Maestro: y en otros momentos como<br>A: <i>-responde-</i> [...]   |  |
| Maestro: toma cuatro decisiones fundamentales que son la cantidad que producen y que es igual con<br>A: <i>-responde-</i> la cantidad<br>Maestro: la cantidad que consume. La oferta y la demanda. Ahora que otra cantidad importante recuerdan<br><i>Muchas voces</i><br>Alumna:[...]      | <b>3.</b><br>Habla con su ayudante   |
| Maestro: la cantidad de [...] laboral<br>A: [...]   |  |
| Maestro: que ofrece como trabajador [...]   |  |
| A: [...]  |  |
| Maestro: a la cantidad de [...]   |  |
| Alumna: que va a demandar   |  |
| Maestro: qué más  |  |
| Alumna: que va a demandar   |  |
| Maestro: que va a demandar. Es un modelo de equilibrio general, porque lo que se produce se consume [...] lo que se demanda es equivalente con lo que se ofrece. Ahora cómo encontramos esa condición en el enfoque descentralizado.  |  |
| Maestro: <i>-Es interrumpido por su ayudante-</i> (00:20) Se lo di a Ernesto [...]  |  |
| Maestro: OK, Que vehículo nos permite encontrar el [...] es un proceso de optimización y la solución, cuál es. Cuál es la solución<br>Alumnos: [...]  | <b>4.</b><br>Retoma lo que estaba mencionando del informe ejecutivo. [...]   |

### ANEXO 0.4.3. INSTRUMENTO PARA SEGMENTOS Y CARACTERIZACIÓN

|   |   |
|---|---|
| <b>Fecha:</b><br><b>Datos generales</b><br>Facultad:<br>Universidad:<br>Modalidad Educativa:<br>Turno:<br>Nombre del docente: | Nombre de la asignatura:<br>Tema (s) de la clase:<br>Semestre:<br>Horario de clase:<br>Número de alumnos presentes:<br>Materiales utilizados: |
|---|---|

| Segmento | Sobre qué trabajan | Recursos didácticos | Uso de los recursos (docente) | Uso de los recursos (alumnos) | Estrategias de enseñanza y para el aprendizaje | Comunicación verbal y no verbal |
|----------|--------------------|---------------------|-------------------------------|-------------------------------|--|---------------------------------|
|          |                    |                     |                               |                               |  |                                 |

**Dónde:**

1. **Segmento**, compila las secuencias que dan sentido a una unidad de aprendizaje tratada cronológicamente
2. **Sobre qué trabajan**, es decir, sintetizar el tema o conocimiento abordado.
3. **Recursos didácticos**, indica cuáles son utilizados en la clase para abordar los conocimientos. Se toma como medio material (proyector, libro, texto, video, etc.) y conceptual (ejemplo, simulación, etc.) al que se recurre como apoyo en la enseñanza, con propósito de facilitar el aprendizaje. Se toman como referente las siguientes construcciones de lo observado: 3.Recursos materiales y conceptuales didácticos como apoyo a la explicación del profesor y 5.Diseño de materiales. (Véase Tabla 1. Referentes, ejes, y descripción para la construcción de los segmentos y análisis de las clases)
4. **Uso de los recursos (docentes)** (diseño de materiales). Se toman los referentes: 3.Recursos materiales y conceptuales didácticos como apoyo a la explicación del profesor y 5.Diseño de materiales. (Véase Tabla 1. Referentes, ejes, y descripción para la construcción de los segmentos y análisis de las clases)
5. **Uso de los recursos (alumnos)**. Se toman los referentes para el análisis: 7. Estrategias de aprendizaje utilizadas y 8.Ejercicios o actividades en clase o fuera de ésta. (Véase Tabla 1. Referentes, ejes, y descripción para la construcción de los segmentos y análisis de las clases)
6. **Estrategia de enseñanza aprendizaje** que utiliza el profesor. Se toman los referentes 2.Introducción al tema o (s) durante la clase 7.Estrategias de aprendizaje utilizadas y 8.Ejercicios o actividades en clase o fuera de ésta (Véase Tabla 1. Referentes, ejes, y descripción para la construcción de los segmentos y análisis de las clases)
7. **Comunicación verbal y no verbal**. Referentes: 1.Enuadre de la sesión 4.Instrucciones del profesor y 6.Comunicación verbal y no verbal. (Véase Tabla 1. Referentes, ejes, y descripción para la construcción de los segmentos y análisis de las clases)

**Tabla 1. Referentes, ejes, y descripción para la construcción de los segmentos y análisis de las clases**

| <b>Referente</b>  | <b>Ejes</b>   | <b>Descripción</b>  |
|---|---|---|
| 1. Enuadre de la sesión   | <b>8. Comunicación verbal y no verbal</b>                                       | Saluda<br>Prepara su material (recursos didácticos)<br>Presenta el objetivo de la sesión<br>Señala el tema que van a tratar   |
| 2. Introducción al tema o (s) durante la clase  | <b>7. Estrategias de e-a profesor</b>   | El profesor introduce el tema de la clase:<br>- Recupera los conocimientos previos de los alumnos<br>- Realiza un recordatorio (resumen, presentado por él o por un alumno) de lo que han visto sobre ese tema  |
| 3. Recursos materiales y conceptuales didácticos como apoyo a la explicación del profesor | <b>4. Recursos didácticos</b><br><b>5. Uso de los recursos por los docentes</b> | El maestro apoya sus explicaciones sobre el objeto de conocimiento abordado con:<br><i>Materiales</i><br>- Anotaciones en el pizarrón<br>- Dibujos en el pizarrón<br>- Esquemas (gráficas) en el pizarrón<br>- Multimedia<br>- Preguntas/interrogatorio<br>- Acetatos<br><i>Conceptuales</i><br>- Ejemplos<br>- Pregunta<br>- Repaso del tema   |
| 4. Instrucciones del profesor   | <b>8. Comunicación verbal y no verbal</b>                                       | El maestro explica claramente lo que se va a realizar en clase (ejercicios, maquetas, rotafolios)<br>- Indica que van a realizar<br>- Lee las indicaciones con voz clara y enfática<br>- Repasa las instrucciones y pregunta si hay dudas de tal forma que esté entendido el trabajo a realizar<br>- Da instrucciones generales y los alumnos preguntan a cada rato lo que van a realizar                         |
| 5. Diseño de materiales   | <b>4. Recursos didácticos</b><br><b>5. Uso de los recursos por los docentes</b> | <i>El maestro diseña materiales de apoyo a la clase de manera:</i><br>- Clara visualmente<br>- Coherencia con el tema<br>- Organizadores previos (Ausubel)<br><br><i>Cabe observar los tipos de materiales que diseña para la clase:</i><br>- Acetatos<br>- Rotafolios<br>- Presentaciones en PPT<br>- Presentaciones Multimedia  |
| 6. Comunicación verbal y no verbal  | <b>8. Comunicación verbal y no verbal</b>                                       | El maestro muestra una comunicación que permita un buen desarrollo de la clase:<br>- Conoce a los alumnos por su nombre<br>- El salón de clases es un espacio que le permite movilidad<br>- Mira a los alumnos en las explicaciones<br>- Pregunta a los alumnos y les da oportunidad de que respondan (no pasa a otro alumno)<br>- Orienta la respuesta del alumno<br>- Orienta y corrige la respuesta del alumno |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orienta a los alumnos en la actividad</li> <li>- El material didáctico lo utiliza como recurso no como fin de su explicación</li> <li>- Fomenta la participación del alumno</li> <li>- Se interesa por los alumnos (personal, laboral y aprendizajes)</li> <li>- Responde a las dudas de los alumnos</li> </ul>  |
| 7.Estrategias de aprendizaje utilizadas             | <b>6. Uso de los recursos por los alumnos</b><br><br><b>7. Estrategias de e-a profesor</b> | Estrategias que utilizan los docentes en las sesiones:<br>Exposición verbal por parte del profesor<br>La pregunta como fuente de reflexión en los contenidos<br>Recursos didácticos: simuladores o presentaciones en PowerPoint u otro material<br>Ejemplos de la vida cotidiana para ejemplificar un tema<br>El alumno resuelve ejercicios de manera individual y grupal<br>Trabajo en equipo y presentación pública del producto final (en el salón de clases o en redes sociales)<br>El alumno resuelve ejercicio en el pizarrón<br>Plenaria |
| 8.Ejercicios o actividades en clase o fuera de ésta | <b>6. Uso de los recursos por los alumnos</b><br><b>7. Estrategias de e-a profesor</b>     | El maestro diseña estrategias para realizar <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicios en el cuaderno de manera individual</li> <li>- Ejercicios en el pizarrón de manera colectiva</li> <li>- Trabajo en equipo: resolución de problemas, reproducción gráfica de algún tema</li> <li>- Trabajo en equipo y presentación pública del producto final (en el salón de clases o en redes sociales)</li> <li>- Tareas: qué tipo de tareas</li> <li>- Revisión colectiva de ejercicios</li> </ul>  |
| 9.cierre del tema                                   |  | Al cierre de la clase el profesor: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Va concretando el tema visto</li> <li>- Cierra con una actividad para reforzar la explicación</li> <li>- Dialoga con los alumnos después de su explicación</li> <li>- Revisan los ejercicios</li> <li>- Todo el grupo realiza ejercicios que refuercen lo visto</li> </ul>  |
| 10.Cierre de la clase                               |  | El profesor para indicar el término de la clase: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Puntualiza o resume lo visto</li> <li>- Deja tarea y la explica detalladamente</li> <li>- Cierra el tema</li> <li>- Explica que nuevo tema van a revisar la próxima sesión</li> <li>- Se despide de los alumnos</li> </ul>  |

**Ejemplo de un segmento de la clase de la profesora MEF2**

| <b>Segmento</b>   | <b>Sobre qué trabajan</b>  | <b>Recursos didácticos</b>   | <b>Uso de los recursos (docente)</b>  | <b>Uso de los recursos (alumnos)</b> | <b>Estrategias de enseñanza y para el aprendizaje</b>  | <b>Comunicación verbal y no verbal</b>  |
|---|--|--|---|--------------------------------------|--|---|
| <p align="center"><b>4.</b></p> <p><b>Explica que van a analizar una tabla de amortización. Proyecta un acetato pero es poco visible</b><br/>Secuencia 9.<br/>Habla de las comisiones en las tablas de amortización. Les comenta a los alumnos que acaba de pedir un préstamo y de las penalizaciones. Un alumno pregunta si eso va a aprender en la clase. La maestra responde que van a aprender a “Analizar una tabla de amortización”. El acetato que se proyecta tiene la letra muy pequeña.</p> | <p><b>Docente</b><br/>Explica las comisiones en las tablas de amortización. Comenta a los alumnos que pidió un préstamo. Explica que van a analizar una tabla de amortización.</p> <p><b>Alumno</b><br/>Pregunta si van a ver en la clase lo que está diciendo la profesora.</p> | <p>Proyector de acetatos y acetatos.<br/>-Ejemplos personales<br/><i>(3.Recursos didácticos como apoyo a la explicación del profesor)</i><br/>No son claros los acetatos visualmente <i>(El maestro diseña materiales de apoyo a la clase de manera: 5.Diseño de materiales)</i><br/><br/>-Acetatos <i>(tipos de materiales. 5.Diseño de materiales)</i></p> | <p>Proyección del acetato con la información que se va a abordar. (letra pequeña) <i>(3.Recursos didácticos como apoyo a la explicación del profesor)</i></p> | <p>Ninguno</p>                       | <p>Plenaria<br/>El profesor introduce el tema de la clase:<br/>-Recupera los conocimientos previos de los alumnos <i>(2.Introducción al tema durante la clase)</i><br/>Recursos didácticos: presentaciones en acetato y Ejemplos de la vida cotidiana para ejemplificar un tema <i>(7.Estrategias de aprendizaje utilizadas)</i></p> | <p>Señala el tema que van a tratar <i>(1.Enuadre de la sesión)</i><br/>- Indica que van a realizar pero sin instrucciones <i>(4.Instrucciones del profesor)</i></p> |

## ANEXO 2.1. GASTO EDUCATIVO

Se presentan datos desglosados desde el año 2000 a 2010 del gasto en educación como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB).

**Tabla Gasto en educación 2000-2010**

| Concepto  | 2000  | 2001  | 2002  | 2003  | 2004  | 2005  | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|------|------|
| Gasto en educación/PIB (%)<br>(Porcentajes del PIB base 2003=100)<br>Nacional | 6.42  | 6.79  | 7.03  | 7.17  | 6.90  | 7.08  | 6.5  | 6.3  | 6.2  | 6.3  | 7.1  |
| - Público   | 5.03  | 5.36  | 5.51  | 5.60  | 5.37  | 5.48  | 5.0  | 4.9  | 4.9  | 5.0  | 5.5  |
| *Federal  | 4.06  | 4.32  | 4.41  | 4.46  | 4.24  | 4.34  | 4.0  | 3.9  | 3.8  | 3.9  | 4.5  |
| *Estatad  | 0.95  | 1.03  | 1.09  | 1.13  | 1.12  | 1.13  | 1.1  | 1.0  | 1.0  | 1.1  | 1.0  |
| *Municipal  | 0.008 | 0.009 | 0.009 | 0.011 | 0.011 | 0.011 | 0.01 | 0.01 | 0.01 | 0.01 | 0.01 |
| - Privado   | 1.39  | 1.44  | 1.52  | 1.57  | 1.53  | 1.60  | 1.4  | 1.4  | 1.3  | 1.3  | 1.5  |

Fuente: Anexo Estadístico, Sexto Informe de Gobierno, Vicente Fox Quesada septiembre 2006, p. 1; Anexo Estadístico, Tercer Informe de Gobierno, Felipe Calderón Hinojoza 2009, p. 7.

## ANEXO 4.1. SALARIOS

| Categoría / Nivel                                       | 2011      | 2012      |
|---|-----------|-----------|
|   |           |           |
| <b>(Hora-Semana-Mes)</b>                                |           |           |
|   |           |           |
| Profesor Ordinario de Asignatura A                      | 272.29    | 285.44    |
| Profesor Ordinario de Asignatura B                      | 309.49    | 324.48    |
|   |           |           |
| Ayudante de Profesor de Asignatura A                    | 206.79    | 216.80    |
| Ayudante de Profesor de Asignatura B                    | 230.51    | 241.64    |
|   |           |           |
| <b>(Sueldo Mensual Tiempo Completo)</b>                 |           |           |
| Profesor de Carrera de Enseñanza Media Superior A       | 10,809.60 | 11,332.55 |
| Profesor de Carrera de Enseñanza Media Superior B       | 12,248.15 | 12,840.75 |
|   |           |           |
| Profesor e Investigador Ordinario de Carrera Asociado A | 11,118.70 | 11,656.60 |
| Profesor e Investigador Ordinario de Carrera Asociado B | 12,508.55 | 13,113.70 |
| Profesor e Investigador Ordinario de Carrera Asociado C | 14,072.05 | 14,752.90 |
| Profesor e Investigador Ordinario de Carrera Titular A  | 16,240.40 | 17,026.10 |
| Profesor e Investigador Ordinario de Carrera Titular B  | 19,196.30 | 20,125.10 |
| Profesor e Investigador Ordinario de Carrera Titular C  | 22,692.00 | 23,789.80 |
|   |           |           |
| Ayudante de Profesor e Investigador A                   | 5,882.30  | 6,166.90  |
| Ayudante de Profesor e Investigador B                   | 7,056.65  | 7,398.00  |
| Ayudante de Profesor e Investigador C                   | 7,868.35  | 8,249.00  |
|   |           |           |
| Técnico Académico Ordinario Auxiliar A                  | 5,638.65  | 5,911.40  |
| Técnico Académico Ordinario Auxiliar B                  | 6,441.90  | 6,753.50  |
| Técnico Académico Ordinario Auxiliar C                  | 7,358.90  | 7,714.90  |
| Técnico Académico Ordinario Asociado A                  | 9,375.50  | 9,829.10  |
| Técnico Académico Ordinario Asociado B                  | 10,359.85 | 10,861.10 |
| Técnico Académico Ordinario Asociado C                  | 11,430.35 | 11,983.40 |
| Técnico Académico Ordinario Titular A                   | 12,508.55 | 13,113.70 |
| Técnico Académico Ordinario Titular B                   | 14,072.05 | 14,752.90 |
| Técnico Académico Ordinario Titular C                   | 16,240.40 | 17,026.10 |

Tabla tomada de Tabulador de sueldos del personal académico 1975-2012 de pesos corrientes, en Seminario de Educación Superior. (Seminario de la Educación Superior, 2012)

## ANEXO 4.2. ESTÍMULOS

Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)

| <b>Tabuladores</b>                  |      |
|-------------------------------------|------|
| Nivel "A"                           | 45%  |
| Nivel "B"                           | 65%  |
| Nivel "C"                           | 85%  |
| Nivel "D"                           | 105% |
| <b>Unidades Multidisciplinarias</b> |      |
| Nivel "A"                           | 50%  |
| Nivel "B"                           | 70%  |
| Nivel "C"                           | 95%  |
| Nivel "D"                           | 115% |

El Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA) proporciona un apoyo económico en cuatro niveles sobre salario y antigüedad.

| <b>Tabuladores</b>                  |      |
|-------------------------------------|------|
| Nivel "A"                           | 45%  |
| Nivel "B"                           | 65%  |
| Nivel "C"                           | 85%  |
| Nivel "D"                           | 105% |
| <b>Unidades Multidisciplinarias</b> |      |
| Nivel "A"                           | 50%  |
| Nivel "B"                           | 70%  |
| Nivel "C"                           | 95%  |
| Nivel "D"                           | 115% |



**ANEXO 4.3. ESTRUCTURA CURRICULAR DE PLANES DE ESTUDIOS**  
**ANEXO 4.3.1 SISTEMA ESCOLARIZADO**

| Ciencia Económica |                                    |                                     |                                    | Talleres                            | Instrumentales y Análisis Económico  |  |   |
|-------------------|------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|--|--|---|
| Áreas             | Historia Económica                 | Economía Política                   | Teoría Económica                   |                                     | Métodos Cuantitativos  | Instru-mentales                                  | INAE  |
| Sem.              | 3 hrs.                             | 3 hrs.                              | 3 hrs.                             | 2 hrs.                              | 4 hrs.   | 3 hrs.   | 3 hrs.  |
| I                 | Historia Económica General I       | Economía Política I                 | Introducción a la Teoría Económica | Taller de Economía Cuantitativa I   | Introducción a los Métodos Cuantitativos   | Contabilidad General y de Costos                 | Investigación y Análisis Económico I (Agregados Macroeconómicos)            |
| I I               | Historia Económica General II      | Economía Política II                | Teoría Micro-económica I           | Taller de Economía Cuantitativa II  | Matemáticas I  | Contabilidad Social                              | Investigación y Análisis Económico II (Sector Agrícola e Industrial)        |
| III               | Historia del Pensamiento Económico | Economía Política III               | Teoría Micro-económica II          | Taller de Economía Cuantitativa III | Matemáticas II   | Análisis e Interpretación de Estados Financieros | Investigación y Análisis Económico III (Sector Agrícola e Industrial)       |
| IV                | Historia Económica de México I     | Economía Política IV                | Teoría Macro-económica I           | Taller de Economía Cuantitativa IV  | Estadística  | Formulación y Evaluación de Proyectos            | Investigación y Análisis Económico IV (Sector Público y Externo)            |
| V                 | Historia Económica de México II    | Economía Política V                 | Teoría Macro-económica II          | Taller de Economía Cuantitativa V   | Introducción a la Econometría  | Economía Industrial o Economía Agrícola          | Investigación y Análisis Económico V (Recursos Naturales y Regionalización) |
| VI                | Economía Mexicana I                | Estructura Económica Mundial Actual | Economía Internacional             | Taller de Economía Cuantitativa V   | Teoría Monetaria y Política Financiera   | Finanzas Públicas                                | Desarrollo Económico  |
| VII               | Economía Mexicana II               | Materia Clave I                     | Materia Clave II                   | Optativa Libre I                    | Trabajo para Examen Profesional I<br><br>Trabajo para Examen Profesional II<br><br>Trabajo para Examen Profesional III |  |   |
| VIII              | Materia Clave III                  | Optativa Libre II                   | Optativa Libre III                 | Optativa Tutorial I                 |  |  |   |
| IX                | Materia Clave IV                   | Optativa Libre IV                   | Optativa Tutorial II               | Optativa Tutorial III               |  |  |   |
| X                 | Optativa Libre V                   | Optativa Libre VI                   | Optativa Tutorial IV               |                                     |  |  |   |

**ANEXO 4.3.2. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL SUAYED. PLAN DE ESTUDIOS 1994**

TOTAL DE CREDITOS 366

|                         | CLAVE                               | ASIGNATURA                                       | CRÉDITOS |
|-------------------------|-------------------------------------|--|----------|
| <b>PRIMER SEMESTRE</b>  | 0101                                | Historia Económica General I                     | 06       |
|                         | 0102                                | Economía Política I                              | 06       |
|                         | 0103                                | Introducción a la Teoría Económica               | 06       |
|                         | 0104                                | Introducción a Métodos Cuantitativos             | 08       |
|                         | 0105                                | Contabilidad General y de Costos                 | 06       |
|                         | 0106                                | Investigación y Análisis Económico I             | 06       |
|                         | 0107                                | Taller de Economía Cuantitativa I                | 02       |
| <b>SEGUNDO SEMESTRE</b> | CLAVE                               | ASIGNATURA                                       | CRÉDITOS |
|                         | 0204                                | Historia Económica General II                    | 06       |
|                         | 0205                                | Economía Política II                             | 06       |
|                         | 0206                                | Teoría Microeconómica I                          | 06       |
|                         | 0207                                | Matemáticas I                                    | 08       |
|                         | 0208                                | Contabilidad Social                              | 06       |
|                         | 0209                                | Investigación y Análisis Económico II            | 06       |
|                         | 0210                                | Taller de Economía Cuantitativa II               | 02       |
| <b>TERCER SEMESTRE</b>  | CLAVE                               | ASIGNATURA                                       | CRÉDITOS |
|                         | 0301                                | Historia del Pensamiento Económico               | 06       |
|                         | 0302                                | Economía Política III                            | 06       |
|                         | 0403                                | Teoría Microeconómica II                         | 06       |
|                         | 0304                                | Matemáticas II                                   | 08       |
|                         | 0305                                | Análisis e Interpretación de Estados Financieros | 06       |
|                         | 0306                                | Investigación y Análisis Económico III           | 06       |
| 0307                    | Taller de Economía Cuantitativa III | 02   |          |
| <b>CUARTO SEMESTRE</b>  | CLAVE                               | ASIGNATURA                                       | CRÉDITOS |
|                         | 0401                                | Historia Económica de México I                   | 06       |
|                         | 0402                                | Economía Política IV                             | 06       |
|                         | 0303                                | Teoría Macroeconómica I                          | 06       |
|                         | 0404                                | Estadística                                      | 08       |
|                         | 0405                                | Formulación y Evaluación de Proyectos            | 06       |
|                         | 0406                                | Investigación y Análisis Económico IV            | 06       |
| 0407                    | Taller de Economía Cuantitativa IV  | 02   |          |
| <b>QUINTO SEMESTRE</b>  | CLAVE                               | ASIGNATURA                                       | CRÉDITOS |
|                         | 0501                                | Historia Económica de México II                  | 06       |
|                         | 0502                                | Economía Política V                              | 06       |
|                         | 0503                                | Teoría Macroeconómica II                         | 06       |
|                         | 0504                                | Introducción a la Econometría                    | 08       |
|                         | 0505 -0506                          | Economía Industrial o Economía Agrícola          | 08-08    |
|                         | 0507                                | Investigación y Análisis Económico V             | 06       |
| 0508                    | Taller de Economía Cuantitativa V   | 02   |          |
| <b>SEXTO SEMESTRE</b>   | CLAVE                               | ASIGNATURA                                       | CRÉDITOS |
|                         | 0624                                | Economía Mexicana I                              | 06       |
|                         | 0625                                | Estructura Económica Mundial Actual              | 06       |
|                         | 0626                                | Economía Internacional                           | 06       |
|                         | 0627                                | Teoría Monetaria y Política Financiera           | 06       |

|                         |              |                                     |                 |
|-------------------------|--------------|-------------------------------------|-----------------|
|                         | 0628         | Finanzas Públicas                   | 06              |
|                         | 0629         | Desarrollo Económico                | 06              |
|                         | 0630         | Taller de Economía Cuantitativa VI  | 02              |
| <b>SÉPTIMO SEMESTRE</b> | <b>CLAVE</b> | <b>ASIGNATURA</b>                   | <b>CRÉDITOS</b> |
|                         | 0701         | Economía Mexicana II                | 06              |
|                         |              | Asignatura Clave I                  | 06              |
|                         |              | Optativa Libre I                    | 06              |
|                         |              | Optativa Libre II                   | 06              |
| <b>OCTAVO SEMESTRE</b>  | <b>CLAVE</b> | <b>ASIGNATURA</b>                   | <b>CRÉDITOS</b> |
|                         |              | Asignatura Clave II                 | 06              |
|                         |              | Optativa Tutorial I                 | 06              |
|                         |              | Optativa Libre III                  | 06              |
|                         |              | Optativa Libre IV                   | 06              |
|                         | 0819         | Trabajo para Examen Profesional I   | 12              |
| <b>NOVENO SEMESTRE</b>  | <b>CLAVE</b> | <b>ASIGNATURA</b>                   | <b>CRÉDITOS</b> |
|                         |              | Asignatura Clave III                | 06              |
|                         |              | Optativa Tutorial II                | 06              |
|                         |              | Optativa Libre V                    | 06              |
|                         |              | Optativa Libre VI                   | 06              |
|                         | 0941         | Trabajo para Examen Profesional II  | 12              |
| <b>DÉCIMO SEMESTRE</b>  | <b>CLAVE</b> | <b>ASIGNATURA</b>                   | <b>CRÉDITOS</b> |
|                         |              | Asignatura Clave IV                 | 06              |
|                         |              | Optativa Tutorial III               | 06              |
|                         |              | Optativa Tutorial IV                | 06              |
|                         | 0942         | Trabajo para Examen Profesional III | 12              |

### ANEXO 4.3.3. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL SUAYED. PLAN DE ESTUDIOS 2008



# PLAN DE ESTUDIOS 2008



| NÚCLEO BÁSICO   |   |  |  |  |   |  | NÚCLEO TERMINAL   |   |   |
|---|---|--|--|--|---|--|---|---|---|
| SEMESTRE I  | SEMESTRE II   | SEMESTRE III   | SEMESTRE IV  | SEMESTRE V   | SEMESTRE VI   | SEMESTRE VI  | SEMESTRE VII  | SEMESTRE IX   | SEMESTRE X  |
| Economía Política I<br>Categorías Fundamentales<br>de la Economía Política:<br>Clasicos y Más.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3  | Economía Política II<br>Valor, Precio, Dinero<br>y Circulación.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3 | Economía Política III<br>Circuitos de Capital,<br>Acumulación y<br>Capital Financiero.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3 | Investigación y Análisis<br>Económico<br>Sectorial.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                      | Investigación y Análisis<br>Económico<br>Regional.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3               | Finanzas<br>Públicas.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3   | Investigación y Análisis<br>de la Economía<br>y el Medio Ambiente.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3 | OPTATIVA DE ELECCIÓN<br>de la Línea de Estudio.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3 | OPTATIVA DE ELECCIÓN<br>de la Línea de Estudio.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3 | OPTATIVA DE ELECCIÓN<br>de la Línea de Estudio.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3 |
| Introducción a la<br>Investigación y Análisis<br>Económico. Metodología<br>de la Investigación.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3 | Historia Económica<br>General I.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                                | Historia Económica<br>General II.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3  | Historia Económica<br>de México.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3   | Historia<br>del Pensamiento<br>Económico.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                        | Economía<br>Internacional I.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3  | Economía<br>Internacional II.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                                      | OPTATIVA DE ELECCIÓN<br>de la Línea de Estudio.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3 | OPTATIVA DE ELECCIÓN<br>de la Línea de Estudio.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3 | OPTATIVA<br>GENERAL.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                            |
| Estadística Descriptiva<br>e Indicadores<br>Económicos.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3   | Contabilidad General.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3   | Análisis de<br>Estados Financieros.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3  | Cuentas<br>Nacionales.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3   | Derecho<br>Económico.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3  | Análisis<br>de la Economía<br>Mexicana I.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                                       | Análisis<br>de la Economía<br>Mexicana II.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                         | OPTATIVA<br>GENERAL.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                            | OPTATIVA<br>GENERAL.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                            | OPTATIVA<br>GENERAL.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                            |
| Álgebra e Introducción<br>a la Geometría<br>Analítica Plana.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                                    | Cálculo Diferencial<br>e Integral.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                              | Cálculo Diferencial<br>Multivariable y<br>Álgebra Lineal.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                              | Probabilidad<br>y Estadística.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3   | Introducción<br>a la Econometría.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                                | Serie de Tiempo.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3  | Teoría Monetaria<br>y Política Financiera.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                         | OPTATIVA<br>GENERAL.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                            | OPTATIVA<br>GENERAL.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                            | OPTATIVA<br>GENERAL.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                            |
| Introducción a la<br>Teoría Económica.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3  | Teoría Microeconómica:<br>Demanda, Oferta<br>y Mercado.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3         | Teoría Microeconómica:<br>Mercados Imperfectos<br>y de Factores.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                       | Organización Industrial:<br>Poder de Mercado,<br>Eficiencia y Bienestar.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3 | Teoría Microeconómica:<br>Modelo Clásico,<br>Keynesiano e IS-LM.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3 | Teoría Microeconómica:<br>Consumo, Inversión,<br>Demanda y Oferta<br>de Dinero.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3 | Economía<br>del Crecimiento<br>y Desarrollo.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                       | OPTATIVA<br>GENERAL.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                            | OPTATIVA<br>GENERAL.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                            | OPTATIVA<br>GENERAL.<br>C. 2, 3<br>C. 2, 3<br>M. 4.3                            |

**EL PLAN DE ESTUDIOS**  
Está conformado por:  
35 Asignaturas Obligatorias  
15 Asignaturas Optativas; 10 optativas generales  
y 5 optativas de elección.

Cada asignatura equivale a 5 créditos con un total de 300.  
En cada semestre se cursan 5 materias.  
Igual a 300 horas clase al semestre.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Economía Política</b><br/>Categorías Fundamentales<br/>de la Economía Política:<br/>Clasicos y Más.</p> <p>No. de Asignatura: 1<br/>Créditos: 5</p> | <p><b>Nombre de la Asignatura</b></p> <p>Horas Teóricas: 4-42<br/>No. Horas Semestre: 1-42</p> |
|---|--|

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p><b>Asignatura de Economía Política</b><br/>Asignatura de 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 materias.</p> | <p><b>Asignatura de Historia Económica</b><br/>Asignatura de 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 materias.</p> | <p><b>Asignatura de Estadística</b><br/>Asignatura de 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 materias.</p> | <p><b>Asignatura de Matemáticas Cuantitativas</b><br/>Asignatura de 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 materias.</p> |
|--|---|--|--|

**NOTA**  
De las 15 asignaturas de NÚCLEO TERMINAL:  
5 asignaturas son optativas de elección de una  
de las siguientes líneas de estudio:  
Economía de la Empresa y Finanzas  
.....  
Economía Política  
Opción de la Economía Política

## ANEXO 5.1. MEM1-DESCRIPCIÓN DE LA CLASE DE TEORÍA MICROECONÓMICA II. TEMA EQUILIBRIO GENERAL

### Contexto

El salón en el que se desarrolló la clase observada es grande, multimedia (cuenta con equipo electrónico). El grupo es numeroso (41 alumnos), por tanto, las mesas están juntas. El profesor inicia la clase sin sus ayudantes, hay problemas técnicos, mismos que resuelve. El tema que se aborda Equilibrio general. Prevalece la exposición por parte del maestro, al minuto 50 da las indicaciones para trabajar maquetas de la *Caja de Edgeworth* en equipo. En esta actividad los dos ayudantes supervisan, al finalizar la representación gráfica, un ayudante toma fotografías a cada equipo con su maqueta, mismas que se suben al Facebook del profesor. El equipo ganador obtiene un punto. La clase es de 9:00 a 10:30 hrs., pero termina a las 10:23, en lo que salen dan las 10:30.

A diferencia de los otros grupos, en este las mesas dan hacia la puerta y no hacia la pantalla LCD, que es el referente para su disposición.

El maestro presenta a la investigadora al grupo, les explica que esa clase se va a videografiar para una investigación de maestría.

- a) Estructura de clase: inicio, desarrollo, cierre

### Inicio

El maestro realiza el *informe ejecutivo de la sesión anterior*, explica el tema que va a desarrollar en la clase y enfatiza que van a abarcar a dos consumidores. Aclara que necesitan dominar la caja y consumo que está en el libro de Varian y agrega que van a recurrir a los términos que maneja éste. Utiliza una analogía: el maná. Repite que van a trabajar con dos mercancías. Anota en el pizarrón la distinción que va hacer con subíndices. Recupera la dotación de maná que sería dotación para el bien 1 y para el bien 2. Señala que la dotación se va a distribuir entre los dos consumidores.

La clase es *interrumpida* por el maestro porque un alumno está hablando y se acerca a preguntarle si tiene alguna duda.

Los recursos didácticos que se utilizan: pizarrón y el libro de Varian (que no está de manera física, pero si enunciada por el profesor).

## Intermedio

La sesión se desarrolló en los siguientes cinco momentos. En el *primer momento*, explica los elementos que permiten construir la caja de Edgeworth. Muestra el sistema de preferencias de los consumidores. Modela con sus manos la forma en que rota la caja. Señala que es una herramienta valiosa en el análisis. Pregunta si está claro, pero habla inmediatamente. Grafica en el pizarrón y explica el origen de cada agente. Pregunta de nuevo si es claro. Enfatiza que necesita claridad. Se auxilia de la gráfica para reforzar lo que explicó de manera verbal, además usa colores diferentes para distinguir los trazos. Señala que el sistema de preferencia son curvas de indiferencia, pregunta qué propiedades tiene. Explica las curvas. Señala que la caja es un espacio cerrado. Pregunta qué sucede con los elementos del conjunto. Él responde, se equivoca y corrige. Marca cómo se obtiene el largo de la caja de Edgeworth. Pregunta al grupo si hay dudas.

Los alumnos responden a las preguntas que plantea el docente. El recurso didáctico que se utiliza es el pizarrón.

En el *segundo momento* explica las curvas de indiferencia en la gráfica. Menciona la eficiencia económica. Pregunta qué sucede con las relaciones marginales de sustitución. No responden, les pide que lo roten y explica.

Pregunta al grupo qué se puede concluir, los alumnos hablan entre ellos mientras el profesor está preparando la proyección en la pantalla LCD, como no contestan reformula la pregunta, ¿cómo es la relación final de sustitución?: alta o baja. Responden, y él retoma la primera respuesta que es muy alta. Una alumna realiza una pregunta en torno a la temática, él le contesta.

Señala cómo surge el comercio. Agrega que la solución del intercambio puro se va a encontrar en la lente que se forma en las curvas de indiferencia. Para ejemplificar señala que va a repartir las ganancias, agrega dos curvas en la gráfica. Muestra la *asignación del Óptimo de Pareto*. Menciona que los individuos han alcanzado un equilibrio y que se acabaron las posibilidades de comercio, un individuo mejora pero el otro empeora. Pregunta si hay dudas, a la respuesta dada mueve la cabeza en señal de aprobación, pregunta nuevamente. Cuestiona si es claro encontrar la solución en la *Caja de Edgeworth*. Repite el Óptimo de Pareto. Pregunta cómo se denomina a la senda de expansión de éste, responden los alumnos Curva de contrato. Lo explica en la gráfica.

Ahonda en las Curvas de contrato. Pregunta si hay dudas, los alumnos no contestan. Utiliza como recursos didácticos: preguntas y repaso del tema.

En el *tercer momento*, aborda el tema *Generar demandas brutas netas*. Revisan las funciones de éstas, en el pizarrón para conocer el procedimiento para generarlas. Realiza preguntas al grupo, éste responde. Prepara el material que va a utilizar, que es un simulador computacional del tema. Los recursos utilizados, a saber: pizarrón y preguntas.

En el *cuarto momento*, expone las *demandas de los agentes que son positivas y negativas*. Pregunta si hay dudas. Muestra el *simulador de la caja de Edgeworth* para reforzar la explicación. Pregunta si los individuos tienen preferencias idénticas. Las preferencias hacen diferente a los individuos. Comenta que los mercados deben funcionar con libertad. Menciona los teoremas de bienestar y explica; pide que primero escuchen y anota en el pizarrón. Enfatiza que la economía pide que el gobierno no toque los precios. Pregunta si hay dudas. No contestan, entonces él dice que todo está claro. Finalmente, pide que formen equipos de cuatro integrantes para realizar una maqueta de la caja de Edgeworth. Los recursos didácticos que utiliza son el pizarrón y el simulador computacional de la Caja de Edgeworth en pantalla LCD.

En el *quinto momento*, organiza al grupo para trabajar en equipos la maqueta de la *caja de Edgeworth* con plastilina. Da las indicaciones a lo largo del trabajo en equipo. Añade que van a concursar las maquetas en Facebook, por tanto tienen que poner el nombre del equipo y de cada integrante. Los recursos didácticos utilizados: hojas blancas, plastilina de varios colores, agua y otros elementos que los alumnos agregan a su maqueta.

Una vez terminado el trabajo, los ayudantes del profesor toman fotografías de las maquetas y de los integrantes de los equipos con celulares con cámara fotográfica.

### **Cierre**

El cierre es abrupto porque se da el término por el tiempo que se tiene de la clase e indica el lugar para dejar el material que utilizaron y cómo hacerlo.

## **ANEXO 5.2. MEF1-DESCRIPCIÓN DE LA CLASE DE ECONOMÍA DEL CRECIMIENTO Y DESARROLLO. TEMA EL CONSENSO DE WASHINGTON**

### **Contexto**

El salón es pequeño en estructura, es multimedia y tiene un ventanal de lado derecho tomando como referencia la puerta. Asistieron 18 alumnos (15 hombres y 3 mujeres). La investigadora se sienta en una fila hasta atrás para no interrumpir la clase, aspecto que no ayuda porque la profesora habla muy bajo y se posiciona por tiempo prolongado al lado de la puerta y el pizarrón. La clase inicia 9:07 a.m.

- a) Estructura de clase: inicio, desarrollo, cierre

### **Inicio**

La profesora pregunta si “leyeron”. Escribe en el pizarrón notas que tiene en lo que parecen tarjetas u hojas blancas. Los alumnos están hablando y ella comenta “no leyeron”.

### **Intermedio**

En esta clase no se tiene el detalle de los momentos por lo que únicamente se plantea de manera general lo que sucedió en la observación.

La maestra pide que los alumnos que leyeron, digan qué, pero como no contestan y están hablando entre ellos, ella directamente formula la pregunta sobre qué es el Consenso de Washington. Un alumno responde, la profesora agrega y puntualiza. Un alumno y alumna participan ampliando lo que comentó su compañero.

La maestra pregunta ¿qué más?, los alumnos hablan, y repite ¿qué más? Un alumno responde: un desarrollo sustentable, ella cuestiona ¿qué más? Otro alumno participa, pero en eso la maestra comenta si van a participar a unos estudiantes que estaban hablando entre ellos, por lo que le responden que estaban intercambiando puntos de vista y explican al grupo, ella complementa. La maestra le pregunta directamente a un alumno y éste responde lo que estaban comentando y como participan, nuevamente pregunta ¿qué más?

La profesora explica lineamientos que establece el Fondo Monetario, la Reserva Federal y el Banco Mundial, además da su punto de vista al respecto y formula la pregunta ¿Qué es lo que nos dice el gasto público? Responden un alumno y una alumna, la maestra comenta. La alumna le responde. La profesora pregunta qué se reduce en la parte de la privatización, qué tipo de empresa. Los alumnos responden.



La maestra explica sobre la tasa más baja, y agrega sobre la Reforma fiscal, pregunta qué implica. Los alumnos responden, ante una participación la profesora explica y pregunta: ¿Eso se aplica? Responden que no.

La maestra pregunta al grupo si las tres políticas tuvieron algún efecto en México, los alumnos responden. Pregunta ¿qué más? Otro alumno participa. La profesora ante las participaciones exclama en tono afirmativo y aclara el tema y lo articula con el siguiente punto para preguntar ¿qué les hace pensar que es la desregularización?, ¿qué implica? ¿Cómo lo podrían ustedes enfocar en esa parte del proceso productivo? Responde un alumno, la docente enmarca en la libertad de mercado, sigue respondiendo el estudiante. Aclara y pone de ejemplo a Chile, los alumnos participan. Sintetiza las respuestas para introducir otra pregunta sobre los tipos de cambio y en función de qué están, participan. Orienta la respuesta de un alumno, éste responde. Hay intercambio entre los alumnos y la docente sobre precisiones y puntos de vista.

La profesora se acerca a la última fila que es la más callada y pregunta ¿qué más? Los alumnos participan, se da una especie de debate entre los estudiantes, la maestra aclara y puntualiza aspectos.

### **Cierre**

La maestra calma los ánimos que se dieron durante el debate, pide que lean para la siguiente sesión.

## **ANEXO 5.3. MEF2-DESCRIPCIÓN DE LA CLASE DE MATEMÁTICAS FINANCIERAS. TEMA MÉTODOS DE AMORTIZACIÓN**

### **Contexto**

El salón es grande y hay 11 alumnos (6 hombres y 5 mujeres). El horario de clase es de 19:00 a 20:30 hrs., pero la clase inicia aproximadamente a las 19:20, porque la profesora llega a esta hora, no obstante ya está en el salón su ayudante; además a las 19:39, se realiza la encuesta sobre desempeño docente que aplica la Facultad cada semestre, por tanto la sesión tiene una duración de 69 minutos. Los materiales que se utilizan son pizarrón, plumón, acetatos y reproductor de acetatos.

- a) Estructura de clase: inicio, desarrollo, cierre

### **Inicio**

*Explica la docente los temas que van a abordaren la sesión, asimismo señala que no van a abordar algunos que se contemplan en el Programa de estudio, añade que de alguna manera estos contenidos los han estado revisando. Explica nuevamente qué van a abordar en la clase. Pregunta a los alumnos por los ejercicios que dejó de tarea para repasar el tema y cuántos elaboraron, mientras está preparando el proyector de acetatos que va a utilizar durante la clase.*

### **Intermedio**

En el desarrollo de la clase se pueden ubicar ocho momentos de trabajo de la profesora y los alumnos. En el *primer momento, explica que van a trabajar el tema de depreciación en la clase. Pregunta al grupo qué es. Recuerda que dejó que investigarán ¿Qué es depreciación?, su utilidad y cuántos métodos son. Instala el proyector de acetatos y lo regula porque se ve la letra pequeña. Le pregunta a un alumno sobre el tema, éste lo lee y ella pide que explique lo que entendió. Cuestiona la respuesta con el objeto de diferenciar entre depreciación y amortización. Pregunta a una alumna si entendió y a Ernesto qué es amortización y formula más preguntas de acuerdo con lo que él está contestando. Consulta al grupo qué es una tabla de amortización, repite las respuestas que contestan, si son correctas enfatiza con su tono de voz.*

Dos alumnos están hablando y le dice a uno que repita lo que está diciendo su compañero. La maestra le pregunta a un alumno en qué lugar trabaja. Éste responde.

*Segundo momento, proyecta un acetato pero es poco visible.* Explica las comisiones en las tablas de amortización. Comenta a los alumnos que ella pidió un préstamo y las comisiones que le cobran. Indica que van a analizar una tabla de amortización. Un alumno le pregunta si van a ver en la clase lo que está diciendo.

Aclara la duda de un alumno sobre si los bancos capitalizan anualmente. El alumno cuestiona, la maestra responde con más preguntas; señala que van a aprender una fórmula que les va a aclarar su duda. Agrega que van a ver los temas de tasa nominal y efectiva, -*enfatisa- si no se equivoca.*

*Tercer momento, pregunta al grupo sobre qué es una amortización,* nuevamente, enfatiza que ya pueden contestar. Comienzan a resolver la tabla, pero hay errores y entre todos llegan a la conclusión que necesitan saber la tasa exacta para hacer los cálculos. Pregunta nuevamente sobre qué es una amortización. A la respuesta del alumno le da el visto bueno con su actitud. El proyector sigue sin proyectar bien. Repite que van a elaborar una tabla de amortización en la que incluyan los elementos que ya revisaron. Aclara que van a revisar cinco métodos. Indica que van a realizar práctica con el Software de Excel para reforzar el conocimiento.

*Cuarto momento, revisan el método tradicional* en el pizarrón. La maestra realiza la tabla en éste. Repite que van a realizar de tarea una práctica en Excel. Señala el caso hipotético a revisar para el método tradicional. Pregunta cómo van a obtener los intereses. Señala las cantidades del primer plazo, los alumnos completan la tabla. Consulta una cantidad, los alumnos responden, pero hay un error, la maestra realiza preguntas para que obtengan el resultado correcto. Como repaso pregunta cómo van a obtener la amortización. Pregunta a una alumna el resultado.

Es interrumpida la clase para *aplicar una encuesta de desempeño docente por parte de la institución.* Durante la evaluación la maestra pregunta por un alumno que no asistió, le explican el motivo; a otro le pregunta ¿por qué no había asistido a clases?

Al concluir la evaluación, *repasa lo que estaban haciendo.* Muestra cómo construir las fórmulas, además pregunta y corrige participaciones. Interroga cómo se obtiene el pago total y el valor de los intereses, anota en el pizarrón los datos. Una alumna comenta que un cálculo está mal. La maestra lo corrige y pregunta al grupo si es correcto. Finalmente

pregunta si ya hicieron las operaciones en sus cuadernos. Cuestiona a todo el grupo si está correcta la tabla.

La maestra pregunta a un alumno algo personal que solamente ellos entienden. Pregunta qué pasa si se equivocan en un cálculo. Enfatiza que es importante que sepan el procedimiento de los cálculos porque, si bien, Excel facilita, pero si las fórmulas no son correctas, todo está mal. Un alumno pregunta en qué celda se equivocaron. Pide que los alumnos ubiquen los errores. Cuando le preguntan una duda, ella contesta con preguntas y corrige las intervenciones.

Una alumna pregunta cómo obtuvo el saldo. La maestra pregunta a todo el grupo. Responden. Vuelve a preguntarle a la alumna si es claro. Repite si hay dudas y las resuelve.

Indica que va a cambiar de tema, pero espera para que los alumnos terminen de copiar en su cuaderno lo que está en el pizarrón.

*Quinto momento, inician otra tabla con el método de lo sencillo a lo complejo.* Asigna a 10 alumnos para que pasen al pizarrón a resolver los cálculos correspondientes; trabajan sobre otro caso hipotético con un plazo de 10 años. La maestra responde con más preguntas a las dudas de los alumnos.

Indica nuevamente que tienen que hacer toda la tabla, mientras están elaborando los ejercicios en el cuaderno de manera individual, pide que elaboren los primeros cinco, los restantes los van a realizar en Excel como tarea. Aclara el método de trabajo que es de lo simple a lo complejo. Los alumnos preguntan datos específicos para poder hacer los cálculos de la tabla. Ejemplifica el primer ejercicio con ayuda del grupo. Mientras pasan los alumnos, la maestra hace más preguntas. Siguen resolviendo los plazos en el cuaderno o pizarrón, un alumno y la maestra dialogan sobre bancos.

*Sexto momento, la maestra revisa los cálculos de los alumnos en sus lugares y les comenta aspectos. Repite que la tarea es para que aprendan a utilizar el software con las fórmulas.* Le pregunta a un alumno que llegó tarde si entendió cómo realizar la tabla. Observa al alumno que está resolviendo el ejercicio en el pizarrón, coteja el resultado con una alumna. La maestra borra la mitad del pizarrón. Una alumna le pregunta a la profesora que si terminan los 10 cálculos ya no hacen tarea, pero ella enfatiza que la tarea en Excel es para que sepan manejar el software con las fórmulas que han aprendido en la sesión. *Explica nuevamente la tarea. Siguen anotando en el pizarrón los cálculos.* Cuando le

plantean dudas, ella pregunta al grupo. Vuelve a explicar que la tabla la van a terminar en Excel.

*Séptimo momento, pasan al tema de tasa efectiva.* Revisan este método por razones de tiempo. Faltan 20 minutos para terminar la clase. Como le preguntan los alumnos a la maestra qué método vieron en el tema anterior y cuántos son, responde que hay cinco métodos, pero que no van a revisar todos. Duda sobre qué trabajar: tasa nominal o pagos constantes. Les pregunta a qué tipo de anualidad corresponde. Indica que van a agregar la columna de saldo insoluto y les pregunta qué es. A las participaciones de los estudiantes, agrega preguntas o las aclara. Da lectura al acetato que contiene el tema. Hay distracción porque suena un celular.

*Octavo momento, determinan la renta y trabajan la tabla de tasa efectiva.* La maestra da lectura al acetato, pide que determinen la renta y la tabla de amortización. Indica que primero se obtiene el cálculo de la renta, explica cómo. Pregunta para qué va a servir este cálculo, responden de manera errónea, la maestra aclara. Formula preguntas para aclarar cada uno de los elementos a calcular. Entre maestra y alumnos van construyendo la tabla. Finalmente, un alumno corrige un ejercicio del tema anterior, *la maestra le explica su error*. Del tema actual preguntan los alumnos sobre si la renta es la misma para todos los años, responde y aclara. Anota en el pizarrón el resultado, pero un alumno tiene un resultado diferente, por lo que la maestra pregunta al grupo.

### **Cierre**

Indica la maestra que deben terminar la tabla de tarea. Como hay dudas repite la explicación. Señala que son dos tablas: la tradicional y tasa efectiva, ambas hechas en Excel. Un alumno agrega el cálculo que le correspondió a la tabla en el pizarrón. La maestra cierra la clase diciendo que se porten bien y pide sus tareas.

## **ANEXO 5.4. MEF3-DESCRIPCIÓN DE LA CLASE ECONOMÍA POLÍTICA III. TEMA TIEMPO DE ROTACIÓN Y NÚMERO DE ROTACIONES**

### **Contexto**

El salón es grande. El grupo está conformado por 14 hombres y 5 mujeres. El horario es de 20:00 a 21:30 hrs. La clase duró aproximadamente 40 minutos porque se aplica la encuesta sobre el desempeño docente por parte de la Facultad. La clase ya había comenzado, sin embargo, se logra estar cuando introduce el tema a desarrollar. La profesora presenta con los alumnos a la investigadora y su acompañante, comenta que el propósito es observarla a ella no al grupo, así que tienen que estar tranquilos.

La maestra aclara dudas sobre el trabajo de investigación que van a realizar los alumnos, explica la función de las variables, el objeto de estudio, entre otros elementos. Pregunta si tienen más dudas, cuestionan sobre la hipótesis de investigación, responde, una vez aclarado, interroga si hay más dudas a todo el grupo, pero no contestan y borra el pizarrón. El material que utiliza es el pizarrón.

a) Estructura de clase: inicio, desarrollo, cierre

### **Inicio**

La maestra realiza el encuadre del tema que van a trabajar, anota en el pizarrón Tiempo de rotación y número de rotaciones, menciona que van a definir qué es el tiempo de rotación y su fórmula.

### **Intermedio**

La clase se puede estructurar en *cinco* momentos que le dan cuerpo. *Primero, explica el Tiempo de rotación* y pregunta al grupo si saben el otro elemento de éste. Con la participación de los alumnos, responde y formula otra pregunta. Cuando es incorrecto exclama ¡no! y amplía la explicación. Para ilustrar utiliza un ejemplo cotidiano, pregunta, pero la respuesta es incorrecta. Vuelve a explicar la diferencia, formula otra pregunta con ejemplos más cercanos a los alumnos. La maestra recupera las respuestas y formula otras preguntas.

Explica porque interviene la inversión, el tiempo de producción y la demanda en el mercado. Formula preguntas sobre lo anterior. Afirma y aclara las intervenciones. Los recursos didácticos que utiliza son anotaciones en el pizarrón, la pregunta como medio para

que los alumnos respondan puntualmente aspectos del tema y ejemplos para aclarar la abstracción de la temática.

*Segundo momento*, repasa los *conceptos costo y gasto* para proseguir con el tema, con el propósito de que los alumnos puedan seguir la explicación. Pregunta si hay dudas, los alumnos no responden, por lo que ella exclama ¡No! Apela a los conocimientos previos de los alumnos, pues repasa conceptos que ya deben saber, para avanzar en el tema.

*Tercer momento*, explica las formas que Marx señala en el momento de rotación y el tiempo de rotación, aborda la fórmula dineraria. La D incrementada. La función del capitalista. La forma P del capital productivo. La interacción entre los medios de producción y la fuerza de trabajo, además de las fórmulas de la valorización del capital y la de tiempo de rotación. En este sentido, plantea las dos formas que según Marx señala para el momento de rotación y el tiempo de rotación. Pregunta si recuerdan la forma dineraria, explica y pregunta.

Señala las diferencias entre D incrementada. Realiza preguntas, responde un alumno y ella afirma e interroga sobre el proceso. Explica la fórmula. Consulta si recuerdan. Varios alumnos responden a las preguntas formuladas y ella anota en el pizarrón. Indaga al grupo para llegar a un esquema en el pizarrón y explicarlo. Hace otra pregunta, ella misma responde mercancías y pregunta al grupo qué representan. Responde un alumno y ella anota en el pizarrón y explica. Pregunta por la función del capitalista. Responde un alumno, ella repite y marca que la forma M incrementada se pasa a la D. Pregunta al grupo qué representa. Responden, pero ella aclara que hay dos perspectivas. Refuerza la explicación apoyada del pizarrón.

Aborda la forma P del capital productivo. Pregunta el proceso. Los alumnos responden. La maestra repite la respuesta y pregunta qué más. Escribe la fórmula en el pizarrón. Explica la interacción entre los medios de producción y la fuerza de trabajo.

Después pregunta por el proceso de venta. Los alumnos responden, ella añade una explicación y pregunta. Responden pero es incorrecto, ella explica y pregunta qué implica, responden. Ahonda en la respuesta que dieron los alumnos. Realiza preguntas y aclara según sea el caso.

Pregunta si queda claro el tema y las fórmulas de la valorización del capital. Cuestiona sobre la diferencia entre el proceso de valorización del capitalista y de las

mercancías. Responde un alumno, pero no es tomado en cuenta. Pregunta qué pasaba con las caricaturas, responden. Ratifica la respuesta ella y explica. Consulta si queda claro.

Señala que faltaría la fórmula de tiempo de rotación; puntualiza sobre el ciclo del tiempo de rotación. Menciona a la fórmula M incrementada. Aclara que para los ejemplos se utilizan los tipos de capital liberado y productivo. Los recursos didácticos que utiliza son el pizarrón, ejemplos, preguntas y repaso del tema.

*Cuarto momento, aborda la fórmula de rotación de capital.* Anota en el pizarrón esta fórmula. Pregunta a los alumnos, pero éstos no responden. Escribe en el pizarrón y pregunta qué es N, responden. Es correcto y escribe en el pizarrón. Pregunta qué es “R” y “r”, no contestan y exclama ¡ni idea! Cuestiona nuevamente, pero como nadie responde lo explica. Además agrega que no es lo mismo producir sillas que autos. Se auxilia del trabajo que está realizando un equipo de autos, por tanto les realiza preguntas, los miembros responden sin saber bien la respuesta, por tanto, los orienta en las respuestas y aclara. Los recursos didácticos a los que recurre son los mismos, pizarrón, ejemplos, las preguntas para explicar los temas. *Es interrumpida la clase* por la encuestadora, pero la maestra le indica que le deja los últimos minutos para la evaluación.

*Quinto momento, continúa con el tiempo de rotación. Plantea un ejercicio compara sillas con autos.* Explica el tiempo de rotación del auto en una semana. Pregunta sobre cuántos autos se tendrían en este periodo de tiempo, añade que lleva meses. Expone ¿qué es el tiempo de rotación? Puntualiza y cuestiona si en un mes logra vender un auto, compara la producción de sillas rápidas y autos en ese plazo; anota las fórmulas en el pizarrón y en conjunto con los alumnos, a través de preguntas, las sustituye. Con el resultado señala que sillas rápidas tienen un proceso de rotación diferente. Aclara la diferencia entre esos dos productos. Finalmente, consulta si hay dudas, los alumnos responden que no. Los recursos didácticos que utiliza son el pizarrón, las preguntas. Recurre a ejemplos cotidianos: autos y sillas.

### **Cierre**

Pregunta qué tienen para la próxima clase. Los alumnos responden que el trabajo de investigación, por lo que señala, que después del trabajo cuál es el tema, responden “Capital fijo y capital circulante”. Lo repite y pide control de lectura, además de pedirles que no se retiren porque tienen que evaluarla.



## ANEXO 5.5. MEF4-DESCRIPCIÓN DE LA CLASE DE ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA E INDICADORES ECONÓMICOS. TEMA MEDIDAS DE ASOCIACIÓN DE DOS VARIABLES

### Contexto

El salón de la clase es multimedia, mediano, con 17 butacas y una mesa en la que está una PC. Tiene poca iluminación natural y artificial, pero como la clase gira en torno a la exposición de la maestra, apoyada de diapositivas, proyectadas por el cañón en el pizarrón, ésta es adecuada para que los alumnos no tuvieran problemas en ese aspecto. La clase dura 50 minutos. Asistieron nueve alumnos (seis hombres y tres mujeres) y el ayudante de profesor. Inicia con algunos alumnos, otros se incorporan en diversos momentos. Se percibe a la maestra nerviosa, con poco movimiento en el espacio; lo que explica lo señala en la presentación de PowerPoint, olvida una que otra palabra.

- a) Estructura de clase: inicio, desarrollo, cierre

### Inicio

La maestra *introduce el tema 3.5 Medidas de asociación de dos variables*. Retoma el ejemplo que han trabajado en otras sesiones sobre diagrama de dispersión. Explica la funcionalidad de analizar la relación entre dos variables de la Covarianza y Coeficiente de Correlación de Pearson, que están enlistados en una diapositiva. Pregunta al grupo si tienen alguna duda, los alumnos asienten con la cabeza que están siguiendo la clase.

### Intermedio

Los momentos que se desarrollan en esta clase son *seis*. *Primer momento*, explica que cada “x” tienen que relacionarla con cada “y” para una *muestra “n”*. Pregunta si hay dudas y explica que van a realizar, más adelante, un ejercicio para calcular la covarianza e interpretarla.

Explica la fórmula de la covarianza de la muestra (está en una diapositiva). Pregunta si hay dudas. Le entrega a su ayudante unas hojas, que éste reparte a los alumnos. Indica que se les ha entregado un ejercicio. Da la primera instrucción: calcular e interpretar la covarianza de la muestra. En una diapositiva muestra los elementos para resolver el ejercicio. Y pregunta si tienen alguna duda.

*Segundo momento*, explica la fórmula de la Covarianza poblacional. Menciona el ejercicio que van a realizar, pero no lo explica. Pregunta si hay dudas entre las fórmulas de la covarianza de la muestra y la covarianza poblacional. Una alumna pregunta sobre la

diferencia entre la “n-1” en las fórmulas. A las dudas la maestra responde con el apoyo de la diapositiva correspondiente, al terminar de aclarar, pregunta si hay más cuestiones.

*Tercer momento, señala el ejercicio que van a realizar para obtener la covarianza de la muestra* de manera individual, en una diapositiva y explica el procedimiento a seguir para obtener los valores de “X” y “Y”. Les da un momento y continúa explicando cómo encontrar las desviaciones de la media de “X” y “Y”. Espera unos segundos porque se incorporan más alumnos a la clase. Le pide a su ayudante que les entregue la hoja con ejercicios. Aclara dudas durante el procedimiento y revisan la tabla que se proyecta en el pizarrón.

Explica, nuevamente, de manera general lo que están aplicando para la ecuación y escribe en el pizarrón la fórmula. Repite que deben encontrar los valores de “X” y “Y”. Pregunta si hay dudas para desarrollar el cálculo. Espera a que los alumnos obtengan los valores.

Ante la duda de multiplicar o sumar de una alumna, ella responde que “no”, se dirige hacia la fórmula que escribió en el pizarrón y explica puntualmente. Enfatiza que realicen paso por paso el ejercicio. Espera unos momentos y comienza a desarrollar el primer valor de “X”, y pregunta a los alumnos el resultado, lo anota en el pizarrón sobre la tabla que se está proyectando, hace lo mismo con “Y”. Explica por qué se tiene que multiplicar. Un alumno detecta un error en el ejercicio impreso y la maestra aclara y señala que en la diapositiva de la tabla es correcto. Realizan conjuntamente el primer renglón de la tercera columna del ejercicio, enfatiza la regla de los signos porque un alumno da el signo contrario. Da tiempo para que los alumnos realicen los demás valores. Repasa que se tiene que sumar cada renglón. Una alumna pregunta si lo dividen y la maestra contesta que es sustituir en los valores de la fórmula para obtener la covarianza. Menciona el segundo renglón, pero habla para ella misma y les pregunta sobre el total de la última columna. Señala que ya pueden encontrar la covarianza y sustituye en el pizarrón la fórmula. Los alumnos le dan los resultados. Proyecta una segunda diapositiva con los resultados del ejercicio y repasa el procedimiento. Pregunta si hay dudas. Una alumna plantea y ella responde que en un momento la van a interpretar. Muestra una diapositiva con la fórmula y sustitución, vuelve a explicar el procedimiento y aclara la duda de “n-1” que se formuló en algún momento de la explicación y resolución del ejercicio. Muestra una gráfica.

Interpretan la gráfica de la covarianza de la muestra. Explica la gráfica en la que se representan los valores de la covarianza, asimismo, cada cuadrante si son positivos y negativos. Pregunta si hay dudas, una alumna cuestiona y la maestra aclara. Remite a un ejercicio que habían visto en relación a comerciales. Plantea si hay más cuestiones, un alumno pregunta en relación a los cuadrantes, les muestra otra gráfica donde los valores están dispersos y no hay una correlación. Otra alumna interroga qué es la covarianza, y responde que no hay una relación. Muestra otra gráfica pero con relación negativa, explica por qué. Consulta si hay dudas.

Los recursos didácticos utilizados son pizarrón, ejercicios impresos y diapositivas con gráficas y anotaciones en PowerPoint, además de ejemplos que ya habían visto en otras sesiones.

*Cuarto momento, inicia con el tema coeficiente de correlación de momento de producción de Pearson y realizan un ejercicio.* La maestra explica el Coeficiente de correlación que se proyecta en una diapositiva. Enfatiza que primero se inicia el análisis con una muestra y luego con la población. Describe la notación de los elementos de la fórmula. Da unos segundos y señala que lo van a aplicar. Borra el pizarrón. Indica que con el mismo ejercicio van a encontrar el coeficiente de correlación, toma la hoja del ejercicio entre sus manos y lee las instrucciones. Comenta que ella preparó la tabla para que los alumnos la desarrollen. Sigue explicando que ellos ya tienen valores de “X”. Escribe en el pizarrón los valores. Enfatiza en elevar al cuadrado y encontrar los valores positivos y llenar la tabla. Da tiempo para el ejercicio.

Una alumna pregunta si los van a sumar, la maestra responde que sí y les muestra la tabla y explica el procedimiento. Pregunta un valor a los alumnos, responden pero es erróneo, pide que rectifiquen los valores. Posteriormente realiza la primera operación. Espera un momento, señala el valor, pide que corrijan. Como hay dudas ella efectúa el procedimiento para que los alumnos vean y ellos continúen. Lo mismo con la variable “Y”. Repasa la ley los signos positivo y negativo en matemáticas.

Continúan realizando el ejercicio con la ayuda de la maestra, quien anota en la tabla que está proyectada en el pizarrón un valor que responden los alumnos. Pregunta qué tiene que multiplicar, los alumnos responden. De manera grupal llenan la tabla. La maestra se apoya de sus apuntes. Borra y escribe en el pizarrón la fórmula con los valores respectivos.

Interroga los que obtuvieron y los alumnos responden los valores, si hay errores los aclara. Enfatiza que es muestral. Sustituyen los valores en la fórmula y les da tiempo para que lo realicen los alumnos.

Comenta sobre la poca asistencia a la sesión de varios alumnos y uno le responde bromeando que es porque él iba a exponer.

Continúan trabajando con el ejercicio para obtener el coeficiente de correlación. Una alumna pregunta sobre los decimales, la maestra responde y escribe en el pizarrón y espera unos momentos. Explica cuando se acerca a “1” la relación, cuando es negativa. Una alumna hace una pregunta y responde que los puntos están dispersos como lo vieron en las gráficas anteriores. Muestra la tabla ya resuelta para que la cotejen y pregunta si hay dudas y las aclara. Un alumno pregunta sobre el ejercicio de comerciales anterior que dio “1”, ella responde. Remite al ejercicio actual. Preguntan sobre la diferencia entre la covarianza y la correlación de Pearson, la maestra explica la diferencia con ejemplos. Expone la notación de la fórmula poblacional y la relación a “1”. Pregunta si hay más dudas, pero ya no responden.

*Quinto momento, solicita la tarea de la clase anterior.* Su ayudante pasa a los lugares a recogerla. Plantea si hay dudas sobre los temas vistos. *Indica los temas de la siguiente asesoría,* les recomienda que lean para solamente aclarar dudas.

*Sexto momento,* un alumno y la maestra hablan sobre la participación de la siguiente sesión, se ponen de acuerdo para que éste pueda exponer un tema. Esto es detonado porque dicho alumno solicita a la maestra poder entregar las copias del ejercicio que corresponde a la clase, pero la profesora no lo permite.

*Séptimo momento,* la maestra explica la gráfica del coeficiente de correlación y la notación para el coeficiente de correlación. En esta gráfica se muestran los resultados obtenidos, además de la notación para el coeficiente de correlación en el momento de Pearson para una población.

## **Cierre**

La maestra finaliza la sesión con una diapositiva y bromea sobre su contenido (un gato). Borra el pizarrón. Y comenta que si tienen dudas, ella las aclara.

## **ANEXO 5.6. MEM2-DESCRIPCIÓN DE LA CLASE TEORÍA MACROECONÓMICA I. TEMA EQUILIBRIO NEOCLÁSICO I, S (TASA DE INTERÉS, POLÍTICA FISCAL Y SECTOR EXTERNO)**

### **Contexto**

El salón es grande. Asistieron 13 alumnos (8 mujeres y 5 hombres), es turno mixto. El profesor instala su material en la PC del salón, pero marca un error y sale a buscar apoyo. Tardan en ingresar al aula los alumnos porque al observar la cámara instalada dudaron entrar; se aprecian cohibidos, mientras el profesor se ve tranquilo y comenta, más de una vez, quedar bien ante la cámara. La clase observada es para alumnos de recuperación, la han reprobado en el semestre que correspondía.

El profesor explica la presencia de la investigadora y la videocámara en el salón; señala el propósito de la grabación de la clase.

a) Estructura de clase: inicio, desarrollo, cierre

### **Inicio**

El profesor **repasa lo que han estado abordando en otras sesiones sobre equilibrio neoclásico** y escribe en el pizarrón el tema que se va a desarrollar en la clase, que es la continuación sobre el equilibrio neoclásico.

### **Intermedio**

Esta clase se aborda en seis momentos. *Primero, plantea la demanda agregada que es igual al consumo de inversión.* Se apoya de la proyección en la pantalla LCD. Menciona el capítulo 3 de Dornbusch sobre Macroeconomía. Formula preguntas y responde él mismo lo que dice el autor.

Puntualiza el gasto autónomo. Realiza un recordatorio de la clase pasada. Señala en la Pantalla LCD. Explica la relación entre la demanda agregada y el proceso para un nuevo equilibrio. Para él la palabra inflación es horrible. Aclara que el esquema está en el libro de Sachs-Larrain.

Para explicar la demanda a corto y largo plazo, recuerda a los alumnos la oferta rígida que vieron hace dos clases. Señala que en la economía neoclásica hay un punto de producción óptima. Repasa el tema porque agrega que hay película.

Muestra la diapositiva de Equilibrio con cambios en la demanda. Pregunta ¿Qué pasa si varía la oferta agregada? Y aclara que es duda de él, que no viene en el libro y explica su razonamiento. Agrega que la teoría neoclásica ortodoxa nunca plantea esa

pregunta. Remarca que las conclusiones a las que ha llegado él son de un nivel mayor al que están cursando los alumnos.

Explica la demanda rígida. Repite que su razonamiento es necesidad, que no está en el libro. Señala que si quieren copiar las gráficas lo hagan, porque no están en el texto. Enfatiza que le importa que ellos desarrollen el razonamiento no sólo aprendan a repetir conceptos. Retoma lo que vieron la clase pasada y resume el equilibrio apoyado de las presentaciones que se proyectan en la pantalla LCD, que se explicaron en tres movimientos expresados gráficamente. Los recursos didácticos que utiliza son el pizarrón, presentaciones en PPT y pantalla LCD.

*Segundo momento, muestra el Modelo Dornbusch del excedente económico y el papel del gobierno en la inversión.* Al mostrar el modelo Dornbusch del excedente económico formula una pregunta larga, pero como aclara varios aspectos es complicado seguirla. Él mismo aclara la pregunta y realiza otra que él contesta. Enfatiza que le interesa que vean la propuesta más que aprenderse el modelo; señala que no lo va a tomar en cuenta para el examen. Agrega que esto ya lo vieron en algún momento en la asignatura de Macroeconomía.

Señala el concepto de ingreso. Para ver si han entendido los alumnos pregunta si es lógico el planteamiento, si entendieron al autor y repite una breve explicación.

Al continuar con la explicación y ver la diapositiva que se está proyectando se da cuenta que hay un error y lo expresa en voz alta. Explica el papel que juega el gobierno en la inversión, pone de ejemplo la situación de México. Señala que los niveles de ahorro serán casi constantes. Dice las conclusiones del capítulo revisado. Agrega que el autor sugiere la necesidad de intervención del Estado. Pregunta si es clara la lógica, si hay dudas, como no contestan, exclama: ¡No, sigamos!

Los recursos didácticos a los que recurre son presentaciones en PowerPoint que se proyectan en la Pantalla LCD.

*Tercer momento, se centra en la política fiscal del gobierno.* Repasa brevemente lo que ya vieron. Comenta que no sólo es el cobro de impuestos sino el uso. Enfatiza que para entender el tema fue necesario revisar a Dornbusch y Sachs-Larrain. Señala que los ingresos del gobierno se destinan a gasto corriente y en menor medida a inversión. Da ejemplos. Explica otro concepto: pago de interés de la deuda. Agrega a los alumnos que

todo está en el libro de Sachs-Larrain. Les reclama que estén anotando, argumenta que por eso no avanza en los temas. Muestra la diapositiva de la cuenta corriente. Pregunta qué sucede si aumenta el gasto del gobierno. Un alumno responde y él repite la respuesta y añade explicación. Pregunta qué conlleva la disminución del ahorro, otro alumno responde, pero no es correcto y el profesor explica. Pregunta qué va a suceder, responden los alumnos. Él continúa explicando. Expone en el pizarrón una gráfica del nivel de ingreso o igualdad de ahorro. Puntualiza el postulado de la teoría neoclásica. Pregunta ¿Al disminuir el ahorro qué sucede con la tasa de interés?, responden, él enfatiza y grafica en el pizarrón. Agrega que el gasto gubernamental es inflacionario.

Pregunta qué pasaría si baja el gasto público, en la lógica de la teoría neoclásica. Reflexiona y comenta. Formula la pregunta ¿Se debe compactar el gasto público? Agrega que si se quiere dinero barato se debe disminuir el gasto gubernamental para incrementar el ahorro privado. Plantea que si aumenta el gasto público se aumentan los impuestos. Explica que disminuye el consumo privado no el ahorro. Pregunta sí o no, en relación a la economía, no que si les gusta o no los planteamientos. Enfatiza que el equilibrio se mantiene en el mismo lugar.

*Explica el efecto crowdin out o de desplazamiento.* Este concepto indica es de memoria. Expone el incremento de la inversión y pregunta ¿Sí o no? Un alumno responde sí. Pregunta al grupo si entendieron, en caso contrario repite la explicación. Un alumno dice que si entendió, pero el maestro no lo deja hablar. Menciona un dato mal el profesor y después lo aclara. Enfatiza que importa ver que hay oferta y demanda en este nivel de la licenciatura. Vuelve a explicar y refiere que todo está en el libro de Sachs-Larrain, pero modificado en las presentaciones que él realiza para la clase.

Aborda el *aumento en el gasto autónomo en la política fiscal*. Hay un error en la presentación, lo tapa con su mano y les dice a los alumnos que lo demás está bien. Les comenta su punto de vista sobre el planteamiento, enfatiza que es mejor que entiendan lo conceptual y teórico y después lo gráfico. Los recursos didácticos utilizados en este momento son presentaciones en PPT proyectadas en la pantalla LCD, además recurre a ejemplos, preguntas y repaso del tema.

*Cuarto momento, resume las posturas neoclásicas y refiere a la keynesiana.* Agrega que es importante entender los planteamientos y no tomar posturas.

Los recursos didácticos utilizados en este momento son presentaciones en PPT proyectadas en la pantalla LCD.

*Quinto momento, aborda las tres modalidades de los efectos fiscales.* Pregunta al grupo ¿Qué sucede si disminuye el ahorro privado el gobierno? Responde un alumno y el profesor le pregunta ¿Por qué?, responde nuevamente. Dos alumnos responden y el maestro corrige y explica. Enfatiza que vean la relación lógica y después entiendan la gráfica que se está proyectando en la pantalla. Explica la versión A y B y pregunta ¿Qué está sucediendo?, responde una alumna; el profesor pregunta e intercambian respuestas y preguntas y él explica.

Pregunta sobre la posibilidad de que el gobierno obtenga fondos de otros lados e incremente su consumo o que aumente el consumo a los privados, pregunta ¿Esto qué provoca?, responden que más impuestos. Pregunta a una alumna si está satisfecha con la respuesta, ella ríe y el profesor le comenta que es importante para él que esté satisfecha, remarca no te estoy retando. La alumna resume la explicación del profesor, pero no es correcto y él explica. Pregunta y contestan los alumnos. Explica la tercera modalidad. Realiza un resumen de lo visto. Los recursos didácticos que utiliza son presentaciones en PPT y el pizarrón.

*Sexto momento,* comenta el profesor que hay tiempo porque faltan 7 minutos para que termine la clase y como le gusta provocar les pregunta *¿qué sucedería si el gobierno destinara a inversión su gasto?* Enfatiza que es para que reflexionen los alumnos. Recurre a la clase pasada para explicarles su reflexión y da ejemplos. Los recursos didácticos utilizados son Presentaciones en PPT y el pizarrón.

### **Cierre**

Comenta que van a continuar con Equilibrio del ISLM para concluir en la siguiente sesión. Enfatiza que ya vieron el razonamiento. Pregunta por dudas, pero los alumnos se paran de su lugar para salir del salón. Algunos se quedan con él para aclararlas.



## ANEXO 5.7 CLAVE DE INSTRUMENTOS

**Cuadro con las claves de instrumentos:  
Entrevista, Cuestionario, Videograbación (Registros; Secuencias, Segmentos y  
Descripción de clases)**

| Clave Maestro   | Clave Entrevista   | Clave Cuestionario   |
|---|--|--|
| MEF1  | Ent./ME1   | Cuest.D/F1   |
| MEM1  | Ent./ME7   | Cuest.D/M1   |
| MEF2  | Ent./ME5   | Cuest.D/F4   |
| MEF3  | Ent./ME8   | Cuest.D/F3   |
| MEF4  | Ent./ME3   | Cuest.D/F2   |
| MEM2  | Ent./ME12  | Cuest.D/M2   |
| Dónde<br>M=Maestro<br>E=Economía<br>F=Femenino<br>M=Masculino<br>Número consecutivo | Dónde<br>Ent.= Entrevista<br>M=Maestra (o)<br>E=Economía<br>Número consecutivo | Dónde<br>Cuest.=Cuestionario<br>D=Diplomado<br>F=Femenino<br>M=Masculino<br>Núm. Consecutivo |

| Clave Videograbación (Registro)   | Clave Videograbación (Secuencias)  | Clave Videograbación (Segmentos)   | Clave Videograbación (Descripción)   |
|---|--|--|--|
| Reg. 1/MEF1   | - - -  | - - -  | - - - -  |
| Reg. 1/MEM1   | S/MEM1   | Seg./MEM1  | D /MEM1  |
| Reg. 1/MEF2   | S/MEF2   | Seg./MEF2  | D /MEF2  |
| Reg. 1/MEF3   | S/MEF3   | Seg./MEF3  | D /MEF3  |
| Reg. 1/MEF4   | S/MEF4   | Seg./MEF4  | D /MEF4  |
| Reg. 1/MEM2   | S/MEM2   | Seg./MEM2  | D /MEM2  |
| Dónde<br>Reg.= Registro<br>Número consecutivo<br>M=Maestro<br>E=Economía<br>F=Femenino<br>M=Masculino<br>Número consecutivo | Dónde<br>S=Secuencia<br>M=Maestro<br>E=Economía<br>F=Femenino<br>M=Masculino<br>Número consecutivo | Dónde<br>Seg.=Segmento<br>M=Maestro<br>E=Economía<br>F=Femenino<br>M=Masculino<br>Número consecutivo | Dónde<br>D=Descripción<br>M=Maestro<br>E=Economía<br>F=Femenino<br>M=Masculino<br>Número consecutivo |

