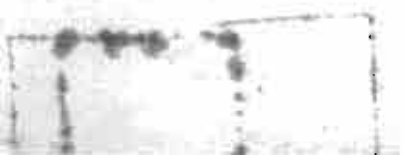


T/C

84254



UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

LA INSERCIÓN DE LOS DOCENTES EN EL SISTEMA MODULAR  
DE LA U. A. M. - XOCHIMILCO

T E S I S

DE GRADO PARA LA MAESTRIA  
EN MEDICINA SOCIAL

Area: Formación de Recursos Humanos

MARGARITA ARROYO DE YASCHINE  
MONIQUE LANDESMANN SEGALL

MEXICO, D. F.

1981

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA - UNIDAD XOCHIMILCO  
MAESTRIA EN MEDICINA SOCIAL

LA INSERCIÓN DE LOS DOCENTES EN EL SISTEMA MODULAR DE LA  
U.A.M. - XOCHIMILCO

Tesis de grado para la Maestría en Medicina Social  
Area: Formación de Recursos Humanos

MARGARITA ARROYO DE YASCHINE  
MONIQUE LANDESMANN SEGALL

Asesora de la Tesis: Lic. Justa Ezpeleta

Dedicamos este trabajo a quienes, muy cerca de nosotras, se solidarizaron con nuestra -  
busqueda; sin su esfuerzo, amor y respeto,  
hubiera sido casi imposible concluir esta -  
tarea:

Para: Tomás y Aaron, nuestros compañeros.

Para nuestros hijos Iliana, Vanessa, Cyn-  
thia y David, con un gran amor, del cual  
deben sentirse seguros a pesar de las res-  
tricciones que les impuso nuestro traba--  
jo.

A: Justa Ezpeleta, maestra y amiga.

Esta tesis no puede explicarse en términos del esfuerzo personal. Durante la elaboración de la misma contamos con el apoyo de diferentes personas e instancias institucionales para quienes queremos hacer explícito nuestro agradecimiento.

En primer lugar a las Autoridades de la UAM-X por las facilidades --brindadas para realizar la investigación.

Una mención muy especial va dirigida a los docentes de las carreras analizadas, los Coordinadores de las mismas y los Jefes de Departamento --que durante el período de las encuestas colaboraron con extraordinario interés y preocupación, con el afán, ellos mismos de encontrar alguna respuesta a sus inquietudes.

Siendo difícil nombrar a cada uno de los docentes, agradecemos su --participación nombrando a quienes fueron Coordinadores en ese momento: Dr. Aaron Yaschine (Estomatología), Dr. Rolf Meiners (Medicina), Dr. Heberto Esparza (Veterinaria), Biol. Joaquín Díaz Garcés (Biología).

En otro orden de apoyos, contamos con el Departamento de Informática de la UAM-X y la Dirección General de Planeación de la Rectoría de la --U.A.M. para el procesamiento y aportes, respectivamente, de la información requerida en algunas fases de la investigación.

Una mención particular es para el Dr. Héctor Hernández Llamas, quien, tanto como representante del NIDES en la UAM-X, como a título personal, --nos brindó una ayuda constante.

Por último queremos manifestar nuestra gratitud a la Srta. Irma Pichardo González quien de la manera más gentil se avocó a la tarea de mecanografiar la tesis.

## INDICE

I	METODOLOGIA - - - - -	1
	Carácter de la investigación - - - - -	1
	Construcción del objeto de estudio - - - - -	4
	Primer nivel - - - - -	7
	Segundo nivel - - - - -	8
	Tercer nivel - - - - -	13
II	EL PROCESO DE CREACION DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA - - - - -	15
	El movimiento estudiantil de 1968 - - - - -	15
	La Reforma Educativa en la enseñanza superior - - - - -	19
	La creación de la UAM - - - - -	21
III	EL DOCUMENTO XOCHIMILCO - - - - -	25
	La relación Universidad-Sociedad - - - - -	26
	La dimensión pedagógica - - - - -	30
	La organización académica - - - - -	40
IV	LA INSERCIÓN DE LOS DOCENTES EN LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA - - - - -	43
	El crecimiento de la planta docente - - - - -	44
	Antecedentes académicos de los docentes - - - - -	46
	Experiencia de trabajo - - - - -	47
	La inserción de los docentes en el proyecto - - - - -	51
	La organización del trabajo académico - - - - -	57

V	PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES SOBRE LA IMPLEMENTACION DEL PROYECTO - - - - -	63
	La carrera de Biología - - - - -	63
	La carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia - - - - -	71
	La carrera de Medicina - - - - -	83
	La carrera de Estomatología - - - - -	99
	La interdisciplinariedad - - - - -	114
	La evaluación - - - - -	121
	Los estudiantes y el proyecto según los docentes - - - - -	123
	Perspectiva del docente sobre el profesional que se está formando - - - - -	126
VI	DISCUSION Y CONCLUSIONES - - - - -	129
	El papel del diseño curricular en el desarrollo de la propuesta - - - - -	131
	El docente en la estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje - - - - -	143
	El docente y la construcción institucional del curriculum -	153
VII	BIBLIOGRAFIA - - - - -	159
VIII	ANEXOS	
	- Cuadros y gráficas	
	- Planes de estudios	
	- Cuestionarios	
	- Documento Xochimilco	

## CAPITULO I

### M E T O D O L O G I A

El presente capítulo reconstruye en buena parte el proceso que seguimos para realizar esta investigación. A lo largo del mismo se explicita la opción metodológica que fue guiando su desarrollo. De igual manera exponemos el sentido y la razón de cada uno de los capítulos con el fin de orientar la lectura de la tesis.

#### CARACTER DE LA INVESTIGACION

Los estudios sobre sistemas modulares constituyen una temática con poca tradición en la investigación educativa. Ello se debe fundamentalmente, a que se trata de un sistema pedagógico con pocos años de funcionamiento en algunas universidades mexicanas, en cada una de las cuales se presenta con variantes en su concepción y desarrollo.

En el caso de la UAM Xochimilco, poco conocemos de la dinámica de implementación del proyecto, de los procesos que intervienen y de las determinaciones que conforman su unidad. Para estudiar un proceso tan complejo y poco conocido, los modelos de origen empirista-positivista que caracterizan la mayor parte de las investigaciones actuales en el campo educativo, no planteaban una posibilidad congruente con nuestros objetivos. Estos se definieron en función de la necesidad de conocer y analizar la dinámica que se da en los diferentes momentos de la implementación del proyecto. Nuestro interés por lo tanto iba más allá de la mera cuantificación y análisis "objetivo" de los datos obtenidos, planteamiento que limitaba de entrada la posibilidad de extraer la riqueza cualitativa comprendida en el fenómeno estudiado. En una temática de este tipo



los modelos que implican una normatización previa, plantean dificultades para descubrir lo que no se conoce. Es usual que la normatividad pedagógica valore lo existente al tomar como punto de referencia un modelo. - También desde el punto de vista tradicional en la investigación, se pone en juego el hecho de que exista un marco teórico y una hipótesis previamente definidas. En efecto, la tradición positivista supone que el objeto de estudio preexiste como tal objeto, que ya hay algún conocimiento de él y que sólo resta avanzar sobre sectores que no se conocen. Este no es el caso del sistema modular, y desde la perspectiva epistemológica aquel enfoque no nos satisfacía desde el momento en que predeterminan la orientación de la misma. De allí que no se encuentre en este trabajo la reproducción de un modelo convencional de tradición positivista. Podemos afirmar que fueron las características del objeto estudiado las que orientaron la construcción metodológica.

Optamos así por un enfoque epistemológico que nos permitiera ir - - construyendo el objeto de estudio a partir del concreto real en un diálogo permanente con la teoría para llegar a reconstruirlo como totalidad - del pensamiento.

La concepción de la realidad como "totalidad social objetiva" constituye el supuesto de base de esta opción metódica. Esta concepción niega a la totalidad como la suma de sus partes y tampoco admite el concepto de interdependencia funcional de sus elementos. El permanente dinamismo de los fenómenos sociales conforma una totalidad social en continuo cambio, lo que define el carácter histórico de lo particular y lo general. La relación dialéctica que se establece entre los procesos particulares y la totalidad, es lo que permite abordar el estudio de un objeto traspasando los límites de sus características aparentes para conocer de que manera el todo se expresa en él. La totalidad social en consecuencia, puede ser conocida y reconstruirse a partir de cada una de las instancias o formas concretas de existir.

Para nuestro caso, la modalidad educativa que estudiamos inscrita - en el marco institucional de la UAM, constituye uno de esos procesos particulares en que se expresan las características y contradicciones de la totalidad social mexicana en el cual encuentra sus determinaciones más - generales. Dada la complejidad que presenta la experiencia de la UAM-X, concebida desde esta perspectiva, los límites de este trabajo indicaron la conveniencia de abordarlo desde el análisis de uno de los procesos -- particulares que la conforman; la perspectiva de los docentes frente a - la estructura académica propuesta.

Este enfoque condujo consecuentemente al rechazo de prácticas metodológicas que desarrollan su análisis a partir de la atomización de los elementos y del estudio de su funcionamiento aislado del contexto en don - de sucede.

Al iniciar el trabajo, la perspectiva elegida permite incorporar el bagaje de teoría y experiencia del investigador que facilitan una aproximación sensible al área de estudio, y que configuran una "anticipación - de sentido" acerca del objeto ("intuición de síntesis" para Marx, "expe- riencia inicial de la totalidad" para Adorno) (1). Así la investigación encuentra su primer encuadre en un marco teórico aún poco estructurado y lo suficientemente flexible para permitir la conceptualización de las ca - racterísticas y relaciones que parten de lo concreto. En este movimien- to dialéctico entre concreto y abstracto se va realizando la adecuación entre las bases teóricas iniciales y la realidad estudiada; esta espi-- ral permite una construcción progresiva del objeto de estudio.

Un factor muy importante en este enfoque metodológico reside en el - investigador mismo. Desde el inicio de la investigación se ponen en jue- go, además de su experiencia y conocimientos su propia ideología, a par-- tir de la cual incorpora consecuentemente conceptos y teorías que dan sus

tento a su práctica. Esta posición, orienta la selección del estudio -- que va a realizar, la intención para la búsqueda de algo que le interesa, y las construcciones e interpretaciones que va desarrollando a lo largo de la investigación. Al igual que objeto de estudio y teoría se van -- construyendo, la interacción del investigador con estos elementos, permite que él mismo enriquezca su experiencia y conocimientos y agudice cada vez más sus interpretaciones, lo cual resulta particularmente válido -- cuando se trata del proceso de formación de investigadores. En cuanto a la validez de la misma dentro de esta perspectiva, debe tomarse en cuenta la valoración de sus efectos en la práctica, así como la posibilidad de orientar y generar nuevas prácticas.

Los conocimientos que se desprenden de esta práctica epistemológica no son un todo concluido; el conocimiento avanza hasta cierto punto a -- partir del cual será necesario retomar el nivel alcanzado y seguir avanzando.

Este procedimiento no se ajusta a ningún patrón o modelo, tampoco -- responde a leyes preestablecidas. Cada proceso estudiado tiene una especificidad diferente que obliga a que se aborden de manera también diferente.

Aún cuando nuestras pretensiones están muy lejos de la construcción de una "ciencia nueva" encontramos muy válido el concepto que en este -- sentido emite Max Weber "Sólo allí donde se aplica un método nuevo a nuevos problemas y donde, por lo tanto se descubren nuevas perspectivas nace una "ciencia nueva". (2).

#### CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO

La implementación del Sistema Modular en la UAM Xochimilco se planteó como el área problemática dentro de la cual vimos la necesidad de delimi--

tar y construir el objeto de estudio. La UAM-X como tal campo de problema es una realidad concreta o "concreto real" que presenta desde diferentes perspectivas una serie de interrogantes. Las que definieron nuestro punto de partida son aquellas referidas a la viabilidad del proyecto como un "proyecto transformador".

Alrededor de ello se han manifestado múltiples preocupaciones que provienen de diversos sectores de la comunidad universitaria. En diferentes momentos y formas se han hecho explícitos los problemas que se viven y algunos intentos de explicación, sin que hasta el momento se haya sistematizado su abordaje.

Las primeras observaciones recogidas al inicio de la investigación revelaron que la UAM-X era percibida por gran parte de sus miembros como una realidad en crisis que provocaba desconcierto a todos los niveles. Los resultados confrontados en el quehacer cotidiano dejaron de corresponder a las expectativas iniciales; muchas personas involucradas en el proceso dejaban ver una carga de frustración que repercutía en el trabajo diario. Por otra parte, algunos grupos tanto de docentes como de alumnos, seguían valorando y tratando de desarrollar el proyecto como una real alternativa de cambio en la educación superior, sin negar las dificultades para la operación del mismo.

¿Cómo plantearse una búsqueda de explicaciones ante esta situación tan plena de manifestaciones diversas y enfoques contradictorios..? Se presentaban varias líneas hacia las cuales dirigir la atención. Todas ellas y seguramente muchas más correspondían a procesos vigentes en la UAM-X: las relaciones de poder hacia dentro y fuera de la Unidad, la organización académica, las aspiraciones estudiantiles, los docentes, la metodología de enseñanza, y el hecho mismo de que la UAM-X refleja las contradicciones inherentes a la totalidad social mexicana dado que se encuentra inmersa en la dinámica general de las instituciones educativas -

del país. A partir de estas primeras percepciones iniciamos la construcción del objeto de estudio, pero antes de referirnos a ese proceso, es necesario hacer algunas consideraciones.

La investigación como un todo, tal como aparece en esta exposición no siguió en el curso de su desarrollo el orden con que aquí aparece. - Esto se explica principalmente por dos razones: en primer lugar, la complejidad del problema a estudiar nos llevó a realizar varios intentos de abordaje del mismo. Surgieron así las primeras elaboraciones teóricas y la búsqueda de la primera información que dieron una base para las fases subsecuentes del trabajo. La segunda razón, íntimamente relacionada con la primera, fue el grado de formación y experiencia con que contábamos - al inicio del trabajo las cuales fueron incrementándose a la par que la comprensión de los problemas que abordamos. Es bueno señalar en este -- sentido que otro de los objetivos de la tesis se dirigía a nuestra formación desde el momento en que concebimos este trabajo como un proceso de aprendizaje que se daría sobre la práctica misma de la investigación, -- con todos los avances y rupturas que esto implica. Es así como la diferencia que presenta el carácter y grado de elaboración de los capítulos corresponde a diferentes momentos de nuestra formación y aproximación al objeto de estudio, por ello las secciones que corresponden a la inserción de los docentes en la organización académica, así como su punto de vista sobre el Sistema Modular, que fueron de las primeras en ser elaboradas, tienen un carácter más bien empírico y descriptivo que, si bien necesarias para ordenar la información contrasta con otros capítulos. Por su parte, el presente capítulo fue uno de los últimos en ser estructurado. De este modo la estructura de la tesis, para su presentación es la siguiente:

Primer Nivel.- Análisis de la propuesta curricular para el Sistema Modular de la UAM-X desde dos vertientes:

- a). El proceso de creación de la UAM (capítulo No. 2).
- b). El Documento Xochimilco como síntesis de las propuestas pedagógicas y punto de partida para la implementación del proyecto (capítulo No. 3).

Segundo Nivel.- Análisis de la inserción de los docentes en el Sistema - Modular:

- a). En la organización académica (capítulo No. 4).
- b). Su perspectiva sobre diferentes aspectos de la implementación del proyecto, en cada una de las carreras (capítulo No. 5).

Tercer Nivel.- Discusión sobre algunos problemas y determinaciones más - relevantes que intervienen en el desarrollo del Proyecto Xochimilco.

En el desarrollo que sigue expondremos más detalladamente las características de estos niveles vistas en su proceso de desarrollo.

#### PRIMER NIVEL

Abordaremos aquí dos cuestiones: en primer término el proceso de creación de la UAM y algunos aspectos históricos de las propuestas pedagógicas plasmadas en el Documento Xochimilco, y en segundo lugar el análisis del propio Documento.

La metodología utilizada para el análisis fue guiada por los criterios básicos de la corriente hermenéutica dialéctica (3) que implican un sentido de construcción a partir del análisis de documentos. El punto de partida fue la revisión crítica de los elementos contenidos en el Documento Xochimilco y en los documentos que reflejan la creación de la UAM.

La finalidad de esta metodología reside en la búsqueda de patrones explicables en los que los elementos analizados adquieran un sentido. -- Esta búsqueda se dió en vista de no contar con marcos de referencia previos que permitieran la explicación del Documento y de la creación de la UAM. Dado que uno de los elementos centrales comunes a ambos aspectos -- es el significado de los planteamientos pedagógicos, tratamos de revisar los en el contexto histórico donde surgieron, ya que tal significado se encuentra ineludiblemente vinculado a aspectos sociales y políticos.

Desde la perspectiva política, el proceso de creación de la UAM fue analizado dentro del marco de los acontecimientos que lo antecedieron y más específicamente en el contexto de la Reforma Educativa, lo cual permite ver, en la propuesta, el sentido que para aquel momento adquieren -- tales planteamientos, considerándolo por lo tanto como una síntesis de -- hechos y conceptos y como punto de partida para la implementación del -- proyecto.

El análisis crítico del mismo permitió identificar en su contenido -- cuales son las concepciones de base así como las orientaciones ideológicas, epistemológicas y pedagógicas que sustentan sus planteamientos. -- Además, tratamos de identificar algunas pautas de las cuales pudiéramos desprender líneas de búsqueda y explicación de lo que actualmente ocurre. Este primer nivel de análisis hizo posible ubicar el concreto UAM, y particularmente el Documento Xochimilco dentro del marco más amplio de la -- dinámica histórico-social de la formación de recursos humanos, e identificarlo como una mezcla de diferentes tendencias "progresistas" y "modernizantes" que implican una serie de contradicciones.

## SEGUNDO NIVEL

La elección de la dimensión pedagógica como núcleo central del proyecto -- condujo necesariamente a una serie de interrogantes. En qué situaciones

es factible identificar el desarrollo del proceso..? ¿Con qué formas se ha instrumentado...? ¿De donde viene el mayor número de preocupaciones?.

La propuesta pedagógica existe a través de la forma como se diseña e implementa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los aspectos conceptuales y operativos que lo conforman determinan su forma de existir. -- Por otra parte es el cuerpo docente el que tiene a su cargo la realización cotidiana del proyecto, y en el desempeño de esa función se relaciona con diferentes instancias institucionales, pedagógicas, etc., involucradas en su quehacer.

El análisis del Documento Xochimilco evidenció lineamientos teóricos y metodológicos que no se tradujeron en una planeación consecuente. Al mismo tiempo algunas entrevistas a docentes con cargos directivos, -- nos llamaron la atención en tanto no expresaban ellos una clara preocupación por el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más bien los problemas -- eran centrados en aspectos que manifiestan la orientación ideológica del proyecto, tales como la nueva práctica social y profesional, la vinculación con problemas de la realidad, etc., lo cual derivaba en un cambio -- de los contenidos de la enseñanza y una preocupación permanente por poner a los estudiantes en contacto con procesos concretos fuera del recinto universitario.

Atendiendo a la importancia del replanteo de la situación educativa que propone el Proyecto, en los capítulos 4 y 5 nos centramos en el análisis que de esta situación hacen los docentes. Los alcances del análisis se desprenden del tipo de información utilizado, que es diferente a la trabajada en él. En este caso acudimos a la encuesta sociológica por medio de cuestionarios y entrevistas.

El procedimiento de análisis de la información así recogida difiere de la forma más común de hacerlo en el sentido de haberla manejado prefe



rentemente desde el punto de vista cualitativo, ya que no habfa el intento de una descripción pura de lo que se ve, sino más bien la intención de localizar problemas significativos.

Los pasos que realizamos en esta fase de la investigación nos fueron llevando primero, a definir las carreras en las cuales se iba a realizar el estudio, a delimitar el campo de observaciones para el mismo. Para ello elegimos la División de Ciencias Biológicas y de la Salud y dentro de ellas las carreras de Medicina, Estomatología, Biología y Medicina Veterinaria y Zootecnia. Los criterios de elección se fundamentaron en el hecho de ser campos de las ciencias más afines a nuestra formación, por ser carreras que en su desarrollo de planeación y operación curricular habían seguido un proceso ininterrumpido y porque en ellas se incorporaban el mayor número de alumnos de la división.

En segundo lugar procedimos a elegir la unidad de análisis. En este sentido se planteaban diferentes alternativas: cada una correspondía a elementos que por definición forman parte del proceso de enseñanza - aprendizaje, por ejemplo: el diseño curricular y modular, los docentes, los estudiantes, etc. En la reflexión sobre estas alternativas elegimos a los docentes, siendo varias las consideraciones que nos llevaron a ello. En un proyecto pedagógico que implica una nueva concepción didáctica, el docente juega un papel fundamental en el desarrollo del mismo. Su función mediadora entre el saber científico de una área y el potencial cognoscitivo de los estudiantes, puede facilitar u obstaculizar la apropiación del conocimiento por parte de estos últimos, condicionando, a futuro, su manera de actuar sobre la realidad.

Es claro en esta dinámica de relaciones que sobre el docente recae el peso de la conducción y organización del proceso. Las funciones que debe desempeñar dentro de esta situación educativa, implican un replanteo del rol tradicional, dadas las características del proyecto y su en-

foque transformador. Este nuevo rol significa para los docentes, formados en su mayoría en sistemas tradicionales, un cúmulo importante de aprendizajes nuevos, de cuya solidez dependerá en gran parte el alcance de los objetivos que se propone el proyecto.

La elección de los docentes como unidad de análisis no implica aislarlos de otras instancias que configuran la realidad UAM-X. A través del análisis fue posible reconstruir aspectos fundamentales de su interacción con los demás factores intervinientes.

La primera aproximación exploratoria, consistió en entrevistar a profundidad a ocho docentes que habían participado desde su inicio en la operación del proyecto.

Estos tenían la característica común de haber asumido cargos de responsabilidad en sus carreras. El objeto de tales entrevistas se planteaba como un ajuste de la problemática vista por nosotros: con la que presentaban los principales actores del proceso, es decir, tomar elementos de la realidad para enriquecer o modificar nuestra perspectiva inicial. Para llevar a cabo las entrevistas, diseñamos una guía de temas que abarcaron el proceso de planeación e implementación de cada carrera desde su inicio, sus principales problemas, el enfoque particular que cada una dio a la práctica profesional, etc. Las entrevistas tuvieron un carácter abierto, sin límite de tiempo y con la flexibilidad necesaria para abarcar y profundizar otros puntos que a juicio del docente fuesen relevantes.

El análisis cualitativo de esta información dejó expuestas claramente varias líneas de problemas e interrogantes sobre los mismos, a partir de los cuales estructuramos un cuestionario. Este fue aplicado a la población de docentes de las cuatro carreras que tuviesen la característica de haber sido responsables del desarrollo del módulo anterior a la encuesta: de octubre a diciembre de 1978.

Este módulo fue elegido por haber sido la experiencia más inmediata que los docentes pudieran reconstruir. El número de profesores encuestados fue: 14 en Biología, 14 en Veterinaria, 19 en Estomatología y 20 en Medicina, que en su conjunto representaron el 95% de los docentes que participaron en ese último módulo.

El cuestionario con preguntas abiertas y cerradas se orientó a la búsqueda de información en los siguientes aspectos: características de la planta docente en cuanto a formación y experiencia previa a su ingreso a la UAM-X, formación y experiencia adquirida durante su participación académica en la UAM-X, y en particular aquellos aspectos de la operación del último módulo que caracterizaron la forma como se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto de la información solicitada se refiere a algunas apreciaciones valorativas del proyecto, problemas a que a su juicio dificultan el desarrollo de la propuesta y sugerencias para superarlo, la participación de los estudiantes en el proceso y la organización académica en tanto base institucional.

Una parte significativa del cuerpo docente la componen los profesores de apoyo en los servicios; médicos y dentistas que colaboran en las carreras de Medicina y Estomatología y que se encuentran incorporados a diferentes servicios médicos del DDF, de la SSA y a las clínicas odontológicas de la UAM-X. Para este grupo de profesores elaboramos otro cuestionario con el fin de conocer aspectos que los caracterizan y algunos otros de carácter académico y administrativo que intervienen en la implementación. Obtuvimos respuestas de 45 profesores de Medicina y 8 de Estomatología, que representaron el 87% del total, para Medicina y 50% en Estomatología. En la carrera de estomatología solamente se encuestaron a los profesores del turno matutino en vista de que el vespertino presentaba una problemática particular que podía sesgar la información.

La información recogida de todos los docentes de módulo y de apoyo en los servicios fue susceptible de dos tipos de análisis. Por una parte se recogieron datos que por su naturaleza pudieron ser cuantificados, principalmente aquellos de la organización académica y algunas características de la planta docente. Otra parte de la información, aquella -- que refleja el punto de vista de los maestros sobre la operación del proyecto, presentó un carácter eminentemente cualitativo, cuya lectura fue hecha mediante un proceso hermenéutico. El ordenamiento en el análisis se fue dando a partir de las principales tendencias manifestadas por el conjunto de los docentes de cada carrera y a partir, también de nuestro interés en destacar la importancia del proceso. La intención del análisis cualitativo corresponde a la necesidad de señalar cuales son los -- avances que hay en cada carrera, y dejar planteados los problemas que -- suscitan los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No interesa tanto desde esta perspectiva establecer la frecuencia -- de ciertos datos. La descripción así realizada, llevaría a una visión -- estática y desarticulada del proceso. Por el contrario, se intenta es-- clarecer la situación de los docentes inmersos en la dinámica y complejidad del nuevo proyecto.

El análisis de la información se presenta por carrera, con excep-- ción de aquellos aspectos que ofrecen características comunes. Esto res-- ponde en primer lugar a que cada carrera ofrece particularidades inheren-- tes a su campo de conocimiento y a la diferente orientación de su práctica social y profesional. Esto mismo define algunos rasgos en la forma-- ción de los recursos humanos y se traduce en formas peculiares de opera-- ción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### TERCER NIVEL

Toda investigación se plantea un límite, lo cual de ninguna manera signi-- fica que el proceso de conocimiento sobre un objeto de estudio se haya -

concluido. En el último capítulo hemos intentado elaborar una síntesis de la forma como se desarrolla la propuesta curricular de la UAM-X en sus diferentes momentos, con los diversos elementos que la componen, tratando de destacar principalmente a algunos nudos problemáticos que limitan su desarrollo. En todo ésto está implícito el intento de reconstruir esa totalidad a partir de los procesos analizados y de las concepciones que sostienen nuestro punto de vista.

Con ello pretendemos aportar algunos elementos que permitan ir construyendo un marco teórico para la explicación de lo que ocurre con procesos similares y en éste caso particular, enriquecer los enfoques para la comprensión del proyecto.

Es indudable que otras investigaciones sobre el mismo problema darían luz sobre otras áreas no consideradas en nuestro trabajo. Estos diferentes aportes, dentro de un contexto de discusión permanente entre docentes y alumnos, entre la base y las autoridades, serían factores de peso para promover los permanentes reajustes curriculares que el proyecto necesita.

## CAPITULO II

### EL PROCESO DE CREACION DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

Con la creación de la UAM culmina un amplio proceso que sólo puede comprenderse tomando en cuenta la multiplicidad de factores que lo determinaron. Nuestra intención es comentar sólo algunos procesos que consideramos más relevantes y que permiten una mayor comprensión de las características de la institución y de los planteos del Documento Xochimilco.

#### EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1968

El movimiento estudiantil de 1968 constituye en este sentido un antecedente fundamental. En sus causas y contenidos que remiten a la situación social, económica y política del país, se identifican algunos elementos que posteriormente tendrá presentes el Estado y, en lo que concierne al nivel de enseñanza, se plasmarán en la Reforma Educativa.

Varios autores concuerdan en señalar que el movimiento se origina al agudizarse las contradicciones presentes en las dos últimas décadas (1). El país inicia la fase del desarrollo monopolista bajo la hegemonía de Estados Unidos y la política de substitución de importaciones entra en crisis (2).

Numerosos factores como el fracaso de la política agraria, la expansión de las empresas transnacionales, la introducción de una tecnología moderna así como la incapacidad del aparato productivo para absorber el excedente de mano de obra, llevan a una creciente marginación del empleo y del consumo a una parte importante de la población (3). El incremento

de la riqueza nacional promovido por el crecimiento industrial no encuentra una justa distribución sino que tiende a concentrarse en unas cuantas manos, empujando a un importante sector de la población hacia condiciones de mayor miseria. Esta situación considerada por algunos autores como un "despunte de la crisis global del capitalismo mexicano" (4), se expresa en sus dimensiones políticas e ideológicas (5).

Manteniéndose vigentes las condiciones que habían dado lugar a la -insurgencia obrero-campesina reaparecen en la escena política mexicana, sobre todo en los años sesentas, los levantamientos estudiantiles. Sus principales motivos se identifican en acontecimientos políticos de orden nacional e internacional (Guerrero 1961, apoyo a la revolución cubana -- 1961, al pueblo de Vietnam 1965, movimiento médico 1965 y otros) y en -- conflictos que atañen a las Instituciones de Educación Superior (movi- - miento de la reforma universitaria de Puebla 1962, de los rechazados de la UNAM 1963, por la autonomía de la Universidad de Sinaloa 1966 y por - la incorporación de la Escuela de Agricultura "Hermanos Escobar" de Ciudad Juárez en 1967, etc.).

Estos movimientos a su vez se enmarcan en la crisis de la educación mexicana y constituyen una de sus expresiones. En efecto, en las últi- - mas dos décadas el sector educativo se caracteriza por una sostenida expansión (6). Cada nivel de escolaridad se incrementa ejerciendo presio- - nes sobre el nivel que le sigue. El caso más crítico es el de la ense- - ñanza media superior cuya matrícula escolar, para el período de 1964-1970 crece de 29.5% a 152% (7). Al mismo tiempo la población del nivel supe- - rior desciende de 82.8% al 61.8% como consecuencia de la disminución del gasto educativo, evidenciando ésto una restricción para el acceso a éste nivel. También para el nivel medio superior, la incorporación al traba- - jo resulta más difícil ya que sólo un 47% (la más baja proporción de todos los grupos educacionales) llega a conseguir empleo (8).

La masificación de la enseñanza y los problemas de financiamiento de la educación inciden en el desarrollo de la investigación científica y tecnológica y en la disponibilidad de recursos (bibliotecas, profesores, equipos técnicos, etc.), traduciéndose en un deterioro de las condiciones de enseñanza y de preparación profesional. A su vez los modelos de formación entran en crisis al no corresponder sus contenidos y métodos con las particularidades de trabajo profesional que caracterizan al proceso de industrialización del país. La Universidad sigue preparando sus recursos de acuerdo con el modelo liberal mientras se produce una creciente proletarización de los trabajadores intelectuales.

De igual forma la crisis se expresa en la alteración de ciertos componentes ideológicos al interior de las Instituciones de Educación Superior. "La educación está de espaldas al proceso de modernización de la cultura que se está dando en una sociedad en la cual los medios masivos de comunicación, sobre todo la televisión, universalizan las imágenes y el sistema de vida del capitalismo avanzado" (9). "El espíritu académico" pierde su vigor y las ideologías del "desarrollismo" y del "nacionalismo patriótico" ya no encuentran eco en el recinto universitario.

En estas condiciones, la juventud de las capas medias y algunos de los sectores populares ven reducirse sus posibilidades de ascenso económico y social, tanto en la esfera productiva como en el aparato escolar donde tradicionalmente colocaban sus aspiraciones de promoción social: - la Universidad ya no garantizaba status y empleo.

El surgimiento de conflictos estudiantiles a escala internacional y la proximidad de los XX Juegos Olímpicos en México representan otros hechos de gran significación para el movimiento. El estallido del conflicto se produce el 26 de julio con una manifestación estudiantil que es reprimida por la policía. La revuelta se amplía y adquiere rápidamente un carácter masivo. La ocupación militar de la Universidad el 30 de julio



conduce a una mayor consolidación del movimiento. Este hecho implicó en sí: "...la ruptura violenta de una regla explícita que formaba parte del pacto histórico entre el Estado y la pequeña burguesía intelectual de -- corte liberal" (10). La defensa de la autonomía universitaria se extiende a la lucha contra la represión y la conquista de una democracia política en el país.

La insurgencia asume un carácter esencialmente político que sobrepasa el marco universitario. Su objetivo general estaba claro: "luchar -- contra el autoritarismo y la represión, pilares de un sistema social que había concentrado las grandes riquezas del país en unas cuantas manos y mantenía inmensas mayorías cada vez más miserables". (11).

Efectivamente tanto las causas como el conflicto se sitúan sobre todo en el exterior más que en el interior de la Universidad. La problemática educativa y de las Instituciones de Educación Superior no ocupa un lugar central en las preocupaciones expresadas durante el movimiento. -- No obstante, es posible encontrar planteamientos que tocan esa temática. Por ejemplo, el Consejo Nacional de Huelga (CNH) señala el 3 de septiembre, en su respuesta al cuarto Informe Presidencial: "Nuestra causa como estudiantes es la del conocimiento militante, el conocimiento crítico -- que impugne, refute, transforme y revolucione la realidad". Por otra -- parte, la Coalición de Maestros de Enseñanza Media y Superior Pro-Libertades Democráticas, en respuesta al mismo informe dice: "La educación debe basarse en la confrontación sistemática con la realidad, en el análisis de los principios y en su permanente aplicación a la realidad misma para transformarla" (12).

Estas propuestas surgidas en el desarrollo de la insurrección no se integran a un análisis sistemático de la universidad mexicana ni a una -- proposición global para su transformación, constituyen en ese momento un planteo aún difuso que implica un cuestionamiento del sistema de poder al

interior de la Universidad y sobre todo del Estado que la sustenta.

"Aún está por hacerse el análisis del 68 mexicano" (13). Todavía - resultan contradictorios algunos intentos de explicación del movimiento. Por el momento es importante destacar, que varios de los problemas planteados o latentes serán posteriormente considerados por la Reforma Educativa pero esta vez desde la perspectiva modernizante del Estado.

### LA REFORMA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

El conflicto del 68 hizo evidente para el Estado Mexicano la ausencia de controles eficaces de la población universitaria, la necesidad de una mayor elasticidad de los canales políticos y la urgencia de modernización del sistema de enseñanza superior a fin de adaptarlas a las exigencias - de la masificación universitaria y del sistema de producción moderna(14).

El requerimiento apremiante de una reforma educativa es planteada en septiembre de 1968 por el entonces Presidente Gustavo Díaz Ordaz en su -- Cuarto Informe de Gobierno. Posteriormente y bajo otro contexto, al iniciarse el regimen del Presidente Echeverría, el correspondiente Secreta-- rio de Educación Pública Víctor Bravo Ahuja, reitera la importancia de -- tal Reforma. Esta se inserta en la apertura democrática del Presidente - Echeverría, y sólo representa un aspecto particular del proceso global de reformas que se promueven al iniciarse su periodo. En su conjunto, tales reformas procuran buscar un nuevo orden institucional y político, una nueva legitimación del Estado y una superación de las condiciones de depen-- dencia económica y tecnológica.

La Reforma Educativa en lo particular pretende dar respuesta a varios de los problemas ya señalados, y muy específicamente, al desajuste cuali-- tativo y cuantitativo entre los recursos formados por las instituciones - educativas y los requerimientos del aparato productivo. Asimismo se bus-

ca a través de ella, un mayor control político e ideológico de la educación media y superior y dar satisfacción a las demandas educativas(15).

El proyecto se inscribe en la concepción desarrollista de la educación y en particular destaca su tendencia a la modernización característica de numerosas universidades latinoamericanas en este período. Son notables las coincidencias de sus lineamientos con los impulsados en - - aquel tiempo por organismos internacionales como la OEA, la UNESCO y el BID. Al respecto son significativas algunas de las recomendaciones formuladas por la OEA y editadas en una publicación conjunta con la SEP cuya conocida fuente fue el informe "Aprender a Ser" (16). Estos lineamientos se encontrarán presentes en el primer ordenamiento sobre la Reforma producido por la SEP (17).

El Plan de Reforma Universitaria a cargo fundamentalmente de la - - ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior) se elabora en el transcurso de sus distintas reuniones: Villahermosa, Hermosillo, Toluca y Tepic. En términos generales con él se -- busca una mayor coordinación de los recursos educativos del país, creando un Sistema de Enseñanza Media Superior y un Sistema Nacional de Enseñanza en los cuales se facilite la salida terminal, capacitando al estudiante para su incorporación al trabajo productivo. También se obtiene un incremento del 100% en los subsidios para los Institutos de Enseñanza Superior (18).

Algunas de las proposiciones del plan tomadas en cuenta en la creación de la UAM son: a) Implantar el servicio social con la participación de los centros de producción y de los servicios, cumpliéndose en cualquiera de las etapas de la licenciatura. b) Unir la enseñanza de materias básicas con las materias prácticas y técnicas así como equilibrar la enseñanza tecnológica y humanística; establecer planes de estudio que permitan salidas laterales y acumulación de conocimientos de lo más gene

ral a lo más especializado. c) Acortar el tiempo de estudios para obtener la licenciatura; establecer cursos semestrales; facilitar la obtención del título profesional. d) Implementar un proceso permanente a nivel institucional con la presentación de estudios interdisciplinarios. e) Utilizar plenamente la capacidad instalada en el sistema universitario. f) Desarrollar un sistema de créditos.

### LA CREACION DE LA UAM

Si bien las recomendaciones mencionadas se concretan en algunas de las características de la UAM y del Colegio de Bachilleres, también influyen en la creación de estas Instituciones, motivos de orden político que contribuyen a darles una fisonomía propia.

Como ya se ha señalado, para los análisis oficiales, uno de los principales problemas que origina el conflicto del 68 es el crecimiento desmesurado de la población escolar y su falta de control político. Este aspecto resulta determinante para crear nuevas instituciones. En aquel marzo aparece el Proyecto de Reforma Educativa del Dr. Pablo González Casanova, con la creación de los CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades), planteles previstos para 15,000 alumnos y posteriormente las ENEP (Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales); proyectos que responden a una política de desconcentración y de mayor control al interior de la UNAM. Sin embargo, algunos especialistas sostienen que aunque la Reforma Educativa del Dr. González Casanova era muy similar a la planteada por la SEP, la UNAM pudo demostrar hasta enero de 1973 una gran independencia respecto a la Secretaría de Educación Pública, por lo cual, es probable que esta situación influyera para que la creación de nuevas instituciones no fuera llevada a cabo en su totalidad por la UNAM y se generara otro sistema que permitiera un mayor control estatal (19).

Las primeras recomendaciones para crear un sistema alternativo en el área metropolitana de la Ciudad de México se encuentran en un documento interno de discusión de la SEP presentado para su estudio al Grupo de Análisis del Sector Educativo (GASE) correspondiente al 16 de marzo de 1973.

Allí se plantea la necesidad de impedir el crecimiento desmesurado de la población de la UNAM y del IPN (Instituto Politécnico Nacional), así como la creación de mecanismos de control del flujo escolar: "Al no existir otros medios de control se da la posibilidad del rápido crecimiento de las llamadas Preparatorias Populares que son entre otras cosas, mecanismos de agitación y de creación de conflictos socio-políticos...es por ello indispensable proponer alternativas que controlen el flujo". De igual forma es propuesta la "creación de un sistema de responsabilidad compartida, una distribución más justa del costo de la educación, que proporcione igualdad de oportunidades derivada de una política de cobro de colegiaturas; así como el otorgamiento de becas y un sistema de crédito educativo". La nueva institución debe de ser independiente de las ya existentes, a fin de que funcione como mecanismo regulador de la población escolar. (20)

Para atender la demanda excedente de licenciatura se propone la creación de 5 planteles modulares en la zona metropolitana del Valle de México, con características departamentales, un sistema de colegiaturas, capacitación en la propia fuente de trabajo y un sistema de crédito educativo en el cual se permita la participación directa de la iniciativa privada. Los cursos se programaron para comenzar en septiembre de 1973.

Se puede observar que estas características corresponden ya a las de la UAM. Después de las declaraciones públicas de las autoridades de la UNAM y del IPN destacando su imposibilidad para atender la demanda de cupo estudiantil, el Presidente Luis Echeverría solicita a la SEP y a la

ANUIES que estudien el problema. El análisis efectuado por estas dos -- instituciones finaliza recomendando: "...la creación de una nueva Universidad en el área metropolitana de la Ciudad de México organizada en cursos semestrales con estructura departamental y flexibilidad curricular, de modo que sus actividades académicas puedan responder con eficacia a las necesidades profesionales".(21)

Las proposiciones son aprobadas por el Presidente de la República, y la ANUIES nombra un comité para la planeación de la UAM, formada por -- por el director del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Rector de la UNAM, el Director del IPN, el Director General del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN, el Presidente del Colegio de México y el Subsecretario de Planeación y Coordinación Educativa de la SEP. El proyecto, enviado al Senado por el Ejecutivo es aprobado el 26 de noviembre de 1973.

Hasta aquí los principales antecedentes que llevaron a la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana, estrechamente ligados a los -- procesos políticos, económicos y sociales que en esa época definían la realidad nacional.

Tomando como marco de referencia los lineamientos de la UAM, tres -- funcionarios de la OPS (Organización Panamericana de la Salud) elaboran "El Anteproyecto para establecer la Unidad Universitaria del Sur de la -- UAM", también llamado "Documento Xochimilco". Ellos son: el Dr. Ramón Villareal, primer Rector de la UAM, y los Dres. Juan César García y José Roberto Ferreira. Las funciones que desempeñaban en la OPS y su interés por la educación en el área de salud, les permitió tener un amplio conocimiento de las universidades latinoamericanas y de los proyectos innovadores que en ellas se desarrollaban, enriqueciendo así el Proyecto UAM -- con los debates pedagógicos producidos en otros lugares. (22)

Como se apreciará en el capítulo siguiente, el largo proceso de formación anteriormente descrito quedó plasmado en las características académicas y pedagógicas del Proyecto y de la institución. Por una parte - están presentes en ellas propuestas de tendencia modernizante que buscan una mayor racionalidad y eficiencia en el sistema educativo, así como un mayor ajuste a las necesidades del aparato productivo. Sin embargo, varias de esas propuestas tocan puntos modulares que al mismo tiempo las hacían atractivas para las corrientes de opinión herederas del movimiento del 68. La ruptura del aislamiento universitario respecto de la sociedad y en particular de la producción, la búsqueda de nuevas formas de integración del conocimiento que podía leerse también como una crítica a las concepciones positivistas, la incorporación de formas no autoritarias de transmisión del saber, son algunos de los puntos en que fue factible una confluencia de posiciones modernizantes y progresistas.

Esta conjunción de tendencias no está exenta de confusiones y contradicciones que el mismo Documento Xochimilco expresa. Dado el papel fundamental que ha tenido para el desarrollo de la Unidad, lo analizamos a continuación.

## CAPITULO III

### EL DOCUMENTO XOCHIMILCO

El Documento Xochimilco plantea en el momento que es propuesto, lo que ha dado en nombrarse "una alternativa de cambio" para la enseñanza superior en México.

Es indudable que sus propuestas constituyen un avance significativo frente a las concepciones, métodos y estructuras tradicionales. Sin embargo, la revisión crítica del mismo se ha hecho necesaria en vista de la importancia que ha tenido como punto de partida para el desarrollo del proyecto pedagógico de ésta Unidad de la UAM. Asimismo, puede ser fuente de explicación de muchas dificultades y derivar en posibles pausas para la corrección y avance del proyecto.

Cierto que, como documento orientador de base, no podría contener todos los desarrollos que reclama nuestra crítica. Sin embargo, ésta reflexión puede aportar algo al señalar sus limitaciones, sobre todo porque a falta de producción posterior que "normatizara" las líneas allí sugeridas, sigue siendo el documento de obligada consulta, ante situaciones problemáticas.

Otra consideración importante se desprende de las reflexiones expresadas en el capítulo anterior. Este documento, aún cuando tiene una fuerte raíz modernizante, puede dar pie a planteamientos que permiten el desarrollo de una alternativa progresista.

El análisis del Documento, permitió organizar su contenido alrededor de tres grandes ejes que el mismo destaca y que surgen como centrales, a saber:



La Relación Universidad - Sociedad  
La Dimensión Pedagógica  
La Organización Académica

Aún cuando en la operación mantienen una interacción constante y en ocasiones se confunden, pareció necesario delimitar cada una de ellas y destacar los niveles conceptuales y operativos que les son específicos, así como valorar el grado de congruencia que mantienen entre sí.

#### LA RELACION UNIVERSIDAD-SOCIEDAD

El interés de este análisis no es discutir esta relación en abstracto sino a través de los vínculos o formas concretas en que es planteada en el Documento Xochimilco. Dos son las formas que interesaron en particular. Una se ubica dentro de los lineamientos políticos que explícitamente justifican las razones por las que se crea la UAM. La otra corresponde a la forma de relación que puede desprenderse de las bases conceptuales y de la metodología educativa que se propone. A través de lo anterior trataremos de ver la forma como en el documento se concibe la función de esta nueva universidad en el contexto de la sociedad.

En el "Marco de referencia" que fundamenta la planeación y organización de la Unidad, encontramos los siguientes conceptos:

"La Universidad actual se encuentra en la encrucijada de diferentes fuerzas, no siempre coincidentes. Así, por un lado, -- una demanda creciente de individuos que pretenden ingresar a la educación superior, para transformarse en agentes activos del proceso de transformación de la sociedad mexicana. Por otro lado, un requerimiento cada vez mayor de personal de alta formación por parte de diversas instituciones". (Doc. Xoch. - p.v.).

En esta formulación que apunta de manera esquemática las razones -- por las que se crea la UAM, encontramos los puntos que más usualmente se

tocan en el debate sobre la relación Universidad - Sociedad. La antinomia planteada, que suele presentarse como el conflicto entre "democratización" y "eficiencia" de la enseñanza superior, reconoce una matriz desarrollista cuya ideología procura racionalizar las acciones para garantizar el mejor desarrollo del sistema social vigente. La universidad se concibe así, como proveedora de los recursos humanos que demanda el desarrollo social.

El Documento asume así, presupuestos de que la educación es para todos, que puede responder a las demandas e intereses de todos aquellos -- que la desean, que la educación garantiza el trabajo, etc. Desde esta perspectiva da una respuesta a los dos aspectos de la antinomia; propone atender a la demanda y resolver el problema de la eficiencia cambiando el modelo pedagógico.

En lo referente al ofrecimiento de un "libre ingreso", se encuentran ya en el discurso, limitaciones formales a ésta posibilidad: "...Por más que se plantee un libre ingreso a la universidad, se sabe que esto - en realidad es teórico...", que "implica el establecimiento de algunas formas de control...", y que existen de hecho limitaciones para el mismo como es, entre otras, "la exigencia de que el alumno haya completado su bachillerato..." (Doc. Xoch. Pág. 38).

Cierto que se encara el aspecto político de la demanda, sin embargo no puede olvidarse que la creación de la UAM, responde en parte a la necesidad política del sexenio de ofrecer oportunidades educativas a los jóvenes de los sectores medios, necesidad también expresada por los acontecimientos del año 68.

Otro aspecto de la relación Universidad - Sociedad que toca el Documento se refiere al tipo de profesionista que se pretende formar. A la concepción progresista de organizar el aprendizaje en torno a la reali--

dad, se opone el hecho de respetar la "definición social y legal de las profesiones". De este modo los fines permanecen iguales, ya que se propone formar un profesional diferente pero dentro de una definición no cuestionada. Al mismo tiempo, el énfasis es colocado en los medios para la formación profesional incorporando una "metodología educacional novedosa". Sin embargo, aquella contradicción puede instalarse en la ambigüedad si se piensa que es posible que las prácticas sociales y legales de las profesiones se modifiquen al tener una nueva conceptualización y enfoques metodológicos como base de la planeación educativa.

Los análisis realizados durante los movimientos estudiantiles del 68 en Europa, demuestran muy claramente la relación que existe entre la función de la escuela en la sociedad capitalista y sus concepciones y estructuras pedagógico-académicas. Encontramos en ellos algunos de los argumentos más críticos que dejaron al descubierto la funcionalidad de la escuela para el sistema capitalista. La escuela sacralizada como institución "neutra" frente a los intereses "generales" de la sociedad, es puesta en tela de juicio. Los estudiantes destacan en su análisis ciertas "notas esenciales" hasta entonces no incorporadas al pensamiento académico. Este reconocía, por ejemplo, el carácter selectivo de la escuela y entre otros argumentos, lo justificaba por el excesivo crecimiento de la matrícula. Los estudiantes muestran que tal selección, hecha en nombre de las "capacidades" o del "conocimiento", reposa en realidad en el origen de clase de los estudiantes. La clase social, a través de las formas académicas instituidas, constituye la determinante fundamental -- del éxito o el fracaso escolar, tanto como de la inserción laboral. Por ello sostienen que la selección opera desde antes del ingreso a la escuela y al interior mismo del sistema educativo.

En el mejor de los casos, la escuela se limita a mantener las diferencias ya existentes. Los sistemas de exámenes, de promoción, de sanción, la selección y tratamiento de los contenidos, constituyen algunos

de los mecanismos inscritos en la organización institucional misma, que encubren y legitiman la selección social.

El análisis de las formas institucionalizadas de transmisión del saber devela el carácter autoritario de la institución. Las formas de --- transmisión dejan de ser propiedad de la didáctica para transformarse en materia de análisis ideológico - político. La relación social de dominación - sometimiento que priva en la enseñanza es dilucidada a la luz de su funcionalidad para las relaciones de producción y de poder propias -- del capitalismo. Sin embargo, el autoritarismo va más allá de éste ni--vel de la interacción, su presencia en el conjunto de la organización -- institucional lo descubre como un potente mecanismo de control político. Desde ésta perspectiva, cobran nuevo sentido la jerarquización adminis--trativa y profesoral, las políticas de investigación, de becas, de re--clutamiento docente, etc.

También el "saber" que se transmite es cuestionado. Tanto los cri--terios para su selección como las posibilidades de su aplicación dan - - cuenta de la escisión social básica en que se sitúa el sistema educativo; la división entre trabajo manual y trabajo intelectual. La inexistente relación teoría-práctica y teoría-realidad no hacen más que reforzar esa división social del trabajo que sostiene el capitalismo.

Estas mismas categorías pedagógicas, relación teoría práctica, relación teoría-realidad, formas de estructuración y transmisión del conoci--miento, etc., que retoma el Proyecto Xochimilco, resultan esenciales pa--ra una reconceptualización de la relación Universidad-Sociedad, dentro - de un enfoque progresista, situando al Proyecto como una real alternati--va de cambio.

## LA DIMENSION PEDAGOGICA

Todo proyecto pedagógico vehiculiza una concepción del mundo, es decir, expresa una perspectiva ideológica y política acerca de la realidad y -- del curso que -a través de la educación- interesa darle.

En términos generales la relación Universidad - Sociedad que el documento plantea, sitúa el proyecto en un tipo de problematización de la realidad y de la educación que el mismo proyecto debe traducir en su formulación pedagógica. Y hablar de formulación pedagógica, remite a buscar los conceptos que desde la organización institucional hasta las bases técnicas, orientan la organización de los procesos de enseñanza - aprendizaje. Por ello es importante atender a la significación que adquieren en la práctica los conceptos y la forma como se implementan. A través de ello es posible identificar como se concibe la función educativa en la sociedad y la viabilidad del proyecto considerando su grado de organización y sistematización.

Un abordaje de lo pedagógico requiere de explicitar la opción epistemológica sobre la cual se sustenta.

Un primer nivel de análisis se dirige a identificar como se concibe la "realidad" en el proyecto, y el papel que juega en la estructuración del conocimiento.

Esta concepción define necesariamente la orientación metodológica - de cualquier proyecto que tenga como función la apropiación del conocimiento. El concepto realidad adquiere en el proyecto, un peso significativo en tanto es definido como objeto al que se dirige la transformación.

A pesar de la generalidad con que se expresa, conviene atender a la caracterización expresada en el Documento: "La realidad tal como la conocemos hoy, no es un sólido bloque homogéneo, sino que se divide en varios niveles o sectores, caracterizados cada uno de ellos por un conjunto de propiedades o leyes propias. Los principales niveles reconocidos hasta el momento parecen ser el físico, el biológico, el psicológico y el sociocultural". (Mario Bunge, citado en Doc. Xoch. Pág. 16).

Este concepto derivado del neopositivismo del cual Bunge es uno de sus más claros exponentes, supone la idea de una realidad fragmentada, estática, ya conocida, formada por diferentes partes que mantienen una interdependencia funcional. Este enfoque desde el punto de vista metodológico, conduce al conocimiento de la realidad atomizando sus elementos o "niveles", otorgándoles una autosuficiencia explicativa como si lo biológico fuera independiente de lo físico, lo psicológico de lo biológico y sociocultural, etc., analizando finalmente sus relaciones al margen de la totalidad en que se desarrollan los procesos.

Desde el punto de vista epistemológico, resulta congruente la propuesta del estudio multidisciplinario con el concepto de realidad dividida.

"El objeto de transformación, teniendo en cuenta que la realidad es una estructura de varios niveles, deberá ser explicado en función de ellos y las relaciones que guardan entre sí, así mismo, se dará una atención especial a la explicación multinivel". (Mario Bunge, citado en Doc. Xoch. Pág. 16).

En consecuencia, el Documento propone una relación entre las ciencias a través de "la investigación multidisciplinaria" y la "constitución de equipos multiprofesionales". (Doc. Xoch. Pág. Vi). Bueno es reconocer, por otra parte, que esta orientación constituye una superación del modelo unidisciplinario del conocimiento tradicionalmente consagrado por la universidad.

En la cita anterior, ligada al concepto de realidad, aparece el concepto de "transformación". Dada la relevancia que adquiere éste último interesa apresar su sentido, ya que según distintos significados pueden derivarse diferentes interpretaciones para su implementación.

La concepción claramente explicitada en el Documento, tiene un sentido estrictamente epistemológico: "el estudiante deberá participar en el proceso de transformación de la realidad o producción de conocimientos", en "la búsqueda de información empírica" y en "la producción de -- conceptos".

Esta relación entre producción de conocimientos y transformación de la realidad, encuentran su fundamentación en la concepción genética del conocimiento expuesta por Piaget, a la cual apela el Proyecto:

"El conocimiento no es una copia de la realidad. Conocer un objecto, conocer un acontecimiento, no es solamente mirarlo y hacer de él una copia mental, una imagen. Conocer un objeto es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y como una consecuencia, entender la forma como el objeto es construido. Una operación es así, la esencia del conocimiento, una acción internalizada, la que modifica el objeto de conocimiento". (J. Piaget, citado en Doc. Xoch. p.vii).

Se pone aquí de manifiesto el mecanismo a través del cual se va estructurando en el sujeto el conocimiento de la realidad, misma que se entiende como objeto de conocimiento y que, para cada situación de enseñanza se define según los propósitos que se traten de alcanzar. La -- transformación por lo tanto, adquiere el sentido de las modificaciones -- que va sufriendo el objeto en cuanto objeto de conocimiento, a partir de las acciones y operaciones del sujeto.

La problemática de la transformación en general se relaciona, por su parte, con la relación teoría - práctica, también en general. Pero -- afinando el análisis, ambos terminos adquieren una dimensión distinta si se trata de transformar la realidad social o si el objetivo es la apropiación del conocimiento. La distinción importa por que la relación teoría - práctica, planteada en el Documento apunta estrictamente al nivel epistemológico y proporciona pautas para, a partir de él, programar los procesos de enseñanza - aprendizaje. Pero la abstracción de tal relación fuera de este contexto, remite corrientemente a referirla a su papel en la transformación de la realidad social (interpretación ésta que ha sido la más frecuente entre los sectores progresistas de la UAM).

Es cierto, por otra parte, que las dos acepciones de transformación, no necesariamente implican una ruptura. Tanto desde el marxismo como -- desde la epistemología genética, están en curso contrucciones teóricas -- que se proponen demostrar su confluencia. Sin embargo, insistimos, se -- está en los comienzos de este intento y para el caso que nos ocupa, el -- Documento incscribe la cuestión en el nivel del conocimiento.

Centrada así la propuesta de la "transformación", su posibilidad de implementación remite a la organización y secuencia de los procesos de enseñanza - aprendizaje, es decir a su resolución pedagógica. En éste -- sentido sería más adecuado traducir "práctica" como "experiencia" o manipulación de un objeto de conocimiento a efectos de que el aprendizaje no tenga su base exclusivamente en las formulaciones teóricas. El Documento es claro en éste sentido: "la integración teoría - práctica" se incorpora en el proceso de aprendizaje por medio de la "búsqueda de información empírica a través del experimento y de la producción de conceptos a partir de los productos teórico - ideológicos ya existentes", actividades que los alumnos deberán realizar en todos los módulos.



La relación entre teoría - práctica y transformación, abre no obstante, otro terreno de ambigüedad para la interpretación y la planeación de la enseñanza. Asignar prioridad a la teoría o a la práctica, implica la adopción de modelos, formalistas, en el primer caso y empiristas en el segundo que, al decir de Bachelard son obstáculos que limitan el conocimiento de la realidad. El Documento, por su parte enfatiza especialmente la "participación activa" del estudiante como base del aprendizaje. Esta precisión, sumada a la ambigüedad mencionada, puede conducir a un cierto "practicismo" que niega el momento de la síntesis y el valor de teoría, esto es, que niega la apropiación del conocimiento sistematizado producido por la ciencia y que el estudiante debe y es capaz de asimilar.

Las corrientes desarrollistas han incorporado la integración teoría práctica e interpretado el concepto con un criterio eficientista cuyo fin es la mejor adecuación de la enseñanza a las necesidades del sistema. La expresión "aprender-haciendo" que caracteriza a ésta corriente, remite a la realización práctica y sin cuestionamiento de tareas que anticipan las propias de un determinado campo profesional.

Al revisar estos conceptos desde la perspectiva de la izquierda, es posible hacer otra lectura de ellos y ver al Documento como una alternativa diferente. Para la filosofía materialista "realidad", es concebida como "un todo estructurado y dialéctico"; dentro de ésta idea de totalidad que comprende la realidad en sus leyes internas, se descubre "bajo la superficialidad y causalidad de los fenómenos, las conexiones internas y necesarias..." ( 1 ). Desde éste enfoque, el concepto de estudio interdisciplinario de un objeto, se torna necesario, al partir de sus características y profundizar en las relaciones que guarda con otros procesos.

Así mismo, el concepto "transformación" se entiende como el cambio de la realidad social a través de una práctica política, que no desecha los aportes del conocimiento.

La integración teoría - práctica por su parte, implica la negación de una "construcción especulativa" y la interpretación meramente teórica de la realidad, por el contrario, incorpora en cada fase del conocimiento la actividad práctica que conduce a la transformación. En éste concepto se plantea no sólo la relación teoría - realidad, sino la relación práctica - teoría - práctica, ya que la vuelta a la práctica significa el aporte "transformador" con relación a la realidad y no sólo vinculado al aprendizaje; significa ya, la integración del aprendizaje superado en una práctica política.

Concebir así un proceso educativo, implica otorgar especial importancia a la organización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de modo tal que el balance entre el momento de la teoría y el momento de la práctica se encuentren previstos en gran medida.

A partir de éste análisis sobre los conceptos fundamentales en la orientación ideológica del proyecto, trataremos de ver ahora lo concerniente a las estrategias metodológicas que propone para su operación. Expondremos en primer lugar algunas reflexiones acerca del "Sistema Modular". El concepto de "Módulo" originalmente deriva de corrientes modernizantes y tecnocráticas en la educación dentro de las cuales tiene un sentido instrumental en la búsqueda por optimizar los medios educativos. Su objetivo ha sido frecuentemente dirigido a la autoenseñanza, en la que el alumno organiza y realiza sus estudios a través de "paquetes" autosuficientes con la facilidad de ser estudiados en cualquier orden.

En el caso de la Unidad Xochimilco y de acuerdo al Proyecto, el módulo adquiere otra significación. En ello, hay dos aspectos destacables. Por un lado, a nivel del conocimiento, el módulo se define y se organiza, alrededor de objetos de transformación y por otro, a nivel de la operación constituye una forma de organización de la enseñanza donde deben establecerse nuevas relaciones entre docentes y alumnos, entre alumnos y alumnos, entre alumnos y objetos de estudio, etc.

No obstante ésta diferencia, el Documento define un criterio cuyo origen tecnocrático y supuestos epistemológicos son fácilmente reconocibles:

"Los alumnos se inscribirán indistintamente en cualquier módulo, estableciendo por sí mismos su secuencia curricular, sin seguir necesariamente un orden determinado. Esto permitirá una más fácil distribución de los estudiantes y la utilización de un número menor de profesores. El hecho de que los módulos estén centrados en la producción de conceptos, permite que sean autosuficientes y por lo tanto, no dependientes de un orden de prelación". (Doc. Xoch. Pág. 57).

Una consecuencia de cuidado al proponer la independencia entre módulo y módulo a lo largo de la carrera, consiste en no contar con criterios de articulación progresiva del conocimiento que va construyendo el alumno. Esta articulación orientaría el ordenamiento de contenidos y la organización de actividades, en función de las características psicológicas de los estudiantes así como de las del cuerpo de conocimientos que debe ser asimilado.

El aprendizaje parece ser entendido más como la suma de aprendizajes parciales que como la integración progresiva y ordenada de conceptos y habilidades que se van estructurando en el alumno a lo largo de la carrera. De igual forma se encuentra implícita la parcelación de la realidad, al descuidarse las relaciones intermodulares.

Con respecto a las estrategias metodológicas, en principio parece congruente con la idea de "transformación de la realidad" la propuesta de un elemento integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje definido como objeto de transformación. Este pretende superar a la organización tradicional de la enseñanza a través de disciplinas:

"...la estrategia educativa consiste en pasar de un enfoque basado en disciplinas a uno que se centra en objetos de transformación, transformación que requiere de la contribución de varias disciplinas". (Doc. Xoch. Pág. 12).

Sin embargo, el objeto de transformación como estrategia para conducir el aprendizaje, muestra nuevamente la ambigüedad que encierra el término, ahora a un nivel de mayor concreción. Se trata de un objeto a - - transformar desde la práctica política..? o se refiere a un objeto de conocimiento que se incorpora a una práctica de aprendizaje..? El documento no da respuesta a estas interrogantes. No se encuentran en él, criterios para definir el eje que guíe la planificación del aprendizaje y la consecuente elección de los objetos de transformación. La carencia es importante porque los objetos de transformación que se elijan para cada módulo, vienen a conformar la estructura de la carrera, y es a través de ellos que el estudiante puede aprovechar el campo de conocimiento.

El Documento propone también algunas orientaciones metodológicas como base para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje. Los puntos sobresalientes de estas orientaciones son las siguientes:

- 1.- "El aprendizaje derivado de una participación en la transformación de la realidad, lleva implícito el abordar simultáneamente la producción de conocimientos, la transmisión de los mismos, así como la aplicación de éstos a una realidad concreta". (Doc. Xoch. Pág. 12). (Entendiendo que producción de conocimientos significa investigación; transmisión de conocimientos, docencia y aplicación de los mismos, actividades de servicio).
- 2.- "En éste proceso de transformación de la realidad o de producción de conocimientos el estudiante deberá participar en dos niveles, en la búsqueda de información empírica a través del experimento, y en la producción de conceptos a partir de los pro

ductos teórico-ideológicos ya existentes, actividades que deberán realizarse en cada módulo, y cuya convergencia (Doc. Xoch. Pág. 18) permite la integración teoría - práctica".

- 3.- En cuanto al enfoque epistemológico, además de tener presente la "contribución de diferentes disciplinas" en el proceso de conocimiento, agrega el hecho de que el aprendizaje debería incluir el "componente empírico - inductivo, seguido de un reforzamiento teórico-deductivo, permitiendo la utilización de un reforzamiento doble entre la realidad y la teoría". (Doc. - Xoch. Pág. 28).

Haciendo una síntesis de las estrategias y los aspectos metodológicos definidos en el Documento, encontramos: un objeto de transformación que debe ser abordado a través de la integración de las actividades de investigación, docencia y servicio, incorporando para su estudio el enfoque de diferentes disciplinas, y su confrontación con la realidad.

El Documento no explica la forma de relación entre las tres actividades, pues establece la integración como propuesta en bloque para ser desarrollada en todos los módulos, sin jerarquizar su función en el aprendizaje.

Los aspectos que adquieren prioridad en esta metodología se refieren en primer término, a la participación de los estudiantes y en segundo, al desarrollo de la investigación con lineamientos no muy claramente planteados, aún cuando llevan una fuerte tendencia empirista.

Con relación a la investigación, no se precisa su papel como recurso metodológico del aprendizaje, encontrándose la mezcla de dos niveles, la producción de conocimientos y el aprendizaje. La tarea central de un proyecto educativo consiste en procurar que el estudiante asimile conoci

mientos ya dados en forma organizada y sucesiva, de tal modo que fundamenten una práctica en la producción de conocimientos. El riesgo de confundir éstos objetivos se encuentra presente en el Documento al enfatizar la actividad del estudiante como sujeto transformador, a partir de la producción de conocimientos.

Un propósito ambicioso propone que en cada módulo se alcance el "establecimiento de leyes científicas". Esta función, que corresponde a la investigación científica organizada y sistematizada institucionalmente, difiere de la función de investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje el cual requiere de una metodología propia.

La incorporación del servicio, podría abrir a su vez ricas perspectivas para la relación Universidad-Sociedad. Sin embargo, el Documento define el servicio como ámbito de aplicación de conocimientos o espacio de práctica.

En cuanto a la docencia, el cambio propuesto parte de una crítica implícita a la función tradicional del docente como principal sujeto activo de la enseñanza y al autoritarismo que caracteriza tal gestión.

El documento descarta la posición tradicional desde el momento en que enfatiza la participación activa del estudiante en el proceso de su formación, participación que por sí sola no conduce necesariamente al conocimiento. El énfasis en el estudiante como centro de la situación educativa puede llevar a perder de vista el proceso, como un proceso unitario, en el que deben considerarse con igual importancia docentes y alumnos, la forma como se relacionan, y las situaciones institucionales (salón, comunidad, laboratorio, etc.), en que materialmente suceden tales relaciones.

El énfasis en la participación sin el sostén de una organización y sistematización metodológica, podría derivar en una forma de "democratismo" que restaría solidez a la formación y disciplina académica de los estudiantes y desorientaría a los docentes para la conducción del proceso.

### LA ORGANIZACION ACADEMICA

La estructura académica que propone el Documento se fundamenta en los principales lineamientos definidos por la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana, incorporando algunas innovaciones propias para la Unidad Xochimilco. En esta estructura se busca fundamentalmente una flexibilidad que le permita adaptarse constante y permanentemente a las cambiantes situaciones de la sociedad y responde a las características pedagógicas del Proyecto particularmente la interdisciplinariedad y la integración de las actividades de investigación, docencia y servicio.

Sus características centrales se pueden describir como la articulación de dos estructuras distintas. Por una parte, una estructura orgánica estable, constituida por las Divisiones y los Departamentos técnico-científico (ver organigrama en el Doc. Xoch.) integrados por profesionales, trabajando de manera interdisciplinaria para el desarrollo de diferentes carreras. Sus actividades se orientan con mayor énfasis hacia la investigación y el servicio. Por otra parte, una estructura funcional flexible encargada principalmente de la elaboración, control y evaluación de los planes de estudios, formada principalmente por la coordinación de carreras profesionales, funcionando ésta mediante comisiones, que se crean o desaparecen dependiendo de las necesidades del país, demanda e intereses de los estudiantes y las posibilidades de ocupación.

Simultáneamente se propone la creación de un conjunto de organismos asesores y técnico-auxiliares que representan estructuras de apoyo para las necesidades específicas del proyecto: la Coordinación Extramural para establecer las políticas de utilización de los espacios de servicio, el centro de Tecnología y Educacional, la biblioteca y otros.

La organización departamental que se propone para el funcionamiento de la Unidad no es novedosa sino que se inserta en las tendencias cada vez más generalizadas en América Latina que buscan incorporar en las universidades esta forma organizativa, aunque no existe una homogeneidad en cuanto a la forma de llevarla a la práctica, desde que fue consagrada -- por el informe Flexner. Esta organización responde a una mayor integración de la enseñanza de las diferentes materias del plan de estudios, un uso más racional y eficiente de los recursos, la incorporación de funciones de servicio, mejores relaciones interprofesionales (cuando la integración se hace alrededor de las profesiones y no de las disciplinas) y una autonomía de la estructura académica frente a la estructura administrativa. José Roberto Ferreira, colaborador del Documento Xochimilco, señala al respecto; "Esta organización de gran flexibilidad debe poder ajustarse a cualquier situación y operar en función de cualquier política..." ( 2 ). Asimismo, vale la pena recalcar que el sistema departamental ha suscitado la desconfianza de los estudiantes, quienes ven disminuir sus posibilidades de participación en las decisiones políticas de la escuela puesto que con ello el sistema de representación ya no se hace por estamentos globales sino por departamento).

Por las características que se acaban de mencionar, la organización departamental aparece como la solución más acorde con los presupuestos de modernización de la universidad latinoamericana. Sin embargo, si bien es pensada para un uso más eficiente de los recursos, una mayor flexibilidad para responder a las demandas del aparato productivo, y de los estudiantes o a un funcionamiento interdisciplinario, tampoco garantiza por



sí sola el alcance de tales atributos. Por otra parte los órganos definidos por la Ley Orgánica de la Universidad tienen asegurada su permanencia institucional y sus formas de reproducción, etc. (División, Departamentos), mientras que las instancias de carácter asesor o de apoyo (las Coordinaciones de Carreras, la Coordinación Extramural), quedan sujetas en su organización y funciones a los movimientos internos de tipo político o de cualquier índole, presentando así un mayor grado de inestabilidad.

Finalmente resulta notable el énfasis que pone el Documento en la descripción de la estructura académica frente al menor desarrollo que reciben los planteamientos pedagógicos. En tal sentido, se privilegian en particular algunos elementos como las instalaciones, el análisis del flujo escolar, mientras otros aspectos de gran trascendencia como los criterios de contratación, de capacitación y características del profesorado no aparecen siquiera mencionados. El espacio mínimo que se le concede al docente en el proyecto y a los recursos humanos en general, refleja un vacío que anuncia posibles dificultades para la puesta en práctica del Proyecto.

## CAPITULO IV

LA INSERCIÓN DE LOS DOCENTES EN LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA

En el capítulo anterior señalamos las características más relevantes del Proyecto que permitirían orientar la construcción del currículum. En la práctica este proceso se realiza en dos etapas. La primera corresponde a la elaboración del currículum y cuyo fin es principalmente guiar y normar la segunda etapa. Esta se refiere al currículum vivido en el salón de clase, es decir a la práctica cotidiana de enseñanza-aprendizaje.

Este último nivel es sin duda el más complejo pues ahí confluyen todos los factores que definen la situación de enseñanza-aprendizaje: docentes, alumnos, espacios de trabajo, recursos, etc. De igual forma, este nivel de la práctica ha sido el menos estudiado ya que tradicionalmente ha predominado la tendencia a trabajar el currículum en su expresión más formal, definida como el plan de estudios. Su análisis útil en algunos sentidos presenta, sin embargo, serias limitaciones para comprender la dinámica propia de la práctica curricular.

Como ya se señaló en el primer capítulo, el docente representa uno de los elementos centrales de la propuesta; su importancia radica en el papel que juega en todos sus momentos, la conceptualización, el diseño y la conducción del aprendizaje. Constituye el enlace principal entre realidad y conocimiento y entre éstos y su transmisión a los estudiantes. - Puede actuar como un elemento facilitador o al contrario retardatario -- del cambio.

En ninguna situación educativa la intervención docente es neutra o anónima. Menos aún en un proyecto que desde su base pone en cuestión su

rol tradicional. En su quehacer el docente incorpora su historia y su experiencia: sus conocimientos y actitudes, su ideología, sus prácticas profesionales, su inserción social e institucional, etc., factores que intervienen en las decisiones que toma regularmente en el trabajo. Todo esto se pone en juego también, cuando el docente selecciona los contenidos y la forma de organizarlos y transmitirlos, cuando se relaciona con los estudiantes, con los otros maestros, etc.

El peso decisivo de la función docente en un proyecto como el que nos ocupa, nos indujo a rastrear la visión colectiva de estos protagonistas acerca del Proyecto y de su inserción en él. Con este fin se describe la planta docente atendiendo, en primer término a algunas características significativas para la implementación del Proyecto Xochimilco, como son sus antecedentes profesionales y educativos. En segundo término, la descripción trata de localizar los modos en que los maestros de cada carrera enfrentan resuelven y valoran su trabajo.

Al operar el Proyecto, la Institución tiende a imponer algunas pautas de funcionamiento que buscan normatizar el proceso y darle una cierta coherencia interna. Por ello es importante conocer la forma en que los maestros se han insertado en la Institución y cómo esta ha respondido a las características del profesorado e identificar en este juego los rasgos comunes que permitan explicar algunas tendencias en los modos como los docentes abordan su práctica.

Esperamos así enriquecer la comprensión del proceso de construcción social de una alternativa educativa como es la que se viene dando en la Unidad Xochimilco.

#### EL CRECIMIENTO DE LA PLANTA DOCENTE

La planta docente analizada se conforma con los maestros que operaron un módulo en el último trimestre de 1978. En gran medida las característi-

cas de este grupo son el resultado del desarrollo experimentado por las carreras desde la creación de la Universidad. En ello han incidido diversos factores como la dinámica de crecimiento de la Universidad, las demandas de estudio hacia determinadas carreras, la evolución del presupuesto universitario, la saturación de ciertos mercados profesionales, etc., elementos que en su conjunto rebasan la historia institucional y que se relacionan con los procesos más generales de orden social económico y político de la sociedad mexicana.

El número de docentes que integró la planta trimestral de las carreras varía con la población estudiantil de cada una. Medicina y Estomatología absorben el mayor número de profesores; este hecho se debe por un lado a la demanda tradicional de estudios de estas carreras y por otro a que su planta docente incluye aparte de los profesores de módulo, aquellos que laboran en el servicio. Estos últimos tienen además una participación diferencial tanto en la planeación y operación de la enseñanza como en las actividades de capacitación docente, lo cual plantea en estas carreras una situación de heterogeneidad estructural de su planta.

La composición de la planta docente respecto a la fecha de ingreso a la Universidad (gráfica 1) muestra una dinámica particular de crecimiento de esa población y presenta rasgos comunes en las 4 carreras. Destaca la presencia de dos momentos importantes para la contratación: el primero lógicamente al inicio del funcionamiento de la Universidad (1975), período en el cual queda contratada la tercera parte de la población, y el segundo en 1978 precisamente en el trimestre correspondiente al de la encuesta. Este fenómeno acentúa aún más el carácter heterogéneo de la planta de cada carrera, y explica la presencia de un número importante de maestros que carece totalmente de experiencia docente en el sistema modular, así como de la capacitación a la que tuvieron acceso los profesores de primer ingreso.

Resultó de interés observar, por otra parte, que esta tendencia de crecimiento de la planta docente, no se corresponde con el ritmo de aumento de la población estudiantil (gráfica 2). Esta situación es válida para toda la Universidad como lo demuestra la variación que ha sufrido la relación del número de alumnos por docente (gráfica 3). La evolución del presupuesto universitario durante el mismo período podría proporcionar elementos explicativos al respecto. (1)

El crecimiento de la población estudiantil provoca un ajuste permanente de orden institucional en la distribución y contratación de personal docente, así como de la organización del trabajo; este crecimiento se ve reflejado en la gran movilidad que asumieron algunos docentes respecto a los cargos desempeñados. De igual forma el cambio de la relación número de alumnos por docente, puede haber significado modificaciones de tipo cualitativo en las formas de organizar y conducir la enseñanza.

#### ANTECEDENTES ACADEMICOS DE LOS DOCENTES

La planta docente tiene en su conjunto un buen nivel de preparación académica, ya que un alto porcentaje de sus miembros (70%) ha realizado estudios de posgrado. (cuadro 1).

Ello permite suponer en este grupo un mejor dominio de ciertas disciplinas, lo cual puede significar una condición ventajosa para el desempeño de su trabajo, en tanto estas disciplinas se relacionen con los contenidos de los módulos. La situación más privilegiada se encuentra en Medicina en donde el 85% de los docentes de módulo y el 100% de los de servicio realizaron estudios de especialización. La saturación del mercado de trabajo para los médicos y en consecuencia, la necesidad de mayor preparación para competir en él, constituye seguramente, una de las causas estructurales para explicar este hecho.

El análisis de las áreas de especialización en su conjunto, indica que la mayor parte de los maestros se ha preparado en disciplinas que --  
tienden hacia la aplicación, por ejemplo la zootecnia en Veterinaria y -  
la clínica en Medicina y Estomatología; ello constituye una situación fa-  
vorable para estas carreras ya que coincide con la preocupación por pre-  
parar mejor sus profesionales en estos aspectos. (cuadro 2). En cambio,  
resulta reducido el número de docentes con preparación en las ciencias -  
básicas (notable en Estomatología y Veterinaria) y en ciencias sociales,  
(cuyos casos más notorios se concentran en Biología, Estomatología y Ve-  
terinaria).

Con referencia a la formación profesional básica de los docentes, -  
las carreras muestran una consistente homogeneidad. (cuadro 3). En el -  
93% de los casos, la profesión estudiada coincide con la carrera en don-  
de se práctica la docencia, hecho que puede dificultar la constitución -  
de equipos interdisciplinarios internos. Atendiendo a las exigencias --  
del Proyecto Xochimilco puede presumirse, por otra parte, que esta pre-  
paración ha sido principalmente tradicional desde el punto de vista peda-  
gógico y de la concepción profesional, ya que gran parte de los profes-  
res ha realizado sus estudios de licenciatura en la UNAM en particular -  
en Veterinaria y Biología. (cuadro 4). En Medicina y Estomatología exis-  
te un mayor grado de diversidad al respecto, lo cual puede ser aprovecha-  
do para un mayor enriquecimiento de la práctica.

#### EXPERIENCIA DE TRABAJO

El conocimiento de las experiencias de trabajo de los docentes antes de  
su ingreso a la Universidad, proporciona algunos elementos para compren-  
der mejor las valoraciones, enfoques, dificultades y éxitos con que los  
maestros confrontan cotidianamente la investigación, la docencia y el --  
servicio.

La posibilidad de haber tenido un contacto de mayor o menor duración con algún tipo de práctica relacionada con el trabajo de enseñanza, proporciona al docente conocimientos y herramientas de trabajo que pueden serle de utilidad. Esta última dependerá de la coincidencia o posibilidad de transferencia de los conocimientos adquiridos a las demandas específicas del proyecto. Cabe hacer notar que la ausencia de experiencia no puede considerarse siempre como totalmente negativa pues es posible que represente una condición favorable para que el docente acepte -- con mayor facilidad enfoques novedosos. Al respecto conviene recalcar -- que toda práctica se enmarca en determinada área de conocimiento, orientación ideológica y metodológica, la cual puede coincidir o bien contrastar con la orientación que intenta implementar el curriculum. Por ello, el análisis de las experiencias previas resulta compleja y sólo nos puede proporcionar algunas pautas para comprender mejor la situación.

Resalta en el análisis el hecho de que la casi totalidad de los docentes (cuadro 5) haya tenido alguna práctica sea profesional, docente o de investigación; es notable, igualmente, el alto número de profesores -- (55.1%) vinculados con las tres prácticas. Esta última situación no se presenta de manera uniforme en las cuatro carreras, siendo más favorable en Medicina y Biología. En Estomatología por el contrario, el 42% posee experiencia en una sola práctica y 32% en las tres. La información resulta de interés si se tiene en cuenta que la experiencia incide directamente en la operación de cada una de las actividades (investigación, docencia y servicio), así como en sus posibilidades de integración en el -- proceso.

El análisis de las experiencias profesionales refleja el peso de la práctica dominante (2) (cuadros 6 y 7): la institucional oficial en Medicina, Biología y Veterinaria y la privada en Estomatología. Sin embargo, también aparecen algunas prácticas no dominantes en proporción relativamente elevada: el 42% de los docentes de Estomatología proceden del

sector oficial. Tal situación resalta el carácter heterogeneo del profesorado respecto este punto. Efectivamente, cada una de estas prácticas asume características muy distintas. En Estomatología por ejemplo, la práctica privada se distingue por su carácter curativo, costoso, individual, rutinario, de cobertura reducida y con localización urbana, contrastando con la búsqueda de un enfoque integral, institucionalizado de amplia cobertura, accesible a las áreas rurales, propuesto por el plan de estudios de esta carrera. Por lo mismo, también cabe esperar dificultades con los docentes cuya experiencia profesional no coincida con la práctica que promueve el curriculum (Estomatología, Veterinaria). (cuadro 8).

Otro rasgo de interés es el porcentaje relativamente elevado de docentes (64%) vinculados simultáneamente con la práctica oficial y privada, situación que se presenta en mayor o menor grado en todas las carreras. (cuadro 8).

La mayoría de los docentes de Medicina y Biología (cuadro 9) trabajaron como maestros antes de ingresar a la Universidad. En Estomatología y Veterinaria la situación es un poco distinta pues existe gran número de ellos que por vez primera se enfrenta a ese tipo de labor (37%). Esta situación se relaciona posiblemente con la saturación del mercado de trabajo en Estomatología. En Veterinaria, al menos al inicio de la carrera, la experiencia profesional se vió más favorecida que la docente para la selección. También otro criterio tomado en cuenta en esta carrera consideraba a los docentes con carencia en la práctica de enseñanza con mayor permeabilidad a los nuevos enfoques de la UAM.

A excepción de Medicina es reducido el número de maestros que en trabajos anteriores tuvieron una dedicación de tiempo completo a la enseñanza (cuadro 10). La incorporación de un maestro a tiempo completo representa una posibilidad de mayor participación en actividades de planea



ción, evaluación y capacitación, así como su mayor inserción en la vida de la institución, participación que es restringida para quienes trabajan por horas. Cabe mencionar por otra parte que en la UAM-Xochimilco, todos los docentes son de tiempo completo y como se verá posteriormente un número importante de ellos tomó parte en tareas de apoyo académico, principalmente en los diseños modular y curricular.

Como ya se mencionó, la mayoría de los docentes se ha formado dentro de currícula tradicionales y su experiencia docente anterior también proviene de esa modalidad. (cuadro 11). En Medicina y Biología, estos currícula han otorgado siempre un énfasis especial a las ciencias básicas mientras que en Estomatología y Veterinaria el acento se ha puesto en las áreas clínicas. Al mismo tiempo, los enfoques o disciplinas referidos a las áreas sociales, prácticamente no han existido en ese tipo de formación. La atención a estas características de la formación previa de los profesores, nuevamente aporta elementos para pensar la necesaria capacitación docente cuando interesa promover el trabajo interdisciplinario e incorporar a él la dimensión social de la problemática profesional.

Incluir la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje significa también requerimientos particulares a la planta docente. En tanto la investigación no forma parte de los currícula tradicionales no puede esperarse que el conjunto de los docentes tenga la preparación necesaria para incorporar esta actividad a la enseñanza. La posibilidad de contar con este tipo de experiencia por el contrario, es clave para sustentar una de las principales propuestas del proyecto. La situación en este sentido, se presenta de manera diversa en las carreras. Medicina y Biología ofrecen las condiciones más convenientes al respecto (cuadro 12). La carrera de Estomatología aparece como la más crítica pues un 68% de los maestros carecen de experiencia en esta área antes de entrar a la Universidad.

La temática de investigación trabajada por los docentes correspondió principalmente a las áreas aplicativas seguidas por las ciencias básicas y en forma muy reducida por las ciencias sociales. (cuadro 13). El hecho de que la gran mayoría de los maestros hayan sido preparados en el campo de investigación de las ciencias naturales, los orienta hacia una concepción de su práctica científica que no siempre resulta óptima para un abordaje interdisciplinario que incorpora la dimensión social.

Entre los docentes que han realizado investigación, el 43% ha cubierto las diferentes etapas del proceso actuando como coordinadores de equipo o como investigadores independientes. (cuadro 14). Dado que el trabajo del módulo exige al profesor un dominio para la planeación y coordinación del trabajo, este tipo de experiencia puede ser capitalizado por el modelo pedagógico.

Al mismo tiempo conviene destacar que los trabajos de investigación se inscriben en una práctica científica enfocada principalmente hacia la producción de conocimientos, práctica que opera en condiciones distintas a las requeridas por el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tomando en cuenta esta diferencia es necesario considerar también que la experiencia en investigación no garantiza, la capacidad para organizar la enseñanza de esta práctica.

#### LA INSERCIÓN DE LOS DOCENTES EN EL PROYECTO

Los resultados analizados sugieren que el perfil de los docentes no coinciden plenamente con lo que a priori pudieran ser las características óptimas para implementar el proyecto.

Dada la tradición universitaria del país, esta situación, sin embargo, no resulta sorprendente. Por el contrario, sería poco realista esperar que al ponerse en marcha la nueva propuesta curricular se encuentren

ya disponibles los recursos humanos formados para su implementación. Es más razonable pensar que estos se van formando en su trabajo cotidiano y que la institución asume este hecho como problema a solucionar. En efecto, la forma en que ésta puede facilitar el proceso de formación se centra en una capacitación pertinente y oportuna en la integración de -- una planta que garantice la presencia de los conocimientos y habilidades mínimas necesarias para la puesta en marcha del proyecto y en una organización del trabajo académico que tome en cuenta tanto las características del profesorado como las demandas específicas del proyecto. Este proceso de formación puede realizarse a través de apoyos formales proporcionados por la UAM u otra institución, o con la participación de los docentes en diversas tareas académicas.

Para reconstruir este aspecto los maestros anotaron las actividades de capacitación recibidas y consideradas más útiles para desempeñarse en su trabajo; por lo cual la siguiente descripción no abarca todas las acciones desplegadas. Por otra parte, es evidente que el factor memoria - puede matizar las respuestas pues los datos abarcaron los tres años que anteceden la fecha de encuesta; sin embargo, en la medida de que una actividad resulte trascendente para el maestro, puede esperarse una menor tendencia a su olvido.

Fue común que los apoyos mencionados adoptaran la forma de cursos, seminarios o talleres. Sin embargo, estos nunca se plantearon como un - seguimiento sobre el trabajo docente, perspectiva que hubiera facilitado una ayuda más estrecha y específica a las necesidades concretas de cada carrera, y de cada maestro. Algunas actividades, como los talleres de - diseño curricular, asumieron una cierta continuidad y se relacionaron -- particularmente con las tareas reales a resolver en las carreras.

El promedio de capacitaciones recibidas y valoradas como útiles por los docentes ha sido muy variable; las diferencias se explican no sólo -

por la antigüedad del docente en la institución (cuadro 15) sino también por la oferta de los cursos. En el cuadro 16 se puede apreciar como la cifra promedio de cursos recibidos por los docentes fue mayor para el -- primer semestre del 75 que para los restantes, datos que podría indicar - que la capacitación docente constituyó un problema de importancia en el momento de creación de la Universidad, y que a medida que ésta creció, - fue perdiendo vigencia. Aunque la tendencia general es parecida en las 4 carreras cada una presenta particularidades; por ejemplo resulta llamativo el incremento de los apoyos proporcionados en Estomatología durante el último año contrastando con su casi inexistencia en Veterinaria. La comprensión de estos resultados debe buscarse también en la dinámica propia de cada carrera.

Cualitativamente interesa saber qué tipo de capacitaciones recibie--ron los docentes y si éstas han respondido a las demandas del Proyecto. Para abordar esta cuestión se clasificaron las actividades mencionadas - según su orientación:

- 1.-Comprensión del Proyecto (ejemplo: los talleres de "internalización al sistema modular").
- 2.-Elaboración del diseño curricular de las carreras (los ta--lleres de diseño curricular).
- 3.-Elaboración del diseño modular (talleres de diseño modular).
- 4.-Capacitación didáctica sobre técnicas específicas (talleres de evaluación, dinámica grupal, microenseñanza, etc.).
- 5.-Superación en las disciplinas que integran los módulos (ta--lleres de prótesis, cursos de biomatemáticas, etc.).

Esta clasificación que por razones de método ordena diferencialmente las actividades de apoyo, resulta arbitraria para algunos pocos casos ya que hubo talleres como el de diseño curricular que se abocaron -- también a consolidar una mejor conceptualización del Proyecto. De igual forma los talleres de internalización pudieron proporcionar en ocasiones, elementos didácticos útiles para la operación. La concentración de la información se facilitó, sin embargo, al precisar los docentes para que tipo de tarea les había sido útil la capacitación.

El perfil de capacitación según las orientaciones mencionadas (cuadro 17) muestra distintas prioridades en cada carrera. Medicina centró más sus acciones en el diseño curricular (60%). En Estomatología los esfuerzos se dieron en primer lugar hacia la comprensión del Proyecto y en segundo hacia el diseño curricular y los apoyos a la docencia. Resultados similares a ésta última se encuentran en Biología. Veterinaria presenta una situación un tanto distinta al haber presentado un porcentaje reducido de docentes para cada uno de los aspectos considerados.

A pesar de la dispersión de los resultados, las carreras presentan en común el haber prestado poca atención a la preparación en el diseño modular y en el manejo de los contenidos. Respecto a la capacitación para el diseño modular, esta parece haberse dado principalmente a través de la realización de talleres cuya finalidad principal era la elaboración de los módulos. Es lógico pensar que los modelos tradicionales de planeación hayan resultado poco eficientes para orientar las tareas en forma congruente con el Proyecto Xochimilco. Sin embargo, no hubiese caído de utilidad una incursión en el campo de la pedagogía, a fin de extraer de ella algunos elementos orientadores que fundamenten la organización del trabajo.

Asimismo encontramos escasas evidencias de una reflexión integral en la didáctica. Sólo aparecen algunas referencias hacia aspectos ins--

trumentales del proceso de enseñanza; la evaluación, las técnicas grupales, la microenseñanza, etc. Si bien la atención de esas temáticas constituye un intento válido para resolver problemas específicos de la docencia, su tratamiento en forma aislada obstaculiza la posibilidad de reconstruir y constituir el modelo pedagógico en su totalidad.

Más crítica aún ha sido la reducida importancia dada a la profundización en los contenidos de enseñanza. Por una parte, este hecho podría revelar una tendencia a reducir la innovación pedagógica de Xochimilco a un cambio metodológico. Por otra, deja desprotegido al docente que se ve enfrentado al desempeño de una enseñanza multi o interdisciplinaria a la cual llega sin una preparación específica.

En cada carrera se cubren a nivel colectivo todas las actividades de capacitación mencionadas. Esta distribución resulta potencialmente fructífera dado que cada carrera dispone de maestros preparados en cada uno de los aspectos pedagógicos. No obstante para que los docentes sean ubicados en las posiciones donde más pueden rendir, se requiere por una parte de una organización racional del trabajo académico, que tome en cuenta las capacidades específicas de cada docente; la actual distribución indica en la mayoría de los casos, que esto no sucede. Por otra parte las características del Proyecto hacen necesario que algunos conocimientos (de contenido y didáctica) deban ser dominados por todos los maestros. Esta condición no se cumple en el conjunto y en particular los docentes de reciente ingreso. El abanico de capacitaciones recibido por éstos resulta más pobre que el recibido por los docentes que ingresaron al inicio de la Universidad. (gráfica 4).

La situación anterior remarca las condiciones difíciles de inserción al Proyecto de los maestros que ingresaron en el último año a la Universidad. Dado que representan un 40% de la planta docente, el peso de su influencia no es despreciable.

Desde la creación de la Universidad hasta el momento en que recogimos la información, se ha dado un cambio en las instancias responsables de impartir los cursos o seminarios. En 1975 la formación de personal estuvo a cargo de diferentes órganos: el Departamento de Investigaciones Educativas que operaron a nivel de toda la Unidad, la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, las Carreras, los Departamentos y otras instituciones (CLATES, UNAM, y otras). En 1978 los cursos fueron asumidos sólo por las Carreras (57%) y los Departamentos (43%). Estos cambios pudieron haber representado ciertas ventajas como la búsqueda de una preparación más específica a las necesidades de cada profesión; sin embargo, esta condición no se ve reflejada en los datos. En Estomatología por ejemplo; a pesar de que pocos docentes tuvieron una experiencia en investigación, sólo dos refieren un tipo de capacitación referido a esta actividad. Otro ejemplo de esa falta de especificidad, se encuentra en la ausencia de preparación de los docentes para impartir el último módulo (cuadro 19). Esta situación puede tornarse crítica para aquellos que se incorporan por primera vez a la docencia del módulo.

Los cambios también implicaron la pérdida de algunos beneficios importantes como era la integración en los cursos de maestros de las diferentes Divisiones, la discusión y los aportes mutuos entre ellos, así como la confrontación con el exterior.

Otra faceta de la misma problemática se refiere a los docentes de servicio. En Medicina un 75% de ellos no recibieron ninguna preparación específica para enseñar en el sistema modular. Sólo un 6% menciona haber participado en un taller sobre enseñanza modular organizado por la UAM. Otros señalaron haber tomado parte en diversos cursos de apoyo didáctico proporcionados por otras instituciones como la UNAM, CLATES, el IMSS, etc. Aunque no se puede negar a priori su utilidad, valdría la pena analizar hasta que punto estos enfoques contribuyeron a una adecuada preparación del personal, y fueron coherentes con la filosofía pedagógica del Proyecto.

Esta situación promete ser particularmente lesiva para la implementación del proyecto en todos sus aspectos y más específicamente para la integración del servicio con la docencia y la investigación. La mayoría de los docentes de servicio trabajan simultáneamente con estudiantes de la UNAM y en ocasiones del IPN; por lo tanto conviene que conozcan a fondo las características del Proyecto Xochimilco que lo distinguen de los planes de estudios de otras instituciones.

En Estomatología las condiciones son menos dramáticas pues el servicio depende directamente de la Universidad. En la mayoría de los casos los directores de clínica fungieron previamente como docentes de módulo. De esta manera contaron con una preparación similar a la de cualquier -- maestro además de que la mitad de ellos recibió una preparación específica para un mejor manejo de la clínica.

Las carencias del proceso de capacitación se ven reflejadas directamente en las necesidades que expresan los docentes al respecto; en general son reducidos los que dejen de formular algún pedido de reforzamiento. Tales necesidades varían de una carrera a la otra y expresan el alto grado de inseguridad que el docente percibe en su preparación. (cuadro 20 y 21).

#### LA ORGANIZACION DEL TRABAJO ACADEMICO

Una adecuada rotación de los profesores en las distintas actividades -- académicas puede complementar atinadamente su formación. En la UAM-Xochimilco, cada curriculum está integrado por distintos tipos de módulos que significan experiencias diferentes: los módulos de tronco interdivisional, divisional y de carrera (Doc. Xoch. Pág. 22 y 23). La docencia en el tronco interdivisional permite la introducción a un enfoque interdisciplinario del conocimiento. Representa el primer nivel de aproximación al conocimiento fuera del marco tradicional de la disciplina maneja-



da por el docente y en algunos casos constituye la primera confrontación con el sistema modular. La docencia en el tronco divisional, delimita más el conocimiento dentro de una rama específica como las ciencias sociales o las biológicas en la misma propuesta pedagógica del sistema modular. En general los docentes que ingresaron al crearse la Universidad tuvieron oportunidad de trabajar sucesivamente en los distintos módulos, en el orden que aparece en el curriculum. Tal situación no se reproduce con todos los docentes, principalmente con los que ingresaron posteriormente y se incorporaron directamente a los módulos de carrera sin pasar por la experiencia de los troncos (cuadro 22). La heterogeneidad de los docentes, respecto a su participación en los diferentes tipos de módulos, es importante porque no sólo implica una diferencia relativa a la experiencia adquirida sino porque destaca cómo en algunos casos estas experiencias, cuando se dan en forma secuencial puede facilitar una visión totalizadora del curriculum. Cuando se dan en forma aislada o desordenada limitan tal apreciación.

También durante el proceso de enseñanza-aprendizaje existen intentos de búsqueda de trabajo colectivo entre los diferentes miembros del equipo docente (docentes de módulo, coordinadores de fase, de módulo, de carrera y docentes de servicio), aunque no parece existir una política clara al respecto.

La tendencia a ocupar simultáneamente un número elevado de cargos constituye otra característica importante. Resulta llamativo el caso de Veterinaria, donde el mayor número de docentes ha ocupado desde su ingreso cuatro puestos distintos. (cuadro 24). La potencialidad formadora del enfrentamiento a diversas experiencias puede verse frenada y hasta resultar lesiva para el docente cuando excede su capacidad de ajuste al cambio o su posibilidad material de abarcar varias tareas. Otra expresión del mismo fenómeno se encuentra en el porcentaje de docentes que desarrollan otras funciones en forma paralela a la docencia durante el módulo: administrativas, de servicio, académicas, comisiones e investigación. Este es el caso del 100% de los maestros de Veterinaria, lo cual

supone una seria acumulación de cargas de trabajo. Convendría investigar si ésta representa un apoyo a la enseñanza o bien se convierte en un factor de dispersión de la actividad docente.

La participación del docente en el diseño del plan de estudios y de los módulos constituye otra posibilidad de enriquecer su experiencia y consolidar su preparación. La incorporación al diseño curricular puede significar un apoyo útil para esclarecer la concepción del Proyecto, y contribuir a un mejor conocimiento de la estructuración de la carrera redituando en un trabajo didáctico más coherente. Comparado con los sistemas de enseñanza tradicional resulta elevado el porcentaje de maestros que se incorporan a esa actividad (cuadro 25); en Medicina se presenta el mayor porcentaje (55%), mientras que Estomatología muestra la menor participación (32%).

Las prácticas de diseño y rediseño de los módulos proporcionan también una significativa experiencia para la comprensión y operación del Proyecto; un 66% de los maestros participaron en ello.

La heterogeneidad de preparación y experiencia puede enriquecer la práctica por la búsqueda colectiva de formas para resolver el diseño y la operación. Por su parte, es reducido el porcentaje de docentes que diseñaron o rediseñaron individualmente los módulos (6%). En esta tarea la participación de todos los docentes de un mismo módulo es importante para establecer criterios comunes, lo cual se da en un 34% de los casos. A su vez resulta fundamental la incorporación de profesores de otros módulos y coordinadores de fase o de carrera para un diseño más coherente con el plan de estudios. Aunque esta participación colectiva no se da de manera muy significativa es bueno destacar el avance que representan los esfuerzos para integrar estos equipos de trabajo (cuadro 26). Dadas las características del Proyecto (en cuanto a la integración de la investigación-docencia-servicio, la interdisciplinariedad y papel activo

del estudiante) resulta algo incoherente la mínima participación de los estudiantes, por lo menos en el rediseño, de los docentes de servicio o bien de otras carreras en estas actividades.

Se desconocen cuales son los criterios que rigen en un momento dado la asignación de los docentes a un determinado módulo. Algunos maestros manifestaron su inconformidad por su adscripción al módulo, lo cual indica que estas decisiones fueron percibidas ocasionalmente como arbitrarias. (cuadro 23).

Del conjunto de información analizada, destacan, en síntesis las siguientes cuestiones:

La planta ofrece un grado de heterogeneidad que es variable en relación a cada una de las características estudiadas. En términos generales, su preparación y experiencia en docencia e investigación procede -- más bien de estructuras y enfoques tradicionales, que no muestran mucha correspondencia con las demandas del proyecto.

Sus características más relevantes dan cuenta de un alto porcentaje de maestros que tienen estudios de post-grado y que ya se encontraban -- vinculados a algún tipo de práctica profesional al momento de incorporarse a la Universidad. La presencia de un número apreciable de ellos, procedentes de prácticas no dominantes, constituye otro rasgo notable de esta población.

De igual forma se advierte que la institución ha desarrollado políticas poco estables para lograr una mayor cohesión y que entre ellos ha enfatizado, sobre todo al inicio de la experiencia, la capacitación enfocada hacia la difusión, aceptación y conceptualización del proyecto educativo.

La amplia participación de los profesores en el diseño y operación del plan de estudios puede interpretarse como un elemento que promueve una mayor coherencia interna. No obstante, esta última puede verse limitada por algunas características del proceso capacitación como su falta de continuidad, especificidad y oportunidad. Un efecto similar puede ser atribuido igualmente a la falta de una política clara en materia de organización de trabajo académico.

## CAPITULO V

### PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES SOBRE LA IMPLEMENTACION DEL PROYECTO

#### LA CARRERA DE BIOLOGIA

##### La Investigación

El desarrollo de la investigación constituye en ésta carrera el objetivo principal. Todos los docentes le asignan prioridad en el trabajo del módulo aún cuando manifiesten diferencias en la calidad de su implementación y en los objetivos que a través de ella persiguen.

La importancia de la investigación en la formación de los estudiantes, no sólo puede deducirse del análisis de esta actividad en sí misma; su relevancia se hace evidente al descubrir las formas en que la docencia y el servicio se articulan con la investigación.

La totalidad de los docentes afirman haber podido implementar la investigación en sus módulos. Sin embargo, sólo el 35% logró totalmente los objetivos propuestos, mientras que el 50% lo hizo en forma parcial.

En la localización de los obstáculos para desarrollar la investigación se hace referencia mayoritaria a la organización académica (79%). Destacan aquí problemas relacionados con la capacitación docente. Un número mucho más reducido (21%) refiere aquellos obstáculos a aspectos pedagógicos.

El hecho de trabajar en módulos para los cuales no fueron capacitados, además de no corresponder a su especialidad, provoca en los docen-

tes una gran inseguridad. Esta deviene así de un deficiente dominio de contenidos e incide en la dificultad para organizar la estructura conceptual del objeto de estudio. Hay una fuerte tendencia a solucionar ésta cuestión, no tanto por la vía de la capacitación que amplía el dominio de los contenidos, sino tratando más bien de hacer coincidir el módulo con la especialidad de los docentes.

En el plano de la infraestructura reiteradamente se señalan por una parte, limitaciones en la disponibilidad de recursos materiales que constituyen la base técnica indispensable para la investigación. Esta base se materializa en la existencia de laboratorios, invernaderos, parcelas experimentales, servicio de herbario, equipo e instalaciones en general que permitan que la investigación realizada en el campo se alimente del trabajo realizado en estos espacios.

Por otra parte, se enfatiza la necesidad de establecer convenios -- formales con instituciones y comunidades en donde se realice la investigación, así como mejorar las relaciones con las que actualmente trabajan. Este aspecto que no se ha cumplido en la medida de las necesidades, representa una seria limitante para el trabajo. La posibilidad de tales convenios se ubica en la definición de políticas de la institución, ya que muchos contactos han debido hacerse por vía personal o de la carrera, con la consecuente inestabilidad de los mismos. La importancia de estas relaciones es tal que en varios casos el éxito o fracaso de la investigación es atribuido a la cooperación de las instituciones o comunidades involucradas.

Dado que las zonas elegidas para la investigación se encuentran muy alejadas de la Universidad, la organización administrativa y la disponibilidad de transportes se señala como otra de las deficiencias importantes.

En otro orden de cosas, llama la atención el reducido número de docentes que ubican los problemas a nivel pedagógico. Algunos, los refieren a limitaciones de tiempo para cubrir las actividades del módulo, - - otros, a la complejidad de los contenidos y a la inexperiencia de los -- alumnos en la investigación escolar. Estos aspectos remiten a problemas que parten del diseño curricular como instrumento de planeación de contenidos, actividades, etc.

La necesidad de manejar la metodología de enseñanza para guiar el - proceso de aprendizaje a través de la investigación, no constituye una - preocupación definida. Pareciera que la conducción de éste proceso no - ofreciera dificultades específicas a resolver en el terreno pedagógico. En el caso de los docentes de Biología, entre quienes predomina la experiencia investigativa, no se establece la diferencia entre organizar una investigación con fines de producción de conocimientos y otra que se incorpora como recurso para el aprendizaje.

Hay un factor, por otra parte, que reiteradamente se menciona como facilitador para el trabajo de investigación, este se refiere a las actitudes positivas de los estudiantes tales como iniciativa, creatividad y motivación.

Cuando se consideran los objetivos logrados, el 57% de los docentes destaca haber producido conocimientos con posibilidad de aplicación a -- corto plazo y otros mencionan (21%) haber profundizado en el conocimiento de ciencias básicas para una aplicación mediata en el orden de la producción. En esto encontramos una diferencia importante en la concepción que tienen los docentes sobre lo que es producción de conocimientos que podría operarse a este respecto a nivel de formación de los estudiantes.

Los objetos de estudio de las investigaciones (en las 14 realizadas) fueron tomados de problemas de la realidad. Estos temas se desprenden -

de los objetos de transformación propuestos por el módulo y están enfocadas a la "producción" en el sentido de optimizarla, buscar una explotación racional de los recursos renovables y llegar al planteo de recomendaciones. Es en función de la naturaleza de éstos objetos de estudio -- que deberá entenderse la forma de servicio posible.

El objeto de transformación tiene una importancia notable en ésta carrera. Para el 93% de los profesores fue un elemento útil y funcional para la organización y selección de las actividades, así como para integrar los contenidos. De igual forma, para la mayoría fue imposible trabajar sin él y no requirió de su cambio como en otras carreras, durante el desarrollo del módulo; existe en suma una buena valoración en torno a la utilidad y operatividad de éste elemento.

Es notable, en otro orden de cosas que sólo un docente define los objetivos de la investigación en función del aprendizaje de los alumnos. Parece que el interés en ésta carrera se dirige más al propio conocimiento del objeto de estudio, que a su tratamiento con miras a una situación pedagógica. Es así como la investigación cobra una relevancia fundamental para la organización de las actividades docentes.

### La Docencia

La docencia es considerada como una actividad importante, con la particularidad de ser entendida como apoyo a la investigación. Así, la preocupación más clara se refiere el objeto de transformación: a la necesidad de fundamentar criterios que permitan su adecuada selección. El objeto de transformación constituye el eje generador del proceso de conocimiento a través de la actividad de investigación.

Es claro que en Biología existen nuevas formas de participación del docente y del alumno, lo anterior puede verse reflejado en las formas como



los profesores encararon la docencia las cuales valoran como altamente positivas. El 57% de los docentes señalan la "discusión" o "tratamiento conjunto de determinados temas". En éstos casos se enfatiza la participación del alumno al tomar un carácter activo y creativo.

Los datos sugieren que en esta carrera la forma de adquirir conocimientos adquiere un carácter cada vez más colectivo derivado de las nuevas formas de organizar el aprendizaje.

En número menor, otros docentes señalan la investigación como la actividad más productiva, recalcando que no se trata de una estrategia pedagógica compuesta de diferentes situaciones didácticas, sino como una actividad con sentido por si misma.

En cuanto a la forma de abordar el proceso de investigación cada docente trata con mayor o menor énfasis cada uno de los pasos, sin que se observe haber trabajado a profundidad todos los que la integran. Un ejemplo de esto es el hecho de que algunos profesores dan prioridad a contenidos en torno a la "hipótesis", otros en relación a la "definición del problema de estudio", o a las "características de la zona donde se realiza", o "aspectos teóricos relacionados con el problema" y otros.

Si investigación y docencia se integran estrechamente, no puede decirse lo mismo con respecto al servicio; la aplicación o difusión de los conocimientos no aparece como preocupación que deba resolverse en los módulos, aún cuando los objetivos de la investigación se orientan a una aplicación a largo plazo.

La confluencia entre docencia e investigación permite también la integración de actividades prácticas y teóricas alrededor de un objeto de transformación que pueda incorporar al mismo tiempo los aprendizajes realizados en el ámbito mismo en que suceden así como en las actividades del aula.

Complementamos el análisis sobre la docencia desde el punto de vista del apoyo que recibe el docente para su formación, al participar en actividades de diseño curricular y diseño y rediseño de módulos.

De 14 docentes, el 36% participaron en el diseño curricular de la carrera y el 85% en el diseño y rediseño de diferentes módulos: Sin embargo, al referirse al último módulo que operaron, solamente 21% había participado en su diseño, y 28% en su rediseño.

En esta carrera no hay una secuencia establecida para cursar los módulos. Con referencia a este hecho el 57% de los docentes no manifiesta dificultad alguna, mientras que el 36% indica problemas de integración del grupo que dificultan la organización del aprendizaje. Llama la atención que sea significativo el número de docentes que no acusa dificultad en esta situación ya que la organización de los contenidos en cualquier carrera implica ciertos criterios de articulación, como son: secuencia, profundidad e integración. Es probable que siendo la investigación el centro de la actividad docente, y funcionando cada módulo independientemente de los otros, se hayan dejado de lado estos criterios.

Sin embargo, el punto de vista del otro 36%, señala que no fue posible homogeneizar la formación de los estudiantes y que la libre elección de los módulos origina diferencias importantes en los conocimientos que traen y adquieren en la forma de abordar los problemas, y en la profundidad del manejo de los contenidos.

### El Servicio

Como ya se mencionó, el servicio no constituye en Biología ni una actividad central ni una preocupación de peso. Su implementación aparece -- también vinculada a la investigación.

El 57% de los maestros dicen haber realizado actividades de servicio. El 37% de ellos definen tal actividad como aportaciones del conocimiento obtenido a la comunidad o institución donde se llevó a cabo la investigación, bajo la forma de sugerencias, información o señalamientos para resolver algún problema. El grado de aplicación real de estas aportaciones no se aprecia en ninguna respuesta; quedando implícito que el uso de tales aportes se libra al criterio de los cooperativistas o instituciones con las que se trabaja. El 62% restante considera al servicio como constitutivo del proceso de investigación y no se enfocó a ninguna forma de aplicación inmediata. Así, se considera servicio al hecho de "establecer y comprobar hipótesis", o a "desarrollar una base científica", etc.

Así mismo debe tomarse en cuenta que la aplicación de conocimientos obtenidos en un módulo que pudiera considerarse como servicio, para el caso de Biología, adopta formas que no implican, como en otros casos, resultados inmediatos o evidentes. La naturaleza del objeto de estudio termina esta situación ya que tanto para su conocimiento como para su aplicación requiere de una cierta infraestructura institucional y de la concurrencia de factores socioeconómicos y políticos de la región que hagan viable la implementación de los resultados.

Aún cuando no se hayan concretado aplicaciones es importante destacar que el criterio explícito para la selección temática en las 14 investigaciones, apunta a optimizar y mejorar el cultivo y explotación de los recursos naturales renovables. Este criterio de optimizar la producción, a través del cual se organizara el servicio, es claro también en la valoración que hacen los docentes de los lugares elegidos para trabajar. La mayor parte de ellos reconoce que tal elección fue acertada y coherente con el objeto de estudio y acorde con las posibilidades de ir desarrollando una infraestructura de conocimientos que permitan su aplicación posterior.

En relación a obstáculos o aspectos que facilitaron el servicio, en contramos un 62% de las respuestas que refieren como problema principal el ya señalado para la investigación. La carencia de convenios formales con instituciones, cooperativas o comunidades, que hubiesen facilitado las relaciones y el desarrollo de una mayor concientización, acercamiento o colaboración, para el tratamiento del problema planteado.

Para el desempeño de la investigación y el servicio cobra especial importancia en esta carrera la buena recepción y apoyo que pueda recibir por parte de los grupos con los que trabajan. Ello se explica, en parte, por tratarse de lugares muy alejados y desconocidos por algunos docentes, lo que determina una dependencia importante, tanto por razones de subsistencia como por la necesidad de desplazarse con seguridad. -- Con esta situación se relacionan también las sugerencias de los docentes que señalan la necesidad de una mayor permanencia en las zonas de trabajo, de establecer relaciones con instancias resolutivas, de regionalizar las áreas de investigación, etc.

Otros problemas corresponden al nivel pedagógico. Entre ellos destaca la imprevisión del tiempo que requiere el servicio dentro del tiempo del módulo. Aún cuando son pocos los docentes que formulan esta -- apreciación, ella es importante en tanto indica que la incorporación del servicio comienza a ser tomada en cuenta. Por ello propone que debe preverse en la planeación del módulo y de las actividades del Departamento, insertando la investigación escolar en investigaciones más amplias que -- lleven a conclusiones y soluciones.

A pesar de que la integración del servicio es aún débil en la carrera, ésta sin embargo, está presente en la conceptualización general que los docentes hacen del plan de estudios, en el sentido de cambiar la -- práctica profesional del biólogo, enfocando su formación a la solución -- de problemas sociales, comunitarios, etc., que le dan a la carrera un ca

rácter dirigido a la aplicación mediante el proceso de producción de conocimientos.

## LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA

### La Docencia

Los docentes de esta carrera valoran positivamente la propuesta general del Proyecto. Con relación a la orientación que de él se deriva para Medicina Veterinaria y Zootecnia se considera de particular importancia -- que ella se dirija a la producción y al mismo tiempo promueva la concientización de los alumnos acerca de la función social de ese conocimiento. Asimismo, la introducción de "una nueva visión globalizadora del conocimiento" que incorpore la integración teórica-práctica, el enfoque interdisciplinario y el papel central que se asigna a la realidad como generadora de problemas, conforman principios orientadores relevantes para el diseño. La investigación constituye la estrategia pedagógica más importante que se ha integrado a la docencia mientras el servicio resulta una actividad derivada de aquella. En esta nueva concepción de práctica docente, el maestro entiende su función "como la de un coordinador y no como única fuente del saber".

No hay entre los docentes consenso acerca de la forma de valorar la enseñanza realizada. Si bien la mayoría (79%) considera satisfactorio su desarrollo, la mitad de ellos no ha podido llevarla a cabo de manera completa. Las principales objeciones se refieren a las contradicciones que ellos identifican entre los planteos del Proyecto Xochimilco y su -- "debida ejecución" y "la diversidad de interpretación de la práctica por parte de los profesores".

Los obstáculos son principalmente percibidos a nivel de la estructura académica y administrativa. Sin embargo, muchos encuentran su origen

en deficiencias de orden pedagógico. Destacan en este sentido las dificultades, referidas al diseño curricular y que llevan al profesorado a formular diversas sugerencias. Estas apuntan principalmente a lograr: - 1) una mejor selección y organización de los contenidos de las ciencias básicas; evitar la duplicidad de temas, una mejor secuencia a integración de los módulos que se dan simultáneamente 2) una mejor especificación de todos los elementos del diseño modular; objetivos, evaluación, etc. 3) una mejor previsión del tiempo, para llevar a cabo las actividades y 4) un rediseño constante. A partir de estas deficiencias, los docentes modificaron la programación original de los contenidos, tomando en cuenta las dificultades encontradas sobre todo en el trabajo de campo.

El objeto de transformación y el problema eje no constituyen problemas para esta carrera. De hecho para la casi totalidad de los docentes (93%) esos dos elementos resultaron útiles para seleccionar y organizar las actividades, lo cual configura sin duda una condición muy favorable para guiar su trabajo en el módulo. Tampoco la definición de actividades de enseñanza parece constituir un punto de preocupación a nivel de diseño. Su implementación presenta un menor grado de heterogeneidad comparado con las otras carreras.

Las respuestas obtenidas, en este sentido perfilan el desarrollo de una dinámica de enseñanza distinta a la que se da tradicionalmente en las carreras universitarias. Es factible distinguir en ellas los siguientes rasgos:

La pérdida de vigencia de la clase magistral como eje de la enseñanza y la importancia atribuida al trabajo grupal, que posibilita una mayor participación del estudiante.

La prioridad del trabajo práctico en sus diferentes formas operativas, se lo valora por que ofrece la posibilidad de enfren-

tar al alumno a problemas de la realidad y práctica profesional.

La realidad como base del trabajo.

El concepto de actividad no es concebido de manera uniforme -- por todos los docentes; el término, suele incluir técnicas de enseñanza, medios audiovisuales y simuladores.

Algunos docentes encuentran ventajosas la integración de grupos con estudiantes que proceden de módulos diferentes porque permite un intercambio de experiencias entre alumnos de distintas generaciones. El resto de maestros identifica las mismas dificultades que en otras carreras: la falta de una experiencia común conduce a deficiencias de integración de los grupos. Por ello algunos reclaman la necesidad de seriación de los módulos.

La heterogeneidad de los grupos constituye un problema complejo que resulta de un conjunto de situaciones provenientes de todos los niveles: de diseño, de capacitación, y de operación del proceso de enseñanza - -- aprendizaje. Por el momento conviene apuntar que esto configura una condición difícil para el docente y posiblemente para el estudiante. La situación se vuelve más crítica cuando existe una tendencia a manejar grupalmente el proceso de enseñanza aprendizaje, pues presenta el riesgo de perder de vista el proceso particular que lleva a cabo cada alumno.

También la importancia asignada al desarrollo de experiencias que no se pueden planear en forma idéntica para todos los estudiantes, contribuye a incrementar la diversidad de su preparación y, por otra parte a complejizar la planeación por parte del docente. Dicha característica es más evidente en Veterinaria ya que muchas veces el trabajo de investil

gación se hace individualmente (los alumnos trabajan en distintos sitios y con diferentes especies animales, aún para un mismo módulo).

### La Investigación

La valoración de sus potencialidades y resultados indican que la investigación juega un papel importante en la carrera; su enfoque y características permiten consolidar la nueva orientación hacia la producción y la definición de sus espacios sociales.

La totalidad de los docentes llevaron a cabo actividades de investigación en sus respectivos módulos; 43% las realizaron en su totalidad y 57% de manera parcial. Por lo general la mayoría de ellos (64%), consideró satisfactoria la calidad de este trabajo. En cada módulo se hacen varias investigaciones (el número depende de como se organicen: individualmente o por subgrupos).

Los "objetos de estudios" se refieren a problemas de la realidad relativos a la producción, de acuerdo con el nuevo enfoque zootécnico de la carrera (por ejemplo: "Administración en la selección del pie de cría y el equilibrio de nutrientes en ganado bovino", "Problemática en la producción láctea en un estado tradicional en Xochimilco y en S. Salvador - Cuauhtenco").

El carácter interdisciplinario de los objetos de estudio no se puede identificar con el simple título de la investigación o de su problema. Sin embargo, es fácil de reconocer en la mayoría de ellas la incorporación de distintas disciplinas de las ciencias médico-biológicas, y en algunos casos de las ciencias sociales, por ejemplo: "Evaluación económica de granjas porcícolas", "Diagnóstico técnico-económico de ranchos lecheros".



Los objetivos asignados a la investigación presentan un alto grado de heterogeneidad que amerita un mayor estudio. Por ejemplo, convendría saber si ésta diversidad corresponde a diferentes formas de concebir la investigación o bien si ello se relaciona con una política de la carrera para implementar distintos enfoques, tomando en cuenta las características de temas trabajados, o las habilidades que se busca desarrollar en el estudiante.

En algunos casos (el 28%), los objetivos se conciben principalmente como apoyo a la docencia, respondiendo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; también en ellos aparece la preocupación por iniciar a los estudiantes en la práctica profesional y en la realidad donde van a trabajar.

Otras veces el objetivo de la investigación se define más en función de problemas de la práctica profesional, quedando la duda si ellos se determinan por el servicio que se puede proporcionar o por problemas concretos que los estudiantes deben aprender a resolver (por ejemplo: "Aumentar la producción de huevo y lograr una mejor pigmentación de la yema"). De igual forma, a través de esa actividad los docentes ven la posibilidad de generar nuevos conocimientos. En una misma investigación por otra parte pueden coexistir una o varios de estas funciones docentes, ellas se relacionan tanto con la trasmisión, la aplicación y en menor grado con la producción de conocimientos.

En la mayoría de los casos la investigación consistió en el desarrollo de un "marco de referencia" (78%); en la mitad de ellos incluyó actividades de investigación bibliográfica, o experimental, o epidemiológica, o clínica. Encontramos nuevamente aquí distintos grados de complejidad en cuanto al tipo de investigaciones. Corresponde también indagar hasta que punto esta situación obedece a un proceso planeado o bien es un producto de la diversidad de interpretación, de las condiciones de implementación o de las capacidades de los maestros.

Los docentes también acusan dificultades para llevar a cabo esta tarea y ellas inciden en los resultados. Los problemas así como las sugerencias para superar la situación, se refieren en primer lugar al plano académico y secundariamente al pedagógico. Con relación a éste la falta de tiempo representa el obstáculo principal y explica también el gran número de investigaciones inconclusas. Las dificultades se agudizan cuando algunos docentes llevan dos módulos por trimestre y por lo tanto simultáneamente dos investigaciones distintas. Como alternativa a ésta -- problemática se propone la ampliación del tiempo del módulo y el desarrollo de investigaciones por fases y no por módulo (cuadro No. 1).

Dos docentes aluden a problemas con la metodología de la investigación; uno expresa la necesidad de apoyo en esta área, otro sugiere la revisión del "tronco común" donde supuestamente se capacita al estudiante en este aspecto. A pesar de su escasa representatividad (estadística) - estas dos observaciones merecen algunas consideraciones.

Pocas veces los profesores tocan el problema metodológico; sin embargo, existen diferentes tipos de investigaciones en los módulos; por ejemplo la elaboración de marcos de referencia, trabajos experimentales, clínicos o epidemiológicos. También se manejan objetos de estudio de distinto carácter (social o biológico). Todo ello implica el uso de metodologías que requieren adecuarse al problema estudiado así como a los objetivos perseguidos. No disponemos de información que permita saber si -- efectivamente se cumplen estas condiciones o si existe una tendencia a manejar una metodología única. El considerar que ésta debe de adquirirse en el tronco, hace suponer que la segunda alternativa está presente - en la carrera aún cuando no se puede inferir su grado de generalidad.

Desde el punto de vista académico los principales problemas se relacionan con la selección de los sitios de trabajo. La realización de investigaciones fuera de la Ciudad de México conlleva diversas dificultades de transporte, de supervisión docente, de acceso a la bibliografía,

CUADRO No. 1  
SUGERENCIAS FORMULADAS PARA LA  
IMPLEMENTACION DE LA INVESTIGACION

Base: 14 Docentes

DE ORDEN PEDAGOGICO:

- Ampliar el tiempo del módulo.
- Reestructurar los módulos del tronco común en los cuales se supone formen al estudiante respecto a la metodología de investigación.
- Investigación por fases y no por módulos.
- Líneas de investigaciones departamentales indispensables.
- Buscar la forma en que una investigación pudiera rebasar el término de un trimestre.

DE ORDEN ACADEMICO:

- Delimitar el área de influencia para los sitios de trabajo.
- Selección de sitios de trabajo con distintas capacidades instaladas.
- Tener coordinadores para cada sitio de trabajo.
- Enviar apoyos en forma periódica a los sitios de trabajo.
- Establecer convenios para la consecución de los sitios de trabajo.
- Mayor acercamiento con productores cercanos.
- Reducción del número de alumnos.
- Biblioteca más completa, mayor recopilación de información.
- Profesionalizar al personal de laboratorio.
- Reorganización del sistema administrativo.
- Contratar profesores de mejor calidad y experiencia.
- Internalizar a los docentes en el módulo o avisar con bastante tiempo para que él lo haga.

de disponibilidad de recursos materiales, etc., que la organización académica no ha proporcionado de manera satisfactoria. Ese problema se ve incrementado por el excesivo número de alumnos y con ello la multiplicación de los espacios de investigación ya que en algunos casos cada estudiante escoge un distinto lugar de trabajo.

Otra dificultad se genera por la escasez de sitios de investigación, por lo cual los docentes solicitan el establecimiento de convenios para su obtención. También se señalan dificultades debidas a la carencia de una bibliografía accesible.

En conclusión, en la carrera existe consenso en considerar a la investigación como una actividad fundamental, lo cual se traduce en los esfuerzos que realizan los docentes para su implementación. El papel que cumple parece ser doble: en primer lugar sustentar el aprendizaje de contenidos y funciones profesionales y en segunda instancia acrecentar la producción de conocimientos. Su implementación se ve limitada por factores de orden académico y pedagógico aunque este nivel no se valora en su justa dimensión.

### El Servicio

En la medida que la investigación tiende a la enseñanza de los procesos técnicos de la práctica profesional, asume de cierta manera algunas de las funciones del servicio. Esta condición, y la falta de una infraestructura que proporcione espacios de trabajo, confluyen para explicar un desarrollo reducido de esta actividad. Por otra parte, el servicio no es considerado como un aspecto fundamental del proyecto (sólo un docente lo menciona como uno de los aspectos tomados en cuenta para definir su orientación).

El 64% de los docentes no llevaron a cabo esta actividad en el último módulo; 21% la desarrollaron parcialmente y 14% en forma tal. Entre éstos últimos 28% valoraron satisfactoriamente la calidad de su trabajo de servicio.

El servicio se desarrolló mediante tres tipos de acciones:

- 1.- La difusión y comunicación de los resultados de la investigación a los dueños de los ranchos.
- 2.- La asistencia médico-veterinaria.
- 3.- La asesoría y la orientación a los dueños; al respecto se formularon serias dudas respecto a las actividades realizadas. Así un docente expresa "el servicio consistió en dar información a los dueños pero no puedo considerarlo servicio a la comunidad". Y en otro: "El servicio fue ocasional, incidental, no programado".

A excepción de un docente que reconoce haberlo realizado en forma independiente de la investigación, en los demás casos ambas actividades estuvieron ligadas entre sí en mayor o menor grado.

Los obstáculos y las sugerencias formuladas para consolidar actividad (cuadros Nos. 2 y 3), enfatizan la necesidad de establecer un compromiso real por parte de la Universidad con comunidades e instituciones -- que permitan el desarrollo de un servicio planeado y continuo. Este requerimiento alude a las deficiencias de recursos y de su organización -- académica, y también destaca otra concepción del servicio como una actividad con requerimientos propios que debe implementarse en función de -- las necesidades de los destinatarios: granjas cooperativas, ejidatarios o pequeños propietarios, el Estado, la iniciativa privada (aquí también existe una cierta diversidad de criterios en cuanto a los beneficiarios del servicio). Se señala además que es indispensable que asuma características de mayor permanencia y continuidad.

CUADRO No. 2

ELEMENTOS QUE OBSTACULIZARON EL DESARROLLO DEL SERVICIO

Base: 13 Docentes

Porcentaje  
de respuestas

NIVEL PEDAGOGICO

13

- Falta de Tiempo.
- No se contemplo el servicio desde el principio.

NIVEL ACADEMICO:

75

- Problema de recursos y financiamiento.
- Falta de una infraestructura.
- Diversidad de los lugares de trabajo.
- Problemas de orden administrativo.
- Número de alumnos.
- No poder operar los proyectos por falta de comunicación.

OTROS: (Externos a la carrera)

12

- Estructura de la avicultura.
- Desconfianza de los ganaderos.

T O T A L

100

CUADRO No. 3

SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL SERVICIO

Base: 14 Docentes

"Establecimiento de un compromiso real de la Universidad con las comunidades e instituciones". Esto implica;

Crear la infraestructura que necesita el servicio mediante:

- a) El establecimiento de compromisos institucionales con el estado y la iniciativa privada, convenios con granjas cooperativas, de ejidatarios o pequeños propietarios.
- b) "Planificación de zonas de trabajo e implementación de trabajo - en zonas definidas".

Formar lugares de servicio fijos para la carrera.

Redefinición de los procesos técnicos utilizados en la producción - de carnes para definir los niveles de servicio a realizar en el módulo.

Mantener la continuidad en el desarrollo del servicio.

Utilizar estudios realizados para próximos grupos de alumnos, análisis de los trabajos archivados.

Reorganización administrativa: contratación de más profesores y - - mejor capacitados, más tiempo, vehículos y menos alumnos.

Las concepciones de servicio se pueden identificar nuevamente en la valoración que hacen los docentes de la adecuación de sus espacios. En algunos casos ella se define en función de su ajuste a los intereses de los alumnos y de su aprendizaje: "fueron elegidos por los alumnos en sitios en donde ellos desean trabajar posteriormente"; "porque es una práctica policlínica en donde el alumno puede participar activamente (no como sucede en las grandes explotaciones)... las experiencias son muy ricas médicamente hablando. El material animal es abundante".

Otros docentes enfatizan la importancia de tomar en cuenta criterios de orden ideológico para la selección: "El servicio fue aplicado a productores de tipo capitalista aquellos que nos permitieron trabajar con los alumnos. La elección depende de los contactos y relaciones a nivel personal por lo tanto limitados en todo sentido inclusive ideológicamente".

La poca implementación del servicio corresponde entonces a una problemática doble: conceptual y operativa. El papel que juega en la carrera así como su identificación frente a la investigación no se percibe de manera uniforme por todos los docentes, y requiere de una redefinición conceptual y del desarrollo de una organización académica congruente con los planteamientos del diseño curricular.

En síntesis en la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia algunas condiciones favorecen el proceso de integración de las tres actividades de investigación, docencia y servicio. El consenso sobre aspectos fundamentales como la orientación de la carrera hacia la producción, la organización de la enseñanza alrededor de problemas de la práctica profesional y el papel que se le ha dado a la investigación, han permitido dar al proceso global un grado de coherencia que no siempre se da en otras carreras.



LA CARRERA DE MEDICINA

Docencia

El profesorado de esta carrera expresa que el Proyecto constituye un intento serio de romper esquemas tradicionales de enseñanza. Las formas adoptadas en consecuencia para consolidar el aprendizaje, son representativas de su esfuerzo.

<u>ACTIVIDADES DOCENTES MEJOR VALORADAS</u> (Base 20 Docentes)	<u>Porcentajes</u>
Actividades que implican una dinámica grupal con la participación activa de los estudiantes: (seminarios, discusiones, talleres, mesas redondas, etc.).	60
Enseñanza de habilidades clínicas o de otros aspectos relacionados con la práctica (en trabajo de campo o en el servicio).	30
Exposición de temas.	10
T O T A L	100

El cuadro muestra que el mayor número de actividades se concentra en aquellas que modifican, de hecho, el concepto tradicional de enseñanza. Ellas permiten que la relación docente-alumno, tome un carácter de mayor participación y compromiso, y que la responsabilidad sobre el desarrollo y manejo de contenidos implique al alumno en forma activa. Por otro lado, al mismo tiempo que la relación con el conocimiento se vuelve colectiva, ella revierte sobre el aprendizaje individual.

El objeto de transformación y el problema eje, concebidos para organizar contenidos y actividades, constituyen en el Proyecto Xochimilco, aspectos esenciales para el sistema modular. La apreciación que sobre la utilidad de estos aspectos tienen los profesores de Medicina es la siguiente:

UTILIDAD RECONOCIDA A OBJETO DE TRANSFORMACION Y PROBLEMA EJE  
(Base 20 Docentes)

DESCRIPCION	OBJETO DE TRANSFORMACION %	PROBLEMA EJE %
Fue útil, no pudo trabajar sin él, no necesité cambiarlo.	30	35
No fue útil, pudo trabajar sin él y/o fue necesario cambiarlo.	50	35
Sin respuesta.	20	30
T O T A L	100	100

Los datos anteriores cuestionan seriamente la utilidad de estos dos elementos para la organización del trabajo. En la mayoría de los casos, en lugar de clasificar y ordenar el proceso, ellos han provocado confusión.

Es importante destacar que la necesidad de organizar la tarea alrededor de núcleos organizadores de éste tipo, no parece estar muy clara, ya que un significativo número de docentes indica haber seleccionado - otros elementos para cumplir esa función (el objeto de estudio de la investigación, los contenidos en si mismos y en otros casos las actividades de servicio) en la medida en que problema eje y objeto de transformación no se aprecian como funcionales. Otra dificultad se refiere a la falta de adecuación entre ellos y los contenidos. En síntesis, parece haber diferentes problemas en torno a estos conceptos que van desde su comprensión misma hasta su integración operativa en el módulo.

Respecto al diseño modular en general, hay variadas sugerencias. - Ellas cuestionan aspectos tales como la falta de coordinación entre módulos, y proponen la reestructuración de la carrera y de la fase y una re-

ubicación del módulo dentro del diseño general. En suma dejan ver problemas de organización en la secuencia de contenidos y actividades, y re aparece el problema de la heterogeneidad en el nivel de conocimientos de los alumnos. La falta de secuencia adquiere especial importancia dentro de la fase que presenta una evolución biológica, (crecimiento y desarrollo) ya que dificulta la asimilación de conocimientos que suponen antecedentes muy precisos. Esto determinó que durante el desarrollo del módulo el 60% de los maestros tuvieran necesidad de agregar contenidos no previstos.

En términos generales aún cuando se advierte un avance importante dentro de la nueva orientación, hay factores que limitan la consolidación del proceso. Entre ellos se destacan los que dependen de la organización académica (la capacitación en particular) y de la organización de los elementos del diseño en la carrera y de los módulos.

### El Servicio

Con relación al servicio es pertinente hacer una reflexión sobre los diferentes significados con que se ha manejado el concepto dentro de la Universidad. Así el servicio se ha definido en algunos casos como una estrategia pedagógica a través de cuyo ejercicio y de su integración con la docencia y la investigación se fortalece el proceso de aprendizaje.

Otra interpretación lo asimila al concepto tradicional de servicio social. En el sistema modular abarcaría los servicios que los alumnos prestan en los lugares donde realizan su práctica.

Otro significado que coexiste con los anteriores, alude a los objetivos propios de las instituciones prestadoras de servicio (hospitales, centros de salud, etc.) en donde los estudiantes se incorporan, si bien con objetivos de aprendizaje, fundamentalmente para prestar un servicio de acuerdo a las necesidades de las instituciones.

Es objeto de este análisis localizar la forma en que se integra la docencia con el servicio. Para ello se han tomado en cuenta, tanto los puntos de vista de los docentes de la Universidad como los del profesorado de apoyo en las instituciones asistenciales. Por limitaciones de -- nuestro trabajo no fueron consideradas las actividades de servicio localizadas en instituciones no especializadas en salud: escuelas, guarderías, etc.

Los resultados que aquí se exponen corresponden, entonces, a la relación entre la Universidad y los hospitales regionales del Distrito Federal, hospitales y centros de salud de la Secretaría de Salubridad y -- Asistencia que apoyaron el trabajo docente en el desarrollo de los módulos.

Hay dos grandes ámbitos en los que se realiza el servicio: las instituciones de salud (50%) y las instituciones no hospitalarias en la comunidad (30%), como escuelas, guarderías, etc. Ellas determinan diferentes formas de encarar la actividad así como diferentes prácticas. De cada una de ellas se deriva una manera también diferente de organizar el aprendizaje y estructurar los conocimientos, así como de ejercer diferentes tipos y grados de influencia sobre el medio donde actúan.

Las actividades realizadas en instituciones hospitalarias, tienen un carácter teórico-práctico basado en los apoyos teóricos que los estudiantes reciben en la Universidad así como en el ejercicio y supervisión para las actividades clínicas.

Los apoyos teóricos tanto como las acciones que realizan los estudiantes se ajustan más a los objetivos y necesidades de las instituciones de salud. Si bien no se puede desconocer su riqueza en términos de aprendizaje, en el hecho se adjudica mayor peso a las instituciones que a la determinación de estos objetivos por parte de los módulos. Las

actividades que se mencionan son por ejemplo: "guardias hospitalarias" - "exploración de patología obstétrica", etc. La calidad del aprendizaje y de la atención que los estudiantes puedan brindar (Pediatría, gineco--obstetricia, etc.) así como el nivel de dificultad de las acciones, está determinada por la fase o módulo que llevan, por el nivel de preparación, por las acciones propias de cada servicio y por la orientación impartida por los docentes.

Los docentes de servicio consideran esta actividad como una prestación o apoyo por parte de los estudiantes al hospital o centro de salud al que asisten.

El segundo tipo de situaciones, que se localiza en instituciones no hospitalarias muestra un enfoque diferente. Aquí el servicio se dirige más abiertamente a la comunidad en la búsqueda de problemas de salud que aún no llegan a las instituciones especializadas. La actividad de los -estudiantes, supervisada por el docente, implican otro nivel de responsa**bi**lidad ya que son ellos quienes a través de la investigación se ponen - en contacto con la problemática de la comunidad.

Esta alternativa se aproxima más a los objetivos de una práctica -- del primer nivel de atención, y principalmente coloca al estudiante en - contacto con los problemas de salud propios de los sectores de la pobla**ci**ón que no disponen de atención médica.

En estos casos las acciones de servicio se articulan con la investi**ga**ción realizada en el módulo, lo cual no ocurre con las otras formas de servicio.

La vinculación con la investigación tiene derivaciones para la orga**ni**zación y estructuración del conocimiento, ya que las características - del objeto de estudio y de los sujetos del servicio hacen más clara la -

necesidad de un acercamiento interdisciplinario, en el que la inclusión de las ciencias sociales para la comprensión y conocimiento de los problemas se plantea como necesaria.

El punto de vista de los docentes de la UAM-X con respecto a si los lugares elegidos fueron o no adecuados para la realización del servicio se reparten en opiniones positivas (50%) y negativas el (30%). En ambos casos se expresan argumentos que implican posiciones pedagógicas e ideológicas. Pedagógicamente se considera que fueron adecuados porque hubo correspondencia entre las actividades del servicio y los objetivos del módulo. Los que optan por la inadecuación, niegan este argumento y afirman la no correspondencia entre el tipo de problemas que se presentan en el servicio y los objetivos del módulo.

Esta contradicción sobre el mismo punto hace pensar en una dificultad no superada para establecer criterios homogéneos en la elección de espacios que garanticen los objetivos pedagógicos.

Si diferentes espacios de servicio implican experiencias diferentes, lo que resalta más allá de esta evidencia, es la deficiencia en la planeación de la carrera de un eje conductor que integre uno u otro tipo de experiencias según lo requiere el "momento" del aprendizaje en un continuo: gradual y coordinado.

Entre quienes consideran adecuados los espacios de servicio, hay -- por otra parte, justificaciones que expresan un enfoque ideológico nuevo dentro de la práctica médica: Lograr un mayor acercamiento a los problemas de la comunidad. Se considera que la práctica debe ampliar la cobertura de servicios a los sectores más desprotegidos, y los conocimientos clínicos que el estudiante debe aprender deben ser acordes con este nivel de realidad.

La implementación del servicio de manera coordinada con la docencia ha tenido sin duda, una serie de problemas y dificultades. Acerca de -- ellos es reveladora la experiencia de los profesores responsables de módulo y de los docentes de los servicios que lo apoyaron. Para unos y -- otros los principales problemas se derivan de la falta de definición de políticas académicas y laborales con los servicios, de la carencia de -- convenios formales con las instituciones y de formas de comunicación y - relaciones continuas.

Los problemas administrativos de las instituciones con la UAM-X y - el incumplimiento por parte de ella de las responsabilidades laborales - con los docentes de apoyo, se destacan como las causas que motivó una participación deficiente por parte de ellos.

Otro nivel de problemas corresponde a la estructuración pedagógica en el diseño del módulo. A los ya mencionados sobre correspondencia o - desfase entre los objetivos de docencia y los del servicio, se agregan: la indefinición del concepto de servicio, la falta de previsión del tiempo, la falta de relación con la investigación, o, en otros casos, la con fusión entre ésta y el servicio.

La integración de la docencia con el servicio, en el caso de Medic na no puede analizarse solamente desde la perspectiva de los docentes de la Universidad. Hay otro grupo que importa y es el de los docentes de - apoyo que forman parte del cuerpo médico de las instituciones que, a tra vés de convenios, colaboran con la UAM-X.

La información que se ha tomado en cuenta para el análisis fue apor tado por 46 docentes de diferentes hospitales y centros de salud que res pondieron a un cuestionario elaborado específicamente para ellos. Las - actividades que realizan con los estudiantes permiten inferir como y a - partir de qué se relacionan servicio y docencia. Estas actividades se -

definen como: "enseñanza y evaluación de actividades clínicas", "actividades de demostración y supervisión directa con el paciente", es decir, "práctica clínica con el paciente", o desde el punto de vista teórico, - "exposición de temas o clases a los alumnos".

Este tipo de descripciones destaca que un notable sector de la enseñanza es responsabilidad de estos docentes, aún cuando pocos de ellos -- completan su tarea con la conducción de investigaciones bibliográficas.

La metodología de enseñanza utilizada por ellos corresponde más al esquema tradicional. En todos los casos predomina la clase magistral y casi no preocupa la participación activa de los estudiantes.

Dado que todos los maestros del servicio han sido preparados en formas tradicionales de enseñanza, no resulta sorprendente que reproducen -- así lo aprendido. Por otro lado la Universidad al incorporarlos, no les ha proporcionado la capacitación necesaria para responder a las propuestas y objetivos del sistema modular. Esto lo comprueba el hecho de que el 91% manifiesta no haber recibido "ninguna" orientación para el desarrollo del programa y el 41% desconozca por completo el Proyecto X. Así mismo la coordinación para participar en talleres de diseño y rediseño -- es prácticamente inexistente y sólo se dá como respuesta a un interés -- personal.

Por lo tanto, es comprensible que el 42% desconozca inclusive, el nombre del módulo en que participa y en algunos casos le den el título de las materias básicas que "imparten", por ejemplo: "Módulo de Psiquiatría, Gastro y Endocrinología", "Módulo de Ciencias Médicas, Clínica de Urgencias", y otros.

Como consecuencia de esta deficiente planeación y coordinación, el profesorado señala que en muchas ocasiones el peso del desarrollo del mó



dulo recayó sobre el servicio sin contar en ocasiones con un mínimo de apoyos materiales o docentes por parte de la Universidad.

Sus opiniones con respecto a los módulos enfocan aspectos diferentes. Algunos consideran que en general son buenos para la formación de médicos generales, otros que están fuera de la realidad, otros enfatizan la deficiencia en ciencias básicas, otros en fin, la no correspondencia entre las actividades teóricas y prácticas que deben de realizar y la disponibilidad de tiempo.

Atendiendo a la coordinación entre docentes UAM-X y docentes de servicio, y en relación a qué se da, puede profundizarse un poco más.

Las tareas para las que se coordinan ambos grupos no son homogéneas. En 26% de los casos ellos se reunieron para programar contenidos a tratar por el docente de servicio; 30% para planear horarios, número de clases, rotación por los servicios, distribución de temas, etc. El 39% menciona que no existió ningún tipo de coordinación y sólo el 6% hace referencia a la discusión sobre la metodología a emplearse y la adaptación del programa docente al servicio. Sin embargo, el sólo hecho de reunirse para definir actividades no fue suficiente para garantizar que lo decidido se llevara a la práctica. Esta observación la repiten varios profesores de apoyo.

No hay ninguna mención a las características más importantes del sistema modular desde el punto de vista pedagógico y sólo se expresan aspectos de logística, distribución del trabajo en actividades teóricas y prácticas, formas de control de los estudiantes, etc. El hecho de que el 39% no haya tenido ninguna coordinación, nos hace pensar que las decisiones sobre la actividad clínica y académica de los estudiantes estuvo en gran medida a cargo del propio docente de apoyo.

Al describir en qué consistieron "desde su punto de vista" las actividades del docente de la Universidad dentro de los servicios, sus opiniones son las siguientes:

OPINIONES DE LOS DOCENTES DE SERVICIO EN RELACION A LAS  
ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL PROFESOR DEL  
PLANTEL XOCHIMILCO:

-- Ninguna o las desconocen por que no han asistido los docentes	39%
-- Exposiciones de temas o "clases teóricas"	30%
-- Adiestramiento o enseñanza de actividades clínicas	34%
-- Coordinación de actividades, control y vigilancia de los alumnos, enlace administrativo	61%
-- Diferentes actividades de evaluación	15%
-- Supervisión de actividades de comunidad	8%
-- Participación en actividades conjuntas y de apoyo al hospital	4%

En estas opiniones todo lo que tiene un sentido de crítica va de los servicios a la Universidad. No encontramos en ningún caso expresiones de autocrítica personal o de crítica a los mismos servicios. Los juicios emitidos por los docentes de apoyo resultan, sin embargo, muy reveladores de las dificultades que entraña el intento de articular dos instituciones que puedan ser comunes.

Es muy interesante observar que las propuestas que se hacen, presentan como objetivo principal la coordinación en sí mismo. Pareciera no estar claro cual es el objetivo de la integración docencia-servicio. Solamente dos profesores plantean que los servicios son "una realidad" a la cual deben adaptarse los estudiantes y programas, ya que aunque "bueno", el programa de la UAM-X resulta utópico.

Para lograr una mejor coordinación entre Universidad y servicios, se enfatiza especialmente la necesidad de mejor comunicación: que la relación sea constante, a fin de elaborar la planeación, seguimiento y evaluación del proceso en forma conjunta y también como un medio a través del cual los docentes de servicio puedan conocer mejor el sistema modular. Para ello se hace necesario ajustar los tiempos de ambos grupos, sobre todo para que los docentes UAM-X permanezcan más en las instituciones y puedan compenetrarse mejor de las rutinas y actividades hospitalarias. Proponen, para ello, reuniones con el Jefe del Departamento, el Coordinador de Carrera y los responsables de módulo, a través de las cuales puedan discutirse los problemas que enfrentan. Se percibe en el conjunto, una vivencia real de estar al margen de lo que sucede en Xochimilco y en particular de la nueva metodología y de los objetivos que persigue.

Un punto particularmente conflictivo es el que se refiere a la situación laboral de los docentes de apoyo con relación a la UAM-X. Un gran número de docentes toca esta cuestión y el tono usado por algunos resulta francamente violento. Por una parte consideran que la retribución económica que reciben no es justa ya que deberían recibir lo equivalente, en horas, al salario que perciben los profesores de la Universidad. (Puesto que en muchas ocasiones "el peso del módulo recae sobre ellos).

Desde el punto de vista de la organización administrativa, la falta de un contrato formal impide que se definan claramente cuáles son sus derechos y obligaciones para delimitar la actividad que corresponda a cada grupo. Los acuerdos sobre esta cuestión solamente se han dado a título personal, y ello no garantiza su cumplimiento. También resienten la irregularidad con que reciben sus pagos, la falta de prestaciones y de aguinaldos en particular. Asimismo buscan un reconocimiento académico por parte de la Universidad que mejore su curriculum y que les dé catego

rfa de maestros universitarios. Para ésto también proponen tener la posibilidad de elaborar materiales didácticos financiados por la UAM-X.

Estas observaciones explican algunas actitudes de hostilidad hacia la Universidad, así como gran parte de las dificultades para la coordinación del trabajo.

Por último, algunas sugerencias indican la conveniencia de adaptar los programas docentes a los servicios ya que "los servicios no se pueden adaptar a la UAM-X". Esta posición se expresa al indagar si se advirtieron cambios en los servicios a partir de la incorporación de los programas docentes. Los cambios que señalan se refieren a una mejor funcionalidad o eficiencia en su ámbito: "mayor atención a los pacientes -- por contar con más personal que colabora activamente", "mejor vigilancia para pacientes de urgencias", "mejoría en el seguimiento y rescate de pacientes", que son actividades en las que con frecuencia se incorporan -- alumnos.

### Investigación

El intento de realizar una investigación durante el desarrollo del módulo cualesquiera que sean sus características y resultados, cuenta también con el consenso de los docentes. De los 20 que se encuestaron, el 75% desarrolló esta actividad durante el módulo aún cuando la mayoría -- considera haberla logrado en forma parcial.

En el 80% de los casos, los objetos de estudio seleccionados fueron tomados de problemas reales y actuales del proceso salud-enfermedad, en diferentes fases del mismo. Abarcaron diferentes grupos etáreos y contextos sociales que correspondieron a población periurbana y abierta desde el punto de vista de la atención médica. Otro 13% más se abocó al estudio de población estudiantil universitaria. En conjunto, la orienta--

ción de las investigaciones las inscribe en el área social 41%; en la clínica 41%; y en la básica 17%.

Al plantearse el contexto social como factor determinante en los procesos de salud-enfermedad, surge naturalmente, la necesidad de incluir elementos de las ciencias sociales que los expliquen o por lo menos que intervengan en su descripción. El objeto de estudio, así focalizado, requiere necesariamente de un tratamiento interdisciplinario. La integración progresiva de esta perspectiva, representa un avance importante en el desarrollo del conocimiento y la práctica, tanto en la formación de médicos y de estudiantes.

Esta perspectiva de investigación difiere, de las otras que, en menor número, fueron desarrolladas sobre problemas clínicos utilizando "referentes" para esos problemas (revisiones bibliográficas, revisión de casos de autopsias, etc.) y que se proponen la profundización sobre un tema determinado. Sin embargo, este tipo de aprendizaje es necesario en determinados momentos a lo largo de la carrera.

El 66% de las investigaciones fueron descriptivas con relación a problemas de salud en comunidades y/o la detección de patologías específicas en instituciones de la comunidad como guarderías, escuelas, etc. Otras en menor número tienen un enfoque explicativo y se desarrollan partiendo de una hipótesis implícita en el título de la investigación, por ejemplo: "relación de problemas de aprendizaje y desarrollo neurológico", "relación entre atención a la salud mental y condiciones socio-económicas".

En cuanto a los objetivos logrados con la investigación, el 26% de los docentes afirma que el desarrollo de la misma reforzó el aprendizaje de contenidos, de habilidades clínicas, y proporcionó a los estudiantes una formación metodológica. Desde este punto de vista la investigación

fue considerada como una estrategia pedagógica. El 23% destaca como objetivo logrado "la producción de conocimientos", aportaciones en un primer nivel de descripción o definición general de la problemática estudiada; "detección de los principales problemas de salud de una área determinada", "caracterización de una comunidad", etc. El 13% señala como objetivo alcanzado la aplicación de los resultados de la investigación: por ejemplo: "detección, manejo y canalización de enfermos", "pláticas de -- promoción de salud", etc. Algunos de los juicios aquí vertidos, acercan notablemente las actividades de servicio a las de investigación.

Aún cuando la gama de problemas apuntados respecto de la investigación es muy amplia, ellos pueden agruparse según se refieran a la estructura pedagógica o a la organización académica.

De las observaciones de los docentes se desprende asimismo, que la investigación como estrategia pedagógica, con objetivos definidos en función del aprendizaje, resulta ser un concepto poco claro que ofrece dificultades para su implementación.

Un nivel de problemas se señala en relación al diseño del plan de estudios y de los módulos: en primer lugar por considerar que no están suficientemente explícitos los objetivos y propósitos a los que deben responder. En segundo lugar, por la ausencia de un eje de investigación a lo largo de la carrera y de cada fase que permita una definición consiguiente del objeto de estudio de la investigación modular.

Aquí vale la pena señalar que los objetos de transformación concebidos para integrar actividades y contenidos, no fueron considerados funcionales por el 70% de los docentes de tal modo que la investigación no pudo ser articulada con ellos. También aquí surge el problema del tiempo disponible como factor que incide negativamente en el curso de las investigaciones.

Desde el punto de vista metodológico, los maestros señalan la necesidad de contar con el apoyo de docentes que dominen la metodología o -- "por lo menos" con protocolos o guías para conducir el proceso.

En un número importante de profesores es notable la tendencia a -- atribuir los problemas de aprendizaje a la "mala preparación" que los estudiantes traen de módulos anteriores y troncos. El hecho es que manifiestan una seria inseguridad tanto en el dominio metodológico de la investigación como en el manejo pedagógico para conducir el aprendizaje.

Aparte de las deficiencias que provienen de la planeación, estas observaciones nos remiten a la formación misma del docente que, fundamentada en una práctica previa tradicional, y en una capacitación poco sistemática recibida en la Universidad, lo enfrenta a su trabajo con serias limitaciones conceptuales y operativas.

Un punto muy importante en el cual coinciden varios profesores se refiere a la necesidad de definir políticas inter-institucionales que -- lleven a convenios estables y a la regionalización de áreas de servicio e investigación, ya que no ha podido darse la continuidad y permanencia que garantice su implementación, ni un mayor grado de compromiso por parte del personal de otras instituciones.

También se mencionan limitaciones en las instituciones de servicio como falta de estadísticas, informes, etc., que en el desarrollo lineal de investigaciones en el mismo sitio pudieran haber sido utilizadas para módulos subsecuentes.

El conjunto de cuestiones analizadas, lleva a poner en cuestión la calidad de la programación para la coordinación de actividades académicas y la administración de recursos materiales y humanos.

### Integración de la Investigación, Docencia y Servicio

La integración de investigación, docencia y servicio constituye una de las innovaciones más importantes del sistema modular. Ella se ha venido desarrollando de manera irregular en la operación de cada uno de los módulos, y como hemos visto, el hecho de que coexistan no garantiza la integración.

Cuando la integración de las tres actividades se logra (30% de los casos), el enfoque de la práctica se deriva hacia el primer nivel de atención y dirigida a la comunidad. En segundo lugar desde el punto de vista metodológico, el conocimiento se organiza y se estructura a partir de problemas estudiados en el lugar mismo donde se generan. Finalmente es factible que se desarrolle un mayor grado de interdisciplinariedad ya que el carácter de los objetos de estudio seleccionados y el lugar donde se originan así lo permiten.

Las observaciones de los docentes, indican que la integración de las tres actividades no ha podido estructurarse a partir del servicio, y que en los casos en que esto sucede, predomina la investigación como gúfa del proceso (30%).

Es claro que este es un proceso que poco a poco puede irse consolidando para lo cual es necesario revisar fundamentalmente los puntos relacionados con el diseño y planeación de la carrera y los módulos, así como la organización académico-administrativa de la que depende en gran parte su implementación.



## ESTOMATOLOGIA

### La Docencia

Los principios que guían el proyecto de la carrera se centran en el cambio de orientación de la práctica profesional, cambio que busca darle un enfoque integral, interdisciplinario y social, dirigido a incidir en las necesidades reales de atención de la población. Los esfuerzos para llevar a la práctica estos enfoques han dado especial importancia a la incorporación de actividades de servicio con nuevos modelos de funcionamiento y a la construcción de una nueva práctica docente. Las formas de participación del alumno, las características de la función docente y de la relación educativa conforman sus aspectos más relevantes.

Si bien la mayoría de los docentes considera satisfactorio el desarrollo de la docencia (cuadros 1 y 2), son numerosas las dificultades -- que acusan para su correcto desempeño.

La efectividad de la docencia está determinada en parte desde los diseños modular y curricular (cuadro 3). Al respecto los docentes expresan inconformidad con la selección de los componentes del módulo (contenidos, actividades, problema eje y objeto de transformación) y con su organización.

Estas deficiencias obligan al docente a efectuar continuos ajustes durante la enseñanza. Un ejemplo de ello se encuentra en el manejo que hace el profesor del objeto de transformación y del problema eje. En un 58% de los casos estos elementos no resultaron útiles para seleccionar e integrar las actividades y contenidos, por lo cual algunos maestros prescindieron de su uso y otros los substituyeron por elementos diversos. - Estos fueron tomados o bien del servicio o bien de la investigación, evidenciándose en la mayoría de los casos una falta de claridad en cuanto -

LA IMPLEMENTACION DE LA DOCENCIA

CUADRO No. 1

Grado de Implementación de la Docencia

Grado de Implementación de la Docencia	Estomatología
No se Implemento %	----
Se Implemento Parcialmente %	26
Se Implemento Totalmente %	74
T O T A L Número de Docentes %	100 (19)

CUADRO No. 2

La Calidad de la Implementación de la Docencia

Calidad de la Implementación	Estomatología
Calidad Satisfactoria %	63
Calidad no Satisfactoria %	11
Sin Respuestas %	26
T O T A L Número de Docentes %	100 (19)

SUGERENCIAS PARA EL DISEÑO MODULAR

Base: 16 Docentes.

1) Relativas al módulo.

- a) Unificación de criterios entre los docentes de una misma fase.
- b) Modificación de los contenidos: redistribución, inclusión de nuevos contenidos (teóricos, de clínica y de investigación).
- c) Organización interna del módulo: mejor selección de los objetos de transformación y problema eje, así como de las actividades. - Dar más tiempo al "trabajo de aula" y de investigación.
- d) Rehacer totalmente el módulo, se critica su concepción, por que se confunde con una carta descriptiva.

2) Relativas a los demás módulos y al diseño curricular.

- a) Revisión de la ubicación modular de los contenidos.
- b) Revisión de la secuencia de los módulos.
- c) Rediseño de todos los otros módulos.
- d) Definir las líneas generales de desarrollo de la carrera y de -- las fases integrando el módulo investigado con otros módulos de la carrera.

al concepto de elemento integrador. Un docente, por ejemplo, selecciona asignaturas y otro "al núcleo familiar" como elemento integrador del módulo. Otro profesor declara no entender el sentido de los términos objeto de transformación y problema eje. Aunque en menor grado, el mismo -- problema se identifica respecto al manejo del problema-eje (32%).

De igual forma a causa de una deficiente especificación de los contenidos del módulo; sea por el tipo de problemas que surgen en la práctica o por la falta de dominio de los contenidos previos por parte de los estudiantes, el 84% de los maestros se vieron obligados a modificar la programación original del módulo.

Al igual que en otras carreras esta condición se atribuye tanto a las características del diseño modular como a las del diseño curricular y específicamente a las dificultades que surgen por la falta de secuencia entre módulos.

Para organizar el aprendizaje, los maestros instrumentan diversas actividades de enseñanza. (cuadro 4).

A pesar de la heterogeneidad de las respuestas es factible reconocer algunas tendencias en ellas. Se observa que la mayoría tiende a favorecer una amplia participación estudiantil. Los resultados indican a su vez una diversificación de los medios para la presentación de la información: apoyos audiovisuales, información escrita, o análisis de casos reales.

Otra característica relevante aparece con la incorporación de un mayor número de actividades grupales y llama la atención la ausencia casi total de mención al trabajo individual. El reducido número de docentes que incluyen actividades clínicas (dos casos) o actividades propias de la investigación conduce a pensar que en Estomatología la docencia se

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE PROPORCIONARON  
MEJORES RESULTADOS AL DOCENTE.

Base 19 Docentes.

A c t i v i d a d e s	Porcentaje de Respuestas
Discusión, Dinámica de Grupo, etc.	23
Uso de Apoyos Audiovisuales	17
Trabajo en Equipo	8
Investigación y Discusión Bibliográfica, Seminarios	29
Actividades Clínicas	6
Conferencias	3
Otras	14
T O T A L	100

concibe tal como lo expresan algunos como el "trabajo de aula"; con ello surge el interrogante acerca de como se conciben el servicio y la investigación y de que forma son incorporados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Servicio

El servicio (a excepción del módulo "modelos de servicio") se efectúa en clínicas odontológicas planeadas, construidas y mantenidas por la propia Universidad. Estas, cinco en total, se ubican en las poblaciones de -- Tlahuac, Nezahualcoyotl, Tepepan, San Lorenzo y Nativitas. Tal hecho --

confiere al servicio características particulares y plantea un punto de discusión importante no sólo en la carrera sino en la propia Universidad. Aún cuando el servicio así organizado representa uno de los procesos de mayor trascendencia, también constituye el problema alrededor del cual - más se polarizan las opiniones de los maestros, en particular en lo que respecta su concepción y relación con la docencia.

El servicio representó para la carrera, un elemento importante -- para definir su orientación: permite el establecimiento de relaciones -- nuevas entre la Universidad y la sociedad. Ello se logra, a través del desarrollo de un modelo distinto de práctica que simplifica las técnicas y el equipo, abate los costos y amplía la cobertura hacia estratos que - carecen de atención odontológica. Por otra parte el desarrollo de una - enseñanza clínica que "ya no contempla el aprendizaje en pacientes ficti- cios, ni da servicio a pacientes escogidos"; posibilita la concientiza- ción del alumno hacia problemas de los sectores marginados, así como la formación de un profesional que intente dar efectivamente una solución a esta realidad".

La mayoría de los docentes desarrollaron actividades de servicio en su módulo (95%); sin embargo, manifiestan ciertas reservas en relación - a su nivel y calidad ya que fue parcial en un 58% y no satisfactorio en el 42% de los casos.

A pesar de las dificultades el análisis de las actividades realiza- das permite identificar la presencia de importantes avances. En particu- las se destaca la preocupación por buscar un nuevo enfoque a la práctica; por desarrollar una atención integral, que abarque los tres niveles de - atención priorizando el preventivo. Por otro lado, también es evidente el interés por dar a la atención un carácter estomatológico más que odon- tológico.

Los docentes de las clínicas coinciden en señalar que el servicio - prestado es distinto al que se da en otras instituciones, reconociéndose las siguientes modificaciones: la atención al paciente en función de sus necesidades, el empleo de técnicas diferentes (a 4 manos), el uso de - - equipos simplificados, una mayor cobertura de los servicios, y el desarrollo de una mejor organización de la clínica, a menor costo y que incluya la programación, la delegación de funciones, el trabajo en equipo y - la búsqueda de eficiencia.

Otro adelanto se expresa en la valoración positiva que hacen los -- profesores sobre la enseñanza de la clínica. Esta se considera superado ra de la que se imparte en otras escuelas del país, y destacan los si- - guientes aportes:

- a).- "El abandono del estudio de las materias pre-clínicas en mode- los, sustituido por un contacto temprano con el paciente".
- b).- "Una enseñanza clínica que se realiza en forma integral, no -- por materias, solucionándose problemas de orden biológico y so- cial y orientándolas a atender las necesidades reales de la comu- nidad".

Las dos poblaciones de docentes (de módulo y de servicio) perciben similarmente los obstáculos que interfieren en el servicio, aunque se - enfatizan de manera distinta algunos aspectos. El menor porcentaje de - respuestas (32%) localizan los obstáculos en el plano pedagógico. Estos aparecen principalmente por la falta de una programación acorde con los conocimientos de los alumnos, presentándose escasa correlación entre las actividades del servicio y los contenidos del módulo. Opiniones como... "En algunos casos, los módulos tienen ciertas actividades clínicas a rea- lizar pero que se ven truncadas por la necesidad de dar atención a cual- quier problema del paciente, sin que sean actividades del nivel que el - módulo dicta", o bien: "en algunos casos, los docentes obligaron a los -

alumnos a realizar actividades desconocidas para ellos", revelan que los problemas no sólo son de orden operativo sino también de orden conceptual. En estas reflexiones vemos expresada la forma como se percibe la dicotomía entre servicio y módulo o bien servicio y actividades clínicas, como dos actividades autónomas y antagónicas. Una tiene como función el aprendizaje y la otra se visualiza más bien como un obstáculo a este último.

Los docentes de la clínica, enfatizan las dificultades de los estudiantes para aplicar en el área clínica, los conocimientos adquiridos en el módulo. Si bien, como lo hemos visto anteriormente reconocen las ventajas que representa el servicio para el adiestramiento clínico, en lo práctico, éste es valorado como insuficiente. Consideran por una parte que los estudiantes se sienten con poca experiencia y práctica y por otro critican la falta de conocimientos e interés de los docentes de módulo hacia el área clínica.

Lo esencial de la problemática expresada por todos los profesores se ubica en el área académica (78%), y más específicamente en relación a los recursos y condiciones materiales: escasez de equipo, medicamentos y materiales, deficiente mantenimiento, número excesivo de alumnos, número insuficiente de personal capacitado, etc. La mala organización de las clínicas, la falta de coordinación entre responsables de clínica y de módulo, las carencias de políticas de servicio y la deficiente preparación de los docentes (tanto de servicio como de módulo), son también condiciones que, en opinión de los docentes, inciden negativamente sobre la implementación del servicio.

Otro tipo de dificultades como "la ausencia de pacientes", o bien el "reducido tamaño de la comunidad", son considerados como un "obstáculo para el pleno desarrollo de la realidad del servicio". En estas observaciones subyacen concepciones que serán discutidas posteriormente. -



Sólo 16% de los docentes mencionan la presencia de distintos elementos - facilitadores.

Como puede verse, varios de los problemas mencionados se generan en el funcionamiento de las clínicas y en la programación del servicio. En relación a ésta, llama la atención la ausencia de criterios homogéneos y de una política clara que guíe el proceso de planificación y trabajo de las cinco clínicas. A ello se refieren las siguientes observaciones de los responsables de clínica y docentes de apoyo.

En la programación de las actividades participan diferentes instancias. En todos los casos el director de la clínica toma parte en la tarea mientras que los demás participantes se diversifican según la clínica; ocasionalmente coopera el Jefe de Servicio, el Jefe del Departamento de Atención a la Salud y/o los docentes o Coordinador de la carrera. En el 62% de los casos no participan responsables de módulo o coordinador de fase. Esta heterogeneidad en la composición de los equipos de trabajo, repercute en una diversidad de criterios de programación. También la ausencia de participación de los docentes responsables del diseño modular y curricular dificulta la integración del servicio con la docencia y la investigación.

En todas las clínicas se atienden demandas de atención tanto espontánea como programada; sin embargo, la prioridad que se les asigna es variable ya que, por ejemplo, en una clínica, el 90% de los pacientes proviene de una demanda espontánea mientras que en otra, sólo el 20% acusa ese origen. El carácter de emergencia de este tipo de consulta es visto como benéfico para el estudiante, pero también presenta desventajas; por una parte no permite un seguimiento de paciente, por otra, dificulta la programación del servicio. Los docentes no establecen ninguna correlación entre la prioridad dada a este tipo de atención y los problemas de orden pedagógico que puede generar. Este punto es de suma importancia y

merece ser profundizado a fin de establecer una política que permita una optimización tanto del servicio como del proceso enseñanza-aprendizaje.

Muchos de los problemas señalados hasta ahora se derivan de que el servicio se desarrolla en clínicas propias de la Universidad y consecuentemente esta última tiene que asumir funciones distintas de las que tradicionalmente ejerce. Esta situación es fuente de dificultades pero también es aprovechada en beneficio del proyecto de la carrera; en particular para la incorporación de aspectos innovadores en el servicio y la docencia, lo cual resulta más limitado en un sistema de atención ya establecido.

Un número importante de docentes de módulo (58%) consideran inapropiados los espacios de servicio. Esta respuesta resulta llamativa, ya que al ser programadas las clínicas en función del proyecto global de la Universidad y de la carrera era de esperarse un grado mayor de satisfacción al respecto.

Dos criterios fundamentaron las respuestas. El primer criterio relaciona lo apropiado o no del espacio con su adecuación a las necesidades de enseñanza (47%). De acuerdo a ello, el 21% enfatizó las ventajas que presentó la población atendida para el aprendizaje práctico (número de pacientes, identidad de los problemas clínicos presentados con los del módulo, etc.); además otros docentes de servicio encuentran que esta opción sobre los lugares es acorde con las propuestas del proyecto y que posibilita la profundización de conocimientos de los docentes y una mejor concientización de los alumnos. La respuesta fue negativa para el 26% de los maestros, justificándola por la poca representatividad de la población, su escasa asistencia a la clínica, etc. El segundo criterio que orienta las opiniones, se relaciona con las posibilidades de desarrollar en las clínicas un nuevo modelo de servicio que responda a las necesidades de la población (42%): el 32% consideraron adecuados los lugares elegidos mientras que el 11% opinó lo contrario.

La existencia de una tal polarización de las opiniones sobre este punto, evidencia la presencia de distintos marcos ideológicos en el profesorado. Por una parte, encontramos profesores preocupados mayormente por desarrollar con una mayor eficiencia el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra, el énfasis se pone prioritariamente sobre la potencialidad transformadora del servicio (en cuanto a condiciones de salud de la población), tales diferencias sacan a relucir inserciones distintas de los maestros en el proyecto.

Aunque existe un número importante de docentes de módulo inconformes con el desarrollo del servicio en las clínicas de la UAM-X, ninguno las rechaza absolutamente y sólo un profesor propone ejercer el servicio en instituciones de la comunidad que no sean asistenciales.

Los docentes de servicio por su parte, consideran que debería realizarse en otros lugares (85%) mencionando hospitales, consultorios, clínicas de instituciones oficiales, laboratorios de biología, práctica privada, comunidad. Las razones que aducen para ello destacan sus ventajas para el aprendizaje del alumno: una visión más amplia de la práctica, la atención de emergencias, la práctica de especialidades, el análisis de otros sistemas, etc.

Resulta significativo el alto porcentaje de docentes que proponen el uso de espacios alternativos para el adiestramiento clínico, sugiriendo diferentes interpretaciones al respecto; la preocupación por los problemas de ubicación profesional de los estudiantes en instituciones que funcionen bajo otros modelos de servicio, dudas en cuanto a la preparación clínica del estudiante y desacuerdo con el enfoque de la práctica profesional que allí se da.

## La Investigación

En México la investigación en Estomatología cuenta con poca tradición -- tanto en lo que se refiere a su desarrollo científico como al papel que cumple en la formación de recursos humanos. Esta condición histórica influye seguramente sobre la posibilidad de su implementación en la Universidad. En la valoración del Proyecto, por parte de los docentes, la investigación no aparece como una estrategia relevante.

El 26% del profesorado llevó a cabo, aunque de manera parcial, su labor de investigación mientras que sólo un 11% alcanzó a concluirla. De este grupo sólo un docente quedó satisfecho con la calidad del trabajo realizado. Las investigaciones se realizaron principalmente en los módulos del inicio y final de la carrera (cuadro 5) y no se conocen -- a-priori las razones de esta distribución, sin embargo, es indicativo el hecho de que no se realice de manera continua a lo largo del plan de estudios.

CUADRO No. 5

### Módulos Donde se Realizaron Investigaciones

<u>Nombre del Módulo</u>	Número de docentes que realizaron investigaciones en este módulo.
Salud bucal	1
El Hombre y su Medio Interno	2
Integración del aparato estomatognático. Factores Sociales	1
Modelos de servicio en estomatología en la práctica privada	2

Las investigaciones realizadas tuvieron principalmente un carácter descriptivo y consistieron en su mayoría en la recolección de datos, la elaboración de marcos de referencia, y el análisis comparativo de diferentes modelos de servicio.

La totalidad de la problemática analizada tuvo relación con algún aspecto de la operación del servicio (análisis de modelos de servicio, extensión de cobertura, estudios de morbilidad y otros) que implican un abordaje multidisciplinario, con la incorporación de las ciencias sociales. (cuadro 6). Dado el carácter asumido históricamente por la investigación en estomatología (biológico, unidisciplinario), esta nueva situación constituye un reto importante para los maestros de la carrera y puede explicar en parte la razón por la cual las investigaciones no se concluyen o tienden a reducirse a la simple búsqueda de datos.

CUADRO No. 6

#### PROBLEMAS DE ESTUDIO DE LAS INVESTIGACIONES

- Análisis de un modelo de servicio estomatológico y la práctica estatal. Instituto Nacional de Enfermedades Pulmonares.
- Actualización de mapas y datos de servicios públicos.
- Morbilidad en grupos familiares de las comunidades donde se ubican las clínicas.
- Capacidad instalada de la práctica privada estomatológica (cobertura) y su comparación con la institucional en las comunidades de Xochimilco, Tepepan, San Lorenzo.
- Recolección de datos para caracterizar y sectorizar la comunidad de -- Tláhuac.
- Investigación descriptiva en la Delegación Tláhuac. Sectorización de la población y descripción de los servicios generales y de atención a la salud con que la población cuenta.

Los aportes de la investigación son visualizados en función del servicio (obtención de datos para el servicio, sectorización de la población, etc.). Ningún docente le otorga explícitamente un valor pedagógico a esta actividad o una posibilidad de producción de conocimientos tal como aparece en otras carreras.

Los maestros identifican los obstáculos principales, en las deficiencias del diseño modular y curricular, en la falta de definición de una política que establezca líneas de investigación a lo largo de la carrera y en el poco tiempo para realizarla. Además el número excesivo de alumnos y su falta de experiencia, son otros factores que, a juicio del docente, entorpecen el trabajo en esta área.

Respecto al funcionamiento académico, los maestros formulan algunas sugerencias que buscan una mayor coordinación entre el personal de la clínica y los coordinadores de fase y de carrera, el establecimiento de convenios interinstitucionales y una mejor capacitación docente.

Nuevamente se identifican pocos elementos facilitadores del proceso (26%). Todos ellos están referidos a los conocimientos y a las actitudes positivas demostradas por los alumnos así como a la buena disposición del personal del servicio.

Finalmente si recordamos la poca experiencia en investigación de los docentes y la ausencia de capacitación en este campo sobran razones para explicar los pobres resultados obtenidos hasta la fecha. La primera conclusión que se impone es la necesidad de pensar, para esta actividad, en una estrategia de implementación que se ajuste más a la realidad particular que la caracteriza.

### La Integración Investigación-Docencia-Servicio

La situación analizada parecería confirmar la apreciación de los profesores de una falta de integración entre las tres actividades. En síntesis, son serias las limitaciones que se dan en la carrera para lograr esa confluencia. El cuadro 7 da cuenta de algunas observaciones de los profesores, referidas a la relación docencia-servicio.

## RELACIONES ENTRE EL SERVICIO Y LA DOCENCIA

### DIFICULTADES. CONCEPTOS EXPRESADOS POR LOS DOCENTES DE MODULO Y DE SERVICIO

#### DOCENCIA

#### Problemas del servicio que afectan el desarrollo - del aprendizaje.

1. "Falta de programación de las actividades del servicio de acuerdo con los conocimientos de los alumnos".
2. "No todos los objetivos del módulo encuentran una actividad clínica segura para los alumnos".
3. "Los problemas de la población no se ajustan a los problemas del módulo: número insuficiente de pacientes, comunidad demasiado pequeña, etc.".
4. Deficiente organización del servicio, falta de políticas.
5. Valoración negativa del personal de las clínicas en cuanto a capacidad y formas de trabajar, falta de internalización.
6. Número excesivo de alumnos, insuficiencia de recursos, equipo y problemas de mantenimiento.

#### Problemas que las deficiencias de el aprendizaje generan al servicio.

1. Falta de experiencia de los  
Tiempo excesivo para la realización de actividades clínicas.  
Dificultades para aplicar lo aprendido en el módulo a la clínica.
2. Valoración negativa de los docentes en cuanto a: conocimientos, práctica clínica, heterogeneidad de los docentes clínicos.

Falta de coordinación, cooperación entre el personal de las clínicas y los docentes de módulos.

Los problemas abarcan los niveles de planeación y de operación; sin embargo, tampoco se pueden negar los aportes mutuos entre la docencia y el servicio según lo manifiestan algunos maestros.

Los maestros visualizan formas de mejorar las relaciones entre estos dos polos, principalmente ajustando más su programación y superando algunas de las características de la organización académica. (cuadro 8)

En nuestro concepto una condición importante para mejorar las formas de relación entre las tres actividades se encuentra en la superación de las dificultades específicas que atañen a cada una y de sus relaciones mutuas; lo cual implica no sólo dar soluciones a los problemas de orden operativo sino también la reconceptualización del papel de cada una de ellas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Si bien el Documento Xochimilco sustenta explícitamente una propuesta de trabajo multidisciplinario, es consenso en la Unidad X que la enseñanza debe organizarse con un enfoque interdisciplinario. Esta última caracterización, que es parte del lenguaje común de los docentes, se desprende con claridad de la información recogida. Sin embargo, el carácter de esta información no nos permite detectar las causas que expliquen ese pasaje de lo multidisciplinario a lo interdisciplinario. A lo sumo podríamos arriesgar dos hipótesis, que no necesariamente son excluyentes. Una estaría referida a las ya mencionadas condiciones político-sociales en que se enmarca la creación de la UAM y a una cierta hegemonización del proyecto -ya en funcionamiento- por el tipo de corriente de opinión que hemos denominado progresita. Desde esta perspectiva, el planteo interdisciplinario del trabajo, resulta más coherente con una concepción de la realidad como totalidad, que lo que puede esperarse del multidisciplinario. La segunda hipótesis, de un nivel distinto a la anterior, y no -



RELACIONES ENTRE EL SERVICIO Y LA DOCENCIA

SUGERENCIAS.                    DOCENTES DE MODULO Y DE  
SERVICIO.

I. Programación del servicio.

- 1) Derivar del módulo las actividades del servicio.
- 2) Dividir las actividades de las clínicas como actividades específicas para los módulos a desarrollar.
- 3) Unificación de los criterios y objetivos del servicio.
- 4) Definición en conjunto de los objetivos del servicio entre la UAM-X y el hospital, (cuando se busca la integración entre - - UAM-X y el hospital).

II. Organización del servicio.

- 1) Canalización adecuada de los alumnos de acuerdo con sus capacidades, a las diferentes actividades del servicio.
- 2) Apoyo del personal de la clínica (auxiliar del servicio y docente del módulo, a las actividades del servicio que los alumnos no pueden todavía proporcionar.
- 3) Simplificación de tiempos y movimientos.
- 4) Incremento de recursos, equipo y personal.
- 5) Desarrollo de trabajo en equipo.

III. Capacitación tanto del personal de servicio como de los docentes - de módulo.

IV. Desarrollo de una mejor comunicación entre el docente de servicio y de módulo.

por ello menos real, alude simplemente a una confusión generalizada sobre ambos conceptos basada en el desconocimiento de sus implicaciones -- epistemológicas. Como se verá enseguida, la confusión existe y aunque -- este dato no explique la causa del pasaje que estamos comentando, es de una enorme significación para revisar y corregir la operación pedagógica del proyecto.

Es necesario apuntar, por otra parte, que el término de "trabajo interdisciplinario" no fue introducido por el cuestionario a partir de -- nuestra valoración del proyecto sino que se recogió en la etapa de son-- deo como una de las expresiones más usuales cuando los docentes se refe-- rían al sistema modular.

Planteadas así las cosas, la interdisciplinariedad constituye una -- de las alternativas más relevantes del Proyecto. Su escaso desarrollo en los programas universitarios configura una serie de dificultades en -- el punto de partida, y al mismo tiempo un desafío a la creatividad y al rigor para traducirla a un programa de enseñanza.

En efecto, la raíz epistemológica de la propuesta interdisciplina-- ria, no sólo requiere de una metodología propia, sino que en el proyecto que nos ocupa, debe abrir la posibilidad de articulación entre investiga-- ción, docencia y servicio.

Con relación a los aspectos del Proyecto tomados en cuenta para el diseño de cada carrera, es reducido el número de profesores de Biología, Estomatología y Veterinaria que identifica y valora positivamente la incorporación del trabajo interdisciplinario en la orientación de los estudios, mientras que en Medicina, se reconoce mayor importancia a esta innovación.

Sin embargo, en el plano operativo, el porcentaje de docentes que -- considera haber integrado esta perspectiva en su módulo es el siguiente:

35% en Medicina; 26% en Estomatología; 57% en Biología; y 57% en Veterinaria. Estos datos podrían sugerir que las características del proceso enseñanza-aprendizaje, propias del sistema modular, de alguna manera favorecen este enfoque. Esta descripción no permite entender todavía, de que manera se ha realizado el trabajo interdisciplinario y cuales son -- las dificultades encontradas allí por los docentes. Por ello es necesario, en primer lugar describir las formas en que dicen haberlo desarrollado y posteriormente valorar los problemas encontrados.

### Formas de Implementación

1. Una manera de referirse al problema, por parte de algunos docentes se relaciona con la forma de abordar el objeto de estudio. Plantean así, la necesidad de concurrencia de conceptos o métodos, de otras áreas del conocimiento, para "incluir otro enfoque" en el estudio. En la mayoría de los casos sistemáticamente se hace referencia a la incorporación de -- las ciencias sociales. Si bien este hecho en carreras referidas a ciencias biológicas y de la salud, constituye un paso importante respecto de su enfoque tradicional, es notable que "interdisciplina" se asocie con -- exclusividad a las ciencias sociales. Al mismo tiempo es igualmente notable, la falta de referencias a la integración de las disciplinas de -- áreas más afines. (Ciencias básicas por ejemplo) que siguen definiendo el cuerpo de las carreras. Surgen así serias dudas, de carácter epistemológico, acerca de la construcción de los objetos de estudio, construcción que define la pertinencia de uno u otro tipo de tratamiento. Las -- referencias de los docentes permiten más bien inferir que la estructura de problemas (o las estructuras conceptuales) que los constituyen no parece requerir de un abordaje interdisciplinario. En efecto, manifestaciones de los maestros remiten a la incorporación de "marcos" teóricos o explicativos que se ubican fuera o condicionan la cuestión estudiada. La inclusión de los análisis sociales resulta así la adición de un enfoque, sin duda enriquecedor, que no altera la naturaleza del objeto de estudio ni de su tratamiento.

2. La mayoría de los maestros de las cuatro carreras inscriben el problema en el nivel de la operación. La interdisciplinariedad se logra mediante la participación de profesionales de otras disciplinas a través de asesorías, apoyos, conferencias, etc. También se reconoce la participación de alumnos de otras carreras en el desarrollo de una actividad conjunta; tal es el caso de medicina que en algunos módulos colaboró con alumnos de enfermería, psicología y comunicación.

El énfasis en ésta perspectiva se pone sobre la participación de personas provenientes de otros campos del conocimiento, en su mayoría afines a la disciplina que estudian y en mucho menor grado de campos alejados. En ello intervienen, como también lo señalan, la coordinación entre departamentos, carreras o instituciones con las cuales colaboran y se traduce, en realidad, en aportaciones multidisciplinarias.

A diferencia de los anteriores, otros docentes enfatizan la importancia del trabajo en equipo. Este fué descrito en el caso de Medicina, como un intento de participación y relación entre profesionales de distintas especialidades, ubicados en distintas áreas de práctica. En este punto, la caracterización que ellos hacen del trabajo, permite inferir que se trata más bien de un trabajo multidisciplinario en torno a un objeto común y dentro del mismo dominio de estudios.

3. Otra forma de caracterizar la implementación (aún cuando en un número muy reducido), es referida al manejo por parte de un mismo docente de una gama de disciplinas afines cuyo dominio le permite regular la transmisión en función de las necesidades del aprendizaje. Dado que esta forma se encuentra ligada a características de la formación individual, en la práctica, tiene un carácter más bien circunstancial.

4. Otros docentes señalan que la interdisciplinariedad se da a partir del momento en que se formula otra manera de entender la profesión,

lo cual implica una redefinición del objeto de estudio. La interdisciplinariedad se construye así, desde el diseño curricular, constituyéndose en uno de sus fundamentos, lo cual no necesariamente significa su presencia en todos los momentos de la implementación.

En relación a esta observación, es importante señalar que en el planteo ideal del proyecto Xochimilco está presente a nivel curricular una condición que podría favorecer el desarrollo interdisciplinario en tanto la enseñanza debe organizarse -y en muchos casos así sucede- en torno a problemas de la realidad. Sin embargo, el hecho de que esta base exista, no garantiza por sí sola la corrección del tratamiento teórico.

#### Dificultades para realizar el Trabajo Interdisciplinario

1. Del conjunto de enfoques que acabamos de mostrar queda claro un denominador común; la confusión alrededor del concepto interdisciplinariedad. La incorporación de una propuesta novedosa que debiera traducirse en una forma nueva de plantear los problemas así como en una metodología consecuente, parece haber sido incorporada fundamentalmente a nivel del lenguaje con una notable imprecisión semántica. Multi, pluri o interdisciplinariedad no significan para la mayoría de los docentes, propuestas epistemológicas distintas. Y esta falta de claridad sobre el concepto deriva en limitaciones -que ellos mismos advierten- tanto para la organización del trabajo como para su puesta en práctica.

2. La incorporación del trabajo interdisciplinario en un proyecto de enseñanza-aprendizaje, remite por otra parte, a atender el nivel pedagógico. Este constituye en efecto, el eje ordenador de todos los factores intervinientes para organizar el conocimiento y su transmisión y proyectarlo a lo largo de toda la carrera.

Los problemas del trabajo interdisciplinario, estallan y se hacen evidentes para los maestros en el momento de la docencia. Pero este hecho no hace más que confirmar que su presencia, en tanto problemas es anterior a ese momento: se ubica, en realidad, tanto en el diseño curricular como en el modular.

Por otra parte, el trabajo interdisciplinario, manejado como "principio" del sistema modular que debe aplicarse en todos y cada uno de los módulos, puede llevar -y en ocasiones así sucede- a esfuerzos voluntaristas que no siempre producen réditos para el aprendizaje. Aparte de la complejidad del intento según las disciplinas, aparte de la pertinencia de su inclusión a como de lugar en cada módulo, aparte de la inexperiencia docente para esta modalidad de trabajo, etc., es preciso también - atender a la naturaleza de las ciencias y de sus objetos de estudio. En efecto, el desarrollo de cada ciencia en particular impone límites precisos, a estos intentos.

Del avance del conocimiento en cada una de ellas, depende en realidad, la necesidad de trasponer sus límites clásicos, tal necesidad es intrínseca al conocimiento y a los esfuerzos por ampliarlo y no siempre es tiempo -en todas las disciplinas- de forzar su conjunción con otras.

3. Los problemas institucionales centrados en la organización académica y en la administración, representan el mayor número de dificultades expresadas por los profesores. Se refieren principalmente a la falta de apoyos para la planeación y operación interdisciplinaria (coordinación - de tiempo para cubrir todas las actividades a desarrollar, insuficiente disponibilidad de recursos humanos, canales de relación apropiados con - otros departamentos y carreras, etc.,) y señalan la urgente necesidad de - capacitación docente tanto en el aspecto conceptual como en manejo de -- una metodología apropiada.

Como los mismos docentes lo señalan, una capacitación dirigida a cubrir múltiples aspectos del problema, podría constituir la mejor base para impulsar su desarrollo. Tal capacitación mínimamente sería necesaria tanto en la discusión científica de cada área (para profundizar y aclarar sus posibilidades y necesidades) como en cuestiones de programación pedagógica (derivada de la anterior que permitan plasmar en los currícula -desde su más profunda estructura- la nueva perspectiva).

### LA EVALUACION

La evaluación ha significado para los maestros una de las tareas más difíciles de cumplir de manera congruente con los lineamientos generales del sistema modular.

Como toda evaluación, adquiere un peso decisivo en el proceso y en particular, por que una de sus funciones determina el pasaje del alumno de módulo a módulo o la terminación formal de sus estudios. Esta función es la más destacada por los docentes que consideran a la evaluación como una etapa final para la medición del aprendizaje.

En ninguna forma aparece el concepto de evaluación como instrumento regulador integrado a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con formas relativamente sistematizadas y cuyos resultados permitan redefinir la orientación del módulo durante su transcurso. Más bien se percibe la evaluación como un problema separado de la enseñanza.

Cada carrera ofrece características diferentes en cuanto los aspectos tomados en cuenta para la evaluación. Sin embargo, hay una gran similitud entre ellas cuando se trata de las dificultades para llevarla a cabo.

En términos generales la evaluación se centró en el aprendizaje de contenidos, en el cumplimiento de diferentes actividades de investigación y servicio y en las actitudes de los estudiantes.

La importancia que en la evaluación se asigna a cada una de las actividades refleja el peso que la misma tiene para cada carrera.

Así en Veterinaria y Biología el mayor énfasis recae sobre las actividades de investigación; mientras que el servicio tiene una significación mínima para la evaluación.

En Medicina y Estomatología, la atención se dirige principalmente a evaluar contenidos y habilidades clínicas puestas en juego en el servicio: la elaboración de historias clínicas, la exploración de pacientes, habilidades psicomotoras, elaboración de diagnósticos, etc.; la participación de los estudiantes es otra cuestión significativa en todas las carreras: se señalan en particular la iniciativa, la capacidad de discutir y organizar el trabajo, etc.

Un análisis más detallado de los aspectos que se evaluaron muestran una variabilidad casi tan amplia como el número de docentes consultado. Esta situación da cuenta de la falta de criterios que guíen esta tarea - en forma homogénea. Por otra parte al evaluar cada docente aspectos diferentes del proceso enseñanza-aprendizaje, sin ninguna regularidad en criterios y secuencia, se refuerzan las ideas de un aprendizaje fragmentado tanto como de la evaluación como proceso distinto y al margen de aquél.

En este sentido, los maestros enfatizan la falta de criterios objetivos, explícitos en los módulos; la carencia de instrumentos adecuados para estimar el avance del alumno de acuerdo a la nueva metodología.

Una preocupación recurrente acusa la falta de preparación para manejar la evaluación, por lo cual, el docente debe apelar permanentemente a su propio criterio. Los maestros de las cuatro carreras coinciden en señalar el carácter subjetivo de la evaluación que realizan. Esto origina



la existencia de formas contradictorias tanto en los módulos como en el transcurso de la carrera. Así son numerosos los casos en que se apela a la utilización de pruebas objetivas que no corresponden a la concepción pedagógica del proyecto, mientras que en muchos otros incorporan formas más acordes con él como la autoevaluación y la evaluación grupal, que ante la falta de antecedentes en la enseñanza tradicional, requieren de criterios precisos para controlar su uso arbitrario.

La preocupación por el componente subjetivo se agudiza ante la obligación docente de evaluar aprendizaje y participación individuales, en un proceso, que enfatiza -a veces- hasta la exageración, las formas de trabajo colectivas.

Un cuestionamiento implícito y explícito en muchas de estas opiniones acusa deficiencias en la planeación con respecto al problema que nos ocupa. El reclamo señala que el diseño de los módulos debiera incluir formas de evaluación congruentes con la propuesta pedagógica aceptada.

#### LOS ESTUDIANTES Y EL PROYECTO SEGUN LOS DOCENTES

En la localización de dificultades para llevar adelante el proyecto, los docentes en repetidas ocasiones mencionan a los estudiantes. Hemos agrupado el conjunto de estas referencias según se dirijan a atributos o cualidades propias de los estudiantes o según expresen la opinión de los estudiantes tal como la expresan los docentes. Este segundo conjunto pareció de interés en tanto informa sobre los aspectos que la percepción docente selecciona del conjunto de mensajes (o imágenes) que los estudiantes devuelven acerca de la actividad. Asimismo, la opinión estudiantil destacada por los profesores puede ser indicativa de las exigencias o expectativas de que son objeto, requerimientos éstos, que para muchos pueden determinar el margen de seguridad o angustia con que cotidianamente enfrentan su trabajo.

Existe entre los docentes de las cuatro carreras una notable coincidencia alrededor de las dificultades que parten de los estudiantes. La deficiente preparación de los alumnos es considerada como uno de los problemas más serios y en muchos casos ella es referida a la preparación recibida en módulos anteriores, tanto de la carrera como en los troncos divisional e interdivisional. Esta apreciación no parece ser una simple "impresión" puesto que obliga a muchos profesores a cubrir contenidos -- que sus respectivos módulos suponen ya cimentados.

En el caso de Medicina, la crítica más seria se dirige a la falta de conocimientos en ciencias básicas y es compartida por los docentes de los servicios.

Otro problema se refiere a la participación y actitudes de los estudiantes. En éste sentido las valoraciones son contradictorias. La intervención activa de los alumnos, su creatividad, iniciativa, etc., son estimadas como cualidades que enriquecen el proceso del aprendizaje.

Estas opiniones parecen referirse a las actividades grupales, sobre todo a la discusión que tiene un gran peso en todas las carreras.

El mayor número de las respuestas por el contrario, hace referencia a actitudes negativas. Entre ellas señalan rasgos de apatía, desinterés y tendencia a cumplir sólo con lo que interesa dejando de lado otras actividades. Esto se ve claro en el caso de Medicina y Estomatología donde prefieren las actividades prácticas o clínicas y rechazan aspectos -- teóricos de ciencias básicas, epidemiología, bioestadística, etc. En opinión de este grupo, la disciplina "un tanto relajada", provoca la pérdida o confusión de los límites de autoridad y poca formalidad en el cumplimiento de sus tareas. Es importante anotar que en este nuevo modelo de relación docente-alumno, éste pierde en términos del rol tradicional,

la comodidad del rol pasivo y debe asumir en cambio un mayor compromiso con su formación. Este cambio constituye un aprendizaje costoso que no siempre es concientemente aceptado. La dificultad se acentúa cuando la forma de participación no se delimita con claridad. Por su parte, el docente, muestra también su desconcierto ante el nuevo rol y el no poder precisar el quehacer de los estudiantes y el suyo propio lo que puede llevar a que se amplien los márgenes de la indisciplina.

Con relación al segundo grupo de cuestiones, los docentes, señalan que el eje de las preocupaciones estudiantiles se centra en su formación y su futuro profesional, y en torno a ello se definen otros problemas.

Por una parte los alumnos consideran que la capacitación que están recibiendo es insuficiente y en algunas áreas superficial, (ciencias básicas en Medicina, "nula" preparación médica en Veterinaria, con serios problemas para la enseñanza clínica y la investigación).

La preocupación de los alumnos también recae sobre la capacitación de los docentes. En las cuatro carreras los alumnos hacen notar a los docentes que no dominan la metodología del sistema modular, y que además de la falta de preparación pedagógica hay poca preparación en las respectivas especialidades.

Los docentes resienten en algunas expectativas de los estudiantes el reclamo de incorporar aspectos de la formación tradicional, así como de formas de enseñanza tradicional, en las que posiblemente encuentren mayor seguridad. Por otra parte, los alumnos parecen aceptar de buen grado la nueva orientación de las carreras aún cuando se sientan inseguros ante la evidencia de las dificultades para su implementación.

Existen otras inquietudes adicionales constatadas a diario y que tienen particularidades en cada carrera. Estas, que también comparten los

docentes, se derivan de la organización, coordinación y administración de los recursos que intervienen en las actividades académicas.

En los aspectos pedagógicos, el alumnado cuestiona la acumulación excesiva de actividades para investigación, docencia y servicio, laguna en el conocimiento y falta de lógica en la secuencia de los módulos.

Los docentes coinciden en afirmar que todos estos cuestionamientos devienen (o derivan) de una gran inseguridad de los estudiantes acerca de su futuro como profesionales. Aparte de las dificultades propias del mercado de trabajo, no sienten que la formación recibida en la actualidad les permitirá competir adecuadamente para conseguir empleo.

El estudiantado reconoce que los aspectos metodológicos e ideológicos que caracterizan las innovaciones del Proyecto le permiten formarse con otras actitudes y enfoques. Por otro lado reconocen que han aprendido a encarar los problemas con juicio crítico y con mayor grado de participación, así como a tener mayor contacto con la realidad. Hay consenso en valorar la importancia que la práctica está adquiriendo en su formación, al igual que los intentos realizados para incorporar la investigación y el nuevo tipo de relación entre docentes y alumnos.

#### PERSPECTIVA DEL DOCENTE SOBRE EL PROFESIONAL QUE SE ESTA FORMANDO

La necesidad de indagar la opinión de los docentes acerca de si específicamente se está formando un nuevo profesional, tiene sentido en función de la importancia que ha tenido este propósito en la orientación de los currícula.

La idea de orientar la formación hacia prácticas emergentes que respondan mejor a las necesidades sociales, parte de un desarrollo posterior al Documento Xochimilco aún cuando se desprende de las ideas centra

les de éste. Las repercusiones derivadas del nuevo enfoque en relación al trabajo docente, han sido tan evidentes que matizan una gran parte de las observaciones referidas a la implementación cotidiana del proyecto.

En Medicina y Estomatología alrededor del cincuenta por ciento de los docentes considera significativo el cambio en la formación de los alumnos mientras que en el resto se manifiesta la negación y la duda. Estos sustentan su posición enfatizando el poder de las prácticas dominantes y su influjo ideológico sobre los estudiantes. Asimismo los de Medicina destacan que es éste el carácter del servicio, por el tipo de instituciones en que se realiza. Por su parte más de la mitad de los docentes de apoyo en los servicios señala que el mayor contacto de los estudiantes con la población y su preparación en base a problemas reales y en el sitio mismo donde se originan, constituyen síntomas de una nueva orientación dirigida a la formación de médicos generales.

Por otra parte, en Veterinaria y Biología el 80% de los maestros reconoce que los nuevos currícula constituyen una alternativa superadora respecto de la formación tradicional. Los veterinarios enfatizan la orientación técnica de la carrera que forme un profesional más abocado a la producción que a las cuestiones médicas; los biólogos por su parte destacan la ruptura con el predominio de la investigación básica institucional en favor de un enfoque hacia la investigación de objetos de estudio que tienen repercusiones sociales en el área de la producción. La mitad de los profesores de Estomatología, enfatiza como lo más representativo del nuevo curriculum su efecto en el cambio de las actitudes de los estudiantes, mientras que el 40% no encuentra ninguna diferencia entre la formación tradicional y la que actualmente trata de impartirse.

En sus observaciones los maestros consideran que hay una subvaloración del trabajo docente y del profesor mismo, quien recibe poco reconocimiento y apoyo en el desempeño de sus funciones. En buena medida, señalan que el trabajo docente se ha ido individualizando además de generar anarquía y heterogeneidad en los resultados.

## CAPITULO VI

### DISCUSION Y CONCLUSIONES

Hemos apreciado hasta aquí, la perspectiva de los docentes sobre algunos aspectos del desarrollo actual del Proyecto Xochimilco. En todas las carreras, las principales propuestas del Documento (la integración docencia -servicio-investigación, la multidisciplinariedad, las nuevas formas de participación del estudiante, la realidad como eje de estructuración de los contenidos), constituyen una preocupación vigente, aunque las formas de llevarlas a cabo varían significativamente entre ellas.

Simultáneamente, aun cuando el proyecto se valore en términos positivos en algunos aspectos, existe una visión pesimista en cuanto a la dinámica de los procesos que se desarrollan en la institución. El docente ve limitarse cada vez más sus posibilidades de conducir la enseñanza, de acuerdo con los lineamientos antes señalados y tiende a percibirse más como un producto de la realidad que como uno de sus productores.

La perspectiva planteada por los maestros, nos sirven de punto de partida para efectuar una reflexión relativa a su inserción en el desarrollo de una nueva alternativa curricular. Tal reflexión pretende destacar y discutir las distintas condiciones que influyen la práctica del nuevo modelo pedagógico y su interpretación por parte de los maestros.

De acuerdo con el discurso de los profesores, los principales obstáculos para el buen curso del trabajo son identificados en la organización académico-administrativa. Por ello, la forma como la institución condiciona una visión del Proyecto y la adopción de estrategias para re-

resolver las diferentes situaciones representa una problemática relevante que trataremos.

Por otra parte, también nos parece necesario hacer una lectura de la realidad que enfatice algunas cuestiones poco destacadas por los maestros. No se trata de negar el papel de la institución tal como es caracterizado por los profesores, sino más bien evidenciar algunas de las determinaciones de la práctica educativa, muchas veces subvaloradas por los maestros, pero que son necesarias atender para el ajuste del Proyecto a la construcción de una nueva propuesta.

Así el Proyecto Xochimilco, de acuerdo con las características ya señaladas en el capítulo 3, tiene una profunda influencia sobre la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la visión que de él tienen los maestros. Al mismo tiempo, contrariamente a la percepción que los docentes tienen de sus posibilidades de intervención, el análisis de sus propias apreciaciones destacan la importancia y características de esa intervención en el quehacer institucional. En ello, es factible identificar un conjunto de determinaciones que caracterizan al docente como sujeto histórico.

A través del análisis del diseño curricular, de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la dinámica institucional, buscaremos entender algunos aspectos de la práctica y del discurso docente. Aún cuando el foco de nuestro análisis esté bien delimitado y por ello es necesario profundizar en estas y otras determinaciones, creemos que esta reflexión puede aportar para una mejor comprensión de la totalidad del proceso. Trataremos también de destacar algunos puntos polémicos a fin de estimular la discusión sobre aspectos usualmente poco debatidos.

## EL PAPEL DEL DISEÑO CURRICULAR EN EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA

El contenido de los documentos producidos en Xochimilco y de las actividades de capacitación docente, demuestran la importancia conferida al di se ño curricular. Quizás la visión más global es la que brinda un documento producido por el Centro de Investigaciones Educativas (UAM-X) y -- que describe al diseño como: "...el esfuerzo total de la Universidad para el cumplimiento de sus metas dentro del ámbito universitario y fuera de él a largo plazo. En esta perspectiva el diseño curricular permite -- examinar el conjunto del proceso universitario y tomar en consideración elementos que corresponden a diversos niveles de operación dentro de la Universidad, permitiendo la integración de ellos". (1). En efecto el di se ño constituye uno de los enlaces fundamentales entre los diferentes mo men tos que forman parte de la construcción curricular: la formulación -- del proyecto, su planeación y puesta en práctica.

Para la perspectiva de nuestro trabajo, el diseño constituye la -- gufa más importante para orientar el trabajo de los maestros, el cual de pende de la claridad y precisión como se especifican sus componentes y -- se evidencian sus conexiones mutuas. Sin duda los más fundamentales son los contenidos y las actividades, pues de acuerdo con las teorías del co no cim ie nto y del aprendizaje, el objeto, el sujeto y sus interrelaciones, configuran los elementos determinantes de este proceso.

## LA ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS EN EL DISEÑO CURRICULAR

Las deficiencias de preparación de los alumnos y las dificultades que en cu en tra n los docentes para operar el módulo, tienen que ver con la forma como se estructura el conocimiento y el método de enseñanza desde el di se ño de la carrera y de los módulos. La or ga n iz a ci o n de los contenidos se fundamenta en principios epistemológicos que en nuestro concepto mere cen aclararse y discutirse a la luz de los resultados obtenidos.



### La organización por módulos:

La fragmentación del plan de estudios en unidades autosuficientes (los módulos), sin un criterio de secuencia definido (tanto al interior de una misma fase como del plan de estudio), se inscribe en una concepción sistemática del conocimiento con un enfoque empírico, donde su construcción aparece como un proceso acumulativo. Esta visión se opone a la -- propuesta por el Documento Xochimilco que señala el movimiento doble em-- pírico-inductivo y teórico-deductivo como la fuente de construcción del conocimiento.

Tal movimiento sin embargo se encuentra obstaculizado en una construcción fragmentada, discontinua, tal como se da a lo largo del curriculum. Aún así, al nivel del módulo existirían posibilidades de presen-- tar el carácter dialéctico de la construcción del conocimiento. Sin em-- bargo, también aquí las actuales características de organización interna no ofrecen mayores garantías en este sentido.

Tal fragmentación es percibida como desventajosa, principalmente -- por los docentes de Medicina y de Estomatología que reclaman la incorpo-- ración de ejes de integración vertical del curriculum. En respuesta a tal preocupación se han organizado los planes de estudios de estas ca-- rreras por fases. Un ejemplo de los ejes que integran estas últimas -- son en Medicina: Crecimiento y Desarrollo Biológico, Salud y Enfermedad a través de la actividad productiva (ver plan de estudios de la carrera de Medicina). Sin embargo al permitir que los estudiantes lleven los -- módulos de una misma fase, sin un orden definido, se rompe nuevamente -- con la posibilidad de integración de los contenidos.

Resulta interesante que en la carrera de Biología, donde no existen restricciones en cuanto a la secuencia de los módulos los maestros pre-- sentan menos quejas al respecto. Pensamos que tal situación puede estar relacionada con las características epistemológicas del campo de la Bio--

logía, tal como se ha trabajado hasta ahora. En efecto dada la diversidad y la discontinuidad que presentan los objetos de estudio que integran su campo científico éste quizás plantea menos exigencias en este sentido. Sin embargo, en función de la nueva orientación de la carrera podría ser conveniente buscar ejes que contribuyan a una visión más totalizadora del objeto de estudio de esta carrera.

La forma como se propone la construcción del conocimiento en el currículum contribuye a una determinada aprehensión de la realidad. La opción vigente tiende a presentarla como un conjunto de hechos particulares, más que facilitar su comprensión como totalidad concreta.

Tal concepción del conocimiento tiene a su vez su correlato en una concepción del aprendizaje que presenta las mismas limitaciones. Este proceso aparece también como una estructura acumulativa, lineal, de aprendizajes parciales. No hay que olvidar que el concepto de módulo está vinculado sobre todo a concepciones tecnocráticas de la enseñanza, que preocupadas por mejorar la eficacia y eficiencia del aprendizaje, conciben su mejora fragmentándolo en unidades más simples. Como puede verse, este planteo está muy lejos de aquel al que apela el Documento Xochimilco, formulado por Piaget. Para la psicología genética el aprendizaje es un proceso de estructuraciones progresivas del conocimiento en el sujeto. El sujeto con todas sus determinaciones biológicas, psicológicas y sociales, juega en esta posición un papel fundamental. Por ello, si esta perspectiva sustenta la propuesta didáctica, la estructuración de los contenidos no sólo debe atender las características del contenido sino también, a las del sujeto. Así los conocimientos y experiencias previos de los alumnos, el orden de presentación de los conceptos, su articulación y complejidad se constituyen en elementos indisolubles para programar el aprendizaje. Ausubel señala al respecto: "Cualquier concepto o información nueva que se le presente al alumno sólo podrá ser aprendido o retenido si en la estructura cognocitiva del sujeto existen conceptos más in-

clusivos, es decir, la disponibilidad de conceptos que permiten la relación con la nueva idea correspondiente... de lo contrario los nuevos -- conceptos permanecerán como entidades dissociables y por lo tanto se -- pierden". (2)

### La selección de los Objetos de Transformación y Problema-eje:

Los conceptos de objetos de transformación y problema-eje han sido los elementos claves propuestos por el proyecto, para relacionar contenidos y actividades en el módulo. Como se vio en capítulos anteriores, la -- función de estos conceptos no está aún lo suficientemente aclarada ya -- que en algunos casos es evidente la falta de comprensión de los térmi-- nos, mientras que en otros, la dificultad se debe a una inadecuada se-- lección.

La relevancia social de estos elementos ha sido uno de los crite-- rios de selección más frecuentemente mencionados por los docentes. Por su parte, el Documento, sobre Diseño Curricular expresa: "En los proyec-- tos de curricula... se refleja una preocupación por integrar la forma-- ción de recursos al factor producción y un interés por asumir objetos -- de transformación desatendidos por la educación superior convencional". (3). La búsqueda de la transformación a veces resulta la preocupación central que gufa la definición del objeto. Un ejemplo significativo se encuentra en el módulo: "El hombre y su medio interno" de la carrera de Estomatología: "las actividades de promoción y prevención que se reali-- zan actualmente en las comunidades y el servicio, que se modificarán co-- mo resultado de la propuesta elaborada por los alumnos al final de la -- investigación".

Sin negar su importancia a los criterios de orden social, estimamos peligroso, sin embargo que la selección de los objetos de transformación y problema-eje, en tanto estrategias articuladoras del aprendizaje, res-

pondan exclusivamente a esos criterios. En efecto, el eje del módulo, - constituye uno de los conceptos claves para organizar el conocimiento -- tanto en su interior como en el plan de estudios.

Si el plan es una representación del objeto de estudio en su totali- dad los módulos dan cuenta de los recortes necesarios para aprehender -- esa totalidad. Por ello, la selección de aquellos dos elementos requie- re de un cuidadoso análisis de campo del conocimiento respectivo, a fin -- de localizar en él sus conceptos más relevantes. Por lo contrario, la - opción de un objeto de transformación sin trascendencia, puede oscurecer la aprehensión del conocimiento y de la realidad.

Una buena selección del problema-eje y objeto de transformación per- mite establecer y jerarquizar las conexiones internas existentes entre - los conceptos centrales y secundarios; es decir permite ir explicitando las estructuras conceptuales del contenido. Al respecto, Lafourcade se- ñala: "Cuando se elabora correctamente una estructura conceptual se favo- rece una selección de contenidos menos arbitraria, un ordenamiento más - racional y una delimitación del campo comprensiva y precisa". (4).

Finalmente, en tal selección no sólo deben tomarse en cuenta crite- rios epistemológicos sino también pedagógicos; para ello es necesario -- preguntarse si el objeto seleccionado es adecuado en cada momento para - las características comunes de los estudiantes con quienes se va a traba- jar. (5).

Es evidente que la combinación del conjunto de criterios no resulta del todo sencillo. Por otra parte tomando en cuenta el carácter dinámi- co de la realidad, del proceso de conocimiento y del propio estudiante, también resulta obvio que la selección de los elementos discutidos no -- puede pensarse de manera definitiva como en ocasiones parece suceder.

El criterio de secuencia de los módulos:

Otra problemática importante, referida a la organización de los contenidos en el curriculum, tiene que ver con el criterio general de secuencia de los módulos (o eje vertical). Aunque el propio Documento Xochimilco critica el enfoque teórico-deductivo de los planes de estudios tradicionales, la concepción de los troncos interdivisionales y divisionales dan cuenta de la persistencia en el nuevo módulo de aquel enfoque criticado. En efecto, los troncos generan un eje que va de lo general a lo particular: "los módulos iniciales se relacionarán con un mayor número de disciplinas y carreras mientras los terminales se harán más específicos. (6).

La prescripción puede ser correcta, pero su nivel de generalidad es tan amplio que da márgenes para las más variadas interpretaciones. La relación "con un mayor número de disciplinas" es posible a través de problemas muy bien seleccionados, específicos de cada carrera y la especificidad del problema no implica limitaciones para la integración de varios aportes de diferentes disciplinas. Por el contrario, la especificidad del problema elegido puede constituir la mejor prueba -y el mejor aprendizaje- de la necesidad de trasponer los límites de una disciplina, cuando es posible demostrarlo.

El desarrollo de los "troncos", ha venido demostrando que el criterio para organizar los contenidos no ha sido éste, sino que se ha impuesto la tendencia a comenzar por planteos abstractos generales, forzando a veces la dimensión social de los problemas, sin arraigarlos a situaciones claramente perceptibles como propias de un campo determinado del conocimiento.

Esta organización tiene importantes implicaciones epistemológicas y pedagógicas. Si interesa, por ejemplo, desarrollar una concepción dialéctica del conocimiento, el tratamiento de lo general y lo particular -

que así resulta niega el peso de las relaciones intrínsecas que conforman una totalidad. Más bien se tiende a separar la totalidad de los hechos con lo cual sus relaciones no pueden vislumbrarse. Tan no está claro para los docentes el sentido de los troncos, que son muchos los que se ven precisados de asignarles una "temática", instrumental para la carrera pero aislada de la estructura conceptual del campo de conocimiento determinado; así se considera que en los módulos de tronco se dan las bases del sistema modular o del proceso de investigación o del método científico. Muchas veces el conocimiento social es rechazado por los estudiantes (y posiblemente por los maestros) porque en el momento de ingreso y dada la forma en que se presenta, su necesidad no aparece como evidente. Se lo percibe entonces como un agregado que cumple más una función ideológica que científica. Por ello, es problemático que un estudiante en el primer módulo pueda simular conocimientos tan amplios y complejos y tan desvinculados de su interés concreto relacionado con la carrera elegida.

### La multidisciplinariedad

El problema de las relaciones que se establecen entre las disciplinas -- nos lleva a otra problemática importante del diseño. Abandonar la asignatura y tomar a la realidad como instancia organizadora del plan de estudios, ha implicado un notable avance en el diseño, el cual ha permitido ampliar las perspectivas para el análisis.

En mayor o menor grado han sido evidentes los esfuerzos para ir incorporando distintas disciplinas que permitan un abordaje más amplio de los objetos de estudio, con las restricciones ya señaladas en el capítulo anterior.

Esta apertura ha favorecido la incorporación de nuevos objetos de estudio: por ejemplo los modelos de práctica en Estomatología, los pro--

gramas materno-infantil, de higiene escolar, de atención integral al -- adulto en Medicina, la tenencia de la tierra y sus determinantes socio-económicas, legales, su relación con la producción de los alimentos en Veterinaria, etc.

Sin embargo, el trabajo multidisciplinario plantea numerosas dificultades que invitan a una mayor reflexión. Si bien el diseño ha posibilitado tal avance, también algunas de sus características han obstaculizado la obtención de una visión más integrada. Así, al interior de cada unidad los maestros perciben frecuentemente la falta de conexión entre los conceptos. La selección de los contenidos no siempre parece ser la más adecuada, al juicio del docente. La falta de clarificación de las relaciones entre los contenidos contribuyen a crear una concepción de la interdisciplina como la suma de diferentes disciplinas, concepción que es la que gesta el Documento Xochimilco.

El evidenciar los nexos entre los conceptos no es una condición suficiente para una reconstrucción interdisciplinaria de la realidad en el proceso de conocimiento. El incorporar las ciencias sociales al plan de estudios no significa un aporte nuevo, un aporte más al estudio de la profesión. Implica más bien una reconceptualización total de ésta, tal como lo señalan muy bien algunos maestros.

Al respecto, ésta cita de Kosik nos parece muy esclarecedora: "En este proceso de correlación en espiral en el que todos los conceptos entran en movimiento recíproco y se iluminan mutuamente se alcanza la concreción. El conocimiento dialéctico de la realidad no deja intactos los distintos conceptos en el camino ulterior del conocer. (7).

La incorporación de la multidisciplinariedad en el plan de estudios nos obliga también a contemplar un problema específico que es atribuido a las transformaciones que sufren las disciplinas en el curriculum. Por

ejemplo, la falta de dominio por parte de los estudiantes de algunas materias puede tener que ver con la fragmentación que sufren estas en la actual organización curricular. Al respecto algunos autores, como Bellack, enfatizan la necesidad de que los estudiantes dominen las disciplinas, fuentes de conceptos e ideas esenciales, para resolver los problemas de estudio de las carreras, posición presente en algunos maestros. (8).

¿Hasta que punto ha significado la incorporación de la multidisciplinariedad un avance en el conocimiento de lo real? ¿representa en verdad una etapa intermedia y necesaria en el proceso de construcción de la interdisciplina o ha implicado más bien una desviación de esta meta?, -- ¿No se habrá substituído un tipo de fragmentación (la unidisciplinariedad) por otro tipo de fragmentación (la multidisciplinariedad)? Vasconi hace una llamada de atención al respecto: "No es posible continuar -- sosteniendo una concepción que nos lleva a una fragmentación del conocimiento, que nos conduce a su vez a la fragmentación de una realidad que no puede ser fragmentada sopena de perder para siempre el significado de la totalidad... y no saquemos aquí el argumento de los estudios inter o multidisciplinarios como forma de superar esas deficiencias; sumar diversidades no es alcanzar totalidades". (9).

El problema de la multi e interdisciplinariedad en el curriculum es particularmente complejo ya que por una parte tiene que ver con el desarrollo de las ciencias y depende del mismo; a su vez tiene que pensarse también en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual plantea la necesidad de estudiar y promover una didáctica de lo interdisciplinario, aspecto poco contemplado hasta ahora.

#### La Organización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Diseño de las Carreras.

En la UAM-Xochimilco el proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza alrededor de la triada investigación-docencia-servicio. Las valoraciones



que hacen los docentes, confirman la importancia de la relación existente entre la planeación de estos procesos y los resultados obtenidos en la operación: el reducido avance del servicio en Biología y Veterinaria es atribuido a la insuficiente importancia que se le asigna en el diseño. En Medicina y Estomatología la planeación de la investigación parece insuficiente para las necesidades del currículum y los profesores -- destacan la necesidad de esclarecer mejor, en el diseño, sus objetivos y métodos. En Veterinaria la poca precisión en los módulos, para llevarla a cabo, puede explicarse por la tendencia existente en esta carrera, en tomar al método científico o proceso de solución de problemas como el procedimiento que permite resolver cualquier situación de la realidad. Por ello, existen menos exigencias de planeación al respecto. -- Esta tendencia en encarar la investigación bajo un enfoque metodologista será discutido posteriormente.

Evidentemente, tampoco es una casualidad, la importancia atribuida en la planeación, a la investigación o docencia o servicio, en cada carrera. Un análisis de la historia de las disciplinas y de las prácticas profesionales podría enriquecer nuestra comprensión del papel que -- han jugado cada uno de los procesos analizados, en las carreras estudiadas.

Algunas consideraciones ya hechas y referidas a la organización de los contenidos siguen vigentes para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo el sistema por módulos, tal como está planteado, no permite el desarrollo continuo del servicio y de la investigación, experiencias que frecuentemente quedan inconclusas. Asimismo, -- ello provoca limitaciones para una adquisición paulatina de las habilidades de servicio o de investigación a lo largo del currículum. Respecto a la investigación, parecería como si en cada módulo se intentara repetir todas las etapas del proceso sin que se llegue realmente al dominio de cada paso, como si su reiterada repetición garantizara su apren-

dizaje. La concepción (expresada por los docentes) del "aprender haciendo" parece estar difundida. En su versión simplificada es suficiente -- que el estudiante "haga" para que "aprenda", pasando por alto el proceso de estructuración interna del sujeto, los necesarios momentos de incorporación de la teoría y la necesidad de planear el aprendizaje de manera -- de favorecer aquel proceso.

La deficiente integración de los equipos de trabajo entre el personal de servicio de la clínica y hospitales y los docentes de módulo en -- las carreras de Estomatología y de Medicina explican en parte las deficiencias de planeación de las actividades de servicio y de la integración en el diseño de las actividades de servicio, investigación y docencia.

Hemos enfatizado ya, la importancia de establecer con claridad las -- relaciones entre los diferentes componentes del módulo. Esta situación, a decir de los maestros, se presenta con irregularidad. También lo confirmamos mediante una revisión general de los módulos. En algunos casos se explicita la relación entre objetivos, actividades, contenidos y bibliografía. Sin embargo, a menudo el módulo tiende de nuevo a aparecer como la suma de elementos con un mínimo grado de integración. Las relaciones contenido-actividades, investigación-docencia-servicio y alumno--maestro, son minimamente aclaradas.

De acuerdo con la filosofía del Proyecto, resulta fundamental precisar las características de las actividades que los estudiantes va a realizar en el módulo. Hablar de discusión o de actividad grupal no identifica cuales son las acciones que los sujetos van a realizar con los contenidos de enseñanza. Parece contradictorio el énfasis que se otorga en el diseño a la definición de los objetivos de aprendizaje, misma que puede explicarse por la ausencia de claridad respecto a las bases pedagógicas del Proyecto y la tendencia a buscar al interior de la tecnología -- educativa fuentes de orientación.

Finalmente, un elemento crítico de la planeación cobra tal importancia que llega a ser identificado como el principal obstáculo para el -- proceso de enseñanza-aprendizaje: la previsión de las condiciones materiales del proceso (tiempo, recursos, instalaciones, bibliografía, etc.) deficiencias que pueden contribuir efectivamente a abortar las mejores intenciones de docentes y alumnos. Son comprensibles la aparición de - tales dificultades en un proyecto donde la realidad llega a ser una parte importante del curriculum. Esta realidad, difícilmente puede estar sometida con rigor a la planeación. Frente a esta problemática para el diseño, es necesario partir de bases concretas y de un conocimiento profundo de las restricciones operativas. ¿Hasta que punto se ha tendido a veces a caer en un diseño de escritorio? ¿Hasta que punto existe una suficiente retroalimentación que permita corregir el diseño en función de los problemas encontrados?; las respuestas de los maestros indican - graves deficiencias en este sentido.

La calidad de la planeación tiene importantes repercusiones en la - práctica; existen frecuentes demandas de los maestros por mayores esfuerzos al respecto indicando que un diseño completo representa un requisito indispensable para guiar su trabajo. Posiblemente estos requerimientos se relacionan también con el grado de seguridad del docente frente a su preparación.

En nuestro concepto es conveniente que el módulo ofrezca la mayor - claridad y precisión posibles, sin que ello signifique postular una estructura rígida y cerrada para la acción del docente.

Todo diseño tiene al mismo tiempo una validez relativa puesto que - sólo constituye una anticipación de la situación de enseñanza-aprendizaje: por una parte no es posible prever de manera absoluta las condiciones concretas de la realidad y por la otra cada grupo de estudiantes es particular y puede requerir de reforzamientos específicos, situación entendida por numerosos profesores.

El módulo es también una guía de trabajo para el alumno y debe proporcionarle una concepción clara del trabajo que tiene que desarrollar. En la medida que el diseño sea poco específico, abre la posibilidad de una mayor indeterminación respecto de docentes y alumnos y de su relación alrededor de los contenidos.

#### EL DOCENTE EN LA ESTRUCTURACION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Acabamos de ver que el diseño posee una importante influencia para orientar la práctica. No obstante ésta última tiene un cierto grado de autonomía frente la planeación original, la cual es visible en la gran diversidad de los resultados obtenidos.

El método de enseñanza se construye en el quehacer cotidiano, en el desarrollo de las relaciones múltiples que se establecen entre contenidos, estudiantes y maestros. Estos últimos participan como sujetos concretos históricos, que incorporan en su trabajo, su visión particular del conocimiento, sus emociones, su ideología, sus capacidades intelectuales, sus expectativas, etc. De ellos, depende en parte el curriculum que se construye en la realidad; por eso es posible sostener que los métodos -- elaborados son siempre relativos. Tienen un carácter histórico, sujeto a su permanente transformación y a una dinámica compleja; por ello sólo podemos pretender identificar ciertas tendencias más que realizar la descripción de una realidad acabada.

A continuación, destacaremos algunas características de las formas como el docente trabaja con los contenidos, las actividades y los estudiantes. Aunque se analizará cada uno de estos elementos de manera particular, es importante resaltar que las relaciones que se establecen entre ellos, (contenidos, sujeto-objeto, docente-alumno) son siempre mutuamente determinantes.

### La Estructuración de los Contenidos

La estructuración de los contenidos sufre frecuentes ajustes en el momento de la enseñanza. Hemos visto que en la mayoría de los casos la programación original se modifica y que en casos extremos, el maestro renuncia llevar a cabo la investigación o el servicio, cambia o elimina el objeto de transformación, etc. ... También hemos visto que el enfoque multidisciplinario suele surgir en el transcurso de la enseñanza, dependiendo de las posibilidades circunstanciales. Este proceso de reestructuración, más o menos flexible, encuentra sus causas en diversos factores. - Uno de ellos, se ubica en el papel que el estudiante llega a ocupar para la reelaboración de los contenidos. Así en función del alumno se establecen modificaciones para superar sus deficiencias. En este sentido es interesante la observación de Girault cuando señala que aún en la enseñanza tradicional, los contenidos no son seleccionados e impuestos por los docentes a los alumnos, quienes lo reciben pasivamente sino que son el fruto de un proceso de negociación no explícita entre ellos. (10).

En el caso de la UAM-X, tal situación es más válida, en vista de -- las mayores posibilidades de participación de los alumnos. El capítulo anterior mostró, cómo el docente tiene presentes las demandas de los estudiantes, sus expectativas y aspiraciones. No hay que olvidar que un aspecto importante de la pedagogía activa es permitir y respetar las necesidades e intereses de los estudiantes. Tal negociación se entiende mejor, cuando los intereses de los alumnos, muchas veces enmarcados en concepciones más tradicionales de la enseñanza y de la práctica profesional, vienen a reforzar aspiraciones y concepciones similares presentes en el maestros.

También el espacio que se le deja al estudiante para la definición de los contenidos, se demuestra en Veterinaria donde el alumno adquiere un mayor grado de participación y libertad para escoger sus espacios de trabajo y la especie con la que va a trabajar.

Por otra parte, el papel otorgado a la práctica y a la incorporación de experiencias constituyen otra fuente permanente de enriquecimiento y transformación de lo programado.

Existen otros elementos que parten del propio docente. Por ejemplo, su tratamiento de los contenidos no es arbitrario, sino que se ve afectado por un conjunto de factores como pueden ser el valor que atribuye a ciertos contenidos, su dominio de ciertas temáticas, etc. Así sus apreciaciones relativas al diseño curricular indican una gran heterogeneidad de criterios respecto a la pertinencia de los contenidos incluidos en los módulos. La revisión de estos últimos confirman también la disparidad de enfoque en cuanto a las disciplinas que son incorporadas. Algunos módulos son de carácter eminentemente biológicos, otros demuestran un esfuerzo por integrar una visión multidisciplinaria de los objetos de estudio. Si tal situación opera a nivel de diseño, es de esperarse la reproducción de una diversidad similar sino amplificada a nivel de la docencia. Tal apreciación es enfatizada por los maestros de Veterinaria.

En este momento del proceso, entran a formar parte un conjunto de determinaciones, como el dominio que tiene el docente de su módulo su concepción del campo de conocimiento, de la práctica profesional, su apreciación del proyecto, etc. Una tendencia ya encontrada en la enseñanza modular de otras instituciones es la de reducir el manejo de los contenidos a la lógica de la disciplina que mejor se domina. Cada disciplina tiene sus enfoques particulares, su manera específica de recortar el objeto de estudio, su metodología. Tal desviación se encuentra particularmente en quienes aplican por ejemplo el método de investigación de las ciencias exactas o naturales a objetos de las ciencias sociales, y someten el estudio de cualquier objeto independientemente de su naturaleza disciplinaria, a un llamado método científico ahistórico y formal. Un ejemplo muy claro se identificó en un número importante de docentes de servicio de Medicina que siguen llamando el módulo por el nombre de su especialidad ejemplo: "digestivo" o "sistema nervioso", etc.

### Las Actividades del Estudiante

Otro componente fundamental del proceso de conocimiento es el tipo de relaciones que se establecen entre el sujeto y el objeto de estudio, las que conducen al análisis no sólo de las actividades sino del papel que se le otorga al sujeto o al objeto en este proceso y de su relación con la práctica.

El conocimiento que se construye depende de las formas de intervención del alumno sobre el objeto. Por una parte, importa el tipo de participación del alumno, sea como simple receptor o bien al intervenir activamente en el proceso de transformación del objeto. Por otra parte también interesa la relación de la actividad con la teoría. ¿Opera la acción con o sin esquema anticipador? ¿Permite una reestructuración de la teoría? ¿La actividad toma en cuenta la naturaleza del objeto y las características del sujeto?.

Es evidente en las carreras estudiadas, una preocupación importante para que el alumno desempeñe y demuestre algún tipo de actividad durante el proceso. Sin embargo, cuando se analizan las respuestas se presentan diferentes formas de concebir estas. Bajo este nombre se agrupan técnicas de enseñanza, actividades y los procesos de investigación o de servicio. Una técnica didáctica no nos esclarece que acción realiza el sujeto sobre el objeto o sea los contenidos. Esta confusión no es casual y es el resultado por una parte de la influencia de la tecnología educativa que aborda la problemática didáctica desde la perspectiva de la enseñanza y no del aprendizaje, del maestro y no del alumno y por otra parte, es también el fruto de la pedagogía activista, cuando se reduce ésta a la búsqueda de la actividad como un fin en sí mismo que garantiza por sí sola el aprendizaje (el aprender haciendo).

¿Cuál es el carácter de la actividad y qué impacto tiene sobre el conocimiento?; al respecto encontramos diferentes situaciones que se pue

den identificar a partir de las observaciones de los docentes sobre la práctica, el servicio o la investigación. Por ejemplo en Estomatología las actividades de servicio son consideradas principalmente como acciones repetitivas cuyo fin es la de proporcionar asistencia o el dominio de una determinada técnica.

En otros casos (algunas investigaciones de Medicina y Estomatología), la actividad puede aparecer como una simple recolección de datos donde el papel del sujeto resulta mínimo. El conocimiento que construye el alumno a partir de este proceso puede aparecer como una copia de la realidad, ateniéndose a las características externas del objeto, es decir, a su apariencia y no a su esencia. Las actividades prácticas también tienden a ser vistas ocasionalmente como comprobación de la teoría limitándose la reestructuración cognocitiva por parte del sujeto.

En una situación opuesta a las anteriores, ya no es el objeto sino el sujeto quién ocupa el primer lugar en el proceso de conocimiento; en ellos la aplicación del método científico o de solución de problemas se constituye como la condición esencial y casi suficiente del aprendizaje, en la adquisición del conocimiento objetivo: "Creyendo que al asegurar el método en la cabeza del sujeto está ya asegurado el mismo para abordar cualquier objeto de la realidad independientemente de las características específicas que lo delimitan. (11). Este modelo cabe además en la confusión de aplicar mecánicamente la teoría del conocimiento a la situación de enseñanza-aprendizaje, que de hecho opera en condiciones totalmente distintas a las que caracterizan el proceso de producción de conocimientos nuevos.

El servicio, en el discurso docente (sobre todo en el caso de Estomatología) se ha visto como un elemento de transformación de la realidad. Sin embargo, en la práctica el carácter repetitivo de las acciones, su aislamiento de la teoría no permite la génesis en el estudiante de una -



concepción distinta de la realidad. Este mismo discurso de los profesores es contradictorio, cuando pretende someter la realidad a las condiciones de la enseñanza, cuando la visualizan como un obstáculo al aprendizaje, de esta forma esta realidad que se pretende transformar, se encuentra cosificada.

De igual forma no es posible reconocerle a la investigación el carácter creativo de producción de conocimientos que le adjudican los maestros. La investigación cumple simplemente un carácter instrumental de organización del trabajo didáctico del alumno. Busca confirmar la validez de los conocimientos ya existentes mediante la demostración de su eficacia en la práctica, en la solución de los problemas de la realidad que tienen que resolver los estudiantes. El método científico constituye un conjunto de principios y reglas, de procedimientos formales que en cada momento contribuye a dificultar, sino a impedir por completo la producción de conocimientos nuevos. (12).

La incorporación del servicio y de la investigación probablemente han tenido un papel eficaz para una formación más sólida desde el punto de vista práctico y quizás teórico, para un mayor contacto con la realidad en los estudiantes, y para incrementar la iniciativa del estudiante frente su propio proceso. Resta por saber si dadas las características señaladas antes, cambian el conocimiento de la realidad en los estudiantes, condición necesaria para su transformación.

### LAS RELACIONES EDUCATIVAS

Los cambios de metodología antes descritos han tenido repercusiones importantes sobre las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos. Estas representan uno de los aspectos donde los maestros identifican las mayores innovaciones, expresadas sobre todo por la aparición de nuevas actitudes en el estudiante hacia su propia formación y el maestro.

Se han señalado en el capítulo anterior la presencia de una cierta ambigüedad en el docente respecto del alumno. Por una parte se reporta una intervención activa del alumno, su creatividad e iniciativa, a la vez -- que un gran número de docentes señalan apatía e desinterés por parte de los mismos alumnos. También algunos profesores extrañan la pérdida de disciplina en el salón de clase. Los cambios no se operan sin conflictos bajo las nuevas condiciones y los roles ejercidos por ambos participantes aparecen algo confusos. Tal situación tiene su origen en las siguientes transformaciones que operan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por una parte existe una tendencia a manejar grupalmente la docencia, lo cual ha contribuido a borrar los límites del papel que ejerce cada actor en el proceso. Las responsabilidades tienden a diluirse entre todos; la inseguridad del docente frente a los contenidos y las carencias del diseño, pueden haber constituido un factor importante para desplazar hacia el estudiante el peso de la enseñanza. Por ejemplo, se llega a culpar al estudiante de las imperfecciones del sistema modular, de su aprendizaje deficiente, tal como si ellos fueran los responsables del éxito o fracaso de la experiencia.

Si bien el trabajo grupal presenta sus ventajas al otorgar un carácter colectivo-activo al proceso de aprendizaje, de igual forma presenta sus riesgos ya que el aprendizaje no sólo es un proceso social sino también subjetivo: "No es correcto diluir en las producciones grupales el desempeño individual de los estudiantes. El aprendizaje se produce habitualmente en el contexto de la interacción, pero en el sistema nervioso de cada sujeto. (13).

En la nueva metodología de enseñanza la dinámica de relaciones sujeto-docente-contenidos se ve modificada. Anteriormente el docente era un intermediario casi obligatorio en la relación del sujeto con los objetos de estudio. En el sistema modular el alumno tiende cada vez más a relacionarse directamente con los contenidos, sobre todo por la importancia

que adquieren las actividades de orden práctico. En estas condiciones - el docente no parece ser el conductor permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, su intervención aparece más discontinua. De ahí la necesidad de explicitar claramente criterios para su participación y las maneras de hacerlo.

Retomando una imagen de Santoni: "¿Será el papel del docente el de un mecánico que interviene sólo cuando el automóvil se para o cuando advierte una necesidad de instrucción suplementaria para obtener prestaciones nuevas o satisfactorias?" (14). Aunque fuera así, ¿acaso el mecánico no debe tener un conocimiento previo, completo del automóvil?; nuevamente regresamos a la necesidad de que la condición esencial de una intervención eficaz del maestro es la de una comprensión cabal del proceso de aprendizaje a nivel grupal e individual.

En todo caso la redefinición del rol docente como el de un asesor, un coordinador, etc., no dice con bastante precisión sus formas y niveles de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puntualizar el rol del maestro implica en primera instancia aclarar cual es la concepción sobre el proceso de aprendizaje que se va a tomar como válida y como sustento del trabajo pedagógico. Si no se definen las formas de concebir la apropiación del conocimiento por parte del alumno, difícilmente se podrá identificar cómo el docente puede intervenir de manera positiva en este proceso.

Pero el nuevo papel del maestro no se reduce a su dimensión didáctica. Históricamente la experiencia educativa de los profesores universitarios, incluyendo los de la UAM antes de su ingreso, se limitaba fundamentalmente a la transmisión de contenidos. El problema central era un problema de instrucción; los componentes sociales, psicológicos e ideológicos existían pero eran comúnmente ignorados. El sistema modular enfrenta a docentes y alumnos a una nueva concepción del conocimiento y su organización que va ligada a un conjunto de valores no siempre explicitados pero que pueden oponerse a los presentes en los individuos. Por ejemplo los conocimientos de las ciencias básicas o de las prácticas clí

nicas de la especialidad no tienen en Xochimilco el crédito que tenían en la enseñanza tradicional. Otras disciplinas, como las ciencias sociales, son algunos de los nuevos valores que tienen que aceptar maestros y estudiantes. El sistema de valores y prestigios universitarios es a su vez solidario de un sistema de poder (15), y los dos se legitiman mutuamente. El conocimiento de las ciencias básicas por ejemplo, otorgaba un cierto poder y seguridad al docente que la dominaba, en la institución y frente al estudiante. El docente que se ve obligado a impartir una materia que no domina, pero que llega a tener socialmente un alto prestigio, puede llegar a sentir justificadamente una importante pérdida de seguridad y poder frente al alumno. Esta situación se registra en la encuesta por el gran número de maestros que reconoce amplias necesidades de capacitación en casi todas las áreas del conocimiento y muy particularmente en las ciencias sociales y ciencias básicas. Por otro lado, los valores de ciertas prácticas profesionales (por ejemplo práctica privada en Estomatología, clínica en Veterinaria, etc.) también son cuestionados. Incluso deja bastante perplejo el número no menos apreciable de enseñantes que siguen vinculados a las prácticas dominantes fuera de la Universidad y que en su interior estimulan supuestamente el aprendizaje de otro tipo de práctica. Aquello significa otro factor que asienta la ambigüedad interna del profesor.

Al respecto Aguirre (16) caracteriza al docente como un eje de contradicciones que él vive entre la idealización que se hacen de sí mismo y su propia realidad, entre su status profesional y su realidad profesional, entre el papel del maestro que ha internalizado siendo estudiante y aquel que se le pide desempeñar en las curricula nuevas.

El método de enseñanza que permite una mayor participación del estudiante, dinamiza al conjunto de relaciones que se dan en el espacio educativo. En la enseñanza tradicional la principal relación que se establece más libremente es la vertical: del docente hacia el grupo de alum-

nos. En la enseñanza modular el tipo de actividades que se promueven liberan un conjunto de relaciones nuevas; del docente con cada alumno y de los estudiantes entre sí; con ello el maestro no sólo tiene que demos- - trar dominio del contenido sino la capacidad debida para manejar su rela- - ción con el conjunto de estudiantes. Además en todo sistema innovador y en particular en el que nos ocupa, se da una mayor movilización de expec- - tativas, frustraciones y angustias, que tienen mayores posibilidades de expresión. En el análisis de la participación estudiantil en el proceso de aprendizaje Santoni reitera: "la ineliminabilidad del proceso educati- - vo de los componentes emotivos e ideológicos. (17).

Entonces el nuevo rol de enseñante, su nueva imagen no puede pensar- - se sólo en términos funcionalistas como del ejercicio de nuevas tareas; significa una transformación, un resolver cotidiano de los conflictos -- que nacen entre el tipo de ideología, conocimientos, práctica que ha re- - cibido y las que se busca construir en la realidad.

Esta problemática si bien no está expresada por los docentes, llega a ser la tela de fondo de los juicios que emiten. Algunos aportes de -- Gramsci pueden resultar de utilidad para la problemática tratada. En -- primer lugar Gramsci se opone a la concepción pasiva que se tiene del -- maestro en la pedagogía activa, espontaneísta, en donde "se piensa que -- en el niño el cerebro es como un ovillo que el maestro tiene que ayudar a deshacer (18). El maestro puede ser subalterno de dos maneras diferen- - tes; la primera limitándose a observar el desenvolvimiento del niño, la segunda "expresando al niño exigencias de conformación típicas de un am- - biente que vive en la economía y no la historia o sea del ambiente domi- - nante. La tarea del maestro consiste en historicizar progresivamente el niño, remover su folklore para llevarlo a la racionalidad, homogeneizar el ambiente educativo como condición de prefiguración del bloque históri- - co.

En nuestro concepto, una condición para tal acción educativa es la historización del propio maestro, que tiene que hacerse conciente de su folklore, es decir de sus concepciones del mundo, y resolver sus propias contradicciones entre su historia (infraestructura) y las concepciones - que tiene sobre su estructura. En la medida que el maestro ha resuelto sus contradicciones, constituye lo que Gramsci llama un bloque histórico perfecto que tiende a alcanzar a otro bloque histórico imperfecto el - - alumno.

En este sentido, ha resultado evidente en el presente trabajo la -- gran heterogeneidad y hasta contradicciones que se presentan entre los - distintos modos de pensar de los maestros respecto de su trabajo y del - proyecto educativo, así como la falta de correspondencia entre discurso emitido, el cual aparece más bien como un discurso aprendido y las for-- mas de encarar la práctica.

#### EL DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL DEL CURRÍCULUM

La construcción de la propuesta a nivel del diseño y del "salón de cla-- se", no sólo es el producto de la intervención individual del docente y del alumno o el resultado de su trabajo colectivo. Tampoco las contra-- dicciones encontradas sólo se pueden explicar por los conflictos que vi-- ven internamente cada docente o alumno; estos conflictos se articulan y se ven alimentados por la propia dinámica institucional que también re-- produce en su seno la lucha entre lo viejo y lo nuevo, lo instituido y - lo instituyente, lo modernizante y lo progresista.

El problema de la construcción institucional del curriculum adquie-- re una relevancia particular dadas las características del proyecto y -- sus condiciones de emergencia. Efectivamente, por una parte no es un -- proyecto que nace en la institución y es promovido por un grupo particu-- lar de sus integrantes, sino que es elaborado por un número muy reducido

de individuos y viene a ser desde su inicio la propuesta oficial dominante estimulada desde arriba (no negamos con ello que por sus características haya atraído un grupo importante de maestros interesados en su carácter innovador). Por otra parte, tal como se había analizado anteriormente, la propuesta original no es homogénea sino que también refleja la -- presencia de distintas posiciones no siempre asimilables.

Por ello, del problema de "hegemonización del proyecto, de su afianzamiento como dominante se plantea en términos particulares. Vale la pena reflexionar en relación al grado en que la propuesta original es definida y apropiada por la comunidad, es decir, transformada y convertida -- en propuesta vigente.

Los programas de capacitación docente constituyen una de las estrategias más útiles de que dispone la institución para difundir el nuevo -- currículum. En el capítulo tres, vimos que si bien han sido importantes los esfuerzos para darlo a conocer, su falta de continuidad su carácter restrictivo, han representado reales limitaciones. Asimismo, las formas adoptadas para la capacitación: cursos, talleres, foros, etc., si bien -- provocaron una intensa participación de los maestros no han facilitado -- suficientemente la integración de los aprendizajes allí perseguidos.

En los primeros años de funcionamiento de la Universidad existieron notables esfuerzos por clarificar, ampliar y fundamentar teóricamente el Proyecto. Testimonio de ello, fueron la producción de importantes documentos como: "el Diseño Curricular" (abril de 1976); aquellos elaborados para el Seminario de Integración Metodológica (octubre de 1976); el Diagnóstico de la Realidad Nacional (agosto de 1975); el CUDRA (Centro Universitario de Desarrollo Regional Autocentrado) que han enriquecido el -- Proyecto Xochimilco a través del análisis de algunos aspectos específicos como de la práctica profesional, la interdisciplinariedad, el servicio, la investigación o de alguna temática psicopedagógica. Desafortuna

damente estos documentos, excepto quizás el de Diseño Curricular, no - - siempre recibieron la suficiente difusión.

Sin embargo, la tendencia más reciente, a centrar la capacitación - sobre aspectos metodológicos en detrimento de los teóricos (referidos al proyecto o a los contenidos de enseñanza) da cuenta de una visión reduccionista del proyecto. Como consecuencia de esta forma de encarar la capacitación, es escasa la proporción de maestros que han tenido la oportunidad de conocer en sus rasgos más generales las características del Proyecto Xochimilco. Por parte de estos maestros, este es poco cuestionado en sus principales líneas. Existe también una proporción no despreciable de docentes (los de recién ingreso y los de servicio) que no pueden siquiera señalar sus características más importantes.

También es importante recordar los esfuerzos que se dieron en los - primeros años de la Universidad para profundizar el Proyecto desde el -- punto de vista teórico. Sin embargo, este proceso no se mantiene y se - tiene nuevamente a manejar la propuesta curricular como un todo acabado, no cuestionado cuya dificultad principal reside en su puesta en práctica. Es necesario enfatizar nuevamente que la capacitación constituye asimismo la respuesta fundamental al problema de la relación planeación-práctica. Sólo en la medida en que el docente domine los conocimientos de su campo y los de orden social, psicológico y didáctico pertinentes para su trabajo, el proceso de enseñanza-aprendizaje podrá realizarse con un carácter flexible y abierto necesario para un proyecto con las características analizadas. Otros aspectos institucionales han contribuido a la - condición anteriormente descrita, por ejemplo: la ausencia de investigaciones educativas que permitan un mejor conocimiento de los procesos dados en la práctica, así como de una mayor profundización teórica.

Las posibilidades de participación en el diseño son un factor importante para contribuir a que se integren preocupaciones de tipo teórico -



con los resultados prácticos; por ejemplo: algunos datos aportados por las entrevistas señalaron la falta de trabajo común entre los docentes que participaron en los primeros años en el trabajo teórico y de diseño y aquellos que de inmediato se integraron a la docencia. Sin embargo, la participación de algunos profesores en las diferentes fases del diseño ha favorecido su mayor compenetración del Proyecto.

En la evolución de las estructuras académicas de la propia Universidad, algunos elementos permiten entender los factores que a nivel institucional afectan la posibilidad de hegemonización e implementación de la propuesta. Esta cuestión no ha sido analizada en este trabajo; sin embargo, algunas situaciones bien conocidas de la comunidad se han visto como una evidencia de los obstáculos que interfieren el desarrollo del Proyecto. Por ejemplo: la pérdida del Departamento de Investigaciones Educativas que jugó un papel importante en la capacitación del profesorado y como centro de producción y difusión de ideas psicopedagógicas; el papel insignificante que jugó la Coordinación de Extramurales, encargada de establecer los nexos entre la Universidad y las instituciones del sector público necesarios para operar el servicio. Los Departamentos, originalmente encargados de realizar funciones de investigación y servicio, se dedican exclusivamente a la docencia, las Carreras se convierten en estructuras estables y unidisciplinarias, etc.

Es claro que estas transformaciones han afectado la vigorización de la propuesta. Aquellos procesos como la capacitación que se realizaba a nivel de toda la Universidad tienden a ser asumidos cada vez más por instancias de menor jerarquía y a ser cada vez menos interdisciplinarios; Se pasó así de depender primero de la Universidad, a las Divisiones, los Departamentos y las Carreras y finalmente con frecuencia a quedar en manos de docentes aislados. Con ello los procesos se vuelven menos integrales, interdisciplinarios y abiertos. Asimismo se pierden importantes espacios de discusión comunes a las tres Divisiones, que podrían aportar

criterios para clarificar los rasgos fundamentales del Proyecto. Esta situación, a su vez no es ajena a la problemática política que se desarrolla en la institución e inclusive fuera de ella. Así ha sido percibida de manera muy crítica por un grupo de docentes, quienes la consideran determinante para explicar el proceso sufrido por la institución y el Proyecto.

A raíz de las transformaciones anteriormente discutidas la construcción curricular asume un carácter cada vez menos colectivo. El docente aparece finalmente como el principal responsable de su tarea.

Su propia labor tiende a dispersarse teniendo que asumir funciones que le competen a la propia institución, como por ejemplo la de buscar sitios de investigación y servicio, recursos, etc.

El Proyecto Xochimilco sigue apareciendo como la propuesta dominante al interior de la Universidad. Sin embargo, se sigue perpetuando con las mismas contradicciones presentes en su formulación. Es más, hemos encontrado que la orientación tecnocrática en algunos aspectos se ha afianzado. No hay nada sorprendente en ello: tiene la ventaja de ofrecer modelos, recetas y prometer eficiencia. La otra tendencia enmarcada en la pedagogía y que pretende ser transformadora, ha visto frenado su avance. Su presencia existe más en el discurso, que en una práctica que intente articular una propuesta didáctica congruente.

En este trabajo nos hemos centrado sobre la inserción del docente en la implementación de la propuesta modular. El análisis ha mostrado la importancia de su papel para llevar adelante el nuevo currículo. También ha señalado que su trabajo se encuentra condicionado por las características mismas de la propuesta original y la dinámica institucional.

El momento de la enseñanza no deja de ser un importante espacio de lucha del profesor que ofrece posibilidades para favorecer una u otra - propuesta pedagógica. El grado de conciencia del docente, su compromiso hacia una pedagogía transformadora y su capacidad de organización, - constituye en nuestro concepto una condición necesaria aunque no suficiente para que el Proyecto Xochimilco se siga perfilando como una innovación trascendente en el seno de la educación superior mexicana.

BIBLIOGRAFIA

CAPITULO I

1. WEISS, E.  
Hermeneútica-dialéctica. Una proposición metodológica para las -  
ciencias sociales. Departamento de Investigaciones Educativas. -  
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Po-  
litécnico Nacional. México, 1979.
2. BOURDIEU, P., Chamboredon, J.C., Passeron, J.C.  
El oficio del Sociólogo. Siglo XXI, Editores, Buenos Aires, 1973.
3. WEISS, E. Op. Cit.

CAPITULO II

1. OCHOA, C.  
Sistema Educativo y Reforma Educativa. Cuadernos Políticos No. 7  
Enero-Marzo de 1976. Ed. Era. México.
2. WEISS, E.  
Una Interpretación del "Echeverrismo".
3. WEISS, E. Op. Cit.
4. GUEVARA, G.  
El movimiento estudiantil de 1968. Cuadernos Políticos No. 17. -  
Julio-Sept. 1978. Ed. Era. México.
5. Testimonio de ello fueron los movimientos de insurgencia obrera y --  
campesina que tuvieron lugar entre 1958 y 1965 y que buscan integrar  
se al margen del Estado y del PRI, en organizaciones independientes.

El Estado responde con la represión a todos estos movimientos quienes son derrotados en tales circunstancias. Tomado de El movimiento estudiantil de 1968. Op. Cit.

6. OLAC, F.  
Educación pública y sociedad. En México hoy. Ed. Siglo XXI. México, 1979.
7. OLAC, F. Op. Cit.
8. OLAC, F. Op. Cit.
9. OLAC, F. Op. Cit.
10. GUEVARA, G. Op. Cit.
11. GUEVARA, G.  
1968, 5 de agosto. La primera autonomía. Nexos No. 9 Sept. 1978 México.
12. RAMÍREZ, Ramón.  
El movimiento estudiantil. Ed. Era. México, 1969.
13. GUEVARA, G.  
El movimiento estudiantil de 1968. Op. Cit.
14. LASCURAIN, J.A. Calvo, B. De la Peña, G.  
La fundación de la UAM. Contradicciones y Perspectivas.
15. En el discurso educativo encontramos numerosos elementos que también expresan una preocupación por revitalizar "las promesas de la educación". Un ejemplo de ellos son: a) la reafirmación del carácter democrático de la escuela mediante la apertura de su acceso. b) la modernización científica y pedagógica. c) "el economicismo pragmático" es decir, la visión de la escuela como un instrumento de capacitación para el trabajo. d) el respecto al pluralismo doctrinario y a la autonomía didáctica. Tomado en Olac, F. Op. Cit.

16. En esta publicación, elaborada por expertos internacionales a petición de la UNESCO se destaca la necesidad de: a) impulsar la educación técnica como medio para adecuar el sistema educativo a las exigencias del desarrollo. b) promover la planificación para darle mayor eficiencia a este proceso de ajuste. c) darle un carácter terminal a la educación media superior para cumplir con su función básica de proveer los cuadros demandados por el desarrollo nacional, d) fortalecer el carácter selectivo de la enseñanza superior para proporcionar cuadros de alto nivel. e) promover la implementación de un núcleo común en los planes de estudio. El BID por su parte recomendó la implementación de becas-crédito, para la educación superior.
17. LASCURAIN, J.A. Op. Cit.
18. Cuadernos de intercambio académico X. Dirección General de Intercambio académico. UNAM. 1980.
19. LASCURAIN, J.A. Op. Cit.
20. LASCURAIN, J.A. Op. Cit.
21. Revista de la Educación Superior; Vol. II No. 2, 1973. Pág. 63-82.
22. Al respecto, el proyecto de la Universidad de Brasilia fue considerado como uno de los más relevantes de su época con un impacto particular sobre los educadores del área de la salud. En él encontramos algunas de las preocupaciones que serán retomadas posteriormente en el documento Xochimilco: el desarrollo de un tronco común para profesiones afines, el equilibrio entre actividades prácticas y teóricas, el adiestramiento en servicio, planteamientos interdisciplinarios que busquen soluciones a los problemas del sector salud y a nivel institucional, el cuestionamiento de la organización departamental. El plan de estudios se organiza por bloques de corta duración que abarcan una temática determinada predominando la idea de modelos.

### CAPITULO III

1. KOSIK, K.

Dialéctica de lo concreto. Ed. Grijalbo, S.A. México, 1976.

2. FERREIRA, J.R.

El Departamento en los Centros de Ciencias de la Salud. Educación Médica y Salud. Vol. 5 No. 2. Abril-Junio 1971. OPS. - - Washington.

### CAPITULO IV

1. Posiblemente este mismo tiene que ver con la crisis económica que -- marca el final del período de Luis Echeverría. (1976).

2. Se entiende por práctica dominante: "aquella que proyecta su influencia moldeadora sobre las demás prácticas y cuya imagen se recoge en la mayoría de las curricula". También es la que absorbe la mayor -- cantidad de recursos humanos y materiales. Citado en: El diseño curricular. UAM-X. 1976.

### CAPITULO VI

1. ROJAS, G. Ojeda, R.

Elementos para el desarrollo de una estrategia de diseño curricular. Centro de Investigaciones Educativas. UAM. X. Marzo 1976.

2. AUSUBEL, D.

Psicología educativa. Un punto de vista cognocitivo. Ed. Trillas México, 1976.

3. GUEVARA, G.

El diseño curricular. Universidad Autónoma Metropolitana. México. Abril 1976.

4. LAFOURCADE, P.  
Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior. -  
Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1974.
5. PIAGET, J.  
Tratado de lógica y conocimiento científico. Tomo I. Ed. Paidós.  
Buenos Aires. 1979.
6. Anteproyecto para establecer la Unidad Universitaria del Sur de la  
Universidad Autónoma Metropolitana. México 1974.
7. KOSIK, K.  
Dialéctica de lo concreto. Ed. Grijalbo. México 1976.
8. BELLACK, A.  
La estructura del conocimiento y el currículum en la educación. -  
Ed. "El Ateneo". Buenos Aires 1973.
9. VASCONI, T.  
Sobre algunas tendencias en la modernización de la Universidad La-  
tinamericana y la formación de investigadores en Ciencias Socia-  
les.
10. GIROUX, H.  
Teacher education and the ideology of social control. Journal of  
education. Vol. 142. No. 1. 1980.
11. REMEDI, E.  
El problema de las relaciones teoría-práctica en la enseñanza mo-  
dular. Memorias de las 3a. jornadas sobre problemas de enseñanza  
aprendizaje en el área de la salud. Escuela Nacional de Estudios  
Profesionales. Iztacala. Marzo 1979.
12. VASCONI, T. Op. Cit.
13. FURLAN, A.  
Metodología de la enseñanza en Aportaciones a la didáctica de la  
educación superior. ENEP. I. 1978.



14. SANTONI, A.  
La participación estudiantil en el proceso de aprendizaje. Ed. -  
Nueva Imagen. México 1978.
15. EGGLESTON, J.  
The Sociology of curriculum. Routledge and Kegan Paul London - -  
1979.
16. AGUIRRE, M.E.  
Consideraciones sobre la formación docente. Foro universitario -  
No. 2. Epoca II. México 1981.
17. SANTONI, A. Op. Cit.
18. BROCCOLI, A.  
Antonio Gramsci y la educación. Ed. Nueva Imagen. México, 1977.

VIII ANEXOS

CUADROS Y <sup>GRÁFICAS</sup> GRAFICAS

ESTUDIOS DE POSGRADO

RELACION DE DOCENTES CON ESTUDIOS DE POSGRADO

Docentes de módulo

	Medicina	Estomatologfa	Veterinaria	Biologfa	Población Total
Docentes - con Posgrado (%)	85	53	64	72	70
Docentes - sin Posgrado (%)	15	47	36	28	30
TOTAL (%)	100	100	100	100	100
Población TOTAL	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

RELACION DE DOCENTES POR AREAS DE ESPECIALIZACION

Docentes de módulo

	Medicina	Estomatologfa	Veterinaria	Biologfa	Población Total
Ciencias - Básicas(%)	30	-0-	14	36	19
Ciencias - Sociales(%)	15	5	-0-	-0-	6
Areas Aplicativas(%)	40	48	50	36	40
Total con posgrado %	100	100	100	100	100
Población TOTAL	(85)	(19)	(14)	(14)	(67)

Area aplicativa: Ej. clínica en Estomatologfa, Medicina, Veterinaria, -- Zootecnia en Veterinaria, básica aplicada en biologfa. Clasificación efectuada con la asesorfa del personal de las carreras.

FORMACION DE PREGRADO

RELACION DE DOCENTES CON ESTUDIOS PROFESIONALES  
COINCIDENTES CON LA CARRERA DONDE ENSEÑAN

Docentes de módulo

Coincidencia de sus estudios con la carrera donde trabajan.	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
SI (%)	95	95	86	93	93
NO (%)	5	5	14	7	7
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

RELACION DE DOCENTES SEGUN LA INSTITUCION DONDE CURSARON  
LOS ESTUDIOS PROFESIONALES

Docentes de módulo

Institución	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
UNAM (%)	60	68	93	79	73
Otras (%)	40	21	7	14	22
Sin Respuestas (%)	-0-	11	-0-	7	5
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

EXPERIENCIAS DE TRABAJO DE LOS DOCENTES, PREVIO SU INGRESO A LA UAM-X

RELACION DE DOCENTES SEGUN SU EXPERIENCIA EN LAS PRACTICAS  
PROFESIONAL, DE INVESTIGACION Y DOCENCIA

Docentes de módulo

Tipo de Experiencia	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
Sin Experiencia (%)	-0-	-0-	7	7	3
Con Experiencia en una sola práctica (%)	10	42	21	-0-	20
Con Experiencia en 2 prácticas (%)	20	26	22	21	22
Con Experiencia en las 3 prácticas (%)	70	32	50	72	55
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

CUADRO No. 6

EXPERIENCIAS DE TRABAJO EN LA PRACTICA PROFESIONAL PREVIO  
INGRESO A LA UAM-X

RELACION DE DOCENTES CON EXPERIENCIA DE TRABAJO  
EN EL SECTOR OFICIAL

Docentes de módulo

Tipo de Experiencia	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
Experiencia en el sector oficial (%)	90	42	71	71	69
Sin Experiencia en el sector oficial (%)	10	58	29	29	31
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

CUADRO No. 7

RELACION DE DOCENTES CON EXPERIENCIA DE TRABAJO EN EL SECTOR PRIVADO

Docentes de módulo

Tipo de Experiencia	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
Experiencia en el sector privado (%)	55	95	64	36	64
Sin Experiencia en el sector privado (%)	45	5	36	64	36
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

EXPERIENCIAS DE TRABAJO EN LA PRACTICA PROFESIONAL PREVIO  
INGRESO A LA UAM-X

RELACION DE DOCENTES SEGUN SU EXPERIENCIA EN LA PRACTICA  
OFICIAL Y/O PRIVADA

Docentes de módulo

Tipo de Experiencia	Medicina	Estomatologfa	Veterinaria	Biología	Población Total
Sin práctica profesional (%)	10	5	7	29	12
Con experiencia - - sólo en la práctica -- privada (%)	-0-	53	21	-0-	19
Con experiencia - - sólo en la práctica -- oficial (%)	30	-0-	29	36	23
Con experiencia en las 2 prácticas (%)	60	42	43	35	46
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)



CUADRO No. 9

EXPERIENCIA DOCENTE PREVIO INGRESO A LA UAM-X

## RELACION DE DOCENTES CON EXPERIENCIA DOCENTE

Docentes de módulo

Tipo de Experiencia	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
Experiencia Docente (%)	90	63	63	93	78
Sin experiencia docente (%)	10	37	37	7	22
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

CUADRO No. 10

## RELACION DE DOCENTES SEGUN SU DEDICACION A LA ENSEÑANZA

Docentes de módulo

Tipo de Experiencia	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
Por Horas %	45	37	28	57	42
Medio Tiempo %	-o-	10	-o-	14	6
Sin práctica docente%	10	37	36	7	22
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

CUADRO No. 11

EXPERIENCIA DOCENTE PREVIO INGRESO A LA UAM-X

RELACION PORCENTUAL DE MATERIAS IMPARTIDAS SEGUN AREAS DISCIPLINARIAS.

Docentes de Módulo

Materias Impartidas	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Pob. Total
Materias C. básicas (%)	39	9	19	96	43
Materias -- Aplicadas %	39	50	50	0	33
Materias C. sociales (%)	13	9	0	0	6
No tenía experiencia de docencia (%)	9	32	31	4	18
T O T A L	100	100	100	100	100

Se clasificaron las asignaturas impartidas por los docentes de acuerdo a la clasificación ciencias básicas, ciencias clínicas. El cuadro muestra la relación porcentual encontrada.

CUADRO No. 12

EXPERIENCIA DE INVESTIGACION PREVIO INGRESO A LA UAM-X

## RELACION DE DOCENTES CON EXPERIENCIA EN INVESTIGACION

Docentes de módulo

Tipo de Experiencia	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
Con experiencia de investigación (%)	80	32	57	93	64
Sin experiencia de investigación (%)	20	68	43	7	36
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

CUADRO No. 13

## RELACION DE DOCENTES SEGUN AREA DE INVESTIGACION

Docentes de módulo

Area de Investigación	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
Area C. Básicas (%)	25	-0-	7	50	19
Area C. Aplicadas %	40	26	43	43	37
Area C. Sociales (%)	15	5	7	-0-	8
No tiene práctica de investigación (%)	20	69	43	7	36
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

EXPERIENCIA DE INVESTIGACION PREVIO INGRESO A LA UAM-XRELACION DE DOCENTES SEGUN SU POSICION EN EL EQUIPO  
DE INVESTIGACIONDocentes de módulo

Posición en el equipo	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
Coordinador (%)	25	11	14	43	22
Investigador independiente (%)	20	21	21	22	21
Investigador adjunto (%)	35	-0-	22	28	21
No tiene experiencia en investigación (%)	20	68	43	7	36
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

LA CAPACITACION

PROMEDIO DE CAPACITACIONES RECIBIDAS POR DOCENTE SEGUN  
SU FECHA DE INGRESO

Docentes de módulo

Periodo de Ingreso	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
1° Semestre de 1975	4.5	5	5	4.2	4.6
2° Semestre de 1975	-0-	5.5	6	5	5.6
1 9 7 6	1.3	2	4.6	-0-	2.8
1 9 7 7	1	3	4	-0-	2.6
1 9 7 8	0.5	1.6	0.5	0.6	1

PROMEDIO DE CAPACITACIONES RECIBIDAS POR DOCENTE EN CADA PERIODO

Docentes de módulo

Períodos	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
1° Semestre 1975	1.2	1.7	3.5	1.4	1.2
2° Semestre 1975	0.7	1	0.8	0.8	0.8
1 9 7 6	1	0.1	1.2	0.3	0.7
1 9 7 7	0.8	0.1	1.2	0.3	0.7
1 9 7 8	0.3	1.3	0.2	0.8	0.7

LA CAPACITACION

RELACION DE DOCENTES SEGUN EL TIPO DE CAPACITACION RECIBIDA\*

Docentes de módulo

Area de la Capacitación	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
Conceptualización (%)	25	68	29	50	43
Diseño curricular (%)	60	42	29	21	40
Diseño modular (%)	15	11	14	21	15
Apoyos a la docencia (%)	35	42	29	64	42
Contenidos de enseñanza (%)	20	21	14	14	18
Otros (%)	-0-	15	7	-0-	3

\* Cada docente puede haber recibido capacitación en diferentes áreas, el cálculo del porcentaje se hizo por área.

RELACION DE LAS CAPACITACIONES RECIBIDAS SEGUN LAS DEPENDENCIAS

QUE LAS PROPORCIONARON EN 1975 y 1978

Instancias	1975	1978
UAM (%)	27	-0-
División CBS (%)	15	-0-
Departamentos (%)	25	57
Carreras (%)	18	43
Instancias Externas a la UAM (%)	15	-0-
T O T A L (%)	100	100

LA CAPACITACION

RELACION DE DOCENTES QUE RECIBIERON CAPACITACION PARA IMPARTIR  
EL ULTIMO MODULO

Docentes de módulo

	Medicina	Estomatologfa	Veterinaria	Biologfa	Población Total
Docentes con capacita- -- ción (%)	90	32	14	22	19
Docentes sin capacita- -- ción (%)	10	63	86	71	78
Sin respues- ta (%)	-o-	5	-o-	7	3
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

RELACION DE DOCENTES QUE EXPRESAN NECESIDADES DE CAPACITACION  
SEGUN LAS AREAS DE CONTENIDO

Docentes de módulo

Area de Contenidos	Medicina	Estomatologfa	Veterinaria	Biologfa	Población Total
Ciencias Bá- sicas (%)	25	68	36	43	43
Ciencias -- Clínicas(%)	25	37	50	-o-	22
Ciencias So- ciales (%)	45	53	72	50	54
No recono- cen necesi- dades de ca- pacitación (%)	20	11	-o-	36	16

LA CAPACITACION

RELACION DE DOCENTES QUE EXPRESAN NECESIDADES DE CAPACITACION  
SEGUN LAS ACTIVIDADES DE INVESTIGACION, DOCENCIA, SERVICIO.

Docentes de módulo

Actividades	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
Docencia(%)	25	42	57	50	42
Servicio(%)	60	37	37	43	45
Investigación (%)	70	63	43	43	57
No reconocen necesidades de capacitación (%)	5	5	7	29	10

LA ORGANIZACION DEL TRABAJO ACADEMICO

RELACION DE DOCENTES SEGUN LAS FUNCIONES CUMPLIDAS DESDE SU INGRESO

Docentes de módulo

Funciones	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
Docente tronco interdivisional (%)	30	42	50	21	36
Docente tronco divisional (%)	25	16	50	36	30
Docente de módulo de carrera (%)	85	95	100	100	94



CUADRO No. 23

LA ORGANIZACION ACADEMICA

RELACION DE DOCENTES SEGUN SU CONFORMIDAD CON LA  
ADSCRIPCION AL ULTIMO MODULO

Docentes de módulo

	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
El módulo correspondió a los conocimientos del docente (%)	85	90	50	86	80
El módulo no correspondió a sus conocimientos (%)	15	10	50	14	20
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

CUADRO No. 24

RELACION DE DOCENTES SEGUN EL NUMERO DE CARGOS DESEMPEÑADOS  
DESDE SU INGRESO A LA UAM-X

Docentes de módulo

No. de Cargos desempeñados.	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Total
1	40	37	22	43	36
2	20	26	14	14	19
3	15	21	14	7	15
4	25	56	36	29	26
5	-0-	-0-	14	7	4
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

LA ORGANIZACION ACADEMICA

RELACION DE DOCENTES SEGUN SU PARTICIPACION EN EL DISEÑO CURRICULAR DE LA CARRERA

Docentes de módulo

Participación en el Diseño	Medicina	Estomatología	Veterinaria	Biología	Población Total
Si (%)	55	32	36	36	63
No (%)	45	68	64	64	37
T O T A L %	100	100	100	100	100
Población T O T A L	(20)	(19)	(14)	(14)	(67)

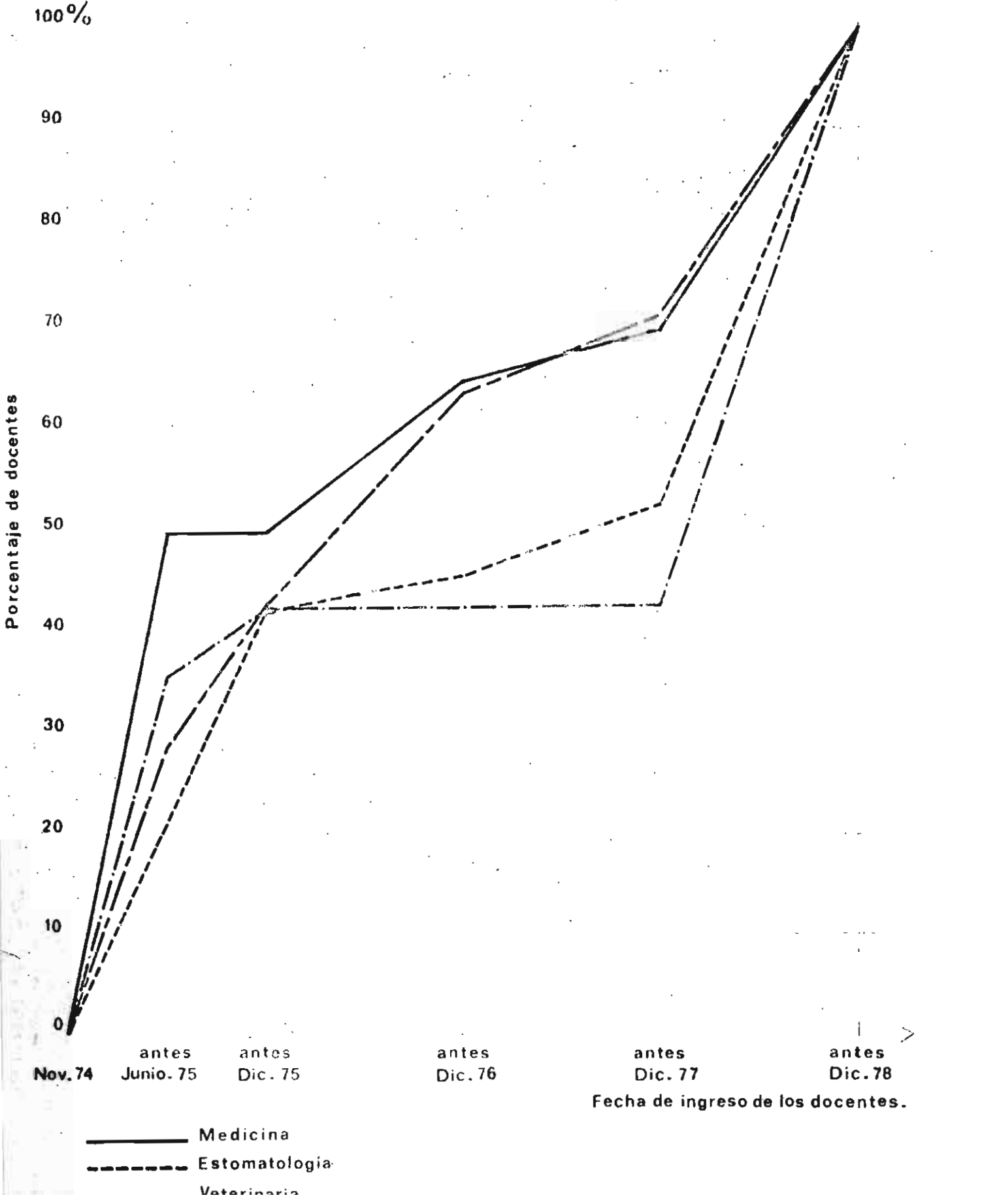
CUADRO No. 26

RELACION DE DOCENTES SEGUN LOS RECURSOS QUE COLABORARON EN EL DISEÑO DE MODULO

Docentes de módulo

Instancias que colaboraron al diseño modular	Población Total
Nadie Colaboró	6
Docentes del mismo módulo	34
Docentes de otros módulos	13
Coordinadores de Fase	16
Coordinadores de la - - - carrera	18
Estudiantes	5
Otros	8
T O T A L (%)	100
Población T O T A L	(83)

# COMPOSICION DE LA PLANTA DOCENTE EN FUNCION DE LA FECHA DE ENTRADA DE LOS DOCENTES

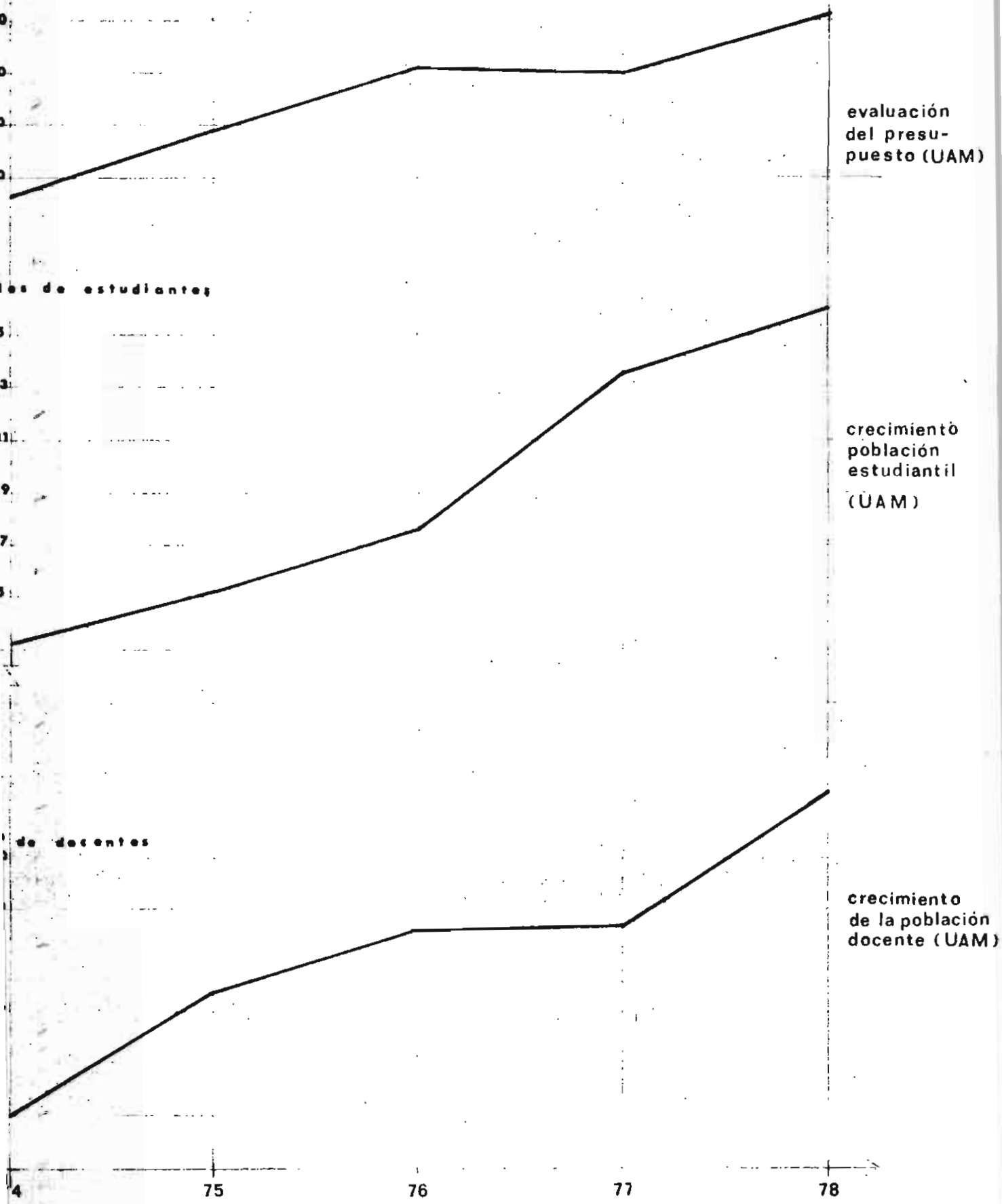


# Gráfica comparativa del crecimiento de la población estudiantil, la planta docente y del presupuesto de la UAM de 1974 a 1978

Millón de pesos

Miles de estudiantes

Miles de docentes



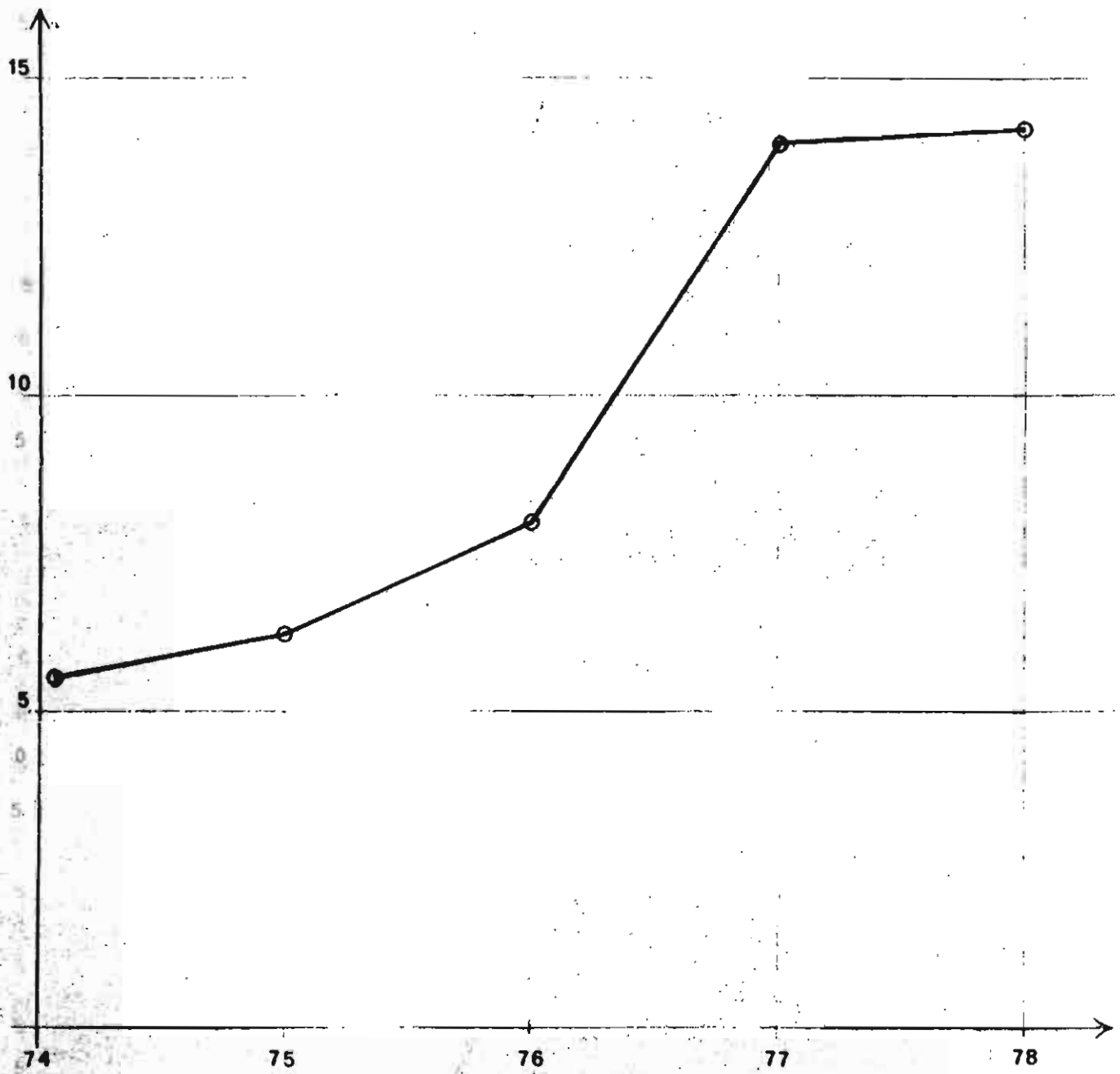
evaluación del presupuesto (UAM)

crecimiento población estudiantil (UAM)

crecimiento de la población docente (UAM)

Fuente: Resumen de datos estadísticos y proyecciones de referencia

# PROGRESION DE LA RELACION NO. ALUMNOS/DOCENTE EN LA U A M.



Fuente: Datos para la planeación UAM X

% de docentes que recibieron cada tipo de capac.

80  
60  
40  
20

docentes ingresados  
en 1975

medicina

estomato.

veterinaria

biología

po

docentes ingresados  
en 1978

80  
60  
40  
20



PLANES DE ESTUDIOS

## DIVISION DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD

8	9	10	11	12	13	
<p>CRECIMIENTO Y DESARROLLO DEL ESCOLAR Y ADOLESCENTE.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>SALUD Y ACTIVIDAD ECONOMICA PRIMARIA.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>SALUD Y ACTIVIDAD ECONOMICA - SECUNDARIA</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>SALUD Y ACTIVIDAD ECONOMICA - TERCIARIA.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>PROGRAMA MATERNO INFANTIL.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>PROGRAMA DE HIGIENE ESCOLAR</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>PROGRAMA DE HIGIENE ESCOLAR</p>
<p>REPRODUCCION.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>SALUD Y ACTIVIDAD ECONOMICA SECUNDARIA</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>SALUD Y ACTIVIDAD ECONOMICA - TERCIARIA.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>SALUD Y ACTIVIDAD ECONOMICA - PRIMARIA</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>PROGRAMA DE HIGIENE ESCOLAR.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>PROGRAMA DE ATENCION INTEGRAL AL ADULTO.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>PROGRAMA DE ATENCION INTEGRAL AL ADULTO.</p>
<p>CRECIMIENTO Y DESARROLLO DEL INFANTE Y PRE-ESCOLAR.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>SALUD Y ACTIVIDAD ECONOMICA TERCIARIA.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>SALUD Y ACTIVIDAD ECONOMICA PRIMARIA.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>SALUD Y ACTIVIDAD ECONOMICA SECUNDARIA.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>PROGRAMA DE ATENCION INTEGRAL AL ADULTO</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>PROGRAMA DE EDUCACION EN SALUD</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>PROGRAMA DE EDUCACION EN SALUD</p>
	<p>SALUD Y ACTIVIDAD ECONOMICA TERCIARIA.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>SALUD Y ACTIVIDAD ECONOMICA PRIMARIA.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>SALUD Y ACTIVIDAD ECONOMICA SECUNDARIA.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>PROGRAMA DE EDUCACION EN SALUD</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>PROGRAMA MATERNO INFANTIL.</p> <p style="text-align: center;">43</p>	<p>PROGRAMA MATERNO INFANTIL.</p>

LA SALUD ENFERMEDAD A TRAVES DE LA ACTIVIDAD PRODUCTIVA DEL HOMBRE.

PLANEACION Y ADMINISTRACION DE LOS PROGRAMAS DE SALUD.

3

4



## CUESTIONARIOS

DOCENTES DE MODULO DE LAS 4 CARRERAS  
C U E S T I O N A R I O

NOTA: Favor no llenar los cuadros del margen derecho del cuestionario, son para el manejo estadístico de los datos.

DATOS GENERALES

1.- CARRERA

2.- FECHA DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD:  
MES \_\_\_\_\_ AÑO \_\_\_\_\_

3.- CARGO QUE OCUPA ACTUALMENTE:

1 Docente de Módulo	_____	<input type="checkbox"/>
2 Docente de apoyo académico	_____	<input type="checkbox"/>
3 Coordinador de Módulo	_____	<input type="checkbox"/>
4 Coordinador de Fase	_____	<input type="checkbox"/>
5 Docente de apoyo para los servicios	_____	<input type="checkbox"/>
6 Otro	_____	<input type="checkbox"/>

    Señale cuál \_\_\_\_\_

4.- TIPO DE CONTRATACION

1 Base	_____	<input type="checkbox"/>
2 Honorarios	_____	<input type="checkbox"/>
3 Otra	_____	<input type="checkbox"/>

FORMACION PROFESIONAL Y PRACTICA PREVIA A SU INGRESO A LA UAM-X

ESTUDIOS:

5.- ESTUDIOS PROFESIONALES:

1 Carrera	_____	<input type="checkbox"/>
2 Institución	_____	<input type="checkbox"/>

6.- ESTUDIOS POSTGRADO

1 Area o Especialidad	_____	<input type="checkbox"/>
-----------------------	-------	--------------------------

7.- PRACTICA PREVIA A SU INGRESO A LA UAM

Proporcione para cada columna la información solicitada tomando como base la experiencia que haya sido más significativa o en su defecto más prolongada.

<u>PRACTICA DE LA PROFESION</u>		<u>PRACTICA DOCENTE</u>		<u>PRACTICA DE INVESTIGACION</u>	
8.- SECTOR OFICIAL	9.- SECTOR PRIVADO	10.-	11.-	12.-	13.-
8.1 Ha tenido esta práctica: 1. NO _____ 2. SI _____	9.1 Ha tenido esta práctica: 1. NO _____ 2. SI _____	10.1 Ha tenido esta práctica: 1. NO _____ 2. SI _____	11.1 Ha tenido esta práctica: 1. NO _____ 2. SI _____	12.1 Ha tenido esta práctica: 1. NO _____ 2. SI _____	13.1 Ha tenido esta práctica: 1. NO _____ 2. SI _____
8.2 Nombre de la Institución: _____	9.2 Tipo de práctica: 1. Individual o en asociación con otros profesionistas: _____ 2. Institucional: _____	10.2 Nombre de la Institución: _____	11.2 Nombre de la Institución: _____	12.2 Nombre de la Institución: _____	13.2 Nombre de la Institución: _____
8.3 Unidad: _____	9.3 Plaza o puesto: _____	10.3 Materias impartidas: _____	11.3 Área o la Investigación: _____	12.3 Área o la Investigación: _____	13.3 Área o la Investigación: _____
8.4 Plaza o puesto: _____	9.4 Duración: _____	10.4 Dedicación: Por horas _____ Medio tiempo _____ Tiempo completo _____	11.4 Posición: 1. Coordinador de equipo _____ 2. Investigador dependiente _____ 3. Asesor _____ 4. Investigador independiente _____	12.4 Posición: 1. Coordinador de equipo _____ 2. Investigador dependiente _____ 3. Asesor _____ 4. Investigador independiente _____	13.4 Posición: 1. Coordinador de equipo _____ 2. Investigador dependiente _____ 3. Asesor _____ 4. Investigador independiente _____
8.5 Duración: _____	9.5 Duración: _____	10.5 Duración: _____	11.5 Duración: _____	12.5 Duración: _____	13.5 Duración: _____





ORGANIZACION PREVIA A LA OPERACION MODULAR

Las preguntas que siguen (de la 15 a la 50) se refieren a su experiencia docente durante el periodo del último módulo (Sep.-Dic. de '78), a la operación del mismo, y a los aspectos relacionados con éste.

15.- Desde que ingresó a la UAM cuántos módulos diferentes ha dado? \_\_\_\_\_

16.- Nombre del último módulo que dió \_\_\_\_\_

17.- Cuantas veces incluyendo esta última lo ha dado? \_\_\_\_\_

18.- En relación a este último módulo:	SI	NO
1 Correspondió a su experiencia y conocimientos	—	—
2 Recibió alguna preparación específica para impartirlo	—	—
3 Se la rediseñado	—	—
4 Participó en el diseño	—	—
5 Participó en el rediseño	—	—

19.- Si usted participó en el diseño o rediseño del módulo, conteste a la siguiente pregunta. En caso de no haber participado pase a la pregunta número 20

Qué otras personas participaron en el diseño (en caso de que sólo se haya diseñado) o bien en el rediseño si también se ha rediseñado.

- 1 Ninguna otra \_\_\_\_\_
- 2 Docentes que ya habían dado este módulo \_\_\_\_\_
- 3 Docentes de otros módulos \_\_\_\_\_
- 4 Coordinador o responsable de módulo \_\_\_\_\_
- 5 Coordinador o responsable de fase \_\_\_\_\_
- 6 Coordinador de la carrera \_\_\_\_\_
- 7 Estudiantes de este módulo \_\_\_\_\_
- 8 Otros. Especifique \_\_\_\_\_

LA OPERACION MODULAR

Las siguientes preguntas están relacionadas con algunos conceptos y actividades consideradas desde el punto de vista de la operación modular:

Problema eje y objeto de transformación

20.- Responda a la siguiente pregunta, tanto para el problema-eje como para el objeto de transformación:

DURANTE EL DESARROLLO DEL MODULO:

	OBJ. DE TRANSF.		PROB. EJE	
	SI	NO	SI	NO
20.1 Fué un elemento útil para seleccionar y organizar las actividades:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.2 Fué necesario cambiarlo:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.3 Fué posible trabajar sin él:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21.- En el caso de que alguno de estos elementos no haya sido útil para la operación del módulo, seleccione algún otro a través del cual organizó las actividades del módulo?

1. SI \_\_\_\_\_  
2. NO \_\_\_\_\_

21.1 Cuál?

\_\_\_\_\_

22.- Cuál fué el grado y la calidad de la implementación de las siguientes actividades: (investigación, servicio, docencia, otras)

	Activid. Investig.		Activid. Servicio		Activid. Docencia		Activid. otras cuáles	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
22.1 No se pudieron implementar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.2 Se pudieron implementar parcialmente:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.3 Se implementaron total o casi totalmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.4 La calidad de lo implementado fué satisfactoria:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23.- Alguna (s) de estas actividades se desarrolló en forma independiente (o autónoma ) de las otras?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

23.1 Cuál (es) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

24.- Hay alguna de estas actividades que le haya sido útil para integrar o enlazar a las otras actividades

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

24.1 Cuál \_\_\_\_\_

LA INVESTIGACION

25.- Qué elementos obstaculizaron el desarrollo de la investigación y que elementos la facilitaron?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

26.- Qué sugerencias haría usted para mejorar esta actividad?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27.- En caso de haber desarrollado actividades de investigación en su módulo conteste a las siguientes preguntas, de lo contrario pase a la pregunta 31.

27.1 Se hizo una o varias intestigaciones en el módulo?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

SI SE HICIERON VARIAS INVESTIGACIONES PROPORCIONE LOS DATOS DE LAS DOS QUE A SU JUICIO HAYAN SIDO LAS MAS SIGNIFICATIVAS:

28.- Cuál fué el (o los) problema de estudio de esta investigación, y dónde se realizo?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



29.- En qué consistió la investigación:

- 1 Principalmente en un marco de referencia \_\_\_\_\_
- 2 Principalmente en una investigación de tipo bibliográfico \_\_\_\_\_
- 3 Una investigación experimental \_\_\_\_\_
- 4 Una investigación epidemiológica \_\_\_\_\_
- 5 Una investigación clínica \_\_\_\_\_
- 6 Otro tipo de investigación, cuál? \_\_\_\_\_

30.- Qué objetivos se lograron con esta investigación?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

EL SERVICIO

31.- Qué elementos obstaculizaron el desarrollo del servicio y qué elementos lo facilitaron? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

32.- Qué sugerencias haría usted para mejorar esta actividad:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

En caso de haber desarrollado actividades de servicio en su módulo conteste a las siguientes preguntas. De lo contrario pase a la pregunta 36.

33.- En qué consistieron estas actividades de servicio?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

34.- Señale con la mayor precisión posible en qué institución y a qué población estuvo dirigido el servicio?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

35.- Considera usted que él o los lugares elegidos para el servicio fueron los más adecuados?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

35.1 Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

LA INTERDISCIPLINARIEDAD:

36.- Ha sido posible desarrollar en el módulo actividades en forma interdisciplinaria?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

37.- En caso afirmativo, en qué forma ha tratado de implementar ésta ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

38.- Qué dificultades ha encontrado en ello?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

DOCENCIA:

39.- De las actividades que usted desarrolló en docencia cuál o cuáles son las que le han dado mejores resultados en su módulo?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

40.- Durante el desarrollo del módulo tuvo usted que incluir otros contenidos además de los ya especificados en el módulo?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

41.- En caso afirmativo, qué necesidades o qué dificultades justificaron la inclusión de estos nuevos contenidos?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

LA EVALUACION:

42.- Cuáles fueron los diferentes rubros que se evaluaron en el módulo?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

43.- Qué dificultades o problemas ha encontrado para llevar a cabo las evaluaciones?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

44.- En función de su experiencia en la operación de este módulo que sugiere usted para su rediseño?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

LOS ESTUDIANTES:

45.- Cuáles son las dificultades que con más frecuencia enfrentó usted con los estudiantes? (en cuanto a sus conocimientos previos, sus actitudes, la dinámica del grupo etc.)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

46.- Dado que no todos los alumnos llevan los módulos en el mismo orden, qué ventajas o dificultades ha encontrado en la operación modular que derivan de esta situación?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

47.- Para el desarrollo del módulo, en qué aspectos sintió necesidades de capacitación o apoyos? Señale la o las que correspondan:

A las actividades de:      Con respecto a:      En función de que área del conocimiento:

- |                 |       |                          |                         |       |                          |                     |       |                          |
|-----------------|-------|--------------------------|-------------------------|-------|--------------------------|---------------------|-------|--------------------------|
| 1 Docencia      | _____ | <input type="checkbox"/> | 4 Aspect. Teóricos      | _____ | <input type="checkbox"/> | 7 Ciencias básicas  | _____ | <input type="checkbox"/> |
| 2 Servicio      | _____ | <input type="checkbox"/> | 5 Aspect. Metodológicos | _____ | <input type="checkbox"/> | 8 Ciencias Clínicas | _____ | <input type="checkbox"/> |
| 3 Investigación | _____ | <input type="checkbox"/> | 6 Técn. Instrumental    | _____ | <input type="checkbox"/> | 9 Ciencias Sociales | _____ | <input type="checkbox"/> |

10 Ninguno \_\_\_\_\_

48.- Durante el desarrollo del módulo y para fines de la propia operación, con qué frecuencia se reunió con las siguientes instancias?:

(Anoté para cada instancia de la 1a. columna el número de la opción que le corresponde de la 2a. columna)

INSTANCIAS

FRECUENCIA

- |  |  |
|--|--|
| 1. Coordinador de módulo _____           | (1) Semanal                                |
| 2. Coordinador de fase _____             | (2) Quincenal                              |
| 3. Docente de apoyo en el servicio _____ | (3) Mensual                                |
| 4. Coordinador de la carrera _____       | (4) Irregularmente                         |
| 5. Otra. Cuál _____                      | (5) Una vez durante el módulo              |
| _____                                    | (6) No se reunió                           |
| _____                                    | (7) No existe tal instancia en la carrera. |

49.- Además de la docencia tuvo usted que desempeñar otras funciones durante el desarrollo del módulo, al interior de la UAM?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

49.1 Cuáles?

- |                          |                           |
|--------------------------|---------------------------|
| 1. Administrativas _____ | 4. De investigación _____ |
| 2. De servicio _____     | 5. Comisiones _____       |
| 3. Académicas _____      | 6. Otras _____            |

Señale cuáles otras: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

50.- Fuera de su tiempo de trabajo en la UAM realiza usted algún otro tipo de actividades (Docencia, práctica privada, servicio, etc.):

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

50.1 Cuáles? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

BALANCE

Las siguientes preguntas tienen como objeto recoger algunas apreciaciones tuyas sobre las tendencias y características que se están manifestando en el desarrollo mismo del proyecto Xochimilco, a 5 años de haberse iniciado éste.

51.- A qué se refieren las principales preocupaciones que expresan los estudiantes? (en los aspectos pedagógicos, operativos, de enfoque, políticos etc.)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

51.1 Cuáles son los aspectos positivos que señalan?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

52.- Usted cree que se está formando en Xochimilco un profesionista diferente?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

52.1 Por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

53.- Qué otros aspectos tiende a modificar esta Universidad?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

54.- Cuáles son las dificultades más importantes con las cuales tropieza el proyecto Xochimilco, a qué nivel se ubican, y cuál considera el nivel más determinante de éstos?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

DOCENTES DE SERVICIO  
CARRERA DE MEDICINA

QUESTIONARIO

INTRODUCCION AL CUESTIONARIO

Este cuestionario responde a la necesidad de conocer, a partir de la experiencia de los docentes, cuál es la forma en que se operan algunos aspectos del sistema modular.

El principal objetivo de esta encuesta es, identificar las dificultades que encuentra usted en su trabajo, la forma como las ha resuelto, los logros obtenidos, así como las necesidades que han surgido durante su labor docente. A partir de los resultados que nos proporcione esta encuesta, se propondrán algunas alternativas que lo ayuden en su tarea diaria.

Este cuestionario forma parte de una investigación, que con carácter de tesis, se ha venido desarrollando desde enero del año pasado.

INSTRUCCIONES

La forma de respuesta al cuestionario es muy sencilla. En las preguntas que presentan varias opciones, señale con X la que le parezca más adecuada. En el caso de que inevitablemente encuentre otras alternativas, también señálelas.

Cuando encuentre líneas, se trata de una pregunta abierta, en la cual se le pide una respuesta más amplia. Es muy importante que usted trate de responder con la mayor precisión y fidelidad posibles, ya que de ello dependerá la validez de las propuestas que se hagan.

Le agradecemos mucho su interés y cooperación para el desarrollo de esta investigación.

Hand  
65 9/11

CUESTIONARIO

NOTA: Favor no llenar los cuadros del margen derecho del cuestionario, ya que son para el manejo estadístico de los datos

DATOS GENERALES

1 FECHA EN QUE LO CONTRATO LA UAM-X

MES \_\_\_\_\_ AÑO \_\_\_\_\_

2 UNIDAD HOSPITALARIA EN QUE PRESTA SUS SERVICIOS

\_\_\_\_\_

3 CARGO QUE OCUPA ACTUALMENTE \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.1 FUNCIONES QUE DESEMPEÑA \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

CAPACITACION

4 Anote cuáles han sido las actividades de capacitación que usted ha recibido desde que fue contratado por la UAM - para el desempeño de su función docente en el sistema modular, señalando para cada una por que instancia fue organizada

ACTIVIDAD

INSTANCIA QUE ORGANIZO

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

PRACTICA PROFESIONAL

4.1 Su práctica actual es como:

Médico General \_\_\_\_\_

Médico Especialista \_\_\_\_\_

Especialidad: \_\_\_\_\_

SOBRE EL PROYECTO DE LA UNIDAD XOGHIMILCO

5 Cuales considera usted que son las caracterfsticas más relevan-  
tes del proyecto pedagógico que se desarrolla en la Unidad Xo-  
chmilco de la UAM, señalando los aspectos que le parezcan po-  
sitivos, así como los negativos ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

SOBRE EL DESARROLLO DEL MODULO

Las preguntas que siguen (de la 6 a la 16) se refieren a su expe-  
riencia docente durante el período del último módulo (Sept. -Dic .  
de '78), a la operación del mismo, y a los aspectos relacionados -  
con éste

6 Proporcione el nombre del último módulo en que usted trabajó.

\_\_\_\_\_

7 Participó en su diseño o rediseño? SI \_\_\_ NO \_\_\_

8 Conoce usted los conceptos de:

Objeto de Transformación SI \_\_\_ NO \_\_\_

Prob'ema Eje SI \_\_\_ NO \_\_\_

9 Los conceptos de Prob'ema Eje y Objeto de Transformación -  
le han sido útiles para orientar su trabajo con los alumnos?

Objeto de Transformación SI \_\_\_ NO \_\_\_

Problema Eje SI \_\_\_ NO \_\_\_



10 Qué observaciones tiene usted respecto al módulo, en cuanto a contenidos, actividades, bibliografía, programación etc. ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11 Señale con la mayor precisión posible las tareas que usted realiza con los estudiantes de la UAM (por ejemplo: exposición, evaluación, enseñanza de actividades clínicas, participación en tareas de investigación, etc.)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12 ¿Qué observaciones tanto positivas como negativas puede usted hacer, (en función de la experiencia del módulo pasado), relativas a los estudiantes en cuanto a: preparación académica, actitudes, número, etc. ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13 FORMAS DE TRABAJO ESTABLECIDAS CON EL DOCENTE UAM  
Frecuencia de reuniones para fines de la operación del módulo.

Una vez antes de iniciarse el módulo \_\_\_\_\_

Por lo menos una vez a la semana \_\_\_\_\_

Mensualmente \_\_\_\_\_

No se dió \_\_\_\_\_

Otra (cuál) \_\_\_\_\_

14 En qué aspectos se establece una coordinación entre los dos para el trabajo docente en el servicio?

---

---

---

---

15 Que tareas concretas realiza el docente UAM (responsable -- del módulo) con sus alumnos al interior del servicio?

---

---

---

---

---

16 Que observaciones y sugerencias puede usted hacer para mejorar la coordinación con los docentes-UAM-X ?

---

---

---

---

17 SOBRE LA RELACION: DÓCENTE DE SERVICIO- UNIVERSIDAD

Qué observaciones y sugerencias haría usted para mejorar la relación entre los docentes de los servicios y la Universidad en beneficio de la enseñanza y el servicio?

---

---

---

---

---

18 SOBRE EL SERVICIO

Ha observado usted modificaciones en algunos aspectos del servicio, como calidad, cobertura, programas, etc., a partir de la incorporación de los programas de enseñanza de la UAM-X? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

En caso afirmativo, especifique cuales fueron estas modificaciones.

---

---

---

---

---

---

19 BALANCE SOBRE LA FORMACION PROFESIONAL

A partir de la participación que los estudiantes tienen en el trabajo del servicio, ha observado usted que se está formando un profesionista diferente al que forman otras escuelas de medicina? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

En cualquiera de los casos explique por qué?

---

---

---

---

---

---

DOCENTES DE LAS CLINICAS ODONTOLÓGICAS  
CARRERA DE ESTOMATOLOGIA

C U E S T I O N A R I O

NOTA: Favor no llenar los cuadros del margen derecho del cuestionario, ya que son para el manejo estadístico de los datos.

DATOS GENERALES

1 Fecha de ingreso a la Universidad:

Mes \_\_\_\_\_ Año \_\_\_\_\_

2 Cargo que ocupa actualmente en la clínica: .

\_\_\_\_\_

3 Antigüedad en este cargo:

\_\_\_\_\_

4 Tipo de contratación:

4.1 Base \_\_\_\_\_

4.2 Honorarios \_\_\_\_\_

4.3 Otra \_\_\_\_\_ Señale cual \_\_\_\_\_

FORMACION PROFESIONAL Y PRACTICA PREVIA A SU INGRESO A LA UAM-X

5 Estudios de postgrado:

Area o especialidad \_\_\_\_\_

PRACTICA PREVIA A SU INGRESO A LA UAM

Proporcione para cada columna la información solicitada tomando como base la experiencia profesional que haya significativa o en su defecto más prolongada.

<u>PRACTICA DE LA PROFESION</u>		<u>PRACTICA DOCENTE</u>		<u>PRACTICA</u>
6 SECTOR OFICIAL	7 SECTOR PRIVADO	8	9	
6.1 Ha tenido esta práctica: 1 NO _____ 2 SI _____	7.1 Ha tenido esta práctica: 1 NO _____ 2 SI _____	8.1 Ha tenido esta práctica: 1 NO _____ 2 SI _____	9.1 Ha tenido esta práctica: 1 NO _____ 2 SI _____	
6.2 Nombre de la Institución: _____ _____	7.2 Tipo de práctica: Individual o en asociación con otros profesionales: _____	8.2 Nombre de la Institución: _____ _____	9.2 Nombre de la Institución: _____ _____	
6.3 Duración: _____ _____	7.3 Duración: _____ _____	8.3 Materias impartidas: _____ _____ _____	9.3 Análisis de la experiencia: _____ _____	
		8.4 Duración: _____ _____	9.4 Duración: _____ _____	

ACTIVIDADES DE CAPACITACION

- 10 Anote usted cuales han sido las actividades de capacitación que ha recibido desde su ingreso a la UAM-X y que le han sido útiles para el desempeño de sus funciones actuales, señalando para cada una la instancia que la organizó. (En caso de no haber recibido ninguna actividad de capacitación, señálelo).

Nombre de la actividad	Instancia que la organizó	
_____	_____	
_____	_____	<input type="checkbox"/>
_____	_____	
_____	_____	<input type="checkbox"/>
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	

SOBRE EL PROYECTO DE LA UNIDAD KOCHIMILCO

- 11 Cuáles considera usted son las características más relevantes del proyecto pedagógico que se está desarrollando en la Unidad Xochimilco.

_____	<input type="checkbox"/>
_____	
_____	<input type="checkbox"/>
_____	
_____	<input type="checkbox"/>
_____	
_____	
_____	
_____	

ACTIVIDADES DESEMPEÑADAS EN LA CLINICA

12 Qué actividades desempeña en la Clínica donde está adscrito, en los siguientes aspectos:

12.1 Administrativos \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12.2 Investigación \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12.3 Servicio \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12.4 Docencia \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

PARTICIPACION EN LAS ACTIVIDADES DE LA CARRERA

13 En que actividades de planeación y de desarrollo de la carrera participó en el último trimestre.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14 En el último trimestre y para fines de la planeación y desarrollo de las actividades clínicas y de servicio, con qué frecuencia se reunió con las siguientes instancias:  
 (Anote para cada instancia de la 1a columna el número de la opción que le corresponda de la 2a. columna).

INSTANCIA	_____	FRECUENCIA	_____
Coordinador de fase	_____	(1) Una vez antes de iniciarse el módulo	<input type="checkbox"/>
Docente de módulo	_____	(2) Por lo menos una vez a la semana	
Coordinador de la carrera	_____	(3) Mensualmente	
Responsable de clínica	_____	(4) No se dió	
Docente de apoyo clínico	_____	(5) Otra (cuál)	
Jefe de departamento	_____		
Miembros de la comunidad	_____		
Otra. Cuál?	_____		

ENSEÑANZA CLINICA

15 Considera usted que la enseñanza clínica que se da en la UAM-X a los estudiantes de estomatología es distinta a la que se da en otras escuelas del país?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Como valora usted esta enseñanza?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



16 Qué aspectos positivos implica para el aprendizaje de los alumnos ésta forma de enseñar la clínica.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17 Que observaciones puede usted hacer (aspectos positivos o negativos), en cuanto a la forma como se desarrolla la enseñanza clínica, con respecto a:

17.1 Los estudiantes (ejemplo: actitudes, preparación académica, etc.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7.2 Los docentes responsables del grupo.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7.3 Aspectos de administración y organización de las actividades clínicas.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18 Que observaciones puede usted hacer en cuanto al grado de relación que existe entre las actividades clínicas y los demás aspectos del módulo (contenidos, actividades de investigación, etc.)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

EL SERVICIO

19 Que personas o instancias participan en la programación de los servicios de la clínica.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

20 Hay algún estudio o investigación de campo, que les ha sido útil para la programación de las actividades de servicio?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Cuál (o cuáles) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21 Los pacientes que acuden a las clínicas provienen de una demanda:

Espontánea \_\_\_\_\_

Programada \_\_\_\_\_

Que ventajas o desventajas representa cada una?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22 Considera usted que la forma como se presta el servicio en la clínica donde está usted adscrito es distinta a la que se da en otras instituciones docentes o asistenciales?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Especifique por qué \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

23 Como evalúa usted el servicio que se está prestando en la clínica desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo?

---

---

---

---

24 Que opiniones ha expresado la comunidad con respecto al servicio que se presta en la clínica?

---

---

---

---

25 Cuales son las dificultades con que se tropieza para el funcionamiento del servicio y qué sugerencias tiene para mejorarlo?

---

---

---

---

---

26 Que dificultades encontró para hacer compatibles las demandas de servicio con el aprendizaje de las habilidades clínicas?

---

---

---

---

---

---

Cómo se abordaron estas dificultades y que sugiere al respecto?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27 Qué ventajas y desventajas se dan al desarrollarse las actividades clínicas y de servicio en unidades propias de la Universidad?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

28 Considera usted que desde el punto de vista de la formación del estomatólogo UAM-X, sea conveniente desarrollar las actividades clínicas y de servicio en otros espacios que no sean las clínicas?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Especifique usted por qué, cualquiera que sea su respuesta, y en caso afirmativo señale cuales son estos espacios?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

29 Cree usted que en Xochimilco se está formando un estomatólogo distinto al que se forma en otras instituciones:

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_