

8.6.

Título:

Dimensiones psicosociales, intervención y/o innovación en aulas universitarias

Autor/a (es/as):

Coordinador/a:

Morales, Alicia Rivera [Universidad Pedagógica Nacional]

Resumo:

La importante influencia del clima sociocultural de alumnos y profesores, las expectativas que se han formado, el tipo de lenguaje, los valores que se asumen. La naturaleza de las relaciones entre profesor-alumno y las que se producen dentro del grupo, el clima del aula, son entre otros factores que influyen de manera considerable en los rendimientos académicos.

Así pues, los procesos de enseñanza y aprendizaje se revelan de manera diversa y compleja. Los alumnos asisten a sesiones diarias con profesores diferentes, que en la cotidianidad de la jornada, van construyendo una dinámica y ambientes en el aula de acuerdo con su personalidad, el dominio de los contenidos, las metodologías, los estilos didácticos, sus tácticas de influencia y ejercicio del poder, los profesores hacen de la vida en el aula un espacio complejo y a veces un tanto incomprensible en el que se promueven o no aprendizajes significativos.

El documento base de esta intervención presenta dos apartados: 1) resultados parciales de investigación sobre dimensiones psicosociales (representación social, el discurso desde el contexto y la subjetividad, los valores, percepción de sí y evaluación) y, 2) propuestas de intervención/innovación.

En el primer rubro pretendemos responder las interrogantes: ¿Cómo se representan los docentes el curriculum y la evaluación? ¿Existen diferencias en el discurso docente en aulas universitarias públicas y privadas a partir del contexto y la subjetividad? ¿Qué valores se transmiten a través de la práctica docente a los estudiantes universitarios? ¿De qué forma se autoevalúan los docentes? ¿El uso de las tecnologías garantiza el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios y es sinónimo de innovación en la docencia? Para ello se proponen varios procedimientos de indagación, tales como: filmación de las clases, la grabación, entrevistas y escalas tipo likert aplicadas a estudiantes y docentes. En el análisis se articulan procedimientos analíticos propios de estudios cuantitativos y cualitativos sobre procesos psicosociales: la representación social, el contexto y la subjetividad en el discurso, los valores transmitidos a través de la práctica, y la autoevaluación docente.

En el segundo apartado se define la innovación a través de una propuesta que muestran los alcances y limitaciones de una formación individualizada y una fragmentada a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

Palabras-chave:

Dimensiones psicosociales, discurso, representaciones sociales, valores, autoevaluación y percepción de sí, aprendizaje basado en problemas.

8.6.1.

Título:

Representaciones sociales de los docentes en torno al currículum y la evaluación

Autor/a (es/as):

Ponce, Alejandra Gutiérrez Ponce [Universidad Pedagógica Nacional]

Evangelista, Luis Manuel Huerta [Universidad Pedagógica Nacional]

Resumo:

Las representaciones sociales buscan comprender las prácticas, símbolos y significados que un grupo social desarrolla a lo largo de su historia, conformando así un pensamiento práctico el cual orienta la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, en este sentido la representación implica en el sujeto, una organización de contenido, así como operaciones mentales y la lógica.

En este sentido la representación social orienta las prácticas cotidianas de los sujetos y del grupo social en general, con el presente estudio se analiza las representaciones sociales de los docentes del nivel educativo medio superior, referentes al currículum y la evaluación, el análisis de las representaciones sociales, permite comprender algunas prácticas que los docentes realizan en sus grupos sociales específicos, las categorías que se encontraron en la representación sobre el currículum fueron: elemento oficial-normativo, incertidumbre en la práctica, e imaginario de mejora en la formación y acreditación educativa, y en evaluación se encontraron categorías como: Métodos deficientes y arbitrarios, expectativas hacia la mejora de la práctica docente, y modelos de presión social para la acreditación y la eficiencia terminal.

El método que se utilizó, fue la fenomenología con un enfoque cualitativo, como instrumento se utilizó una guía de entrevista con 10 preguntas semi-estructuradas, y la técnica de análisis fue el análisis de discurso, que se desarrolla en las categorías.

Finalmente, este estudio brinda elementos psicosociales, hacia la comprensión del docente que deben ser utilizados para la mejora de las prácticas del docente.

Palabras-chave:

Evaluación, currículum, Representación social.

Presentación

El docente como actor del proceso educativo, desarrolla representaciones resultado de procesos psicosociales, una de las principales y poco estudiada representación del docente es la relacionada con el currículum escolar y la evaluación educativa, pues al ser elementos fundamentales en el desarrollo de sus prácticas, son elementos complejos y difícilmente estudiados.

La evaluación es una parte del proceso educativo necesario y de gran importancia en el currículum, una de sus principales funciones se concentra en la mejora de los entornos educativos y de la educación en general, en este sentido, es importante comprenderla y ubicarla como parte integral y fundamental de toda la acción educativa. Su complejidad radica en la diversidad de momentos en la que puede ser utilizada desde el aprendizaje, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas y aspectos institucionales, mismos que intervienen y configuran el currículum escolar.

El estudio de las representaciones sociales permite dilucidar la percepción que tienen los docentes sobre el currículum y la evaluación, desde su aspecto empírico, proporcionando información acerca de cómo en su práctica la evaluación y el currículum se configuran en una particularidad representativa. En este trabajo se pretende realizar un primer acercamiento a la representación que tienen los docentes sobre el currículum y la evaluación.

Aproximación teórica

La teoría de las Representaciones Sociales, surge como una respuesta desde la psicología social, para explicar el pensamiento social de las personas y como dicho pensamiento guía las acciones cotidianas, para ello utiliza el “conocimiento del sentido común y de lo cotidiano”. El autor a quien se le reconoce el desarrollo de esta teoría en 1974 es Serge Moscovici, quien critica ampliamente la forma en que las distintas escuelas científicas hacen válidos sus conceptos y métodos. Algunos filósofos destacados que atienden la misma problemática, en diferentes formas, son Castoriadis, Lévi-Strauss, Husserl, Michel Foucault, entre otros.

Moscovici (1974), explica cómo el conocimiento en la actualidad es un “*producto segundo reelaborado*” y en esa medida nos apropiamos de conocimientos reelaborados que guían nuestra práctica, configurando una *génesis del sentido común*, en tal efecto, la escuela y el currículum proporciona contenidos que ya fueron reelaborados por otros.

Jodelet (1984) define RS como *“Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica”*, esta definición involucra el sentido social de la representación en medida que hace presente la *comunicación y el dominio del entorno social*, en ella interviene también lo *material* que es el objeto y lo *ideal* que funge como lo imaginario, al mismo tiempo que tienen funciones subjetivas y lógicas donde interviene la teoría evolucionista de Piaget, y estas modalidades de *pensamiento práctico*, a las que hace referencia Jodelet (1984), tiene que ver con el conocimiento del sentido común, pues ante todo este pensamiento está implícito en las prácticas sociales cotidianas.

El proceso por el cual el currículum es llevado a la práctica pedagógica, implica la inserción de influencias convergentes, las cuales, pueden ser contradictorias o congruentes y sucesivamente sufren cambios o transformaciones, el discurso propio del currículum implica precisamente transformar dichas influencias, producto de fuentes tanto políticas, de contenidos, epistemológicas, académicas y de gestión. Poner en práctica lo que el discurso propone, pocas veces se logra, ya que la praxis del currículum implica más que un “buen discurso en el papel”, porque requiere de una inversión constante, activa, productiva cordial y coercitiva de todos los actores implicados en la misma, desde los padres de familia, alumnos, docentes, directivos, intelectuales y de fuerzas políticas y normativas (Gimeno, 2006).

El currículum en su praxis se transforma y forma parte del desarrollo educativo, pero al mismo tiempo, requiere de un elemento para comprender su impacto en el proceso educativo, y en este sentido la evaluación resulta ser un elemento que le es inseparable y dependiente, en palabras de Gimeno (1998) *“La evaluación actúa, pues, como un presión modeladora de la práctica curricular”* (pag. 374), así, gracias a la evaluación de los diferentes momentos y elementos curriculares, es posible, entender como son llevados a la práctica, los contenidos, profesores, gestiones, estrategias de enseñanza y tareas. Por lo tanto, la evaluación adquiere sentido para el currículum, en medida que rinde cuentas hacia la posibilidad de lograr una mejora en el desarrollo curricular.

Finalmente, la representación del docente hacia la evaluación de su práctica y la evaluación de los alumnos es parte fundamental para comprender su acción pedagógica, pero al mismo tiempo, es un elemento que está relacionado con su representación del currículum, mismo que permean sus práctica y dilucidan parte de la realidad educativa actual.

Método

La fenomenología con un enfoque cualitativo, estudia los fenómenos desde la subjetividad; estudia las experiencias y la cotidianidad, “*la fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana*” (Rodríguez, Gil, & García, 1999, pág. 40)

Los participantes fueron 20 docentes: 10 del sexo femenino y 10 de sexo masculino, las edades que presentan se concentran en un rango de 30 a los 70 años. La mayoría de los docentes entrevistados (95%) tienen un contrato de base en la institución. A estos actores se les aplicó una entrevista semi-estructurada a fin de conocer la representación social que tienen acerca del currículum y la evaluación. La guía entrevista fue validada mediante jueceo.

Resultados

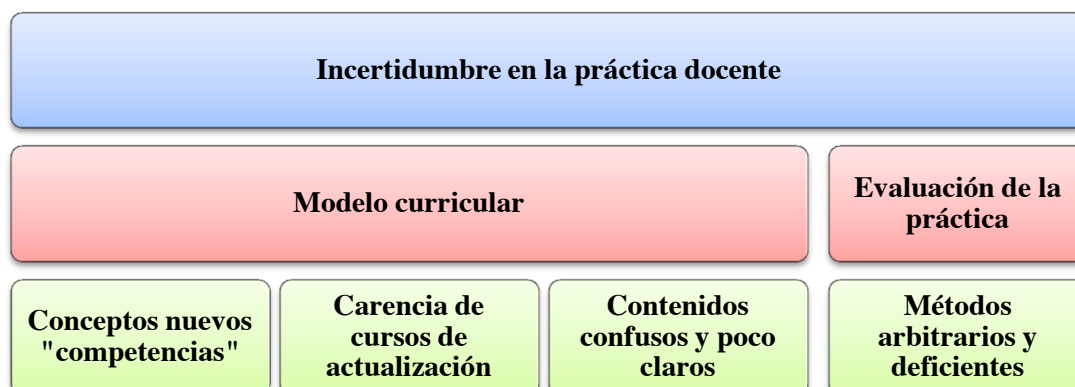
A continuación se muestran los hallazgos encontrados, organizados en dos grandes categorías:

Representación de la evaluación y el currículum como incertidumbre de la práctica docente

Los docentes se representan el currículum desde la complejidad de la práctica docente: “*Bueno anteriormente se usaban objetivos ahora son competencias... ahora se nos complica saber que es una competencia, hemos tomado cursos...pero se quedan cortos*” (D.17), este comentario engloba, tanto la incertidumbre y el desconocimiento del nuevo modelo curricular, como la carencia actualización del mismo, esta relación entre categorías nos indica una representación donde, la **carencia de actualización** se relaciona con la incertidumbre en la práctica docente, ante los nuevos contenidos.

Otro elemento que está relacionado fuertemente con una representación de la evaluación como un factor de incertidumbre en la práctica docente es la evaluación de la práctica, pues en este aspecto los docentes remiten que sólo existe un método para evaluarla; este método consiste en un instrumento diseñado para medir ciertos aspectos de la práctica, y los evaluadores son los alumnos, sin embargo, los docentes hacen presente que el método es irrelevante en medida que no aporta un beneficio a sus prácticas “*si nos gustaría que nos evalúen y nos hagan ver, cómo exactamente nos está yendo*” (D.4). De igual forma refieren que los métodos son ineficaces en la labor que hace el alumno para evaluarlos, pues consideran que la evaluación hecha por los alumnos muchas veces es **arbitraria** “*en algunas ocasiones no nos garantiza que los alumnos realmente estén expresando, lo que es*”(D.12), así la evaluación de la práctica docente se relaciona con una actualización y un modelo curricular que indican los docentes provoca incertidumbres en su práctica, como se ve en la Figura 1:

Figura 1. Representación del currículum y evaluación como incertidumbre de la práctica docente



La figura 1, muestra una carencia importante sobre la praxis curricular, pues la representación que hacen los docentes tanto del modelo curricular, como de la evaluación de concentra en un estado de confusión y carencia de elementos que les permitan llevarla a la práctica, esta incertidumbre impacta en su acción en el salón de clases y en su entorno institucional.

Representación del currículum y la evaluación en la formación de los estudiantes

Los docentes van construyendo una representación desde el imaginario, que hace referencia a un futuro benéfico. La “mejora” a la cual se refieren los docentes está relacionada con la **formación y la acreditación** de los estudiantes, es importante recordar, que el discurso contenido en el currículum implica un elemento utópico con intenciones benevolentes para el cambio social; esperan que el currículum pueda contribuir en la mejora de la formación en los estudiantes “ *yo lo imagino ...con estudiantes que hayan cursado el modelo, capaces de auto-determinarse, de auto-reflexión... capaces de ser críticos*” (D.3); relacionada con esta perspectiva consideran que al egresar un alumno con las cualidades descritas, su desempeño en el campo laboral mejorará, así el currículum se convierte en un elemento de **formación para el trabajo**, “*...siento yo que tiene que cambiar la educación, pero, tiene que cambiar respecto a las necesidades laborales, esto yo no sé si fue tomado en cuenta*” (D.15). Señalan que existe una esperanza de mejora, donde las capacidades y habilidades son elementos a desarrollar en la formación de los alumnos, sin embargo, en un sentido contradictorio, el docente tiene poca claridad sobre el camino que debe seguir su práctica para lograr el tan esperado cambio educativo. En este sentido, la representación comienza en cada docente a conformar un núcleo figurativo, en dicho núcleo se sumergen las contradicciones del “deseo de mejora” y la realidad que enfrentan: “*pienso que el modelo aspira a un beneficio, sin embargo, ya en la realidad educativa, es muy difícil que estas cosas se concreten..*”(D.7). Tienen presente que su realidad educativa es compleja, pero es importante indicar, que la concreción a la que hacen referencia si

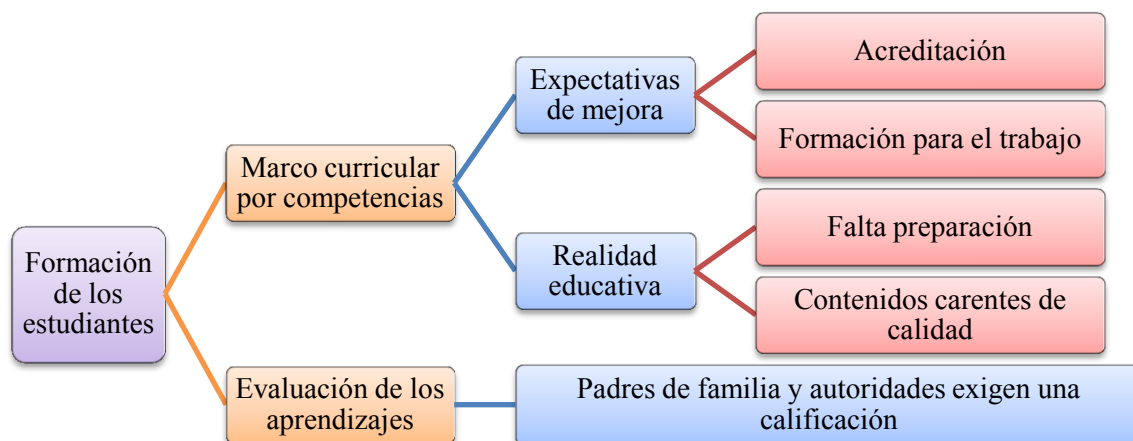
bien es un plano global, ellos la representan directamente en su preocupación por la formación actual de los estudiantes.

*Los profesores declaran que, si bien hay una expectativa de mejora, en la realidad educativa los alumnos que salen de secundaria con los contenidos del nuevo modelo, aún tienen muchos problemas. Hablan de una **falta de preparación** de los alumnos “...porque los alumnos no llevan el conocimiento como se llevaba en el modelo anterior, principalmente y eso lo puedo comprobar cada día porque tengo alumnos de diferentes generaciones ... principalmente eso que no cuentan con el conocimiento que debían a ver adquirido durante el proceso, el conocimiento se ha quedado muy flaco, bastante flaco” (D.12).*

Ante esta carencia en la formación de los alumnos, encontramos que en la evaluación las demandas de **autoridades institucionales y padres de familia** se han convertido en **demandas para la acreditación**, en la cual los docentes se han visto obligados a crear mecanismos fuera de sus planeaciones para incrementar la calificación. Pese a esto, los profesores indican que -en su necesidad de rendición de cuentas a autoridades superiores- les ha pedido que incrementen las calificaciones y ha creado mecanismos de “ayuda” a los estudiantes para que puedan acreditar sus materias y en esta medida incrementar la eficiencia terminal *“desgraciadamente ocurre en la cuestión política tengo que subir mi eficiencia terminal y tengo que subir mi terminación, no importa como termine” (D.8).*

En la figura 2, se ilustra el esquema donde se combinan las expectativas de mejora en el modelo curricular y la realidad educativa que viven en su representación del currículum y la evaluación relacionada con la formación de los alumnos.

Figura 2 Representación del currículum y la evaluación en su formación con los estudiantes



Como conclusión podemos afirmar que la calidad en la formación de los estudiantes es un punto importante en la representación que tienen los docentes sobre el currículum, esta representación es compartida por los docentes entrevistados y en ella se confrontan los deseos y las expectativas que se depositan en el currículum.

De esta manera, los docentes depositan estos deseos, pero también, saben que su realidad educativa está permeada de incapacidades, deficiencias y necesidades. Esta representación puede ir modificándose, reestructurándose a lo largo de los años. Estos elementos contradictorios o convergentes son producto del desarrollo curricular, las influencias que intervienen son diversas, sin embargo, poder tener un primer acercamiento a la comprensión de la realidad educativa, mismo que permitirá en un futuro la realización de cambios tomando en cuenta las inquietudes y problemáticas que los docentes viven.

Los elementos descritos forman parte de la complejidad en la representación del currículum y la evaluación -como producto de incertidumbres en la práctica docente- pues la realidad educativa que enfrentan los docentes es compleja y en los lineamientos curriculares propuestos desde el discurso ignoran esta realidad que en sí misma, no es considerada y mucho menos atendida.

Referencias bibliográficas

- Jodelet, Denisse (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social: Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. (Vol. II, págs. 469-494). Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno, José (2006). La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid: Morata.

- Gimeno, José (1998). El currículum a través de su praxis. En Gimeno, José. *El Currículum: una reflexión sobre la práctica* (págs. 117-232). Madrid: Morata.
- Moscovici, Serge (1974). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Segunda Edición ed.). Buenos Aires: Huemul.
- Rodríguez, G., Gil, F. J., & García, J. E. (1999). Métodos de investigación cualitativa. En G. Rodríguez, J. Gil, & J. García, *Metodología de la Investigación Cualitativa* (págs. 39-59). Málaga: Aljibe.

8.6.2.

Título:

El discurso docente en aulas universitarias: Públicas y privadas

Autor/a (es/as):

Pérez, Patricia Pérez [Universidad Nacional Autónoma de México]

misspatriciapp@hotmail.com

Resumo:

El presente documento tiene como fundamento la investigación titulada: El discurso docente en aulas universitarias públicas y privadas, desarrollada en el marco del programa de posgrado en pedagogía ofrecido por la Universidad Nacional Autónoma de México. Las preguntas central que guía la investigación son: ¿Qué diferencias o similitudes existen en el discurso docente de aulas universitarias públicas y privadas? Y ¿Cómo influye el contexto (público y privado) en la construcción discursiva de los docentes?

Para responder a estas preguntas se utilizó un enfoque cualitativo, apoyado en instrumentos como la observación con soporte de audiograbaciones, charlas informales y el análisis del discurso a través de algunos elementos propuesto por Martínez Otero (2004) y categorías emergentes de las voces de los docentes.

Los resultados permiten comprender las particularidades en el discurso, las diferencias y semejanzas según el contexto donde se ubican los docentes y la influencia del contexto sobre este discurso. A continuación se presentan algunos hallazgos.

Palavras-chave:

Discurso docente, contexto, educación superior, análisis del discurso.

Introducción

A partir de los años 80's comenzó a generarse una marcada dicotomía de la educación superior en México, la educación pública que hasta entonces había tenido mayor presencia en el país comienza a confrontarse con la educación privada que desde entonces emprendió un proceso de expansión que se extendió hasta la década pasada. La ineficiencia del Estado para satisfacer la demanda de este nivel educativo trae como consecuencia que la iniciativa privada tomara posesión de una buena parte de este sector; la concepción que se genera entonces de la educación se refiere a un bien intercambiable como cualquier otro servicio.

Esta nueva tendencia trae consigo la dicotomía mencionada al inicio, ¿cuál es de mayor calidad?, ¿cuál prepara mejor a sus egresados?, ¿cuál realiza mayor investigación? Se han

realizado múltiples investigaciones acerca de la oposición y reciprocidad entre la educación superior pública y privada en México, considerando a la educación pública como aquella impartida por el Estado y a la educación privada como aquella que no depende económicamente del presupuesto gubernamental (Torres, 1997); la mayoría de éstas investigaciones han sido guiadas por el interés de medir el logro educativo en unas y otras instituciones así como el impacto hacia fuera en términos más bien cuantitativos y generales como el número de egresados, la tendencia de expansión de una y otra, el tipo de investigación que se produce e incluso las intencionalidades que las instituciones plantean a través de sus proyectos educativos. En cualquiera de los casos, las conclusiones presentan diferencias entre ambos sistemas, pues desde sus orígenes ambas se han construido de manera distinta. Pero poco se ha trabajado uno y otro escenario desde los sujetos que los configuran realmente como instituciones educativas.

Fundamentado en un proyecto educativo o no, los docentes como actores insertos en estos escenarios y como sujetos biopsicosociales permiten dar sentido a la cotidianidad del aula, a través de su práctica y su discurso permiten configurar un proyecto de formación para los alumnos, impregnados al mismo tiempo de la cultura y las reglas institucionales de un ámbito específico que los limita o los posibilita y de su propia trayectoria de vida personal y profesional.

Elementos teóricos

Los docentes, en cualquier institución educativa, representan una pieza clave para la materialización de los proyectos educativos ya sean estos nacionales e institucionales, pues sobre sus hombros recae la responsabilidad directa de abrir el aula como un espacio sustancialmente formativo para los alumnos.

El docente como lo conocemos hoy es resultado de una construcción histórica; hablar del docente en la actualidad es significarlo en un contexto económico, político y sociocultural específico, al igual que la educación. Habría que comprenderlo además como un ser biopsicosocial que refleja su “ser” a través del ejercicio de su profesión. El docente integra en su actividad laboral sus necesidades personales y también profesionales, en su esfuerzo cotidiano pone en juego su sobrevivencia económica al mismo tiempo que su satisfacción y realización. (Aguilar, 1985)

Los docentes son entidades únicas que se ven diferenciados por situaciones tan generales como la historia y estructura de los respectivos sistemas educativos, tendencias de desarrollo, discursos pedagógicos dominantes y los contextos institucionales, como los públicos y privados; y por situaciones tan particulares como lo concerniente al origen social, nivel de formación, género, dedicación a la docencia y las condiciones laborales (Tenti, 2005). En el aula estas

diferencias generales y particulares se ven representadas a través del discurso que construye el docente y que le permite interactuar con el otro actor que significa su práctica, el alumno.

Bajtín (Marrero y Rodríguez, 2007) define el discurso es el uso del lenguaje, que se establece cuando dos o más personas expresan una serie de enunciados que se suceden y en ese proceso se define la conciencia propia y la conciencia del otro. Es un tipo de comunicación dialógica, que no solo significa la alternancia de voces o palabras entre personas, sino su encuentro en un espacio y tiempo socio-histórico determinado.

Martínez Otero (2007: 24) conceptualiza el discurso docente como “un conjunto de palabras y frases utilizadas para manifestar lo que se piensa o siente. Así contemplado, este entramado lingüístico permite expresar ideas, opiniones y estados afectivos en orden a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje” y para Anna Cros (2003: 40) este discurso forma parte de los géneros llamados discursivos a los cuales define como “el conjunto de discursos orales y escritos producidos en ámbitos relacionados con la enseñanza y la investigación”, entre los géneros académicos están los artículos especializados, las conferencias, pero el discurso docente presenta características peculiares que lo distinguen de otro tipo de discurso académicos.

Podemos definir la clase como un género discursivo que se transmite fundamentalmente por un canal oral y que es gestionado por una persona considerada experta que interacciona con una finalidad didáctica, con un grupo de personas consideradas no expertas o menos expertas. (Cros, 2003:44)

La clase, que es la producción del discurso docente no es un acto único como una conferencia, sino más bien tiene relevancia al incluirse en un conjunto de clases que avanzan progresivamente y que permiten al hablante, es decir, al docente, tener un conocimiento amplio del auditorio al que se dirige. El discurso en una clase es frecuentemente dirigido por el docente, pues el contexto le ha conferido una autoridad explícita sobre el auditorio. La misma autora propone una estructura general de este tipo específico de discurso dividida en tres fases: el inicio o apertura, el desarrollo y la conclusión o cierre; cada transición de fase puede ser identificado por el cambio de actividades y en lo verbal por ciertos marcadores metalingüísticos, es decir, ciertas palabras clave que cortan y dan inicio a un cambio en el discurso.

A pesar de la estructura más o menos estable que presenta Cros, el contenido en el discurso de todo docente es distinto y por ello representa su individualidad en las aulas, pues mas allá de la simple transmisión de conocimientos en función de los contenidos ya establecidos, los docentes tienen una intención general que es influir las creencias, actitudes y conocimientos de los alumnos, esto refleja la intencionalidad particular de cada sujeto y que puede ser leída a través del análisis de su discurso. (Cros, 1995; Martínez Otero 2007)

Hay un elemento al que se le presta especial interés al estudiar las contrucciones discursivas de los sujetos, este es el contexto; sin embargo hay posturas divergentes al respecto.

Bajtín (1982), señala una serie de características para el discurso: por una parte lo verbal, representado por las intenciones, contenido temporal, un estilo, una composición particular y lo extraverbal que es la esfera de comunicación específica, es decir, el contexto que se encarga de aportarle un significado a los enunciado y determina las intenciones. La gramática sistémica funcional de Halliday también confiere una singular importancia para el contexto, señalando que las lecciones que el sujeto realiza sobre el lenguaje que utiliza siempre están en función del contexto. Para estos autores es determinante el contexto sobre el discurso que construyen, para este caso, los docentes.

Sin embargo, existen otras posiciones teóricas al respecto; por ejemplo, Van Dijk (2001) considera que el contexto puede influir en la producción y comprensión del discurso, a través de establecer relaciones entre la estructura del texto y del contexto; sin embargo también considera que el contexto socio-comunicativo no influye directamente en la estructura comunicativa, ya que cada sujetos establece una representación mental de ese contexto, y al ser esta una representación individual o subjetiva ello puede o no influir, o influir de distintas maneras en cada sujeto. Según esta postura, la representación mental que los docentes hayan constituido del contexto donde se desenvuelven determinará su construcción discursiva y no la simple filiación a uno u otro contexto.

Método

La metodología del trabajo de investigación es de corte cualitativo, fundamentada en el estudio de caso (Stake, 2007). Se seleccionaron como instrumentos de investigación observaciones con soporte de audiograbación (Taylor y Bogdan, 1987), estas permitieron recoger el discurso del docente en su totalidad; además de la entrevista semiestructurada para docentes y alumnos.

Se trabajo sobre dos escenarios concretos: la Facultad de Estudios Superiores Aragón, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México como representante del contexto público y la Universidad Privada del Estado de México perteneciente al privado. Ambas universidades se encuentran ubicadas en el Estado de México, en municipios colindantes: Netzahualcóyotl y Ecatepec, respectivamente.

Se eligió un profesor por cada contexto, ambos de la licenciatura en pedagogía, con el que se grabaron tres sesiones; se decidió realizar la entrevista una vez analizadas las grabaciones, ya que las preguntas están en función del contenido de las sesiones considerado relevante.

Resultados

En los resultados se presentan los avances en la construcción del contexto por un lado y el análisis del discurso por otro lado. La reconstrucción de ambos contextos se centra en la normatividad docente como elemento fundamental que traza líneas de acción directas para el docente en el contexto áulico para ello se revisaron documentos oficiales, además de alguna información obtenida de los mismos actores.

Para el análisis del discurso se presenta categorías analíticas recuperadas de algunas experiencias de análisis del discurso docente y particularizadas en función de la propia voz de los sujetos de la investigación. En general se plantean cinco categorías identificadas en ambos discurso, aunque con sus respectivas diferencias; estas son: el *contenido de tipo instructivo* cuya función principal esta orienta a transmisión de contenidos curriculares, aunque cabe señalar que para este fin el docente utiliza variadas estrategias; por ejemplo, la recuperación de conceptos fundamentales y autores, el uso de experiencias y ejemplos para complementar y el establecimiento de relaciones con la realidad. Tenemos el *contenido de tipo motivacional*, a través del cual el docente busca estimular la participación de los alumnos en las sesiones para lo que se vale de estrategias como: la recuperación o apoyo a las opiniones de los alumnos y/o el uso de expresiones de aprobación de esas opiniones. El *contenidos de tipo afectivo* que pretende la interacción de tipo personal con los alumnos y que se presenta a través de la expresión de estados de ánimo y una identificación con los intereses personales de los alumnos; y por último el *contenidos de tipo autoritario* en el que el docente trata de demostrar su dominio sobre el grupo mediante control y condicionamiento del comportamiento de los alumnos.

El análisis se realiza de manera individual y se organizada a partir de la estructura del discurso que presenta Anna Cros.

Diferencias en el contexto en relación con el trabajo docente

La Facultad de Estudios Superiores Aragón se rige bajo la normatividad de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyas características fundamentales que la diferencian del resto de las Instituciones, como su nombre lo dice, es tener carácter nacional y autónomo. Los profesores pertenecientes a las diferentes licenciaturas y posgrados, se rigen bajo los estatutos del “Marco Institucional de Docencia de la UNAM”, en el que se presentan los principios que orientan la profesión docente en este espacio académico. En términos generales:

Las actividades docentes de la Universidad consisten en una enseñanza y un aprendizaje continuos que jamás terminan. Se trata de un proceso complejo y dinámico, que parte de la definición de lo que se debe enseñar y cómo se enseña, e implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido. (UNAM, 1988)

La propuesta curricular de cada licenciatura a partir de los planes y programas, determinará los criterios pedagógicos en relación a la participación de alumnos y profesores, las normas de evaluación y seguimiento académico.

La libertad de cátedra es otra de las características en la docencia de la UNAM, este principio orienta la estructuración que el docente hace con los planes y programas para un mayor beneficio de los alumnos y el tiempo que designa para la impartición de sus clases.

Los docentes a pesar de ser profesores de asignatura son responsables de ciertas materias que en cada semestre imparten; en el caso del “sujeto 1”, perteneciente a este contexto imparte la materia de género y educación, de la que es responsable desde hace 9 años y sobre la cual ha tomado un diplomado.

En el caso del contexto privado, los docentes tienen un reglamento interno que estipula algunas obligaciones como el vestir formal y conservadoramente al impartir clases, esto se refiere particularmente al no uso de mezclilla; a pesar de que el docente puede elegir los criterios de evaluación se designan los tres periodos de evaluación adicionales al periodo de exámenes finales. En cuanto al horario designado para las clases, estos están distribuidos en 1 o 2 horas; en los periodos de 1 hr. el docente está obligado a cubrir una planeación de 50 minutos y para el caso de 2 hrs. el docente debe cubrir un tiempo de 100 minutos. A diferencia del contexto público, en éste la asignación de materias varia cada semestre, para lo que se ocupan criterios como la evaluación realizada por los alumnos, el cumplimiento de las actividades administrativas y la disponibilidad de horario del docente. El “sujeto 2”, expresa la rotación de materias cada semestre, la materia en la que se realizaron las grabaciones, Sociología y educación, le ha sido asignada en 3 ocasiones durante los 9 años que tiene laborando en la institución.

A partir de estos elementos podemos constatar las restricciones que se generan en el contexto privado en comparación con la libertad de la que gozan los docentes del contexto público que impactan directamente su práctica docente y pudiesen, para nuestros fines de investigación, reflejarse o no directamente en su discurso.

El discurso docente en el contexto público

A partir de las audiograbaciones realizadas con el sujeto 1, perteneciente al contexto público es posible identificar ciertas recurrencias en el contenido y de la distribución de ese contenido según la estructuración del discurso en ambas clase, pues la estrategia didáctica es la misma:

discusión grupal de lectura. En la figura 1



se esquematiza esta distribución.

Figura 1: Distribución del contenido del discurso docente según la estructura de la clase.
(Sujeto1)

En la fase inicial el docente prioriza el contenido instructivo-conceptual al utilizar de manera fluida un gran número de conceptos y autores procedentes de la lectura que se realizó de manera previa a la sesión. Puesto que en esta fase se hace una recuperación del trabajo realizado en sesiones anteriores o bien del trabajo realizado previo a la clase, el docente al no observar una conducta proactiva en los alumnos, hace uso de un discurso autoritario con el que pretende condicionar al alumno para lograr su participación durante la sesión.

Para la fase de desarrollo el docente ya recupera los conceptos fundamentales y modifica su discurso complementando el contenido instructivo con el uso de ejemplos, la recuperación de experiencias personales o profesionales pero de un ámbito distinto y relacionando lo expuesto en la primera fase con problemáticas de tipo social que también son del conocimiento de los alumnos. Este contenido está estrechamente relacionado con el motivador, pues en esta fase el alumno expresa opiniones de manera libre y fluida, el docente apoya y recupera estos comentarios para darle secuencia a la clase al mismo tiempo que los motiva para continuar participando.

Para la fase final a través del diálogo entre docente-alumnos, el contenido instructivo es meramente relacional, en el que no solo se relacionan problemáticas sociales generales sino que se vinculan directamente con el ámbito profesional, esto permite que el alumno logre un mayor nivel de concreción de los contenidos. Este diálogo que se ha generado con mayor intensidad para el final de la clase permite un contenido de tipo afectivo en el discurso del docente pues expresa sus estados de ánimo al tiempo que vincula sus intereses con los de los alumnos, mediante enunciados más sencillos que utilizan términos coloquiales.

La fluidez que el docente presenta sobre todo en el contenido de tipo instructivo refleja algunos elementos del contexto, como la experiencia y la especialización que es otorgada al docente a través de ser responsable de algunas asignaturas. Este contenido instructivo es el más recurrente en el discurso.

El discurso docente en el contexto privado

El docente perteneciente al contexto privado, por su parte, no presenta una misma estructura para ambas sesiones, esto más bien se relaciona con su práctica y la estrategia didáctica

empleada en cada sesión. En la figura 2 y 3 se presenta la distribución del contenido del discurso por cada sesión.



Figura 2: Distribución del contenido del discurso docente según la estructura de la clase.

(Sujeto2, sesión 1)



Figura 3: Distribución del contenido del discurso docente según la estructura de la clase. (Sujeto2, sesión 2)

En la sesión 1, el discurso del docente es básicamente de tipo instructivo-conceptual ya que recupera los conceptos fundamentales de la lectura revisada al mismo tiempo que vincula un contenido autoritario pues trata de controlar las actitudes de los alumnos y de promover la participación de los alumnos mediante condicionarlos con la evaluación, también utiliza las preguntas directas que obligan la participación del alumno.

En la fase de desarrollo y de cierre las participaciones se vuelven más autónomas generando un dialogo no solo docente-alumno, sino alumno-alumno y el docente trata de motivar esta participación a través del uso continuo de expresiones de aprobación y la recuperación de ellas al tiempo que construye un discurso instructivo, en el que vincula conceptos con los comentarios de los alumnos y los relaciona con situaciones actuales y de su vida cotidiana.

En la sesión 2, impera más el discurso del alumno y el discurso del docente tiene la función básica de dirigir a los alumnos. En la fase de inicial el discurso es autoritario, a través del cual el docente trata de establecer la dinámica de clase, en la fase de desarrollo realiza una mayor intervención aprobando y apoyando las participaciones de los alumnos, complementando con información y relacionando con situaciones actuales contenido que pertenece al discurso instructivo y controlando la conducta de los alumnos.

Para el cierre el docente regresa al contenido instructivo recuperando los conceptos fundamentales de la clase. Otras de las diferencias con la sesión anterior es el uso de un discurso afectivo, pues utiliza expresiones emotivas y utiliza términos afectivos hacia los alumnos.

En este docente el discurso que impera también es de tipo instructivo más orientado hacia la complementación mediante ejemplos y a la relación con problemáticas actuales; también se puede notar que recupera continuamente un discurso autoritario y el motivador.

Como datos complementarios se cuestiono a tres alumnos acerca de lo significativo del discurso del docente para ellos, los tres coincidieron en la relación que el docente establece con situaciones cotidianas y contrario a lo que se pudiera evidenciar a través de las audiograbaciones de las 2 sesiones, dos de ellas definen su discurso como dulce y cariñoso.

En cuanto a la normatividad docente procedente de su contexto, no es posible identificar una influencia directa.

Conclusiones

En cuanto a las diferencias y semejanzas; ambos discursos están impregnados fundamentalmente de un contenido instructivo, las diferencias significativas se encuentran en el contenido motivador, de autoridad y afectivo pues éstos están presentes en mayor o en menor grado en los discursos.

Referente a la distribución del discurso según la estructura, esta tiene que ver con la estrategia de didáctica que utilice el profesor, mientras que en el docente del contexto público se pudo notar similar en el de privada si marco diferencias.

Por último, estas similitudes y desigualdades no reflejan claramente la influencia del contexto donde se desarrollan en función de la normatividad. Habría que analizar algunos otros elementos que caracterizan el contexto y otros elementos inherentes al sujeto como su formación profesional, su trayectoria docente, sus condiciones laborales.

Bibliografía

Aguilar, Citlali (1985), La definición cotidiana del trabajo de los maestros, en E. Rockwell (comp.), *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*, Cd. de México: SEP-El caballito.

Bajtín, Mijael (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Cros, Anna (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *Comunicación, lenguaje y*

educación, pág.95-106. Consultado el día 17 de abril de 2012, de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2941576.

Marrero, Acosta Javier y Ma. Luz Ramírez Palmero (2007). Bakhtin y la educación. En Revista Curriculum, 21, pp. 27-56. Obetnido el día 10 de abril de 2012, desde <http://webpages.ull.es/users/revistaq/ANTERIORES/numero21/marrero.pdf>

Martínez-Otero, Valentín (2007). *La buena educación: reflexiones y propuesta de psicopedagogía*. Barcelona: Anthropos.

Stake, Robert (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Taylor, S y Bogdan, R (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tenti, Emilio y Tesco, Juan Carlos (2005). *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI.

Torres, Valentina (1997). *La educación privada en México, 1903-1976*. México: COLMEX.

UNAM (1988). *Marco Institucional de docencia*. México: UNAM

Van Dijk, Teun A. (2001). *Algunos principios de una teoría del contexto*. *Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1(1), pp. 69-81. Consultado en abril 08, 2012 de <http://www.discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf>

8.6.3.

Título:

Reflexión sobre la práctica docente: motivo para conversaciones inteligentes

Autor/a (es/as):

Morales, Alicia Rivera [Universidad Pedagógica Nacional]

Resumo:

En este apartado se describe de qué manera docentes significativos, seleccionados por sus estudiantes, reflexionan sobre su práctica. A estos profesores se les pidió autorización para videograbar sus clases a fin de “objetivar” la ejecución ante el propio maestro y reflexionara sobre su propio desempeño, a través de una entrevista en las que se les mostró el video de su clase y se les formularon las siguientes preguntas: 1) cómo se ve como docente?; 2) ¿cómo le gustaría verse?; 3) ¿Qué cambiaría de su práctica? y 4) ¿cómo ve a sus alumnos?.

Los resultados son presentados a través de las siguientes unidades de análisis: autopercepción, parámetros deseables de enseñanza, autocrítica, imaginario pedagógico, requerimientos para el cambio de la práctica y percepción positiva de sus estudiantes.

Destaca en este proceso reflexivo que los docentes significativos, se ven a sí mismos de manera positiva, pero con miras a superarse, actualizarse y mejorar su práctica a fin de hacer estudiantes más comprometidos, reflexivos sobre su proceso de aprendizaje y puedan cambiar aspectos de la realidad educativa así como si el uso de las nuevas tecnologías es sinónimo de innovación y generan aprendizajes significativos en los estudiantes.

1. Introducción

Sabemos que la profesión docente implica un abanico amplio de acciones, en diversos ámbitos y con diferentes grados de responsabilidad; sin embargo, es posible encontrar una serie de rasgos comunes, que constituyen y distinguen a la profesión docente de otras profesiones. Tales rasgos parten del reconocimiento de la complejidad de la práctica, a través de la observación y análisis de prácticas docentes de diferentes niveles, asignaturas, modalidades y contextos. Además de llevar a cabo conversaciones con la intención de tener una visión más completa y, sobre todo, de recuperar el saber y saber hacer de los docentes universitarios.

Esta propuesta contempla la valoración que el profesorado hace de su propia práctica, esto es posible mediante la conversación, reflexión y retroalimentación. Tiene como finalidad promover la reflexión en torno al quehacer docente, pero no pretende convertirse en una herramienta coercitiva ni sancionadora mediante ranking. Hacer accesible la práctica reflexiva les permite ser más conscientes de su actuación pedagógica.

En este trabajo se presenta la reflexión, que sobre su práctica realizan docentes significativos de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Tras la aplicación de una escala tipo likert, que consta de 25 enunciados con 5 opciones de respuesta; con los indicadores del perfil de egreso de las cinco licenciaturas, los estudiantes de 8º. Semestre señalaron los aprendizajes logrados durante su formación profesional y los docentes, con quienes lo habían aprendido y que desde su punto de vista, son los más significativos en su paso por la universidad.

Los docentes cuyos nombres fueron más recurrentes (los primeros cinco de cada licenciatura) se les solicitó autorización para videgrabar sus clases o bien el llenado de un autorregistro de clase, con el fin de recuperar la reflexión de su propio desempeño, a través de una entrevista.

1. Algunas nociones teóricas

El estudio de la práctica pedagógica puede darse desde muy diversas perspectivas teóricas y con muy distintas fuentes de información [1] Las prácticas docentes se definen como un conjunto de posibilidades donde se aplican los conocimientos teóricos aprendidos con la finalidad de completar y perfeccionar éstos mediante la confrontación directa y real con su actividad profesional. Estas prácticas están constituidas por el conjunto heterogéneo y diverso de haceres, saberes y sentires que los sujetos construyen, desarrollan y perfeccionan desde su accionar cotidiano. [2] Se expresan todas las relaciones del contexto histórico social; las expectativas, tanto del padres de familia, de la comunidad, del estado, del profesor y del propio alumno, planteando una serie de fines muy personales, dando a esta relación un matiz de contrastes, en el cual el docente actuará como guía, además de armonizador de las diferentes expectativas que se le presenten, tratando de encontrar aquellos elementos positivos para realizar el proceso mismo de la práctica docente.

La diversidad de prácticas educativas se genera no sólo a partir de los contextos, sino también con base en la formación del docente; una formación, que si bien adquiere su legitimidad dentro de las instituciones educativas, a través del tiempo va enriqueciéndose por medio de las experiencias. Al interior del aula, el profesor incorpora su formación profesional, sus experiencias y sus expectativas, lo cual le permite adecuar, transformar o innovar su labor docente.

La práctica reflexiva

Los docentes desarrollan una experiencia práctica, el saber profesional, se enfrentan con lo único, lo imprevisto, lo incierto, los conflictos de valor y las condiciones indeterminadas de la práctica cotidiana para lo que no existen respuestas en un libro. Pero también desarrollan una reflexión sobre su práctica, es decir aprenden observando, haciendo, reflexionando sobre su acción.

Una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica y, en consecuencia, reforzarla y aprender de ella. Puede descubrir y articular su actuación con el aprendizaje que se derive de esa reflexión. La reflexión en la acción se produce cuando nos encontramos en medio de una acción y, al hacerlo influye en lo que hacemos.

Se reconoce que siempre habrá aspectos de la acción cuya explicación con palabras no será posible después de los hechos. Habrá mucho que se pueda develar y describir con palabras que pueden utilizarse para la reflexión [4]

Es decir se define la reflexión como un proceso por el que se tiene en cuenta la experiencia y la creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas de como aparecen . Cuando se considera la experiencia,

se incluyen el pensamiento, el sentimiento y la acción. La integración de mente y cuerpo (afecto y acción) significa que, en el acto de la reflexión, aportamos a este acto nuestra experiencia cognitiva y afectiva. El sentimiento, puede general, en el diálogo, la energía para comprender el concepto. De modo semejante, el docente puede entusiasmarse con los resultados en los aprendizajes de sus estudiantes. El diálogo con otros, al poner de manifiesto ideas e imágenes creativas, puede llevar al progreso de la comprensión del profesor respecto a la docencia y en relación con la acción futura.

La importancia de promover una práctica reflexiva explícita e intencionada permite:

- 1) Al profesor aprender de su práctica, reforzarla y aprender sobre ella, en el entendido de que incluye la enseñanza propiamente dicha, el estímulo del aprendizaje, la investigación, el estudio el diseño de la asignatura, y la dirección de la misma.
- 2) Descubrir, desvelar y articular la actuación a la visión de aprendizaje derivada de la reflexión; en la medida en que se entienden y conocen los procedimientos, el docente puede comunicar esa comprensión, modelarla, hacerla accesible a los estudiantes como idea y como práctica.
- 3) Evaluar el desempeño docente propio y de otros profesores (as)
- 4) “Saber en la acción” y “saber de uso” procedente de la práctica profesional. “Cuando lo describimos, el conocimiento en la acción se transforma en saber en la acción”.

La reflexión en la acción, es una especie de diálogo con uno mismo que nos lleva al replanteamiento de alguna parte de nuestro saber en la acción. Este tipo de saber cumple además una función crítica que cuestiona las premisas del conocimiento en la acción y las diferentes formas de ver la realidad buscando conectar, relacionar la realidad y la reflexión en la acción.

Esta recuperación parte de la validez de los saberes y haceres de los docentes y tratan de generar discusiones inteligentes entre sí mismo y luego entre profesores y profesoras y otros actores educativos, acerca de lo que funciona bien y por qué, al nivel concreto y cotidiano de la vida de las instituciones de educación superior. No obstante estos resultados parciales y sólo se traduce en un tema para ser tratado en conversaciones inteligentes entre pares.

2. Reflexión sobre práctica de los docente significativos

En esta sección se analizan las respuestas de 25 profesores y profesoras, (seleccionados por sus estudiantes quienes señalaron que con ellos y ellas habían adquirido aprendizajes significativos), recuperadas a partir de la aplicación de una entrevista, una vez que los docentes observaron su actuación en video, en torno a las siguientes preguntas: 1) cómo se ve como docente?; 2) ¿cómo le gustaría verse?; 3) ¿Qué cambiaría de su práctica? Y ¿cómo ve a sus alumnos?

Los resultados son presentados a través de las siguientes unidades de análisis: *autopercepción, parámetros deseables de enseñanza, autocrítica, imaginario pedagógico, requerimientos para el cambio de la práctica y percepción positiva de sus estudiantes.*

2.1 Autopercepción

Las respuestas a la pregunta de *¿cómo se ve como docente?*, refieren a las siguientes dimensiones: a) actitudes, b) autocrítica

a) Actitudes

Los docentes en general, manifiestan actitudes positivas frente a su propia auto-percepción, así se reporta en lo siguiente:

Se observan activos, comprometidos, dinámicos, así lo reporta un (Docente de

Vi un profesor muy activo, un profesor comprometido, un profesor dinámico, un profesor gentil... que se pone en contacto con sus alumnos, eso me agrada mucho, un

La docencia como parte placentera de su vida:

Así me veo yo como docente, creo que eso ha sido parte fundamental de mi vida, no siempre me he dedicado a la docencia, pero ya incorporado a la vida académica, esa docencia ha sido muy importante para mí, convino con mi trabajo de investigación en historia, pero me es placentero. Me percibo que voy a terminar siendo maestro... esa es mi percepción, muy subjetiva por lo tanto. (Docente de Sociología)

Como transmisor de conocimientos para que sus estudiantes concluyan sus estudios de licenciatura.

Como un profesor que quiere transmitir conocimiento de la asignatura que imparto, y que el estudiante se motive para la investigación y culminación de sus estudios de licenciatura. (Docente de Administración)

También se perciben como autoridad académica

Me percibo como un sujeto que concentra gran actividad de la clase, varios sentidos: autoridad administrativa, saben y sé que soy el maestro, entonces debo ocupar un papel de foco de atención, me percibo como un sujeto que también tiene autoridad académica, no sé si la sustente o no, es otro asunto, pero que los alumnos creen que sé y yo creo que quiero demostrar que sé (Docente de Educación Indígena)

a) Parámetros deseables de enseñanza

Los docentes expresan atributos deseables en su práctica pedagógica. Así lo reporta un docente de Psicología:

Me agrada la práctica que ejerzo, siempre, hay un algo que es importante: preparo mis clases, siempre las preparo, no es haber que sale, las preparo, me las imagino, y a veces hay modificaciones por la misma dinámica del grupo. (Docente de Psicología)

Señalan la importancia de preparar sus clases y estar al día, así lo dice un docente de sociología

Claro, uno sabe más o menos de la experiencia que tiene como docente, en fin de la manera en cómo trabaja, de la manera de cómo se desempeña como docente... por lo tanto para mi dar clase, es una actividad primera que me es placentera, muy formativa, uno aprende mucho si prepara sus cursos, si prepara los contenidos, trato no obstante que son temáticas que uno conoce de preparar, y aunque sean a veces las mismas lecturas uno siempre va incorporando nuevos textos y más en un curso como este, donde los procesos del cambio de la educación van dándose, pues uno trata de incorporarlos. No obstante que uno conoce unos textos siempre hay que leerlos porque uno siempre encuentra cosas nuevas

a) Autocrítica

Los profesores de este estudio se manifiestan autocríticos con su práctica así se observa en los siguientes comentarios:

yo me siento en mi lugar y estoy fuera del lugar del trabajo de los y las alumnas. Eso me agrada, esa congruencia que fluye muy natural al estar trabajando con diferentes equipos, monitoreando, escuchando, viendo, porque cuando ellos trabajan en equipo y tu estas fuera, te pierdes de una discusión, la más rica y más importante que se pierde en las plenarias; ya que se hacen los grupos más grandes, se pierde la privacidad de los pequeños grupos, las plenarias son complejas, siempre son complejas

Ya analizando soy una persona que gesticula mucho, habla mucho, a veces rápido no sé si me entienden mis alumnos, a veces son defectos míos, pero bueno tengo una, creo que siempre he tenido una buena relación en términos docente-alumno, soy bromista, soy irónico, a veces la ironía es una forma de decir lo que corresponde a la realidad.

2.2. Imaginario Pedagógico

Ante la pregunta ¿cómo le hubiera gustado verme? Los docentes manifestaron aspectos diversos y generales de su práctica, pocos entraron en detalles:

Desde que se imagina como tal como es ahora, dice un docente de Psicología

Igual, la misma, de hecho yo siento que a lo largo de 25 años como docente de esta universidad una de las cosas que ha impactado es esa...creo que lo mejoraría guardando un poco de silencio, pero un silencio que no fuera el silencio que provoca angustia al grupo, sino el silencio posibilitado para que puedan hablar más

No habrá mucho que cambiar pero es importante actualizarse preparándose:

No creo que vaya a cambiar mucho después de 20 años, 30 años de práctica, y espero no ser tedioso, ni aburrido, ni una gente que no prepare su trabajo docente. No creo que tenga muchas modificaciones, lo que creo va a cambiar, será lo que siga aprendiendo, lo que siga estudiando para desempeñarme mejor como docente, pero en términos generales mi práctica docente no creo que cambie. Las nuevas tecnologías, lo voy incorporando, pero es un elemento adicional... esa es una parte complementaria

Como un profesor mas actualizado, dinámico, consciente y reflexivo a la vez que estricto cuando debe de ser estricto

Ser más relajado y hablar más de su experiencia tanto en investigación, como docencia e intervención, así lo manifiesta un docente de Educación Indígena

Un poquito más relajado, no en términos de nerviosismo, sino, en términos de accionar el conocimiento; hablo de esta relación, de que estamos ahí por un objetivo común que es trabajar un tema, en particular en la clase esa es otra cuestión más larga y complicada. Me gusta decir cosas que están en el programa, pero no están en los libros, producto de mi experiencia, de lo que sé, de los diferentes proyectos en los que he participado, tanto de investigación, como de docencia, como de intervención.

Les gustaría ser uno más del grupo a fin que los estudiantes debatan sus ideas y no se queden sólo con la versión del maestro, así lo dice un docente de Psicología:

Mi ideal sería ser uno más, en el ser uno más dentro del grupo y que los alumnos no lo tomaran tanto como maestro... están acostumbrados que lo que dice el maestro por considerarlo más experto es el único que vale, y a mí me gusta que debatan mis ideas, muchas veces les dije cosas contradictorias a lo que yo pienso, para provocar ese debate y que se den cuenta que lo que ellos dicen también es valioso. Siento que en las escuelas matamos mucho la sensibilidad y no proyectamos a los chicos en el aspecto en que muchas veces lo que dicen es más valioso que lo dice un maestro, eso me gustaría que se diera, pero no se da, porque de alguna manera siempre ellos por todo el desarrollo histórico académico que tienen es que el maestro es el único que sabe, que el maestro como es el que pone la calificación hay que seguirle la corriente para que a la hora del examen nos apegarnos lo más posible a lo que piensa.

2.3 Requerimientos para el cambio en la práctica

La pregunta acerca de ¿qué necesita para verse como le hubiera gustado?, los docentes refieren situaciones y acciones muy generales, tal como la necesidad de atender a los estudiantes.

Cuando yo escucho, y eso fue otra parte que me impacto en el video también, esta parte de poder escuchar lo que siento que de repente hace mucha falta en la universidad, que los alumnos y las alumnas sean escuchadas. Y que sus voces sean más importantes que las voces de los maestros. Eso es lo que para mi sería como el reto en los años en los que siga ejerciendo la docencia universitaria, creo que eso sería lo que yo cambiaría. Hablar menos, porque eso significa que ellos hablen más.

Otros docentes son más autocríticos y cambiarían sus estrategias para hacer alumnos más reflexivos que contribuyan a cambiar el sistema educativo del país.

Lo que yo cambiaría, sería que contribuyamos para que cambie el sistema educativo del país, a partir de la formación de jóvenes, del trabajo que realizamos con docentes en servicio, para que cambie y podamos desempeñarnos de otra manera en el sistema educativo...Que debería hacer yo, a veces más explícito, tener mayor capacidad de poder explicar lo que quiero, a veces no creo que lo logre, y a veces es la incapacidad de uno para expresarse, para poder hacerse entender, tener una mayor capacidad para que mis alumnos reflexionen seguramente otras cosas de imagen ...sería buscar esa capacidad para ser más hábil para poder incidir.

Y reflexionar sobre lo que se hace, verse en un proceso interno y escuchar a los estudiantes.

En síntesis, que haría yo, pensar, reflexionar, verte este (el video) es una forma objetiva de verse, pero también hablo de verse en un proceso interno, realmente escuchar a los estudiantes; y uno tener un punto de vista crítico, por lo general uno cree que lo hace mejor...uno cree que tiene un domino pleno, uno cree que puede hacerse el gracioso y los estudiantes se lo van a agradecer.

Buscan ser congruentes entre lo que se dice y se hace, ser críticos para buscar soluciones a los problemas que se presentan

Quiero proyectar que es el ser y el deber ser deben de ser congruentes, entre lo que digamos y hagamos se tenga coherencias, es decir, que seamos críticos, vivimos en un país muy complicado, socialmente tenemos muchos problemas. Me interesa que ellos no se dejen llevar dentro del sistema, sino que tengan la oportunidad de ser críticos y de buscar soluciones a los problemas que se nos presentan, porque la Pedagógica (la universidad) en este caso pues ayuda mucho a eso

Les gustaría inscribirse a su propio curso y observar las reacciones de los estudiantes y de sí mismo, éste podría ser un ejercicio que tendrían que hacer todos los maestros, así lo enfatiza un docente de Psicología.

Yo creo que inscribirme al curso, si me gustaría hacerlo... y que de repente se den cuenta que no soy el maestro, soy un estudiante más y estuviéramos con otro maestro y ver las reacciones de ellos y ver que en ese momento lo que yo diría sería lo de un maestro más o a lo mejor seguramente dirías que está diciendo cosas del siglo pasado por ser más viejo que ellos. Creo que sería muy divertido y además creo que los maestros deberíamos de hacerlo.

2.4 Percepción de los estudiantes

Finalmente se preguntó a los maestros cómo veían a sus alumnos, las respuestas denotan una percepción positiva y comprometida con sus estudiantes.

Los ven poco participativos pero consideran que brindando confianza ellos podrán expresarse mejor.

Cuando yo exploro las razones por las cuales no hablan, no expresan o no dicen, sigue estando la pena, la vergüenza y el temor a que lo que diga no sea lo esperado para el maestro... yo tengo confianza en los estudiantes y las estudiantes pero tengo que generar un poco más de confianza, en que ellos podrán y ellas podrán expresar lo que necesitan expresar y no lo que uno desearía escuchar.

Pero la mayoría de los docentes entrevistados ven a sus alumnos participativos y comprometidos:

Yo noto como tendencia general una participación, y un compromiso y preparación de las lecturas puesto que trabajamos en forma de seminario básicamente el trabajo de los alumnos es ponerse de acuerdo para que vayan exponiendo, por lo tanto los alumnos son los ponen una temática que previamente hemos conocido; Primer lugar tenemos un programa que los alumnos conocen desde un inicio... hay un mayor interés en participación en los trabajos

Los percibo comprometidos e interesados en el tema, en las actividades. La atención es diferenciada, hay un poquito de tensión de los expositores, un poco de concentración de quien va a tomar apuntes y va a hacer preguntas, y un poquito más de relajación del que sabe que no le toca hacer nada... los noto relajados con ganas de participar

Destaca en este proceso reflexivo que los docentes significativos, se ven a sí mismos de manera positiva, pero con miras a superarse, actualizarse y mejorar su práctica a fin de hacer estudiantes más comprometidos, reflexivos sobre su proceso de aprendizaje y puedan cambiar aspectos de la realidad educativa.

Conclusión

Las pautas de enseñanza derivadas del análisis de los videos nos ofrece un panorama de los rasgos de cómo se enseña en educación superior, al recoger imágenes que muestran lo que los docentes hacen en las aulas, y al mostrarles las imágenes de su actuación permiten espejarse, verse, reconocerse, reflexionar sobre lo que se hace para mejorar. Lo interesante de esto es que constituyen actividades que son fácilmente comprensibles para cualquier docente y podrían constituir referentes para pensar la propia práctica pedagógica. De esta manera se hace posible generar modelos de práctica basados y asociados a imágenes de prácticas reales en el aula. Si bien existen similitudes en las actividades de enseñanza, también se observan actividades nuevas o distintas y que pueden servir de referentes para orientar el trabajo.

La virtud de este trabajo es que permite a los docentes reconocer actividades que expresan un lenguaje común, pues los modelos de enseñanza parten de actividades recurrentes y ofrecen conocimiento sobre lo que realmente sucede hacen y sienten los docentes universitarios. Permite hacernos conscientes de lo que hacemos, y pensar por qué y para qué lo hacemos y cómo podemos mejorarlo.

Referencias

- [1] Loera, Armando; Rangel, Adalberto & Sánchez, Simón (2006) *La práctica pedagógica videograbada*. México: UPN .
- [2] Rivas, José Ignacio (2000). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los Docentes?*. España: Aljibe
- [3] Coll, Cesar.(1998). *Los contenidos en la reforma, de conceptos, procedimientos y actitudes*. España: Santillana.
- [4] Brockbank, Anne & McGill, Lan (2002). Los requisitos de la reflexión. En *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. (72-85). España: Morata.
- [5] Rivera, Alicia. (2007) “*La evaluación de la práctica educativa a través del video.*” México: SEP UPN.

8.6.4.

Título:

Los artefactos académicos como espacio de articulación de creencias académicas compartidas. El paso de una docencia individualista a una docencia centrada en el nosotros.

Autor/a (es/as):

Avelar, Antonio Carrillo [Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM]

Benítez, Jesús Cástulo [Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM]

Fernández, Fernando Aguilar [Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM]

Resumo:

El presente trabajo, es una aproximación a los principales retos que enfrentan los docentes en sus aulas del posgrado en Pedagogía, de la Facultad Estudios Superiores Aragón (FES) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ante las nuevas realidades del conocimiento, los cambios en los campos disciplinarios y los logros y resistencias que asumen los docentes ante la institucionalización de una nueva propuesta didáctica denominada el Aprendizaje basado en problemas. Se partió del supuesto de que los docentes deben de tener espacios de reflexión compartida que le permitan valorar los alcances y limitaciones de las innovaciones realizadas al interior de sus salones de clase. Se consideró que la elaboración de artefactos académicos (un documento fundacional, la creación de un programa único de especializaciones, elaboración de textos colectivos, realización de congresos internacionales, elaboración de una serie de videos educativos conformados por cuatro materiales audiovisuales, entre otros), que pueden servir de apoyo para la institucionalización de una nueva forma de trabajo en las aulas que pase de la realización de un trabajo pensado en una docencia solitaria a una docencia que destaque un “nosotros” estamos trabajando este objeto de estudio. Estos artefactos de trabajo académico a su vez se consideran, como espacios de diálogo naturales entre docentes donde se puede reflexionar, discutir, compartir o dan a conocer sus planteamientos educativos y formativos, así como sus creencias en torno al uso de la metodología antes señalada.

El trabajo muestra brevemente algunas estrategias en la gestión académica que permitieron promover la participación de docentes y alumnos en torno a la construcción de un proyecto académico institucional en vías de su consolidación en el posgrado arriba señalado. Los resultados de la investigación que aquí se muestran tiene como soporte metodológico la “investigación acción” en su vertiente de “investigación-participativa” donde se recupero la voz de los actores educativos a través de las entrevistas informales realizadas a sus académicos, y a través de observaciones no participativas , así como el análisis de documentos de uso internos elaborados por los docentes.

Palabras-chave:

Artefactos académicos, Aprendizaje Basado en Problemas, Gestión académica y, participación docente.

Abstract

In this paper we present an approximation of the main challenges facing graduate Pedagogy of the UNAM FES Aragon to the new realities of knowledge, changes in academic work and new forms assumed by teachers in the process of academic training in the context of globalization. It was assumed that teachers can change their educational practices historically instituted by participating in specific academic activities, such is the case of producing a "Founding Document" as a space for dialogue where academics reflect, discuss and share their education and training approaches, and their academic beliefs.

We show briefly some academic management strategies that promote participation allowed teachers and students around the construction of an academic project at the graduate institution. The methodological support research is the "action research" in its aspect of "participatory research" where he recovered the voice of those involved in education through informal interviews conducted with academics, non-participatory observations and historical documents.

Keywords: Founding documents, academic management, graduate education policy, academic involvement, academic culture.

Introducción

Los países de América Latina experimentan una etapa de grandes transformaciones y nuevos desafíos internacionales, debido a que la economía se funda en el conocimiento, como lo señala Martínez (2006: 19) “[...] la economía mundial ya no se sustenta en la producción material, sino en la innovación científica y en el avance tecnológico que genera la nación”, en consecuencia plantea cambios en su modelo educativo, estructura y organización curricular, enfoques didácticos, así como en la forma de operar, las cuales responden al nuevo contexto global, con todos sus desafíos y oportunidades.

En este contexto, es necesario repensar el sentido que tiene la universidades a través de sus posgrados, con miras a crear un nuevo proyecto universitario distinto al actual, esto no quiere decir que no funcione, sino que la dinámica del contexto global demanda reflexionar su quehacer académico con que viene operando los proyectos institucionales, con miras a resignificar sus prácticas educativas con una visión de futuro.

Las universidades al ser cada día más complejas y diversas por sus estructuras académico-administrativas con las que operan, así como por sus procesos de expansión no sólo en matrícula, sino por el tipo de población a la que atiende, son cada vez más y diferentes, por lo tanto, tienen que enfrentarse a nuevos escenarios que implican cambios de cara al nuevo milenio, y con ello, la modificación de las viejas formas de operar, desde sus aparatos burocráticos saturados, que se centraban sólo en procedimientos de gestión administrativa y burocrática caracterizadas como anarquías organizadas (Cohen y March, citado por Ibarra, 2008), a ser otra de carácter más *académica y participativa*, donde sus actores educativos o grupos sociales juegan un papel importante en la vida académica de las instituciones, esto es, producir y transmitir conocimientos en sus propios espacios locales o en redes en las que participa a distancia.

Por lo anterior, este trabajo expresa los principales retos que enfrenta el Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México, ante las nuevas realidades del conocimiento, los cambios en el trabajo académico y las nuevas formas que asumen los docentes en los procesos de formación académica, en el contexto de la investigación, la gestión y la organización en sus prácticas cotidianas, pues a pesar de que el Programa de Posgrado está integrado por cuatro sedes (Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación y La Facultad de Estudios Superiores Aragón) dentro de un mismo Programa la Universidad Nacional Autónoma de México, cada sede experimenta procesos y prácticas académicas diferentes, por lo tanto, es relevante documentar los problemas fundamentales, los debates que la recorren y las diversas alternativas que han planteado sus actores en los campos de conocimiento a través de sus líneas de investigación.

1. Contexto de la investigación

El Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, UNAM, ha reorganizado su trabajo académico en 12 líneas de investigación, tiene como propósito la formación de cuerpos académicos integrados. Por lo tanto, la conformación de equipos de trabajo con trayectorias disciplinarias diferentes, demandó pensar propuestas metodológicas interdisciplinarias que fungiera como punto de referencia para el trabajo colaborativo, pero tomando como reto la integración de Comunidades de Práctica.

Las líneas de investigación se integraron a partir de un *objeto de conocimiento*, es decir, docentes que compartían preocupaciones similares y, gusto por el trabajo en torno a un mismo tema. El hecho de lograr consensuar inquietudes ayudó a ganar tiempo en la gestión de cada

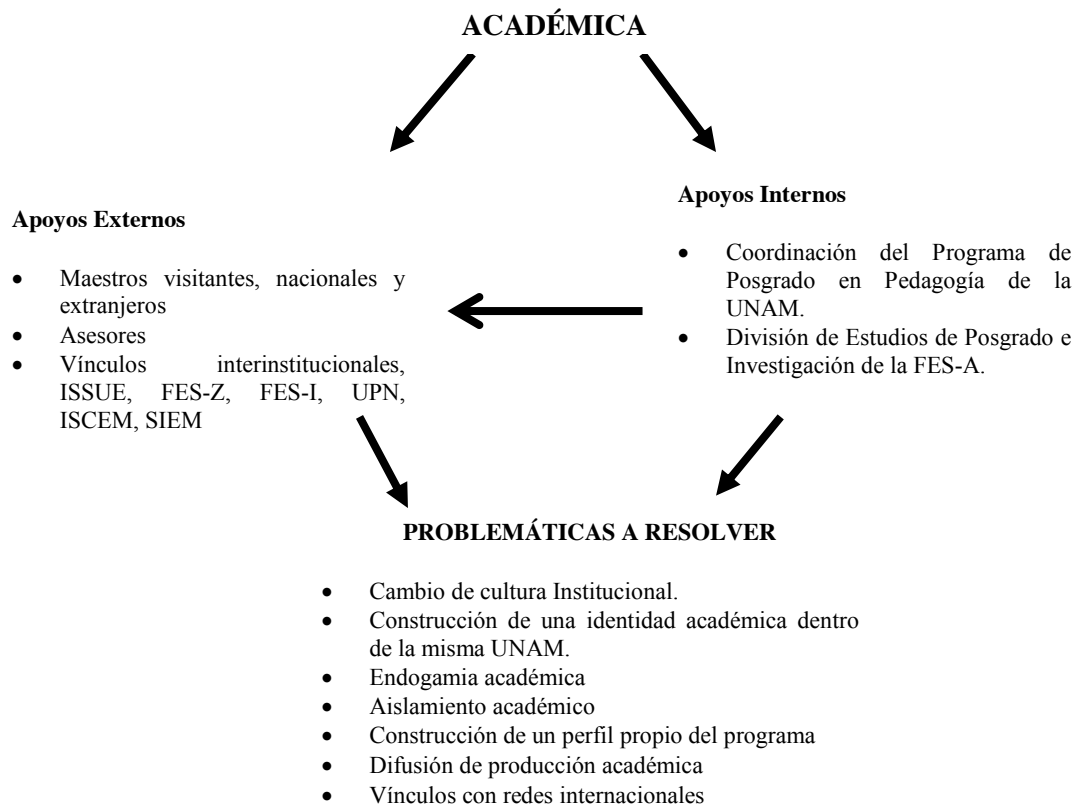
línea, porque favoreció la construcción de relaciones interpersonales más próximas, de ello resultó que cada equipo quisiera reunirse con sus pares por medio de la empatía, la resignificaciones de su práctica, y la significatividad que se generaba alrededor de los proyectos del centro educativo en cuestión. Esta forma de trabajo académico, no solo logro el desarrollo de habilidades que facilitaron las diferentes tareas que se emprenden en el posgrado, sino coadyuvo al fomento de diferentes valores académicos, como es la mutua ayuda, la disciplina, la integración, la inclusión, la adaptación, la solidaridad, entre otros.

Para fines de este texto, se preferirá emplear una denominación más amplia cada vez que hagamos referencia a los grupos cooperativos que implican comunidades de diálogo y encuentro (Wenger, 2002). Al asumir el término *comunidad* nos colocamos mucho más allá del concepto tradicional de trabajo de grupo como estrategia superficial empleado por las empresas. Toda comunidad supone experiencias de encuentro con el otro, que edifican, que personalizan y que hacen crecer y nutrir los procesos de interrelación. Nadie puede “encontrarse” con otro sin salir transformado de ese encuentro. El encuentro con el otro modifica actitudes, rectifica pareceres, colabora en la construcción de criterios, de ideas y posibilita la construcción de identidades de grupo; por consiguiente el desarrollo de lazos afectivos. Cuando dos o más personas se encuentran, dialogan, exponen ideas en común, significa saber escuchar, ubicarse en el lugar del otro. Además pone en juego emociones que buscan dar sentido a la relación, propiciando con ello, acuerdos y alternativas.

Los artefactos académicos como texto y pretexto para concretizar las creencias de los docentes sobre sus proyectos académicos, (Documento fundacional de la línea de trabajo, Programa único de Especializaciones, los textos colectivos, los congresos internacionales entre otros) han permitido advertir que la construcción de estas actividades colectivas por un grupo de académicos es una práctica de trabajo grupal compleja y significativa que ha dado lugar al surgimiento de lo colaborativo como una forma de trabajo, en donde el ejercicio individual se advierte como una necesidad para construir lo colectivo. En otras palabras, dicha experiencia nos ha posibilitado observar cómo funcionan las diferentes fases del trabajo académico, cómo se transita entre lo subjetivo y lo intersubjetivo; entre la interacción como grupo interno con otros grupos de académicos que trabajan las mismas temáticas, entre lo socio institucional y lo individual (Calodro, 2006:84).

La construcción de estos artefactos culturales fue posible por una decisión política y académica de la División de Estudios de Posgrado e Investigación y el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, que propuso que cada línea de investigación realizará la escritura de estos documentos y actividades académicas donde diera cuenta de, para qué, cómo y qué producen en cada línea de investigación del programa.

ESTRATEGIA DE GESTIÓN



1. Problema de estudio

En la actualidad los posgrados atraviesan por una fase coyuntural que se caracteriza por el planteamiento de ajustes orientados a responder a nuevas demandas del contexto social, económico, político y cultural a escala global, “[...] la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información” (Tünnerman, 2003:1), por tanto, implica la reestructuración de las relaciones de los posgrados con la economía y la sociedad del conocimiento y de la información, y con ello, generar nuevas formas de trabajo académico expresado en sus tareas sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura, aunado a la gestión y vinculación; ideas cada vez más aceptadas y asumidas en los espacios académicos.

En el horizonte macro relacionado con política educativa, el posgrado en Pedagogía afronta varios desafíos que tendrá que resolver a fin de no quedarse ante la zaga del conocimiento o simplemente limitarse a la formación de recurso humano, en este sentido afirma Medina (citando a Villa, 2006: 7) “toda construcción de políticas públicas deben contar con un referente que contemple a la vez el desarrollo en ciencia y tecnología con el desarrollo nacional”. En consecuencia, el plano interno también es trastocado, entre ellos, la formación de los maestrantes, que requieren otras formas de trabajo académico, pues, la formación va más allá de la entrega de resultados concretizados en la titulación de sus egresados. En efecto, los

académicos no sólo deben ocuparse de la docencia, sino también están comprometidos a producir conocimiento y difundirlo; esto implica que la comunidad académica como productora del saber tome como soporte y guía los “artefactos académicos” a fin de orientar la dirección que debe seguir el trabajo al interior de cada línea de investigación en el contexto del discurso especializado. Por ello, se hace más presente la relevancia de la construcción de un documento rector que es no sólo un cúmulo de normas restrictivas, sino una posibilidad de trabajo colaborativo, aprendizaje cooperativo, comunidades de aprendizaje y de libertad expresiva.

En este contexto, los actores del proceso educativo del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón hacen necesario repensar el sentido que viene teniendo la universidad en general, y en particular el posgrado en el escenario de la globalización; como uno de los problemas que enfrenta es “la producción del conocimiento” como un elemento clave en sus tareas de docencia, difusión de la cultura y de gestión a fin de formar en investigación educativa un alto nivel académico con el propósito de incidir en el desarrollo económico y bienestar de la sociedad, no sólo local o regional, sino también global. Pero por otro lado, el sostenimiento del campo de un conocimiento a través de las líneas de investigación, pues de acuerdo a De Alba (2007:39) un campo tiene una mayor fuerza y consolidación en la medida en que:

- 1) Tiene un alto grado de capital simbólico acumulado;
- 2) tiene una fuerte y sedimentada estructuralidad, que implica contar con reglas claras y estrictas de ingreso, permanencia y circulación de la producción simbólica. Esto es, con un juego de lenguaje propio;
- 3) tiene una fuerte autonomía y prestigio social;
- 4) cuenta con un mercado restringido y un mercado amplio para el consumo de sus bienes simbólicos;
- 5) tiene la capacidad para establecer sus propios criterios de producción y evaluación.

Por lo tanto, surgen algunas preguntas básicas: ¿Qué problemáticas advierten los académicos en relación a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento y qué respuestas proponen los actores (docentes, alumnos y administrativos) para hacerle frente? ¿Cómo vincula las tareas sustantivas del posgrado con la sociedad del conocimiento y de la información? ¿Qué discontinuidades de la cultura institucional revelan los discursos de los actores en los artefactos académicos?

2. Objetivo general

Analizar los artefactos académicos el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón a fin de explorar a través de los discursos académicos los procesos de construcción del proyecto académico institucional que significan los docentes en su trabajo académico con el objeto de documentar las experiencias y reflexiones en torno a ella.

3. Metodología

La investigación partió del supuesto de que los docentes pueden cambiar sus prácticas educativas instituidas históricamente si participan en actividades académicas concretas, tal es el caso de la elaboración de los “artefactos académicos” que les permita dar cuenta del trabajo colaborativo que se promueven al interior de cada línea de investigación del programa de Posgrado en Pedagogía, así como las formas de trabajo académico. En virtud de que los artefactos académicos son textos es en contextos que funciona como documentos rectores que expresa un proyecto académico donde se presenta la filosofía que construye el colectivo, por lo tanto, son herramientas vitales para sustentar y vitalizar las actividades y sus procesos académicos.

Por ello, el trabajo contempló como principal soporte metodológico la “investigación acción”, en su vertiente de “investigación-participativa”, dado que se parte de la idea que quienes deben involucrarse de manera directa en este proceso son los actores educativos, que de diversas formas y en diferentes momentos interactúan con el currículum de Posgrado. Algunos de los rasgos fundamentales de este tipo de investigación, y que aquí se retomaron, son los siguientes: 1) Es una forma de búsqueda autorreflexiva en, para y por la comunidad (en este caso vinculada con la práctica reflexiva de los actores involucrados docentes y alumnos); 2) Implica principios, normas y procedimientos que permiten acceder a los conocimientos colectivos que se han generado sobre el plan de estudios del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón y sobre la formación en investigación del Pedagogo. 3) Genera una actitud integral en la medida que permiten combinar la investigación por parte de los docentes, el trabajo colectivo entre colegas y alumnos y la acción sobre el plan de estudios; 4) En la medida que los principales involucrados son los docentes y alumnos de la FES Aragón, y quienes interactúan con ellos (administrativos y especialistas externos que comparten la investigación de la Pedagogía como disciplina y profesión y la docencia en el área de educación), tiene como objetivo la transformación de las relaciones y condiciones en que ésta tiene lugar; 5) Promueve el fortalecimiento de la autocrítica académica y positiva, al permitir el reconocimiento de las propias habilidades y recursos, así como la revaloración de las experiencias de todos los involucrados; 6) Genera compromiso, al valorar al proceso de colaboración, interacción,

vinculación y al diálogo como herramientas fundamentales de la investigación; y 7) Promueve la identificación plena de los actores con el curriculum, ya que en el proceso de indagación se posibilita la socialización del mismo.

3.1 Corpus de análisis

Para llevar a cabo la investigación tomamos como base los productos académicos que fueron elaborados al interior del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón. El análisis se realizó en dos etapas, primero a través de una mirada más estructural por parte del equipo de investigación y de los coordinadores del Proyecto interno referido a los artefactos académicos a fin de valorar la organización general y sus productos. El segundo nivel de análisis se llevo desde una mirada más a nivel del micro-discurso académico, es decir nos enfocamos a las formas de organización y las dinámicas de trabajo al interior de las comunidades de práctica. Y con ello, señalar las problemáticas que experimentan al interior de cada línea de investigación.

Es importante mencionar que recuperamos artefactos académicos como textos de análisis, de carácter transicional que incluye los intereses académicos de un equipo de trabajo y los soportes teóricos y metodológicos que le dan sentido y validez a la constitución de cada una de las líneas de investigación y/o trabajo. Asimismo, incluye avances de un posible proyecto de investigación y la flexibilización curricular en torno al cual se incorporan los alumnos a sus proyectos de investigación.

El valor de la construcción de los artefactos académicos se debe a que fue elaborado por los docentes que integran cada una de las líneas de investigación a partir de la cotidianeidad de sus prácticas académicas, de los problemas que enfrentan en la formación de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía y de las demandas de una sociedad contemporánea tan cambiante, tiene la virtud de recoger las reflexiones, discusiones y trabajo elaborado de común acuerdo entre sus integrantes, o que no han sido objetadas por alguna de ellas. No por ser documento “de consenso” carece de fuerza; por el contrario, la expresión de su trabajo expresado y materializado en un artefacto académico, sintetiza de manera breve, pero equilibrada, la forma en cómo los docentes realizan investigación como grupo académico, la forma en cómo guían la formación académica de los estudiantes del posgrado tomando como referente la flexibilidad del plan de estudios, la forma en cómo los integrantes gestionan los proyectos para la obtención del financiamiento, el trabajo de vinculación con otras instancias de carácter público, entre las más importantes.

4. Algunos resultados preliminares

El trabajo colaborativo de cada una de las líneas de investigación que conforma Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, se consideró una práctica relevante y coyuntural porque rompió con las prácticas instituidas, de tener programas individuales de maestros que asumen concepciones muy particulares de la docencia y que, con frecuencia ven a los alumnos como un ente aislado, al margen de un proyecto académico consensuado.

Ahora bien, el propósito de sistematizar las creencias académicas de un grupo de maestros del posgrado, se consideró importante a fin de hacer presente una *memoria colectiva* donde se muestra un proceso de planeación curricular donde se decía que se quería realizar a corto y mediano plazo. Asimismo, se esperaba que los actores al escribir, narrar y constituir sus historias académicas, se irían identificando con su organización y proyecto académico compartido y, en consecuencia, se comenzará a construir una nueva cultura académica.

Entre las opiniones de sus docentes ante la pregunta qué significaba para ellos la experiencia vivida en cada uno de los artefactos antes mencionados, se destacaron las siguientes opiniones al Documento Fundacional:

“Ahora sí contamos con un currículum de Pedagogía que es de todos”. “El Documento Fundacional es la concreción de una utopía y algo más”. “Es abrir caminos a las ganas de hacer un proyecto compartido”. “Aquí alumnos y maestros construyen juntos una realidad académica”, “Un Documento Fundacional se trata de un texto abierto hacia el futuro”. “El Documento Fundacional es la anticipación a una realidad que pronto vamos a vivir en todas sus dimensiones académicas: maestros y alumnos”.

En el proceso de obtención del dato empírico como fueron las experiencias de los docentes, se observó en un primer momento, un proceso de apertura creciente en las diferentes líneas, aunque en algunas otras, se percibió la necesidad de cerrarse a la actividad por considerar que no se tenía tiempo para enfrentar la misma dinámica. Sin embargo la mayoría, ocho de doce líneas de investigación, presentaron una mayor participación, se comenzaron a involucrar en la experiencia e iniciaron con más frecuencia las participaciones, opinaron más y compartieron sus fantasías académicas con los demás, es decir, se iniciaba una mayor participación en el sentido de cambiar las prácticas académicas. Los resultados más relevantes que se obtuvieron de la investigación fueron:

1) El proyecto académico trató de cambiar la cultura académica institucional de un modelo centrado en prácticas académicas de asignaturas a otro centrado en el trabajo colegiado y, por lo

tanto, en la discusión de los fines y productos de aprendizaje a promover en los alumnos; la abolición parcial endógena de la formación de sus docentes fue una tarea sustantiva desprograma de gestión para la cual se diseñó una propuesta de formación con varias universidades de Brasil, Chile, Colombia y Venezuela; un ideal del proyecto de gestión fue orientado hacia la construcción de una propuesta académica con un perfil propio, para lo cual se promovió un programa único de especialización en pedagogía que sirviera para consolidar un trabajo académico hacia el interior de las líneas de investigación y de trabajo del programa; se consideró importante que el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón mantuviera vínculos directos con diferentes instituciones a nivel nacional e internacional, destacando los centros educativos cercanos a la institución, aprovechando sus recursos académicos.

2) Se comenzó a observar un abandono de una concepción individualista donde el docente planea su propuesta educativa, aislado de un proyecto curricular compartido que se va articulando a ciertos fines innovación educativa. Se debe destacar que aquí se observó como se iba construyendo un “nosotros” queremos ofrecer a nuestros alumnos y pensamos que ellos pueden llegar a participar en diversas actividades.

3) Se observó que en la medida en que se iba avanzando en la actividad se advertía que la realidad educativa es muy compleja y que era necesario articularse a fines educativos más compartidos y que permitieran ir articulando el proyecto. Estos fines fueron los siguientes:

- Promover la producción de conocimientos académicos.
- Favorecer una formación centrada en el desarrollo de un campo profesional o una problemática socioeducativa concreta.
- Posibilitar en los estudiantes habilidades didácticas y de comunicación que contribuyeran a la difusión de sus hallazgos.
- Privilegiar el sentido de lo pedagógico en el programa de posgrado.

En definitiva, el cambio de una nueva cultura académica centrada en el compromiso de sus actores, implicó pensar en la importancia de flexibilizar el currículum como una estrategia para construir los seminarios acorde a las líneas de investigación y, de trabajo que un grupo de docentes tuviera en mente. Todo esto en el marco de los programas oficiales que plantea el actual Plan de Estudios del Programa de Posgrado.

5. Conclusiones

Nuestras conclusiones se pueden ubicar en tres planos, los “artefactos académicos” como espacios para el diálogo académico interdisciplinario y el trabajo académico al interior de las líneas de investigación, la constitución de comunidades de práctica en Programa de Posgrado en Pedagogía y la producción y difusión del conocimiento en educación en México.

Los Documento Fundacionales como textos discursivos dan evidencia de un diálogo académico recién iniciado y, aunque la intención del Posgrado en Pedagogía fue dar cabida a todas las voces de una misma manera, esto no fue posible, bien por preferencias o por ausencias voluntarias de algunas líneas de investigación, sin embargo, es importante reconocer que los “Documentos Fundacionales” se perfilan como un espacio que busca una *identidad* propia para el trabajo colaborativo en cada una de las líneas de investigación.

En esta investigación se ha puesto en evidencia que un texto académico como son los “Documentos Fundacionales” recuperan distintos puntos de vista de docentes con diferentes profesiones que enfrentan la toma de decisiones sobre qué objetos de estudio trabajar, sus abordajes teórico-metodológicos, así como las tradiciones académicas que aún pueden ser valiosas para el trabajo actual que muestran, a su vez, diferencias y preferencias internas. Lo que queda como interrogantes es si esas diferencias internas en cada línea de investigación responden a estilos particulares, a modos de investigar o reflejan diferentes grados de experiencia en la producción de conocimientos dentro de cada línea de investigación. Por esta razón, es muy recomendable que, además de seguir el desarrollo de los Documentos Fundacionales, se estudien la forma de producir y difundir el conocimiento en el campo educativo, asimismo si se están siguiendo en el nivel de expertos. De esta manera el diálogo académico fortalecerá la investigación en nuestro posgrado y enriquecerá la producción de conocimiento en el campo de la educación en América Latina.

Por último, consideramos que para la constitución de “comunidades de práctica” en el posgrado, los académicos revelan con su experiencia, cómo pueden trabajar de manera colaborativa, ello puede servir de referencia para promover el trabajo en equipos multidisciplinarios; el diálogo es clave para generar los diversos encuentros académicos que potencian el capital cultural de los integrantes de una *comunidad de práctica* con diversas formaciones académicas, pues no sólo se espera acopiar y difundir conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal entre pares y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas en los Posgrados. En consecuencia, la elaboración de textos colaborativos como una estrategia, puede favorecer los espacios de reflexión y discusión para los integrantes de la línea de investigación, así como la escritura colectiva.

Fuentes de consulta

- Antúnez, S. y Gairín, J. (2000). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- ANUIES (2001). *La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- Colodro, M. A. (2010). *Coordinación en grupos de formación*. En: Revista Novedades Educativa. No. 231. México.
- De Alba, A. [Coord.] (2003). *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regional. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE, CESU-UNAM.
- Ibarra. E. (2008). *Exigencias y desafíos de la organización y la gestión de la universidad: pasado político, mercados presentes, (im-)posibles futuros*. Versión preliminar.
- Martínez, J. (2006). *Avances y desafíos de la educación superior en México*. En Milenio (Campus). No. 200. México.
- Rubio, J. (2006). *La política y la Educación Superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: FCE y SEP.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata. Cuarta edición, 1998. Madrid: Morata S.
- Tünemann, C. y Souza, M. de (2003). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. En: UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper no.4/S. Artículo Producido por el Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO. Paris: UNESCO.
- UNESCO y IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: UNESCO.
- Medina, J. (2006). *En educación, sin acuerdos no hay futuro posible: Enrique Villa Rivera*. En: Milenio (Campus). No. 200. México
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje significativo e identidad*. Barcelona: Paidós.

8.6.5.

Título:

Los valores que se transmiten a través de la práctica docente en las aulas

Autor/a (es/as):

Aparicio, Iván Edgar Ortiz [Universidad Pedagógica Nacional]

Resumo:

La importancia de este estudio es resaltar los valores que se transmiten, que son ausentes o negados en la praxis universitaria, para la toma de conciencia y trabajar los valores que deben favorecer el ambiente universitario y más aún en el campo de las ciencias sociales y humanidades. La formación que se le brinde al profesional debe partir de la realidad circundante y responder a las necesidades que éstas implican. La educación es la fuente de los valores donde se aprenden y transmite las grandes virtudes. Su importancia consiste en que el ser humano logre su propia autodeterminación como persona, con sus valores y virtudes individual-colectivas. Esta tarea educativa no es posible sin la cooperación de las instituciones, en este caso la universidad, por ello es imprescindible trabajar de la mano, acompañando el proceso de formación integral desde un proyecto de vida. Por eso, este estudio busca resaltar y aportar los valores que hay que resaltar desde el quehacer educativo y aportar a la educación superior un aspecto por seguir trabajando, caminando y preguntando.

Es necesario suscitar la reflexión sobre la transmisión de valores por parte del docente, y especialmente, en la docencia universitaria o educación superior. Una auténtica educación, tanto en la escuela como en la universidad, debe colaborar en la construcción de la personalidad del sujeto que aprende de forma integral, no podemos limitar la persona a su dimensión exclusivamente racional, sino que debemos atender al mundo afectivo, de los sentimientos y por tanto de las actitudes, comportamientos y valores que los guían. Se trata de plantear posibles caminos que puedan dar respuesta a las preguntas de nuestra investigación. De ahí que el objetivo de esta ponencia es mostrar las experiencias obtenidas en el proceso de selección que se relacionan con la cotidianidad. La metodología utilizada estuvo conformada por la utilización de diferentes métodos para el estudio del marco teórico contextual, así como la utilización de diferentes técnicas, como encuestas, entrevistas entre otras.

Introducción

El comportamiento moral de las personas es motivo de estudio y preocupación para mi investigación en la Universidad Pedagógica Nacional. En el proceso de la formación integral de las personas, el aspecto ético moral tiene una importancia relevante ya que de ello depende el buen desarrollo de los programas de vida de las personas, además de que hay un fortalecimiento

de la ética social; así mismo el adquirir buenos hábitos por medio del desarrollo de las virtudes y valores nos hace ser mejores seres humanos y ser “exitosos” en la universidad, en el trabajo, en la familia y en una sociedad que exige mucho. Es necesario reforzar la formación ética y fomento de valores en las prácticas docentes dentro del aula e insertar en los programas de todas las licenciaturas del nivel superior, el conocimiento de los valores, así como su naturaleza; además del estudio de las diferentes concepciones éticas desde la antigua Grecia hasta la actualidad. Pedir a los docentes que en su actividad diaria prediquen con honestidad y con el ejemplo (pero no a seguir) en la difusión de los valores no es tarea fácil pero si indispensable.

Los comentarios sobre las diversas formas de confrontación, los conflictos y la violencia que se viven cotidianamente en las escuelas y universidades entre los mismos maestros y también con los estudiantes y las autoridades, indican que existe una brecha entre los principios éticos declarados y los valores vividos en la Universidad y dentro del aula, en la sociedad se vive lo mismo pero a grados más extremos, para muestra ahí está las imágenes que exhibe la sociedad mexicana. El docente no cuenta con un reconocimiento social deseable y por ende no se siente bien ni satisfecho.

Además, no cuenta con los apoyos y la colaboración de los diversos agentes involucrados (estudiantes, trabajadores y autoridades), más bien lo que se practica es un sálvense el que pueda. En su soledad está dando la cara a los problemas de cada día y resolviéndolos con su mejor esfuerzo, pero no siempre de la mejor manera, ya que no cuenta con la formación y capacitación adecuadas para este fin. En estas condiciones no se cumplen las expectativas y no se alcanzan los logros esperados por los docentes, es decir, lo significativo que pueden ser los aprendizajes en sus educandos apoyándose en la congruencia y consecuencia de sus actos y valores que muestra y transmite.

Marco teórico

Partimos con los siguientes planteamientos: ¿Qué valores enseña el docente en la UPN? ¿Cuáles son las expresiones de los valores? ¿Qué valores fomenta el docente? ¿Qué tipo de valores se expresan dentro del aula y qué rol juegan en la práctica docente? ¿Cómo se conciben los valores que desarrolla en la práctica docente y cuáles son los significados de los valores en el docente y estudiantes? Entre otras preguntas; por eso es necesario comprender a fondo las dinámicas desarrolladas para la resolución de los problemas que surgen en el aquí-ahora ó en su defecto a corto, mediano y largo plazo, esto implica conocer ha detalle las relaciones causa-efecto que se realiza con los valores de la práctica docente dentro del aula y su transmisión hacia los estudiantes. Hay que reconocer una lógica, transmisión y desarrollo en la práctica de los valores de los docentes. Es necesario reconocer y ubicar el desarrollo y transformación que realizan a

través de la educación para el mejoramiento de su cotidianidad, ya que esto enmarca una nueva visión para abordar la problemática y encontrar propuestas y soluciones viables para mejorar las condiciones de vida existentes en la práctica concreta de los valores.

Rousseau sostenía que “lo que da un verdadero valor a la vida son las emociones comunes, donde los seres humanos casi no difieren. Son los sentimientos comunes los que determinan los valores morales, y estos valores se construyen en torno a la vida familiar, el cultivo de la tierra, la belleza de la maternidad, la reverencia religiosa y, sobre todo, la participación de una vida en común.”⁴⁵

Bertolt Brecht escribió la verdad se dice de modo tal que “quien la oye, encontrándose en la miseria, se siente más miserable”. Así ocurre con las muchas de las prácticas de los valores y de los valores mismos y más al momento de transmitirlos en estos días respecto de las desgracias nacionales entre ellas la educativa. Generan desesperanza y aflicción. Semejante efecto desesperanzador es generado también por la historia en los avatares e intereses de las clases educativas, en ellas no aparecen las acciones, los valores y las vidas de los pueblos, comunidades e individuos. Estudiar y escribir tienen múltiples funciones culturales, prácticas, políticas y prácticas pedagógicas; lo mismo ocurre con los valores al momento de transmisión y ponerlos en práctica. En nuestro país se hacen valiosas investigaciones sobre los docentes y maestros, su labor y sus luchas con el pueblo para desarrollar la educación, la cultura y valores; esto implica recuperar la esperanza.

Las universidades están íntimamente ligadas a la investigación científica y tecnológica. Universidad que no tenga y produzca ciencias no es Universidad; sólo es una escuelita que regurgita lo que ya se sabe. Y sus docentes no tiene buen conocimiento, hasta puede regurgitar mal y educar mal a los jóvenes, quienes por tanto saldrán con deficiencias. Las buenas universidades en el mundo lo son porque la mayoría de sus docentes son también investigadores, o sea científicos que están en la frontera del conocimiento. Esto es muy importante, porque desde siempre, pero hoy más que nunca, el conocimiento es un valor “intangibles” que aprovechado al máximo es el factor de mayor impacto para el desarrollo. Esto implica saber transmitir los valores.

Las disposiciones socialmente constituidas de las posiciones en el campo de la disposición, estas disposiciones han contribuido en gran manera, a determinar; y es también porque continúan marcados por la significación social que han recibido de su oposición y de la posición de los otros en el campo de la producción y que se transmiten en la universidad. Si no existe evidentemente, ningún producto “natural” o fabricado que se acomode por igual a todos los usos

⁴⁵ Bórquez Bustos Rodolfo. *Pedagogía Crítica*. Trillas, México, 2006. Pág. 33.

sociales posibles pocos de ellos sin lugar a dudas son perfectamente “unívocos”. Entonces la transmisión de los valores, la instrucción así como el origen social no son otra cosa que nociones comunes. Entonces ¿para qué está el docente?

“Por medio de las acciones de inculcación e imposición de valores que ejerce, la institución escolar *los docentes y toda política educativa del Estado* contribuye también (en una parte más o menos importante en la disposición inicial, es decir, según la clase de origen) a la disposición general y trasladable con respecto a la cultura legítima que, adquirida conjuntamente con los conocimientos y las prácticas escolarmente reconocidas, tiende aplicarse más allá de los límites” *-cursivas mías-*.⁴⁶ No tienen más que ser lo que son, porque todas sus prácticas docentes valen lo que vale su autor, al ser la afirmación y la perpetuación de la esencia de la virtud de la cual se realizan, pero fuera del control de la institución específicamente encargada de inculcar, conocimientos, valores y sancionar oficialmente su adquisición.

Las prácticas docentes (culturales y de valores), que la institución ni enseña ni exige nunca forma expresa, varían de tal manera y reconocer que toda obra legítima tiene en realidad a imponer normas de su propia percepción, y que define tácitamente como único legítimo del modo de percepción que establece cierta disposición y cierta competencia en la práctica docente y en los valores que estos (a) transmiten. “No es necesario pensar que la relación de distinción (que puede implicar o no la intención consciente de distinguirse de lo común) sea un componente accesorio y auxiliar de la disposición estética”.⁴⁷

Todo lo que es humano como las pasiones, emociones, los sentimientos que los seres humanos ponen en su existencia y al mismo tiempo todos los temas u objetos capaces de suscitarlos y en particular de aquéllos que de manera más inmediata dicen algo a los sentidos y a la sensibilidad de la práctica y los valores en juego. El docente se le olvida que también es humano.

Las dinámicas y dificultades que se tienen en los valores de la práctica docente con relación a la educación, obliga a reconocer el trabajo en el ámbito educativo como una dinámica particular que incorpora ideas reales de vivencia cotidiana y que transforma la realidad y la cultura. Es claro que construyen o fomentan valores dentro del aula educativa con un gran valor práctico que está depositado en su quehacer, en su autogestión como una forma distinta de hacer las cosas. Se trata de un proceso a largo plazo en donde se hace necesaria la claridad para seguir buscando un estilo de vida de acuerdo con sus necesidades, intereses y valores.

⁴⁶ *Ibíd.* Pág. 20

⁴⁷ *Ibíd.* Pág. 29

Método

Enfoque Mixto, puede utilizar los dos enfoques –cuantitativo y cualitativo- para responder diferentes preguntas de investigación de un planteamiento del problema. El enfoque mixto, de acuerdo con Tashakkori y Teddlie (2003) además de Mertens (2005), se basa en el paradigma pragmático. El escenario utilizado fue la Universidad Pedagógica Nacional, se aplicó un cuestionario tipo likert integrado con 34 reactivos a cinco grupos de séptimo semestre (Lic. En Pedagogía, Psicología, Sociología, Educación Indígena y Administración Educativa) y veinte entrevistas a docentes de las diferentes licenciaturas.

Resultados

Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social. Estamos en una época en la cual se dice que se han perdido, no se han trabajado, sean descuidado o sean modificados los valores. Se busca, por tanto, propiciar que éstos sean retomados en el aula para que los estudiantes, al egresar, sean personas comprometidas no solo con su quehacer profesional sino también con su entorno: su comunidad, su país y el planeta mismo. Muchas universidades –por considerar que la formación en ética profesional es una necesidad inaplazable en la formación de sus estudiantes– han generado proyectos de investigación de largo plazo para conocer la situación de los estudiantes, profesores y egresados y han ido incorporando una formación explícita y sistemática en un sistema que exige demasiado en los valores.

El problema de la formación o la educación en los valores preocupa y ocupa a la comunidad educativa universitaria y en el mundo. La entrada vertiginosa en un nuevo milenio exige de una mayor eficiencia, eficacia y pertinencia de los procesos formativos en la enseñanza superior, no solo en cuanto a la elevación del nivel técnico-profesional de sus egresados, sino también en sus cualidades morales. De los valores se viene hablando bastante desde hace tiempo por parte de diferentes especialistas, con disímiles puntos de vista y enfoques, lo cual resulta lógico, pues constituye un tema muy complejo que puede ser abordado desde diferentes enfoques y desde los diferentes campos del saber que integran, por ejemplo, las Ciencias de la Educación: la Psicología, la Pedagogía, la Filosofía, la Sociología y la Historia, entre otras.

Un objeto de investigación educativa tan complejo como los valores no puede ser aprehendido con rigor solo desde la Pedagogía, de ahí la importancia de hacerlo en conjunción con la Psicología, Sociología y Filosofía. Precisamente, el objetivo de este trabajo es ofrecer diferentes

criterios teóricos, metodológicos e instrumentos sobre la investigación y la práctica de los valores, en la transmisión de valores del docente en la universidad con un enfoque pedagógico.

No hay nada más dañino en las ciencias en general y en las psicopedagógicas en particular que pretender simplificar un fenómeno complejo por esencia. El caso de la formación y la transmisión de valores constituye un buen ejemplo de ello, pues en no pocas ocasiones se ha pretendido investigarlos, e incluso aplicar criterios que, en aras de las urgencias de la práctica educativa, han provocado su vulgarización, y por ende, errores en su pretendida formación con los consiguientes resultados totalmente opuestos a los esperados, como se puede ilustrar en los siguientes comentarios

“ nuestro profesores son de doble moral, son sectarios elitistas y abusan de su poder, nos minimizan y no nos toman en cuenta, nos consideran con poca cultura y que no tenemos capacidad para hacer las cosas, consideramos que los docentes no tienen sensibilidad en el momento de hacer sus comentarios”. Alumnos de sociología

“nuestros estudiantes no respetan la hora de entrada, interrumpen las clases para ir al baño o para contestar el celular, llegan tarde; a veces no leen o no cumplen con los trabajos que se les asigna.” Docente de la licenciatura de Administración Educativa

La vía más rigurosa y científica de profundizar el mundo de la educación de los valores dentro del proceso docente-educativo, es partir de posiciones epistemológicas que reafirman su carácter multifacético, complejo y contradictorio. Multifacético porque posee muchas aristas, las cuales deben ser tenidas en cuenta en su interpretación, investigación y en la práctica profesional pedagógica. Complejo porque no lo podemos reducir a los elementos que lo integran o intervienen en su formación, es decir, perder su propia esencia.

Con mucha frecuencia se obtienen resultados empíricos y teóricos que se niegan entre sí, lo que dificulta la obtención de regularidades fácilmente aplicables a la práctica.

“Los maestros en las clases nos piden responsabilidad, respeto y solidaridad, sin embargo, cuando los llegamos a ver en sus cubículos, nos encontramos con una hipocresía, pues entre ellos no pueden trabajar en equipo y son poco solidarios” Alumno de Educación Indígena.

“Cuando visitamos a los docentes en sus cubículos nos enfrentamos a una realidad distinta a la que se vive en el salón de clases, actúan con una doble moral, en beneficio de sus intereses personales y podemos darnos cuenta que entre ellos no existe confianza y respeto” Alumno de Sociología

“Hay maestros que al inicio de las clases nos exigen determinados trabajos y puntualidad en el salón de clases, pero cuando transcurre el tiempo, el maestro deja de

llegar a las clases, no recibe las tareas solicitadas y se vive en espacio de irresponsabilidad por parte de él” Alumna de Psicología

Lo afirmado hasta ahora exige, ante todo, dejar bien delimitadas las posiciones teóricas de las cuales se parten para una conceptualización de este problema que evite los riesgos de la simplificación, del empirismo y de la vulgarización en la formación de los valores.

Pero construir nuevas generaciones de gente realmente educada implica un gran cambio de valores que domina las instituciones y sociedad, concretamente un cambio de valoración de los valores en la práctica y del conocimiento.

Un aspecto de valor de uso de los valores y del conocimiento se deriva de su poder para resolver problemas y satisfacer necesidades, ya sea individuales o sociales. Saber curar una enfermedad, tener la capacidad para diseñar una clase, un puente, conocer las leyes, disponer de conceptos para comprender un fenómeno social, son ejemplos de valores y conocimientos en prácticas. Quien quiera contribuir a la solución de los problemas o necesidades pondrá en práctica los valores apropiados y sabrá aprovechar las oportunidades que en ella ofrece la universidad. De la solidez de su compromiso (docentes estudiantes) y empeño por contribuir a atender esas necesidades dependerá de la fortaleza de su motivación para construirse en un sujeto activo en el proceso educativo y permanecer en él trabajando con la intensidad requerida.

De manera creciente la solución a los problemas personales o familiares también requiere de prácticas de valores, conocimientos y en ocasiones de conocimientos y valores muy avanzados que pueden ser contruidos o transmitidos con coherencia, siendo consecuentes y congruentes. La salud, la organización de la vida cotidiana, las clases dentro del aula, la educación de los hijos, las relaciones laborales, los problemas de la vida urbana implica la aplicación de los valores en práctica y su conocimiento. No hay que olvidar que los valores que se transmiten ya sea de un docente, un investigador, padres, amigos, etc., etc., son prácticas concretas con una potencialidad para ayudarnos a desarrollarnos como personas, para encontrarle el sentido de la vida y respuesta a las preguntas básicas de nuestra existencia. Así mismo los valores en práctica y que se transmiten tienen la posibilidad que nos ofrece para atender el mundo natural, el universo. La humanidad y su historia.

Desarrollar los valores implica ciertas motivaciones que, sin caer en solemnidades, ni el tedio academicista, se supere la frivolidad, pedantería, enajenación que domina las instituciones y la vida contemporánea. Es necesario generar motivaciones intrínsecas en el educando no solamente con discursos, sino principalmente con una reconstrucción de los valores que se transmiten y las que se ponen en práctica, porque en la construcción los estudiantes puedan distinguir con claridad el espacio y tiempo en el que se educan, así como los valores que se van

modificando o construyendo y del espacio y tiempo en el que se materializan en la cotidianidad los valores.

En lo esencial, se trata de reconocer que la calidad de la vida humana y el crecimiento de la creatividad se producen en estructuras colaborativas, es decir, que los valores que transmite el docente en su práctica y que son valores humanos que están profundamente arraigados en el lenguaje, motivación y dirigiendo nuestra conducta, ahora bien, dado que nuestras relaciones se sustentan en valores, la mediación puede ser un elemento que puede apuntalar a la práctica de los valores y eso implica hacer bien las cosas con base en la práctica y transmisión de los valores ; “por eso los valores reflejan un gran énfasis en las relaciones personales, que conducen a la percepción intelectual personal.”⁴⁸

Es necesario destacar que los valores los podemos agrupar en prioridades que conforman nuestras actitudes y creencias, “normalmente somos conscientes de cuáles son algunas de nuestras creencias, pero no de cuáles son los valores que las sustentan. Por tanto decimos que nuestros valores son tácitos o que están parcialmente ocultos. Sin embargo, son al mismo tiempo lo que impulsan nuestras vidas. Todas las relaciones, tanto las personales como las de equipo, se basan en un conjunto mínimo de prioridades y valores compartidos.”⁴⁹

A medida que transcurre el tiempo los valores, la conciencia requerida y las capacidades de transmitirlos se hacen más complejas, se convierte en mera transmisión de datos y queda limitada a relaciones imaginarias en lo que se comparte es muy limitado, más bien la construcción y la transmisión de los valores en las prácticas docentes se deben compartir de abajo hacia arriba de forma horizontal porque los estudiantes no somos considerados como tales, al contrario somos apáticos, no iguales, clientes y como receptores de información; hay que hacer explícito los valores por medio de las relaciones y procesos para que se hagan conscientes.

“los profesores no nos preguntan qué tipo de valores traemos o como hemos sido formados o si practicamos esos valores que nos enseñaron nuestros padres, amigos e incluso nuestros abuelos, es decir, tenemos experiencias pero no tanto como el docente, pero aun así deberían de preguntar por nuestros valores pero no lo hacen y ellos lo único que saben hacer es decir los valores que debemos practicar.” Alumno de Pedagogía.

En el docente básicamente sus valores y su visión del mundo son bastante diferentes, pero hay que hacer consciente al grupo de sus diferencias de valores y después haciendo que todos los estudiantes se comprometan con un conjunto mínimo de valores comunes, convirtiendo los

⁴⁸ Hall Brian. El desarrollo de los valores y las organizaciones que aprenden. Pág.33

⁴⁹ Ibíd. Pág. 35.

valores en conductas y las expectativas en normas sobre el modo en los estudiantes han de actuar.

“yo como docente les digo a mis alumnos que trabajen en equipo, que sean solidarios, respetuosos que sean puntuales, que trabajen, por eso les menciona que hay reglas dentro del salón y hay que respetarlos y el que no cumpla no entra o se les invita que salgan del salón por no estar atento a la clase”. Docente de Psicología.

Ahora bien el valor (la riqueza, la utilidad) depende de gran medida de los valores (relaciones, prácticas, transmisión) en la capacidad de integrarlos en las vidas cotidianas y en las relaciones laborales de los docentes como filosofía, ética y principios de organización.

No se trata de imponer valores a los estudiantes, ni de ser depositarios de estos, sino que es un proceso en construcción para explicitar los valores individuales o colectivos, y de crecer reconociendo que cualquier relación requiere unos límites y valores mínimos para sobrevivir creativamente, los recorridos de los valores varían en función de los principios, prácticas y organización; son relaciones humanas necesarias para discutir los valores, por qué son importantes en un nuevo mundo relaciones, que es global, multiétnico.

Los valores no son la panacea pero son importantes porque son intensamente personales y tienen que formar parte del proceso diario de aprendizaje de los estudiantes y de los docentes que están expuestos, pero es evidente que en el mercado global la lengua y la cultura aportan discrepancias naturales de los valores. Tradicionalmente, las universidades y los docentes han sido guardianes de los valores de los estudiantes, hay que mostrar que cuando el estudiante termine la universidad es diferente que cuando entró. Los nuevos movimientos de la sociedad plantean valores como la democracia y que esta corresponda a las decisiones del pueblo; la riqueza de las reflexiones y llamados son enormes y exige la atención y la profundización de algunos elementos que se deben trabajar más. “1) El llamado de perder el miedo para pensar y actuar, 2) El no pensar sólo en “que hacemos” sino “como lo hacemos”; 3) el precisar con quienes lo hacemos en las distintas circunstancias, 4) El aclarar nuestras diferencias internas con un nuevo estilo de discutir y acordar, 5) Redefinir los conceptos o valores de la libertad, la igualdad, fraternidad, la justicia, la democracia. Redefinir la vida cotidiana y *los valores mismos* en el aquí ahora; 6) Profundizar y promover los sistemas solidarios y cooperativos con flujos de intercambios que acerquen a la producción, el consumo y los servicios; por ejemplo la educación, salud, seguridad social. 7) Fomentar el respeto a la dignidad y a la identidad de las

personas y pueblos, sin caer el individualismo o aldeanismo, y antes cultivando la emancipación universal como un valor.”⁵⁰

El problema consiste en no cómo luchar por los “valores” propios, sino en cómo invertir los “valores”, es decir tener la inquietud de sí mismo, de nosotros mismos: diría Foucault “*Epimeleia heautou* es la inquietud de sí mismo”⁵¹ Es decir, ocuparse de sí mismo es el principio de toda conducta racional en cualquier forma de vida, en la cotidianidad en la sustancia, en su naturaleza misma y obedece al principio de racionalidad, de valores, principios y moral; cualquier historia de pensamiento es un fenómeno cultural, de una amplitud determinada es un modo de ser de los sujetos modernos. Pero hay que tomar en cuenta ciertas cuestiones, que los valores son un modo de comportamiento, un modo de ser, una actitud general. La ética, la moral, etc.; es una manera de cómo concebir las cosas y considerar las cosas; de estar en el mundo, realizar acciones, tener relaciones de socialización y comunicación con el otro y los otros que dan posibilidad con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo. Esto da pie a tener una mirada externa e interna como dirían los zapatistas “para todas todo, nada para nosotros”.

Bibliografía

Bórquez , Rodolfo (2006) . Pedagogía Crítica. Trillas: México.

Foucault, Michel (2011). La hermenéutica del Sujeto. México: FCE.

González, Pablo. Movimiento de los indignados empezó en la Lacandona. La jornada. Secc. Política. 4 de enero del 2012.

Hall, Brian.(2000) El desarrollo de los valores y las organizaciones que aprenden. [Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos](#)

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral. Research. Thousand Oaks: Sage.

⁵⁰ González Casanova Pablo. *Movimiento de los indignados empezó en la Lacandona. La jornada. Secc. Política. 4 de enero del 2012.*

⁵¹ Foucault Michel. *La hermenéutica del Sujeto.* FCE. México, 2011. Pág. 17