



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
PÚBLICA Y CULTURA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 25-B MAZATLÁN

TESIS

Ser Maestro:

Una aproximación a la práctica docente universitaria

para la obtención de grado de

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:

CAMPO EN FORMACIÓN DOCENTE

Realizada por:

SANDRA OLIVIA QUI OROZCO

Asesora de Tesis

Mtra. Teresa Romero Chiang

Mazatlán, Sinaloa, Junio 2009

CONTENIDO

	página
INTRODUCCIÓN.	1
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA Y LAS RAZONES PARA INVESTIGARLO	9
1.1. Justificación	10
1.2. Objetivos de la investigación	16
1.2.1. Objetivo General	16
1.2.2. Objetivos específicos	16
1.3. Hipótesis de trabajo	17
1.4. Metodología: Estudio cuantitativo-cualitativo	17
1.4.1. Estudio Cuantitativo	19
1.4.1.1. Selección de la muestra	19
1.4.1.2. Recolección de datos	20
1.4.2. Estudio Cualitativo	21
CAPÍTULO II. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA TAREA DOCENTE	24
2.1. Introducción.	24
2.2. Los elementos básicos de la instrucción personalizada	25
2.3. El papel dual del maestro	28
2.4. Las características de aprendizaje en los alumnos/alumnas	30
2.4.1. Características de desarrollo.	30
2.4.2. El estilo de aprendizaje del alumno/alumna.	31
2.5. Cultura de colegialidad.	33
2.6. Los ámbitos de aprendizaje interactivo	35
2.6.1. Ámbitos pensantes	37
2.7. Las experiencias de aprendizaje activo	38
2.7.1. Auténticos logros del estudiante	39
2.8. Horarios flexibles y a su debido paso.	40
2.9. Análisis auténtico	42
2.10. El gran cuadro	44
CAPÍTULO III. LAS RELACIONES INTERPERSONALES DEL PROFESOR/POFESORA- ALUMNO/ALUMNA	46
3.1. Antecedentes.	47
3.2. Construyendo Realidad(es): Los imaginarios sociales.	51
3.3. La interacción en el contexto escolar.	53
3.4. Dinámica de grupo y el profesor/profesora	55
3.5. Discursos: La inscripción del sujeto en el orden simbólico	57

	página
CAPÍTULO IV. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN.	60
4.1. Características de la muestra.	61
4.2. Algunas piezas del gran cuadro.	63
4.3. Rompiendo el silencio de los y las estudiantes	67
CAPÍTULO V. SE LEVANTA EL TELÓN: In situ	70
5.1. Tras bambalinas.	71
5.2. Acto primero.	74
5.3. Se encienden las candilejas.	77
CONCLUSIONES.	86
BIBLIOGRAFÍA.	92
ANEXOS.	96
ANEXO 1: Cuestionario aplicado a los alumnos/alumnas	97
ANEXO 2: Cuadro de resumen metodológico	99
ANEXO 3: Gráfico de la secuencia de la metodología Exploratorio-descriptiva	100
ANEXO 4: Gráfico de la secuencia de la metodología Interpretativa	101
ANEXO 5: Personal de la Facultad de Informática.	102
ANEXO 6: Organigrama de la Facultad de Informática	105
ANEXO 7: Plan de Estudios de la Licenciatura en Informática.	107
ANEXO 8: Cartas de los alumnos y alumnas de la Facultad de Informática Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en las que describieron la práctica docente de sus profesores y profesoras.	109

INTRODUCCIÓN

El ser maestro es una construcción social que refiere a una práctica contextualizada en el lugar que ocurre el trabajo docente y que consecuentemente se produce un imaginario estudiantil. En el caso de este trabajo de tesis está referido a la Facultad de Informática de Universidad Autónoma de Sinaloa. Con estos elementos de entrada ponemos a consideración nuestro documento.

Nos interesa desentrañar ese imaginario ya que a lo largo de nuestra práctica como Docentes Universitarios hemos estado interesados en conocer sobre las experiencias docentes, esto es, conocer los retos de ajuste y transformación exigidos por la sociedad actual, que enfrenta el docente universitario, llevándome a la realización de este escrito como parte del proceso terminal de esta Maestría, sin más pretensiones que compartir algunas ideas cuyos objetivos aparecen en el capítulo uno.

En general presentamos cinco capítulos en el segundo y tercero revisamos algunos planteamientos teóricos y concepciones que ocurren alrededor de esa tarea docente universitaria, compartimos la idea de que el ser maestro es un trabajador, a la vez un sujeto y un ser humano que ordena sus conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer.

El capítulo cuatro presenta un análisis exploratorio descriptivo. Éste nos permite un acercamiento hacia los imaginarios estudiantiles, nos da la pauta para suponer que las figuras de pensamiento que su conciencia construye corresponden plenamente con la realidad sin ponerlo en duda, Durkheim (1996:46) afirma que: "... cada profesión constituye un ámbito *sui generis* que recaba aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas maneras de mirar las cosas...", las respuestas de los alumnos/alumnas van dejando estelas que nos permiten llegar a visualizar a los profesores/profesoras tal y cómo ellos los ven.

El quinto capítulo utilizamos el análisis dramático de Goffman utilizando su analogía entre escenario y la interacción social. Contiene la parte metodológica con un enfoque cualitativo interpretativo, nos fijamos en los actores (estudiantes y profesores), la acción y la interacción.

A partir de los textos que los estudiantes han escrito hemos seguido las lánguidas estelas que nos conducen a un escenario donde pretendemos descubrir relaciones dialécticas que interactúan a través de las estructuras del lenguaje y conocimiento. Entendemos que el lenguaje en los textos escritos por los alumnos y alumnas es acción, pero también actuación, dramaturgia social, retórica, ritual.

Siguiendo a Goffman, la interlocución se despliega así a través de la apariencia y modales que construyen la *fachada* del grupo. En la *fachada* está

implícita la posición social, la naturaleza actuante del lenguaje, el poder de interlocución.

En los *frames o marcos* se fijan los perímetros descriptivos y comunicativos de la estructura social del grupo dando origen al imaginario social que “habla”, construyendo la propia realidad que lleva al enmarcado de las conductas, de los lenguajes, de las identidades y de las cosmovisiones.

Estamos seguros de que existe una escisión entre las prácticas públicas del sujeto y sus prácticas íntimas, éste ha reservado un espacio para exteriorizar lo que públicamente no puede hacer: los textos que han escrito sobre sus profesores y profesoras.

Los textos develan diferenciaciones en la praxis docente y las relaciones sociales que se establecen a partir de los roles asignados a los distintos interlocutores.

UNA BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA FIMAZ-UAS

Como hemos mencionado nuestra investigación se llevó a cabo en la Facultad de Informática Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa, sin duda esta Institución tiene una historia de la que somos parte, brevemente diremos que fue durante el periodo rectoral del Lic. Audómar Ahumada Quintero (1985-1989), y siendo Coordinador Académico en la Zona Sur el M.C. Juan de Dios Garay Velázquez, cuando se gestan los trabajos para crear una licenciatura

en informática, apoyados por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuyo objetivo principal fue capacitar y actualizar docentes universitarios en el área informática. Teniendo como sede física el Departamento de Cómputo de la Coordinación Académica Zona Sur, bajo la responsabilidad del Dr. Raúl Carvajal Valdés y como encargados del laboratorio a la M.C. Rosa Elena Colado Martínez y el M.C. Rafael Mendoza Zatarain.

Posteriormente durante la rectoría del Ing. David Moreno Lizárraga (1989-1993) se realizaron estudios de mercado y factibilidad académica a través del departamento de Planeación y Estadística de la Universidad con la finalidad de una posible implementación de la Licenciatura en Informática.

Durante todos estos años (1985-1993) resultó invaluable el apoyo recibido por parte de dos académicos: El Dr. Carlos García Moreira de la Facultad de Ciencias de la UNAM (qepd) y el Dr. César González Beltrán de la Unidad de Informática del Instituto Nacional de Cardiología, quienes con sus cursos, consejos, apoyo académico y trabajo desinteresado, lograron consolidar la base académica de lo que hoy es nuestra Facultad. Es por eso que actualmente, nuestra biblioteca y laboratorio de cómputo, respectivamente, llevan los nombres de estos personajes, como un reconocimiento a la gran labor desarrollada.

El 14 de julio de 1992 se presenta el proyecto terminado al pleno de H. Consejo Universitario y es aprobado. Iniciando formalmente la Licenciatura en Informática el mes de Septiembre de 1992 y quedando al frente como Coordinador de la misma, el Dr. Raúl Carvajal Valdés.

En el periodo de gestión del M.C. Rafael Mendoza Zatarain, en el año de 1998, se inició la construcción de un edificio para albergar las instalaciones de la Escuela a un costado del Laboratorio de cómputo Universitario, en Ciudad Universitaria

El 18 de Diciembre de 1996 el H. Consejo Universitario considera que el proyecto de Licenciatura en Informática Mazatlán tiene la suficiente solidez académica, le otorga el status de Escuela y recomienda a la Secretaría General de la Universidad emitir de inmediato la convocatoria para elegir Consejo Técnico, máxima autoridad en la Escuela, y Director como autoridad ejecutiva, resultando electo como primer Director de la, entonces, Escuela de Informática Mazatlán el M.C. Rafael Mendoza Zatarain, para el periodo 2000-2003.

Como parte de los objetivos del Plan de Desarrollo Académico de la Escuela para el periodo 1998-2006, en febrero de 2000 se inició un proceso de revisión de los planes y programas de estudio siguiendo las líneas del Plan Nacional de Desarrollo, el PIRDOE y las marcadas por la Asociación Nacional de Instituciones de Ecuación en Informática A.C. (ANIEI), que culminó con la reforma curricular y actualización de la Licenciatura en Informática. El nuevo plan fue aprobado por el H. Consejo Universitario el día 14 de julio de 2000 y empezó a implementarse en el ciclo escolar 2000-2001.

La Maestría en Ciencias de la Computación la aprobó el H. Consejo Universitario en abril de 1999, durante la administración del M.C. Rafael Mendoza Zatarain, y surge como parte del Proyecto de Desarrollo Académico de la escuela para el periodo 1998-2006, el cual se refiere principalmente a la formación de cuerpos académicos en el marco del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), aprobado y financiado de manera tripartita por la Secretaría de Educación Pública, la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Escuela de Informática Mazatlán.

A partir de 2003 el programa de licenciatura en informática de la Facultad de Informática Mazatlán pasó de nivel 3 de los Comités Interinstituciones para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) a nivel 1, máximo grado que establecen para medir la calidad de sus programas y que significa un corto periodo para lograr la acreditación del programa. Desde marzo de 2004 la Facultad es una

de las instituciones con el reconocimiento mundial de *Academia Local CISCO*, por lo que se capacita a sus estudiantes en habilidades tecnológicas de redes con hardware de vanguardia. También se tiene convenio con *Sun Microsystems* y con FIDSOFTWARE, organismo del Gobierno del Estado de Sinaloa para el desarrollo de la industria del software, mediante este convenio, se han certificado 98 alumnos y 2 profesores en Java.

En este 2006 se inicio el proyecto para certificar a la Facultad de Informática Mazatlán ante la CONAIC (Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación A. C.) Logrando la realización de este proyecto en Mayo del 2006. El dictamen de Acreditación de CONAIC se emitió con fecha 1º de Agosto de 2006.

Habiendo terminado sus estudios la segunda generación de Maestría en Ciencias de la Computación, de la que se graduó el 100% de los egresados y ya aprobado el dictamen para iniciar con el *Postgrado en Informática Aplicada*, se documentó la fortaleza del postgrado y solicitamos ante el H. Consejo Universitario se reconociera a la Escuela como **Facultad de informática Mazatlán**, solicitud que fue aprobada el 25 de mayo de 2005.

El plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Informática constó de ocho semestres y como parte de los compromisos de nuestra Facultad con la sociedad, estuvo en revisión desde el 2004, llevándose a cabo importantes acciones coordinadas por el departamento PIRDOE de nuestra Facultad, la Coordinación General de Planeación y Desarrollo de la Universidad y la Facultad de Informática Culiacán, lo que resultó en una reforma curricular y unificación de los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Informática de Mazatlán y Culiacán, único caso en la Universidad.

De la maestría en Ciencias de la Computación han egresado dos generaciones y a partir de la próxima convocatoria, abril de 2005, se ofrecerá el

Postgrado en Informática Aplicada, Especialidad y Maestría, programa unificado igualmente con la Facultad de Informática Culiacán.

En 2005 inició la Maestría en Informática Aplicada, programa para el cual se seleccionaron 15 candidatos a través de un riguroso proceso que incluyó entrevistas con el Consejo Académico de Postgrado, hasta la fecha se han titulado dos egresados de la Maestría. En 2009 inicia la segunda generación con 9 estudiantes.

El 2 de Abril de 2009, el H. Consejo Universitario, aprobó la Licenciatura en Ingeniería en Sistemas de Información, para implementarse en nuestra Facultad a partir del ciclo escolar 2009-2010.

Proceso de selección de los aspirantes a estudiar la Licenciatura en Informática y la Ingeniería en Sistemas de Información

Hoy en día, como se ha venido haciendo desde 1999, el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) realiza un examen de selección para determinar los 80 aspirantes a ingresar a licenciatura y a la Ingeniería, en cada ciclo escolar, divididos en dos grupos, matutino y vespertino. (VER ANEXO 7: PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN INFORMÁTICA)

El personal docente de FIMAZ

Dice José Huerta Ibarra (1977:5) que en el nivel medio superior y superior, el personal dedicado a la docencia es tomado entre los egresados de la propia institución, sin exigir el bagaje de información y la formación que se requiere para desempeñar las funciones de enseñanza, la Facultad de Informática no ha sido la excepción (ver ANEXO 5 y ANEXO 6).

Es común considerar a la experiencia como fundamental para el desempeño adecuado de cualquier profesión. El contacto frecuente con determinada realidad representa garantía de conocimiento y de una determinación del rol-posición.

Lo que los alumnos y alumnas dicen de sus profesores y profesoras, puede ser una fuente de constantes y continuas contradicciones, ya que como lo plantea Coll (1994) citando a Doyle (1986), las características de multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez e imprevisibilidad presentes en las actividades escolares y en los hechos que ocurren dentro de la clase pueden sesgar de muchas formas las experiencias vividas por los alumnos y alumnas dentro del aula y conducirlo a conclusiones poco fundamentadas en relación a la actuación del profesor/profesora.

En cuanto a determinar con exactitud bajo qué formas particulares se desarrolla la interacción profesor/profesora-alumno/alumna es imposible predecirlo, son juegos de imaginación, siempre demasiado alejados de la complejidad de los hechos para que puedan servir en la práctica; la realidad social no es tan sencilla y por tanto el estudiante seguirá respondiendo a una serie de rituales donde el profesor/profesora es el demonio, el que impone las reglas ...

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA Y LAS RAZONES PARA INVESTIGARLO

En este primer capítulo referimos nuestro problema de investigación el cual planteamos a manera de interrogante como sigue: ¿Qué modelo de práctica docente tiene el imaginario social estudiantil de la Facultad de Informática Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa?

Las razones fundamentales que motivan la investigación sobre esta temática de: Ser Maestro: Una aproximación a la práctica docente universitaria; como caso particular, de la Facultad de Informática Mazatlán, Universidad Autónoma de Sinaloa, son las siguientes:

1. Consideramos que el modelo educativo actual, la educación basada en competencias¹, requiere en quienes son asignados para asistir como profesores en un salón de clases, vivan la experiencia de ser un diseñador de las experiencias que se dan dentro de él.
2. Creemos que en las instituciones de educación superior se hace necesario identificar la calidad de la comunicación que existe entre el alumnado y el personal docente.
3. Entendemos que el docente es un actor social que desarrolla su praxis en una organización social, su función es la educación de las generaciones de jóvenes, inscritos en un proyecto de profesional requerido por la sociedad; y,

¹ Información proporcionada por el M.C. José Nicolás Zaragoza González, Director de FIMAZ: “el modelo pedagógico es basado en competencias, con orientación constructivista, centrado en el alumno” junio 2009.

4. Creemos que desde la perspectiva que manejamos, la evaluación de la práctica docente debe considerar variables (manejamos una sola variable, percepción del/de la alumno/alumna en 48 dimensiones; ver ANEXO 1) que aunque no pertenezcan a la función en sí misma, la afectan e, incluso la determinan, esto es, la voz de los/las alumnos/alumnas manifiestan juicios de valoración sobre su enseñanza y sobre quienes los enseñan.

1.1 JUSTIFICACIÓN

Como sabemos toda investigación se justifica exponiendo sus razones. Nosotros tenemos cuatro las cuales están enunciadas al inicio de este capítulo, pero creemos necesario evidenciar los aspectos que justifican una investigación, (Ackoff, 1953 y Millar, 1977:15) los cuales son:

- Conveniencia
- Relevancia social
- Implicaciones prácticas
- Viabilidad

Para exponer la **conveniencia** de esta investigación debemos preguntarnos: ¿Qué tan conveniente es la investigación?, ¿Para qué sirve?, ¿Qué beneficios se derivarán de ella?

Nuestra investigación tiene un valor teórico-práctico ya que se llenará un hueco al poner a la luz el modelo mental de la práctica docente que tienen los alumnos/alumnas, a éstos rara vez se les pregunta acerca de la práctica en el aula o cómo desean que sean sus profesores o cómo deberían ser sus profesores. Las

instituciones generalmente solicitan de los alumnos/alumnas una evaluación, un juicio de valor que está generalmente emitido en momentos cuando el/la alumno/alumna es emocionalmente vulnerable².

En esta investigación queremos señalar qué es lo que el alumno/alumna guarda en su memoria o reflexiona acerca de cómo es la práctica de su profesor/a y cuál ha sido el impacto en su formación.

Estamos convencidos de que nuestra investigación tendrá beneficios significativos para la comunidad docente, en dos sentidos: uno; permitirá una re-alimentación y reflexión sobre las posibilidades de mejorar su praxis, y, dos; retomará los elementos positivos que impactan en la formación de los/las estudiantes, para que su práctica sea cada vez más significativa; de esta manera, toda institución educativa podrá evaluar las perspectivas y prospectivas del modelo pedagógico implementado y, su consecuente praxis docente.

Además, nuestra investigación ofrece la posibilidad de explorar sobre la creación de modelos de docencia que se adecuen a las necesidades de los alumnos/alumnas y a los requerimientos del modelo pedagógico implementado para enriquecer las relaciones profesor/a-alumno/a.

² La vulnerabilidad emocional del estudiante queda de manifiesto cuando el alumno/alumna evalúa a los profesores en época de exámenes, cuando en clase hubo problemas, etc.

La **relevancia social** de nuestra investigación queda explícita a partir de que las instituciones de educación superior forman profesionales útiles a la sociedad, a través de sus docentes, por lo que estamos convencidos de que con los resultados obtenidos en ésta no sólo se beneficiará la praxis docente en la Facultad de Informática de Mazatlán, UAS, sino que también puede beneficiarse la praxis de los docente de otras instituciones de educación superior, mediante una reflexión crítica; de esta manera, el alcance social de nuestra investigación es ilimitado.

Todo lo anterior apunta indudablemente a que nuestra investigación tuvo **implicaciones prácticas** evidentes pues documentó y puso a la luz la voz de los/las alumnos/alumnas los que rara vez han sido escuchados cuando se trata de averiguar cómo la práctica docente incide en la formación de los futuros profesionales o bien de proponer un modelo de docente universitario

También queremos mencionar que nuestra investigación es **viable**, ya que contamos con el apoyo de los alumnos/alumnas, nuestros principales informantes y los poseedores del objeto de estudio (el modelo de práctica docente universitaria); del cuerpo docente y administrativo de la Facultad de Informática Mazatlán, UAS, que con su disposición hicieron que esta investigación pudiera concluir con muy buenos resultados.

El modelo de la práctica docente a partir de una historia colectiva, social, de los/las estudiantes de la Facultad de Informática Mazatlán, UAS; como los

modelos de formación docente que han sido retomados y considerados por las instituciones de educación superior (IES), no solamente se espera de ellos que el profesor/profesora simplemente ponga en acción el programa de la asignatura o la guía de enseñanza, hoy se reconoce la importancia que se debe prestar a la formación de los profesores/profesoras, de manera general podemos decir que el perfil docente debe incluir la capacidad del docente, la fuente de la filosofía que lo inspira y el impacto en la educación de sus alumnos/alumnas.

Desde el punto de vista de las instituciones y tomando como ejemplo y modelo el Colegio de profesores de la Provincia de Ontario, Canadá, Sandra Santamaría y otros (2005) dice que se pueden destacar los siguientes elementos:

1. Los principios:
 - a. El significado de lo que es un profesional de la enseñanza.
 - b. Las creencias y los valores expresados y envueltos en los procesos de desarrollo.
 - c. El reconocimiento y la valoración de la diversidad en la práctica de la docencia.
 - d. Reconocimiento de que el crecimiento personal y profesional es un proceso de desarrollo y que los docentes pueden moverse en una variada gama de oportunidades en su carrera a lo largo de su vida.
 - e. La profesión del docente es interdependiente y también lo son sus estándares de evaluación.

2. Las áreas de crecimientos que será evaluadas:
 - a. Compromiso de los estudiantes y su aprendizaje.
 - b. Conocimiento profesional.
 - c. Prácticas de enseñanza.
 - d. Liderazgo y la comunidad.

e. Aprendizaje

Tomamos como elemento sustancial la subjetividad de los/las estudiantes, tanto los referidos al docente mismo como sujeto histórico-psicológico y como sujeto de una cultura; como sugiere Goffman (1997:204) “cuando los individuos se reúnen con fines de interacción, cada uno de ellos se apega al papel que le fue adjudicado...”, a partir de esto, creemos que la tarea docente adquiere una triple dimensión:

- En la construcción a lo largo de la vida individual de una serie de representaciones que llevan a un sujeto a asumir la tarea docente y a enfrentarse a ella de una manera particular.
- En la toma de posición ante una cultura escolar o cultura del trabajo docente, que oriente el pensamiento, la percepción y la acción de una manera singular.
- En la práctica misma, al movilizar un grupo de aprendizaje, cuyas interacciones están teñidas de aspectos emocionales.

Por otra parte, queremos señalar que “Todo lo que se nos presenta en el mundo social histórico pasa por la urdimbre de lo simbólico. Su forma de ser más esencial es lo simbólico.”(TORRES, 1997:56), esto es, los objetos, las acciones y sus productos son comprensibles dentro de la red simbólica que se genera en el contexto cultural escolar.

Esta red posee una fuente social y otra individual con límites imprecisos entre ambas, ya que se conciben como construcciones sociales imaginarias compartidas. La significación está naturalmente incluida en el acto de representar, de pensar.

Este universo simbólico, imaginario, colectivo, alimentado con lo imaginario singular, es propio de un contexto cultural: el contexto escolar; contiene la significación social de objetos, acontecimientos, relaciones, que el sujeto psicológico re-significa en función de su historia personal.

Así entonces el significar, el investir de sentido a objetos, relaciones, acciones, contiene significaciones sociales y significaciones intrasubjetivas o resignificaciones.

Coincidimos con Marisol Álvarez (1998) en que la actual docencia universitaria pareciera estar signada por lo siguiente: centrada en la enseñanza más que en el aprendizaje. Este énfasis en la enseñanza supone un profesor/profesora “transmisor de conocimientos” y un alumno/alumna “receptor” de los mismos, esta es la representación más extendida de la práctica docente en general.

Nosotros creemos que es posible que los alumnos/alumnas conciban al profesor/profesora como una persona que acompaña (que debiera acompañar) al estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es, los alumnos/alumnas tienen un modelo mental, una representación simbólica, de los profesores/profesoras con quienes interactúan.

Este modelo mental guía los actos de los alumnos/alumnas y son la referencia que dan significado a los acontecimientos que viven y orientan la interpretación de la experiencia como sujetos sociales. Lo importante no son los hechos, sino el significado que les otorguen y cómo estos modelos interiorizados predisponen.

Específicamente nosotros queremos develar la práctica del profesor/profesora, el papel del maestro, desde la perspectiva de los y las estudiantes. Supongamos que existen rasgos en toda profesión como lo menciona Miguel Fernández Pérez (1995:15), éstas son:

1. Un saber específico
2. Un progreso cotidiano de carácter técnico
3. Una fundamentación crítico-científica
4. La autopercepción del profesional
5. Cierta nivel de institucionalización, y

6. Reconocimiento social

Para nosotros, la parte significativa de lo que menciona Fernández Pérez es el reconocimiento social, es decir, indagar acerca de cómo un sujeto piensa de un objeto; en otras palabras: saber que piensan los alumnos y alumnas de sus profesores y profesoras, reconociéndolos como portadores de significación. Todo lo anterior nos llevó a plantear los objetivos e hipótesis de investigación que a continuación se presentan.

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. OBJETIVO GENERAL

Describir el modelo de práctica docente universitaria que el imaginario social estudiantil de la Facultad de Informática Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa se ha formado a partir de sus interrelaciones.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar el modelo de profesor/profesora en el imaginario social estudiantil de la Facultad de Informática Mazatlán.
- Conocer los elementos que conforman el modelo de práctica docente universitaria en el imaginario social estudiantil en la Facultad de Informática Mazatlán desde la perspectiva de los/las estudiantes.
- Interpretar los relatos de los/las estudiantes acerca de sus profesores/profesoras

- Lograr una “clasificación” de docente universitario en la Facultad de Informática Mazatlán de la UAS
- Entender por qué educar se convierte en enseñar.

1.3. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Las hipótesis que seguimos de guía para realizar esta investigación fueron:

1. Es posible obtener una “clasificación” de docente universitario a partir de lo descrito por el imaginario social estudiantil de la Facultad de Informática Mazatlán, UAS.
2. La interacción educador-educando/educando-educador en el escenario de la Facultad de Informática Mazatlán, produce una historia colectiva que cuenta cómo el profesor/profesora es percibido a partir de su práctica docente.

1.4. METODOLOGÍA: Estudio cuantitativo-cualitativo

Este apartado se describen las acciones que se pusieron en operación para alcanzar los objetivos propuestos. El método de investigación que nos hemos planteado es de tipo exploratoria-descriptiva-interpretativa.

Nuestro método es inductivo en un inicio, trabajamos con un conjunto de características singulares de carácter cualitativo, ya que a partir de lo observable, tratamos de interpretar creencias, valores y significados que no son directamente observables ni susceptibles de experimentación, esto nos deja ante una realidad dinámica e interactiva.

La metodología estuvo determinada por la vinculación que tiene nuestro problema de investigación con los datos sociales, el tema de investigación, los conceptos y los problemas, porque entendemos que, el que conoce es siempre el ser humano.

Asimismo, la investigación educativa posee un conjunto de características singulares inherentes, de ahí la necesidad de utilizar procedimientos más acordes a la realidad educativa. Su estudio precisa del esfuerzo coordinado de varias disciplinas.

En el cuadro que contiene el ANEXO 3, se explica que nuestra investigación se desliza a través de dos paradigmas de investigación que admiten pluralidad de significados, exponiéndonos ante una visión del mundo que se complementa (Cook y Reichardt, 1986).

Gage (1963:95) se refirió a los paradigmas como «modelos, pautas o esquemas. Los paradigmas no son teorías; son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de una teoría», con esto queremos decir que existe una determinada perspectiva, una predisposición desde la convención del investigador. Nuestra racionalidad es tan limitada como cualquiera y tratamos de reunir una descripción más amplia del campo.

1.4.1. ESTUDIO CUANTITATIVO

La metodología cuantitativa tiene dos aspectos: el exploratorio y el descriptivo. “Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema poco estudiado...”(SAMPIERI, 1998:58). Esto es, nos sirvió para obtener información en el contexto donde se realizó la investigación, determinar tendencias, y preparar el terreno para el estudio descriptivo.

Sampieri (1998:61) indica que “Los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren”. Esta metodología la utilizamos con el propósito de describir y especificar las propiedades o dimensiones planteadas en el cuestionario que aplicamos (ANEXO 1).

Para iniciar nuestra investigación sobre el modelo de docente universitario que tiene el imaginario social estudiantil de la Facultad de Informática Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa recurrimos a aplicar un cuestionario, el cual se encuentra en el ANEXO I. Este cuestionario fue aplicado el mes de febrero del 2006.

1.4.1.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Como mencionamos anteriormente fue necesario realizar un estudio exploratorio descriptivo, para lo cual fue necesario seleccionar una muestra. La muestra es un subgrupo de la población y define nuestra unidad de análisis. Se decidió que una muestra estadística representativa estaría formada por cuarenta alumnos/alumnas, cinco por grupo, esto es, hay cuatro grupos en el turno matutino y cuatro en el vespertino, lo que nos da una muestra tamaño 40.

La selección de la muestra se hizo a partir del padrón de inscripción, esto es, de la lista oficial de cada grupo se seleccionó aleatoriamente a cinco alumnos/alumnas de la lista, luego se platicó con ellos para sensibilizarlos y establecer el rapport y de esta manera contestaran el cuestionario de la forma más sincera posible.

A este tipo de muestreo se le llama aleatorio estratificado, es decir, cada donde cada elemento de cada grupo tuvo la misma oportunidad de ser seleccionado y además porque nos daba un mejor control de la información, esto es, los alumnos/alumnas seleccionados representaban estratos específicos de la población.

La importancia de la estratificación está en que los/las alumnas de primer año cuando mucho han estado en contacto con siete de los treinta y un maestros de la planta docente, mientras que los de cuarto año ya han tenido interacción con la totalidad de la planta docente (ANEXO 5).

1.4.1.2. RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos comprendió tres actividades relacionadas entre sí

1. Diseño del instrumento de medición.

Nos decidimos por un cuestionario que presenta 48 características pre-establecidas a partir de la documentación que leímos, y pedimos a los alumnos/as que se marcaran aquellas características que se amoldaran más a un profesor/profesora específicamente, esto es, ellos podían marcar más de una. Se decidió que cada uno de los cinco alumnos del grupo llenara el cuestionario pensando en únicamente en uno de los profesores/as que les impartían clases en ese momento. Debemos señalar que todos los grupos tienen por semestre cinco asignaturas con su respectivo/a profesor/profesora.

Además, el cuestionario tiene un apartado donde se le pide al alumno/a juzgue la competencia del docente a partir de definiciones de competencia. Estamos seguros de que nuestro instrumento de medición nos dio suficiente información para poder describir el modelo de práctica docente en el imaginario social estudiantil de la Facultad de Informática Mazatlán.

2. Aplicación del instrumento

Al aplicar el cuestionario obtuvimos datos que presentamos en forma gráfica en el capítulo 4, de esta manera llegamos a una aproximación descriptiva de nuestro objeto de estudio.

3. Codificación de los datos

Una vez que fueron llenados los cuestionarios preparamos, ordenamos y describimos la información y así poder presentarla de manera que todos podamos entenderla y comprender las características de nuestro objeto de estudio. Las variables trabajadas son dos: las características (pre-determinadas) de los profesores y la valoración del concepto de competencia (pre-determinado) del/de la profesor/profesora

Cada una de las variables se describe mediante una distribución de frecuencias, en su modalidad de gráfica; debido a que tenemos 48 categorías, la distribución de frecuencias muestra las diez que obtuvieron mayor porcentaje. La medida de tendencia central que describe este conjunto de datos es la moda.

1.4.2. ESTUDIO CUALITATIVO

Erickson (1997:203) señala que: “La investigación interpretativa y la teoría que la fundamenta surgieron a partir del interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad”, partimos de esta idea para dar voz a los/las alumnas. El hecho de utilizar como criterio básico de validez los *significados inmediatos y locales de las acciones*, según se definen

desde el punto de vista de los actores, resulta, desde nuestro punto de vista, esencial.

Como lo señala Frederick Erickson (1986:196) "... el uso de la descripción narrativa continua como una técnica... es lo referente al enfoque y a la intención sustanciales..." en donde los significados inmediatos e intuitivos de las acciones para los actores que intervienen son de fundamental interés para una investigación interpretativa y sabemos que esto implica un sometimiento a un examen crítico toda suposición acerca del significado, esta postura crítica hacia el significado humano se deriva, entre otros aspectos, a las diferencias en la organización de la información entre los informantes y los investigadores

Los estudios sobre la práctica profesional de los profesores y profesoras se han abordado desde perspectivas tanto teóricas como metodológicas y con objetivos diversos. Todos ellos tienen en común la preocupación de comprender las actuaciones de profesores/profesoras y alumnos/alumnas, pero difieren en los conceptos explicativos, en los métodos de indagación y en las finalidades que persiguen.

En este trabajo se utilizó un enfoque metodológico cualitativo-interpretativo (ANEXO 4), para analizar documentos escritos por los alumnos/alumnas (ANEXO 8). Estos documentos se originaron cuando a los/las alumnos/alumnas que conforman la muestra, se les pidió escribir una carta a un amigo o amiga donde contaran lo que opinan sobre sus profesores y profesoras de la universidad.

En este sentido, deseamos enfocarnos a la búsqueda de significados que los sujetos otorgan a sus experiencias, en tanto que el alumno/alumna ostenta el "rol complementario" del profesor en el aula y tiene por ello previsiones definidas respecto a la forma en que, se supone, debe comportarse un/a profesor/profesora frente al grupo. ¿Qué está sucediendo aquí? puede ser una pregunta trivial a primera vista, ya que atañe a la invisibilidad cotidiana.

Siguiendo en esta dirección, la posición y el rol del profesor/profesora queda vinculado a las expectativas a los alumnos/alumnas, que están asociadas a la posición-rol, que como apunta Miguel Fernández (1994:351): “Los alumnos (y alumnas, son), únicos testigos de la enseñanza que realmente acontece...”

Goffman (1974:35) plantea que la recreación de un relato ya vivido por el alumno/alumna para involucrar al otro, el profesor/profesora, no es tanto emplear su tiempo en proveer información, sino hacer espectáculos. Y se observa que esta teatralidad no está basada en la simple demostración de sentimientos o exhibiciones fingidas de espontaneidad o cualquier otra cosa, el alumno/alumna no está escribiendo una aseveración, el está recontando, está recorriendo una secuencia de eventos ya determinados para implicar a la gente que lo escucha o lo lee.

CAPÍTULO II

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA TAREA DOCENTE

2.1. INTRODUCCIÓN

Kenneth Sirotnik y John Goodlad (1999) nos advierten contra la idea de pensar en una 'renovación' de la escuela en lugar de su *reforma*. Sirotnik (1999:62) nos dice que la reforma se preocupa sobre todo con la contabilidad antes que con la evaluación. Una reforma de más altos vuelos, por ejemplo, está dirigida a recompensar o castigar a las escuelas y sus educadores.

Renovación, por otro lado, implica una transparencia que es más similar a la responsabilidad. Goodlad (1990:123) señala:

“El lenguaje de la reforma acarrea la tradicionales connotaciones de las cosas llevadas al error que requieren de una corrección, como si se tratara de delincuentes encarcelados en reformatorios. Este lenguaje no es edificante, poco o nada dice sobre la naturaleza de la educación, el yo, o la comunidad humana.... La renovación de la escuela es un juego muy diferente.... El ethos y el lenguaje de la renovación tienen que ver con el hecho de que la gente dentro y alrededor de los centros de estudio mejoren su praxis y desarrollen los mecanismos de colaboración imprescindibles para enriquecer sus escuelas.”

La renovación trata principalmente de lo que Seymour Sarason (1993:94) ha llamado 'creando nuevos ámbitos' que reflejen las indagaciones críticas sobre la práctica de la educación. Renovación trata de cómo el crecimiento de un estudiante en sus saberes y grado de concientización conducen a la sabiduría, a la felicidad personal y a la responsabilidad colectiva. Pero sólo una minoría de escuelas alcanzan tal nivel de reflexión. La mayoría son del montón y quedan satisfechas con mantener o quizás perfeccionar los patrones tradicionales de la organización escolar y pedagógica.

Actualmente, en la Universidad Autónoma de Sinaloa (y todos los ámbitos educativos) se discute sobre calidad de la educación, y FIMAZ ha acreditado su programa educativo y está en el nivel uno de las CIIES. Sin embargo, calidad y acreditación son conceptos que pueden ocultar discriminaciones si no se toman en cuenta los diferentes puntos de partida del proceso de aprendizaje ya que los estudiantes presentan diferentes saberes previos al llegar a la escuela. No tenemos elementos para afirmar que haya ‘nuevos ambientes educativos’.

Carlos A. Cullen (1997:32), afirma que el verdadero punto de partida de todo aprendizaje es lo que los alumnos y alumnas ya saben, pero es necesario conocer ese marco previo para poder desencadenar procesos socio-educativos que promuevan una verdadera igualdad. Para afirmar que se ha logrado la igualdad de oportunidades en el punto de llegada, las personas debieran tener las mismas posibilidades de poder desempeñarse con eficacia en todas las dimensiones de la vida. Este es un paradigma que se incluye en los planes educativos en FIMAZ, en esta investigación no se aborda este tema.

2.2. LOS ELEMENTOS BÁSICOS DE LA INSTRUCCIÓN PERSONALIZADA.

La personalización de la enseñanza y el aprendizaje es el esfuerzo de la escuela por organizar el ámbito de instrucción, tomando en cuenta las características individuales y las necesidades de los estudiantes para hacer uso de prácticas de enseñanza flexibles. Los maestros comprometidos con la instrucción personalizada ayudan a sus alumnos a desarrollar planes de aprendizaje personal, asisten en el diagnóstico de sus fortalezas cognitivas, así como sus flaquezas, ayudan a adaptar el ambiente de instrucción y aprendizaje a las necesidades e intereses del estudiante, y sirven de mentores en auténticas y experiencias reflexivas de estudio para esos mismos alumnos.

En el pasado, la personalización ha sido conocida con distintos nombres: educación desgraduada, educación del progreso continuo, instrucción individualizada, educación individualmente guiada o prescrita, y cosas por el estilo. Cada uno de estos conceptos se relaciona con la enseñanza personalizada, pero de un modo limitado.

La personalización es más vasta en panorama, más sistemática en materia de organización y más auténtica en sus objetivos y estrategias. Varias aproximaciones sistemáticas a la mejora instruccional, tal como la instrucción basada en estilos de aprendizaje y enseñanza diferenciada bordean con lo verdaderamente individualizado. Lo primero, típicamente inserta sus raíces en la instrucción individual, mientras que lo segundo propende a restringirse a las aulas individuales, pero ambos pueden ser altamente personalizados cuando se implementan de un modo orgánico y dinámico.

¿Cuáles son entonces los elementos básicos de un enfoque personalizado de la instrucción? Si consideramos las implicaciones de los esfuerzos históricos para renovar la escolaridad y tomamos en cuenta los más flexibles de todos los empeños por individualizar el aprendizaje, una dirección comienza a emerger, lo que llamamos en FIMAZ, la educación centrada en el alumno/alumna.

Linda Darling Hammond (1999:173) argumenta que debemos poner a los estudiantes por delante, que todos los jóvenes tienen el derecho a cultivarse. Señala cuatro factores importantes para hacer más poderosa la enseñanza y el aprendizaje:

- las estructuras para el cuidado y las estructuras para el aprendizaje serio, estructuras que capacitan a los profesores para conocer a los alumnos bien y trabajar intensamente con ellos.
- compartir la exhibición de los trabajos del alumno que sean demostrativos de los valores de la escuela y del progreso de su estudiantado.

- estructuras, tal como los equipos de profesores, que soportan la colaboración del maestro enfocada a la enseñanza del alumno; y
- estructuras para compartir la toma de decisiones y el diálogo sobre la enseñanza y el aprendizaje con otros profesores, estudiantes y padres.

Estas estructuras no son un modelo que pueda ser impuesto en las escuelas sino un programa para el mejoramiento continuado de las escuelas, su organización y su praxis. Con estas estructuras como un importante mandato en la mente, proponemos seis básicos elementos de la instrucción personalizada que deberían estar presentes si una escuela aspira a desarrollar mayor poder de enseñanza y aprendizaje para el éxito del alumnado. Estos métodos producen una atmósfera de enseñanza desafiante, integradora, pero siempre centrada en el joven, un ámbito que interactivo y significativo, pero que también aporta actividades de aprendizaje estructurado, uso flexible del tiempo y el espacio, y auténtico, basado en el logro, análisis del progreso del alumno.

Pensamos en estos seis elementos básicos como constituyentes de la cultura y el contexto de la instrucción personalizada.

1. Los componentes culturales
2. el papel del maestro
3. las características de aprendizaje del estudiante
4. las relaciones colegiales
5. establecer la fundación de la personalización y asegurarse de que la escuela aprecia un ambiente humano y solidario,
6. la diversidad en el aula y el desarrollo individual.

Entre los factores coyunturales pueden mencionarse: horarios flexibles y interactivos, y verdadero análisis; promover y apoyar el compromiso del alumno, crecimiento reflexivo, y logros superlativos.

2.3. EL PAPEL DUAL DEL MAESTRO

El indispensable catalizador en el ámbito de la enseñanza personalizada es el profesor/profesora, el especialista en instrucción más próximo a la situación de aprendizaje y el que mejor entiende las necesidades y los intereses de los estudiantes así como las políticas de la escuela y el distrito. La instrucción personalizada demanda que los maestros asuman un papel dual: el de profesor-entrenador y el de profesor-consejero. Como entrenador de enseñanza, el maestro colabora con otros colegas, con los tutores de los estudiantes, y con las personas de los recursos comunitarios para guiar al alumno en sus estudios. Como consejero el maestro proporciona consulta, consejo, y guía en asuntos académicos y de ajustes de escuela a universos de entre 15 y 20 alumnos.

El profesor-entrenador (teacher-coach). Al igual que los entrenadores atléticos y los consejeros sobre actividades estudiantiles, el profesor entrenador ofrece la misma clase de demostraciones instructivas, prácticas, y retrospectivas a sus alumnos modelados en exitosos programas. Las necesidades de los estudiantes son hoy distintas a las de sus contrapartes en otras épocas. El mundo ha experimentado varias revoluciones sociales y una explosión de conocimientos que hace casi imposible abarcar más que una pequeña parte de los que el alumno necesita saber para una vida razonablemente próspera. Los talentos cognitivos y de resolución de problemas —lo que algunos llaman habilidades metacognitivas— son más importantes hoy, que cualquier pieza particular de conocimiento. El profesor-entrenador en el ambiente escolar debe ser un facilitador del aprendizaje, un guía que ayuda a los estudiantes a encontrar recursos apropiados y se involucra en adecuadas actividades de enseñanza.

Darling Hammond (2006:306) describe a tal profesor como “no tanto un programador educacional como un solucionador de problemas académicos. El dedica menos horas a educar frente a una clase que a trabajar con los alumnos uno a uno y por grupos pequeños.”

El profesor-consejero (Teacher-advisor). Los profesores consejeros son la primera línea ofensiva y defensiva en un programa de guía escolar que busque el éxito del alumno. Consejería es la otra faceta de la nueva descripción de trabajo para los maestros. Los maestros y otros adultos calificados se unen a los consejeros profesionales para lograr que los estudiantes alcancen sus metas personales, sociales y de carrera. Los profesores, los consejeros y otros adultos trabajan como un equipo para promover el progreso y la asimilación del alumno a la escuela. Los consultores profesionales sirven de consejeros a un grupo de profesores-consejeros y los ayudan a entender su papel y sus funciones.

A lo largo de los años los programas de consulta han sido bautizados con muchos nombres, incluyendo extensión del hogar, periodo consultivo, hogar base, hogar consultivo, asistencia al estudiante, profesor-consultor, consultor/consultado, y abogado adulto personal. Los programas han variado de lugar en lugar, pero por lo general piden al maestro asumir funciones de guía que están estrechamente limitadas a la planeación de programas académicos, a dispensar información sobre carreras y colegios, enfrentar asuntos sobre ajustes en la escuela, y en ofrecimiento de guías social/personal.

En las escuelas medianas muchos consultores desempeñan el papel de guías de grupo, pero estas aplicaciones son a menudo tan reducidas en la visión como en los resultados.. Los programas de consulta más exitosos enfatizan el contacto personal entre los estudiantes y/o los consejeros junto con el continuo soporte al alumno en sus programas académicos y en su adaptación personal a la escuela. Breaking Ranks, un informe de la National Association of Secondary School Principal (NASSP), específicamente menciona el papel de los 'consultores personales adultos' en ayudar a los estudiantes a personalizar su experiencia educativa.

2.4. LAS CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE EN LOS ALUMNOS/ALUMNAS.

Si la meta es construir un ambiente educativo idóneo para las aptitudes, necesidades e intereses de cada estudiante, la instrucción personalizada debe comenzar con el conocimiento del educando.. La fundación de todo enfoque personalizado de la educación es una forma de diagnóstico —determinando cuáles son las características de aprendizaje de los educandos particulares La observación directa y varios tipos de diagnóstico están entre las principales herramientas disponibles para maestros que entienden su oficio como *coaching*, mentor, facilitador y consultor. El diagnóstico se preocupa por hallar en el alumno rasgos de aprendizaje tales como nivel de desarrollo, estilo de aprendizaje, e historial educativo.

2.4.1. Características de desarrollo.

Las características de desarrollo son las etapas específicas en la maduración del individuo cuando hacen su aparición ciertas capacidades para la conducta educativa (e.g., la percepción visual, la pronunciación del lenguaje, y las habilidades cognitivas de pensamiento).

Examinando estas características de los estudiantes se puede saber cuando están en listos para aprender algo. Describen la preparación de la persona para aprender. Ciertas capacidades aparecen sólo cuando transcurre la etapa apropiada en el desarrollo del individuo y se necesita desarrollarla en ese preciso momento. Si los maestros van a personalizar la educación del alumno deben poseer un buen entendimiento sobre las particularidad de desarrollo del alumno.

Darling Hammond (1999) sugiere 'escuelas atentas al desarrollo' comenzando con la presunción de que los colegios deberían ser amigables para

sus usuarios. La organización de la escuela y el trabajo del estudiantado debe construirse sobre consideraciones de desarrollo. Las actividades de aprendizaje deberían basarse en las necesidades del alumno y en sus intereses legítimos, mejor que arbitrariamente sobre guías de currículum genérico o en los contenidos de los libros de texto aprobados. Particularmente en los grados bajos los estudiantes requieren una educación práctica con actividades concretas. Tampoco debiera terminar con la escuela primaria esa atención a los desarrollos. Jomills Braddock y James McPertland arguyen que muchos de los problemas que los adolescentes enfrentan en la escuela son el resultado de una aguda disparidad entre sus necesidades de desarrollo y el ámbito educativo de la mayoría de las escuelas de jóvenes-adultos.

Cuando los jóvenes más necesitan relaciones cercanas, se encuentran con escuelas vastas y deshumanizadas. Cuando más necesitan experimentar una autonomía en aumento, obtienen reglas rígidas, búsqueda de currículum y largas dosis de memorización.

2.4.2. El estilo de aprendizaje del alumno.

El segundo más amplio elemento de diagnóstico es el estilo de aprendizaje del alumno, que abarca los hábitos para procesar la información; las propensiones en la actitud, y la respuesta biológicamente enraizadas que son típicas de modo en que un alumno determinado aprende y prefiere aprender. Existen tres grandes categorías de las características de estilo de aprendizaje:

- Los estilos cognitivos son modos de percepción preferidos, organización y retención. Por ejemplo, las preferencias de la modalidad perceptual — si un estudiante prefiere un aprendizaje visual, auditivo o psicomotor resulta básico para el estilo de diagnóstico cognitivo.

- Los estilos afectivos incluyen aquellas dimensiones de la personalidad de aprendizaje que tienen que ver con la atención, la emoción, y la valoración. Cada educando posee un enfoque motivacional particular.
- Los estilos fisiológicos son rasgos individuales derivados del género de la persona, su salud, nutrición y reacción a su entorno físico, tal como preferencias por la intensidad de la luz, del sonido, y de la temperatura en el ámbito educativo.

El estilo de aprendizaje es un *gestalt* que nos dice cómo un alumno aprende y elige aprender. Los estilos de aprendizaje pueden ser medidos por una variedad de cálculos. El perfil del Estilo de Aprendizaje, por ejemplo, examina 24 escalas independientes representando cuatro factores:

- a. respuestas perceptuales,
- b. estilos cognitivos,
- c. preferencias de estudio, y
- d. preferencias de instrucción.

Se detallan siete habilidades cognitivas, incluyendo las aptitudes de procesamiento secuencial y simultáneo. El Perfil del Estilo de Aprendizaje y otros instrumentos ayudan a los profesores a identificar las fortalezas de los estudiantes y sus debilidades para organizar la instrucción más eficientemente y con mayor efectividad. El diagnóstico del estilo de aprendizaje es un elemento clave en cualquier intento de hacer más personalizada la enseñanza.

La historia de aprendizaje del alumno. Es un término acuñado por Benjamín Bloom y sus colegas (1971) en su magistral investigación sobre aprendizaje para describir el agregado de aprendizaje personal que cada estudiante trae a un curso específico, clase, o programa escolar. La historia de un alumno caracteriza su madurez instruccional o su '*conducta inminente*'. La historia de aprendizaje es la tercera área de diagnóstico.

De hecho, los talentos, conocimientos, y actitudes presentes en el estudiante definirán el suelo fértil para el éxito del alumno en su educación futura. La historia de aprendizaje nos dice lo que el alumno sabe y puede hacer en determinado momento de su carrera. La diagnosis de la historia de aprendizaje involucra la determinación de lo que ha ocurrido como base para saber lo que debería ocurrir. La observación, las indagaciones, los inventarios y las pruebas de currículum-referenciado son los que mejor calculan estos niveles de conocimiento o aptitud. La información sobre la historia de aprendizaje del alumno también está disponible para los profesores en archivos de record acumulativo, en los reportes de profesores y consultores, y en los cuestionarios, inventarios y varias pruebas de diagnóstico de los alumnos.

2.5. CULTURA DE COLEGIALIDAD

Otro ingrediente esencial de la educación personalizada es la cultura de colaboración de la escuela, donde maestros y estudiantes desarrollan significativas actividades de aprendizaje para todo el estudiantado. La teoría de la elección propone que toda conducta es un intento de satisfacer las necesidades básicas que están impresas en nuestro código genético. Siempre elegimos hacer lo que mejor satisfaga nuestras necesidades. William Glasser, donde tuvo la teoría de la elección sus orígenes, afirma que “si lo enseñado no satisface las necesidades con las que el alumno está más comprometido poca diferencia hará el brillante despliegue del profesor en sus enseñanzas — el estudiante no se esforzará en aprender — Los maestros son conscientes que los estudiantes hambrientos piensan en el alimento, los estudiantes solitarios buscan amigos, y los más abandonados apetecen atención antes que saberes.

Un ambiente constructivo y arreglos educativos de colaboración caracteriza a la cultura colegiada.

Ambiente constructivo. Hoy muchos educadores adoptan una visión constructiva de la enseñanza. El constructivismo sostiene que los alumnos individuales construyen el conocimiento confiriendo significado a sus experiencias bajo la luz de un saber anterior. El tiempo y la oportunidad para el diálogo reflexivo son elementos críticos de tal ámbito educativo. Los maestros constructivistas erigen la educación sobre el estilo de aprendizaje del alumno y sobre sus habilidades, y alientan a los estudiantes a buscar un conocimiento personal de un tópico. Los estudiantes trabajan con sus profesores-entrenadores para mejorar sus aptitudes cognitivas y para expandir su experiencia mediante la reflexión, los seminarios, y los proyectos de largo alcance.

Los profesores constructivistas buscan la oportunidad perfecta para fomentar el pensamiento, la resolución de problemas y la iniciativa.

Los arreglos para la educación colaborativa. La tarea de la instrucción personalizada es crear comunidades escolares donde los estudiantes puedan confrontar importantes ideas y aplicar sus conocimientos a los hechos del mundo real que puedan entender y utilizar. Los arreglos de la educación colaborativa proveen una oportunidad para que estudiantes y profesores trabajen juntos, hablen de sus ideas y afilen su intelecto.

Existe considerable evidencia de que, por ejemplo, los estudiantes aprenden mejor en unidades cooperativas que cuando están solos. Los grupos pequeños alientan la cooperación y mejoran la socialización, y sin embargo producen sólidos resultados. Glasser cree que los pequeños equipos de estudio ofrecen una buena oportunidad de mirar a casi todos los alumnos, por varias razones. Los estudiantes quedan imbuidos de un sentimiento de pertenencia cuando trabajan en equipo de dos a cinco miembros, y ese sentido de pertenencia provee el impulso inicial para que el alumno haga su trabajo. Cuando alcanzan cierto éxito, los estudiantes querrán trabajar incluso más duro.

Estudiantes más fuertes, arguye Glasser, encuentran una necesidad satisfecha en ayudar a los estudiantes menos dotados, y estos, a su vez, hallan satisfactorio contribuir al esfuerzo colectivo. Los estudiantes aprenden a no depender sólo del profesor sino también de sus compañeros y de su propia creatividad. El aprendizaje colaborativo es necesario para un ambiente de educación personalizada porque promueven la interacción, el diálogo, y el pensamiento reflexivo.

2.6. LOS ÁMBITOS DE APRENDIZAJE INTERACTIVO.

Los ámbitos de aprendizaje interactivo están diseñados como respaldo de la enseñanza colaborativa y la conversación pensante. Estudios recientes hallaron que las escuelas primarias que son reestructuradas para proveer una educación interactiva producen mejores logros que son también más equitativamente distribuidos entre los subgrupos socioeconómicos. Estos estudios descubrieron que la responsabilidad colectiva en el aprendizaje del alumno, el énfasis académico, y la moral alta son importantes facetas de una buena comunidad escolar.

Las prácticas exitosas incluyeron unidades de escuela-dentro-de-la-escuela, equipos de enseñanza interdisciplinaria, y tiempo de planeación conjunta para los profesores.

Los ámbitos de educación interactiva se caracterizan por la pequeñez del tamaño, las aulas pensantes, las experiencias de aprendizaje activo, y por los logros de los estudiantes que sean auténticos. Exploremos estas características: Escuela o tamaño del grupo.

Darling-Hammond (1999) ha dicho que más de treinta años de estudios sobre la organización de la escuela “han consistentemente encontrado que las escuelas pequeñas (con membresía de entre 300 y 600 alumnos) promueven una mayor eficacia en el avance del estudiantado, mayor asistencia a las clases,

menor índice de abandono, más grande participación en las actividades de la escuela, sentimientos más positivos hacia uno mismo y la escuela, conductas más benignas, menor violencia y vandalismo, y mayores éxitos en la etapa de la vida posterior a la escuela.” Estos resultados, continua ella, “se encuentran también en escenarios donde los alumnos tienen relaciones cercanas con un menor número de profesores a lo largo de sus carreras.

El informe de la NASSP *Breaking Ranks* también recomienda que las preparatorias (high schools) no excedan los 600 estudiantes. Desafortunadamente, estudios anteriores sobre el tamaño de las clases fueron inconclusos o al menos debatibles. Un menor tamaño de la clase es invariablemente la mejor elección cuando el grupo es de 20 o menos, pero en la gama de 20 a 40 el tamaño de la clase no hace diferencia ninguna. Estos estudios son difíciles de conducir por culpa de tantas otras variables socioeconómicas, instruccionales y de organización que pueden intervenir.

El asunto se oscurece cuando se lo ve desde el punto de vista del alumno. La pregunta entonces es, ¿Cómo mejor aprovechamos las necesidades del alumno? ¿Qué clase de agrupamiento (largo, medio, o pequeño) mejor se presta para el deseado contenido o actividad? Un coro o una banda por lo general se beneficia de ser grande. Aptitud, aprendizaje, discusión, y conversación reflectiva exigen grupos pequeños.

La investigación y la lectura usualmente se realizan mejor en soledad. El tamaño del grupo debería ser una función de su propósito. Dicho esto, deberíamos reiterar que la mayoría de las escuelas se benefician de la pequeñez del grupo porque alientan la colaboración, la interacción, y comparten las satisfacciones.

2.6.1. Ámbitos pensantes.

Las escuelas pequeñas y los grupos reducidos soportan mejor la conversación pensativa, el aprender por la práctica, la experiencias de aprendizaje y el logro auténtico del alumno. Francis Schrag ha argumentado en favor de una escuela más pensante. Y los investigadores en el Centro Nacional sobre Escuelas Secundarias más Eficaces en la Universidad de Wisconsin desarrolló un manajo de escalas de calificación para las “lecciones pensantes” en los estudios sociales basado en la concepción de Scharg sobre el buen pensar.

Esa investigación encontró que las clases de estudio social en 16 escuelas mostraban pensatividad cuando los rectores de la escuela y los departamentos promovieron la reflexión como la meta central. La instrucción es pensante cuando se enfoca en importantes tópicos con continuidad y coherencia, provee tiempo de sobra para la investigación y el diálogo interactivo, propone temas de disputa y requiere de los alumnos que produzcan conocimientos novedosos., y recalca la cualidad de las explicaciones y razona sobre la necesidad de respuestas correctas. Barry Beyer arguye que por lo menos cuatro elementos deben estar presentes para un ambiente de aprendizaje reflexivo:

- Una política de clase que invite a pensar — no en filas como tradicionalmente se hacía, sino en grupos donde los estudiantes estén cara a cara, trabajando en centros de enseñanza o en grupos significativos.
- Interacciones de aula que impliquen el procesamiento de información, antes que la sola recepción de noticias o la repetición estéril —planteando y resolviendo problemas, buscando evidencias, y juzgando la calidad de las razones dadas.

- El uso de un lenguaje preciso y pensante antes que las terminologías difusas o las generalizaciones — plantear hipótesis, la criba de pruebas, el cuestionamiento de inferencias y presunciones, la hacienda de predicciones y el extracto de conclusiones; y
- La organización de los estudios de la clase y sus curso alrededor de preguntas pensantes — inquisiciones edificadas sobre asuntos de real interés para el alumno.

2.7. LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE ACTIVO

Susan Kovalik y Karen Olsen sostienen que las anteriores experiencias educativas son críticas para el éxito de las formas de aprendizaje. El cerebro humano continuamente anda a la búsqueda de modelos en la información recibida queriendo hallar en los datos ciertos significados. Cuánto más activa sea la experiencia educativa mayor la probabilidad de que lo aprendido sea rico en significado. Kovalik y Olsen sugieren dos reglas para realzar los estudios:

- Proveer con la riqueza de la vida real todas las situaciones de aprendizaje. Cuanto menor sea lo aprendido más duro será el esfuerzo para extraerle un sentido.
- El currículum y la instrucción deben intentar el uso de toda le previa experiencia del alumno para maximizar la cantidad de percepción sensorial durante el aprendizaje. El saber humano rara vez es lineal o diáfano o ordenado o típicamente lógico, sino más bien multilineal, multisensorial, y aparentemente ilógico hasta que el estudiante percibe claros patrones en la información que son personalmente significativos.

En la Central Park East Secondary School de Nueva York todas las clases están organizadas bajo el estilo de seminario. El objetivo es promover un más activo ámbito de aprendizaje. Los estudiantes de Central Park East emplean su tiempo de clase “construyendo réplicas, escribiendo libros, transcribiendo entrevistas, formando n-modelos matemáticos,, creando dramas, revelando fotos, redactando informes de laboratorio,, o debatiendo un decisión de la clase.” En el campo pasan el tiempo “coleccionando especímenes, entrevistando a contactos, dibujando y tomando apuntes, buscando huellas, midiendo, grabando, indagando, o sólo preguntándose ¿por qué?. El punto es que están ‘aprendiendo por la práctica, a base de experiencias genuinas.” Los maestros que están interesados en personalizar el proceso pedagógico creen en enseñar mediante experiencias reales y reflexiones intelectuales.

2.7.1. Auténticos logros del estudiante.

La instrucción es auténtica cuando se enfoca en el tipo de maestría hallada en los adultos exitosos, y la instrucción personalizada debe ser auténtica. El verdadero logro humano está preocupado con lo significativo, valioso y significativo en las vidas de los hombres y mujeres de éxito en todos los campos de la existencia —desde los artistas y los electricistas hasta los peones y científicos. El logro académico auténtico, pues, debe ocuparse de los logros que son significativos para que los alumnos se preparen para la vida adulta.

Fred Newmann, Walter Secada, y Gary Wehlage, (1995:45-58) investigadores en el Centro sobre Organización y Reestructuración de las Escuelas en la Universidad de Wisconsin, Madison, dedicaron cinco años de indagatoria a la formulación y estudio de criterio y estándares para el auténtico logro académico, auténtica instrucción, auténticas tareas de análisis y auténtico desempeño (performance).

Estos autores caracterizan el auténtico logro académico en términos de tres criterios:

- 1) La construcción (no reproducción) del conocimiento;
- 2) indagación disciplinada (dominio de la disciplina), y
- 3) valor más allá de la escuela.

La cognición humana es compleja, pero la necesidad para que sea auténtico el aprendizaje es absoluta. Todos los alumnos deben sentirse competentes y capacitados si han de entender y alcanzar las metas del mundo real. Newmann, Secada, and Wehlage argumentan que la “clase de maestría requerida para que los alumnos ganen crédito escolar, grados y altos puntajes en los tests se considera a menudo trivial, amañada, e insignificante — tanto por los alumnos como por los adultos.

Esta ausencia de significado prohija bajos niveles de compromiso e inhibe la transferencia del aprendizaje de la escuela a asuntos y problemas que surgen fuera de la escuela. Involucramiento es aquí la palabra clave. Sin compromiso la mayor parte de la educación carece de significado y resulta improductiva. Es difícil vislumbrar un ámbito de instrucción personalizada sin autenticidad.

2.8. HORARIOS FLEXIBLES Y A SU DEBIDO PASO.

Los horarios de un colegio hacen la filosofía educacional de la escuela evidente y visible. Si la filosofía es tradicional el horario muy probablemente será muy estructurado, incluso rígido. Si la política es constructivista o centrada en el alumno, el horario necesariamente será personalizado o al menos flexible.

Dos ingredientes parecen necesarios para el desarrollo de una escuela de horarios más personalizados. Primero, tanto los maestros como los alumnos deben tener noticias sobre la forma en que el tiempo se usa. Los maestros pueden

lograr esto haciendo solicitudes a los líderes del grupo, sillas de departamento u otros representantes. Esta información puede entonces ser comunicada a los profesores-consultores que se reúnen individualmente con los estudiantes para guiarlos en las decisiones de horario y monitorear sus progresos. Obviamente, las jefaturas locales y del estado se deben respetar, pero los procesos permiten cierta laxitud en la definición de créditos y tiempos. Segundo, los logros deberían basarse en los hechos. Poniendo el énfasis en lo realizado antes que el tiempo que lleva aumenta las oportunidades para el estudiante de tomar decisiones curriculares y educativas.

En *Horace's School: Redesigning the American High School*, TheodoreSizer propone una muestra de horario de preparatoria diseñado para hacer que las practicas escolares estén hechas a la medida de las necesidades de cada grupo de adolescentes. El primero, tercero, y sexto periodos duran 105 minutos cada uno; el tercero, cuarto y quinto periodos comparten dos hora para el desayuno, las consultorías y el tutorazgo por el equipo de enseñanza. Los miembros del equipo deciden sobre las actividades de grupo y las individuales, y sobre los horarios de consulta de cada estudiante.

Entre el primer periodo largo y el segundo, hay diez minutos de tránsito; entre todos los otros sólo hay cinco minutos. Las lecciones están programadas bajo una rotación de cuatro días para que los alumnos y los maestros tengan oportunidad de reunirse a diferentes horas del día. Los periodos más largos en esta versión del bloque de horarios permite a los estudiantes formar parte de los servicios comunitarios y otras experiencias.

Los profesores disponen de tiempo para hacer planeaciones con los colegas; para servir como consultores a un número de estudiantes prescritos; para trabajar en el currículum, la instrucción, y el análisis; y para contactar a los padres. Que el horario acomode estas prioridades demuestra la relación del horario a los propósitos de la escuela.

2.9. ANÁLISIS AUTÉNTICO

El análisis auténtico es el sexto elemento definidor de la instrucción personalizada. Análisis es el proceso de recolectar información sobre los estudiantes. La mejoría en el aprendizaje del alumno, no la graduación o el catálogo, debería ser el primordial propósito del análisis. El análisis es auténtico cuando se enfoca en lo realmente hecho, en el dominio de un campo del saber.

Las palabras análisis y probación a menudo son intercambiables. Las pruebas, sin embargo, sólo son una forma del análisis, que incluye actividades tales como las demostraciones, las presentaciones orales y escritas, desempeño (performances), competencias, proyectos, las actividades para la resolución de problemas. Las competiciones atléticas son estudios de cuán bien un equipo o una persona se ha preparado para la competencia. Similarmente, una representación dramática es un análisis del talento de los intérpretes y de su nivel de preparación. La respuesta del auditorio es una medida de la calidad de la obra.

En todos los casos el método de análisis debiera encajar en el propósito de la enseñanza. Si de los estudiantes se espera que escriban bien, la competencia apenas puede ser mensurada por medio de cuestiones con múltiples respuestas sobre la gramática. Que los estudiantes desarrollen o escriban respuestas a preguntas abiertas parece un más adecuado sistema de análisis. Incluso mejor es concederles tiempo para redactar y luego revisar sus escritos. Los varios tipos de análisis auténtico pueden agruparse bajo el epígrafe del estudio naturalista, estudio de obra y análisis de portafolio.

El análisis naturalista es el tipo de estimación que ocurre durante las actividades normales de aprendizaje., involucra al maestro como un 'observador participante' una técnica largamente usada en antropología. El maestro sistemáticamente colecta información sobre los estudiantes y la registra para después analizarla y resumirla.

El análisis del desempeño (performance) es un término paraguas que se refiere a la evaluación de lo que los estudiantes pueden hacer observándolos en el proceso de demostrar algún talento o realizando una labor específica o examinando un producto que los alumnos construyen y desarrollan en respuesta a un cúmulo de direcciones. El objeto de esta clase de análisis es la obra del alumno o un producto desarrollado por él.

El análisis de lo hecho puede ser utilizado en actividades tan diversas como conducir un experimento científico, utilizar o programar una computadora, debatir, manufacturar o reparar un aparato, tocar un instrumento musical, hablar una lengua extranjera, y componer un guión o una historia.

El sistema de premiación utilizado entre los niños exploradores es una forma análisis de la obra. Algunos educadores llaman a la versión más formal de estos análisis de las obras 'exhibiciones', que son demostraciones comprensibles que capacitan a los alumnos para presentar sus esfuerzos académicos para su revisión y discusión y para certificar su competencia en determinadas áreas.

El análisis de portafolio involucra a los alumnos y los compiladores y maestros como supervisores. Los estudiantes coleccionan y seleccionan piezas de su propio trabajo durante un periodo de tiempo como evidencia de que han conseguido sus objetivos pedagógicos.

Usualmente, los estudiantes también redactan un portafolio racional explicando por qué piensan que las piezas seleccionadas son su mejor trabajo. El análisis de portafolio tiene sus orígenes en las prácticas de los artistas, los arquitectos y los diseñadores que ensamblaban muestras claves de su trabajo para posibles empleadores.

2.10. EL GRAN CUADRO

George H. Wood (1992:67-75) caracteriza la quintaesencia del ámbito pedagógico personalizado en su descripción de la comunidad escolar Hubbard Woods Elementary School en Illinois. Wood escribe: “Una comunidad de estudiantes.” Esta es la contraseña de la escuela del distrito de Winnetka. Engalana la tapa del más reciente reporte curricular del distrito, aparece con frecuencia en la correspondencia casera, y el personal se refiere a menudo a ella como un principio conductor. No es mera retórica. La noción de la escuela como una comunidad de aprendizaje dirige virtualmente todos los aspectos de la escuela: desde el largo del día de escuela a la enseñanza, a las relaciones entre el personal, hasta la mismísima estructura de los edificios.

La mayoría de las tareas se hacen en colaboración, con los estudiantes trabajando en equipo para resolver los problemas, crear exhibiciones a gran escala, o escribir obras, por ejemplo. Mucho de ello es posible porque el currículum está dirigido a satisfacer las necesidades de desarrollo de los jóvenes. Mejor que libros y folletos, que sólo requiera la habilidad de manejar un lápiz y saber copiar, la mayor parte de las clases involucran la experiencia. Juegos matemáticos, herramientas de medida o cálculo, disfraces para obras de teatro, las plantas y los animales llenan las aulas de forma que los alumnos puedan tocar, sentir y experimentar mientras aprenden.

Ese aprender no requiere que los estudiantes memoricen respuestas ‘correctas’, compilando las bastantes para obtener un grado; de hecho, las graduaciones no se dispensan. Preferiblemente, los estudiantes aprenden por colaboración cómo ayudarse unos a otros en la búsqueda, cómo hacer buenas preguntas, en resumen: «como aprender». La noción de competitividad en tareas abstractas sólo obstaculiza el aprendizaje, y por ellos estos maestros rompen con esa orientación. En el análisis final, la instrucción personalizada refleja una preocupación profunda por el estudiante y el deseo de buscar modos de ajustarse

al ámbito enseñar/aprender para satisfacción de las necesidades individuales de los educandos.

CAPÍTULO III

LAS RELACIONES INTERPERSONALES PROFESOR/PROFESORA- ALUMNO/ALUMNA

En este capítulo exponemos los enfoques que consideramos válidos para el correcto encuadre de la investigación. Sampieri (1998:22) señala que son seis elementos para dar un encuadre adecuado a las investigaciones:

1. Ayuda a prevenir errores que se han cometido en otros estudios
2. Orienta sobre cómo habrá de realizarse el estudio
3. Amplía el horizonte del estudio y guía al investigador para que se centre en su problema evitando desviaciones del planteamiento original
4. Conduce al establecimiento de hipótesis o afirmaciones que más tarde habrán de someterse a prueba en la realidad
5. Inspira nuevas líneas y áreas de investigación
6. Provee un marco de referencia para interpretar los resultados del estudio

Nosotros hemos tomado estos elementos como base para redactar este capítulo revisando literatura y adoptando una teoría: El Interaccionismo simbólico desde la perspectiva de las obras *“La presentación de la persona en la vida cotidiana”* de Erving Goffman y *“La Fenomenología del mundo social”* de Alfred Schutz.

Los relatos de los alumnos/alumnas sobre sus profesores/profesoras representan un auténtico ejercicio de evaluación sobre las inercias del modelo educativo. Las declaraciones de algunos jóvenes que, a través de su saber inductivo y experiencial, ponen al descubierto prácticas docentes que han estado presentes en el escenario educativo salen a la luz al darles voz a los alumnos/alumnas que es pura vivencialidad, la personificación de la relación educativa como la intersección de dos mundos separados, de dos lógicas de

discurso y de vida totalmente antagónica: alumnos/alumnas-escuela, jóvenes adultos-profesores/profesoras, vida-institución.

Además, hay un creciente interés de que los jóvenes sean escuchados y tengan algo valioso que decir acerca de sus experiencias escolares.

3.1 ANTECEDENTES

A nivel internacional, los lineamientos de la política educativa indican que es urgente reconocer la contribución que los jóvenes pueden hacer al mundo de hoy y de mañana. Esta política es vista como la integración de: ciudadanía, currículum y aprendizaje a lo largo de la vida, de esta manera saber cómo escuchan y aprenden los/las estudiantes así como se enseña y dirige es un reto para profesores/profesoras, escuelas y sus comunidades.

Los jóvenes universitarios, desde las etapas tempranas de socialización, el aprendizaje sobre los roles se logra en el contexto esencialmente social de las relaciones interpersonales. Ha aprendido a los otros significantes con los el individuo se encuentra más plena, amplia y fundamentalmente comprometido, emocional y psicológicamente. Los otros le han suministrado su vocabulario general, incluidos los conceptos y categorías más básicos, le han provisto y siguen proveyéndole de las categorías de yo y el otro, y de los roles significativos a que se refieren esas asignaciones.

Lo que es dicho, lo que puede ser dicho, el lenguaje tiene una importancia fundamental en el desarrollo de las personas por su estrecha relación con el pensamiento, y porque además de nombrar la realidad, también la interpreta y la crea a través de los conceptos.

En el imaginario social escolar la imagen del profesor/profesora, suspendida en un instante temporal que necesita ser resuelto se recrea cotidianamente y el

alumno/alumna la interpreta simbólicamente, esto es, a partir de un sistema de valores y pautas de comportamiento y roles distintos con diferente reconocimiento social. El lenguaje en tanto que construcción social refleja esta situación y contribuye a reforzarla.

El alumno/alumna construye un modelo, una imitación interiorizada, del profesor/profesora mediante la interacción cotidiana a partir de mecanismos como son las descripciones y explicaciones que le permite reconocer con más facilidad los roles en el ámbito escolar.

Puesto que, el alumno/alumna es un actuante en una situación social emplea, pues, para la percepción, lo que Schutz (1967:138) denomina «esquemas interpretativos» para sustanciar los datos.

Parte de los esquemas interpretativos son compartidos por todos los miembros de una cultura; otros pueden restringirse a los miembros de subculturas o grupos; otros pueden ser exclusivos del individuo, surgidos de su exclusiva biografía, así, “la selectividad de la percepción indica el hecho de que no todos los datos disponibles están relacionados con el que actúa”. (HARGREAVES, 1986:38)

De lo que hemos dicho resulta claro que “la gente posee una teoría implícita de la personalidad o tendencia a creer que determinados rasgos van unidos” (BRUNER, 1954:112). La teoría implícita de la personalidad se lleva a la acción cuando efectuamos deducciones y organizamos nuestras percepciones e impresiones en relación a otros, de esta forma llegamos a crear una imagen mental.

Nos parece dudoso que existan personas con gran número de rasgos completamente incoherentes, por lo que conjeturamos que la imagen mental de los profesores/profesoras que describan los alumnos y alumnas deberán tener rasgos coherentes aunque provengan de personas diferentes, que profesen

diferentes teorías sobre las características que van a la par de un rol, porque todos y todas ellas conllevan elementos comunes de una misma cultura.

Es probable que las personas sean mucho menos congruentes de lo que imaginamos, a pesar de las tendencias hacia la compatibilidad que operan en el *self*, porque existe fuerte tendencia en toda persona a simplificar exageradamente cada *otro*, a intentar juzgar al *otro* con un sentido «económico», recalcando los elementos que coinciden e ignorando los aspectos que difieren de la descripción que de él hacemos.

Las propiedades de disposiciones que una persona imputa al *otro* no constan únicamente de rasgos de personalidad, de bastante mayor importancia es el hecho de que con sus deducciones las persona atribuya al *otro* determinados motivos o intenciones. Al respecto Hargreaves (1986:44) dice: “ Si (una) persona descubre a un hombre que corre hacia ella con un puñal en la mano, es probable que atribuya al hombre no sólo cólera o agresión, sino también motivos, como propósitos de asesinato.” Este claro ejemplo nos lleva a inferir que los alumnos/alumnas esperan que sus profesores/profesoras se comporten de una cierta manera, consecuentes con su rol.

Para la mayoría de nosotros, las primeras impresiones que nos produce otra persona son únicamente una hipótesis a la que transitoriamente nos adherimos, pero que estamos dispuestos a cambiar a la luz de nueva información.

Las impresiones causadas por los demás desempeñan una función importante en la preparación del terreno para la interacción humana y, así, la facilitan; pero desempeñan también la función de organizar una gran cantidad de datos disponibles relativos a los otros. Bruner y otros (1978:201) escriben que: “categorizar es hacer discriminables diferentes cosas equivalentes, agrupar en clases los objetos, acontecimientos y las personas que nos rodean, y responderles en términos de su calidad de miembros de una clase más que de su exclusividad.”

También debemos mencionar la universal necesidad humana de situar a las demás personas en categorías surge el fenómeno del estereotipo. “Un estereotipo social se refiere a un conjunto de características que se considera comunes a los miembros de una categoría.” (HARGREAVES, 1986:56). Por ejemplo, declarar que «los profesores/profesoras de matemáticas son arrogantes y agresivos» es sugerir que en virtud de su calidad de miembros de un grupo o sector profesional, es probable que una persona posea determinadas características.

La definición de un estereotipo social parece fácil, pero realmente no lo es. El estereotipo social, dice Hargreaves (1986:56) que “surge cuando existe cierto acuerdo, entre una población o comunidad dada, de que los miembros de una categoría dada poseen características determinadas.” Pero que nosotros sepamos nadie ha sugerido el grado de acuerdo que se necesita para que surja un estereotipo.

Nosotros estamos conscientes de que no debemos confundir el modelo mental de profesor/profesora (nuestro objeto de estudio) con los posibles estereotipos o efectos de halo que nos puedan relatar los alumnos y las alumnas

Con certeza podemos decir que la percepción interpersonal es relevante en nuestra investigación. Un aspecto importante de la percepción de la persona es el desenvolvimiento del concepto del *otro*, que se emplea como base para el desarrollo de las expectativas o previsiones relativas al futuro comportamiento del mismo.

Cuando efectuamos previsiones con respecto a objetos, las previsiones no influyen en los acontecimientos posteriores, no obstante, en el mundo social puede suceder que bajo algunas circunstancias las expectativas y previsiones que realizo acerca del comportamiento del *otro* ejerzan influencia sobre el comportamiento posterior de éste. A esto se le llama la profecía de la autorrealización o el «efecto Pigmalión, ... estudios conducidos a lo largo de tres

décadas indica que los estudiantes tienden a desempeñarse en un nivel que es consistente con las expectativas de sus profesores». (DÍAZ BARRIGA, 2002:77)

Esta profecía mencionada por Frida Díaz Barriga derivada de los trabajos de Rosenthal y Jacobson no se puede garantizar que se cumple, ya que toda clase de predicción de autorrealización tiene que explicar las diferencias individuales enmascaradas bajo la información de posibles tratos diferenciados en la interacción del comportamiento de profesores/profesoras y alumnos/alumnas.

3.2. CONSTRUYENDO REALIDAD(ES): Los imaginarios sociales

Las experiencias individuales y colectivas de los alumnos/alumnas elaboran el discurso de justificación del orden social establecido, sin preocuparse de las ontologías que definen la realidad exterior al contexto escolar, fragmentando y diferenciando a partir de sus hábitos mentales y sus mecanismos cognitivos y reconociendo al profesor/profesora socialmente.

Los mecanismos de construcción de esa relación profesor/a-alumno/a, y por tanto de aceptación de algo real son lo que denominamos “imaginarios sociales... (que) son esquemas contruidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (PINTOS, 2002:25), esto es, en el imaginario social estudiantil existen una serie de características substanciales claramente definidas que confluyen en un modelo racional (de profesor/profesora) construido conceptualmente al cual se tiene que adecuar todo aquello que pretende ser real.

Para el alumno/alumna el “*profesor real*” es un modelo lleno de contradicciones, se debate entre el amor y el odio.

Generalmente, se está de acuerdo en que los profesores deben poseer cualidades para enseñar, sin embargo, señala José Huerta Ibarra (1977:7) que:

“... en lo que se refiere a la educación superior, el personal dedicado a las tareas docentes es por lo regular tomado o seleccionado de entre egresados de la propia institución a la que van a servir, sin considerar ni exigir el bagaje de la información y la formación que se requieren para desempeñar con eficiencia las funciones magisteriales”

Sabemos que un buen profesor, además de los conocimientos y habilidades inherentes a su especialidad profesional, y cualesquiera que sean las materias que profese, debe saber incorporar e integrar a sus enseñanzas un conjunto de recursos educativos tecnológicos y metodológicos acordes con el contexto pedagógico vigente.

Así, el maestro dice lo que sabe pero enseña lo que es; la escuela no enseña tanto por sus contenidos “curriculares”, formalizados, sino mediante la inculcación de una lógica, la exposición prolongada a modelos docentes, a formas de ser, de habitar y de actuar en el espacio escolar.

Los alumnos lo viven, y también lo sufren, se padece o por qué no, se disfruta. Estas experiencias se ponen en juego a la hora de asumir el lugar de docente y al asumir el lugar de alumno/a, esto es, cada quien asume su rol.

El carácter general de las previsiones de un rol, la existencia de normas sociales que lo impregnan todo y la realidad de la fusión del rol hacen difícil considerar el ejercicio de un rol simplemente como cuestión de interpretación por un actor.

3.3. La interacción en el contexto escolar

Las previsiones de un rol no afectan directamente al actor; debe percibir las y organizarlas en lo que pudiéramos llamar el concepto que tiene de su rol, que llega a ser determinante a la hora de su ejecución.

Por otra parte, la forma en que el actuante percibe tales previsiones es de importancia crucial, y la percepción sufre el influjo de los elementos idiosincrásicos del propio actor. Goffman (1961:96) hizo notar que:

“Hay un campo que queda entre los deberes del rol y el efectivo desempeño de un rol, por otra parte. Es una laguna que ha suscitado inquietud en los sociólogos. En ocasiones, procuran ignorarla. Cuando han de enfrentarse con ella, a veces desesperan y, separándose de su propia dirección de análisis, contemplan la biografía del interesado buscando su historia, una explicación particularista de los acontecimientos, o se apoyan en la psicología, haciendo referencia al hecho de que además de desempeñar las funciones formales de su rol, el individuo se comporta siempre personal y espontáneamente, expresando los deberes normativos de forma que posean significación especial para él...”

Atribuir el comportamiento social o la mera realización del rol a la interacción entre el rol y la personalidad, tomando “rol” y “personalidad” como sinónimos de “social” e “individual”, es una mera constatación de lo evidente o una simplificación exagerada.

G. H. Mead nos ha demostrado con el interaccionismo simbólico que cada uno de los actores debe tomar en cuenta minuto por minuto, paso a paso, el comportamiento de los demás, porque sus descubrimientos computan y asignan de modo constante un sentido al comportamiento del otro. Ninguna teoría de la interacción puede considerarse como apta a menos que se construya sobre esa idea.

De ninguna manera podemos afirmar que la teoría de un rol sea un instrumento pobre para la comprensión del comportamiento. La situación

interaccional varía según sea la estructura inherente a la interacción, ¿qué sucede realmente en clase?.

Casi todos hemos pasado años –miles de horas- en las aulas como alumnos, y el profesor/profesora suele gastar aproximadamente ochenta horas/clase por curso por semestre. No parece difícil decir lo que en el aula sucede.

En realidad, escribe Hargreaves (1986:125): “representa una dificultad inimaginable.” Imaginemos que observamos el comportamiento de los/las profesores/profesoras y alumnos/alumnas en las aulas. ¿Qué advertimos? La observación resulta compleja en extremo por las personas implicadas. Una aula suele comprender al profesor y aproximadamente cuarenta alumnos/alumnas.

Es probable que durante la clase escuchemos *conversaciones*, en su mayor parte dirigida por el/la profesor/profesora a los alumnos/alumnas; también frases de los alumnos/alumnas al profesor/profesora y entre los alumnos y alumnas; el *movimiento* en torno al aula tanto del/de la profesor/profesora como de los/las estudiantes, *actividades* como: lectura, escritura, elevación de la mano, distribución de material, representaciones sobre los pintarrones, etc. Por último observamos, aún cuando no directamente, mucha actividad mental.

Lo que hemos observado es un conjunto de interacciones complejas, no sólo una sencilla interacción verbal entre dos personas o entre grupos de personas. Tenemos que idear una forma que nos posibilite simplificar un comportamiento de tal complejidad en pocos conceptos que compongan un conjunto elaborado.

Debemos señalar los elementos predominantes de comportamiento e interacción que conservando lo esencial de la situación nos de la posibilidad de selección para el análisis de determinados rasgos de la interacción en clase.

3.4. Dinámica de grupo y el profesor/profesora

¿Cuáles son las implicaciones de la dinámica de grupo para el profesor/profesora y los alumnos/alumnas en el aula? Acaso la dinámica fundamental sea la de comprender que la clase no se compone simplemente de cuarenta y tantos alumnos/alumnas individuales, o es una entidad unificada y homogénea.

Desde luego comprendemos que cada alumno/alumna es individual y que el profesor/profesora no puede comprender el comportamiento del alumno/alumna ni juzgar su sensatez sin tomar su individualidad única y viceversa.

Es igualmente cierto que en muchos aspectos la clase constituye una entidad clara, aún cuando sólo se considere a nivel administrativo; también es cierto que la clase se conoce ella misma en cuanto *clase* y desarrolla un clima y reputación claros en la amplitud de la organización social de la escuela.

Forma parte de la tarea del profesor/a manifestarse responsable de la evolución académica, social y moral, lo mismo del alumno/a individual que de la clase en conjunto y dar respuesta a los alumnos en ambos niveles. Al igual que el profesor/a evalúa a los alumnos/as individuales en términos de la conformidad a la exigencia del rol de aprendizaje y disciplina, evalúa también la clase.

Aun cuando la mayor parte del comportamiento del profesor/a en el aula va encaminada a uno de los dos niveles citados: el individual o el colectivo, es ésta una perspectiva demasiado simplista de la vida del aula; Hargreaves citando a Bonney (1986:306) dice que: “la evidencia indica que los profesores varían notablemente en el grado de capacidad para predecir la estructura sociométrica de la clase, pero en general, no pueden hacerlo con gran exactitud.” Nosotros nos inclinamos a creer que existe una disyunción entre las perspectivas relativas del profesor/a y el alumnado.

Suponemos que los profesores reconocen y comprenden la dinámica de grupo entre los alumnos y cuando aparece ante ellos sus acciones influirán en la definición de la situación que ellos llegan a tener.

Siguiendo a Goffman (1997:18) podemos decir que algunas veces el/la profesor/profesora “actuará con un criterio totalmente calculador expresándose de determinada manera con el único fin de dar a los alumnos/alumnas la clase de impresión, que sin duda, evocará en ellos la respuesta específica que a él/ella le interesa obtener. A veces el/la profesor/profesora será calculador(a) de su actividad pero relativamente ignorante de ello.

También es posible que el/la profesor/profesora se exprese intencional y conscientemente de un modo particular, pero sobre todo porque la tradición de su estatus social requiere este tipo de expresión y no a causa de ninguna respuesta particular que es probable sea evocada en aquellos impresionados por la expresión.

Sabemos que, las tradiciones propias del rol de un individuo, profesor/profesora o no, lo llevarán a dar una determinada impresión bien calculada, pesa a lo cual quizá no esté ni consciente ni inconscientemente dispuesto a crear dicha impresión.

Goffman (1997) claramente señala que si tomamos un determinado participante y su actuación como punto básico de referencia, podemos referirnos a aquellos que contribuyen con otras actuaciones como la audiencia, los observadores o los coparticipantes, lo que en términos situacionales pueden relacionarse fácilmente con el rol social como promulgación de los derechos y deberes atribuidos a un estatus dado.

Ante los ojos del alumno/alumna el/la profesor/profesora desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que se tomen en serio la

impresión promovida ante ellos. Se les pide que crean que el sujeto que ven posee en realidad los atributos que aparenta poseer, que la tarea que realiza tendrá las consecuencias que en forma implícita pretende y que, en general, las cosas son como aparentan ser. Goffman (1997:31) dice:

“... el actuante puede querer guiar la convicción de su público solo como un medio para otros fines, sin un interés fundamental en la concepción que de él (ella) o de la situación tiene éste(a). Cuando el individuo no deposita confianza en sus actos ni le interesan mayormente las creencias de su público”

Si trasladamos estas ideas al aula, el imaginario social estudiantil puede construir las realidades sociales a través de las percepciones diferenciables que los/las alumnos/alumnas asumen en el entorno escolar como reales.

Parte de esas realidades socialmente construidas está la imagen del profesor/profesora, el modelo que cada uno de los alumnos y alumnas han ido forjando cotidianamente en la interacción con sus profesores/profesoras.

3.5. Discursos: la inscripción del sujeto en el orden simbólico

A cada sujeto, la cara, un acto o un dicho le inscriben en el sistema significaciones y de instituciones de su sociedad, lugar donde la subjetividad hace actuar al código social: lo observa, lo escucha, lo cita.

Al hablar el sujeto queda en las coordenadas de la enunciación: como sujeto que habla. Soporte de un nombre, de una identidad; que se despliega y se manifiesta en los dichos posibles en su código.

Al hablar o al hacer, se reconoce a sí mismo como un sujeto singular en un código que sin embargo es colectivo, esto es, el habla de los alumnos/alumnas tienen necesariamente una dosis de libertad en la medida de la subjetividad pueda

inscribirse y al mismo tiempo reproducirse como una alteridad, como “conciencia”. Lo cotidiano puede entenderse como uno de los modos característicos que relacionan modelo/conciencia, y aunque cada cual se vista de acuerdo con su condición también estamos ante un juego, el artificio como el arte se sitúa en lo imaginario.

Los alumnos/alumnas como integrantes de un *auditorio*, es natural que sientan que la impresión que el actuante (profesor/profesora) trata de dar puede ser verdadera o falsa, genuina o espuria, válida o falsificada. Un estatus, una posición, un lugar social no es algo material para ser poseído y luego exhibido; es una pauta de conducta apropiada, coherente, embellecida y bien articulada. Realizada con felicidad o torpeza, conciencia o no, engaño o buena fe, es sin embargo algo que se representa, algo que se lleva a efecto, y estamos seguros de que existe un esbozo particular y a la vez colectivo.

El habla de los/las estudiantes envolverá siempre una polaridad entre lo general (común a todos) y lo particular (comunicación de singularidades). En todo acto o dicho trae significados claros y esperables, gana en significado y redundancia lo que pierde de sentido e información.

En el hablar cotidiano, el significado se absolutiza en la mente de los alumnos/as como si estuviera puesto por la realidad y no por un esquema observador.

Muchos profesores/profesoras se sienten perplejos porque la función de modelo social que se les atribuye en el ámbito de la formación de profesionales es una “herencia del escriba, del escribiente... tiene raíces feudales y lo encontramos documentado desde la Edad Media y comienzos del renacimiento” (ADORNO, 1968:74). Nos preguntamos, ¿es posible que puedan ser percibidos como vendedores de conocimientos, al que se compadece porque no es capaz de

hacerse valer y su poder constituye solamente la parodia del poder real como dice Adorno?

No tenemos duda de que la expresividad de los alumnos/as es capaz de objetivarse, o sea manifestarse en productos de la actividad humana que están al alcance tanto de sus productores como de los elementos de un mundo común. “Dichas objetivaciones sirven como índices más o menos duraderos de los procesos subjetivos de quienes los producen, lo que permite que su disponibilidad se extienda más allá de la situación “cara a cara” en la que pueden aprehenderse.” (BERGER Y LUCKMAN, 1986:52)

El lenguaje se origina en la situación “cara a cara”, pero puede separarse de ella fácilmente. Ello ocurre no solo porque podemos gritar en la oscuridad o a cierta distancia, hablar por teléfono, mediante la escritura, etc. Sino porque el lenguaje se origina en la vida cotidiana y son las gotas de lluvia cuyas nubes son los pensamientos.

CAPÍTULO IV

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

En este capítulo referimos el estudio exploratorio y análisis descriptivo realizado en el escenario de la investigación: la Facultad de Informática Mazatlán. Ésta es nuestra unidad de análisis, en ella estudian 300 alumnos/alumnas en promedio, desde el periodo escolar 1995-1996 en el que todos los grados de Licenciatura en Informática estuvieron completos. Desde su inicio en 1992, hubo dos turnos: el matutino y vespertino.

La Licenciatura en Informática se lleva a cabo en cuatro años (ANEXO 7). Los 298 inscritos actualmente, forman 8 grupos (4 matutinos y 4 vespertinos), un grupo por grado en cada turno; este conjunto es nuestro universo de estudio. De este universo seleccionamos una muestra aleatoria estratificada de 40 alumnos/alumnas. Como mencionamos anteriormente, la estratificación le dio representatividad a la muestra porque los alumnos de primer año conocen a pocos profesores y profesoras y los de cuarto año ya han interactuado con la totalidad de los profesores y profesoras de la Facultad.

El cuestionario se construyó en base a la bibliografía sobre percepción de la actividad docente en general, y en particular del docente universitario. Este cuestionario contiene 48 ítems que englobaban dos categorías de análisis: la primera, explorar el modelo de profesor/profesora en el imaginario social estudiantil de la Facultad de Informática Mazatlán; y el segundo, conocer los elementos que con-forman la práctica docente en esta Facultad.

Iniciamos nuestra aproximación al objeto de estudio presentando las características de la muestra, ésta, referida al trabajo de campo que concreta nuestra idea de contacto con la realidad.

A continuación presentamos descripciones gráficas de la muestra para resumir y analizar la información recolectada

4.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

La muestra seleccionada formada por 40 alumnos y alumnas, está compuesta por el 27% de mujeres y el 73% de hombres, gráficamente observamos dicha característica de la manera siguiente

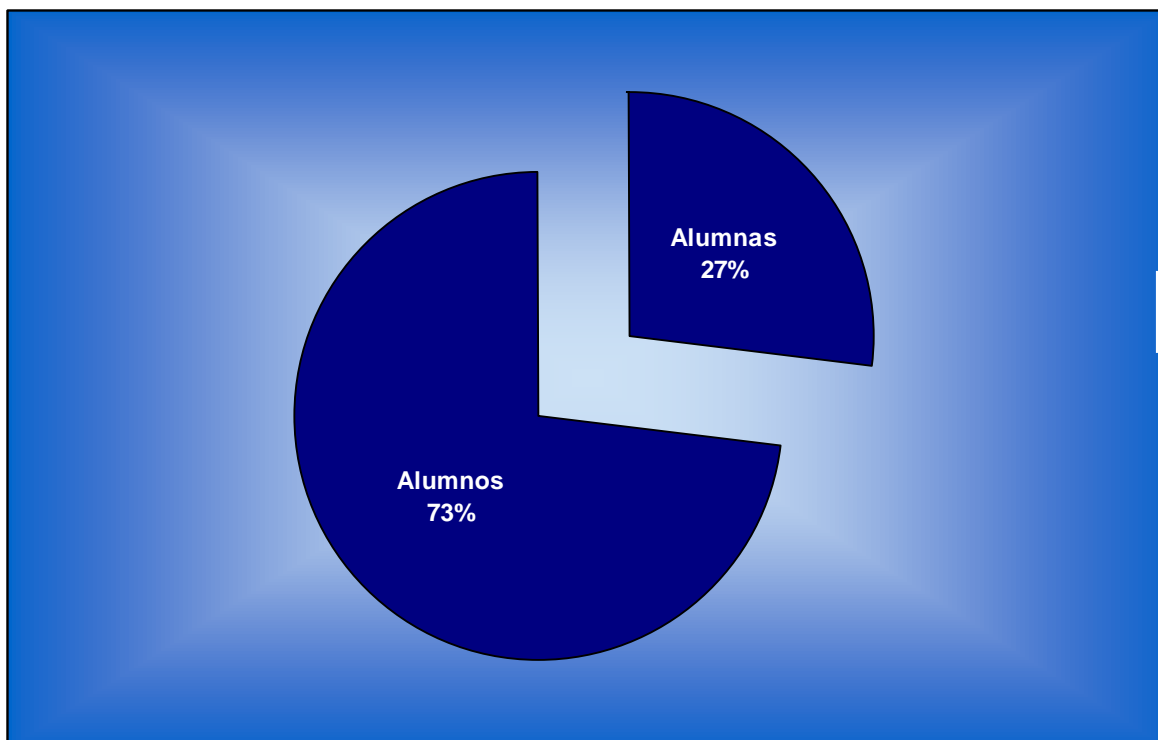


Fig. 4-1

Aunque la siguiente reflexión no está contemplada en los objetivos de nuestra investigación, la información sugiere que la carrera de Licenciado en Informática estaría siendo vista como una carrera donde los hombres logran un mejor desempeño, en el año escolar 2008-2009, fue en año en dónde hubo el menor porcentaje de mujeres inscritas: solamente el 16%

De los 40 alumnos seleccionados el 94% son solteros y el 6% están casados

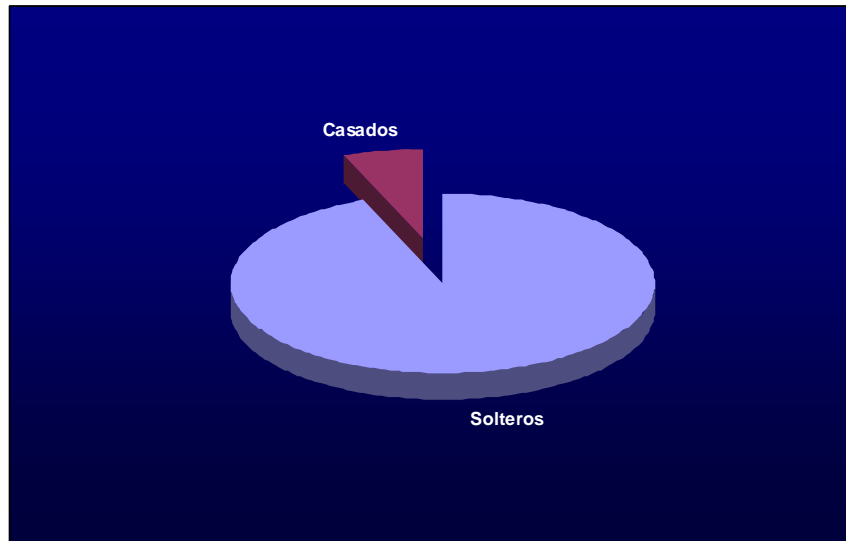


Fig. 4-2

Es un hecho que pocas personas que no tienen estudios universitarios pero han tomado la decisión de formar una familia están más ocupados en cómo sacar a la familia adelante que en una capacitación universitaria; como docentes universitarios nos damos cuenta de que los y las estudiantes casados tienen más problemas en finalizar la carrera en la Facultad de Informática Mazatlán

Con respecto a las edades de los alumnos/alumnas de la muestra, podemos decir que oscilan entre 18 y 28 años, dándonos una edad promedio de la muestra de 20.65 años, con una desviación estándar muestral de 2.2 años, es claro que las edades de 27 y 28 años son inusualmente esperadas, lo cual sesga la distribución muestral, sin embargo, podemos observar que 36 de los 40 alumnos y alumnas de la muestra están en el rango de 18 a 22 años, justamente los cuatro años que dura la carrera.

Por otra parte, es necesario mencionar que uno de los requisitos de ingreso es tener un promedio de ocho o mayor, la muestra tiene una calificación promedio de ingreso de 8.89 con una desviación estándar muestral de 0.57

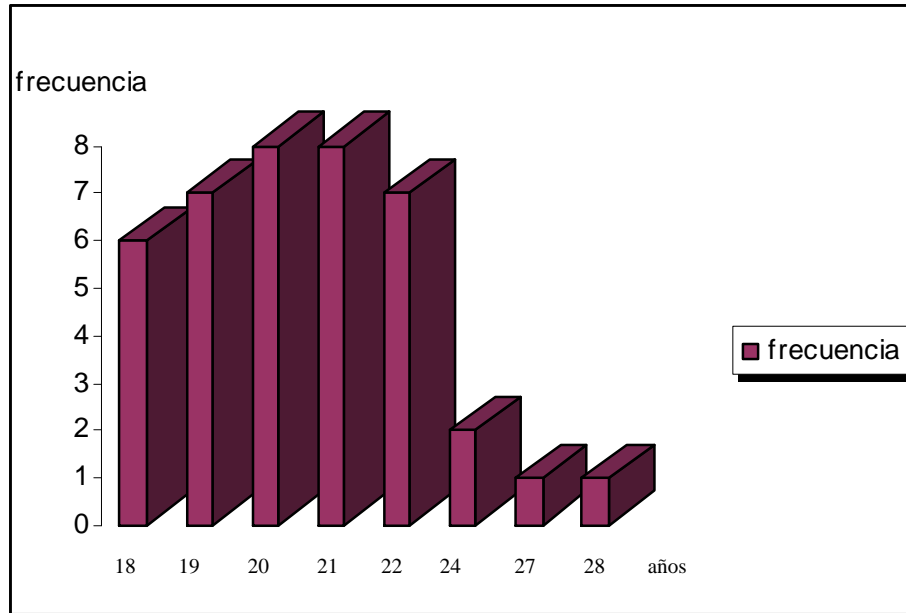


Fig. 4-3

4.2. ALGUNAS PIEZAS DEL GRAN CUADRO

Una vez que hemos terminado con la descripción de la muestra, cabe mencionar que los cuestionarios siempre han sido el instrumento más tradicional para recabar información, éstos se utilizan con bastante frecuencia en la investigación educativa.

El cuestionario aplicado se encuentra en el ANEXO I, y fue diseñado para obtener información, los ítems reflejan distintos constructos de la percepción de la práctica docente, de manera que podamos obtener información sobre las dos categorías de análisis antes mencionadas. La opinión de los alumnos/alumnas se presenta proporcionalmente en la figura 4-4.

La gráfica muestra las diez características más mencionadas de las 48 que tiene el cuestionario. Las características que fueron mencionadas con mayor frecuencia son, ordenadas de mayor a menor:

- Responsable
- Equitativo/equitativa
- Agradable
- Trabajador/trabajadora
- Puntual
- Sociable
- Explica y ayuda
- Atento/atenta
- No impone castigos
- Es democrático/democrática

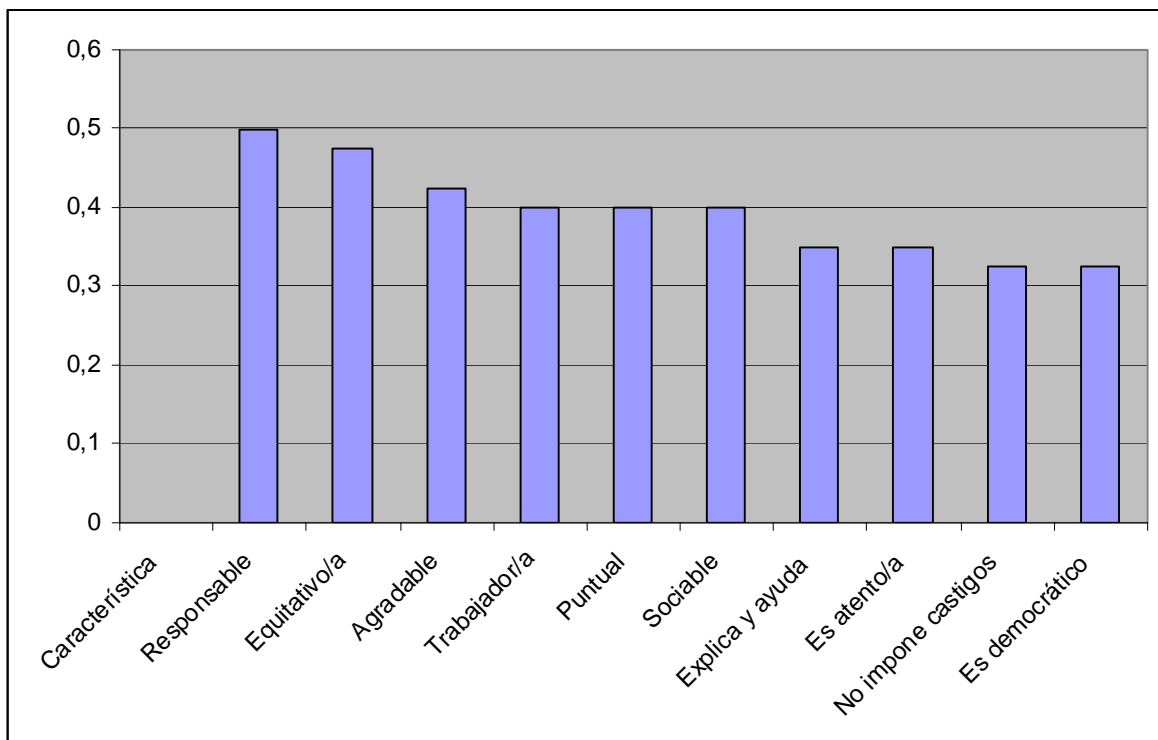


Fig. 4-4

Como mencionamos en el capítulo I, el modelo pedagógico de la Universidad Autónoma de Sinaloa, y por lo tanto, de la Facultad de Informática Mazatlán es centrado en el alumno, esto es, un modelo de instrucción personalizada. En el capítulo II, exponemos seis elementos básicos de la

instrucción personalizada, de los cuales, en esta investigación tratamos de aproximarnos a la descripción de uno de ellos: el papel del maestro.

En la segunda parte del cuestionario se pidió a los estudiantes que contestaran los siguientes planteamientos acerca de la competencia de tu profesor o profesora, si competencia se define:

- a. Conocimiento, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una tarea ocupacional dada. Respuesta afirmativa: 45%
- b. Es el desempeño real, demostrando dominio. Respuesta afirmativa: 20%
- c. El conjunto de capacidades que incluye: conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. Respuesta afirmativa: 27%
- d. La capacidad y disposición para el desempeño y para una buena interacción con los estudiantes. Respuesta afirmativa: 33%
- e. La convergencia de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales; que le permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea. Respuesta afirmativa: 22%

La figura 4-5 da una mejor idea de la distribución de las respuestas obtenidas.

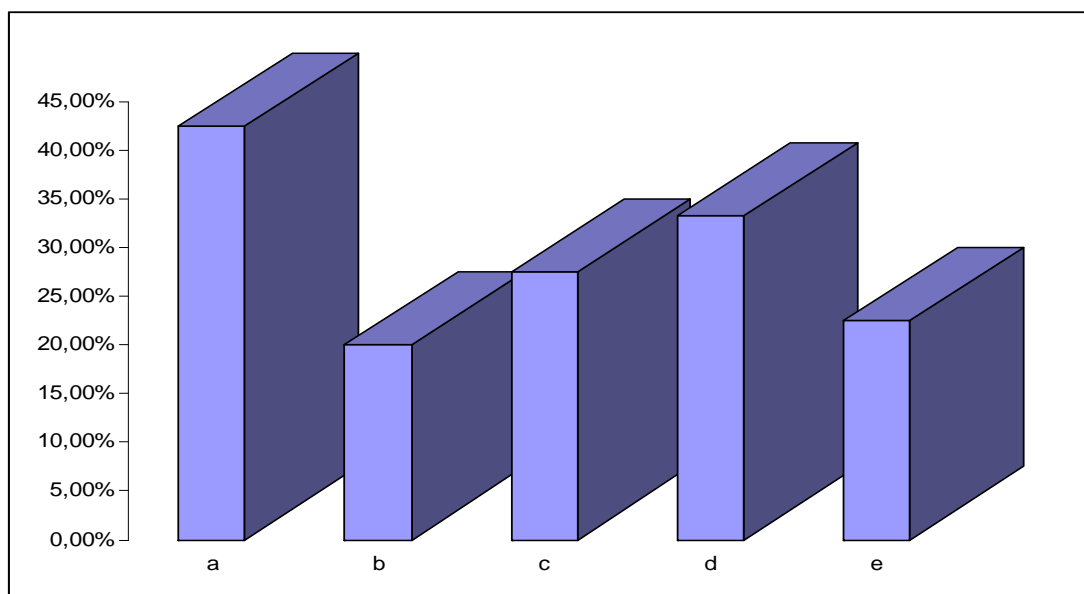


Figura 4-5

La información anterior nos da bases para realizar el siguiente cuadro de resumen de acuerdo a nuestras categorías de análisis, basándonos en lo planteado en el capítulo II, secciones 2.2 y 2.3.

Categoría	Dimensiones	Modelo Pedagógico Tradicional	Modelo Pedagógico Basado en Competencias, Constructivista, Centrado en el/la alumno/alumna
1. Explorar el modelo de profesor/profesora en el imaginario de la Facultad de Informática Mazatlán 2. Conocer los elementos que conforman el modelo de práctica docente universitaria en el imaginario social estudiantil en la Facultad de Informática Mazatlán	Responsable Equitativo/a Agradable Trabajador/a Puntual Sociable Explica y ayuda Atento/a No impone castigos Es democrático Es competente	1. Centrado en el contenido 2. Centrado en tiempos fijos 3. Avance al ritmo del grupo 4. Centrado en las necesidades del grupo 5. Retroalimentación retrasada 6. Metodología orientada para el grupo 7. Entradas y salidas cerradas 8. Instrucciones como órdenes 9. Instructores: Profesionales generales 10. Criterios subjetivos 11. Evaluación referida a la norma 12. Progresión cronológica en el tiempo	1. Centrado en el rendimiento 2. Centrado en tiempos variables 3. Avance a ritmo individual 4. Centrado en las necesidades individuales 5. Retroalimentación inmediata 6. Metodología centrada al individuo 7. Entradas y salidas abiertas 8. Instrucciones como guía 9. Instructores: Administradores o facilitadores del aprendizaje 10. Criterios objetivos 11. Evaluación referida al criterio 12. Progresión según logros y rendimientos

Cuadro 4-1

Los alumnos/alumnas consideran que el 45% de sus profesores y profesoras poseen la competencia docente como: Conocimiento, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una tarea ocupacional dada. Desde nuestro punto de vista, esta proporción representa que los alumnos y alumnas perciben al profesor/profesora dentro del modelo pedagógico tradicional lo que de alguna manera presenta un dilema con el modelo pedagógico dentro del plan de estudios de la Licenciatura.

Sin embargo, el 22% de la muestra manifiesta que el profesor/profesora manifiesta una “convergencia del comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales que le permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea”, visto de

este modo, el papel del maestro puede ser percibido como se describe en el capítulo II, sección 2.3; ya que la instrucción personalizada requiere profesores y profesoras que además de tener el dominio del conocimiento, entienda las necesidades y los intereses de los estudiantes, así el rol-posición del profesor y la profesora es dual. Hacemos tal aseveración a partir de que a la definición de competencia como: La capacidad y disposición para el desempeño y para una buena interacción con los estudiantes, obtuvo un porcentaje de respuestas afirmativas del 33%.

Posiblemente el cuestionario que aplicamos incluye ítems que aunque no pertenezcan al rol-posición en sí mismo, lo afectan e incluso lo determinan ya que concuerdan con los rasgos que toda profesión debe tener según Fernández Pérez (1995:15)

4.3. ROMPIENDO EL SILENCIO DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

Las características presentadas en los gráficos indican que los/las estudiantes observan actualmente no todos sus profesores/profesoras son personas que acompañan al estudiante en el proceso de construcción de conocimientos, actitudes y valores.

Desde nuestro punto de vista la información revela que los profesores/profesoras muestran un cierto grado de correspondencia entre lo que hacen y lo que se supone debieran hacer de acuerdo al modelo pedagógico que se describe en los planes de estudio. Los aspectos generales identificados dan cuenta del interés por evaluar aspectos de cumplimiento docente como: dominio de contenido y capacidad para comunicarlos, asimismo, perciben un débil dominio relacionado con las cualidades de interacción, denotando que el profesor/profesora le da poco peso al establecimiento de relaciones interpersonales, esto es, se acercan más al rol-posición tradicional.

El cuestionario contenía una pregunta abierta: ¿Cómo te gustaría que fuera tu profesor/profesora? El 66.4% respondió que los aspectos mínimos que se le piden a un docente son: definir lo que va a enseñar, preparar y evaluar la clase, dominio de la materia y cumplimiento del programa y del horario de clases, que sea accesible, que ayude a aprender el contenido del curso, que se interese por los problemas de la clase y extra-clase de los estudiantes, que de apoyo moral cuando sea necesario, que sea comprensivo; esto es, los estudiantes señalan un rol-posición menos tradicional y esperan que también los profesores y las profesoras les enseñen a aprender, a pensar, a ser personas.

Los alumnos y alumnas señalan que un profesor/profesora que se construye en el ejercicio de la docencia, en un proceso permanente y continuo de desarrollo, y que no tiene fortalezas en habilidades comunicativas ni psicoafectivas, lo conduce a la falta de autonomía moral y profesional, una baja percepción profesional.

Al respecto Paulo Freire (1998:91) expresa: “En el fondo de la relación entre educando y educador, entre autoridad y libertades, entre padres, madres hijos e hijas, es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía.... Me muevo como educador porque primero, me muevo como persona.” Tomamos lo que Freire dice porque pensamos que el alumno/alumna construye a lo largo de su formación profesional (4 años), la imagen de una profesión que es, por lo general, la que han abstraído de los profesores y profesoras más próximos.

Sabemos que el desempeño del rol-posición del docente reviste diversas dimensiones de la realidad, de hecho, el saber y el saber hacer; así, los alumnos/alumnas plantean exigencias cualitativas, esto es, la palabra verdadera no es lo que dice el profesor/profesora, sino lo que hace. El ser maestro/a toma

significado en presencia de los alumnos y alumnas: se le dice y significa para el que dice.

Los alumnos y alumnas al llenar el cuestionario interpreta, y al hacerlo comparte su propia interioridad con los demás. Sus humores y estados de ánimo les permiten extraer el mundo. La percepción que los alumnos y alumnas tienen de sus profesores y profesoras depende de ellos mismos y lo que obtenemos es conocimiento.

CAPÍTULO V

SE LEVANTA EL TELÓN

In situ

En este capítulo intentaremos dar alguna o algunas respuestas a nuestro problema de investigación: ¿Cuál es el modelo de docente universitario que tiene el imaginario social estudiantil de la Facultad de Informática Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa?, orientados con una metodología que describe e interpreta la realidad social, que sustentamos sobre las bases:

- a. La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como la base del conocimiento.
- b. El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial.
- c. Su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Siguiendo a Goffman y su analogía con las representaciones teatrales, nos centramos en el arte de manejar las impresiones, los textos escritos por los alumnos/alumnas acerca de cómo son sus profesores/profesoras manifiestan una experiencia entendida como expresión, intercambio intersubjetivo. La significación de la experiencia vivida (que permanecía privada), se hace pública a través del discurso escrito.

La significación presupone una referencia y una relación dialéctica entre el texto y el ser en el mundo, lo cual interpretamos como la manifestación del comportamiento del alumno/alumna compartiendo su propia interioridad con los demás (el que lee y el que escribe), la percepción dependiendo del perceptor sería como un termómetro (vivencia-experiencia).

5.1 TRAS BAMBALINAS

Nosotros visualizamos el contexto escolar como el escenario de un teatro, en eso coincidimos con Erving Goffman quien adopta una perspectiva de las interacciones en un contexto social como si fuera una serie de actuaciones dramáticas que imitan a las representadas en el escenario teatral.

Para Goffman la tensión del self, el modo en que nos presentamos en una situación determinada, es una lucha entre el self espontáneo (el *yo*) y el self socializado (el *mi*). Ritzer (1993) al respecto escribe:

“... (Goffman) no creía que el self fuera una posesión del actor; lo consideraba como el producto de la interacción dramática entre el actor y la audiencia. El self es un efecto dramático que surge difusamente en la escena representada”

Goffman plantea que las personas que interactúan desean presentar una idea particular del *self* que tenga aceptación por la audiencia.

El sentido común nos indica que los textos escritos guardan relación con el tiempo y también entendemos que el fluir temporal viene dado y está dándose en significados diacrónicos, a medida de que los estudiantes se apropiaban del escenario, ya que la percepción que tienen de los profesores y profesoras son parte de su equipo mental, del sistema que tienen para registrar las cosas, los sucesos y observaciones.

Nos atrevemos a decir que cada sujeto literalmente inventa “su mundo”, el espacio, el tiempo y la memoria y lo hace por mediación de la palabra. El alumno/alumna, que es intérprete despliega la imaginación en los escritos, dando respuestas, pensando en los motivos y matizando los apetitos; con los intereses y las pasiones teje una red ávida de porvenir: las intenciones; en su esfuerzo por

comprender el mundo y por comprenderse, restaura de memoria la memoria de sus experiencias con sus profesores y profesoras.

Theodor Adorno (1968:16) hace observaciones que ponen de manifiesto alguna aversión hacia la docencia, dice:

“... he observado que, precisamente, son los graduados más capaces quienes, después de haber rendido el examen final, expresan mayor repugnancia contra aquello para lo que ese examen los habilita y lo que después de él les aguarda. Experimentan como una suerte de coacción la de hacerse maestros y se avienen a ello sólo una *ultima ratio*.”

Adorno no describe una realidad ajena a nuestro contexto, alguna vez hemos escuchado en la clase: «Si no encuentro trabajo en mi profesión, me voy de maestro», ¿qué es lo que hace que un profesional tenga la profesión docente cómo último recurso para ganarse la vida? Queremos dejar en claro que no creemos que todos los profesionales tienen como último recurso de trabajo la docencia, pero con que existiera un sólo caso, éste debe ser objeto de estudio.

En relación con los profesores y profesoras universitarias sabemos que en la Facultad de Informática de Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa, ninguno pretendía ser docente, ninguno tuvo una preparación inicial previa para la práctica docente (ANEXO 5), podemos decir que los profesores y profesoras se han construido en un proceso permanente y continuo de desarrollo y formación docente.

Muchos de nosotros abrigamos previsiones definidas respecto a la forma que se supone deben comportarse los profesores/profesoras, la percepción de los alumnos y alumnas a partir de los textos es que son, en general, buenos profesores/profesoras. Lo cual es un indicador de que dada una posición-rol, lo que ven los alumnos/alumnas se adscribe a las previsiones asociadas con la posición, adjudicándose lo que podemos llamar el rol complementario con la posición.

El actuante de un rol de posición complementario, es decir, el asociado con el rol primario, desempeña parte importante en la definición del rol vinculado a la posición. Sus previsiones realizan una aportación de importancia al contenido de la función por tres razones, de acuerdo con Hargreaves (1986:73):

1. Porque el rol de posición complementario orienta principalmente al actuante en la ejecución de su rol
2. Porque buena parte del ejercicio del rol del actual actuante va a él dirigida
3. La naturaleza del rol entre ambos asociados está estructurada en forma tal, que los dos actuantes se hallan ligados de modo muy particular

En este sentido el profesor/profesora emplea gran parte de su tiempo desempeñando su rol frente a los alumnos/alumnas, en consecuencia las previsiones del asociado principal suelen asumir importancia especial, esto puede repercutir con diverso grado de fuerza en el actuante para que llene sus previsiones, retribuyéndole cuando se conforma a las previsiones y sancionándole cuando se desvía, así podemos encontrar en un mismo alumno/alumna valoraciones contradictorias de un mismo profesor/profesora.

Un fenómeno relacionado consiste en que las previsiones de algunos asociados ejercen mayor influencia sobre el autoconcepto que se ha formado el profesor/profesora de su propio rol. Dialécticamente el alumno/alumna ha construido un concepto de su profesor/profesora.

Es necesario indicar que si estableciéramos todas las relaciones del rol de profesor/profesora en relación a su rol completo, es evidente que el concepto de «rol de profesor/profesora» sería de mayor complejidad y no forma parte de nuestros objetivos.

Existe entre los alumnos/alumnas variedad de opiniones acerca de los aspectos fundamentales del rol del profesor/profesora, tales como la naturaleza de la relación profesor/profesora-alumno/alumna. Algunos dirán que el

profesor/profesora es «tradicional», otros dirán de los mismos que son «progresistas». Estos son ejemplos de etiquetas mal definidas que los alumnos/alumnas asignan a los conceptos de diferentes roles en la profesión docente.

5.2 ACTO PRIMERO

Hargreaves destaca que casi todos los alumnos/alumnas no hacen más que aceptar la definición realizada por el profesor/profesora: *la encuentran grata*. Sucede así, presuntamente porque los adultos, padres y profesores han logrado persuadir al alumno/a de que la escuela es una experiencia agradable

Tal vez una aproximación más clara para descubrir qué piensan los alumnos/alumnas consista en estudiar las reacciones del alumno/alumna para con el profesor/profesora. Si nos fuera posible averiguar el tipo de profesor/a que prefieren los alumnos podríamos quizá deducir cuál es el modelo de docente universitario que tiene el imaginario social de la Facultad de Informática Mazatlán, sin embargo, podemos decir que están relativamente satisfechos con los profesores que tienen. A nuestro entender, los casos extremos de concordia y discordia son relativamente raros.

Por otro lado, decir que cuando el profesor/profesora aparece ante “otros”, esto es, ante el grupo, sus acciones influirán en la definición de la situación que ellos llegarán a tener. A veces el profesor/profesora actúa con un criterio totalmente calculador expresándose de determinada manera con el único fin de dar a los “otros” la clase de impresión que, sin duda, evocará en ellos la respuesta específica que a él/ella le interesa obtener, Goffman citado por Isaac Joseph (1999:33) dice: “la propia construcción social de la realidad lleva al enmarcado de las conductas, de los lenguajes, de las identidades, de las cosmovisiones...”

Otras veces, el profesor/profesora será calculador de su actividad pero relativamente ignorante de ello, puede expresarse intencional y consciente de un modo particular, pero sobre todo porque la tradición de su grupo o estatus social requiere ese tipo de expresión y no a causa de ninguna respuesta particular que es probable sea evocada en aquellos impresionados por la expresión.

Las tradiciones propias del rol de un individuo lo llevarán a dar determinada impresión bien calculada, pese a lo cual quizá no esté ni consciente ni inconscientemente dispuesto a crear dicha impresión, sin embargo, el profesor es observado por el alumno/a: todas sus palabras y todos sus movimientos.

El profesor/profesora desarrolla una atención habitual por cada una de las circunstancias de conducta corriente, y estudia cómo realizar todos esos pequeños deberes con la más precisa corrección. Como tiene conciencia del grado en que se le observa y hasta qué punto el alumno/a está dispuesto a favorecer todas sus inclinaciones, actúa, en ocasiones menos importantes, con esa libertad y elevación que el pensamiento de esto inspira naturalmente. Goffman (1997:46) dice al respecto: "Su talante, su modo de ser, su porte, todos ellos caracterizan sus inclinaciones." De ahí que: «el profesor/a dice lo que sabe, más enseña lo que es» (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994:135)

El modelo mental de docente universitario en el imaginario social estudiantil deriva de un concepto dominante con varios conceptos subordinados. Es esencial observar que tales conceptos no son los conceptos y construcciones que los mismos alumnos/alumnas acostumbran a utilizar para interpretar y comunicar sentido a la vida escolar.

Un camino interaccional simbólico intenta captar la perspectiva del alumno/a, que reconoce la diferencia de poder entre el profesor y el alumno y el carácter contingente de la interacción en clase. Si un individuo ha de expresar

estándares ideales durante su actuación, tendrá entonces que abstenerse de la acción que no es compatible con ellos o encubrirla.

Los profesores/as tienden a dar una impresión de infalibilidad, tan importante en muchas presentaciones, tiende a mostrar sólo el producto final y los alumnos/as los juzgan sobre la base de algo que ha sido terminado, pulido y empaquetado. Goffman (1997:56) escribe: "... tendemos a encubrir a nuestro auditorio toda evidencia de «trabajo sucio», ya sea que lo realicemos en privado o lo asignemos a alguien más..." El punto crucial no es que la efímera definición de la situación causada por un gesto impensado, sino que en nuestra sociedad, algunos gestos impensados producen impresiones que son por lo general incompatibles con las que se fomentan y estos hechos inoportunos adquieren un estatus simbólico colectivo.

Los profesores/as actúan, componen y representan el personaje que han elegido, defienden e idealizan sus pasiones, se estimulan elocuentemente a ser son que son, devotos o desdeñosos, hablan ante la audiencia, ante el grupo.

Es natural que, los alumnos/as como integrantes de un auditorio, sientan que la impresión que el actuante (profesor/a) trata de dar puede ser verdadera o falsa y se permiten juzgar la confiabilidad de las sugerencias más tergiversables de la actuación. Goffman (1997:86) escribe: "Un estatus, una posición, un lugar social no es algo material para ser poseído y luego exhibido; es una pauta de conducta apropiada, coherente, embellecida y bien articulada." Esta imagen exhibida por el profesor/profesora forma un modelo mental en cada uno de sus alumnos/as la cual contrastan con la ideal y con la creada socialmente.

5.3. SE ENCIENDEN LAS CANDILEJAS

“... basta con pararse enfrente de todos ellos (los estudiantes) para estar en tela de juicio de todos ellos, de si sé o no sé la materia, si la estudié o no la estudié, si me preocupó incluso no, no van a si estudié o no la estudié, hay quienes analizan que tanto me preocupó yo por ellos... incluso hay ocasiones en que lo comentan ¿no? oye, ¿venías enojado? o ¿qué..? este, oye esta tarea está muy loca ¿por qué?, ¿cuál es el fin que se persigue? Y es gente que siempre está enjuiciando el trabajo... nunca, nunca permiten digamos un trabajo por el trabajo sino que siempre eh... están cuestionando por qué tanto o por qué tan poco, entonces... ¿qué es lo que en mi... me ha hecho sentir... muchas cosas y algunas en particular...”³

En lo expresado por el profesor/profesora podemos identificar la experiencia escolar como una realidad que expone a los sujetos en un vínculo caracterizado por la proximidad subjetiva. “En las escuelas se da una intimidad social que no tiene término de comparación en otros medios de nuestra sociedad” (JACKSON, 1992:19). Los miembros de esta interacción social cuentan con dos de los medios fundamentales de la socialización: la situación cara a cara en la cual la intersubjetividad no se reduce a dicha situación, sino que sería el proceso en el que compartimos con otros el mundo de la vida⁴, y el lenguaje que es el principal instrumento por el cual otorgamos significado al mundo y los objetos.

En este sentido, podemos afirmar que si el profesor/profesora puede ocupar un lugar en el imaginario de sus estudiantes es porque con su presencia efectiva,

³ Comentario de un profesor

⁴ Una de las claves de la realidad social se encuentra en el problema filosófico de la intersubjetividad. Para entender el concepto de “intersubjetividad” hay que tener primero clara la noción de “subjetividad”, comprendida como la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, que se comparte colectivamente en la vida cotidiana.

con su ser ahí ocupa un espacio real en el salón de clases y además encarna y personifica el ideal, el modelo al que ellos deben aspirar.

El profesor/profesora actualiza lo que el currículum les ofrece como futuro, como promesa; ofrece un espacio a la identificación y a la realización subjetiva de los alumnos/alumnas, la imagen de un rol-posición, de una función que se construye socialmente; por la que se definen maneras de un hacer a la vez que se otorgan significados en los que se establecen símbolos, preceptos, consecuencias.

La subjetividad del alumno/alumna no es cualquier lugar, es un espacio que abre las puertas a la perfección subjetiva en tanto que da lugar al intercambio simbólico que "... es lo que vincula entre sí a los seres humanos, o sea la palabra y en tanto tal permite identificar al sujeto. No hay metáfora: el símbolo da luz a seres inteligentes, como nos dice Hegel" (LACAN, 1956-1957:125)

"El inconsciente está estructurado 'como' un lenguaje", con esta frase Lacan (1956-1957) quiere volver a la concepción de inconsciente propuesta por Freud, ya no en la lógica de los teóricos de las relaciones objetales que intentan dar un lugar al inconsciente. Con esta frase Lacan pone al inconsciente en la imposibilidad de representar los objetos reales de manera absoluta en el lenguaje. Lo inconsciente remitiría a lo no-dicho en el lenguaje.

En este punto la interrogante es: ¿cómo es que alguien hace de su profesión un acto de sometimiento y ordenamiento de los sujetos que están bajo su fuerza? Tal vez, el profesor/profesora se ve a sí mismo y proyecta una concepción, una imagen de rol-posición en sus alumnos/alumnas como un sujeto completo, desarrollado, autónomo, como productor de lo social en el sentido de los sentimientos compartidos, de intereses comunes y genéricos, pero también, complejo y contradictorio. Esto implica para el maestro no sólo la función que

desempeña sino fundamentalmente su ser, su identidad como sujeto, su proyecto de vida es el que se fortalece o debilita frente a los alumnos y alumnas.

Desde esta posición los alumnos/alumnas son educados por el sujeto que está frente a ellos y éste los introduce en un proyecto que tiene validez universal y sanción práctica: el currículum. El ser enseñados se convierte en sinónimo de consenso.

El educador y el educando realizan la puesta en escena cotidianamente, se apoyarán mutuamente tanto mediante expresiones verbales como no verbales, pueden ser intercambiables según las necesidades, e incluso si algún miembro no guarda las relativas normas de "complicidad" puede ser eliminado.

Los escritos de los alumnos y alumnas concretan las acciones dentro de un entorno físico denominado escenario, en él, uno de los profesores es percibido de la siguiente manera: "... la verdad yo creía que por ser el director iba a ser bien estricto y exigente, y es todo lo contrario, es un maestro muy noble y ha tenido tanta paciencia conmigo...me cae muy bien, es muy tranquilo y todo el rollo pero pienso que debe ser un poco tolerante con la asistencia... también es director, hasta ahora ha demostrado ser buen maestro, se le nota que tiene experiencia, sólo que le falta irse a lo práctico o puede ser que el programa que le dieron sea así... es paciente y explica cautelosamente todo para que lo entendamos lo mejor posible, pero creo que ve demasiada teoría y debería ponernos un poco más de práctica... explica muy bien y aclara todas nuestras dudas, no quisiera que cambiara ya que está muy bien así..."⁵ El auditorio (alumnos y alumnas) juzga lo que observa pudiendo darse el caso de que un juicio sea negativo, por ejemplo si existe incoherencia entre lo expresado verbalmente y las manifestaciones no verbales (miradas, gestos de las manos, etc.).

No todos los profesores son percibidos con la misma coherencia que el anterior, los escritos describen a otros profesores de la manera siguiente: "... este

⁵ Datos de campo (2007) Alumnos de 1ro. a 4to. de Licenciatura en Informática

profesor es de temerse, como que es muy presumido y se me hace que no le gusta dar clases que está aquí no mas porque le pagan igual que el profe siguiente con el que todo depende de cómo ande de ánimos... su mal genio y falta de paciencia lo hacen muy desagradable, es una persona a la cual parecemos no importarle, además, su actitud poco amigable, su mal genio y su aspecto de persona que ha pasado por un reclusorio, lo hacen ser temido por el grupo; con el siguiente me llevo muy chido, es un adulto con alma de joven y creo que tiene mucho espíritu... este profe es buena onda, creo que oculta la persona que realmente es, al que sigue le pusimos un apodo, se me hace mala onda de nuestra parte pero no es nada personal, solo para divertirnos, le pusimos –huevos ahorcados-... este profe es muy buen maestro pero como persona es muy serio, casi no se lleva con nosotros, a veces nos ha tratado mal, pero pss..., a mi me cae bien, el siguiente profe pues ahí nomás explica y desde que entramos nomás exponemos y a veces cuando tiene ganas explica una idea general...el profe es buena onda, nada mas necesitamos que explique más, la clase del siguiente profe me parece aburrida, porque los que pasan a exponer no se les entiende nada...”⁶

La consciencia hablante se hace a sí misma objetiva por medio de los textos escritos por los alumnos y alumnas y en ellos tiene experiencia de sí misma como sujeto.

Con respecto a las profesoras, de éstas escriben lo siguiente: “ ... la maestra A es buena, me cae bien, para mi ella es la que explica mejor, pero a veces se pasa de lanza y se suelta explicando y pasando bien rápido los temas, la maestra B nos está poniendo a exponer, esa “madre” no me ha gustado nunca, además que siempre he dicho que no se aprende nada con exposiciones y que los maestros que nos ponen a exponer lo hacen para no hacer nada ellos, pero quien sabe que crean ellos... las maestras A y B son muy buenas y me gustan mucho sus clases... la maestra A es muy bueno maestra, hacemos muchas dinámicas en su clase que me parecen divertidas, aunque creo que es así porque es una materia sencilla, pero ella también da matemáticas y me han dicho que es muy

⁶ Datos de campo (2007) Alumnos de 1ro a 4to de Licenciatura en Informática

dura... con las maestras A y B me identifico bastante, no sé pero la verdad desde el principio encontré en ellas un cierto sentimiento de confianza... la maestra A es muy "cool" y siempre anda a la moda, me cae bien sin palabras... la profesora B a pesar de que está chaparrita es a todo dar, es muy accesible y más cuando no le entiendo o tengo dudas le pregunto, y eso me ha ayudado, la verdad voy bien con la maestra, he pasado los exámenes y me he ganado puntos extras... la profesora A es una maestra muy divertida, para que se nos haga amena la clase hace actividades y eso me recuerda mis años de niñez, la verdad me ha ayudado, pues cuando vimos el tema de autoestima, vi que debía mejorar, la verdad no me gustaría que cambiara la maestra, que siga así como lo ha hecho... las maestras A y B pensé que serían maestras muy difíciles pero al parecer son muy buena onda y accesibles, con esas dos maestras no hay más que pedir... la maestra A es buena, pues busca la manera de entendernos, pues su materia es muy teórica, tiene paciencia y sabe cómo tratarnos, la maestra B también es muy buena maestra, pues busca la manera de entendernos, es responsable y trata de que no quede duda alguna respecto a lo que explica... la maestra B es una maestra de carácter noble, que sabe dar la clase de manera amena y tranquila sin llegar a aburrir, de ella no me puedo quejar, pues me gusta mucha la manera de dar su clase, la maestra A también es muy buena dando clases, pues complementa con muchas actividades creativas... la maestra A es muy buena persona, yo no quisiera que cambiara... con las maestras A y B me entiendo bien pues hablamos el mismo idioma... ⁷ Los alumnos tienen unos conocimientos y unas perspectivas únicas acerca de la práctica docente donde no sólo evalúan ésta sino también al profesor/profesora desde su apariencia hasta cómo es la persona. Los alumnos/alumnas consideran que el profesor/profesora constituye una influencia clave en el aprendizaje hasta el punto de que el hecho que una clase sea mejor si un buen profesor/profesora hace que te guste.

Con respecto a otros profesores escriben: "... el profesor C, está chaparro como un ladrillo... a veces se revuelve un poco él solo, me gustaría que fuera más

⁷ Datos de campo (2007) Alumnos de 1ro a 4to de la Licenciatura en Informática

preciso, pero es buena gente... yo le entiendo muy bien porque ya se algo del tema... el profesor D, en particular su forma de dar clases no es la mejor... El profesor E es muy malo para explicar y severo para calificar...”⁸

Los alumnos y alumnas, para fijar su propia identidad necesitan de otros alumnos y alumnas que actúen como referencia. Esta referencia la puede indicar la diferente naturaleza del otro, referida a su diferente clase social o a pautas culturales distintas. De este modo, un alumno o alumna discrepar de otro respecto a un mismo referente, la existencia de esta discrepancia justifica los proceder de la clase.

Los individuos, además de justificar sus actos y de mostrarse en público ofreciendo una imagen que ellos consideran airosa, también tienden a ocultar aquellas particularidades que pueden perjudicarles ante los demás. Para ello se pueden proveer de "cómplices" que les ayuden en dicha ocultación. La utilización de otros también puede servir para mostrar el rol-posición del actor.

Dos son las afirmaciones básicas que plantea Goffman en *Frame Analysis*. En primer lugar, que toda “experiencia”, “toda actividad social” puede contemplarse desde varios “encuadres” que, como ya hemos señalado, se relacionan entre sí, se remiten unos a otros y se utilizan como “modelos” unos respecto de otros. En segundo término, Goffman afirma que esta organización de la experiencia a partir de una multiplicidad de marcos se relaciona con las percepciones de las personas implicadas en cada una de las situaciones producidas.

Cabe señalar que no todos los alumnos fueron específicos, y escribieron acerca de los profesores y profesoras de la siguiente forma: “... no cuestiono la manera de ser de los maestros, su función es que aprendamos... algunos profesores debieran cambiar un poco y atender más a las necesidades del estudiante... tengo unos maestros buena onda, que tratan de comprenderte en lo

⁸ Datos de campo (2008) Alumnos de 1ro a 4to de la Licenciatura en Informática

que piensas y aunque algunas veces no están de acuerdo como piensas, lo respetan, y yo los comprendo porque algunas veces nosotros lo provocamos y cualquiera puede reaccionar así, pero me gustaría que los problemas que traigan de fuera, allá se queden, y no vengan de mal humor a impartir la clase, porque luego quieren rematar con nosotros y todo les molesta... espero que los profesores expliquen más, pensé que iban a ser más estrictos, pero nada de eso, lo contrario son rebuena onda, pero lo malo dejan mucha tarea... no todos los profesores son malos, sino es que algunos piensan que ya estamos preparados para sólo contestar, los maestros algunos son iguales a los de la prepa y otros no... todos los profesores me caen muy bien... cada maestro tiene su método de enseñanza, a unos les entiendo más y a otros menos pero creo que depende más de mí... creí que en la universidad los profes iban a ser unos verdugos, pero son muy atentos y acá entre nos, la verdad que si tengo mis preferidos... se supone que nosotros pagamos para que nos enseñen bien... algunos profesores cuentan con una actitud negativa hacia nosotros... esta escuela es muy buena y sus maestros están capacitados para impartir clases a universitarios... los profesores/profesoras nos tratan con inferioridad y nos bajan la autoestima y nos sentimos mal psicológicamente ya que no quieren que tengamos el conocimiento de ellos..."⁹ En este sentido el alumno/alumna manifiesta expectativas con respecto al rol-posición del profesor/profesora, el profesor/profesora se objetiva en el acto de hablar, de nombrar, de representar.

Lo que nos atrevemos a afirmar a modo de resumen es que la metáfora cinematográfica afirma que la existencia misma de los marcos es lo que permite elaborar a los actantes en una determinada escena social una definición común de la realidad. Bien entendido que cualquier tipo de continuidad es frágil y está sometida a la posibilidad de que se produzcan perturbaciones o rupturas del marco.

⁹ Datos de campo (2007-2008) Alumnos de 1ro a 4to de la Licenciatura en Informática

Las comunicaciones verbales o no verbales entre miembros de un grupo cuando se trata de ocultar o desviar cualquier impresión del auditorio respecto a una situación creada en ese momento en el escenario, es digna de hacer notar. Al primer tipo pertenecen las jergas, ya sean profesionales o de grupos. En cuanto al segundo tipo, se nos muestra una serie de actividades o interacciones en el escenario, en las que se observan desde gestos de complicidad hasta auténticas demostraciones de manejo de una situación.

A manera de colofón diremos que solamente hemos transcrito y cuasi interpretado lo que escribieron los alumnos y alumnas acerca de sus profesores, con el propósito de alcanzar los objetivos de la investigación, presentamos la siguiente tipología empírica, la cual consideramos que está implícita en los escritos de los alumnos y alumnas:

Profesor/Profesora	Descripción	Actitud
TIPO 1	Autoritarios, despectivos, no motivantes, agresivos, sin didáctica, que no manejan las relaciones pedagógicas, afectivo-emocionales, etc. Ponen ejercicios a lo loco	“Aquí sólo mis chicharrones truenan”
TIPO 2	Laissez-faire, laissez-passar, “guevón”, hace que los alumnos y alumnas realicen exposiciones todo el semestre que le permiten no preparar la clase; no tiene compromiso ni ganas de trabajar	“no voy a trabajar... no voy a trabajar...”
TIPO 3	Buena “onda”, “cool”, dinámicas en su clase, maneja muy bien lo afectivo emocional	“Juguemos a cantar...”
TIPO 4	El maestro veloz, explica la clase a 200 km/h, para el que entendió bien, si no le entienden aclara “dudas” tiene muy bien controlado su tiempo, es sistemático, programado	“Alcáncenme si pueden...”

Cuadro 5-1

Cabe aclarar que esta tipología no es excluyente, un profesor o profesora puede ser percibido en más de un tipo. En un escrito un alumno/alumna dice: "...en esta materia es tipo 3, pero dicen que en la siguiente es del tipo 4..."

Esta investigación nos dejó mucha información que todavía puede dar más luz acerca de cómo es el profesor/profesora en la Facultad de Informática Mazatlán, en ésta, solamente nos aproximamos. La tipología presentada contiene percepción y significación del rol-posición del profesor/profesora al mismo tiempo y como ya dijimos, la fuente de la significación y de la propia posibilidad de pensar es el universo simbólico.

CONCLUSIONES

1. Este trabajo puede ser descrito como una praxis animada por la fe en el conocimiento humano, es decir, aquél que los seres humanos pueden obtener *a priori*, mediante el uso de sus sentidos y de su razón, sin auxilio o imposición de ninguna otra instancia.
2. Al ser una descripción, nuestra investigación no es una definición, ni siquiera una especificación de significado.
3. Nuestra investigación presenta una descripción-exploración sobre la representación simbólica o modelo mental que los estudiantes universitarios tienen de la praxis de sus profesores/profesoras; podemos decir que hemos logrado nuestro objetivo general ya que los datos obtenidos indican que los alumnos/as observan fuertemente a un profesor/profesora tradicional cuya función es la de transmitir conocimientos y evaluar lo aprendido, además dan información de que no siempre se sienten acompañados en el proceso de construcción de conocimientos actitudes y valores, lo cual implica que los/las estudiantes piden un cambio de los profesores/as a roles más interactivos, los cuales son requeridos por las instituciones de educación superior, de acuerdo con el modelo pedagógico de la enseñanza centrada en el alumno/alumna, el Capítulo II nos da información acerca de que el modelo señalado no es llevado a cabo por la totalidad de los profesores/profesoras

4. La exploración del modelo de docente universitario observado por los alumnos/as de la Facultad de Informática Mazatlán nos lleva a decir que el profesor universitario actual tiene las cualidades necesarias para convertirse en un gestor de información y no un transmisor de conocimientos acabados como verdades absolutas, en tanto comparte sus conocimientos, vivencias, experiencias y reflexiones con sus alumnos/as, respecto a los contenidos de enseñanza, en un ambiente democrático que los motiva a profundizar en el estudio y les orienta, pero, aún actúa como un profesor/profesora tradicional.
5. Los diez aspectos más mencionados de las 48 que tiene el cuestionario, son, ordenadas de mayor a menor: responsable, equitativo/equitativa, agradable, trabajador/trabajadora, puntual, sociable, explica y ayuda, atento/atenta, no impone castigos, es democrático/democrática, éstas son dimensiones de nuestras categorías de análisis ver el capítulo IV, cuadro 4-1.
6. Los alumnos/alumnas consideran que el 45% de sus profesores y profesoras poseen la competencia docente como: Conocimiento, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una tarea ocupacional dada, lo que los acerca al rol-posición tradicional.
7. El 66.4% respondió que los aspectos mínimos que se le piden a un docente son: definir lo que va a enseñar, preparar y evaluar la clase, dominio de la materia y cumplimiento del programa y del horario de clases, que sea accesible, que ayude a aprender el contenido del curso, que se interese por los problemas de la clase y extra-clase de los estudiantes, que de apoyo moral cuando sea necesario, que sea comprensivo, lo que describe al profesor/profesora dentro del modelo de la enseñanza centrada en el alumno/alumna.

8. Del punto anterior podemos inferir que, en la interacción educador/a-educando en el contexto escolar los/las estudiantes de la muestra perciben claramente el rol-posición que el profesor/profesora debe de desempeñar de acuerdo a su estatus, lo cual nos lleva a evidencia suficiente de que los docentes observados son de alguna manera un modelo de actuación personal y profesional.
9. Los alumnos y alumnas contextualizan sus vivencias y experiencias escolares a partir de una forma de ver a partir de sensaciones aisladas. El lenguaje provee las palabras creando un sistema activo de configuración y significación, de esta manera los alumnos y alumnas tienen un papel activo en la percepción del rol-posición del profesor y/o profesora.
10. La mayoría de los estudiantes critica la tarea o los procedimientos más que al profesor/profesora y sus comentarios son, con frecuencia muy constructivos.
11. De acuerdo a lo escrito por los estudiantes los buenos profesores son: humanos, accesibles, fiables, coherentes, respetuosos con los estudiantes, sensibles con respecto a sus dificultades de aprendizaje, entusiastas, positivos, profesionalmente competentes y expertos en su materia.
12. El profesor y la profesora es una metáfora de los sentimientos de los alumnos y alumnas respecto a la identidad profesional que se está formando en ellos por aquellos.
13. La imagen más extendida de la práctica docente es que ésta es una realización de alguna teoría o de algún conjunto de teorías, esta visión coexiste sin muchas dificultades, aunque parezca paradójico, con otra que hace de la práctica docente una forma de cumplimiento de la ley. Lo cierto es que la práctica docente se configura de un modo mucho más complejo de lo que podrían hacernos pensar las dos visiones o modelos anteriores.

14. La tarea docente universitaria es tan compleja que cada universidad tiene su propio modelo de formación de profesores, por esta razón, recomendamos profundizar en los discursos de los estudiantes para que los modelos de formación de profesores puedan representar la diversidad de intereses y actividades que permita una mejor formación de profesionales, esto es, escuchemos las voces que hasta ahora han permanecido inaudibles.
15. La práctica docente es ante todo una actividad práctica racional, reflexiva e intencional, y lo es en un sentido muy elemental: la realización adecuada de las tareas que tiene que asignar le obliga continuamente a hacer algo, en interacciones cara-a-cara, y dado que los estudiantes constituyen el objeto de la actividad, cuanto mejor se comprendan sus realidades, mejor y más eficaz será la actividad creada. Las realidades de los estudiantes no deben pasarse por alto en el proceso, haciendo evidente la vida cotidiana.
16. Los mismos alumnos y alumnas tienen un enorme potencial, ya que no son considerados como objetos pasivos, sino como jugadores activos del sistema educativo, puesto que se adquiere un conocimiento específico a través de este documento que pone a la luz detalles de la práctica docente concreta.
17. En este documento se consideran significados locales que tienen los acontecimientos para las personas que participan en ellos, desde el punto de vista de un alumno/alumna en particular, en el momento de relatar su percepción de la práctica docente considera significados locales distintivos que tienen las acciones para los actores que están en escena en ese momento.
18. En esta investigación se ha alcanzado el objetivo general pues se describe el modelo de profesor/profesora y se logra una “clasificación”, ver capítulo V, cuadro 5-1; a partir de las hipótesis de trabajo planteadas.

ALCANCES Y LIMITACIONES

Como alcances de nuestra investigación podemos mencionar:

1. La exploración realizada acerca del modelo mental que los estudiantes universitarios tienen de la práctica de sus profesores/profesoras nos lleva a decir que hemos logrado identificar la existencia de un modelo mental que comparte el imaginario social estudiantil de la Facultad de Informática Mazatlán.
2. El modelo mental que comparte el imaginario social estudiantil de la Facultad de Informática Mazatlán está fuertemente ligado al rol tradicional del profesor/a, al rol de instructor, cuya tarea es conseguir que aprendan los alumnos/as y den pruebas de que aprenden.
3. La información obtenida sugiere que los alumnos/as de la Facultad de Informática Mazatlán actúan en el sistema y consiguen esquivar los juicios negativos para con los profesores/as, de esta manera tienen delimitado su rol como alumnos/as y es posible que hayan ocultado sus verdaderos sentimientos y sus respuestas fueran *ad hoc* con su rol.

Como limitaciones señalamos las siguientes:

1. Para nuestro estudio exploratorio no planificamos una situación “cara a cara” que nos permitiera objetivar las interacciones profesor/a – alumno/a
2. Nuestra investigación de tipo exploratorio-descriptivo no alcanza a sustentar que el modelo mental estudiantil es producto de la fachada presentada por los profesores/profesoras

3. Con los datos obtenidos nos es imposible describir los elementos que conforman el modelo ideal de docente universitario en el imaginario social estudiantil de la Facultad de Informática Mazatlán.

Para nosotros fue importante darnos cuenta que es posible revisar nuestras prácticas en aras de construir imaginarios posibles con una apuesta a la búsqueda de nuevas realidades. Los referentes bibliográficos y electrónicos constituyen hoy en día una clara prueba que estos temas son compartidos y relevantes para esta gran comunidad que somos los docentes hoy y siempre.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, THEODOR (1968) “*Tabúes relativos a la profesión de enseñar*” En Glazman, Raquel (comp.) *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*. México SEP-El Caballito
- ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, JUAN LUIS (2003) “*Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*”, primera edición, México, Paidós
- BERGER, Peter L, y LUCKMAN, Thomas (1986) *La construcción social de la realidad.*, Bs.As. 8ª. Reimpresión, Amorrortu Editores
- BLOOM, BENJAMIN, et al. (1971) “*Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II.*” Traducción de Marcelo Pérez Rivas; prólogo del Profesor Antonio F. Saloniá. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D).
- BLUMER, H. (1982) “*El interaccionismo simbólico: Perspectiva y Método*”, Barcelona, Hora
- BRUNER, J.S., GOODNOW, J.J., AUSTIN, G.A. (1978) “*Un estudio del pensamiento*”, España, Editorial Narcea
- BRUNER, J.S. y TAGIURI, R (1954) “*The perception of the people*” en LINDZEY, G. *Handbook of Social Psychology*. Addison-Wesley
- CONTRERAS DOMINGO, JOSE (1985) “*¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?: Una crítica a los postulados de la investigación sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado*”, Revista de Educación, ISSN 0034-8082, No. 277, 1985, pp. 5-28
- CULLEN, CARLOS A. (1997) “*Crítica de las razones de educar*”, Argentina, Paidós
- DARLING HAMMOND, LINDA; BRANSFORD, JOHN, et al (2006) “*Preparing Teachers for Changing World: What Teachers should Learn and Be Able to do*” John Wiley & Son publishers, USA
- DARLING HAMMOND, LINDA y SYKES, GARY, (1999) “*Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*”, San Francisco, California, Jossey-Bass Inc.
- DÍAZ BARRIGA, Frida. (2002) “*Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*”, México, Editorial Mc Graw-Hill

- DURKHEIM, ÉMILE (1996) “*Educación y Sociología*”. México, Coyoacán, Col. Diálogo Abierto, núm. 37, Sociología, trad. Daniel Jorro editor
- ECO, UMBERTO (2000) “*Como se hace una tesis*”, 24° reimpresión, México, Editorial Gedisa, S. A.
- ELIZONDO TORRES, Magdalena (1997) “*Asertividad y Escucha activa en el ámbito académico*”, tercera reimpresión, México, Editorial Trillas
- ERICKSON, F., (1989) “*Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*”, en M.C. WITTROCK (ed.): *La investigación en la enseñanza II*, Barcelona, Paidós
- FERNÁNDEZ PÉREZ, MIGUEL, (1994) “*Las tareas de la profesión de enseñar*”, España, Editorial Siglo XXI
- FERNÁNDEZ PÉREZ, MIGUEL, (1995) “*La profesionalización del docente*”, España, Editorial Siglo XXI
- FREIRE, PAULO (1998) “*Pedagogía de la autonomía*” 2da. Edición, México, Editorial Siglo XXI
- GARFINKEL, HAROLD (2002) “*Studies in Ethnomethodology*”, Great Britain, MPG Books, Bodmin, Cornwall
- GOETZ, J.P., LeCOMPTE, M.D. (1988) “*Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*”, España, Ediciones Morata
- GOFFMAN, Erving. (1997) “*La presentación de la persona en la vida cotidiana*”, Bs.As. 3ª. Reimpresión, Amorrortu Editores
- GOFFMAN, Erving. (1961) “*Asylums: Essays on Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*”, New York, Doubleday; edición en español (1994) “*Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*” Bs.As., Amorrortu Editores
- GOFFMAN, Erving. (1974) “*Frame Analysis: An essay on the organization of experience*”, London, Harper & Row. Edición en español: (2006) “*Frame Analysis: Los marcos de la experiencia*”, Traducción: José Luis Rodríguez, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)
- GOODLAD I., JOHN, SODER, ROGER, et al (1990), “*Places where teacher are taught*”, 1st. edition, USA, Jossey-Bass Inc.

- GOODLAD I., JOHN, SODER, ROGER, et al (1990), *“The moral dimensions of teaching”*, San Fco., Ca., John Wiley & Sons, Inc
- GAGE, N. L. (Ed.) (1963). *Handbook of reseach on teaching*. Chicago: Rand McNally
- HARGREAVES, David (1986) *“Las relaciones interpersonales en la educación”*, tercera edición, Madrid, España, Editorial Narcea
- HUERTA IBARRA, José. (1977) *“Organización psicológica de las experiencias de aprendizaje”*, México, Editorial Trillas
- JACKSON, PHILIP W (1992) *La vida en las aulas* 2ª. Edición, Madrid, Ediciones Morata
- JOSEPH, ISAAC (1999) *“Erving Goffman y la Microsociología”*, 1ª. Reimpresión, Barcelona, Gedisa
- KUHN, THOMAS S., (1971) *“La estructura de las revoluciones científicas”*, México, FCE
- LACAN, JACQUES-MARIE E., (1956-1957) *“El seminario”*, Tomo I, España, Paidós,
- LAKATOS, I., (1983) *“La metodología de los programas de investigación científica”*, Madrid, Alianza
- NEWMANN, FRED M., SECADA, WALTER G., Y WEHLAGE, GARY G. (1995) *“Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators”*, Madison WI: Wisconsin Center on Education Research, University of Wisconsin
- PINTOS, Juan Luis. (2002) *“Teoría de los imaginarios sociales”*, España, Editorial Narcea
- PIAGET, JEAN, (1982) *“Tendencias de la investigación en las ciencias sociales”*, Madrid, Alianza
- POPKEWITZ, T., (1988) *“Paradigma e ideología en la investigación educativa”*, Madrid, Mondatori
- POPPER, KARL R., (1967) *“El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones”*, Buenos Aires, Paidós
- POPPER, KARL R., (1988) *“El conocimiento objetivo”*, Madrid, Tecnos
- RICOEUR, P., (1982) *“La investigación de las ciencias sociales y humanas”*, Madrid, Tecnos

- RITZER, GEORGE (1993) “*Teoría Sociológica Contemporánea*”, tercera edición, México, Editorial McGraw-Hill
- ROJAS SORIANO, R. (1981) “*Guía para realizar investigaciones sociales*”, sexta edición, México, Universidad Autónoma de México
- SAMPIERI, FERNÁNDEZ y BAPTISTA (1998) “*Metodología de la Investigación*”, México, Editorial Mc Graw-Hill
- SANTAMARÍA, SANDRA et. al. (2005) “*El perfil docente*” del 28 de febrero de 2005, disponible en: <http://www.monografias.com/trabajo25/perfil-docente>, Consultado 25 de mayo de 2009
- SARASON B., SAYMOUR (1993) “*The predictable failure of Educational Reform: Can we Change Course before It's too late*” first Edition, New York, Jossey-Bass
- SIROTNIK A., KENNETH, (1999) “*Making Sense of Educational Renewal*”, USA, Phi Delta Kappan
- SMELKES, CORINA (1998) “*Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*”, segunda edición, México, Oxford University Press
- SCHUTZ, ALFRED (1967) “*La Fenomenología del mundo social*”, Barcelona, Editorial Anagrama
- STENHOUSE, D. L., (1985) “*El profesor como tema de investigación y desarrollo*”, Revista de Educación, ISSN 0034-8082, No. 277, pp. 43-53
- WITTGENSTEIN, L., (1981) “*Investigaciones filosóficas*”, Barcelona, Crítica
- WITTROCK, M., (1989) “*La investigación de la enseñanza: I, II y III*”, Barcelona, Paidós.
- WOOD, GEORGE H., (1992) “*Schools that work: America's most innovative public education programs*”, New York, Dutton.

A NEVOS

ANEXO 1

Cuestionario



CUESTIONARIO

Investigación para la Tesis

Ser Maestro: Una aproximación al modelo de docente universitario

Selecciona con una X las características que más se amolden al profesor/a de la asignatura
 No es necesario llenarlas todas, sólo las que en tu más sincera opinión-criterio se amolden más a dicho profesor/a. Debes tener la plena confianza de que esta información no será revelada, no nos interesa juzgar a nadie y nadie se va a enterar de lo que tu contestaste ni a quien te refieres

	X ↓	
1		Agradable
2		Tenso/a
3		Sobresaltado/a
4		Nervioso/a
5		Trabajador/a
6		Puntual
7		Intelectual
8		Incrédulo/a
9		Alegre
10		Optimista
11		Frío/a
12		Deprimido/a
13		Testarudo/a
14		Marginado/a
15		Abstraído/a
16		Metódico/a
17		Mantiene buen control
18		Es equitativo, no tiene alumnos/as favoritos/as
19		No impone castigos extremos o inmoderados
20		Explica y ayuda
21		No conoce bien la asignatura la clase resultan monótonas o pesadas
22		Machaca, ridiculiza, es sarcástico, de mal carácter, áspero, etc.
23		Se interesa por los alumnos en cuanto a personas diferenciadas, únicas

	X ↓	
24		Es democrático/a
25		Siempre parece enfadado/a
26		Es atento/a
27		Es autoritario/a
28		Es confiado/a
29		Es anarquista
30		Es silencioso/a
31		Es conversador/a
32		Es responsable
33		Es descuidado/a
34		Es emprendedor/a
35		Es sociable
36		Irritable
37		Concreto/a
38		Olvidadizo/a
39		Carece del sentido del humor
40		Es demasiado riguroso
41		Es demasiado laxo
42		Tiene favoritos "fastidia" a los alumnos/as
43		Castiga y amenaza excesiva o arbitrariamente
44		No explica, ayuda poco
45		Expone lecciones interesantes es jovial, amigable, paciente, comprensivo, etc.
46		Posee sentido del humor
47		Ignora las diferentes individualidades de los/las estudiantes
48		Es una persona digna de imitar

Contesta marcando SI o NO a cada uno de los siguientes planteamientos acerca de la competencia de tu profesor/a, si competencia se define:

- | | | |
|---|----|----|
| a. Conocimiento, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una tarea ocupacional dada | SI | NO |
| b. Es el desempeño real demostrando dominio | SI | NO |
| c. El conjunto de capacidades que incluye: conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos | SI | NO |
| d. La capacidad y disposición para el desempeño y para una buena interacción con los estudiantes | SI | NO |
| e. La convergencia de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales; que le permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea | SI | NO |

¿Cómo te gustaría que fuera tu profesor/profesora?

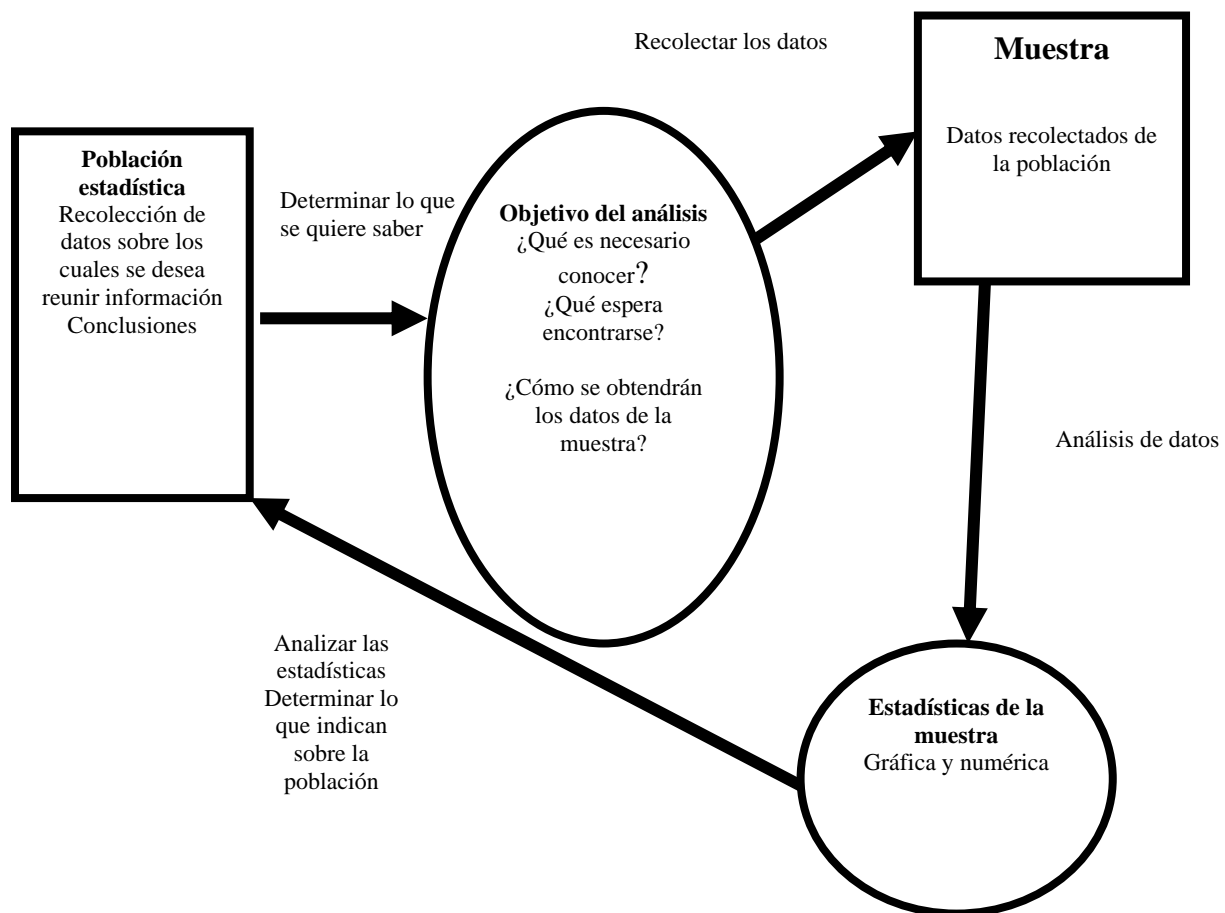
ANEXO 2

Cuadro de resumen metodológico

Dimensiones	Exploratoria Descriptiva	Interpretativa
Intereses	Explicar, controlar, predecir	Comprender, interpretar (comprensión mutua compartida)
Fundamentos	Empirismo	Fenomenología
Ontología	Dada, singular, tangible, fragmentable, convergente	Construida, holística, divergente, múltiple
Relación Sujeto/objeto	Independiente, neutral, libre de valores	Interrelación, relación influida por factores subjetivos
Propósito: Generalización	Generalizaciones libres de contexto y tiempo, leyes, explicaciones (nomotéticas) <ul style="list-style-type: none"> • Deductivas • Cuantitativas • Centradas sobre semejanzas 	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias
Explicación: Causalidad	Causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas	Interacción de factores
Axiología	Libre de valores	Valores dados influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, Confirmación, Transferibilidad

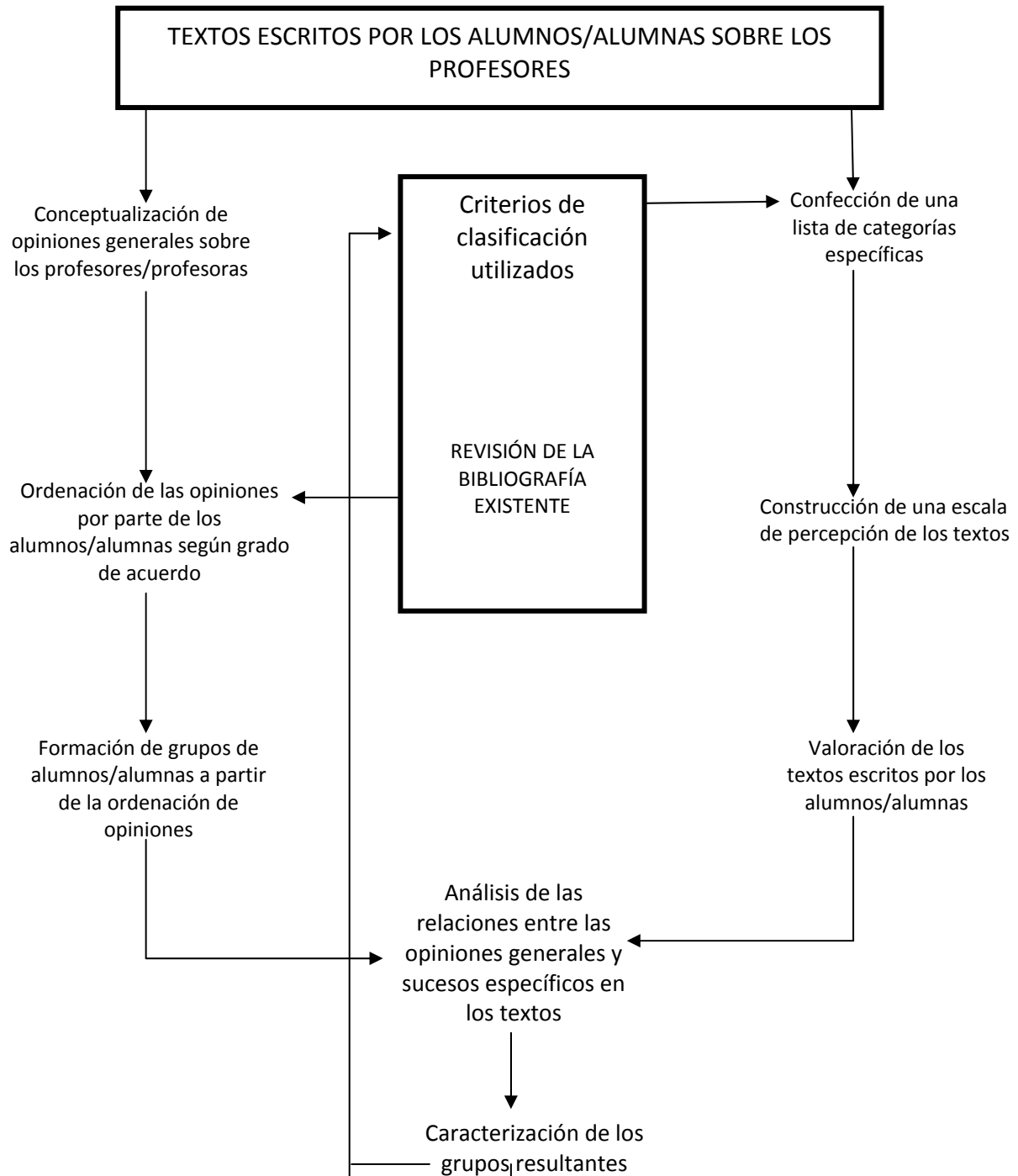
ANEXO 3

Metodología Exploratorio-descriptiva



ANEXO 4

Metodología interpretativa



ANEXO 5

**Personal de la Facultad de Informática
Mazatlán, Universidad Autónoma de Sinaloa**

Documento proporcionado por:

M.C. José Nicolás Zaragoza González

Director

Junio 2009

Nombre	No.		Licenciatura	Institución	Maestría	Maestría	Doctorado	Doctorado	Fecha de Ingreso
	Emp.	Categoría			Sin Título	Titulado	Sin Título	Titulado	
1 Alatorre Patrón Armando	8122	Asignatura B	CPT	UAS		1	0		
2 Avantes Valenzuela José Alfredo	4108	Asignatura B	Ing. Industrial	UANL		0	1		
3 Barraza Osuna Alán Josué	9572	TC Titular A.	Lic. Sistemas	U De O		0		1	01/09/1994
4 Carvajal Valdés Raúl	3548	TC Titular C.	Biologo	UNAM		0		1	01/09/1983
5 Castellanos Osuna Raymundo	5948	Asignatura B	LAE	UAS	1				
6 Cobarrubias Soto Natividad	11504	TC Titular A.	Ing. Sistemas	UAN		0	1		01/09/1999
7 Colado Martínez Rosa Elena	3860	TC Titular A.	Ing. Topografo	UAS		0	1		17/03/1982
8 Delgado Burgueño Ana María	10484	Asignatura B	Lic. Informática	UAS	1				01/03/1997
9 Flores Hernández Felipe de Jesús	6187	Asignatura B	Ing. Civil	UAS		1			
10 García Sánchez Omar Vicente	13144	Asignatura B	Lic. Informática	UAS	0				
11 Goon Navarrete Luis Otoniel	10057	TC Asociado D.	LAE	UAS		1			01/03/1996
12 Lavín Zatarain Luis Homero	4214	TC Asociado D.	Ing. Civil	UAS		0	1		15/09/1974
13 Lavín Zatarain Sergio	12606	Asignatura B	Lic. Informática	UAS	1				
14 Marmolejo Rivas Claudia	8618	TC Titular A.	Ing. Química	UNAM		0		1	01/09/1993
15 Mendoza Zatarain Rafael	3181	TC Titular A.	Ing. Civil	UAS		0	1		15/10/1984
16 Murillo Campos Diego	12897	Asignatura B	Lic. Informática	UAS	1				
17 Nava Pérez Lorena	11860	Asignatura B	Lic. C. de la C.	UAS		0	1		16/08/2000
18 Oleta Luna Mirna Sulema	8846	Asignatura B	CPT	UAS		1			01/10/1993
19 Osuna Peraza Edson Francisco	9109	TC Titular A.	Ing. Electrónica	ITMAR		0	1		01/03/1994
20 Peraza Garzón Juan Francisco	13145	Asignatura B	Lic. Informática	UAS	1				
21 Qui Orozco Sandra Olivia	9833	Asignatura B	Ing. Civil	UAS	1				01/09/1995
22 Qurino Rodríguez Lucio Guadalupe	9832	TC Titular A.	Lic. Sistemas C	U De O		0		1	01/09/1995
23 Rentería Zatarain Luis	5359	Asignatura B	Lic. Economía	UAS	1				10/10/1977
24 Rodríguez López Humberto	9834	TC Titular A.	Ing. Sistemas	UAN		0	1		01/09/1995
25 Sarmiento Bautista Juan Manuel	3263	Asignatura B	Lic. Derecho	UAS	1				10/09/1979
26 Solís Olivares David	7146	Asignatura B	Lic. Admon.Pub.	UNAM		1			02/09/1981
27 Tostado Ramírez Manuel Iván	14777	Asignatura B	Lic. Informática	UAS	0				
28 Zaldivar Colado Anibal	10213	TC Titular A.	Lic. Informática	UAS		0	1		01/09/1996
29 Zaldivar Colado Ulises	12896	Asignatura B	Lic. Informática	UAS		0	1	0	
30 Zaldivar Colado Xiomara Penélope	9573	TC Titular A.	Lic. Informática	UAS		0		1	01/09/1994
31 Zaragoza González José Nicolás	9427	TC Titular A.	Ing. Civil	ITESO		0	1		01/09/1994
					8	5	11	5	

Nombre	No.		Fecha de Ingreso
	Emp.	Categoría	
1 Sánchez Zatarain Martha Sulema	7699	Op. De Computadoras	20/10/1992
2 Canizales Bernal Rosa Elena	9151	Bibliotecaria	25/01/1994
3 Rodriguez Castañeda Verónica R	11951	Conserje	07/01/2001

Cubriendo interinato en biblioteca de Turismo

4 Felix Colado Bertha Elena	14030 Supervisor de servi Lic. Turismo		
5 Zurita Cruz Carlos Eduardo	14778 Coordinador de turri Ing. Sistemas		
6 Mendoza Tirado Delma Lidia	14029 Supervisor de servi Lic. Derecho		
7 Chávez Aranguré Verónica del Carme	7576 Bibliotecaria CPT	19/04/1999	
8 García Llamas Beatriz	8106 Op. De Computadoras		Ocupa puesto de confianza en FACIMAR
9 Betancourt Betancourt María Victoria	8851 Op. De Computadoras		Interina por Beatriz García Llamas
10 Peralta Valdéz Ragüel Kitlm	16023 Conserje		Interino por Verónica Rodríguez Castañeda
11 Dominguez Arámburo Oscar Humbert	16099 Conserje		Interino por María Leticia González Millán
12 Gonzalez Millan Maria Leticia	7392 Conserje	04/07/1992	Cubriendo interinato en biblioteca central

ANEXO 6

**Organigrama de la Facultad de Informática
Mazatlán, Universidad Autónoma de Sinaloa**

Documento proporcionado por:

M.C. José Nicolás Zaragoza González

Director

Junio 2009



Universidad Autónoma de Sinaloa

Facultad de Informática Mazatlán

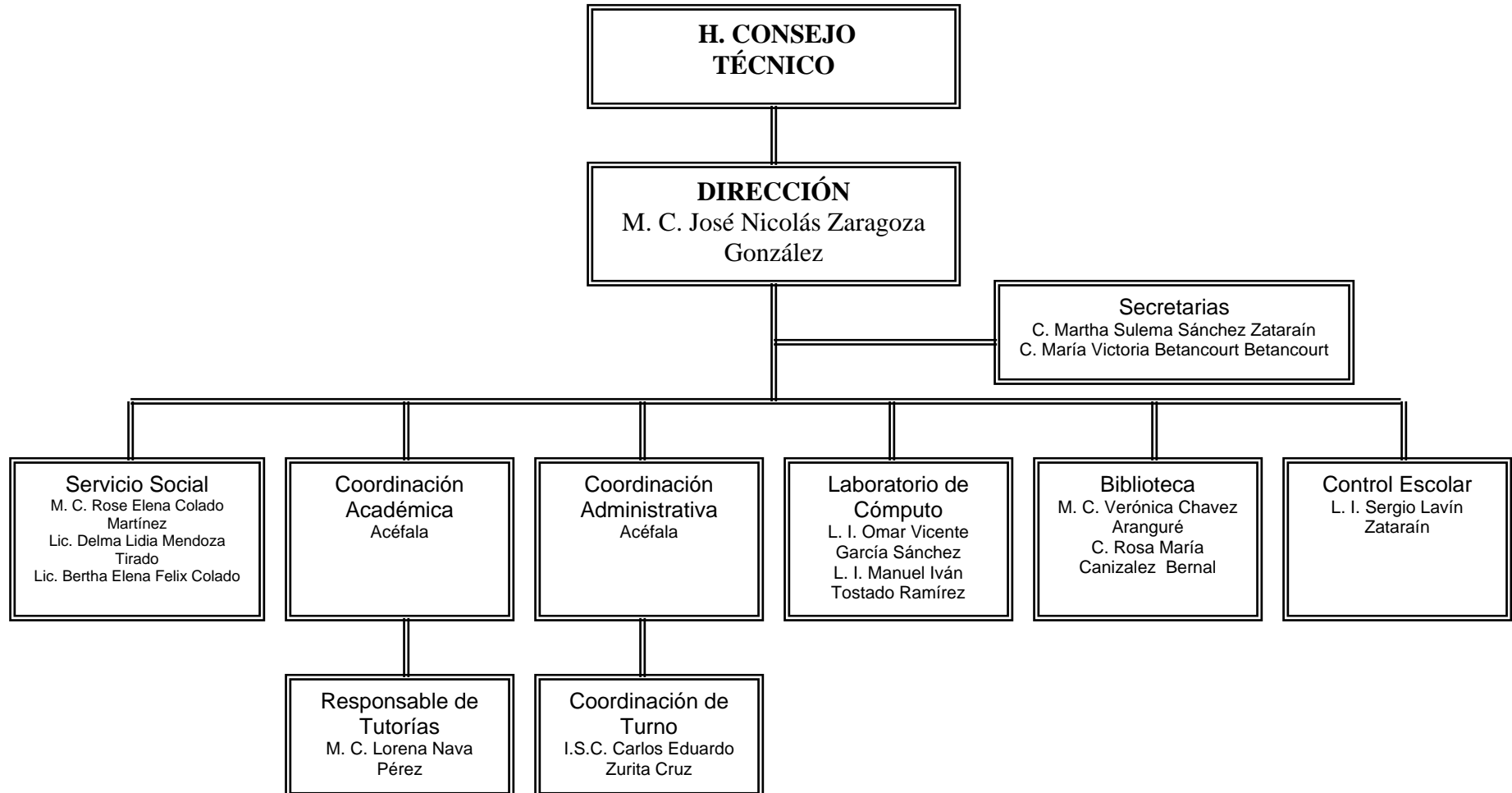
Av. Universidad y Leonismo Internacional, C. P. 82017 Mazatlán, Sinaloa, México. Tel/Fax (669) 981-1560

<http://info.maz.uasnet.mx>

“Con Visión de Futuro y Compromiso Social”



ORGANIGRAMA DE LA FACULTAD DE INFORMÁTICA MAZATLÁN



Toda Escuela, Facultad y Centro de Investigación de la Universidad cuenta con un Consejo Técnico, que funge como órgano de administración, decisión, consulta y asesoría académica. Será la suprema autoridad de la institución, sus acuerdos serán de observancia obligatoria para todos los miembros de la comunidad universitaria y sólo podrán ser abrogados, derogados o modificados por el propio Consejo. Estarán integrados por:

- I. El director de la escuela, facultad o centro de investigación como su presidente.
- II. Un representante de los profesores por cada grado escolar y en el caso de los centros de investigación, un representante por cada área de conocimiento.
- III. Un representante de los alumnos por cada grado escolar.
- IV. El presidente de la sociedad de alumnos de cada escuela o facultad.

Facultades del Consejo Técnico

Son facultades del Consejo Técnico:

- a) Elaborar su propio Reglamento Interno de funcionamiento, el cual no deberá contraponer a las disposiciones contenidas en la Ley Orgánica de la Universidad.
- b) Vigilar el cumplimiento de los planes y programas de estudio, métodos de enseñanza y de evaluación del centro educativo de que se trate.
- c) Discutir y analizar los proyectos e iniciativas que presenten los profesores, investigadores y alumnos o los que surjan en su seno, sometiendo sus dictámenes a la aprobación del H. Consejo Universitario.

- d) Formular una terna de profesores y proponerla al H. Consejo Universitario, para que de la misma sea nombrado el director de la escuela.
- e) Todas las que confiere la Ley Orgánica y el Estatuto General de la Universidad.

Director

El Director, es la autoridad académica y administrativa de las escuelas y facultades que existen en la Universidad, duran a su cargo 3 años y no pueden ser reelectos para un periodo inmediato. Sus facultades y obligaciones se regularán por lo establecido en el Estatuto General de la Institución.

Coordinador Académico

Debe tener conocimientos en administración educativa, control de personal y además de contar con habilidades personales como iniciativa, capacidad para resolver situaciones conflictivas, capacidad para la conducción de personal y alumnado, buenas relaciones humanas.

Sus funciones:

- * Administrar las actividades técnicas de la investigación, planeación, coordinación, supervisión y evaluación tendientes a optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- * Acordar con los coordinadores de turno sobre los asuntos de su competencia.
- * Dar información a los puestos directivos y administrativos sobre la calendarización y planificación de las actividades periódicas docentes de la institución.
- * Colaborar con el establecimiento de criterios de reclutamiento y selección de personal de acuerdo con los lineamientos, características y necesidades de la escuela de Informática.

- * Promover y supervisar las actividades extra escolares en bien de la preparación de docentes y alumnado.
- * Organizar el banco de programas por asignaturas entregándolo a los docentes y alumnado.
- * Colaborar con la elaboración de horarios de los docentes del plantel y personal técnico.
- * Proponer los periodos de evaluación final de acuerdo con los coordinadores de área.
- * Diseñar instrumentos para el control de actividades y personal, así como su evaluación.
- * Propiciar las investigaciones que mejoren el desarrollo de las actividades.
- * Vigilar la continuidad del proceso enseñanza-aprendizaje de la Escuela de Informática.
- * Supervisar el desarrollo de los programas en las aulas apoyándose con los coordinadores de área.
- * Participar en los programas de capacitaciones y actualización técnica, promoviendo la asistencia del personal docente en ellos.
- * Estudiar, coordinar y en su caso promover modificaciones a los planes de estudio y programas de trabajo en vigor de acuerdo con las academias.
- * Supervisar los trabajos de las juntas de academias.
- * Hacer del conocimiento del personal a su cargo, las disposiciones de las autoridades relacionadas con las actividades del área.
- * Establecer coordinación interna con los demás niveles de la escuela de Informática.
- * Participar con las comisiones que elaboran las propuestas de dictámenes de revalidación y convalidación de estudios.
- * Informar periódicamente al director de la escuela de Informática sobre las actividades realizadas.
- * Otras funciones que le asigne el director de acuerdo con su puesto.

Coordinador Administrativo

Debe contar con conocimientos de administración educativa, control de personal, control de recursos financieros y tener habilidades personales como iniciativa, capacidad para dirigir al personal, capacidad para resolver situaciones conflictivas, buenas relaciones humanas y facilidad de expresión oral y escrita

Sus Funciones:

- * Establecer objetivos claros y precisos de su área de trabajo en la organización.
- * Estructurar reglas y principalmente políticas de acción entendidas como normas generales de la Secretaria Administrativa.
- * Impulsar la superación, participación, el uso de la imaginación y creatividad de los trabajadores en el área administrativa.
- * Elaborar las listas de alumnos por grupos, materias al inicio de cada semestre.
- * Supervisar y controlar la inscripción y reinscripción de los alumnos.
- * Propiciar una eficiente política de adiestramiento, motivación y promoción del personal de acuerdo a los lineamientos del contrato colectivo de trabajo.
- * Llevar un registro de la antigüedad del personal de la escuela para efectos de derecho de antigüedad.
- * Elaborar la programación de vacaciones del personal de la escuela.
- * Tramitar ante quien corresponda el reporte de faltas del personal para su descuento respectivo.
- * Supervisar y controlar la asistencia a sus labores de los empleados administrativos y de intendencia.
- * Supervisar, coordinar y controlar las actividades del personal a su cargo.

Control Escolar

El Departamento de Control Escolar de cada dependencia académica, está estrechamente ligado, por sus funciones, a la Dirección de Servicios Escolares y entre sus responsabilidades se encuentran las siguientes:

- * Atender el trámite de inscripción y reinscripción de sus alumnos en el periodo y plazo que contemple el calendario escolar aprobado por el H. Consejo Universitario.
- * Remitir oportunamente la relación y documentación de inscripción y reinscripción a la Dirección de Servicios Escolares.
- * Atender solicitudes de exámenes extraordinarios, concentrar materia por materia en el padrón general y remitirlo oportunamente a la Dirección de Servicios Escolares, para la elaboración de las respectivas actas de exámenes.
- * Recibir y controlar las actas de exámenes extraordinarios o especiales que se hayan llenado y firmado por los docentes.
- * Remitir bajo oficio y relación estas actas de originales a la Dirección de Servicios Escolares, anexando el disquete que contenga la información respectiva.
- * Archivar en encuadernados sus correspondientes firmas al carbón, así como en el disquete contenido la información respectiva.
- * Entregar credenciales a los estudiantes formalmente inscritos al inicio de cada ciclo escolar.
- * Proporcionar a los profesores, al inicio de cada curso, los cuadernillos de toma de lista y evaluación continua e implementar su sistema de uso.
- * Informar y orientar permanente a los alumnos sobre el procedimiento de inscripción, reinscripción, solicitudes de exámenes extraordinarios y especiales y demás que correspondan al trámite y responsabilidad escolar de los estudiantes.

* Informar oportunamente a los alumnos de las calificaciones obtenidas de los periodos de los exámenes ordinarios, extraordinarios y especiales, a través de los siguientes procedimientos:

- Imprimir por medio de equipo de cómputo y proporcionar a los profesores, los formatos de boletas de calificaciones por asignatura, incluyendo el nombre del alumno, materia, fecha, ciclo, grado, folio del acta de examen, calificación y nombre del profesor.
- Supervisar y evaluar la matrícula con la finalidad de depurarla, antes de remitir a la Dirección de Servicios Escolares el padrón, para la elaboración de las actas de exámenes finales ordinarios de cada curso.

Servicio Social Universitario

El servicio social universitario, es una de las funciones esenciales para la vinculación orgánica entre la Universidad y la sociedad.

En cada una de las escuelas y facultades, debe existir un Departamento de Servicio Social, cuyo coordinador está subordinado a la autoridad del Consejo Técnico y la Dirección de la Escuela o Facultad, para implementar íntegramente su plan de desarrollo y, por otro lado mantendrá una coordinación permanente con la Subdirección de Servicio Zonal, en lo que tiene que ver al desarrollo de la actividad específica del servicio social.

A partir del séptimo semestre, los alumnos de las diferentes carreras empiezan a prestar su servicio social, en este caso, por la importancia que la Escuela de Informática le asigna a la formación en la

práctica de sus alumnos, cuenta con un plan de estudios que incluye un total de 480 horas obligatorias de prácticas que se cumplen de la siguiente manera:

Entre las funciones del Coordinador de servicio social universitario, se encuentran las siguientes:

- * Difundir y promover entre los alumnos y egresados, que estén en condiciones de realizar su servicio social, los aspectos informativos referentes a la filosofía, condiciones, modalidades, requisitos, ámbitos y recursos en que se podrá realizar el servicio.
- * Coordinar la prestación del servicio social de la escuela o facultad basándose en el programa de desarrollo que las autoridades escolares y del servicio social estén implementando.
- * Elaborar la propuesta semestral de padrón de prestadores y de la distribución de los mismos en los diferentes ámbitos en que puedan realizar su servicio social, y ponerla a disposición de la Subdirección Zonal y del Consejo Zonal, para su aprobación e incorporación al plan de trabajo que éste elabore de acuerdo con los recursos, convenios, programas y proyectos específicos disponibles para su implementación.
- * Vigilar el cumplimiento cabal de la prestación del servicio en los términos establecidos en éste reglamento y mantener actualizada la recepción y emisión de las cartas de liberación.

Anexo 7

**Plan de Estudios de la Licenciatura en
Informática, de la Facultad de
Informática de Mazatlán,
Universidad Autónoma de Sinaloa
Documento público**

Plan de Estudio de la Licenciatura en Informática

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII
PROGRAMACIÓN E INGENIERÍA DE SOFTWARE I	PROGRAMACIÓN E INGENIERÍA DE SOFTWARE II	PROGRAMACIÓN E INGENIERÍA DE SOFTWARE III	PROGRAMACIÓN E INGENIERÍA DE SOFTWARE IV	SEMINARIO DE CREATIVIDAD E INNOVACIÓN	EMPRENDEDORES	INTERACCIÓN HOMBRE-MÁQUINA I	INTERACCIÓN HOMBRE-MÁQUINA II
SOCIOLOGÍA DE LA INFORMÁTICA	REDES I	REDES II	OPORTATIVA I	OPORTATIVA II	OPORTATIVA III	OPORTATIVA V	OPORTATIVA VII
ARQUITECTURA DE COMPUTADORAS I	ARQUITECTURA DE COMPUTADORAS II	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN I	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN II	GESTIÓN DE UNIDADES INFORMÁTICAS I	OPORTATIVA IV	OPORTATIVA VI	OPORTATIVA VIII
MATEMÁTICAS I	MATEMÁTICAS II	MATEMÁTICAS III	MATEMÁTICAS IV	MATEMÁTICAS V	SOFTWARE BASE I	SOFTWARE BASE II	SEMINARIO DE VALORES Y DESARROLLO HUMANO
DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS	ADMINISTRACIÓN	CONTRIBUCIÓN	MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	ECONOMÍA	PERIODICIDAD	GESTIÓN DE UNIDADES INFORMÁTICAS II	DERECHO
				PRÁCTICA PROFESIONAL I	PRÁCTICA PROFESIONAL II	PRÁCTICA PROFESIONAL III	

SERVICIO SOCIAL UNIVERSITARIO



Anexo 8

**Cartas de los alumnos y alumnas de la
Facultad de Informática Mazatlán, Universidad
Autónoma de Sinaloa, en las que describieron
la práctica docente de sus profesores y
profesoras**

30 octubre, 2007

Hola - Amigo Danny, hace tiempo que no platicaba con tigo, fijate que necesito contarte como voy en la escuela, Mis Maestros son totalmente diferente a los de la preparatoria, la verdad yo si esperaba un cambio muy diferente, pero del tiempo que llevo de clases y que nos da el profesor ~~... se~~ no termino de entenderle en que se basa para darnos la clase (por que no entiendo nada, es más ni el solo se entiende al igual que al profesor ~~... ..~~) Yo los respeto por que son mis maestros, pero la verdad que barbara. En matemáticas uff: parece que al profe lo llevan corriendo, entra corriendo, da la clase corriendo y se va corriendo, y que entendi nada, pero trato de echarle todas las ganas, te prometo que saldre con buenas calificaciones

Bueno me despido con Cariño

BYE.

Mazatlán, Sinaloa 30 octubre del 200

Querido Amigo

Hola Amigo me gustaria contarte como son los maestros durante estos pocos meses que he estado en la Licenciatura de Informatica.

En esta facultad los maestros no son tan flexibles en la calificación para evaluar los meses, la materia de matematicas es un poco dura, ya que dejan muchos trabajos para entregar al mes, aunque la mayoría se me han facilitado, lo que no ha cambiado es que los maestros siempre estan disponibles y dispuestos a explicarte algun tema que se te haya dificultado en horas extras. La materia de programación se me facilita porque estamos viendo cosas que ya habia visto, algunas de diferente forma, pero casi no tenemos clases y eso me afectará para los proximos semestres, otra materia es Sociología en informatica, esta materia se me hace muy aburrida, ya que el maestro nunca asiste y solo son puras exposiciones. La materia de Desarrollo de Habilidades Cognitivas es divertida porque realizamos dinamicas, pero algunas veces aburre porque es la ultima hora. En sí este semestre se me ha hecho facil y me gusta así como son las clases.

Nos vemos Bye...

Continuación...

130/10/07/

Bueno creo que me desvie un poco del tema, bueno como iba diciendo, hablando de los maestros.

Bueno pues yo creo que los maestros deberían de darnos toda la mano primero, y después, dejar que nosotros lo hagamos solos, en cuanto a los exámenes yo creo que deberían de aplicarlos, ya que dicen las estadísticas que los alumnos reprobaban por los exámenes, y es que el nerviosismo hace que el alumno vomite lo que sabe. yo creo que la mayoría de las personas de éxito no siempre llevaron 10 de calificación, si no que fueron alumnos irregulares, el éxito se logra creyendo en uno mismo y teniendo a alguien por el cual hacer las cosas, un consejo te doy las cosas salen mejor cuando se las dedicas a alguien.

Saludos

Hola. Amigu@s...*

30/10/07



Mari's

Hoy en este día te quería platicar, que mis maestros, tienen diferentes formas de enseñarnos, creo que hay unos que no me explican bien. Casi siempre llega, apunta en el pizarrón y nos dice aganto y toma lista, después, de ^{que} no sabemos que hacer se pone, recoge algunos y lo hace en el pizarrón y no lo explica muy bien que digamos. quisiera que se diera a la tarea de explicar y después dejar tarea y trabajos, haci lo haríamos mejor. tengo 2 maestras a las cuales les entiendo a la perfección me gusta como trabajan, hay otros maestros que me caen bien pero. casi no siento que me enseñen. ya que o no bienen o no se. casi no les tomo importancia y se que está mal haci que trato de estudiar por fuera.

En general. creo que es buena elección. y

creo que vamos bien. ja ja ja

Nos vemos mañana.

¡Tea to! jiji jiji

10/02/08

Hola Amiga:

Quiero contarte sobre los profesores que hay en mi escuela por si es una de tus opciones entrar a estudiar aquí.

Primeramente quiero que sepas que cada uno de los maestros tiene su forma de impartir clases, como hay algunos que siempre nos llenan de información pero nada de práctica y otros que solamente practicamos pero no hay teoría, lo que si estoy segura es que debe de ser algo equilibrado.

En particular hay un profesor de administración que su forma de dar clases no es la mejor, en su clase se sentía mucha tensión, así no más esperando que por suerte no te preguntara, ya que tus respuestas no eran como él quería escuchar, quería que le dijeran todo exactamente como él lo dice, eso no se me hace la manera en la que un alumno puede construir su conocimiento.

Otros maestros califican de una manera que solamente favorecen a unas personas, por ejemplo solamente los que se llevan con él de alguna forma.

No quiero que al decidir la carrera pienses en los maestros, piensa más que nada en lo que quieres, ya los maestros es en un segundo plano a los cuales te tienes que adaptar. Espero verte pronto.

Saludos.

Atentamente

Tu amiga

18/02/08

para: Un amigo.

Hola como ya sabes estoy en ^{la} Escuela de Informática Maratlán
te quiero decir que es una escuela muy padre ya que tiene
unos excelentes maestros hablando académicamente.

Ahora en el nivel que me encuentro tengo a 5 maestros entre ellos
a una maestra la cual te hablare un poco de ella es una persona
muy amigable, tiene espacio para cada ocasión (cumpleaños,
eventos sociales, puentes, eventos en grupo, etc) pero cuando se trata
de estar en clase esta como debe ser siempre firme, estricta y
clara.

La verdad que no tengo de que quejarme por los maestros que tengo
pero si comunicarte que son un poco muy estrictos todas.

Este nivel se me ha hecho un poco pesadito por todas las tareas
que me dejan tanto como el profesor de programación y el de
base de datos.

Hablando de ellos 2, son amigables y accesibles cuando se requiera
pero de igual manera duros y firmes, son extremadamente
estrictos pero buenos maestros, pues hasta ahorita llevo 3 maestro
que te describo los otros 2 son de metodología y el otro de
Optativo.

El primero trata de explicar todo aunque se va en veces rápido
pero es entendible y el otro es bueno aunque se desvía un poco
de lo que realmente es.

Bueno siendo que te describí lo que pienso de ellas y como creo
que son me despido y gracias por leerlo.

Atentamente

????????? ☆
.....

Mzt. Sin. 18 de febrero de 2008.

A querida amiga

Esta carta la escribo para expresarle mi sentir hacia algunos Profesores de esta escuela (Fac. Informática).

En primer lugar quiero destacar que la mayoría de los Maestros cuentan con Maestría y eso es algo digno de una excelente institución educativa, pero siempre existen excepciones.

Una de ellas a mi muy personal opinión es el profesor que me dió Clases de programación en el 3º semestre, el prof. Quirino, pienso que él sabe mucho de programación y JAVA, pero es muy malo para explicar y severo para calificar. Otro profesor es Murillo, también pienso que sabe mucho, pero honestamente no sirve para dar clase, pierde tiempo con bromas y tiene preferencias muy obvias para algunos alumnos, específicamente 1, y yo pienso que no es justo. El profesor Humberto se ve que es muy duro, y creo que nos hará sufrir en los exámenes, aparte que sus clases son aburridas y poco dinámicas. Mi profe en Administración pienso que es muy flojo por que nos pone a investigar y exponer los temas de la unidad y con nuestra información da su clase, sin agregar o corregir nada.

También quiero incluir a la dirección por que NO TENEMOS RECESO!!! muy pocas actividades sociales y poca convivencia entre alumnos.

Me despido no sin antes decir que respeto a mis profesores y más aun los que no nombre en esta carta, por que creo que son muy buenos y bien preparados.

ATENTAMENTE

18/02/08

Sr. Laura le escribo esta carta porque estoy sufriendo mucho, mis maestros no nos tienen consideración ya que nos maltratan psicológicamente ya que dejan muchas tareas y no nos tienen consideración con nosotras

Hasta pronto

18/02/08

querido amigo

Mediante este escrito informo o se da a conocer que no tengo ni encuesta que escribir ya que en este momento pues pondre lo primero que se venga a la mente

Por ejemplo nos dejan trabajos sin siquiera explicar como se ase o para que sirve y pues no aprendemos muchas cosas.

Otro ejemplo que puedo mencionar nos tratan con con inferioridad y nos bajan el autoestima y nos sentimos mal psicológicamente ya que quieren que fengamos el conocimiento de ellos.

Nos vemos

Morelia Sin. 18 / febrero / 2008.

querido amigo

Hola, espero que estes bien, yo aqui en la universidad en mis estudios, aqui en la escuela todo esta bien pero, como siempre, siempre ay cosas buenas y malas los maestros, la mayoria son muy buenas, pero hay algunos que en lo personal no me gusta como dan las clases, mmm no se lo que falta pero la clase no es muy entendida, o talvez sea el alumno o talvez el profesor, y ay otros que ni al caso, ellos andan en su mundo y todos felices y contentos, de los 5 maestros que nos dan este semestre en lo personal solo me gusta como imparten clase 2. De ahí en fuera los otros 3, a dos mas no los entiendo y el otro todo va tranquilo, nada de que preocuparse.

Adios
tu amigo

Mazatlan Sinaloa 18/feb/08

Para mi amigo :

El proposito de esta carta es contarte lo que me ha pasado en el tiempo que he estado en la escuela ("Facultad de Informatica", Mazatlan).

Lo principal es que la escuela esta en buenas condiciones para llevar a cabo mi educacion. Un punto importante a tratar son los maestros de los cuales no duda de su capacidad de enseñar, pero algunos cuentan con una actitud un poco negativa hacia nosotros (los alumnos). En general esta escuela es muy buena y sus maestros estan capacitado para impartir clases a universitarios. La verdad es que me agrada mucho estudiar aqui y estoy muy contenta con todo lo que he aprendido aqui.

+u amigo