

“El modelo educativo y la evaluación docente como factores que influyen en la práctica docente en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México”

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento y Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



“El modelo educativo y la evaluación docente como factores que influyen en la práctica docente en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México”

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

RAUL ROMERO LARA

Director de tesis: Dr. Javier Loredo Enríquez

Lectora: Dra. Hilda Patiño Domínguez

Lector: Dr. Roberto Pérez Benítez

México, D. F.

2014.

Índice

Introducción	7
1. Problemática	11
2. La Universidad Iberoamericana Ciudad de México	17
2.1 Ideario de la Universidad Iberoamericana	18
2.1.1 <i>Principio Ideológico Inspiración Cristiana.</i>	19
2.1.2 <i>Naturaleza y Finalidad.</i>	19
2.1.3 <i>Filosofía Educativa.</i>	19
2.1.5 <i>Medios.</i>	21
2.2 Modelo educativo de la Universidad Iberoamericana	24
2.2.1 <i>Modelo educativo Ignaciano: Pedagogía ignaciana.</i>	26
2.2.2 <i>Diseño curricular por competencia en la IBERO.</i>	31
2.3 El perfil del profesor para la IBERO.	36
2.3.1 <i>Como Persona, Profesionista y Educador.</i>	36
2.3.2 <i>En cuanto a las funciones que desempeña.</i>	38
3. La práctica docente	43
4. Evaluación de la práctica docente	49
4.1 <i>Evaluación de la práctica docente.</i>	49
4.1.1 <i>Principales procedimientos de evaluación docente.</i>	55
4.1.2 <i>Usos de la evaluación de la docencia.</i>	57
4.2 Evaluación docente en la IBERO, Ciudad de México	59
5. La práctica docente como sistema de la actividad: Teoría de la actividad	67
6. Metodología de investigación	79
6.1 Enfoque metodológico	81
6.3 Profesores participantes	82
6.3 Recolección de datos.	85
6.3.1 Entrevista	85
6.3.2 <i>Guía de la entrevista inicial.</i>	86
6.3.3 <i>Observaciones.</i>	94
6.3.4 <i>Revisión de documentos.</i>	101
6.3.5 <i>Entrevista a profundidad.</i>	103

6.4. Consideraciones éticas.	104
6.5 Análisis.....	104
6.5.1 Unidades de análisis.....	106
7. El análisis de la práctica de un docente	109
7.1 Perfil de docente	111
7.2 Análisis de la práctica docente de un profesor	114
7.3 Percepción sobre los componentes de su práctica	119
7.4 La planeación de clase.....	125
7.5 Inicio de clase.....	132
7.6 Desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.....	137
7.7 Cierre de clase	148
8. Análisis de la práctica docente en el contexto de la Universidad Iberoamericana	153
8.1 Niveles de tensión	155
8.2 Percepción del docente.....	160
8.2.1 Primer año como docente.....	160
8.2.2 Sobre el modelo educativo de la IBERO.....	167
8.2.3 Sobre la evaluación de la práctica docente en la Ibero, SEPE	169
8.2.4 Del estudiante universitario.....	175
8.2.5 Del estudiante de la IBERO	176
8.3 Planeación del proceso de enseñanza y de aprendizaje	177
8.6 Inicio de clase.....	188
8.7 Desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.....	191
8.8 Cierre	205
8.9 IBEROidad	207
Conclusiones	213
Referencias bibliográficas.....	219
Anexos.....	229
Anexo II	232
Anexo III.....	236
Anexo IV.....	239

Índice de figuras y tablas

Figura 1. Criterios de calidad	61
Figura 2. Momentos de los criterios de calidad.....	62
Figura 3. Estructura básica de la Actividad humana	73
Tabla 1. Profesores participantes	84
Tabla 2. Profesores entrevistados.	87
Tabla 3. Especificaciones para la guía de entrevista inicial	89
Tabla 4. Guía para la observación y el análisis de lo que pasa en el aula.....	97

Introducción

La práctica docente en educación superior de nuestro país ha estado sujeta a diversas políticas y factores tanto nacionales como internacionales. Por un lado el cambio del modelo educativo ha correspondido a políticas nacionales e incluso a la presión internacional como las del Banco Mundial (BM), la homologación de algunos currículum de la Comunidad Europea, entre otros; y no necesariamente implementadas a partir de las necesidades reales de cada contexto. Por otro lado la implementación de mecanismos de evaluación a las Instituciones de Educación Superior (IES), en donde se contempla la evaluación del desempeño docente como un rubro que debe ser desarrollado de forma institucional, por lo que se realiza una revisión que muchas de las veces se enfoca en la productividad y no en la eficacia del profesor.

Ante estos factores, el profesor se enfrenta a la tensión de tener que planear, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje con base en los cambios curriculares en turno. Continuamente los docentes deben modificar su práctica con base en las demandas institucionales; pero además deben superar la evaluación en torno a su práctica. Por lo anterior, el profesor continúa siendo un elemento vital para el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en él recae la responsabilidad de articular los contenidos que propone la institución a través de sus planes y programas, de los elementos que constituyen la fundamentación de su currículum y la selección de recursos materiales. También ha de tomar en cuenta las características del grupo de estudiantes con los que ha de trabajar, para una mejor selección de las estrategias pedagógicas a desempeñar. Además tiene que cubrir las expectativas que la institución tiene sobre su desempeño docente, lo cual es calificado mediante el proceso de evaluación docente.

La práctica docente es una actividad en la que intervienen tanto factores personales como institucionales. Dentro de los primeros se pueden mencionar la formación académica y profesional, la experiencia docente, y en los segundos es importante destacar el modelo educativo institucional, que a su vez recibe influencia de elementos de la política nacional e internacional, así como de la sociedad.

Por lo mencionado con antelación, es que surge el interés por desarrollar la presente investigación, pretendiendo indagar sobre la forma en cómo estos factores, determinan la práctica de los profesores en las universidades, particularmente en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (IBERO). Siendo una de las principales inquietudes el conocer en qué medida el modelo educativo y la evaluación docente de la IBERO intervienen en la práctica de sus profesores. Se analizará la forma en que el profesor resuelve las tensiones a las que se enfrenta, al conocer e implementar el modelo de enseñanza que la institución le demanda; además del peso que otorga la influencia de la evaluación docente al momento que planea, desarrolla y evalúa el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La investigación pretende obtener información en torno a la incorporación del modelo educativo de la IBERO a la práctica docente, la interacción que se opera con los estudiantes, el manejo de situaciones imprevistas y la forma en que impactan los resultados arrojados por la evaluación de su práctica. Sabiendo que bajo este contexto se producen tensiones en los profesores, se estudiará el procedimiento por el cual ellos resuelven las situaciones a las que se enfrentan.

Se presenta primeramente el contexto de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. La cual ha desarrollado un currículum con características particulares, es de inspiración humanista, con base en el modelo pedagógico Ignaciano, destacando la formación de estudiantes con responsabilidad social a través del desarrollo de competencias en la resolución de problemas en beneficio de la sociedad. El capítulo dos presenta brevemente algunos datos históricos sobre el origen, desarrollo y algunos logros contemporáneos de la IBERO. También se describe el fundamento curricular como Institución de Educación Superior encomendada a la compañía de Jesús; presentando el Ideario, la Misión y la Visión como IES.

Por ser el tema central la práctica docente, en el capítulo tres se describen los elementos que intervienen en esta actividad. El perfil de los profesores suele ser un factor determinado por su formación profesional y experiencial, que se ve reflejado en la forma en que incorporan contenidos, estrategias, recursos materiales y multimedia.

El estilo en que interactúan con los estudiantes es otro factor que ayuda a identificar al profesor con un estilo de enseñanza. El capítulo cuatro presenta los aspectos más relevantes de la evaluación de la práctica docente; por un lado las principales tendencias de las IES de nuestro país en cuanto a la forma en cómo desarrollan esta actividad y por otro se encuentran los usos y consecuencias de la información obtenida. Cabe señalar que lo que respecta a la evaluación docente en esta investigación no es tema que se haya desarrollado de forma exhaustiva, no por ser menos precioso o considerarlo de poca relevancia, sino porque al ser el tema articulador y central la práctica docente de los profesores que formaron parte de la muestra lo referente a la evaluación docente se constituyó como un tema secundario.

En el capítulo cinco se muestra una breve caracterización de algunas teorías del aprendizaje, como elementos que contribuyen a fundamentar el modelo educativo de las IES. Se verá la forma en cómo se establecen los objetivos generales de enseñanza, algunas estrategias de enseñanza y la evaluación sobre la adquisición de los conocimientos de los estudiantes, que está definida en gran parte por este fundamento. La teoría de la actividad es presentada en el capítulo seis. Siendo esta teoría la que permitirá realizar el análisis de la forma en cómo el modelo educativo y la evaluación docente de la IBERO inciden en la práctica de sus profesores. En el capítulo siete se describe la propuesta a desarrollar en la investigación, con base en una metodología cualitativa.

Los referentes teóricos descritos en los apartados anteriores, aunados a la metodología de investigación, permitirán comprender la complejidad de la práctica docente y de los factores que en ella intervienen. Lo que hará posible en el capítulo ocho, realizar el análisis e interpretación de la información obtenida durante las entrevistas realizadas a profesores, la observación de dos clases y el análisis de algunos documentos que utilizan en su planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

1. Problemática

A las Instituciones de Educación Superior (IES) se les ha encomendado la tarea de formar a los futuros profesionistas, no sólo deben ser vistas como un lugar para reproducir las reglas y roles sociales, sino como un espacio en donde se indaga, explora, comprueba, socializan y divulgan saberes y conocimientos (Cullen, 1997). Las IES deben mantener y desarrollar principalmente tres funciones: docencia, investigación y difusión (Luengo, 2003). Para desarrollar sus actividades se orientan en un modelo educativo institucional, fundamentado en una visión, misión, filosofía educativa, psicología educativa, sociología educativa, elementos que a su vez se proyectan en los planes y programas.

En cuanto al modelo educativo de cada IES, históricamente ha transitado de formas tradicionales como el enciclopedismo y la escuela centrada en el profesor; pasando a estilos innovadores como la escuela activa que se caracteriza por centrar su atención en el estudiante (Palacios, 1997); hasta llegar a los modelos contemporáneos como el constructivismo sociocultural, fundamentado en la interacción de los alumnos entre sí, con el conocimiento y con su contexto; por lo tanto el conocimiento es producto de esta relación; y más recientemente el modelo de enseñanza por competencias cuya finalidad es entendida como el desarrollo y la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Algunas IES nacionales comenzaron a replantear el diseño, implementación y valoración de sus planes y programas de estudio con base en un modelo de enseñanza por competencias, a partir de la influencia del proyecto TUNING, desarrollado en Europa desde el año 2001 con la participación de 135 universidades que tienen como finalidad construir y definir elementos comunes para sus currículos, a partir la definición de competencias genéricas y competencias específicas para cada disciplina (TUNING, 2007). En nuestro continente este proyecto se ha denominado TUNING América Latina, contando con la participación de 181 universidades de todos los países de habla hispana y portuguesa, de las cuales 17 son mexicanas. El trabajo que han venido desarrollando ha tenido el objetivo de establecer 11 áreas temáticas (TUNING, 2007).

TUNING América Latina pretende ser un referente para el replanteamiento curricular de las IES de nuestro país que estén modificando sus currículos para ser planteados con base en el desarrollo de competencias

Al ser tan diversas las características de las IES de nuestro país es importante centrarse en el contexto particular en donde se desarrolló la presente investigación. El de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (IBERO), en donde actualmente se desarrolla un modelo educativo por competencias. En este modelo educativo el profesor juega un papel vital debido a que debe proponer y desarrollar ambientes que propicien el desarrollo de competencias en los estudiantes con la finalidad de que puedan resolver de forma innovadora situaciones reales, aplicando los conocimientos teóricos con responsabilidad social. En el modelo de enseñanza por competencias el estudiante es corresponsable de alcanzar las metas propuestas, tomando en cuenta los elementos curriculares de cada IES, y del contexto. Sin embargo, el docente ha sido percibido histórica y socialmente como agente responsable de promover en los estudiantes la adquisición de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para desempeñarse como profesional. Actualmente el profesor sigue siendo un actor central en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es quien tiene la responsabilidad de articular los contenidos propuestos por el modelo educativo de cada IES, y además se ve influido por otros factores como la evaluación de su práctica.

En el caso particular de la IBERO, al profesor se le ha encomendado incorporar estrategias para incidir significativamente durante la formación de los estudiantes, mediante el diálogo, la participación activa y el trabajo colaborativo con la finalidad de formar estudiantes reflexivos y críticos (Ibero Ideario, S/F). Por lo tanto, la práctica docente es una actividad compleja, la literatura menciona que influyen en ella tanto factores personales como institucionales; en los primeros encontramos la formación profesional, experiencia docente, edad, género, entre otros; de los segundos consideramos que uno de los más significativos es, por un lado el modelo educativo que aunque se compone de muchos elementos, resalta particularmente lo que corresponde al fundamento psicológico (teorías del aprendizaje) y por el otro, la

evaluación de la práctica docente. De aquí surge el interés en esta investigación por indagar sobre cómo estos componentes, determinan la práctica los profesores.

A pesar de los múltiples factores que inciden en las instituciones educativas, y de los cambios en el currículo en búsqueda de mejorar los resultados formativos para los estudiantes, en todos los casos, el docente sigue siendo un elemento central en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Cabe aclarar que se refiere a práctica docente, la acción que se acota a las actividades que el profesor realiza para desempeñar su labor en el aula. Considerando tres etapas: planeación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Diferenciándose de la práctica educativa la cual comprende las actividades que el docente desarrolla fuera del aula y que pueden ser la asesoría, tutoría, investigación, difusión y funciones administrativas (García-Cabrero, 2008).

La definición de la práctica docente no ha sido fortuita ni tampoco espontánea, sino producto de la influencia de diversos paradigmas pedagógicos y psicológicos, hasta llegar al modelo educativo por competencias. La práctica docente enfrenta la problemática de que los profesores cuentan con una formación especializada en su disciplina, no tienen necesariamente una formación en el área pedagógica, por lo tanto su práctica puede ser resultado de reproducir las formas de trabajo o métodos con los que fueron formados, o bien los adquiridos a lo largo de su trayectoria y experiencia profesional y además busca aplicar aquellos métodos que la institución define y de alguna manera exige. Por otro lado el docente se enfrenta a la evaluación de su práctica, que puede determinar su permanencia y/o promoción en la institución. Esta evaluación puede llegar a ser un elemento que influya en la forma en que estructura la planeación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, buscando cubrir los elementos considerados, al momento en que evalúan su práctica.

La literatura especializada destaca que estas tres etapas mencionadas, son las que mejor caracterizan la práctica docente. Con el fin de describirlas brevemente se puede decir que: la planeación de clase constituye una de las primeras etapas de la práctica docente, en ella se incorporan explícita e implícitamente elementos del

contexto de la institución, como la misión, visión, filosofía y perfil educativo; además de considerar las características de los estudiantes (García-Cabrero, 2010). La planeación es la definición de los objetivos del curso, determinar los contenidos, prever las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como diseñar la evaluación, además es base y punto de partida tanto para desarrollar la etapa de conducción como la de evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Una característica de la planeación es su flexibilidad ya que, el docente debe ser capaz de poder adaptar su diseño a situaciones no previstas, como fallas técnicas de los recursos, ausencia de estudiantes e incluso el estado de ánimo de los mismos.

Por otra parte, la conducción constituye la implementación de los contenidos, de las estrategias, de los recursos, y de la forma de evaluación que el profesor ha dispuesto para desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La interacción del profesor, de los estudiantes y los contenidos en el salón de clases proporciona elementos que permiten caracterizar la práctica docente con algún o algunos modelos de la misma. Mientras que para la evaluación del aprendizaje debe incorporar la recuperación de evidencias para verificar los conocimientos obtenidos por los estudiantes, tomando en cuenta las características y condiciones de la institución en la que se desempeña el docente. También debe ajustarse a los tiempos y procedimientos previstos por las IES, como son los periodos de exámenes, así como los exámenes departamentales.

Por lo tanto el docente se enfrenta a tres tipos de dificultades: la primera es cómo tendrá que diseñar su programa, su clase y conjeturar sobre los materiales. La segunda cómo ha de implementar ese programa, siendo necesario definir las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, y en la tercera establecer la forma de evaluación a los estudiantes de acuerdo al logro de los objetivos en las tres etapas: planeación, conducción y evaluación. Es importante considerar que el profesor debe tomar cuenta tanto el modelo educativo de la institución, como los elementos incluidos en la evaluación de su práctica.

Preguntas de investigación

Para analizar los elementos que inducen u orientan los cambios en la práctica docente en la IBERO se pretenderá dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿De qué forma el modelo educativo y la evaluación docente de la universidad Iberoamericana influyen en la práctica de sus profesores?

¿De qué manera el docente incorpora el modelo educativo de la IBERO a su práctica?

¿La evaluación docente de la IBERO, es un elemento que influye tanto en las actividades como en la interacción del profesor con los estudiantes?

Objetivo general

Analizar de qué manera el modelo educativo de la Universidad Iberoamericana y la evaluación docente influye en la práctica de sus profesores.

Objetivos específicos

Conocer de qué forma el docente ha incorporado en su práctica el modelo de educativo de la IBERO.

Analizar de qué manera la evaluación de la práctica docente influye en las actividades que desarrolla el profesor, así como la interacción con los estudiantes.

Supuestos hipotéticos

El profesor de la IBERO se enfrenta a continuas tensiones y decisiones entre sus conocimientos previos y los requerimientos institucionales al momento de seleccionar contenidos, estrategias y formas de evaluar el aprendizaje. Pudiera confrontar entre las prácticas tradicionales y las exigencias del modelo educativo institucional; teniendo que poner en práctica uno u otro o bien la mezcla de ambos.

Justificación

El análisis de la práctica docente en la Universidad Iberoamericana permitirá conocer de qué forma el modelo educativo institucional ha influido en la definición de la práctica de sus docentes y de qué forma los elementos de este modelo han contribuido a obtener resultados eficientes y eficaces en el proceso de enseñanza y de aprendizaje con sus alumnos. Es de interés especial situar la temática y relevancia del tema de investigación, así como la identificación de los descriptores claves a los que se recurrirá con mayor frecuencia: práctica docente, proceso de enseñanza y de aprendizaje, modelo educativo de la IBERO y evaluación de la práctica docente. A través de esto se “indica la relevancia de las prácticas reales de los docentes, en tanto integran un núcleo conceptual que refiere a la especificidad de los procesos de enseñanza” (Rueda, 1995: p. 86).

Por lo tanto este trabajo contribuirá a conocer cuál ha sido el impacto del modelo educativo y de la evaluación docente de la Ibero sobre el desempeño de sus profesores, es decir, en qué forma el docente resuelve las tensiones entre el modelo de enseñanza, la evaluación docente, su formación y experiencia académica y profesional para establecer su proceso de enseñanza y de aprendizaje en el interior de las aulas de la IBERO.

2. La Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Es pertinente ubicar el entorno en el cual se desarrollará la presente investigación; se trata de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (IBERO), en donde se imparten estudios de nivel medio superior, universitario y posgrado, ubicándose su mayor número de estudiantes en el nivel licenciatura, en menor medida en la Prepa Ibero. La Universidad Iberoamericana surge el 7 de marzo del año 1943 como el Centro Cultural Universitario (CCU), ubicado en Av. Hidalgo 120 (IBERO, *Historia*), con una Escuela de Filosofía y Letras, contando en el reconocimiento de la UNAM, lo cual fue posible por las facilidades otorgadas por Dr. Rodolfo Brito Foucher quien fuera rector de la máxima casa de estudios en aquel tiempo. En 1950 crean la carrera de Psicología, que para la época era “la segunda en el país después de la UNAM y primera en una universidad privada” (IBERO, *Historia*).

En el año de 1953 el CCU se constituye como Universidad Iberoamericana, para lo cual trasladan su sede a Av. Insurgentes Sur 1967. Ya instalados en su segunda sede, fundan las carreras de “Relaciones Industriales pionera en una universidad de América Latina y de Historia del arte” (IBERO, *Historia*). Ese mismo año dieron a conocer su escudo, “representado por dos lobos rampantes a ambos lados de un caldero sostenidos por unos llares, tal como se les representaba en el escudo de armas de la familia Loyola, de la cual proviene San Ignacio, fundador de la Compañía de Jesús, orden religiosa a la cual está confiada nuestra institución”, al igual que su lema: *Veritas Liberabit Vos: La verdad nos hará libres* (IBERO, *Historia*).

Para 1961, el Dr. Carlos Hernández Prieto, SJ, es nombrado rector de la IBERO, con un periodo de 3 años; el 31 de julio se coloca la primera piedra del edificio que sería la nueva sede de la Ibero en Cerro de las Torres 395, en donde se concentrarían los estudios de licenciatura y posgrado que en ese momento impartían (IBERO, *Historia*), 16 licenciaturas y 4 posgrados. Su permanente búsqueda por mejorar sus espacios de formación los llevó a que en 1982 dieran inicio al proyecto para realizar la construcción de un “nuevo campus en Santa Fe, a cargo de los Arqs. Francisco Serrano Cacho y Rafael Mijares; y como arquitecto asesor Pedro Ramírez Vázquez” (IBERO, *Historia*), el cual concluyó su construcción en 1988, siendo director el Dr.

Carlos Escandón Domínguez, SJ¹. Esta obra arquitectónica no sólo emerge en torno de nuevas edificaciones en la ciudad de México, sino que trascendió a nivel internacional, porque en 1989 obtuvo “El Premio Especial del Consejo Regional de Plovdiv, y la Medalla de Plata en la Quinta Bienal Mundial de Arquitectura, en Sofía, Bulgaria” (IBERO, *Historia*).

Otro elemento que construye el entorno de la IBERO es su labor de participación y apoyo social hacia grupos vulnerables. En 2001, *Radio Ibero* inicia sus transmisiones a través de la frecuencia de 90.9 MHz. en Frecuencia Modulada (FM) con una potencia de 3 mil Watts, lo que podría ser un hecho que en aislado parece no tener mayor significatividad, sin embargo, con esa potencia ha logrado traspasar las paredes de la Ibero, siendo escuchada más allá de la comunidad universitaria de la propia IBERO, por lo que constituye un medio de difusión, de reflexión social y de difusión cultural. En 2010 llega a 89 el número de profesores investigadores de la IBERO registrados en el SNI del CONACYT (IBERO. *Inspiración cristiana*). Lo que fundamenta un claro reflejo del trabajo continuo de investigación que se realiza en esta IES. Actualmente desarrolla 84 investigaciones.

Actualmente la IBERO cuenta con 29 programas de posgrado de los cuales 10 están en el PNPC de CONACYT y justo dos de ellos son del Departamento de Educación. Al ser la IBERO una Universidad encomendada a la compañía de Jesús ha definido y manifestado explícitamente un ideario, el cual refleja la fundamentación filosófica, social y pedagógica de su modelo educativo.

2.1 Ideario de la Universidad Iberoamericana.

Se presenta como parte del contexto algunos fragmentos del ideario de la IBERO que incluye la filosofía educativa, la misión y la visión de la institución plasmados en el Plan Estratégico del 2007 al 2011 y el perfil ideal del profesor de la IBERO establecido el 1º de marzo de 1979 y que a la fecha es el que está vigente. Únicamente se abstrajeron fragmentos relevantes y pertinentes para esta investigación, ya que el texto original es mucho más amplio.

¹SJ por ser la abreviatura en inglés de (Society of Jesus) Compañía de Jesús.

2.1.1 Principio Ideológico Inspiración Cristiana.

La Universidad Iberoamericana es una IES particular que se caracteriza por estar inspirada en la labor realizada por la Compañía de Jesús (SJ) (IBERO, *Inspiración cristiana*). Con base en esta ideología buscan incluir de manera permanente valores como la solidaridad y el compromiso en todas sus actividades académicas. Estos valores constituyen un distintivo en el cual se fundamenta “la Espiritualidad Ignaciana y coloca la propuesta del Centro Universitario Ignaciano y el Diálogo Fe-Cultura, como partes de nuestro apostolado intelectual en un lugar privilegiado” (IBERO, *Inspiración cristiana*). Con lo que se da la pauta para conocer la naturaleza, finalidad, filosofía y principios básicos, así como su misión y visión, entre otros elementos que constituyen a la IBERO.

2.1.2 Naturaleza y Finalidad.

La Universidad Iberoamericana es una institución de enseñanza superior, integrada por maestros y alumnos que, con la colaboración de sus funcionarios, empleados y ex alumnos, tiene por fin esencial la conservación, transmisión y progreso de la cultura superior objetiva, mediante la formación de los profesionistas, maestros, investigadores y técnicos que México necesita, la investigación científica y, según su naturaleza, la formación integral y humana de cuantos frecuentan sus aulas (IBERO, *Ideario*).

En este párrafo del ideario se manifiesta la visión de que tanto profesores como alumnos deben trabajar conjuntamente para alcanzar los objetivos de aprendizaje, sin privilegiar a uno sobre el otro, donde la cultura superior se presenta como un vehículo con el cual desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

2.1.3 Filosofía Educativa.

Inspiración

En el cumplimiento de su tarea cultural, la Universidad Iberoamericana se inspira en los valores cristianos y quiere realizar, en un ambiente de apertura, libertad y respeto para todos, una integración de esos valores con los adelantos científicos y filosóficos de nuestros tiempos (IBERO, *Filosofía Educativa*).

En torno a este punto, si bien explicitan el apego a los valores cristianos, es una institución que posee la apertura a recibir trabajadores, estudiantes, profesores e

investigadores que profesen otra religión, porque promueven un ambiente de tolerancia y respeto permanente, con un trato humano.

Servicios

La Universidad Iberoamericana trata de servir al pueblo de México colaborando en la búsqueda desinteresada, sin sectarismos, de una cultura y una identidad nacional, plenamente ajustadas a nuestra problemática y a nuestras realidades históricas.

Conciencia social

La Universidad Iberoamericana quiere servir a México colaborando en la promoción de cambios de acuerdo con la justicia social. Por tanto tratará de infundir en todos sus miembros una conciencia viva y operante de los problemas sociales de México, y la consecuente responsabilidad de cooperar para resolverlos. Procurará también un contacto directo del estudiante con la realidad del país, y establecer como parte del currículo de estudios un servicio social auténtico en bien de la comunidad.

Para reforzar su presencia social, en la comunidad de Santa Fe realizan trabajo de acompañamiento en las escuelas de educación básica de la zona, promoviendo el uso reflexivo de las TIC en los procesos educativos mediante la capacitación de profesores.

Solidaridad en valores humanos

La Universidad Iberoamericana se solidariza plenamente con todos los movimientos que en el mundo entero buscan sinceramente el orden y la paz por la justicia; el respeto a la dignidad eminente de la persona humana; la más equitativa distribución de la riqueza en los ámbitos interno e internacional; la efectiva igualdad jurídica de todas las naciones; y el desarrollo acelerado, armónico y eficaz de todas las comunidades humanas.

2.1.4 Principios Básicos.

La Universidad Iberoamericana considera como principios básicos de su actividad cultural, los siguientes:

- a. La libertad académica de enseñanza e investigación sin más límites que las normas supremas de la Moral y del Derecho conforme a un concepto cristiano del hombre.
- b. La libertad de conciencia de todos sus miembros.
- c. La autonomía real de las funciones universitarias, sin dependencia ni sujeción a intereses económicos o políticos extrauniversitarios.
- d. La constante y sincera apertura al diálogo con todas las corrientes ideológicas.
- e. El sentido profundo y operante de justicia social que tiende al desarrollo integral de las comunidades humanas, en especial de los sectores menos favorecidos.

2.1.5 Medios.

Criterio de selección

La Universidad Iberoamericana se esfuerza por abrir sus puertas preferentemente a aquellos estudiantes que se prevé prestarán una colaboración más eficaz al bien común de nuestro país en su vida profesional. La Universidad procura facilitar las posibilidades de estudio a estos alumnos cuando no cuenten con suficientes recursos económicos.

Ambiente

La Universidad Iberoamericana ofrece un ambiente de plena libertad de creencias. No se molesta ni se pone traba alguna a ningún maestro o alumno por razón de sus convicciones religiosas, filosóficas o políticas. Sólo se pide a unos y a otros que conozcan y respeten los principios y metas de la propia Universidad.

La libertad de creencias se manifiesta en la interacción al interior de sus aulas entre personas de diferentes culturas, religiones y posturas sociales y políticas; en donde existe un ambiente de respeto ante las diferentes expresiones, posturas e ideologías, sin que esto sea motivo generador de conflictos.

Objetividad

En el desarrollo de sus tareas culturales, la Universidad Iberoamericana tiende a poner todos los medios necesarios para que los avances científicos, filosóficos, artísticos y técnicos se hagan en un plano de completa objetividad, desinterés y honestidad científica, sin discriminación ni prejuicios provenientes de credos, razas o ideologías.

La objetividad debe ser un elemento fundamental para manifestar postulados, por lo que tanto docentes como estudiantes deben ocuparse de argumentar con elementos sólidos sus discursos, se busca la difusión del conocimiento con respeto ante la diversidad.

Integración universitaria

La Universidad Iberoamericana considera como tarea académica fundamental el diálogo interdisciplinar encaminado a la integración universitaria de los diversos tipos del saber humano. Este diálogo se realiza a través de los programas académicos coordinados, las investigaciones conjuntas, los seminarios y mesas redondas abiertas a todos los miembros del claustro, las publicaciones intrauniversitarias y la comunicación constante entre profesores y alumnos.

Excelencia académica

La misma razón de ser de la Universidad Iberoamericana exige que tanto la docencia como la investigación y la difusión cultural se caractericen por un afán de dar el mejor servicio en términos de calidad humana y excelencia académica. Para esto pone

particular empeño en la formación de un profesorado selecto y competente, en la rigurosa selección de los alumnos, en elaborar programas constantemente adaptados a las necesidades de la nación y en procurar instalaciones adecuadas.

2.1.6 Misión y Visión.

(IBERO, *Misión y visión*)

En el Plan Estratégico 2007-2011 se actualizan la misión y visión y se manifiestan las áreas prioritarias donde se han de centrar los esfuerzos institucionales, así mismo, describe las metas que desean alcanzar en los próximos cinco años.

El proceso en el que se apoya la definición de las áreas y metas estratégicas presentadas, surgió de un amplio diagnóstico que tomó en cuenta tanto elementos externos como internos. Entre los primeros, fueron considerados la demanda de educación superior, el análisis de la competencia y las tendencias del sector, que permitieron definir un escenario educativo plausible en el mediano plazo. Del contexto interno, se analizaron las características de nuestro alumnado, de la planta docente, de los programas académicos, y de los procesos sustantivos, así como el de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

El documento del Plan Estratégico pretende pues, ser la principal referencia para orientar la acción de la institución con un doble objetivo: dar cabal cumplimiento a la misión y ubicar a la Universidad Iberoamericana como una de las mejores universidades en México.

Misión

Formar profesionales e investigadores de proyección internacional, con calidad humana y académica, que se comprometan en el servicio a los demás; desarrollar y difundir el conocimiento para el logro de una sociedad libre, justa, solidaria y productiva.

Visión

La Universidad Iberoamericana, reconocida por su excelencia académica, pretende ofrecer a sus alumnos una formación integral que vaya más allá de la mera adquisición de información o conocimientos, al favorecer su crecimiento como personas, mediante el desarrollo de sus capacidades, su sentido de ser con y para los demás, y sus actitudes de compromiso, de manera especial, con los más necesitados de la sociedad.

- Forma profesionales e investigadores
 - a) De proyección nacional e internacional.
 - b) Con calidad humana y académica.
 - c) Que se comprometan en el servicio a los demás.

- Con programas innovadores de calidad internacional.
- Desarrolla y difunde el conocimiento para el logro de una sociedad libre, justa, solidaria y productiva.
- Promueve la transformación social.
- Con una administración servicial, eficaz y eficiente.
- En una comunidad que actúa conforme a lo que pregona.

Para poder cumplir con esta misión y visión, el Plan Estratégico 2007-2011 en su Capítulo II, señala las áreas prioritarias de acción donde la primera es sobre calidad académica, contempla que la Universidad debe propiciar un elevado nivel de aprendizaje de sus alumnos en términos de conocimientos, destrezas, habilidades, y valores. Para ello la IBERO emplea una pedagogía personalizada, y utiliza un modelo de aprendizaje autónomo y significativo centrado en el alumno.

La calidad del aprendizaje depende principalmente de cuatro factores, en los que se buscará mejorar continuamente: La planta de académicos, los programas académicos, el alumnado y el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Además, el actual contexto globalizado exige incrementar la dimensión internacional en todos los procesos académicos.

Lo anterior puede ser un elemento que justifica la realización de la evaluación de la práctica docente que realiza la IBERO, debido a que se han propuesto una educación de calidad, con un reconocimiento del contexto interior de la institución.

El Plan Estratégico busca mejorar la planta de académicos, donde se afirma que el nivel de los académicos de la IBERO es un elemento determinante de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y del diseño de los programas académicos. De aquí que resulte prioritario mejorar permanentemente la planta de académicos de tiempo y de asignatura, de manera que se cuente siempre con excelentes profesores. Y para eso el evaluar la práctica docente es una forma de, primero conocer cómo están trabajando los docentes y segundo retroalimentarlos como una fase de mejora en su práctica en beneficio del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos. La calidad académica depende, en gran medida, de lo que sucede en el aula. Por ello, se analizará periódicamente el proceso de enseñanza y de aprendizaje, con la finalidad de identificar e implementar las medidas necesarias para

su mejora. Y en este punto vuelve a coincidir la necesidad de evaluar la práctica docente como respuesta a esta calidad académica.

2.2 Modelo educativo de la Universidad Iberoamericana

El elemento fundamental de la visión ignaciana tiene que ver con la concepción del ser humano como agente activo para la transformación de la realidad. El ser humano como actor central, activo y nunca pasivo, como un sujeto co-creador del mundo, con una responsabilidad social más allá de la sola existencia. Esta incidencia directa en el mundo, no puede suceder de forma arbitraria, al ser la IBERO una universidad encomendada a la Compañía de Jesús, por lo que su modelo educativo se fundamenta en una visión de trascendencia expresada en la convicción de que el ser humano tiene la capacidad de transformar el mundo que le rodea, de forma responsable, consciente y reflexiva. Esta idea central es la que se expresa en la misión educativa asumida por todas las obras de la Compañía de Jesús de “formar hombres y mujeres para y con, los demás”.

El modelo educativo de la Compañía de Jesús se fundamenta en el humanismo con teoría elemental para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin embargo no se puede evitar la convivencia de más de una teoría cognitiva al interior del aula. El ser humano es el actor central, como agente de cambio social.

La universidad Iberoamericana optó por:

“... separar lo administrativo de lo académico. Por tanto, todos los trámites (admisión, inscripciones, registros, etc.) quedarán bajo el control de la Dirección de Servicios Escolares. [...] La reforma se refiere tanto a los valores y criterios que deben inspirar los contenidos y los métodos de enseñanza (aspecto académico), como a las estructuras de los departamentos y de los cursos en las diversas disciplinas (aspecto administrativo de lo académico).” (Universidad Iberoamericana, (1968). Reforma Educativa).

Desde el punto de vista de valores y criterios, la reforma insiste en tres afirmaciones fundamentales:

- 1) El estudio, la investigación y la enseñanza en la UIA deben caracterizarse por su fidelidad al Ideario aprobado por el Consejo Universitario el 25 de julio de 1968.
- 2) Deben ser de índole humanista; y
- 3) Han de tratar de establecer relaciones interdisciplinarias.

Esto en el marco de un currículo flexible, fundamentado en una estructura departamentalizada, en donde "... el departamento (según Andersen) es "la unidad básica de la Universidad que reúne una comunidad de profesores e investigadores, relativamente autónoma y responsable de la docencia y la investigación en un campo especializado del conocimiento" (Estatuto Orgánico, Art. 8)." (Reforma Educativa).

La estructura y organización por departamentos posibilita que:

- 1) Se fomenta la comunicación entre estudiante de diversas carreras y entre profesores del mismo o diverso departamento.
- 2) Se evita la innecesaria multiplicación de cursos.
- 3) Se promueve la auténtica excelencia académica de investigadores, maestros y alumnos.
- 4) Se ponen a disposición del alumno los servicios académicos de departamentos especializados, que se dedican a investigar y a enseñar en un campo determinado y controlable de conocimientos, sin pretender que, por sí solos, los departamentos puedan impartir con excelencia académica todo lo que exige una carrera; pero mucho menos lo que demandan nuestro Ideario y las necesidades del país.
- 5) Se permite a los Directores dedicar con mayor plenitud sus energías al mejoramiento académico de las disciplinas que les corresponden, sin intervenir en aspectos administrativos innecesarios.
- 6) Se estimula, además, la cooperación interdisciplinaria en varios sentidos porque:
 1. Se permite que se conozcan y traten alumnos que cursan diferentes profesiones y que se comuniquen sus diversos enfoques;
 2. Se reúne a profesores y directores de diversas especialidades en la elaboración y revisión de los currículos profesionales.
 3. Se establecen relaciones entre profesores de una especialidad y estudiantes de muchas.
 4. Se fomenta la creación de nuevas especialidades, nuevas licenciaturas, nuevas investigaciones.
 5. Se estimula al alumno a escoger su programa de créditos de acuerdo con sus intereses personales.
 6. Se acentúa la responsabilidad personal del estudiante, destacando la importancia del estudio por cuenta propia sobre la actitud pasiva del que obtiene todo en las aulas.

Por lo que esta estructura ha permitido a los estudiantes la movilidad no sólo entre semestres sino también entre los diferentes departamentos, al poder tomar materias optativas en otro departamento diferente al que se encuentran inscritos con base en sus intereses, intercambiando conocimientos, experiencias y habilidades con alumnos

de diferentes carreras, con lo que se fomenta una formación sociocultural centrada en la persona.

2.2.1 Modelo educativo Ignaciano: Pedagogía ignaciana.

Las instituciones educativas de la Compañía de Jesús se han rigieron desde sus orígenes por el *Ratio Studiorum* o Plan General de Estudios, promulgado en 1599, vigente hasta la supresión de la Compañía en 1773, pero que en los colegios de la Rusia Blanca permaneció en aplicación, debido a que sus colegios permanecieron abiertos por un acuerdo de Catalina II con el Papa. Después del restablecimiento de la compañía en 1814, los jesuitas volvieron a publicar en 1832 el *Ratio Studiorum* sin mayor modificación, durante los siglos XIX y XX han aparecido diferentes leyes y reformas educativas con contenidos propios de los diferentes países en donde hay presencia de escuelas encomendadas a la Compañía de Jesús, así mismo han surgido diversas propuestas pedagógicas, como la escuela nueva o la enseñanza personalizada apoyadas por diversas teorías cognitivas del aprendizaje. Simultáneamente los jesuitas afrontaban nuevos retos apostólicos, en el siglo XIX el desafío de la fe y la razón, y en el siglo XX el dialogo fe-justicia y fe-cultura (De La Fuente, S/F).

La compañía se percató que el *Ratio Studiorum* no podía continuar siendo un sistema educativo único para todos los países con presencia de escuelas jesuitas, en donde su objetivo fundamental seguía siendo: "...la formación integral, el enseñar a pensar y el educar a los alumnos para participar constructivamente en la sociedad." (De La Fuente, S/F), que frente a los cambios sociales, la necesidades educativas vieron la necesidad de contar con un elemento común para las escuelas del SUJ, con el cuál poder los cambios sociales y mantener su objetivo de desarrollar una educación integral para formar ciudadanos capaces de incidir de manera crítica y reflexiva en la solución de las problemáticas propias de sus contextos.

Fue así que los jesuitas, después del Concilio Vaticano II, se propusieron formular un elemento común para las instituciones educativas de la compañía, reiterando su identidad y herencia ignaciana; por lo que al finalizar el siglo XIX la compañía culmina este proceso de definición de un elemento común al publicar Pedagogía Ignaciana,

un planteamiento práctico (1993), producto de un cuestionamiento fundamental: “¿tiene la Compañía una identidad educativa específica, un modelo educativo propio ante los métodos pedagógicos modernos y los proyectos educativos dictados por las leyes de los Estados? Su única identidad ¿es solamente la de ser centros confesionales?” (De La Puente, S/F).

También es producto de haber reconocido la imposibilidad de establecer un plan homogéneo en toda las instituciones del SUJ, debido a la diversidad contextual de los países en los que se albergan sus instituciones, por lo tanto la Pedagogía Ignaciana recuperaran los elementos centrales de la inspiración Ignaciana, de sus obras educativas; de donde emanaron las Características de la Educación de la Compañía de Jesús, que propone el paradigma o modelo Ignaciano para la acción educativa (Duplá, 2000).

Este paradigma propone cinco aspectos fundamentales: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación; que no debe que o deben ser considerados como receta didáctica que se pueda aplicar a todo proceso educativo. El eje rector de este modelo se constituye por la experiencia, la reflexión y la acción, elementos que se desarrollan en un contexto y que requieren de una evaluación para valorar su trascendencia.

Se entiende por contexto el lugar en el que se desarrolla la acción pedagógica: sociedad, familia, institución. “El contexto social en el que nos movemos, la situación socioeconómica de la familia, los valores dominantes, condicionan la mentalidad de los que se inscriben para estudiar una carrera universitaria.” (Duplá, 2000). Las concepciones que el estudiante tiene de estos factores influyen para determinar la forma en cómo se abordan los temas, así como en la actitud hacia los compañeros de estudio, con el profesor y sobre su actitud posterior a su egreso de la IBERO.

En torno a este elemento las Características de la Educación de la Compañía de Jesús dice:

La relación entre estudiante y profesor favorece el crecimiento en el uso responsable de la libertad. Los profesores y los directivos, jesuitas y seculares, son más que meros guías académicos. Están implicados en la vida de los estudiantes y toman un

interés personal por el desarrollo intelectual, afectivo, moral y espiritual de cada uno de ellos, ayudándoles a desplegar un sentido de la propia dignidad y a llegar a ser personas dispuestas a escuchar sus preguntas y preocupaciones sobre el significado de la vida, a compartir sus alegrías y sus tristezas, a ayudarles en su crecimiento personal y en sus relaciones interpersonales (Comisión Internacional para el apostolado de la Compañía de Jesús, 1996).

El modelo considera que a medida que se comprende y entiende el contexto se incrementa significativamente la oportunidad de poder incidir en él.

Respecto a experiencia, es la fuente del conocimiento que consiste en la internalización, en la apropiación de la realidad, no solo a través de la interacción con el objeto del mundo físico, sino también a través de vivencias, observaciones y prácticas.

Usamos el término experiencia para describir cualquier actividad en la que, junto a un acercamiento cognitivo a la realidad de que se trata, el alumno percibe un sentimiento de la naturaleza afectiva. En cualquier experiencia, el alumno percibe los datos cognitivamente. A fuerza de preguntarse, imaginarse e investigar sus elementos y relaciones, el alumno estructura los datos en una hipótesis: ¿Qué es esto? ¿Se parece a lo que conozco? ¿Cómo funciona? Y sin mediar una acción deliberada, surge una reacción afectiva espontánea (Duplá, 2000).

Todos aprendemos mediante experiencia, utilizamos todos nuestros sentidos y elementos perceptivos para ello. El profesor debe tener la habilidad de proponer experiencias formalizadas en donde se utilicen conocimientos previos, los sentidos, valores, introspección e interiorización, posteriormente será una guía para que el estudiante asimile la nueva información y experiencia, de tal forma que se convierta en conocimiento nuevo.

El tercer elemento, reflexión, propone tomar consciencia de los actos desarrollados tanto por el estudiante como por el profesor. Es un acto que contribuye a profundizar y significar las experiencias, favorece el autoconocimiento y a mejorar la realidad. En el documento Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico describe la experiencia como (en Duplá, 2000):

El profesor pone las bases para que el alumno aprenda a prender, implicándole en las técnicas de la reflexión. Hay que poner en juego la memoria, el entendimiento, la imaginación y los sentimientos para captar el significado y valor esencial de lo que

se está estudiando, para describir su relación con otros aspectos del conocimiento y la actividad humana, para apreciar sus implicaciones en la búsqueda continua de la verdad. La reflexión debe ser un proceso formativo y libre que modele la conciencia de los estudiantes, sus actitudes corrientes, sus valores y creencias, así como sus formas de pensar, de tal manera que se sientan impulsados a pasar del conocimiento a la acción. Consiguientemente, el papel del profesor es asegurar que haya oportunidades de desarrollar la imaginación y ejercitar la voluntad de los alumnos para elegir la mejor línea de actuación que se derive de lo aprendido y sea un seguimiento. Lo que ellos van a realizar en consecuencia bajo la dirección del profesor, si bien no lograrán transformar el mundo entero de forma inmediata en una comunidad de justicia, paz y amor, podrá al menos constituir un paso educativo en esa dirección y hacia ese objetivo, aunque no sea más que proporcionar nuevas experiencias, ulteriores, reflexiones y acciones con la materia considerada.

Es por lo tanto una propuesta a desarrollar concretamente sobre su propio pensamiento, su entorno y la forma en cómo están interactuando con el mismo, para seleccionar la mejor manera de dar solución a las problemáticas que se suscitan en su sociedad.

El cuarto punto es la acción, es una operación lógica de las personas, es una expresión de sí mismo:

... posibilita una toma de consciencia sobre lo que somos, lo que pensamos y sentimos... [...] toda acción implica dos pasos:

- a. Una opción interiorizada, que brota de la comprensión intelectual de la experiencia y de los sentimientos que ella despierta.
- b. Una opción que se manifiesta al exterior, porque los contenidos, actitudes y valores interiorizados impulsan a una actuación de acuerdo con las convicciones (Duplá, 2000).

Por lo tanto toda acción humana es intencional, actuamos con base en nuestra experiencia. La pedagogía Ignaciana aspira a que el alumno cambie su proceder para que reflexione sobre sus acciones, impulsado por su conocimiento, se encamine a ser un hombre o mujer para los demás, es decir, que "... dirija todo lo que es y va aprendiendo en el sentido de construir una sociedad más justa, más fraterna..." (Duplá, 2000) con base en una relación entre el profesor y el estudiante de confianza y credibilidad.

Por último la evaluación propone recoger información, juzgar su importancia y tomar una decisión. Para que la evaluación sea positiva es necesario desarrollar una cultura

de participación, la cual se va desarrollando en medida en que “los fines y objetivos de la evaluación están claros, conocidos y percibidos por todos” (Duplá, 2000). Con frecuencia este proceso es restringido a exámenes, pruebas, reportes, trabajos y ciertos elementos correspondientes al paradigma positivista, pero no toma en cuenta el proceso ni condiciones personales cuya evaluación se adscribe a otro paradigma; y que el modelo Ignaciano considera debe incluirse. Para tal efecto la autoevaluación es un elemento que debe ser incluido en el proceso de evaluación de los conocimientos adquiridos por el estudiante, esto implica su participación activa, a través de una reflexión en torno a su participación (al rol que desarrolló, las propuestas expuestas y se dará cuenta cómo puede ser mejorada su intervención). La reflexión que el estudiante realice sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje implica concientizar que es co-responsable y por lo tanto no responsabilidad absolutamente al docente.

Es importante describir que en la IBERO, con base en la definición del SUJ se entiende por “humanismo” la actitud caracterizada por el pensamiento ordenado y crítico; la clara expresión oral, escrita y de toda índole; el planteamiento y la solución del cuestionario básico del hombre en el mundo (su origen, destino y naturaleza); la conciencia histórica; la experiencia estética; la cooperación social responsable y la congruencia entre pensamiento y conducta.” (Universidad Iberoamericana, 1968).

El humanismo es una cultura centrada en el ser humano y su progreso, por lo tanto no trata sólo de definir al ser humano, también se da a la tarea de comprender su misión, su destino, su paso por la tierra y el rol que ha de jugar en el cosmos. El SUJ ha definido como una tarea central contribuir a recrear un humanismo que posibilite a sus estudiantes asumir todos los progresos sociales, económicos, tecnológicos “... sin perder el alma, sin quedar destruidos en el camino.”; por lo tanto es labor de las instituciones educativas del SUJ, entre ellas la IBERO formar hombres y mujeres con base en estos ideales, quienes serán creadores de un mundo nuevo (Montes, S/F).

Esta concepción de humanismo se fundamenta en la filosofía, misión y visión de la Universidad Iberoamericana, existe otro elemento que ha sido fundamental para que los profesores desarrollen un proceso de Enseñanza y de aprendizaje en donde el

estudiante es el centro de atención, esto es posible a través de la Pedagogía Ignaciana.

Es por lo tanto el humanismo un elemento central y característico del modelo educativo de la Universidad Iberoamericana, mientras que la Pedagogía Ignaciana es un método a través del cual es posible articular la filosofía, misión y visión de la IBERO.

2.2.2 Diseño curricular por competencia en la IBERO.

Desde hace ocho años la IBERO se ha pronunciado por un diseño curricular por competencias, en el marco del Proyecto Educativo Común de la Compañía de Jesús en América Latina (PEC), el cual representa "... lo que como educadores creemos y deseamos ver encarnado en la realidad de nuestras instituciones educativas en América Latina, en virtud de la misión que nos inspira y anima y del carisma que como Compañía de Jesús nos caracteriza. [...] el PEC recoge los sueños, realidades y potencialidades de los educadores y de las instituciones educativas de la Compañía de Jesús." (CPAL, 2005). "Asumimos ese proyecto común inspirados y animados por el ideal de ser, en un futuro próximo:

- a) Un nuevo sujeto apostólico (jesuitas, laicos, laicas, sacerdotes, religiosos y religiosas que comparten una misión común);
- b) Que asume la responsabilidad de realizar la Misión que la Iglesia le confía,
- c) Y encarna en el sector de educación las prioridades apostólicas de la Compañía de Jesús para América Latina y su nueva forma de actuación apostólica;
- d) Actúa de modo coherente con la espiritualidad y la pedagogía ignacianas;
- e) Promueve la fe y la justicia;
- f) Fomenta el diálogo intercultural, ecuménico e interreligioso; y
- g) Contribuye a la construcción de estructuras y relaciones justas y equitativas en la sociedad, a la dignificación de hombres y mujeres y a la erradicación de la pobreza en América Latina.

En el entendido de que cada educador y cada una de las instituciones educativas del sistema educativo jesuita trabajan en un contexto propio que tiene características peculiares, sin desprenderse de un contexto más global que condiciona a todos los países latinoamericanos, presentándonos desafíos comunes.

Para atender el contexto particular la IBERO definió en el plan estratégico 2001 y 2012, de donde destacan los objetivos estratégicos por líneas de acción:

- Línea de acción 1: Modelo educativo
- Línea de acción 2: Calidad académica
- Línea de acción 3: Portafolio de programas
- Línea de acción 4: Internacionalización
- Línea de acción 5: Vinculación
- Línea de acción 6: Gestión eficaz y eficiente de recursos.

Siendo el modelo educativo tema de interés para esta investigación, es pertinente mencionar que esta primera línea de acción tiene la visión de que la Universidad Iberoamericana vive y comparte los valores de la tradición educativa de la Compañía de Jesús, para lo cual se ha propuesto los objetivos de (Plan estratégico 2013-2020):

- Impulsar el conocimiento y la apropiación del modelo educativo jesuita por la comunidad universitaria
- Ofrecer experiencias fundantes y transformadoras que permitan desarrollar las dimensiones ética, afectiva, estética y trascendente de la persona.
- Garantizar que las instancias encargadas de la formación valoral sean un medio efectivo para lograr la formación integral de nuestros estudiantes.

Lo anterior se ve reflejado en la preocupación de la IBERO por:

... formar profesionales competentes para atender las problemáticas derivadas del modelo de desarrollo socioeconómico actual, tales como el deterioro ambiental, los modelos de desarrollo no sustentables, la violación de los derechos humanos, así como los fenómenos generados por la migración y la multiculturalidad, ya que implican consecuencias relevantes para el futuro de México. (IBERO, 2010).

Las competencias se refieren a la capacidad del alumno para integrar y movilizar conocimientos, habilidades, valores, actitudes y principios, para resolver tareas complejas en diversos contextos, de manera eficaz y responsable. En el SUJ la estructura curricular de los planes de estudio mantienen las características de flexibilidad y se integran por: competencias genéricas y específicas que caracterizan

a los egresados, dimensiones que dan sentido a la formación y áreas curriculares en las que se congregan las asignaturas. Al ser una investigación en donde los profesores participantes están incorporados a diferentes divisiones y áreas de conocimiento sólo se mencionan las competencias genéricas propuestas por la IBERO, mismas que son desarrolladas a través de diversas actividades en donde los alumnos tienen que resolver problemáticas en diferentes contextos, aplicando estas competencias de forma transversal en todos los programas. Las seis competencias genéricas son (SUJ, 2010):

Comunicación oral y escrita

Expresa ideas y sentimientos en forma oral y escrita, para interactuar de manera clara y veraz, de acuerdo con el contexto profesional.

Elementos:

- Producción y comprensión oral y escrita en la lengua materna.
- Dominio y comprensión oral y escrita en una segunda lengua.
- Uso e interpretación de información gráfica, simbólica y matemática.

Liderazgo intelectual

Formula propuestas socialmente reconocidas de aplicación del saber profesional, para resolver problemáticas diversas, con base en juicios fundados en la evidencia de la realidad comprendida intelectualmente.

Elementos:

- Manejo de conocimientos profesionales e interdisciplinarios.
- Pensamiento y argumentación crítica.
- Resolución de problemas.
- Dominio metodológico de la investigación.

Trabajo en equipo

Colabora con un conjunto de personas para lograr un propósito común, considerando los diferentes puntos de vista del grupo y asumiendo la responsabilidad compartida.

Elementos:

- Capacidad de diálogo.
- Manejo de conflictos.
- Organización de actividades, distribución y ejecución de roles.
- Trabajo colaborativo.

Creatividad e innovación

Genera estrategias novedosas y originales, para resolver problemas de la realidad profesional y social, en función de la transformación y mejora del entorno.

Elementos:

- Capacidad de anticipación.
- Respuesta constructiva ante los riesgos.

- Pensamiento divergente.
- Flexibilidad.
- Experiencia estética.
- Imaginación.

Compromiso integral humanista

Propone alternativas de acción para promover condiciones de vida más justas, especialmente en los sectores más desfavorecidos, a partir de una experiencia reflexionada.

Elementos:

- Análisis de la realidad social y cultural.
- Respeto a la dignidad de las personas.
- Promoción del desarrollo sustentable.
- Compromiso cívico y democrático.
- Toma de postura ante lo ilimitado y lo trascendente.

Discernimiento y responsabilidad

Pondera posibles soluciones a los retos profesionales, sociales y personales, para elegir la mejor alternativa, con libertad y aceptación de las consecuencias. En dónde el discernimiento implica la reflexión y evaluación permanentes, en orden a lograr sus finalidades con mayor eficacia, adaptándose a lugares y personas

Elementos:

- Autoconocimiento.
- Autoestima.
- Autorregulación.
- Apropiación de los procesos y productos cognitivos y afectivos.
- Desempeño autónomo.
- Compromiso y apertura a la crítica.
- Comportamiento ético

Las competencias genéricas son características que todo egresado de cualquier licenciatura del SUJ debe tener y, por lo tanto, cada universidad debe establecer sus propias estrategias de evaluación para constatar y garantizar que quienes egresan de sus programas dominan dichas competencias.

Las competencias específicas son aquellas que definen el quehacer que caracteriza una determinada profesión y, por consiguiente, el perfil del egresado del programa. Cada licenciatura debe determinar las competencias específicas pertinentes para formar a sus egresados, así como los resultados esperados de cada una de ellas, de tal manera que su desarrollo y evaluación se concrete en distintas asignaturas o grupos de asignaturas del plan de estudios.

El desarrollo de las competencias genéricas está orientado por tres dimensiones par la formación universitaria, con la finalidad de dar sentido a la forma en cómo se seleccionan y organizan los contenidos del plan de estudios de cada licenciatura, dichas dimensiones son (SUJ, 2010):

La Dimensión de formación profesional (DFP) determina las experiencias y contenidos

de aprendizaje en cuanto a las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para que el ejercicio profesional se caracterice por ser eficiente y de calidad. Se concreta primordialmente en las asignaturas propias de cada profesión.

La Dimensión de formación social (DFS) articula los aprendizajes construidos en el aula con el contexto social, para orientarlos hacia la responsabilidad y el compromiso social, especialmente con los sectores más desfavorecidos. Se concreta primordialmente en asignaturas del plan de estudios que incluyen proyectos de vinculación social, así como en los proyectos de servicio social y la asignatura en la que el alumno recupera su experiencia sobre el mismo.

La Dimensión de formación integral Universitaria (DFIU) impulsa un compromiso vital con la verdad y la justicia, a partir de planteamientos relacionados con cuestiones fundamentales del ser humano. Se concreta primordialmente en las asignaturas del Área de reflexión universitaria, que es común para todas las licenciaturas.

La vinculación de las competencias genéricas con las dimensiones de formación universitaria tienen la finalidad de articular, experiencias, aprendizajes, al mismo tiempo en que se promueve el compromiso social del estudiante con su entorno, con la finalidad de que incentivar su participación en la sociedad como profesionistas dispuestos a trabajar en beneficio no sólo de sus intereses, con un alto compromiso por la búsqueda de la verdad y del desarrollo comunitario, responsabilidad social. Por otro lado es necesario identificar que la formación universitaria, en particular la correspondiente al área de formación en cuestión de cada estudiante no puede quedar completa sin el desarrollo de las competencias específicas, estas se definen como el quehacer característico de una determinada profesión, el cual se define en el perfil de egreso del programa, por lo tanto cada licenciatura debe definir:

- a. Las competencias específicas pertinentes para formar a sus egresados, a partir de las funciones profesionales que se espera que realice cualquier egresado del programa.
- b. Las asignaturas o grupos de asignaturas del plan de estudios en los que se concreta el desarrollo y evaluación de dichas competencias.
- c. Las evidencias de aprendizaje esperadas del desarrollo de cada competencia.
- d. Una rúbrica para evaluar el avance en el logro de las competencias más representativas del perfil de egreso en el ASE.

Todo proceso educativo requiere de una evaluación que permita conocer el nivel de avances en el logro de las metas propuestas. Por ello, cada una de las coordinaciones evalúa los planes de estudios cada dos años, como parte de la búsqueda por obtener nacionales y, en caso, internacionales, con las instancias más adecuadas para cada uno. El énfasis estriba en la formación integral de la persona y

no solamente en la capacitación profesional. Se pretende lograr teniendo una estrecha relación dialógica con la realidad –haciendo que la realidad nacional penetre plenamente en la vida universitaria y que la universidad se inserte plenamente en la realidad nacional; vinculando la generación de aportes concretos para el entorno local, regional y nacional a partir de esta relación; la gestión colegiada de la universidad; el impulso a la formación integral mediante el reforzamiento de actividades curriculares y extracurriculares. Se enfoca en la búsqueda de un perfil de estudiante acorde con la misión y la orientación hacia la transformación social; con la intención de contribuir a una sociedad más justa y humana en todas las tareas de docencia, investigación, difusión y vinculación de la universidad. Estas características implican una operación institucional que concilie la formación general con la formación profesional, que centre su aprendizaje en los sujetos y en sus procesos de construcción de conocimiento y toma de decisiones, y que genere espacios de aprendizaje que trasciendan las aulas y se proyecten en la sociedad.

2.3 El perfil del profesor para la IBERO.

Es importante destacar que como parte del Ideario de la IBERO se hacen explícitos los elementos que todo docente debe tener presente al momento de desarrollar su práctica docente, dentro del cual destacan tres funciones fundamentales: como docente, como asesor y como investigador. Reconociendo primeramente que antes de ser docente es persona, por lo que explicita algunos elementos que debe poseer para ser integrante del cuerpo docente de la comunidad de la IBERO.

2.3.1 Como Persona, Profesionista y Educador.

Posee excelencia académica y profesional

- Tiene claridad y profundidad en sus conocimientos profesionales. Se distingue por el pensamiento claro y su expresión correcta. Posee el instrumento conceptual y las habilidades mentales que, conforme a sus aptitudes personales, lo capacitan para ejercer la docencia en un alto nivel.
- Es capaz de utilizar una metodología de investigación con rigor científico. Se mantiene en contacto continuo con el estudio y la observación sistemática de la realidad, y sus trabajos de búsqueda e investigación se caracterizan por la objetividad y la serenidad en los planteamientos y las soluciones. Ha adquirido un método de investigación que lo coloca en un nivel científico de apertura,

progreso, rigor y búsqueda de nuevas soluciones. Fomenta la adquisición de un método personal y científico en los educandos.

- Posee una actitud interdisciplinaria y de diálogo. Está abierto al cultivo de otras áreas de conocimientos y de valores, con el fin de conseguir perspectivas y soluciones más integradoras y realistas. Por su formación humanística, posee, no sólo conocimientos formales acerca del hombre sino, también un manifiesto interés hacia la persona y todo lo que está relacionado con el desarrollo de ésta. Tal interés sin límite por el hombre le sirve de base para promover la actitud interdisciplinaria y de diálogo entre los estudiantes y los demás profesores.
- Reconoce el valor de la crítica. Se caracteriza por el respeto en sus críticas y la sólida fundamentación de ellas, así como por su capacidad de aprender de la crítica de los demás.
- Ejerce su profesión activamente dentro y fuera de la Universidad. Es un profesionalista animado en su actividad por el deseo de prestar un excelente servicio profesional, académico y humano a la universidad, a la comunidad en que vive y a su país. Aprovecha la experiencia profesional en beneficio de su labor académica.

Está en proceso de formación personal humanista

- Es consciente de su dignidad personal y de la de los demás. Tiene conciencia de su dignidad como persona; es abierto hacia los estudiantes y demás personas; es respetuoso de esa misma dignidad en ellos, y solidario en todo problema que la afecta.
- Mantiene adecuadas relaciones interpersonales. Posee la capacidad de comunicarse con los estudiantes y demás personas en su riqueza de aspectos. Es capaz de dialogar, comprender, intimar, servir y dirigir a los estudiantes. Es flexible, deja a un lado el dogmatismo y manifiesta en su capacidad crítica un decidido respeto por las convicciones de los estudiantes, los profesores y las autoridades. Fomenta la comunicación interpersonal de quienes lo rodean.
- Ejerce una actitud de adhesión hacia los valores. Ha asimilado el valor de la libertad, la justicia, el servicio, la verdad, la bondad y la belleza. Está convencido de ellos y da testimonio de los mismos. Su actividad como profesor y educador está orientada a promoverlos. Animado por los valores del Ideario, los integra en forma significativa como factor básico de motivación en su conducta, y los transmite a su ambiente fomentando así la motivación intrínseca de los educandos.
- Realiza su trabajo con responsabilidad, libertad y compromiso. Es responsable de sus decisiones ante sí mismo y ante los demás. Manifiesta una congruencia entre sus convicciones filosóficas, políticas y religiosas. Sabe comprometerse con las personas y es fiel a sus compromisos. Promueve la libertad interna y la responsabilidad del educando.

Posee una sólida formación social humanista

- Tiene conciencia de los problemas nacionales. Se preocupa por conocer la problemática nacional y mundial para contribuir con su actividad humana y magisterial al planteamiento y solución de la misma.
- Toma una actitud de solidaridad y de justicia social ante la situación nacional. Se siente obligado a promover la justa distribución de oportunidades, de poder de decisión y de riqueza, y busca soluciones prácticas y realistas a los problemas que va encontrando en su trabajo magisterial y en su ambiente familiar y social.
- Ejerce una participación profesional organizada en la solución de los problemas sociales. Atiende activamente a los problemas sociales a través de las organizaciones profesionales y demás sociedades intermedias de las que forma parte. Exige respeto efectivo a los derechos cívicos y promueve la libre asociación en el país y en las instituciones para promover el bien público y los derechos ciudadanos.
- Ejercita sus derechos cívicos y políticos en una actitud de respeto a los mismos. Cumple con sus deberes cívicos y políticos mediante la participación permanente, organizada y comprometida en las instituciones que la ley establece para elegir, vigilar, criticar, apoyar y, en su caso, ejercer la autoridad política en servicio del bien común.

2.3.2 En cuanto a las funciones que desempeña.

El profesor de la IBERO no solamente tiene y desarrolla cualidades y habilidades personales y técnicas, sino que también se menciona que las ejerce con honestidad y entusiasmo de acuerdo al tipo de trabajo que desempeña: docente, asesor o investigador. En cualquier caso su principal propósito es la incidencia en el aprendizaje de los alumnos, así mismo debe procurar explicitar en forma clara y operativa su postura personal en relación con la filosofía educativa de la IBERO.

Como docente

- Elabora programas académicos con objetivos realistas, adecuados al objeto de conocimiento, a las necesidades de sus alumnos y a las necesidades sociales.
- Diseña y organiza las experiencias de aprendizaje utilizando el método más adecuado.
- Fomenta un ambiente de motivación intrínseca, participación del estudiante y aprendizaje significativo, en conjunción con la metodología del trabajo intelectual y la excelencia académica.

- Adapta sus actividades docentes a las características y necesidades concretas de sus alumnos, sigue el ritmo de trabajo propio de ellos, sin descuido del nivel académico.
- Establece un sistema de retroalimentación justa y oportuna que, al mismo tiempo que verifica el logro de los objetivos propuestos, fomenta la autoevaluación y coevaluación.
- Incrementa su propia capacitación y se actualiza profesional y pedagógicamente conforme a las necesidades educativas que puede y debe tener.
- Enriquece su desarrollo personal en interacción dinámica con su labor pedagógica.

Ésta es la función que más interesa para fines de la investigación. Es destacable el primer punto en donde dice que el docente debe desarrollar metas reales, plausibles, que puedan vincularse con problemáticas sociales; promoviendo el interés de los estudiantes por dar respuesta a las necesidades sociales. Siendo el estudiante el factor central en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; buscando desarrollar sus capacidades académicas y personales a través de relacionarse con diferentes sectores de la sociedad.

Como asesor académico

- Tiene los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para establecer una adecuada y eficiente relación de asesoría.
- Mantiene una comunicación adecuada con los asesores de otros departamentos, con los directores y demás personas relacionadas con la formación y actividades académicas del estudiante.
- Dispone de información actualizada en relación a la estructura, procedimientos y trámites académico-administrativos de la IBERO, así como de los recursos de aprendizaje para la formación personal-profesional del estudiante, disponibles tanto dentro como fuera de la IBERO.
- Considera al estudiante como el principal agente de su formación personal-profesional. Se esfuerza por ayudarlo a encontrar criterios propios de elección y decisión y a tomar la responsabilidad en la solución de sus problemas y en la consecución de sus metas.
- Se interesa por el desarrollo personal-profesional de su asesorado y se muestra dispuesto a ayudarlo a tomar decisiones, a resolver problemas y a utilizar los recursos existentes.
- Es capaz de entender al asesorado desde el punto de vista de éste, de respetarlo como persona y de entablar con él una relación honesta y

sincera en la que se facilite la comprensión de las situaciones y/o problemas importantes para el estudiante.

- Proporciona la información requerida por el estudiante, señala alternativas y discute los planes de acción con el mismo.
- Expresa su opinión, con claridad y sinceridad, respecto a las actividades desarrolladas por el estudiante en lo que se refiere a su preparación personal-profesional.

Como investigador

Como parte del perfil del docente de la IBERO, se hace explícito que debe desarrollar y participar en proyectos de investigación, para el caso específico del posgrado es importante que el docente tenga presente las cualidades de investigador, debido a que es uno de los “ejes que articulan la formación” (IBERO, *Perfil del profesor ideal de la IBERO*) de sus estudiantes, por lo que es necesario tener presentes los siguientes elementos que la IBERO marca como parte de su perfil:

- Conoce el ámbito social - nacional y ubica dentro de este contexto su labor de investigación.
- Conoce la situación actual del campo de su especialidad.
- Es capaz de hacer nuevas aportaciones a su campo.
- Conoce los métodos de investigación propios de su campo y tiene la habilidad de aplicarlos.
- Es capaz de reportar y difundir los métodos usados y los resultados obtenidos.
- Es capaz de utilizar la investigación como medio de formación universitaria.

Como se puede apreciar, es importante que el docente se mantenga al día tanto de lo que sucede en su entorno, así como de lo que ocurre a nivel nacional, al tiempo que se mantiene actualizado respecto al estado del arte de su disciplina. Esto le permitirá encaminar su trabajo y el de sus estudiantes a realizar trabajos innovadores, participar en la elección y desarrollo de la metodología que sea más acorde a la temática que éstos deseen desarrollar, realizar investigaciones de vanguardia que se desarrollen durante el curso que imparte y a lo largo de sus estudios de posgrado. Con las herramientas necesarias, más tarde se facilitará en los alumnos la difusión de los logros alcanzados a través de diferentes medios como la publicación de artículos, ponencias en congresos nacionales e internacionales, lo que

constituye un claro ejemplo de haber desarrollado la capacidad en los alumnos para transferir los conocimientos adquiridos.

El docente de posgrado se desarrolla en grupos de estudiantes menos numerosos que en los de licenciatura, lo que le permite la posibilidad de “experimentar en la búsqueda de nuevas didácticas y nuevas posibilidades de utilizar los medios didácticos” (Díaz, 2007:79); mediante el conocimiento de la situación actual de su especialidad será posible que sea capaz, y que motive a sus estudiantes a realizar aportaciones trascendentales en su campo de especialización, para lograrlo es necesario que el docente no sólo conozca y esté actualizado en las teorías más relevantes de su área de especialización y laboral, sino que además conozca y sepa aplicar los métodos de investigación propios de su campo.

3. La práctica docente

El análisis de la práctica docente, desde la perspectiva de Zabalza (2003), debe considerar recuperar los elementos de la interacción entre maestro, alumnos y contenido. Por lo que es necesario contemplar esta profesión como flexible, dinámica, reflexiva y pedagógica, lo que implica comprender las actividades que realiza el profesor para la planeación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje además de los incluidos durante el desarrollo de éstos. A este respecto Coll y Solé (2002) mencionan que el análisis de la práctica educativa debe incluir el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa. El concepto de interactividad apunta a la diversidad de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje; por lo que es necesario tomar en cuenta los factores que el docente considera antes de iniciar la clase, tales como: infraestructura, características de personalidad de los alumnos, aprendizaje del grupo, número de estudiantes, etc.

El tópico de la práctica docente resulta interesante pero puede significar un proceso complejo, por lo tanto es necesario conocer algunas posturas y concepciones teóricas en torno suyo, y específicamente a su evaluación. Tanto la sociedad como las instituciones educativas hoy en día tienen expectativas diferentes del profesor respecto a hace unos años; los objetivos educativos han cambiado, las estructuras organizacionales y las generaciones de estudiantes ya no son elementos pasivos. Antes, se esperaba que el profesor fuera capaz de impartir una buena cátedra y transmitir sus conocimientos de una manera clara; hoy en día se espera que diseñe estrategias que acompañen a los estudiantes a aprender a plantear y resolver problemas, a pensar en forma crítica y a ser creativos (Crispín 1998).

La práctica docente es entonces, una práctica intencional (Bazdresch, 2000) que involucra las acciones realizadas por el profesor para “facilitar” que el estudiante se forme. La reflexión del profesor sobre su quehacer, desde la propia descripción de la práctica docente hasta el impacto que tiene sobre el estudiante tal o cual acción, le permite identificar situaciones que se le puedan presentar durante su práctica. Por ello es necesario que el profesor tome en cuenta elementos importantes como lo son

las características del grupo, las inquietudes de los estudiantes que en ocasiones obligan a transformar lo preparado para la clase y las implicaciones administrativas, para su permanencia y/o promoción, en una institución específica, así como los tiempos para cumplir con los contenidos de la asignatura que imparte. Para cumplir con lo anterior, podrá ayudarse de la evaluación, tanto del estudiante como la suya propia.

Carr (citado en Bazdresch 2000), considera que la práctica educativa tiene una diversidad de significados; la búsqueda de un saber elevado, mediante tareas intencionales a nivel de la conciencia reflexiva a través del razonamiento crítico, lo cual resulta inseparable del medio que usa y del bien que consigue. Por su parte Zabalza (1990) menciona que la práctica educativa debe ser entendida como la suma de actividades que se desarrollan dentro del aula, pero sin ser exclusivas de este espacio; además de ser pertinente tomar en cuenta los procesos de planeación así como los procesos de evaluación. Randi y Corno (García-Cabrero *et al.*, 2004), hacen una revisión de los profesores y su enseñanza, y plantean varias aproximaciones a la delimitación de la función docente. Algunos estudios definen la labor de los maestros como un proceso dinámico, innovador y sensible a los contextos de enseñanza, y ubican esta actividad dentro de las artes. En esta línea, Schön (1994) conceptualiza la práctica profesional de los profesores, como un proceso creativo y de reflexión sobre la acción que ejerce en los contextos donde ocurre la misma.

La docencia como actividad compleja involucra aspectos como el ser una actividad *predefinida*, ya que no se realiza en el vacío sino dentro de organizaciones que regulan y condicionan esta práctica; pero también puede ser un proceso indeterminado, porque a pesar de que se realiza una planeación de las tareas, no todo puede preverse antes de ser realizado; es multidimensional con varios actores involucrados; tiene un factor de simultaneidad debido a que durante la clase intervienen múltiples elementos; es impredecible, debido a la variedad de factores que en ella intervienen (Coll y Solé 2001 y Schoenfeld 1998). Hativa (2000) menciona que las razones que tiene un profesor para mejorar y querer o no a su actividad docente, son como “el motor” que lo puede impulsar a una buena docencia; dentro de

este proceso intervienen factores como: las características personales del docente, su preparación disciplinaria y pedagógica, su motivación para enseñar y las ideas y creencias sobre lo que es la enseñanza, el aprendizaje, su papel y el del alumno.

En esta línea de ideas, es posible citar algunas características establecidas para conocer la percepción del docente sobre tópicos relacionados con su quehacer y su evaluación. Hernández (en Guzmán, 2005) plantea la coexistencia de tres factores que hacen al buen docente: el dominio de contenidos, la motivación docente y la habilidad comunicativa. Ser un buen docente implica entonces, habilidad para enseñar un conocimiento disciplinario y estimular al alumno a desarrollar el pensamiento y a solucionar problemas (Garet, Porter, Desimone, Birman y Sik Yoon, en Guzmán, 2005). Guzmán (2005) agrega otras características del profesor universitario, necesarias para su práctica docente, tomadas de varias clasificaciones y propuestas por diferentes autores (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Coll y Solé, 2001; Guzmán, 2005; Hativa, 2000):

- a. Tener dominio disciplinario. Esto le permite ayudar al estudiante a vincular los nuevos conocimientos con los anteriores, lo cual resulta básico e indispensable, aunque insuficiente.
- b. Interpretar la conducta de los estudiantes para anticipar y prevenir el clima de la clase.
- c. Identificar la individualidad de los estudiantes y fomentar el respeto con y entre ellos.
- d. Tener dominio pedagógico general, que le permita organizar la clase con diferentes estrategias y herramientas didácticas. Esto incluye técnicas para el manejo de la clase.
- e. Unir la disciplina con la pedagogía para organizar los contenidos y establecer objetivos y actividades específicas.
- f. Tener dominio curricular, claridad en la finalidad educativa, ubicarse en el contexto donde enseña, conocer a sus alumnos y en su proceso de aprendizaje.
- g. Tener un adecuado conocimiento de sí mismo y confianza en su propio desempeño y en sus capacidades para organizar y ejecutar un curso.

Si el docente de nivel universitario es capaz de contar con las tres primeras habilidades, podrá interactuar con los estudiantes de una manera armónica y cordial, identificando la individualidad de cada estudiante y por consiguiente la diversidad con la que se conforman los grupos dentro de las instituciones universitarias. Las siguientes tres características le posibilitan para realizar un manejo correcto de los contenidos, seleccionando las estrategias didácticas más adecuadas a las particularidades de sus estudiantes; por último, pero no menos importante, si el docente se desenvuelve con plena confianza ante el grupo, los estudiantes tendrán la certeza de que los conocimientos que retransmite son fiables e importantes.

Aguilar y Viniegra (en Fresán, 2000), plantean que aún existen docentes dominantes apoyados en los supuestos de que la reflexión y la crítica están ausentes, sin embargo afirman que esto debe cambiar, que al profesor le corresponde fomentar el aprendizaje mediante la construcción, el entendimiento, la interpretación y la selección, para generar, discriminar y proponer con un significado personal y de trascendencia social. El profesor debe propiciar un ambiente de libre expresión de ideas, mediante discusiones académicas, con actitud de respeto y confianza en sí mismo. Debe ser capaz de fomentar la capacidad de observar, escuchar y analizar respuestas, errores y comportamientos entre alumnos y tener una práctica flexible y adaptada a los conocimientos de los alumnos, de tal manera que manifieste su compromiso con la formación de estudiantes a través de la asesoría constante con diálogo y sugerencias para solucionar problemas. Además, le corresponde estar actualizado, y tener dominio y manejo de la información correspondiente a la asignatura. A partir del trabajo de Colomina *et al.* (2001), se propone que el profesor interactúa con el estudiante en torno a un contenido y a una dimensión temporal, de tal forma que el aprendizaje se construya en este proceso.

Fresán (2000) considera que el profesor universitario debe fomentar en el estudiante la autocrítica, es decir, proporcionarle las herramientas cognitivas que le posibiliten hacer un análisis crítico de los diversos enfoques teóricos y metodológicos del área de conocimiento en la cual se desarrolla; además de que sea capaz de analizar su práctica profesional y cuestionar su entorno. También es importante lograr que los

estudiantes desarrollen la independencia intelectual. Por lo anterior, se puede decir que el dominio disciplinario y pedagógico, y el vínculo entre estos y la aplicación de contenidos, entre otros, son elementos de la práctica docente que deben incorporarse en los procesos de evaluación docente, con el propósito de contar con categorías que sirvan como referentes observables y susceptibles de ser valoradas por los alumnos, los coordinadores de área y por el mismo docente.

Es necesario adentrarse en el tema de la práctica docente y en el desempeño de aquellos profesores que han obtenido buenos resultados en su evaluación, lo que constituye una fuente de información para conocer cuál es el proceso que siguen en la planeación de su curso, desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje y durante la evaluación del mismo; para recuperar elementos que apoyen el desempeño de los profesores que no han tenido buenas evaluaciones de su ejercicio, al tiempo que se pueden detectar algunas áreas de oportunidad para mejorar su labor frente a grupo. Schön (1994) conceptualiza la actividad profesional que desarrollan los profesores, como una oportunidad de reflexionar sobre los procedimientos que se llevan a cabo en las IES donde labora el profesor. Por tanto es necesario contemplar al profesor como un personaje crítico, capaz de poder reflexionar sobre los elementos que intervienen en su labor docente, tanto internos, como externos. Es por ello que Pérez (1987) propone la oportunidad de desplegar una reconceptualización de la teoría didáctica, de sus estrategias de investigación, pero contemplando al docente como un mediador entre el conocimiento y el estudiante.

Resulta imperante analizar y reflexionar sobre la percepción que el docente tiene de su práctica en contextos específicos, lo que podrá aportar elementos de sus metodologías didácticas, a través de recuperar cómo es que el docente articula los conocimientos académicos con los conocimientos no escolarizados, y su aplicación en la vida cotidiana en los procesos educativos de sus estudiantes (Monroy, 2000).

A partir de lo anterior se puede recuperar la preocupación por estudiar la peculiaridad de las situaciones educativas (Winne y Marx en Monroy, 2000), tomando en cuenta las mediaciones que las teorías y las relaciones sociales ejercen en las acciones del docente, previamente, durante y después de haber realizado su ejercicio en el salón

de clases. Sin dejar de lado que el profesor es un sujeto que “toma decisiones, emite juicios y cuenta con creencias.” (Marcelo en Monroy, 2000). El docente juega un papel importante en la educación superior, por lo que se hace necesaria una revisión, reflexión y retroalimentación de la actividad que desarrolla en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de mejorar los aprendizajes en las instituciones, de los profesores y de los alumnos, los cuales han de repercutir en una educación de mejor calidad.

Un elemento importante a recuperar en la presente investigación es la observación del proceso de enseñanza y de aprendizaje que desarrolla el profesor, a través de la interacción con los estudiantes. Dicho proceso se puede hacer tangible mediante el acto didáctico que se define como “... una acción dialéctica, organizada y orientada por una persona que tiene una posición privilegiada en el grupo para provocar las modificaciones del comportamiento en los miembros del mismo, tiene lugar en un contexto caracterizado desde el punto de vista sociológico.” (Postic, 1972: 127). Este contexto establece los objetivos, los resultados a alcanzar hacia los cuales se dirigen los esfuerzos docentes e institucionales, esto puede promover modelos de comportamientos más o menos estables y observables; algunos podrán permanecer estáticos, en el rango de estereotipos mientras que otros evolucionarán. De esta forma un modelo definido por la institución puede influir en el docente, permitiéndole descubrir el modelo, analizarlo, para que transforme sus modos de acción. Los rasgos de personalidad y perfil profesional y académico son por el contrario más estables, menos relativos al contexto.

En toda interacción que se desarrolle entre el docente y los estudiantes interviene el tipo de conocimiento del otro, por lo que es importante tomar en cuenta si los alumnos ha decidido inscribir diferentes materias con el mismo profesor, así como los motivos que los han llevado a ello, también se tomará en cuenta el conocimiento que tiene el profesor sobre sus estudiantes, conocimiento del otro. El conocimiento del otro se orienta por descripciones, juicios de valor sobre lo que debe hacerse o lo que considera como bien o mal; expresado en relación al otro. Los referentes de los profesores y de los estudiantes que contribuyen a la conformación del conocimiento

del otro reciben influencia de: “sus experiencias anteriores del medio escolar, sus tipos de formación, sus motivaciones, los rasgos de personalidad de cada uno.” (Postic, 1972: 128). Estos factores influyen en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La atmósfera de clase puede estar determinada en gran medida por el comportamiento verbal y no verbal del docente, puesto que el profesor puede provocar de manera voluntaria o involuntaria ciertos comportamientos de los estudiantes. Las secuencias tanto de contenidos como de las interacciones suelen estar determinadas por el docente, y ocasionan reacciones en los estudiantes (Postic, 1972: 131).

4. Evaluación de la práctica docente.

La práctica docente desde la década de los ochenta ha estado sujeta a procesos de evaluación con la finalidad de entregar a los profesores una compensación salarial, principalmente en las IES públicas, sin embargo este no ha sido un proceso exclusivo de estas instituciones. Las universidades privadas también han realizado mecanismos de evaluación docente con la finalidad de cumplir con los parámetros requeridos por los organismos evaluadores y acreditadores.

4.1 Evaluación de la práctica docente.

La literatura revela que la experiencia generalizada de evaluar la docencia en el país es muy reciente dado que cuenta con menos de 20 años. Sólo en el 30% de las IES la evaluación se institucionalizó a partir de la década de 1990, en la mayoría (60%) se implementó a partir del año 2000, y cabe destacar que únicamente en el 10% de las IES estas prácticas datan con anterioridad a la década de los noventa (Rueda, 2010).

Respecto a los propósitos de la evaluación de la docencia, todas las IES contempladas en el estudio realizado por algunos miembros de la Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (Rueda, 2010), manifestaron la intención de mejorar la función docente. Al mismo tiempo, una característica de la evaluación docente en México, es que forma parte de los indicadores asociados a las

bolsas de recursos económicos que el gobierno federal ha puesto a disposición de los docentes y de las instituciones de educación pública, como es el programa de estímulo al desempeño docente, la acreditación de programas de licenciatura y posgrado y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). El caso particular del PIFI constituye una estrategia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) instaurada con la finalidad de apoyar a las IES a desarrollar mejores niveles en la calidad de sus programas educativos y de servicios. Este programa provee a las instituciones de recursos que canalizaran a las actividades que consideren prioritarias, con base en un ejercicio de planeación estratégica. Las IES beneficiadas de este programa son de carácter las “Universidades Públicas Estatales, Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario, Universidades Politécnicas, Universidades Tecnológicas y otras instituciones afines” (SEP, S/F).

Por ello, la evaluación de la docencia también se ha convertido en un factor que influye para que se determine el presupuesto que cada IES recibirá. Debido a que el nivel de evaluación obtenida es directamente proporcional al PIFI designado, si bien es un recurso destinado al desarrollo de diferentes programas institucionales, también puede ser un elemento que determine el número de alumnos que cada IES pueda recibir en sus aulas. A partir de esto, en el sistema educativo escolarizado, estas circunstancias han condicionado la selección y clasificación de los estudiantes, determinando quienes poseen mayores aptitudes para realizar tales o cuales estudios y/o actividades, determinados más por el factor presupuestal y no tanto por la capacidad intelectual y académica. Por ello resulta conveniente caracterizar los términos de medición, calificación o evaluación.

Se entiende por medición y comparación, el hecho de que cada ser humano posee una diferente escala de valores y en muy raras ocasiones se mide con resultados iguales. Ante este problema es necesario utilizar patrones comunes, y hacerlo en forma semejante, para que los resultados de las comparaciones tengan la menor variación posible entre diferentes medidores. Por otro lado la medición resulta siempre de la adecuada comparación entre un patrón y lo que se ha de medir. Todas las mediciones están sujetas a un margen de error, ya que el diseño de instrumentos

de medición no puede ser perfecto; además, la medición se efectúa por circunstancias que son muy difíciles de controlar (López, 1990). Además existe el término calificación que sólo expresa el resultado de la conversión, tanto de los procesos de medición como de la evaluación compleja, de un conjunto de puntuaciones o niveles de aspiración logrado (niveles de eficiencia), que a través de un sistema estadístico o la observación metódicamente registrada, concluye en un número dado o una simbología que representa alguna escala estimativa propuesta (López, 1999).

Ander (1990: 14, 15 y 16) hace una diferencia entre los términos evaluar, medición y evaluación:

Evaluar es “el conjunto de las actividades que sirven para dar un juicio, hacer una valoración o medir algo –objeto, situación o proceso-“.

Medición es el “acto o proceso para determinar la extensión y/o cuantificación de alguna cosa”.

Evaluación hace la referencia al “acto o proceso de determinar el valor de una cosa”. ... la evaluación consiste en utilizar una serie de procedimientos destinados a comprobar si se han conseguido o no las metas y objetivos propuestos, identificar los factores o razones que han influido en los resultados (éxito o fracaso) y formular las recomendaciones pertinentes que permitan tomar decisiones con el fin de introducir correcciones o los reajustes que sean necesarios....

La evaluación docente puede ser considerada como parte de la evaluación educativa en su sentido más amplio, es un proceso metodológico y sistemático que determina el grado y las formas en que los medios y procedimientos han permitido el alcance de los objetivos de una institución educativa. La evaluación educativa permite el rediseño de las estrategias sobre programas, contenidos científicos, materiales de apoyo, secuencias didácticas, administración escolar, supervisión de servicios escolares y, en general, todo aquello que se relacione directamente con el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Efraín Sánchez (1973), sostiene sobre la evaluación:

...es una fase indispensable en el proceso de la enseñanza. Toda conducta humana, consiente de algún fin y destinada a lanzarlo, exige una constante valoración. Para determinar la eficacia de nuestra actividad, orienta hacia el logro de un objetivo, es por lo tanto, preciso considerar con frecuencia en qué medida nuestro esfuerzo se adecua

a la meta buscada. Evaluar es juzgar los logros en términos de los objetivos que se persiguen.

Es entonces que el proceso que se desarrolle en torno a la práctica docente debería ir encaminado hacia la evaluación y no sólo a medir sus logros u otorgar una calificación a las actividades desempeñadas. Conviene presentar las características que el docente debe poseer para desarrollar su práctica, desde la perspectiva de algunos elementos que son considerados al momento de ser evaluado (Loredo, 2000, Rueda, 2008, García-Cabrero, 2010), debido a que nos proporciona algunos elementos como parámetros para clarificar las actividades que un profesor debe desarrollar como parte de su práctica para obtener los mejores resultados posibles. Rueda y colaboradores –Miembros de la RIED² (2004), argumentan que la evaluación docente ha adquirido una gran importancia por ser un mecanismo que contribuye a enfrentar el reto de la calidad en la educación, subrayando la necesidad de establecer una visión y relación entre la función docente y la manera de evaluarla.

Braskamp y Ory (1994) presentan algunos elementos que influyen en la evaluación de los docentes, entre los que se encuentran:

- Factores administrativos.
- Características del curso.
- Características del profesor.
- Características de los estudiantes.
- Tipo de instrumento.

Hay que establecer una distinción entre la evaluación de producto y la evaluación de proceso. La primera está enfocada a los resultados que se obtienen de la actividad docente, principalmente el aprendizaje del alumno, aunque también se puede valorar el material didáctico generado, los trabajos que desarrollan los estudiantes, los instrumentos de evaluación, etc. Considera la calificación obtenida por los estudiantes

²La Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED) surgió con la finalidad de indagar sobre los procesos de evaluación que se desarrollan principalmente en las instituciones de educación media superior y superior. Han realizado propuestas de instrumentos y procedimientos de evaluación de la práctica docente, incorporando una visión de la evaluación encaminada a la formación del profesor y no únicamente con fines de permanencia o promoción.

como reflejo del trabajo desarrollado por el docente. Mientras que la evaluación de proceso, procura comprender lo sucedido durante un curso, conocer los factores que determinaron o condicionaron los resultados de la actividad del profesor, esto permite desarrollar una evaluación integral y no sólo de los resultados obtenidos.

La evaluación docente ha sido abordada desde dos grandes paradigmas (Loredo, 2000 b):

- La evaluación orientada al control (enfoque tradicional). Este tipo de evaluación tiene como función primordial generar información para la toma de decisiones, su carácter es cuantitativo, considera básicamente logros y productos obtenidos. Busca mantener estándares de calidad. Es una evaluación fundamentalmente sumativa.
- La evaluación orientada al desarrollo del profesor y, análisis del proceso de enseñanza y de aprendizaje (enfoque en búsqueda del perfeccionamiento). Se trata de una evaluación formativa.

El desempeño docente es un factor de gran importancia debido a que éste sigue siendo un actor principal en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: por su parte Sánchez (1991), describe que la eficacia del sistema educativo universitario se encuentra íntimamente vinculado a la calidad y el desempeño de sus profesores. Es por ello, que la actividad docente es un factor que interviene en el progreso de la educación universitaria, por lo que es necesario diseñar e implementar mecanismos que apoyen al personal docente a impulsar una mejora integral de su actividad profesional mediante la actualización y mejora de su desempeño.

... la evaluación de la docencia no es, como muchas veces se piensa, ni una simple metodología ni la sola descripción y comparación entre indicadores. Implica una filosofía, una postura epistemológica y una teoría, así como un método, técnicas e instrumentos. (Loredo, 2000 b).

La evaluación del desempeño docente pretende valorar las actividades realizadas por el profesor para desarrollar el proceso formativo de los estudiantes dentro y fuera de las aulas, mismas que se encuentran desenvueltas con base en los planes y programas definidos por las IES (Rueda y Elizalde, 2008), es decir, que de una a otra

institución, de una a otra disciplina tienen elementos en común y otros específicos. Se puede considerar que la evaluación docente debe ser un medio permanente a través del cual se reflexione sobre las actividades que el profesor realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje durante el período académico determinado por cada IES. La evaluación docente debe proponerse como un elemento que proporcione insumos para analizar las actividades desarrolladas durante la práctica educativa, estos elementos hacen posible valorar el nivel de logro, cumplimiento de objetivos, virtudes y debilidades de las actividades y mediadores utilizados, con la finalidad de poder reorientar esta práctica o bien reelaborarla para el inicio de un nuevo ciclo.

Por lo tanto la evaluación docente es una actividad que hoy en día incrementa su complejidad, porque es al docente al que se le presenta el reto de diseñar, implementar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes con base en un modelo por competencias. Aunado a que hoy en día no se cuentan con evidencias claras sobre la trascendencia y logros de la aplicación de currículos diseñados e implementados por competencias. En América Latina éste es un modelo joven, tomando en cuenta que el TUNING para este continente se comenzó a desarrollar en 2007; situación que acentúa la complejidad para evaluar al profesor con base en un modelo por competencias, en donde será necesario definir primeramente qué son las competencias, las formas de valorarlas y posteriormente recoger evidencias de su desarrollo desde diferentes miradas.

Es conveniente considerar que un proceso de evaluación mal ejercido deteriora a un juicio, por lo tanto una reflexión errónea origina la deformación de la imagen que se tenga sobre la situación a evaluar y una imagen falsa llevará a cometer un auténtico crimen didáctico (López, 1990).

Los resultados de una investigación nacional, sobre el tipo y uso de la evaluación docente que realizan las IES, ejercida por miembros de la Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED) (Rueda, 2010), ofrecen una visión panorámica sobre los procesos de evaluación del desempeño docente que se realizan en las universidades públicas mexicanas. La investigación resulta relevante para el ámbito

de la evaluación docente por ser un compendio actualizado de la información reportada en las cinco regiones con las cuales se trabajó (surponiente, suroccidente, nororiente, norponiente, centro), organizada en cinco categorías representativas y que constituyen el hilo conductor del informe de cada zona: los orígenes de la evaluación, características principales de los procedimientos de evaluación y su administración, y usos de los resultados.

En este reporte se corrobora que las IES públicas continúan evaluando al docente principalmente a través del cuestionario de opinión del estudiante. Respecto a las acciones relacionadas con la evaluación del desempeño docente, se encontró que de las 78 universidades que forman parte de la muestra (Rueda, 2010), sólo dos reportaron no realizar algún procedimiento relacionado con la evaluación de la docencia al momento del estudio. Las razones que aludieron fueron que en ese momento se encontraban en proceso de reestructuración del sistema. Por ello, se puede afirmar que el total de IES han implementado acciones dirigidas a evaluar la práctica docente.

4.1.1 Principales procedimientos de evaluación docente.

En las instituciones analizadas sobresale el uso de los cuestionarios de apreciación estudiantil como la estrategia dominante de evaluación docente, dado que en general se utilizan de manera sistemática y masiva. En la mayoría (80%) de las IES los cuestionarios son aplicados al final de cada ciclo escolar. Se encontró que el 86.3% de las instituciones evalúa con este medio a todo el magisterio (profesores de tiempo completo y por horas), en el 12.3% de las instituciones los cuestionarios son utilizados para evaluar a una muestra de profesores, y únicamente el 1.4% de la muestra utiliza los cuestionarios para evaluar a los profesores de nuevo ingreso. Las estrategias de las IES para contar con un cuestionario de apreciación estudiantil, por su preferencia en orden de importancia, son: desarrollar instrumentos propios a través de metodologías probadas (77%), la adaptación de cuestionarios de otra institución (19%) y, con menor frecuencia, adoptar uno sin realizar ajustes (14%). Así, se encontró una diversidad de instrumentos con propiedades psicométricas variadas (oscilan entre cuatro y diez dimensiones de la enseñanza y un rango que va de 20 a

40 reactivos). Las instituciones participantes manifiestan una preocupación generalizada por la necesidad de contar con instrumentos válidos para el contexto particular de cada institución (Rueda, 2008).

En la mayoría (70%) de las IES se reconocen los rasgos distintivos de las diferentes situaciones de enseñanza, como son los cursos teóricos, laboratorios, talleres y prácticas de campo, por lo cual se puede considerar necesario contar con instrumentos específicos para cada situación. Del proceso de administración de los cuestionarios cabe hacer notar que, dada su utilización a gran escala la forma extendida de aplicarlos es de manera digital. Por lo general, el momento de la aplicación es al final del periodo escolar y, en menor medida, a la mitad. Así mismo, los reportes de resultados se generan para cada uno de los profesores evaluados. Sin embargo, es notoria la falta de sistematización de estos procesos. Una de las principales fallas que se identificaron es que no existen procedimientos para asegurar que todos los docentes sean evaluados por un número mínimo de estudiantes, lo que atenta contra la validez de los resultados obtenidos.

Al mismo tiempo, se identificaron estrategias alternas a los cuestionarios de apreciación estudiantil que se utilizan con menor frecuencia en las IES como: cuestionarios contestados por los directivos o jefes inmediatos, auto-evaluación, evaluación por pares, observaciones en el aula y portafolios del profesorado. De acuerdo con los resultados descritos en las universidades públicas de México, es incipiente el uso de estrategias alternativas a los cuestionarios de apreciación estudiantil para evaluar la docencia. No obstante, es alentador darse cuenta de los esfuerzos de este tipo de tácticas, también es importante reconocer los aspectos a mejorar para lograr que la evaluación de la docencia se realice mediante diferentes fuentes de información.

En las universidades que participaron en la investigación se identificó que el área encargada de realizar el proceso de evaluación (diseño, administración, sistematización y entrega de los resultados) en primer lugar se encuentra adscrita a una oficina de la administración central, con la particularidad de que en estas instancias no existe un cargo que identifique claramente quién es responsable de

esta función. Sin embargo, destacan algunas IES que reportan contar con un área cuya función exclusiva es la organización y puesta en marcha de los procesos de evaluación docente. Además, en la mayor parte de las IES los responsables de llevar a cabo la evaluación docente no están capacitados especialmente en materia de evaluación y sus nombramientos así como su escolaridad y profesión son muy diversos.

4.1.2 Usos de la evaluación de la docencia.

El uso de los resultados de la evaluación de la docencia se centra hacia dos vertientes. La primera y más utilizada es para brindar información a las instancias administrativas y la segunda para proporcionarla a los docentes evaluados (Rueda, 2008). La literatura reporta (Rueda, 2010) que las instancias administrativas de las IES utilizan, a su vez, los resultados de la evaluación para dos fines. El primero, para complementar requerimientos de organismos externos o acreditadores de los programas académicos; así como programas cuyo objeto es la formación y superación de los profesores y cuerpos académicos como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), creado para elevar el nivel de habilitación del profesorado con base en los perfiles acordados para cada subsistema de educación superior. Promoviendo el desarrollo esencial en “la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones se eleva la calidad de la educación superior” (SEP, S/F b).

El segundo fin se relaciona con proporcionar información que apoye la toma de decisiones importantes como la promoción, la permanencia o aumentos salariales de los profesores; destinar estímulos económicos o asignar cargas laborales por periodo. Para ello quienes pueden recurrir a consultar los resultados de la evaluación son directivos, administrativos, personal del área de recursos humanos, coordinadores de los programas educativos, los integrantes de comisiones relacionadas con los estímulos al desempeño docente y de los comités para la asignación de plazas de tiempo completo. Cabe destacar que el uso de los resultados, tanto para los organismos externos como para el programa de estímulos económicos, sólo considera a los profesores de tiempo completo, dejando de esta manera sin sentido,

al menos para la administración, los resultados de quienes tienen una contratación de medio tiempo permanente y de asignatura que, en muchas de las universidades, representan el porcentaje más alto del cuerpo docente.

En cuanto al uso de los resultados para informar a los docentes, la mayoría de las instituciones manifestaron que es una acción que realizan periódicamente. Sin embargo, no se reportó una estrategia sistemática que vincule los resultados de la evaluación de la docencia con el diseño de programas de formación. A esta situación se puede sumar que en algunas de las IES que cuentan con un sindicato fuerte, una mala evaluación no lleva más que a una llamada de atención y, si se sugieren cursos para mejorar, éstos no se toman al no ser obligatorios. En estudios recientes (Rueda, 2008) se ha encontrado que las IES archivan los resultados de las evaluaciones, no se recurre a ellos para realizar estudios comparativos o analizar la evolución o cambios de ciertos profesores. Esto refleja que la evaluación de la docencia, aunque se está convirtiendo en una práctica sistemática que se aplica semestre a semestre, sólo tiene valor para el periodo de aplicación. Ante esta situación las instituciones participantes manifestaron como deseable que la base de datos acumulada de las evaluaciones sea utilizada no sólo para consulta sino para dar seguimiento y realizar cambios que aporten la mejora de la práctica docente.

En cuanto a la difusión masiva de los resultados de la evaluación poco se ha avanzado. Se menciona que falta crear o desarrollar una cultura de evaluación entre los profesores, para que su propagación sea una práctica de transparencia y claridad, sin que el profesor se sienta juzgado o atemorizado, sino que comprenda que este proceso de evaluación puede ser un punto de despegue para fortalecer o mejorar su práctica.

Los participantes señalaron que es necesario difundir las acciones que se generan como consecuencia de las evaluaciones, así como los beneficios que se identifican como resultado de las mismas, de manera que se haga evidente su utilidad.

La práctica docente es una actividad compleja que interactúa con múltiples factores determinantes. Es por eso que la evaluación docente es una herramienta que puede

apoyar tanto al profesor como a la institución, vinculando quehacer y conocimiento. Además es un elemento guía para el profesor que puede verse favorecido al conocer y saber la calidad de su evaluación, pudiendo observar sus puntos fuertes y aquellos en los que tiene que elevar su calidad. Con la mira de que cada año escolar se logre un crecimiento tanto personal como profesional de cada docente, en beneficio del mismo docente y a nivel institución.

La práctica docente es reconocida como una actividad reflexiva, por tal motivo es menester realizar una revisión y análisis de aquellas actividades que el profesor desarrolla de manera previa, durante y posterior al proceso de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación docente podría ser un proveedor de insumos que alimenten el estudio de las acciones ejecutadas durante la práctica educativa, con el objetivo de valorar el nivel de logro, cumplimiento de objetivos, virtudes y debilidades de las diligencias y mediadores utilizados, con la finalidad de poder reorientar y/o mejorar aquellos elementos que no hayan contribuido al cumplimiento de los objetivos propuestos.

4.2 Evaluación docente en la IBERO, Ciudad de México.

La evaluación del desempeño docente ha sido considerada en el Programa de Evaluación Educativa que la Universidad Iberoamericana describe en el Plan Estratégico 2007 – 2011³ en el que se refleja la orientación que la Universidad se plantea realizar en torno a la evaluación educativa, cabe destacar que en evaluación de procesos docentes se hace alusión únicamente a programas de licenciatura.

Este programa tiene como referencia el PLANEACIÓN ESTRATÉGICA 2000-2010 UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA (IBERO, *Perfil de profesor ideal de la IBERO*), en el que se determinó un plan de acción 2000 al 2005 que presenta un programa de evaluación y mejoramiento de los procesos educativos. El programa busca establecer un sistema permanente de seguimiento, evaluación y mejoramiento de las acciones educativas de la IBERO, centrando su atención tanto en el diseño curricular general y

³ La información del contexto presentada, se recupera del Plan Estratégico 2007-2011, sin embargo, en un Plan anterior (2000-2010) es donde se desglosan los planes de acción sobre evaluación educativa.

en los planes de estudio específicos de cada programa curricular de licenciatura y posgrado, como en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en el desempeño docente de los profesores. El Programa de Evaluación Educativa consta de cuatro subprogramas: evaluación y seguimiento de planes y programas académicos de licenciatura, evaluación de procesos docentes, evaluación del rendimiento académico del alumno a nivel licenciatura y evaluación de la formación humana integral de los alumnos a nivel licenciatura.

Para cada uno de los subprogramas durante el periodo 2000-2005 se cubrirán las siguientes etapas:

1. Evaluación diagnóstica.

1.1. Evaluación de los mecanismos de evaluación en operación en la Universidad.

1.2. Análisis de sistemas de evaluación disponibles en otras instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional.

2. Diseño de indicadores de evaluación.

3. Establecimiento de criterios de evaluación.

4. Diseño del sistema de evaluación.

El diseño de indicadores y criterios de evaluación considera los procesos educativos en sus diferentes momentos: en la entrada, durante el proceso y a la salida; y desde tres perspectivas: la calidad académica, la formación humanista y la formación social. En cuanto al subprograma de evaluación de procesos docentes se han realizado diferentes acciones pero siempre sobre el instrumento que compete a la licenciatura.

La IBERO requiere de un sistema de evaluación continua que asegure que la calidad profesional de sus egresados responda a las necesidades actuales de la sociedad posmoderna. El modelo de evaluación se estructura con base en el análisis de las necesidades sociales, los objetivos y metas institucionales, los recursos para el desarrollo de las actividades educativas, los procesos educativos, los productos obtenidos, y el impacto generado por el conjunto de acciones educativas. Resultado de las relaciones entre estos elementos, se plantean como **criterios de calidad**: pertinencia, viabilidad, eficiencia, eficacia, efectividad y sostenibilidad (figura 1).



Figura 1. Criterios de calidad

Los criterios de calidad se aplican en los **distintos momentos** de los procesos de evaluación, de acuerdo con una **visión sistémica e integral** (figura 2). Esto permite evaluar la **calidad de todos y cada uno de los elementos** a lo largo del proceso, desde el momento en que se genera la idea de un programa, hasta el momento en que se verifica si se ha logrado el impacto esperado.

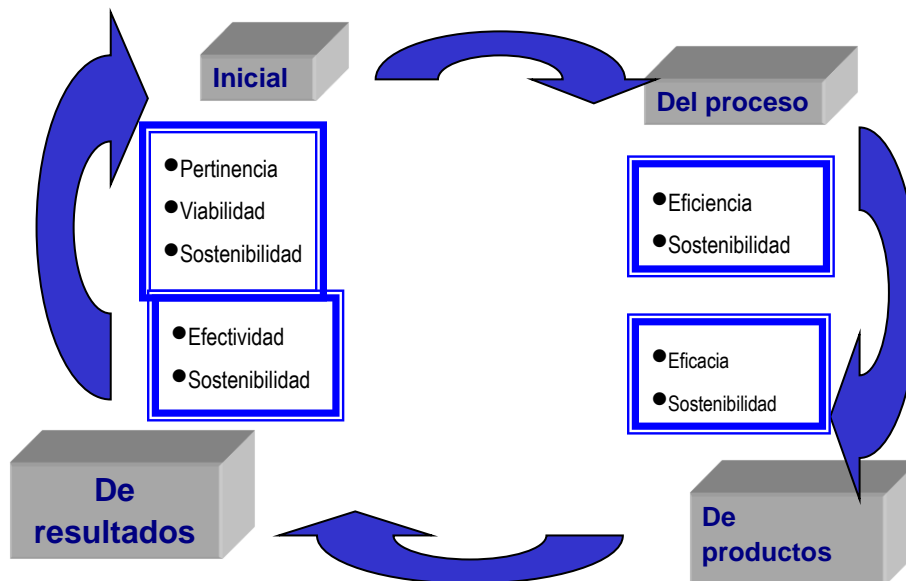


Figura 2. Momentos de los criterios de calidad.

El modelo de evaluación del docente se estructura con base en el análisis de los objetivos y metas institucionales, los recursos para el desarrollo de las actividades educativas, los procesos educativos, los productos obtenidos y el impacto generado por el conjunto de acciones educativas. Resultado de las relaciones entre estos elementos, se plantean como criterios de calidad: pertinencia, viabilidad, eficiencia, eficacia, efectividad y sostenibilidad.

Instrumentos de evaluación docente en la IBERO

La IBERO ha implementado el **Sistema de Evaluación de los Procesos Educativos (SEPE)** para realizar la evaluación de su personal docente. Durante varios años se había estado aplicando un mismo instrumento de evaluación tanto para el posgrado como para la licenciatura. A partir de 2006 se realizó una modificación buscando diferenciar los instrumentos entre ambos niveles educativos, por lo que se generó un instrumento propio para posgrado. Cada semestre en la IBERO se realiza la evaluación docente. El SEPE recupera la opinión de los estudiantes para realizar una evaluación del docente, mediante un instrumento en donde el estudiante vierte su opinión sobre el desempeño que el docente tuvo durante el periodo escolar.

Es oportuno acotar que es un mismo instrumento para todas las carreras y materias que se imparten en la IBERO. Tiene el “objetivo de proporcionar información útil, válida y confiable, para evaluar el desempeño docente de los profesores y fundamentar la toma de decisiones tanto administrativas como académicas, orientadas a mejorar la calidad de la docencia en la IBERO CM.” (IBERO SEPE, 2009).

Para la evaluación docente de nivel licenciatura, a partir de 2010, se han implementado cuatro distintos Instrumentos para recoger información, el SEPE1 y SEPE2 son aplicados de forma obligatoria, mientras que el SEPE3 y SEPE 4 sólo se aplica a petición del docente.

SEPE1 Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente (por parte de los alumnos).

Este instrumento, es respondido en línea, considera la opinión de los alumnos sobre el desempeño del profesor durante el curso, los datos obtenidos son de carácter cuantitativo. Los alumnos responden este instrumento dos o tres semanas antes de concluir el semestre. El sistema libera los resultados para ser consultados por el profesor cuatro días después de haber terminado el periodo académico, de tal forma que se minimiza la posibilidad de que los resultados interfieran en las calificación es que el docente realice de los estudiantes (Anexo I).

SEPE2 Cuestionario de Autoevaluación (por parte del profesor).

Es un instrumento que el profesor responde en línea como un ejercicio de autoevaluación sobre su desempeño profesional durante el periodo escolar que está por terminar. Con la finalidad de que sea él quien reflexione sobre algunos elementos de planeación, conducción y evaluación del curso, así como de la interacción con los estudiantes, y las competencias profesionales con el fin de identificar sus áreas de oportunidad y fortalezas. El profesor responde este instrumento en el mismo periodo en que el alumno lo evalúa. El SEPE 2 es un instrumento espejo del SEPE 1.

SEPE3 Portafolio del profesor.

Esta modalidad de evaluación sólo se aplica a solicitud del profesor o del coordinador con la autorización del docente. Consta de recoger información sobre las actividades realizadas por el docente durante el semestre; con el objetivo de retroalimentarlo y en caso necesario proponerle estrategias, textos o métodos de evaluación alternativos, con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha realizado durante el ciclo escolar que concluye, para mejorar el siguiente curso.

SEPE4 Evaluación de pares

Al igual que el SEPE3, también se realiza a solicitud del profesor o del coordinador. El par encargado de realizar la evaluación será un profesor que colabore dentro del mismo departamento. Para lo cual se cuenta con un formato de observación de clase que permite recuperar los diferentes aspectos de la interacción que el profesor ejecuta durante su clase.

El análisis de los datos generados por la aplicación de SEPE 1 y 2 está a cargo de la Dirección de Análisis e Información Académica, quien tiene a su cargo la evaluación del personal académico diseñando y utilizando los procesos pertinentes para el suministro, procesamiento, análisis e interpretación de información confiable, veraz y oportuna. Tiene la misión de apoyar a la Vicerrectoría Académica y a las instancias que ésta determine, para decretar las acciones que considere pertinentes en función de la promoción, estímulo o mecanismos de formación docente, e incluso la recontractación (para el caso de profesores de asignatura) o un llamado de atención (para profesores de tiempo completo).

Por otro lado en la Universidad Iberoamericana poco se ha investigado sobre el tema de la evaluación de la docencia. Existen algunos referentes de trabajos en torno a la reflexión sobre la práctica docente realizados en la década de los noventa que dan cuenta de experiencias tipo taller buscando probar los alcances de la evaluación formativa (Cruz, 2000: 133 -155) o bien realizando alguna propuesta de instrumento para la evaluación (Loredo, 2010) sin embargo, la actual forma de evaluación de los profesores (SEPE) sigue siendo cuestionada, a partir de ello y queriendo responder más a las características de los estudiantes de posgrado, La Dirección de Posgrado diseñó un nuevo cuestionario sobre la opinión de alumnos que fue aplicado por primera vez en noviembre-diciembre 2006, de ahí la importancia de abocarse a evaluarlo y darle seguimiento.

Si además se considera que hoy en día la evaluación de la docencia es de capital importancia porque:

- *Los profesores son los protagonistas centrales de la educación.*

Debido a que social e institucionalmente son la imagen responsable de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, son quienes realizan la didáctica al interior del aula.

- *La vista se ha vuelto a aspectos cualitativos de la educación y el tema de las habilidades y profesionalización docente ha renacido.*

No sólo es importante que el docente tenga un cierto conocimiento sobre un campo profesional o un área específica del mismo, sino que además sea capaz de poder transmitirlo a los estudiantes, con un trato humano, recuperando la esencia de la temática y su trascendencia en la sociedad.

- *La actividad docente tiene una injerencia directa sobre los resultados del proceso enseñanza - aprendizaje.*

La actividad que el profesor desarrolla en el aula con sus alumnos debe ser contemplada desde una postura holística, debido a que para poder desarrollar un proceso educativo significativo y trascendental en sus estudiantes es necesario que contemple elementos internos y externos de la institución.

- *Porque la evaluación se convierte en el sustento de la calidad.*

La evaluación como una actividad permanente y continua permitirá al docente no sólo valorar el nivel de aprendizaje de sus estudiantes, sino que además, podrá modificar la dosificación y la didáctica empleada en caso de ser necesario para el mejor logro de los objetivos planteados para su materia.

La forma en que se conceptúa la evaluación de la docencia será la manera en que se ponga en operación el proceso ya sea como juicio de valor para la toma de decisiones, o como una actividad reflexiva y crítica sobre la misma práctica. El proceso de evaluación docente requiere de una reflexión sistemática y colegiada sobre la práctica de los procesos educativos para comprenderlos mejor y corregirlos, modificarlos o cambiarlos, es decir, como parte de un proceso completo de evaluación en donde no sólo se asigne un puntaje por el alumno referente al desempeño docente sino que además, se realice una mejora de los procesos educativos.

5. La práctica docente como sistema de la actividad: Teoría de la actividad

Los cambios en la práctica docente no son unidimensionales ni uní-factoriales, se pueden revisar a través de analizar las transiciones, reorganizaciones y reapropiaciones (Engeström⁴, 2003) que impactan en sus percepciones y acciones realizadas por los profesores de manera cotidiana, de tal forma que redefinan continuamente tanto concepciones como prácticas en el contexto de la educación superior, con la participación de diversos factores que contribuyen a determinarla. Una forma de abordar el análisis de la forma en cómo el docente está viviendo su práctica docente con la incorporación de modelos educativos y de los procesos de evaluación de su práctica, puede ser a través de la teoría de la actividad, debido a que ésta es concebida como paradigma caracterizado por ir más allá de las dicotomías entre lo teórico y lo aplicado, lo micro y lo macro, lo personal y lo social.

“Es hoy un enfoque multidisciplinario global de investigación, que crecientemente está orientado hacia el estudio del trabajo y las tecnologías” (Engeström, 2000: 961), por ello “se trata de un enfoque general, interdisciplinario, que ofrece herramientas conceptuales y principios metodológicos que deben ser precisados de acuerdo con la naturaleza específica del objeto que se estudia” (Engeström, 1996: 114), en donde se observa, analiza e interpreta un sistema “que comprende al trabajador individual, los colegas y compañeros de trabajo de la comunidad de trabajo, las herramientas

⁴ Yrjö Engeström: Actualmente está abocado al trabajo en torno a la co-configuración como una nueva forma de organizar el trabajo y el aprendizaje expansivo en los entornos de multi-actividad. Es profesor en la universidad de Helsinkin de Educación de Adultos y Director del Centro para la Teoría de la actividad y la investigación sobre trabajo del Desarrollo en la Universidad de Helsinki. También es profesor de Comunicación de la Universidad de California, San Diego, donde se desempeñó como Director del Laboratorio de Cognición Humana Comparativa 1990-1995. Profesor Honorario de la Facultad de Educación de la Universidad de Birmingham, Reino Unido.

Trabaja en el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural. Conocido por su teoría del aprendizaje expansivo. Estudió las transformaciones en el trabajo y las organizaciones, que combina el análisis a nivel micro del discurso y la interacción con el análisis histórico y la modelización de las organizaciones como sistemas de actividad de trabajo a través de las contradicciones del desarrollo. Utiliza herramientas de intervención, como el Laboratorio de Cambio, inspirados en Vygotsky.

conceptuales y concretas y los objetos compartidos como un todo unificado” (Engeström, 1992: 12).

Las actividades, desde la perspectiva de Leontiev (1980), son sistemas que producen acontecimientos y acciones, y que evolucionan a lo largo de prolongados periodos socio-históricos. Desde esta perspectiva los problemas y sus potencialidades solamente pueden ser comprendidos contra su propia historia. La historia misma necesita ser estudiada como historia local de la actividad y sus objetos, y como historia de las ideas teóricas y las herramientas que han dado forma a esa actividad (Engeström, 2001b).

Se optó por la teoría de la actividad debido que sus elementos fundamentales posibilitaron realizar el análisis de la práctica docente y su interacción con algunos factores como son el modelo educativo de la IBERO y la evaluación docente, al contrastar las competencias docentes propuestas en el MECD y las competencias genéricas propuestas para los estudiantes con la información obtenida y observada de la práctica docente de los profesores que constituyeron la muestra de esta investigación, para conocer de qué manera influyen estos elementos en el cambio de la práctica docente. Engeström (1996, 1999, 2001a), reelaboró de manera específica la idea propuesta por Leontiev, argumentando que la *teoría de la actividad* se ha distinguido en los últimos años por ser un marco fructífero para la descripción, modelado e implementación de sistemas. Afirma que las personas que actúan y el mundo social de la actividad, no pueden estar separados, ya que para él, el significado no se crea por las intenciones individuales, sino que se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan, y tienen un carácter relacional.

Esta reformulación ha transitado por tres generaciones de investigación en torno a la teoría de la actividad

- Primera Generación: Vygotsky – Mediación
- Segunda Generación: Leontiev – Colectivo
- Tercera Generación: Engeström – Redes de sistemas de actividad Interactivos

Cinco principios de la teoría de la actividad Engeström (1987):

- El *primer principio* es que un sistema de actividad orientado a objeto, colectivo y mediado por artefactos, visto en sus relaciones de redes con otros sistemas de actividad, es tomado como la unidad más importante de análisis.
- El *segundo principio* es el de la multiplicidad de voces de los sistemas de actividad. Un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses... el sistema de actividad tiene muchas capas y hebras de historia grabados en los artefactos, las reglas, las convenciones.
- El *tercer principio* es el de la historicidad. Los sistemas de actividad toman forma y se transforman en extensos periodos de tiempo. Sus problemas y potenciales sólo pueden ser comprendidos respecto de su propia historia. La historia misma necesita ser estudiada como la historia local de la actividad y sus objetos, y como la historia de las ideas teóricas y las herramientas que han dado forma a la actividad.
- El *cuarto principio* es el rol central de las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo. Las contradicciones no son lo mismo que los problemas y los conflictos. Las contradicciones son tensiones estructurales acumuladas históricamente, dentro y entre sistemas de actividad.
- El *quinto principio* proclama la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad... Una transformación expansiva se logra cuando el objeto y motivo de la actividad son reconceptualizados para dar cuenta de un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio.

Esta teoría dice que las actividades desarrolladas en nuestro cotidiano no son acciones que tienen un principio y un fin temporal claramente definido e identificable, sino que son sistemas que a su vez producen acontecimientos y acciones, las cuales evolucionan a lo largo de prolongados periodos socio - históricos. El sujeto y el objeto están mediados por artefactos, entre los que se incluyen símbolos y las representaciones de varios tipos. El sistema de la actividad se reconstruye a sí mismo

de forma, mediante las acciones y el discurso. Lo que permitirá dar cuenta de la actividad que el docente desarrolla como parte de un colectivo.

Para Engeström

... los artefactos desempeñan un papel estructural en las prácticas de trabajo [...] no se limitan a estar ahí; evolucionan o son sustituidos y existe una dialéctica continua entre lo que se considera formas estructurales o procesales, estables o dinámicas, representacionales o discursivas de las prácticas de trabajo. (Engeström y Middleton, citado en Daniels, 2003: 131).

La teoría de la actividad fue utilizada para el análisis de la vivencia que tiene el docente de su práctica a partir de tres elementos esenciales que permitirán indagar el proceso de incorporación de nuevos modelos educativos (Engeström, 1999). El primero de ellos dice que la teoría de la actividad es profundamente contextual y está orientada a comprender históricamente prácticas locales específicas, sus objetos, instrumentos de mediación, y la organización social, lo que permitirá indagar a profundidad algunas de las características del contexto en el cual se desenvuelve el docente y de cómo estos elementos han influido en su desempeño.

El segundo, la teoría de la actividad está basada en la teoría dialéctica del conocimiento y el pensamiento, enfocada en el potencial creativo de la cognición humana, es decir, conocer de primera voz cuál ha sido la trayectoria de aprendizaje del docente en torno a los elementos pedagógicos que definen sus labor docente.

Mientras que el tercero dice que la teoría de la actividad es una teoría del desarrollo que busca explicar e influenciar cambios cualitativos en las prácticas humanas, permitiendo dar cuenta de los diversos factores que intervienen en la práctica docente, a través de describir, espacios, sujetos y las acciones de éstos con los estudiantes, los modelos educativos y la institución. Es importante señalar que la teoría de la actividad menciona que los sistemas de actividad contienen distintos puntos de vista o voces, así como artefactos y herramientas acumulados históricamente, reglas y patrones de división del trabajo.

Desde la perspectiva de Leontiev (1980) la actividad no es sucesos de corta duración o acciones que tienen un principio y un fin temporal, claramente identificables, sino que son sistemas que producen acontecimientos y acciones, y que evolucionan a lo largo de prolongados periodos socio históricos (Engeström, 2001b). Desde esta

perspectiva será importante recuperar la trayectoria que ha vivido el docente en la incorporación, modificación y/o adaptación de los diferentes modelos educativos en la educación superior. Engeström (1996, 1999, 2001a), argumenta que la *teoría de la actividad* se ha distinguido por ser un marco fructífero para la descripción, modelado e implementación de sistemas. Lo cual podrá ser de utilidad para el análisis y descripción del sistema en el cuál se encuentra inserta la práctica docente como una de las principales actividades que desarrollan las IES.

La teoría de la actividad reconoce la importancia de la mediación cultural descrita por Vygotsky, reconociendo que la acción humana está mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos; lo que ha sido retomado por Engeström (1987) a través de su triángulo mediacional, que en realidad es una ampliación del propuesto por Vygotski, en donde el sujeto es un actor central de las posibles mediaciones con el contexto y el objeto.

Para fines de esta investigación la práctica docente será el centro de atención, buscando analizar cuáles son sus posibles interacciones con el modelo educativo, el proceso de enseñanza y de aprendizaje y el contexto. Considerando que el objeto, la práctica docente, se encuentra en constante transformación.

En trabajos más recientes la perspectiva de Engeström (1999: 382) es expandida, incorporando las nociones de dialogalidad y multivocalidad:

La construcción de objetos mediada por artefactos no sucede de manera aislada o en concordancia armónica [...] es un proceso colaborativo y dialogal en el cual distintas perspectivas y voces se encuentran, chocan y se fusionan. Estas diferentes perspectivas están arraigadas en diferentes comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectiva.

La teoría de la actividad considera a la comunidad como un elemento importante, en este caso constituido por el contexto en el cual el docente desempeña su práctica, en donde tiene que convivir con reglas, división del trabajo, interacción con otros docentes y reglas y normas institucionales. Por lo que para poder conocer cuál es la interacción y desarrollo del sistema de actividad en las IES se precisa una aproximación y reflexión de los modelos y herramientas de los cuales actualmente el docente se apoya para desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el

aula en el que se desenvuelve, así como de qué forma ha vivido las tensiones entre sus conocimientos previos, las propuestas institucionales y la evaluación de su práctica.

La propuesta de Engeström (1987) añade los elementos de comunidad, las reglas y la división del trabajo, y destacando la importancia de analizar sus interacciones mutuas, pretende, “posibilitar el examen de los sistemas de actividad en el macro nivel de lo colectivo y de la comunidad en lugar de centrarse en el micro nivel del actor o agente individual que opera con instrumentos.

Para Cole y Engeström (2001), la cognición es el nuevo estado emergente del conocimiento del sujeto, resultante del análisis y la síntesis de (por lo menos) dos fuentes de información en tiempo real, siendo una el objeto que ya posee el sujeto y otra el objeto representado por el medio. Lo que permitirá recuperar las características del *contexto* en el cual desarrolla su práctica educativa docente; los *insumos* con los cuales cuenta, refiriéndonos no sólo a los materiales sino a los cognitivos e institucionales; el *proceso* vivencial dentro del salón de clases en el cual convergen factores que van desde lo micro hasta lo macro; y la valoración del *producto*, es decir, la revisión y reflexión posterior a haber concluido la sesión o período (Stufflebeam, 1987) con la finalidad de poder valorar los aciertos y errores para poder reformularlos y tener una mejor incidencia en el proceso educativo. Lo que posibilitará cuestionar, recoger, analizar, así como comprender desde diferentes miradas aquello que sucede en el desarrollo de la práctica docente dentro de un argumento de la evaluación docente con base en una incipiente instauración de modelos educativos por competencias, de ahí que el principal interés es conocer de qué forma vive el docente la incorporación de un nuevo modelo educativo.

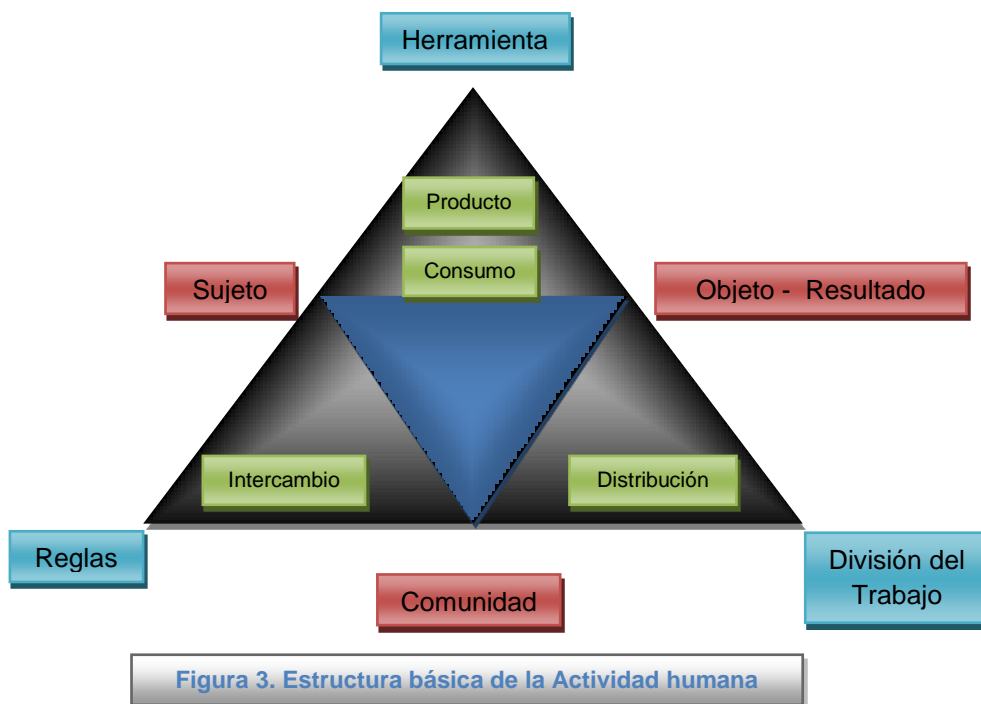
La creación de un nuevo sistema de actividad requiere de la apropiación reflexiva de modelos y herramientas avanzadas que ofrezcan la posibilidad de salir de las contradicciones internas. Cole y Engeström (2001) sostienen que:

El ciclo expansivo de un sistema de actividad comienza con un énfasis casi exclusivo en la internalización, en la socialización y la formación de novicios para que se conviertan en miembros competentes de la actividad según se realiza

habitualmente. La externalización creativa se produce primero bajo la forma de transgresiones e innovaciones discontinuas. A medida que las rupturas y contradicciones de la actividad se tornan más exigentes, la internalización cobra cada vez más forma de reflexión crítica, y se incrementa la externalización, la búsqueda de soluciones novedosas. (67-68).

La noción de actividad, en este sentido, representa una forma de explicar la cognición humana ligada a las situaciones y a las acciones en las cuales ocurre. La actividad es lo que las personas hacen en un dominio de prácticas. Los dominios pueden abarcar el trabajo, la vida comunitaria, estudiantil.

El modelo del triángulo de la actividad o sistema de actividad esboza representacionalmente los varios componentes de un sistema de actividad en un todo unificado (Figura 3).



Adaptación con base en el triángulo mediacional de Engeström

Los participantes en una actividad son representados como sujetos interactuando con objetos para lograr resultados deseados. Mientras tanto, las interacciones humanas con cada uno y con los objetos del medio ambiente son mediadas a través del uso de instrumentos, reglas y la división del trabajo. Los mediadores representan la

naturaleza de las relaciones que existen dentro y entre los participantes de una actividad en una comunidad dada de prácticas.

Precisamente, en los análisis del trabajo, Engeström (et al, 2002) reconoce que la pregunta teórica principal es cómo combinar los diferentes elementos aludidos inmediatamente arriba; o sea, los aspectos sujeto-objeto y sujeto-sujeto, o los aspectos instrumental y comunicativo de la actividad.

El significado particular y los posibles mecanismos de transición entre ellos comprenderían según la siguiente cita:

Por *coordinación* se entiende al flujo normal de interacción preparado de antemano por los diversos actores que siguen sus papeles predeterminados, y cada uno de ellos se concentra en el desempeño satisfactorio de las acciones asignadas o en la presentación del yo. El guion [concepto tomado de la formulación teórica de Goffman, 2006], está codificado en reglas escritas y lugares, o en tradiciones asumidas tácitamente; coordina las acciones de los participantes como si estuviera a sus espaldas, sin ser puesto en tela de juicio o analizado.

Por *cooperación* nos referimos a los modos de interacción en los que los actores, en vez de dedicarse a desempeñar sus papeles asignados en su presentación, se consagran a un problema común y tratan de encontrar formas mutuamente aceptables de conceptuarlo y de resolverlo.

Por *comunicación reflexiva* nos referimos a las interacciones en las que los actores se dedican a la reconceptualización de su organización e interacción propias en relación con sus objetos en común; tanto el objeto como el guion se reconceptúan, lo mismo que la interacción de los participantes” (Engeström, et al, 2002: 305-307).

De aquí se derivaría, que entre los posibles mecanismos de transición en los distintos niveles están las perturbaciones, las rupturas, y las expansiones. Las *perturbaciones* serían desviaciones no intencionales de la estructura definida y causan faltas de coordinación en la interacción, que pueden llevar en un momento dado a desintegración, contracción o a la expansión; estas últimas también pueden darse sin que se disparen perturbaciones específicas. Las *rupturas*, expresan bloqueos, resquebrajamientos o fisuras en la comprensión intersubjetiva y en el flujo de información entre dos o más participantes de la actividad. A decir de Engeström, las

rupturas se encuentran haciendo entrevistas y observando a los participantes fuera o después de la realización de las acciones laborales. El trabajo de este autor hace hincapié en cómo los sistemas de actividad en apariencia invariables ponen de manifiesto que, dentro de ellos y entre ellos, ocurren constantemente *transiciones* y *reorganizaciones* que son parte fundamental de la dinámica de la evolución humana.

En este sentido, es posible distinguir entre *modos* y *tipos históricos de una actividad*. El *modo* alude a la manera en que la actividad es organizada y llevada a cabo por los participantes en cualquier momento. Aunque el sistema de actividad como un todo "... también representa alguna pauta o constelación cualitativa ideal-típica históricamente identificable de sus componentes y sus relaciones internas" (Engeström, 2001, p. 85). Los participantes en una actividad son representados como sujetos interactuando con objetos para lograr resultados deseados. Mientras tanto, las interacciones humanas con cada uno y con los objetos del medio ambiente son mediadas a través del uso de instrumentos, reglas y la división del trabajo. Los mediadores representan la naturaleza de las relaciones que existen dentro y entre los participantes de una actividad en una comunidad dada de prácticas.

Engeström considera que los sistemas no están estables permanentemente, sino que los sistemas de actividad se caracterizarían por sus contradicciones internas. Estas contradicciones reflejarán la contradicción básica inherente a la formación sociocultural como un todo. Para Engeström en los distintos sistemas de actividad, esta *tensión* fundamental aparece, aunque bajo formas diferentes como la principal contradicción. La contradicción principal reside en cada uno de los componentes del sistema de actividad. Las contradicciones se manifiestan sea como perturbaciones o bien como soluciones innovadoras. En este sentido, un sistema de actividad es una máquina virtual productora de perturbaciones-innovaciones (Engeström, 2001b). Las contradicciones internas se expresarían en los siguientes niveles (Engeström, 1987):

- Primario: cuando los participantes encuentran más de un sistema de valor asociado a un elemento dentro de una actividad que causa conflicto.

- Secundario: los participantes encuentran un nuevo elemento de una actividad, y los procesos para asimilar el nuevo elemento en la actividad causa conflicto.
- Terciario: cuando los participantes enfrentan situaciones conflictivas por adoptar lo que creen que es un nuevo método más avanzado para alcanzar el objetivo.
- Cuaternario: cuando los participantes encuentran cambios en una actividad que resulta en la creación de conflictos con actividades contiguas.

El sistema de actividad está conectado con otros sistemas de actividad por intermedio de todos sus componentes.

Quando un factor nuevo e importante es inyectado en uno de los componentes, que a causa de ello adquiere una nueva cualidad, entre ese y otros componentes del sistema surgen contradicciones secundarias apremiantes (Engeström, 1987: 88).

Esto se puede manifestar en el proceso de la inscripción de nuevos elementos en un contexto, como en el caso de la incorporación de las competencias al modelo educativo de la IBERO. Aportando ejemplos del ámbito de las instituciones de salud, se alude que, cuando nuevos tipos de pacientes comienzan a ingresar en un sistema de actividad médica, los instrumentos materiales y conceptuales que utilizan los médicos para el diagnóstico y el tratamiento pueden volverse inadecuados. Esto es lo que daría lugar a una contradicción que Engeström denomina secundaria entre el nuevo objeto y los instrumentos tradicionales de la actividad médica. Son este tipo de contradicciones el factor que determina las perturbaciones e innovaciones y finalmente, el cambio y el desarrollo del sistema.

Según Daniels (2003) la teoría de la actividad se resumiría con la ayuda de cinco principios:

- a. Un sistema de actividad orientado a objeto, colectivo y mediado por artefactos, visto en sus relaciones de redes, con otros sistemas de actividad, es tomado como la unidad más importante de análisis. Los sistemas de actividad se realizan y se reproducen así mismos generando acciones y operaciones (p. 135).
- b. Multivocalidad de los sistemas de actividad. Un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses... el sistema de

actividad tiene muchas capas y hebras de historia grabados en los artefactos, las reglas, las convenciones.

- c. Historicidad. Los sistemas de actividad toman forma y se transforman en extensos periodos de tiempo. Sus problemas y potenciales sólo pueden ser comprendidos respecto de su propia historia. La historia misma necesita ser estudiada como la historia local de la actividad y sus objetos, y como la historia de las ideas teóricas y las herramientas que han dado forma a la actividad.
- d. El papel central de las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo. Las contradicciones no son lo mismo que los problemas y los conflictos. Las contradicciones son tensiones estructurales acumuladas históricamente, dentro y entre sistemas de actividad y entre ellos.
- e. La posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad. Una transformación expansiva se logra cuando el objeto y motivo de la actividad son reconceptualizados para dar cuenta de un horizonte de posibilidades radicalmente amplio. Un ciclo completo de transformaciones expansivas se puede concebir como un viaje colectivo por la zona de desarrollo próximo de la actividad (p.136).

6. Metodología de investigación

Para el desarrollo de esta investigación se realizó una aproximación metodológica de corte cualitativo, con la finalidad de establecer de manera sensible en qué forma los docentes desarrollan su ejercicio profesional en la IBERO; institución que se ha pronunciado por un modelo educativo humanista, con base en el desarrollo de competencias; lo cual se refleja en un currículum innovador y en donde la evaluación de la práctica docente es un factor relevante para la permanencia y promoción de los profesores. El enfoque cualitativo, permitió tener una visión interpretativa de los significados y acciones que los docentes desarrollan, con base en las formas en que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, así mismo la forma en cómo interactúan con las tensiones que se les presentan; con el apoyo de métodos que permitan generar datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y sostenidos por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Vasilachis, 2006).

En esta línea, se recurrió a estrategias que permitieron comprender la complejidad de la práctica docente en el contexto de la IBERO, considerando las relaciones estables, patrones de acción y significados comunes entre los integrantes de esta comunidad académica y laboral. Atendiendo las interacciones dinámicas y activas que se desarrollan de forma constante como una adaptación al contexto. Por otro lado, en la práctica docente convergen tanto aspectos institucionales como profesionales y personales; por lo que resulta conveniente introducir la noción de apropiación (De Certeau, 2000) como las formas diferenciadas en que los profesores conciben su desempeño; teniendo presente que en la observación y análisis de cada sesión de clase, existen elementos comunes, así como propios y diferenciadores entre sí.

La práctica docente se puede identificar por la diversidad y complejidad de las relaciones que los profesores desarrollan con el contenido de su materia, con el contexto institucional, con los estudiantes y con las autoridades, en donde se integran procesos educativos diversos. Como parte del análisis de la práctica docente se requirió una revisión en paralelo de varios aspectos, entre ellos: el modelo educativo de la IBERO que se traduce en un currículum que se manifiesta en un proceso de

enseñanza y de aprendizaje específico; los elementos del perfil docente propuestos por las institución y los mecanismos utilizados para evaluar su práctica; así como los elementos que el profesor considera para la planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se tomaron en cuenta las concepciones y percepciones del docente en torno a su práctica, al modelo educativo de la IBERO, a la evaluación institucional de su práctica; y se recuperaron las particulares del ejercicio de cada uno de los participantes.

Con el objetivo de tener un mayor conocimiento del profesor, se recuperaron elementos que dieron cuenta de su formación y experiencia tanto profesional como docente, lo que permitió entrecruzar esta información con sus vivencias en el contexto de la IBERO y con los elementos invariables (Fermoso, 1988-89) como lo son el modelo educativo y la evaluación de su práctica. Esto requirió adquirir un conocimiento exhaustivo del contexto histórico institucional y del docente, así mismo de la interacción con la institución y otros docentes; y de la forma en cómo el profesor plantea y desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje; además de cómo resuelve las situaciones no previstas en su cotidiano. Esto requirió recoger datos de cada uno de estos procesos y actores. Por lo tanto, para el desarrollo de la investigación fue necesario un proceso de interpretación donde también se puede reconocer la existencia de pensamientos, sentimientos y acciones a partir de vivencias profesionales de los docentes participantes.

Para ello hubo apoyo en algunos recursos planteados por Norman Denzin e Yvonna Lincoln, como el concebido como *bricolage* (Kincheole y McLaren, 2005), término que hace alusión a la forma en cómo un sujeto hace uso de sus herramientas cognitivas y de su *back ground* para resolver diferentes situaciones, tanto aquellas que tenía previstas como las que se le presentan de improviso. Para lo cual se tuvo un acercamiento con cada uno de los participantes como miembros de la comunidad académica de la IBERO. Esta metodología permitió comprender la docencia como una actividad que se construye, se negocia y mantiene a través de las interacciones de los participantes tanto con elementos institucionales como con los estudiantes,

mediante el análisis de las formas en que los participantes describen, justifican y argumentan sus prácticas.

6.1 Enfoque metodológico.

Al ser la práctica docente una actividad compleja y multifactorial, fue necesario realizar un análisis que posibilitara conocer los elementos que los docentes incluyen de manera implícita y explícita en el desarrollo de su labor y como éstos influyen en la misma. Apoyados en un enfoque que permitió recuperar las experiencias individuales subjetivas de los participantes. “En términos de Bogden y Biklen (2003), se pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia. La típica pregunta de investigación de un estudio fenomenológico se resume en: ¿cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno?” (Patton, 2002). Teniendo como objetivo de analizar de qué manera el modelo educativo de la Universidad Iberoamericana y la evaluación docente influyen en la práctica de sus profesores.

Con base en Creswell (1998), Álvarez-Gayou (2003) y Mertens (2005), para alcanzar el objetivo propuesto fue necesario tomar en cuenta las siguientes premisas (en Hernández, 2000):

- a. En el estudio, se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- b. Analizar el discurso y temas específicos, así como la búsqueda de sus posibles significados.
- c. El investigador confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprehender la experiencia de los participantes.
- d. El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).

- e. Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.
- f. En la recolección enfocada se obtiene información de las personas que han experimentado el fenómeno que se estudia.

Con base en lo anterior es importante el concepto de "epoche", en el que el investigador suspende su juicio o ideas preconcebidas acerca del fenómeno para comprenderlo a través de las voces de los informantes (Creswell, 1998: 54). Otorgando a los actores, en este caso los docentes de la IBERO, la pauta como fuente de información, teniendo a través del "epoche" un mayor nivel de objetividad. Este acercamiento cualitativo a la práctica docente en la IBERO permitió analizar junto con los docentes la forma en cómo estructuran, desarrollan y evalúan el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Teniendo la posibilidad de acercarnos a la esencia de su labor educativa en el contexto de la IBERO, indagando sobre situaciones que suceden en el aula y que hasta el momento no han sido observadas y analizadas.

Es por esto que el diseño propuesto en su esencia se conforma de la investigación cualitativa, poniendo énfasis particular en recuperar las experiencias de los participantes, como centro de la indagación. Es necesario regresar a la esencia de lo que constituye a cada docente, de tal forma que se pueda comprender la forma en cómo ha ido integrando a su práctica diversos elementos formativos, profesionales y personales.

6.3 Profesores participantes.

Para la selección de los profesores participantes en la investigación, primeramente se tuvo un acercamiento con los directores de los departamentos de: Arquitectura, Arte, Comunicación, Ciencias sociales y Políticas, Derecho, Diseño, Educación, Estudios Empresariales, Estudios Internacionales, Filosofía, Historia, Ingenierías, Ingeniería y Ciencias Químicas, Letras y Salud; a quienes se les planteó el objetivo y metodología de ésta investigación. Posteriormente se les solicitó su apoyo para tener un acercamiento con profesores de las licenciaturas de su departamento, factibles de ser

entrevistados y quienes pudieran permitir la observación de algunas de sus clases, y también conceder algunas entrevistas. Solicitando que los profesores deberían ser de tiempo completo e impartir clases en licenciatura, debido a que hay profesores que sólo imparten clase en posgrado o en ambos niveles. (Por ser profesores de tiempo completo tienen la posibilidad de impartir clases tanto en licenciatura como en posgrado para cubrir las horas clase que les requiere la IBERO, cuentan con estudios de posgrado pues es un requerimiento institucional y además están involucrados en alguna actividad de investigación y/o difusión del conocimiento). Es importante considerar que algunos departamentos tienen una matrícula de alumnos reducida y en la misma proporción se encuentran los docentes, mientras que otros cuentan con un mayor número de estudiantes y de profesores.

Las entrevistas con los directores de departamento se realizaron durante los tiempos que tenían disponibles; posteriormente ellos proporcionaron una lista de algunos profesores adscritos a sus respectivos departamentos, viables de ser entrevistados y videograbados. La lista que facilitaron los directores de departamento contenía nombre completo del docente, correo electrónico y número de extensión telefónica. La cantidad de elementos propuestos fue diferente en cada uno de los departamentos, variando desde tres hasta ocho profesores. Se buscaba conformar un grupo de diez profesores para la muestra.

Posteriormente, se tomaron los primeros dos docentes de la lista de cada departamento de los profesores sugeridos y se les hizo llegar un correo electrónico. Unido a una presentación personal, se explicó de manera sucinta la finalidad de este proyecto como parte del trabajo de campo de investigación de mis estudios de doctorado. Se instó a una entrevista previa con el fin de presentar y plantear el proyecto de investigación. Así mismo para poder agendar una fecha para realizar una entrevista situada en el contexto del proyecto. Y por último para solicitar su ayuda para grabar por lo menos 3 de sus clases en diferentes momentos del ciclo escolar y solicitar su apoyo hasta concluir la investigación.

En un plazo de 48 Hrs. se esperó la respuesta de los profesores. A aquellos que respondieron a la solicitud se les realizó una llamada telefónica con la finalidad de

programar una cita y realizar la primera entrevista. No se insistió en la comunicación con los profesores que no respondieron al llamado. Se optó por tomar el siguiente nombre en las listas para repetir el proceso de acercamiento. En primera instancia se realizó de esta forma asumiendo que la participación de los profesores tenía que ser de carácter voluntario, y que al no haber respuesta no tienen la posibilidad o disponibilidad para cooperar en la investigación.

El grupo inicial de participantes quedó conformado por diez profesores, de diversos departamentos y áreas disciplinares, quedando cubiertas las tres grandes divisiones académicas de la IBERO: Estudios Sociales, Humanidades y Comunicación, Ciencias, Arte y Tecnología.

<i>Departamento</i>	<i>Profesor</i>	<i>Codificación</i>
Arte	EE	<i>D1</i>
Ciencias sociales y políticas	YC	<i>D2</i>
Comunicación	AS	<i>D3</i>
Dirección de posgrado	MS	<i>D4</i>
Diseño	MR	<i>D5</i>
Estudios empresariales	RS	<i>D6</i>
Historia	LV	<i>D7</i>
Ingenierías	JR	<i>D8</i>
Ingeniería química	RP	<i>D9</i>
Letras	LI	<i>D10</i>

Tabla 1. Profesores participantes 5

Es un grupo de profesores heterogéneos tanto en su formación como en la disciplina en la que se desempeñan, por lo que es potencialmente alto obtener información tan diversa como los participantes (lo que permitió recuperar experiencias de la práctica docente en el contexto de la IBERO).

⁵ Como se puede apreciar, la primer columna de la tabla nombra el departamento al que pertenece cada uno de los docentes participantes, en la segunda columna se encuentran las iniciales de su primer nombre y apellido, y en la tercer columna un código personal asignado a cada uno de ellos, protegiendo así su identidad, como parte del compromiso ético que como investigador me corresponde.

6.3 Recolección de datos.

Se recurrió a técnicas flexibles, en donde lo vital fue recuperar la voz a los actores centrales de esta investigación, los docentes de licenciatura de la IBERO. Logrando con esto retomar información de primera mano en torno a su práctica, la percepción y concepción de la misma, además de conocer la forma en cómo interactúan con las tensiones que se les presentan al incorporar algunos elementos institucionales como son el modelo educativo de la IBERO y la evaluación institucional de su práctica.

6.3.1 Entrevista.

La entrevista se ha definido como una situación construida para que un individuo pueda expresar, mediante una conversación, ciertos elementos esenciales sobre “sus experiencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras” (Kahn y Cannell, 1997, en Tarrés, M., 2001: 66), por lo tanto la entrevista es un mecanismo controlado en dónde interactúan sujetos: “un entrevistado que transmite información, y un entrevistador que la recibe, y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso.” (Tarrés, 2001: 66). Esta técnica se ubica en la interacción de los sujetos quienes tienen símbolos, significados y experiencias sobre un tópico en particular, pero que no siempre están manifiestas de forma explícita.

Silverman (1989: 95) señala dos enfoques en torno a la entrevista, el primero de ellos es el interaccionismo, centrada en recuperar la interpretación del significado, y el segundo la etnometodología que manifiesta su interés en indagar en las prácticas cotidianas, mediante las cuales los integrantes de una sociedad manifiestan las características de las relaciones sociales de su cotidiano. Por lo que para fines operativos de esta investigación se seguirá el enfoque de entrevista etnometodológico, con la finalidad de indagar sobre los elementos que el docente incorpora en su práctica cotidiana, su interacción con los alumnos y con la comunidad académica en general.

Se realizó una entrevista inicial a los 10 profesores, previa al inicio del semestre de otoño 2012. Dicha entrevista sirvió para sondear sobre su perfil académico y

profesional, conocer su experiencia profesional, saber qué elementos toma en cuenta para realizar su planeación de clase y su planeación semestral, cómo es su desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje; también emitió referentes sobre su conocimiento general acerca del modelo educativo y la evaluación docente de la IBERO. En este primer contacto, se les explicó detalladamente las características de esta investigación, como parte de estudios doctorales, rescatando la importancia de recuperar de primera fuente la voz de ellos, los actores de gran importancia del proceso de enseñanza y de aprendizaje en las IES de nuestro país.

Es importante y vital mencionar que el desarrollo de las entrevistas no se realizó con base en un formato de entrevista estructurada. De esta forma se tuvo la libertad de ahondar en aquellos tópicos en donde se requiera obtener más información, sin tener que seguir de forma rígida una secuencia establecida. Se profundizó a partir de las respuestas de los profesores, teniendo cuidado de que quedaran cubiertas todas las categorías previstas en el instrumento *Guía de Entrevista*⁶. Sin embargo, es importante hacer notar que la información obtenida durante esta primera entrevista es deducida a partir de la perspectiva del propio docente, es decir lo que dijo o cree que hace. Esto puede dar un margen de distancia importante si se coteja con lo que en realidad sucede dentro del aula. Por lo que fue necesario verificar la información obtenida mediante otra técnica de indagación, como la observación no participativa e incluso a través de una segunda entrevista más profunda.

6.3.2 Guía de la entrevista inicial.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre mediados del mes de abril y concluyendo a finales de mayo. Se realizaron en el cubículo de cada uno de los profesores, de manera individual. Desde el inicio, en cada una de las entrevistas, el ambiente fue de cordialidad, respeto y con entusiasmo de parte de los docentes por participar en el proyecto de investigación. Logrando el *rapport* casi desde el inicio. La primer

⁶ La guía de entrevista es un instrumento elaborado con base en una estructura que busca recuperar información sobre la apreciación, experiencia y vivencia del docente en relación a los tópicos relevantes para esta investigación: Práctica docente (destacando los tres momentos centrales de este ejercicio: planeación, desarrollo y evaluación), Modelo educativo de la IBERO y Evaluación docente en la IBERO.

pregunta de la guía de entrevista (Anexo II) daba pauta para que los profesores respondieran las siguientes preguntas sin que el entrevistador las realizará, en el orden de la guía de entrevista por lo que ya no había necesidad de preguntar algunas de ellas.

Al concluir la entrevista se expuso a los docentes que la siguiente etapa del proyecto consistiría en realizar dos grabaciones de sus clases a lo largo del siguiente semestre, lo que implicara iniciar un diálogo permanente con ellos.

Se presentan algunas de las transcripciones de las entrevistas realizadas como una evidencia de este primer acercamiento, información con la que se realizará un primer análisis (Anexos IV).

Los diez profesores confirmaron su participación (Tabla 2) para las grabaciones de clase, manifestaron su interés por poder aportar con su experiencia al conocimiento sobre la evaluación de la práctica docente en la IBERO.

<i>Departamento</i>	<i>Docente</i>	<i>Observación</i>
Arte	D1	Entrevistado y aceptó observaciones
Ciencias sociales y políticas	D2	Entrevistado y aceptó observaciones
Comunicación	D3	Entrevistado y aceptó observaciones
Dirección de posgrado	D4	Entrevistada y aceptó observaciones
Diseño	D5	Entrevistada y aceptó observaciones
Estudios empresariales	D6	Entrevistado y aceptó observaciones
Historia	D7	Entrevistado y aceptó observaciones
Ingenierías	D8	Entrevistado y aceptó observaciones
Ingeniería química	D9	Entrevistada y aceptó observaciones
Letras	D10	Entrevistado y aceptó observaciones

Tabla 2. Profesores entrevistados.

La guía de entrevista recaba los datos de identificación y permite tipificar quiénes son los profesores que forman parte de la investigación, recuperando sus particularidades dentro de este colectivo académico de la IBERO. Como encabezado de las fichas de entrevista se manejaron algunos datos: Nombre, edad, sexo, departamento y materia que imparte. A continuación se presentaron diversas preguntas con la finalidad de

conocer sobre el desarrollo académico y profesional tanto en el área de especialidad como en el área pedagógica de los profesores entrevistados.

La elaboración de las preguntas de esta guía de entrevista se desarrolló con base en un formato de tabla de especificaciones. El cual resulta apto debido a que proporciona claridad de las respuestas en torno a las categorías centrales de la investigación y los objetivos del análisis.

Es pertinente mencionar que las preguntas no se realizaron de forma textual ni en el orden predispuesto, esto sucedió debido a que las respuestas de los profesores daban cuenta más allá de la información solicitada durante las primeras preguntas, por lo que las sucesivas quedaban cubiertas.

Es de reiterar que al tratarse de una entrevista de corte cualitativa, las preguntas sólo constituyen una guía y no deben ser tomadas con rigidez, y estricto orden de secuencia (Tabla 3).

Tabla 3. Especificaciones para la guía de entrevista inicial ⁷

Categoría	Objetivo (para qué)	Indicadores (qué significa esta categoría)	Preguntas
<h1>Perfil profesional</h1>	<p>Conocer cuál es la formación disciplinar y pedagógica, y experiencia profesional y docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación en la docencia. • Tipo de formación pedagógica. • Formación pedagógica y disciplinar recibida. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es su formación profesional? • ¿Después de sus estudios de licenciatura ha cursado otros estudios? (Diplomados, especialidades, talleres, posgrado...) • ¿Tiene alguna área de especialización? • ¿Cuántos años tiene como profesionalista? • ¿Cuántos años tiene como docente? • ¿Y cuántos como docente de licenciatura en la IBERO? • ¿Ha recibido formación o preparación pedagógica para ser docente? <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿De qué tipo? (Cursos, diplomados, talleres, ...) ○ ¿Cuáles fueron las temáticas de estos...? ○ ¿Los tomó por iniciativa propia? ¿Por qué le interesaron esos cursos? ○ ¿Alguien le sugirió esos cursos en particular? • En su experiencia, ¿qué aspectos, elementos, vivencias le han ayudado a formarse como docente?

⁷ Cabe mencionar que ésta guía de entrevista se piloteo para ajustar las preguntas y su estructura.

<h1>Práctica docente</h1>	<p>Conocer la concepción que los docentes tienen sobre su práctica, y la perspectiva que la IBERO tiene sobre ella.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva de los docentes, respecto a qué. • Concepción del ser docente y del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo cursaba sus estudios de licenciatura pensó en algún momento que iba a ser profesor? • ¿Cómo fue su experiencia en su primer año como docente? • ¿Recuerda que fue lo que se le dificultó más? • ¿Qué cosas se le facilitaron? • ¿Por qué llegó a ser docente? • ¿Qué le gusta de ser docente? • ¿En qué otras instituciones educativas ha impartido clases? • ¿Qué elementos favorecieron su permanencia como docente en la IBERO? • ¿Qué le gusta de ser profesor en la IBERO? Y ¿qué le disgusta? • ¿Conoce cuáles son las funciones que un docente de la IBERO debe cumplir, y sus características, o cuál es el perfil docente de la IBERO? • ¿Qué concepción tiene del estudiante? • ¿Cuáles son las características de los estudiantes de la IBERO? • ¿Qué materias imparte generalmente?
---------------------------	---	--	---

A continuación se presenta el instrumento de la guía de entrevista inicial:

Evaluación docente en la IBERO

Identificar el conocimiento de los docentes en torno al proceso e instrumentos empleados durante el proceso de evaluación de su práctica que realiza la IBERO, así como de las consecuencias de la misma.

- Evaluación de la práctica docente en la IBERO.
- Instrumentos de evaluación de la práctica docente de la IBERO (Planeación, desarrollo, interacción en el aula, formación docente y valoración global).
 - ¿Conoce el proceso de evaluación de la práctica docente de la IBERO?
 - ¿Sabe cuáles son las consecuencias de la evaluación docente que realiza la IBERO?
 - ¿Sabe qué evalúa el SEPE?
 - ¿Considera que esta forma de evaluación es adecuada?
 - ¿Revisa los resultados del SEPE?
 - ¿La evaluación del SEPE tiene consecuencias en su práctica?
 - ¿Ha considerado que la evaluación del SEPE le puede afectar?
 - Los resultados del SEPE le pueden servir para mejorar su práctica docente, ¿esto ha sucedido?
 - ¿El coordinador de la licenciatura comenta con usted los resultados del SEPE?
 - ¿Comenta sus resultados del SEPE con colegas?
 - ¿Le han sugerido que modifique su práctica docente a partir de estos resultados?
 - ¿Qué otras alternativas propondría para la evaluación de su práctica?

Planeación del proceso de enseñanza y de aprendizaje

Analizar los elementos que considera el profesor al momento de planear el curso que va a desarrollar, su postura ante la enseñanza, la organización de los contenidos; la selección o elaboración de materiales de apoyo; y la delimitación de aprendizajes y su evaluación.

Dominio de los saberes disciplinares.

- Delimita el enfoque de enseñanza
- Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Selecciona o desarrolla materiales didácticos.
- Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura.
- Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje:

- Incorporación de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación.
 - ¿Cuáles son los elementos que toma en cuenta para el desarrollo de su programa semestral? ¿y para su planeación de clase?
 - ¿Cuántas horas a la semana dedica a la preparación de una clase?
 - ¿El contexto institucional influye en el aprendizaje de los estudiantes?
 - ¿Qué importancia tiene para usted el objetivo general de la materia?
 - ¿Cuáles son los criterios para seleccionar e incorporar materiales de apoyo (videos, presentaciones, páginas de internet, etc.)?
 - ¿Cuáles son, en general, las estrategias que planea para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?

Desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje

Gestión de aprendizajes.

Analizar las estrategias utilizadas para promover los aprendizajes de los estudiantes.

- Niveles de desempeño y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Establece estrategias acordes a la diversidad de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Secuencia de contenidos.
- Selección de actividades de aprendizaje acordes a las características del grupo.
- Selección y/o construcción de recursos materiales y multimedia de apoyo.
- Prevención de los espacios físicos y virtuales para el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa.
 - ¿Al inicio del semestre realiza algún tipo de diagnóstico sobre los conocimientos de sus alumnos?
 - ¿Define algunas reglas de convivencia dentro del aula?
 - ¿Es importante dar a conocer los objetivos y formas de evaluar? ¿por qué?
 - ¿Cuáles son los factores que toma en cuenta para definir la secuencia de contenidos?
 - ¿En qué medida participan los estudiantes para el desarrollo de las temáticas?
 - ¿Con base en que elementos o criterios es que selecciona las estrategias de enseñanza?
 - ¿Las características del grupo son consideradas para la selección de estrategias?
 - ¿Cuáles son los factores que toma en cuenta para construir y/o seleccionar recursos materiales y/o multimedia?

- ¿Durante el semestre qué tipo de actividades son las que realizan los alumnos durante las clases: trabajos en equipo, exposiciones, desarrollo de aplicaciones, tomar nota,...?
- ¿Mediante qué tipo de actividades promueve la creatividad de los estudiantes?
- ¿Qué tipo de actividades utiliza para que los estudiantes reflexionen en torno a su incorporación a mediano y largo plazo en la sociedad como profesionistas?

Evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje

Analizar las estrategias que el profesor establece para valorar el procesos enseñanza y de aprendizaje, así como su impacto.

- Estrategias de evaluación durante o posteriores al desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje
- Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación.
- Expectativas de los estudiantes y del profesor
 - ¿Cuáles son los criterios que toma en cuenta para evaluar el aprendizaje de los alumnos?
 - ¿Participan los alumnos en la evaluación de los objetivos propuestos?
 - ¿Retroalimenta a los estudiantes en cada una de las actividades que realizan (ensayos, tareas, etc.)?
 - ¿Cuándo califica a los estudiantes, piensa que ellos lo van a evaluar?

Modelo educativo de la IBERO

Analizar el conocimiento que los profesores tienen sobre el modelo educativo de la IBERO

- Fundamentación Humanista del modelo educativo de la IBERO.
- Competencias genéricas y específicas del modelo educativo de la IBERO.
- Experiencias en la incorporación del modelo a su práctica.
- ¿Conoce el modelo educativo de la IBERO?
 - ¿Qué me podría decir del modelo educativo de la IBERO?
 - ¿Conoce sus principales componentes?
 - ¿Qué es lo más significativo para usted?
 - ¿Qué de esto aplica en el desarrollo de sus clases?
- ¿El coordinador de licenciatura o el director del departamento le ha hecho algunas recomendaciones, para incorporar elementos del modelo de la IBERO?
- ¿Qué tipo de comentario o sobre qué temas?
- ¿Conoce el perfil de egreso?
- ¿Toma como base la guía modelo (carátula) para el desarrollo de su programa de clase?
- ¿Está de acuerdo con un enfoque por competencias?

- ¿Qué le ha significado el cambio a un modelo de enseñanza por competencias en su práctica docente?

La información obtenida en esta primera entrevista (sobre lo que el docente dice que hace para planear, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje con sus alumnos), permitió tener elementos de referencia previos a las observaciones de sus clases. La información que ellos dieron al respecto fue verificada en todos los casos. Se encontró coherencia entre lo que los maestros dicen que hacen y lo que se observó en el aula, situación que será descrita en el siguiente apartado y analizada más adelante a la luz de la teoría de la actividad.

6.3.3 Observaciones.

Existen dos tipos de observaciones, directa e indirecta: la primera se caracteriza por estar en contacto directo con la realidad, se fundamenta en la entrevista; la segunda se desarrolla a partir de datos estadísticos y fuentes documentales por lo que el investigador no participa en la obtención de estos datos (Hernández, 2010). Para fines prácticos y convenientes de esta investigación, la observación que se desarrolló en esta investigación fue la directa. En la observación el investigador no interactúa ni influye en el funcionamiento del grupo; únicamente se limita a observar desde un punto en donde no interfiera. Para el desarrollo de las observaciones fue necesario suspender el juicio o ideas preconcebidas (epoche) en torno a la práctica docente de cada uno de los profesores participantes. Esta circunstancia permitió recuperar la esencia y características de la actividad docente desde su interacción, a través de sus actos y de sus voces (Creswell, 1998: 54); dejando a un lado la postura de juez, quien observa y evalúa para posicionarse en una actitud de lector crítico.

Se recordó a los docentes que se entraría a sus clases para realizar las dos observaciones correspondientes para fines del sustento de este trabajo de investigación. Las observaciones permitirán ampliar la información sobre el tipo de interacción que desarrolla el docente con sus alumnos; la distribución del espacio; tipo de recursos materiales, multimedia, impresos, entre otros elementos que implementa para el desarrollo de los contenidos; así como la secuencia y estructura de los mismos. Con la información obtenida se podrá ratificar, ampliar y

complementar los datos que el docente proporcionó durante la entrevista inicial. Las observaciones en clase constituyen un insumo importante para plantear la entrevista en profundidad que se desarrolló antes de culminar el periodo escolar y para el análisis de su práctica docente.⁸ La oportunidad de entrar como observador a los salones de clase, de forma no participante, otorgó la posibilidad de obtener material audio visual. Este material ofrece la oportunidad de poder revisar cuantas veces sea necesario lo observado durante las clases y de esta manera captar lo ocurrido en ellas.

Se desarrolló la guía de observación con base en los elementos antes señalados y retomando los propuestos para la prevención, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje - propuestos en el *Modelos de Evaluación de Competencias Docentes* (MECD)⁹ - (García-Cabrero, 2008). El diseño de este modelo ha sido pensado para la evaluación formativa de profesores de nivel superior, es decir, fue desarrollado con la finalidad de obtener información que permita al profesor mejorar su desempeño docente. Este modelo presenta las competencias que el docente debe poseer y tomar en cuenta para mejorar su práctica, a través de la evaluación de la misma en diferentes momentos.

La guía de observación presenta en su primera columna las competencias correspondientes a la prevención del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en la

⁸ Cabe mencionar que el docente D3 permitió la observación algunas de sus clases, pero esto ya no fue posible debido a que se le presentó la oportunidad de realizar una estancia académica en una universidad de los Estados Unidos de América. Por lo que concluyó su estancia en la Ibero en otoño del 2013, situación que fue notificada durante las vacaciones de verano. Sin embargo la información que proporcionó en la entrevista inicial es de gran aporte para la investigación, por lo que ha sido tomada en cuenta e incluida.

Por otro lado los docentes D4 y D5 también comentaron datos importantes durante la primera entrevista, pero en ambos casos no fue posible realizar las observaciones en clase debido a que no impartieron clases durante el semestre en el cual se realizó el trabajo de campo correspondiente a las videograbaciones de clase.

⁹ EL MECD ha sido desarrollado por Benilde García Cabrero (UNAM), Javier Loredó Enríquez (IBERO), Edna Luna (UABC) y Mario Rueda Beltrán (IISUE) quienes son miembros de la Red de investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED). Este modelo de evaluación docente surge como una inquietud por buscar alternativas que permitan una evaluación integral de la práctica docente, contribuyendo al desarrollo de una evaluación formativa, es decir, como una propuesta que fomente la cultura de la evaluación y no sólo de la calificación. Los resultados que se obtienen de este instrumento se convierten en insumos para la retroalimentación del docente.

segunda columna se hace una breve descripción de esta competencia. En la tercera columna se muestran los indicadores que dan cuenta de las actividades que se desarrollan; en la segunda fila se encuentran las competencias señaladas para la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje. Finalmente en la tercera fila se muestra la competencia de valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje con la respectiva descripción e indicadores. Se ha colocado una cuarta columna en donde se realizará la descripción de las actividades que desarrolla el docente en cada una de estas competencias.

Los indicadores que se muestran sugieren los elementos que podrían estar presentes en las etapas de planeación, desarrollo y valoración del proceso de enseñanza y de aprendizaje, pero de ninguna forma debe ser una exigencia su manifestación; por ello la importancia de revisar los videos de las clases grabadas de los profesores, con la finalidad de evitar enjuiciamientos y malas interpretaciones obtenidas sólo en la observación directa. Estos indicadores fueron considerados más a detalle al momento en que el video se volvió a revisar. De ninguna forma se trata de verificar la presencia de estos elementos, tan sólo son referencias que la literatura (García-Cabrero, 2010; Loredó, 2008; Rueda, 2008) ha considerado como factores que podrían estar presentes durante estas tres etapas de la práctica docente (planeación, desarrollo y evaluación). Algunos elementos pudieran estar presentes de manera evidente desde el inicio de las sesiones, otros manifestarse conforme avanza y/o al final del mismo, sin embargo como se mencionó y al no ser una exigencia también existe la posibilidad de que algunos no se manifiesten. Por ello se previó realizar las observaciones en diferentes momentos del periodo académico.

La guía de observación presenta en el encabezado los datos de identificación con la finalidad de poder organizar y categorizar las observaciones realizadas.

Datos de identificación:

- Profesor:
 - Fecha:
 - Hora de inicio:
 - Tema:
- Materia:
 - Hora de término:
 - Número de alumnos:

Tabla 4. Guía para la observación y el análisis de lo que pasa en el aula¹⁰

Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje			
Competencia	Descripción	Indicadores	Observación
Planear el curso de la asignatura	Engloba el establecimiento de un propósito final de la enseñanza de la materia, la postura del profesor sobre la enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección y/o elaboración de los materiales de apoyo al aprendizaje, la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Domina los saberes de su materia. - Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica). - Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. - Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. - Selecciona o desarrolla materiales didácticos. - Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción. - Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos. - Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura. - Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> significativo; colaborativo; autónomo. - Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. - Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación. 	

¹⁰ Tomado de Loredó y Romero (2012). *Valoración del Modelo de Evaluación de Competencias Docente en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.*

Esta primera parte describe la actividad que el docente realiza previa a su presentación en clase y que se puede ver reflejado en la presentación de objetivos, criterios de desempeño y la estructura en contenidos y recursos didácticos, así como en guía de estudio¹¹ de su materia. El establecimiento de reglas de convivencia puede ser una actividad subjetiva debido a que pueden estar presentes implícitamente, por ello fue necesario comentar con el profesor, y no suponer, cuáles son las reglas de convivencia que definió al inicio del semestre. Es importante mencionar que el uso y tipo de recursos tecnológicos está en función del tipo de contenido y de la materia, no es requisito su presencia.

Tabla 4. Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje

Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje			
Competencia	Descripción	Indicador	Observación
Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)	Toma en consideración los niveles de desempeño y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, establecen dispositivos para hacer frente a la diversidad en la apropiación de los conocimientos y lleva a cabo controles periódicos para monitorear el logro de las metas.	<ul style="list-style-type: none"> - Establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso. - Diseña actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo. - Selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación. - Incluye el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías. - Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones. 	
Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	Comprende la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de las metas, incluye modalidades de interacción para la apropiación de los contenidos, uso apropiado de los materiales y herramientas didácticas, estilos de comunicación y generación de un clima social apropiado para el aprendizaje, así como los procesos de evaluación formativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante la clase. - Trabaja con estudiantes que presentan dificultades. - Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes. - Proporciona realimentación al desempeño de los estudiantes. - Provee oportunidades equitativas de participación en el aula. - Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa. - Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación. - Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes. 	
Utilizar formas de comunicación adecuadas	Implica la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, tanto en situaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura lógicamente la presentación de sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas. - Se expresa con claridad y complementa su 	

¹¹ La guía de estudio es un formato desarrollado en la Ibero para cada materia, contiene el objetivo general, objetivos específicos, prerrequisitos (si fuese el caso), competencia a desarrollar, temas centrales, forma de evaluación, estrategias que se han de desarrollaran, forma en cómo el docente evalúa a los alumnos, dosificación de casa una de las sesiones y referente s bibliográficos que serán utilizados durante el periodo escolar.

para apoyar el trabajo académico	conversacionales y actividades grupales, como en presentaciones públicas ante audiencias de diversos tamaños.	exposición mediante el lenguaje corporal, el uso adecuado del tono de voz y los medios audiovisuales de apoyo. - Elige vocablos, ejemplos o ilustraciones, así como estructuras sintácticas adecuadas para la comunicación escrita. - Tiene la capacidad para comunicarse por escrito y oralmente, utilizando de manera eficiente una lengua extranjera.	
----------------------------------	---	--	--

Esta sección de la guía de observación tuvo la finalidad de mostrar la forma en que el docente prevé la distribución y uso de los espacios dentro y si fuese necesario fuera del aula, la manera en que estructura los contenidos, cómo desarrolla las interacciones, de qué recursos se vale para promover la participación y trabajo colaborativo entre los alumnos, así como la estructura de los tópicos desarrollados en clase y el lenguaje utilizado durante la comunicación con sus alumnos.

Tabla 5. Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje

Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje			
Competencia	Descripción	Indicador	Observación
Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso enseñanza - aprendizaje, así como su impacto	Considera los mecanismos y dispositivos para la evaluación de las metas, la acreditación de la materia, la satisfacción de las expectativas del propio profesor y de los estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa el logro de las metas de la asignatura utilizando estrategias e instrumentos diversificados y acordes con los propósitos educativos de la asignatura. - Involucra estándares de excelencia en la actividad académica personal y profesional orientada a resultados de alto nivel y enfocada a la mejora continua. - Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes. - Utiliza estrategias de autoevaluación de su desempeño. - Involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de la metas del curso. 	

A través de los indicadores de esta sección se pudo cotejar con la información obtenida durante la entrevista inicial, verificando que el docente realiza alguna evaluación al cierre de la clase o bien mediante una actividad que ha de realizar posteriormente durante la siguiente sesión, ya sea como seguimiento de los logros por parte de los alumnos, comprobando el nivel de alcance de los objetivos, a través de la revisión de tareas, ensayos, entre otros. Se ha previsto un espacio en donde se pueda esquematizar la forma en cómo se distribuye el espacio y mobiliario de las aulas durante el desarrollo de las clases observadas.

Distribución del espacio en el salón de clases:

Tabla 6. Esquema de la distribución del espacio y de la ubicación de los estudiantes

Esquema de la distribución del espacio y de la ubicación de los estudiantes durante el desarrollo de la clase:

Se observaron y grabaron dos clases de cada uno de los profesores, durante el semestre de otoño 2012, teniendo como referentes los elementos que se encuentran

en la guía de observación (Anexo III), reiterando que éstos son solamente referentes y no una exigencia. Las videograbaciones fueron examinadas al día siguiente con la finalidad de hacer una revisión más detallada teniendo a la mano la guía de observación y con la posibilidad de poder detener el video cuando fuese necesario para realizar anotaciones precisas. El proceso de interacción continua con los profesores tuvo dos finalidades, primeramente resolver dudas sobre lo observado en la video grabación de las clases, para evitar malas interpretaciones o suposiciones; en segundo lugar responder a las dudas que los propios profesores tuvieron respecto al desarrollo de la investigación e incluso algunos de ellos preguntaron sobre cómo es percibida su clase, por lo que se pudieron realizar algunos comentarios que les aportaron ideas, estrategias y recursos para el desarrollo de la práctica de los profesores, con base en lo observado.

Lo anterior se llevó a cabo iniciando el análisis de la práctica docente a la luz de la teoría la actividad de Engeström, verificando de qué forma la información proporcionada durante las entrevistas iniciales es puesta en práctica durante las sesiones de clase por cada uno de los docentes, tomando en cuenta que ya estaba presente el factor de la interacción con los estudiantes.

6.3.4 Revisión de documentos.

Como parte de los elementos considerados fuentes de información, algunos profesores facilitaron copia de ciertos documentos que utilizan para el desarrollo de su práctica, tales como:

- Guía de la materia.
- Listas de asistencia.
- Presentaciones en Power Point (elaborada por el profesor.)
- Videos (tomados de Internet).
- Textos elaborados por él y por alumnos.
- Formatos de evaluación del aprendizaje.

Las guías de la materia y las listas de asistencia tienen elementos y formatos comunes entre los profesores, pero diversos en contenidos y distribución a partir de las características propias del área de conocimiento.

Durante el proceso algunos docentes mostraron su programa de clase, indicando cuánto tiempo dedican a su elaboración, elementos que toman en cuenta como estructura y orden temático, características del grupo, número de alumnos, actualización de textos y estrategias. Para la planeación del siguiente semestre toman en cuenta la valoración del semestre que termina, lo que les permite mantener, reordenar o mejorar tanto textos, videos, estrategias utilizadas, con base en su eficacia.

Al momento en que se realizaron las grabaciones de clase y en la entrevista a profundidad algunos profesores mostraron su lista de asistencia, examen que aplicarían a los alumnos y algunos ejercicios que diseñaron para que los alumnos apliquen en algunos casos los conocimientos teóricos. Al final del semestre los profesores se mostraron satisfechos con la observación de su clase, incluso dos de ellos pidieron que el siguiente periodo escolar se pudieran grabar algunas clases para retroalimentarlos.

Esta revisión permitió conocer la historicidad de los documentos empleados, es decir, la forma en cómo han revisado, sustituido, incrementado o reducido textos para el desarrollo de las temáticas, mismas que incluso han sido propuestas en diferente secuencia a partir de las características e intereses de los estudiantes del curso en turno. También dan cuenta de las experiencias contemporáneas y desarrollo de los profesores, considerando la actualización y aplicación de estrategias, contenidos y recursos didácticos, así como de los avances científicos y tecnológicos en el campo de especialización. Dentro de estos documentos se encuentra la guía correspondiente a la materia que imparten, la cual es tomada como base para que cada uno de los docentes desarrolle el programa de su materia, por lo que todos los programas cuentan con elementos que permiten identificar el nombre de la materia, número de créditos, periodo escolar, objetivo general, objetivos específicos, competencias con las que se vincula, prerrequisitos, relación con el perfil de egreso, temario, forma de evaluar y bibliografía que será utilizada.

Todos los profesores indicaron que desde el inicio del ciclo escolar proporcionan a los estudiantes el programa de su materia, por lo que los alumnos cuentan con los

elementos antes mencionados para conocer la generalidad de la materia, la forma en cómo serán evaluados y los temas que deberán ser cubiertos.

Esta información fue proporcionada previamente al inicio del ciclo escolar otoño 2012 y por lo que se buscó profundizar en ella, verificarla e incluso corregirla si fuera necesario, para ello se realizaron entrevistas a profundidad.

6.3.5 Entrevista a profundidad.

La entrevista en profundidad pretende indagar a detalle sobre los tópicos centrales de la investigación, por lo que se pueden designar varias entrevistas diferenciadas por la unidad de análisis, su carácter holístico y el grado directo con que se desarrolle la entrevista (Ruiz e Ispizúa, 1989: 126 en Tarrén, 2001). Con la finalidad de agotar el tema en cada una de ellas; también pretende recuperar las perspectivas del entrevistado sobre “su vida, experiencias o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras” (Tarrén, 2001: 75). La entrevista en profundidad no tiene un protocolo estructurado, sin embargo sí existe una lista de tópicos sobre los que se desea indagar, para obtener información exhaustiva por parte del entrevistado. El docente podrá ser interrogado más de una vez sobre el mismo tema, el entrevistador decidirá el momento en que concluirá la entrevista.

La entrevista en profundidad se desarrolló en varias sesiones, para indagar sobre las percepciones, concepciones y experiencias de los docentes en torno a su práctica dentro del contexto de la IBERO. Una vez que se realizó la segunda grabación de clase se solicitó una cita para realizar este tipo de entrevista. Se tenían en este momento más herramientas como la información de la entrevista inicial y los resultados arrojados en la primera observación. Por lo tanto las preguntas que se plantearon fueron con la finalidad de encontrar puntos medulares para la investigación. Éstas provocaron respuestas amplias a partir de la evocación de experiencias, recuperando la voz de los docentes; en torno a tópicos como: ¿la estructura de su programa de la asignatura que imparte ha sufrido alguna modificación respecto a lo propuesto al inicio del ciclo escolar?, ¿en qué forma incorpora los elementos de responsabilidad social en su programa y/o desarrollo de

clase?, ¿considera que existe algún elemento que permita diferenciar a los alumnos de la Ibero de la licenciatura en la cual usted colabora respecto a los alumnos de la misma licenciatura de otra institución de educación superior?, ¿una vez iniciado el semestre de qué manera ha mantenido o mejorado los recursos seleccionados para el desarrollo de las temáticas propuestas en el programa?, ¿las reglas de interacción dentro del aula se han modificado después de iniciado el semestre?, entre otras... Así mismo se indagó sobre la forma en que resuelven la incorporación de tensiones que se les presentan durante el momento en que realizan su planeación de clase, desarrollo e interacción de contenidos con los alumnos y durante la valoración del aprendizaje de estos.

La información recuperada mediante esta entrevista permitió tener información clara y detallada sobre la concepción que los profesores tienen sobre su desempeño en el contexto de la Ibero.

6.4. Consideraciones éticas.

- a. El acercamiento a los docentes de educación superior implica acceder a información personal, académica y profesional, razón por la cual se protegió su identidad al no utilizar su nombre verdadero, así como el de la materia que imparte, para lo cual se asignó la letra “D” seguida de un número, este último indica el orden en que fue entrevistado.
- b. Fue necesario establecer un diálogo permanente entre: los referentes teóricos, las situaciones que se viven en el aula, las tensiones de los docentes, el modelo educativo y la evaluación docente de la IBERO, de tal forma que se minimizó el factor de la subjetividad.

6.5 Análisis

El procesamiento de la información obtenida a través de la aplicación de los instrumentos, se realizó en las siguientes fases:

- a. Organización de los archivos de audio y video obtenidos de las entrevistas a los profesores y de las videograbaciones de clase.

- b. Transcripción, transferencia de los archivos de audio de las entrevistas a un formato de texto estandarizado para cada una de ellas, para facilitar la recuperación de puntos clave para la investigación. Se cuentan con diez entrevistas iniciales grabadas (una por cada profesor) con una duración de una hora y quince minutos en promedio; una entrevista a profundidad de los siete profesores que fueron videograbados.
- c. Ubicación de aquellos pasajes relevantes a partir de las categorías centrales propuestas.
- d. Revisión de las videograbaciones, primeramente con la finalidad de poder estructurar la entrevista a profundidad, y obtener a detalle de primera mano sobre lo acontecido en cada sesión de clase.
- e. Identificar el vínculo entre los objetivos de la materia y los recursos utilizados durante las clases observadas, así como con los trabajos y actividades desarrolladas por los alumnos.

Con el análisis de la información obtenida se recuperaron datos relevantes en relación al tema central y de interés para la investigación; así como fundamentos de aquellas tensiones que el docente afronta durante su práctica, las cuales pueden ser motivo para incorporar elementos del modelo educativo de la IBERO al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La teoría de la actividad de Engeström ha sido un factor que contribuye a identificar los cuatro niveles de tensión que vive el docente: primeramente cuando ha tenido que incorporar elementos de un nuevo modelo educativo (con base en el desarrollo de competencias), después al momento que inicia un nuevo semestre; posteriormente identifica su actitud frente a la evaluación docente, que lo confronta a cumplir con las necesidades y expectativas de los estudiantes o con los requerimientos institucionales que se evalúan a través del SEPE; y finalmente frente a la aparición de situaciones imprevistas como la actitud del estudiante o la falta de algún recurso educativo.

Para poder comprender la forma en cómo los docentes interactúan con estos niveles de tensión fue necesario generar algunas unidades que permitieron agrupar y analizar la información recogida desde diferentes fuentes de información.

6.5.1 Unidades de análisis.

La unidad de análisis central que se propone es la práctica docente, retomado el concepto de García-Cabrero (2008), como una actividad que desarrolla el docente en un espacio educativo específico, diferenciándose de la práctica educativa en que esta última incluye actividades que el profesor debe desempeñar además de las áulicas, como lo son la tutoría, participación en actividades administrativas, de investigación y/o difusión. Para analizar la práctica docente es necesario conocer los elementos que la componen como son la formación académica y profesional del profesor, experiencia docente, conocimiento del contexto en el cuál interactúa, en este caso específico el de la IBERO. Otra de las unidades la constituye el *desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje*, para lo cual es necesario conocer la forma en cómo el docente selecciona y articula contenidos, para posteriormente ejecutarlos durante las sesiones de clase con los estudiantes, la forma en cómo designa tareas y motiva para la participación de los alumnos; así como las diferentes formas en cómo evalúa los aprendizajes de los estudiantes.

El *conocimiento disciplinar y pedagógico* como unidad de análisis implicó identificar aquellos elementos expresados por el profesor en torno a: temas correspondientes a su asignatura, diversas formas en que expresa las ideas, analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones, formas de representar y formular los contenidos para hacerlos accesibles a los demás; así como la coherencia entre lo previsto, lo ejecutado y la forma en cómo evalúa el desempeño de los estudiantes.

Así mismo su *conocimiento, percepción e implementado del modelo educativo de la IBERO*, mediante la recuperación de sus vivencias y experiencias docentes en el contexto de la IBERO, además del conocimiento y *percepción de los procesos de evaluación* institucional de la práctica docente.

Estas unidades de análisis permitieron tener un primer acercamiento para poder responder tanto a las preguntas de investigación como a los diferentes niveles de tensión propuestos por Engeström (1987), siendo el docente el actor central de esta investigación. El cual es un profesionalista inmerso en un contexto institucional de características propias, quien tiene que incorporar elementos de un plan educativo por competencias y de un modelo educativo en su práctica cotidiana. Elementos que podrían entrar en tensión con sus conocimientos previos tanto profesionales como académicos; quien también interactúa cotidianamente con alumnos que han de valorar su desempeño al final del periodo escolar, evaluación que podría repercutir en su desempeño profesional.

Para indagar la forma en cómo los docentes incorporan el modelo educativo de la IBERO y de cómo el mecanismo de evaluación de su práctica influyen en su desempeño se contrastó la información recopilada a través de las entrevistas iniciales y en profundidad además de las observaciones en clase, el análisis se desarrolló a partir de contrastar por un lado las competencias propuestas por el MECD para la práctica docente y las competencias genéricas definidas por la IBERO para desarrollarse como parte del perfil de los estudiantes. La práctica docente es el eje central del análisis. Además se contrastaron las tensiones que se le presentan al docente y la forma en cómo las ha venido resolviendo. Con el objetivo de conocer la forma en cómo el modelo educativo de la IBERO y la evaluación institucional de la práctica docente han influido en la práctica de estos profesores.

Parte importante del análisis fue identificar cuáles son las competencias genéricas de la IBERO que promueven los docentes durante el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, mismas que deben ser contempladas de forma transversal en los planes y programas de cada licenciatura, como lo describe el Marco Conceptual para el Diseño de Planes de Estudio del Sistema Universitario Jesuita, estas seis competencias genéricas, como ya se mencionó anteriormente son:

- Comunicación oral y escrita
- Liderazgo intelectual
- Trabajo en equipo
- Creatividad e innovación

- Compromiso integral humanista
- Discernimiento y responsabilidad

Se consideraron las competencias genéricas porque son características comunes que todo egresado de cualquier licenciatura del SUJ debe tener, por lo tanto esta investigación permitió un acercamiento a las estrategias que los docentes participantes de esta investigación han venido previendo, implementando y evaluando para promover estas seis competencias entre los alumnos. Por lo tanto el docente continúa siendo un actor central del proceso de enseñanza y de aprendizaje en modelo educativo de la IBERO, caracterizado por su carácter humanista, centrado en el estudiante como persona.

7. El análisis de la práctica de un docente

En congruencia con el marco teórico de nuestra investigación y como elemento de partida para comenzar este apartado, recurrimos al primer principio de la Teoría de la Actividad (Engeström, 1999) que menciona la importancia de recuperar profundamente el contexto, con la finalidad de comprender prácticas locales específicas, sus objetos, instrumentos de mediación y la organización social; en el caso particular de la investigación desarrollada en la IBERO este caso particular permitió indagar sobre algunas características del contexto de dicha institución en la que para analizar la práctica del docente, también fue importante conocer la forma en que el modelo educativo y la evaluación docente han influido en su desempeño.

Si bien todas las IES cuentan con elementos que permiten identificar su modelo educativo, en el caso de la IBERO, como ya se comentó en el capítulo sobre el modelo educativo, se presentan de manera explícita y cuentan con los mecanismos para difundir cada uno de los componentes del modelo pedagógico, filosofía e ideario; dentro de estos se encuentra el perfil ideal del docente que permite tener un referente de aquellos elementos que los docentes de esta institución educativa debe desarrollar tanto en su propia práctica como en la de los estudiantes.

Por otro lado, en las IES existe un área en dónde se diseñan planes y programas de clase para las diferentes licenciaturas que en ella se imparten, definiendo perfil de egreso, objetivos generales, temáticas centrales y propuestas de evaluación, en el caso de la IBERO esta actividad se realiza en cada uno de los departamentos, en donde se determina el número de créditos, horas, competencias genéricas y específicas para cada materia, esto con el apoyo de la Dirección de Servicios de Formación Integral (DSFI) quien provee de modelos, asesorías, seguimiento y aprobación, posteriormente en estos los Directores de Departamento, Coordinadores de Licenciatura y Docentes participan en la elaboración de las Guías de Estudio – documento que indica objetivo general, objetivos específicos, temas, bibliografía básica y una propuesta de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes- que los docentes deben tomar como referencia para elaborar su programa de la materia; pero sigue siendo el docente quién lo ejecuta y pone en práctica frente a un grupo

determinado de estudiantes. Por ello el profesor continúa siendo un actor central en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en las IES.

Es importante realizar una descripción de los docentes que accedieron a participar en el desarrollo de esta investigación, no sólo como parte de la muestra, recuperando elementos que los distinguen como profesionistas, personas miembros de una comunidad académica, en este caso delimitando su contexto laboral a la IBERO, pero no exclusivo.

Como se mencionó anteriormente, por diversas circunstancias que van desde realizar una estancia en una IES en el extranjero cuestiones de horario y actividades de investigación y difusión, ya no fue posible que algunos profesores continuaran participando tanto en las observaciones como en las entrevistas en profundidad, por lo que para el análisis se utilizaron las entrevistas iniciales de nueve profesores, las observaciones y entrevistas en profundidad de siete profesores.

Cabe mencionar que hasta el momento de haber concluido el trabajo de campo la IBERO está organizada por divisiones y departamentos que corresponden a cada una de las licenciaturas y en algunos casos al interior de estos, en algunos casos existe una agrupación por áreas, como por ejemplo en el departamento de comunicación en donde los profesores se agrupan en las áreas de: televisión, radio, cine, prensa escrita; esto es posible debido a que cuentan con una matrícula de alumnos bastante considerable y por lo tanto un número de profesores que permite esta agrupación, lo cual no pasa así en aquellos departamentos en donde el número de alumnos es reducido.

Los docentes adquieren y construyen instrumentos de mediación (Engeström, 1999) tanto físicos como cognitivos no sólo a partir de su formación de licenciatura o de posgrado, sino además a lo largo de su experiencia tanto docente como profesional por ello es importante presentar algunos datos de los profesores participantes, tales como: edad, años de docencia en la Ibero y años de experiencia docente y profesional; los cuáles permiten ubicar a los profesores que participaron en la observación de al menos tres de sus clases y en una entrevista en profundidad, esta

última con la finalidad de poder dialogar y abundar con ellos sobre lo observado en clase así como recuperar su vivencia y percepción de las observaciones.

7.1 Perfil de docente

Como parte de un primer análisis de la información recopilada a lo largo del trabajo de campo, se presenta una descripción de los docentes participantes de esta investigación en torno a tres elementos: edad, formación académica y experiencia profesional y docente; cabe mencionar que la edad no constituyó un factor para el desarrollo de la investigación, particularmente para la selección de los profesores participantes, y análisis de los datos, sin embargo resulta conveniente mencionarlo como referente, para dar constancia que los docentes de la muestra han invertido tiempo en formación de posgrado y adquiriendo diversas experiencias tanto profesionales como académicas.

Las edades de los profesores oscilan entre los 32 y más de 65 años, tres de ellos debajo de 45 años, mientras que 5 por arriba de los 50 años de edad, todos con amplia experiencia tanto profesional como docente dentro del área en la que se desempeñan actualmente.

Respecto a su formación académica, sólo uno de los profesores no cursó estudios de licenciatura correspondiente a la disciplina en donde actualmente imparte clases, sin embargo realizó estudios de posgrado en torno a esta área, incluso se ha especializado en la materia en donde se realizaron las observaciones.

Al preguntarles sobre el tiempo en que han impartido clases a nivel superior, mencionaron contar con una experiencia docente en educación superior amplia, siendo el mínima de seis años, encontrándose en ese rango de experiencia dos profesores de menor edad y uno de los profesores con más de 50 años de edad; este último profesor (D6) cuenta con amplia práctica y experiencia en su área de formación, incluso con experiencias internacionales, incluso como miembro del equipo que desarrollaron las negociaciones político empresarial para la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) que nuestro país realizó con Estados Unidos de América del Norte y Canadá.

Por otro lado encontramos un profesor (D7) con 46 años como docentes de la IBERO, quien durante el desarrollo de la investigación recibió un reconocimiento como el profesor de mayor experiencia docente, durante ese periodo ha colaborado en diversos departamentos de la división de comunicación y humanidades; cuatro docentes se han desempeñado como profesores de otra IES durante algunos periodos cortos sin dejar de permanecer a la IBERO, o bien como parte de estancias o periodos sabáticos.

En relación a la experiencia profesional, todos los profesores cuentan con conocimientos de su disciplina profesional a partir de haber realizado estudios de licenciatura, maestría y siete de ellos de doctorado, aunado a una amplia experiencia profesional, como por ejemplo el profesor D2 quien ha realizado diversas investigaciones referentes las organizaciones sociales y culturales, correspondientes al área de antropología, el D6, quien colaboro en la negociación del Tratado de Libre comercio de América del Norte; han tenido un mínimo de 8 años y un máximo de 45 como profesionistas.

Respecto a la formación pedagógica, es importante mencionar que actualmente las IES del país no contemplan solicitar a los docentes de disciplinas ajenas a lo educativo un mínimo de formación pedagógica como requerimiento para impartir clases, a menos que se incorporen como docentes de esta última disciplina. Por ello fue importante recuperar si en algún momento durante o después de cursar sus estudios de licenciatura habían recibido algún curso que los acercará a la actividad docente.

Al preguntarle a los profesores sobre si contaban con algún estudio en torno a pedagogía, teorías del aprendizaje, conocimiento el estudiante o algún curso de temáticas similares, todo respondieron que no, excepto los talleres, o cursos que imparte la DSFI ya sea como parte de la inducción a la IBERO o bien los curso o talleres que imparten en torno a temas de diseño de clase, planeación de clase o estrategias de evaluación.

Cabe mencionar que los profesores mencionaron que haber tomado los cursos impartido por la DSFI ha sido significado, a partir de tener la posibilidad de poder intercambiar experiencias con otros docentes, esto “permite conocer la forma en como algún profesor ha resuelto situaciones que se le han presentado en el aula...” (D7), “...enriqueciendo la práctica docente...” (D4).

Esta información respecto a los estudios cursados por los profesores, tanto a nivel licenciatura como de posgrado, y su experiencia dan cuenta de que cuentan con los conocimientos teóricos necesarios para desempeñarse como docentes de nivel superior; aunado a esto han manifestado tener amplia experiencia profesional, lo que les permite compartir con los estudiantes sus experiencias tanto académicas como laborales, a través de ejemplos, solución de problemas en donde han aplicado sus conocimientos, mostrando las posibles aplicaciones de estos en la resolución de diversas problemáticas. Situación que fue verificada durante las observaciones en clase y que será comentada más adelante.

La formación académica y la experiencia que mencionaron tener estos docentes están en coherencia con algunos de los elementos requeridos en el perfil docente de la IBERO; tales como: contar con estudios de posgrado, poseer amplia experiencia profesional, realizar actividades de vinculación con la investigación en su área de conocimientos; por lo tanto se puede afirmar que cuentan con los requerimientos tanto académicos como profesionales y experienciales para desempeñarse como docentes de manera eficaz, describiendo en el siguiente apartado la forma en cómo se desempeñan frente a grupo, esto a partir del análisis de la grabación de dos clases, lo que permitió definir categorías de los elementos que están presente al momento en que realizan la planeación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, además de identificar cómo es que el modelo educativo de la IBERO y la forma en cómo es evaluado su desempeño intervienen en el desempeño en el desarrollo de su práctica; para lo cual se mostrará la revisión de un sólo caso a manera de ejemplo en el que se muestra la forma en cómo se revisaron las grabaciones y definieron categorías de análisis, lo que permitió establecer las categorías para el análisis de las observaciones de este y de los otros profesores.

7.2 Análisis de la práctica docente de un profesor

A partir de este momento se presenta el análisis de un sólo profesor, en torno a sus percepciones y de las observaciones realizadas en dos clases, lo que permitió definir categorías de análisis en donde se incorporaron las percepciones y observaciones realizadas con el resto de los profesores. Se presentan elementos sobre la percepción del docente en torno a su práctica y algunos elementos que intervienen en ella, tales como: motivos por los cuáles se iniciaron como docente, el modelo educativo de la IBERO, concepción de estudiante, rasgos distintivos del estudiante de la IBERO e implicaciones de la evaluación docente.

Se trata de un profesor del área de humanidades con una trayectoria consolidada dentro de la IBERO, cuenta con estudios de posgrado, un primer punto es que él había contemplado ser maestro, debido a que "... siempre era una idea atractiva, yo soy el mayor de dos hermanos, de tres hermanos, cuando éramos niños yo les pagaba para darles clase, ..., mi ingreso como docente a la Ibero no se debió a una iniciativa mía o a una actitud proactiva, cuando yo estaba en el cuarto año de la carrera yo fui con el director de mi escuela, yo pensando en la industria, pero este hombre me dice: -mira y porque no ¿Nunca has considerado el magisterio?, aquí vamos a necesitar a alguien que haga este tipo de cosas". Su incorporación a la docencia fue a partir de la invitación de su director de departamento, realizando primeramente actividades educativas pero no necesariamente a la docencia misma

Por otro lado su involucramiento en actividades propias de la práctica docente se realizó de forma paulatina, lo que minimizó la posible aparición de tensiones al enfrentarse con un grupo de un día para otro, lo que hubiera provocado posiblemente la creación de tensiones en otros niveles, lo cual fue verificado al preguntarle sobre su experiencia durante su primer año como docente; quien mencionó que "Fue difícil, lo primerito que se me asignó fue ser el corrector, así, entonces, cientos y cientos de exámenes semanales". Tenía la función de revisar y corregir los exámenes que elaboraban los profesores del área de matemáticas, pues esa es su formación inicial y se encontraba cursando aún sus estudios de licenciatura, una actividad que si bien tenía que ver con la docencia no lo colocó frente a grupo en ese momento, por lo que

hasta ese momento las tensiones propias de tener que planear, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza y de aprendizaje no se presentaban.

Complementando esta información, el profesor mencionó que con sus primeros grupos durante su primer año de docencia él fue muy meticuloso, rígido porque “seguía el programa a la letra sin tomar en cuenta las inquietudes de los alumnos”, “totalmente centrado en lo que yo decía...”; siendo entonces una práctica tradicional, al menos durante ese primer año, quedando de manifiesto en el primer principio de Engeström (1987) “sistema de actividad orientado a objeto, colectivo y mediado por artefactos, visto en sus relaciones de redes con otros sistemas de actividad, es tomado como la unidad más importante de análisis”.

Durante su primer año de práctica este docente se ocupó de cumplir el objetivo colectivo mediado por el programa de su materia, pero en relación con su departamento y con la parte administrativa institucional, sin mayor involucramiento en buscar estrategias innovadoras para el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Respecto a lo Qué le gusta de ser docente; mencionó: “Lo disfruto muchísimo, siempre doy clases en los tres niveles Licenciatura, Maestría y Doctorado, lo que más me gusta es la licenciatura, no la maestría, me gusta mucho la interacción con las personas, la interacción con los estudiantes y también con mis colegas aquí, yo si las disfruto muchísimo ...”, la interacción con alumnos y docentes se convierte en un elemento central, porque contribuye a que la docencia se sea para él en un gusto y no en obligación.

Como parte del acercamiento con los docentes, se le preguntó sobre que otro tipo de actividades académicas realiza además de la docencia, a lo que respondió: “... dedico bastante tiempo a la semana a asesorar alumnos, a los tesisistas, la parte menor si existe, pero es menor, es asesoría estrictamente académica, y muchísimo es personal, muchísimo, vienen, platican de sus problemas, dificultades, bueno lo menos que puedo hacer es escuchar...”, es importante que el docente desarrolle estas actividades consideradas como práctica educativa, como apoyo a los

estudiantes, elementos que además le permiten tener vínculos con los estudiantes y con diversas áreas de la universidad, además de cumplir con las funciones de toda IES que son la docencia, investigación y difusión. Al perfilarse parte de las asesorías al área personal se puede intuir que el docente establece canales de comunicación con los estudiantes, lo que abre la posibilidad para que ellos se acerquen con libertad. Podemos percibir que la actividad de tutoría desempeñada por el docente se adecua en función de lo que el estudiante requiere, por su parte este docente invierte gran parte del tiempo a la tutoría personal.

Además comentó: "...doy las clases pero también investigo, escribo, publico, bueno eso lo disfruto..." dando cuenta de las actividades que debe realizar más allá de la docencia, funciones que están descritas en el perfil ideal del docente (IBERO Ideario, S/F), en donde se detallan las actividades que las profesor de tiempo completo deben realizar además de la docencia, con esta afirmación queda claro que el profesor cumple de manera con gusto y compromiso estas encomiendas.

Los programas de clase como artefactos "...desempeñan un papel estructural en las prácticas de trabajo [...] no se limitan a estar ahí; evolucionan o son sustituidos y existe una dialéctica continua entre lo que se considera formas estructurales o procesales, estables o dinámicas, representacionales o discursivas de las prácticas de trabajo." (Engeström y Middleton, citado en Daniels, 2003: 131). Identificando que los programas de clase que ha desarrollado constituyen herramientas que lo apoyan en el desempeño de su práctica, en donde también puede incluir espacios y documentos que serán requeridos para el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como para la evaluación del mismo.

También se indagó sobre aquellos factores que considera han favorecido hasta el día de hoy su permanencia en la IBERO, de inmediato resalta su gusto y afinidad con la institución: "... no me puedo imaginar en otro lugar, de allá para acá yo recibo muchísimas cosas, obvio, un medio de ganarme la vida que me permite vivir decorosamente. Segundo es un trabajo que disfruto, los que trabajan aquí son mi familia de trabajo, el sentido de pertenencia a este grupo, a la institución es para mí absolutamente fundamental." Es necesario destacar su mención en tono al sentido de

pertenencia, este podría ser un factor fundamental para el desempeño de los profesores en este u otro contexto en específico, en la medida que un profesor se arraiga a contexto específico, a partir de identificarse con el mismo, podríamos esperar un mayor nivel de compromiso y de un desempeño que no sólo cubra las demandas de la institución sino con mayores iniciativas de participación.

Además de conocer que piensa sobre su práctica, resultó pertinente conocer cómo concibe al estudiante universitario en general, él considera que “Es alguien que se está formando, [lo que] no se verifica en la mayoría de los casos, supuestamente para el ejercicio de una profesión, la gran mayoría de nuestros egresados no se convierten en historiadores. [...] Alguien que se está formando para ejercer una profesión, afuera [en el campo laboral] o en la propia academia, lo cual necesariamente implica seguir [estudiando].” Denota una concepción en donde el estudiante acude a realizar estudios sobre un área en particular, sin que esto sea garantía de que en un futuro vayan a ejercer dentro del campo de formación; entre líneas se deja ver que percibe la docencia como una profesión que requiere continuar estudios más allá de la licenciatura.

Se indagó también sobre algunos elementos que desde su percepción permiten identificar al estudiante de la Ibero, el docente dijo que son personas que “...vienen a estudiar aquí, principalmente por el ambiente, probablemente en segundo lugar esté lo que podríamos llamar la calidad de la formación, el nivel o lo que sea, por ahí de un cuarto lugar puede que esté como el humanismo, la formación integral.”, podríamos intuir que de alguna forma el docente contempla que los estudiantes identifican estos elementos, que además, son propios y caracterizan a la IBERO, su ambiente que puede ser identificado como libre, de convivencia y diversidad y dos elementos centrales para la universidad como son la formación integral y el humanismo, ya que como parte de ellos se promueve un modelo educativo centrado en la persona, con responsabilidad social, reflexiva, innovadora, líder y capaz de expresar sus ideas tanto verbal como por escrito (IBERO Ideario, S/F).

De estos elementos podemos recuperar que este profesor se incorporó a la docencia por una invitación y conforme ha transcurrido el tiempo ha definiendo su área de

conocimiento, transitando de las ciencias duras a las humanidades en dónde se especializó en el análisis de la historia, siendo una actividad que disfruta y en la cual dedica tiempo tanto para la práctica docente como para la educativa (incluyendo estas actividades más allá de la docencia: tutoría, difusión e investigación), su dedicación toma sentido cuando menciona entre otras cosas que ha permanecido en la IBERO debido a que no se imagina en otro lado.

Su identificación con la IBERO lo ha llevado a involucrarse en otras actividades además de la docencia, tales como la tutoría, difusión e investigación, así como buscar desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexión, participación y brindando un trato cordial a sus estudiantes, elementos esenciales en el modelo educativo humanista de la IBERO.

El conocer algunos pasajes de la historia profesional de este profesor permitió vislumbrar que "... sus problemas y potenciales sólo pueden ser comprendidos respecto de su propia historia. La historia misma necesita ser estudiada como la historia local de la actividad y sus objetos, y como la historia de las ideas teóricas y las herramientas que han dado forma a la actividad." (Engeström, 1987), situación que además es materia de estudio de este profesor, el estudio de la historia, después de haber identificado algunos rasgos particulares de su trayectoria académica y docente es factible decir que su arraigo en la IBERO es producto claro de la interacción y vivencia con base en los elementos de la filosofía e ideario de esta institución, como él mismo lo dijo "... es un trabajo que disfruto, los que trabajan aquí son mi familia de trabajo, el sentido de pertenencia a este grupo, a la institución es para mí absolutamente fundamental."

También fue importante conocer su percepción en torno a la posible evolución en su práctica, a lo que él respondió en la entrevista en profundidad: "En los últimos 20 años yo he observado en mí un desplazarme de decir fulano dice esto, fulano dice esto... a decir yo digo, no nada más, pero si antes era 90-10, ahora es 40-60. [...] hay un cierto histrionismo, hago dramas, me pongo profundo, hablo más fuerte, hablo quedito etc., pero como decía es un... hay algo de actuación.", entre otras cosas el dominio del conocimiento temático se ha ido ampliando con base en su experiencia y

actualización, sin dejar de lado el diálogo que establece con los especialistas en la materia en la que él desarrolla sus programas de clase y posteriormente ejecuta el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Otra consideración en torno a la percepción que tienen sobre su práctica fue la posibilidad de conocer qué ha implicado para él la docencia no solamente como una profesión sino en tu vida en general, qué ha implicado ser docente a nivel universitario, a lo que respondió: “Es parte de mi modo de ganarme la vida, yo la disfruto mucho. Yo he sido básicamente autodidacta, he aprendido mucho preparando las clases y muchísimo dándolas, de repente ahí me doy cuenta de muchas cosas para mí. [...] lo más importante para mí es la relación directa con las personas. Me importa mucho más la formación, lo que pueda contribuir a eso y como la amistad que pueda ofrecerles y que pueda recibir de ellos. Les digo miren si más adelante en cualquier campo o terreno yo les puedo ser útil acudan. Lo más significativo es el trato con ellos, donde yo recibo un gran valor.”

Dejando en claro que no sólo se ha desempeñado como docente por más de cuatro décadas por tratarse de una profesión que le ha permitido tener un modo de vida, sino por el compromiso que tiene con los estudiante, rescatando la importancia del estudiante como persona, comprometido con la formación de los estudiantes más allá del ámbito educativo.

7.3 Percepción sobre los componentes de su práctica

En esta sección se presenta la percepción que los docentes tienen sobre algunos factores de su práctica, tales como: función y perfil docente, elementos institucionales que podrían no gustarle, SEPE como proceso de evaluación docente. Estos elementos están definidos por la IBERO y se encuentran en el documento de perfil ideal del docente y en el manual de SEPE, en donde se determinan las actividades que debe realizar un docente y en el segundo la forma en cómo será evaluada su actividad.

Estos documentos son difundidos entre los docentes con la finalidad de que esté enterados de las actividades que deben realizar como parte de sus tres principales

actividades: docencia, investigación y difusión; la IBERO difunde esta información en los cursos de bienvenida y actualización docentes como temas trascendentales, además de dar a conocer cuáles son las actividades que todos los docentes deben cubrir informa sobre manera en cómo serán evaluados con base en un instrumento de evaluación que recupera la percepción del estudiantes, información que se cruza con un instrumento de auto evaluación que es espejo del anterior.

Una vez teniendo claridad de que existen diferentes mecanismos por los cuales los docentes podrían obtener información sobre sus funciones, se preguntó al docente si conocían las funciones y perfil docente nos contestó: “En mi docencia, encarno, expreso, comunico con un espíritu Ibero, si ideología, su filosofía, y procuro involucrar estos temas cotidianamente en clase, además sé que debemos desempeñar actividades de tutoría y de investigación.”, lo que refleja un conocimiento de las funciones que un docente de tiempo completo debe realizar.

Destacan dos aspectos en la respuesta del docente, el primero que enmarca elementos del ideario de la IBERO (ideología y filosofía) dejando en claro el conocimiento de los mismos y de manera explícita su inquietud por incorporarlos cotidianamente en sus clases; en segundo lugar confirmó que la tutoría es una actividad que realiza no sólo porque se la programan, sino por el compromiso con los estudiantes. Por otro lado, la investigación en palabras suyas “es una tarea pendiente porque no tengo tiempo, pero que quiero desarrollar”.

Engeström (1987) menciona que un primer nivel de tensión se manifiesta cuando “... los participantes encuentran más de un sistema de valor asociado a un elemento dentro de una actividad que causa conflicto.”, en este caso los sistemas de valor son: el modelo educativo, el ideario y la filosofía de la IBERO; las características y necesidades de los alumnos y en la medida que el docente conoce los componente de estos sistemas de valores se puede minimizar este primer nivel de tensión.

Por ello resulta relevante mencionar que el profesor mencionó que la IBERO es una IES encomendada a la Compañía de Jesús, por lo que tiene características propias que le son identitarias, que la ha llevado a ser reconocida como una institución plural,

multicultural y con amplia apertura tanto religiosa como políticas y social; además de considerar al estudiante como una persona considerando sus necesidades y conocimientos.

Este conocimiento posibilita que los sistemas con los cuales interactúa se expandan e interaccionen entre sí de manera armónica, partiendo del hecho de que:

El ciclo expansivo de un sistema de actividad comienza con un énfasis casi exclusivo en la internalización, en la socialización y la formación de novicios para que se conviertan en miembros competentes de la actividad según se realiza habitualmente. La externalización creativa se produce primero bajo la forma de transgresiones e innovaciones discontinuas. A medida que las rupturas y contradicciones de la actividad se tornan más exigentes, la internalización cobra cada vez más forma de reflexión crítica, y se incrementa la externalización, la búsqueda de soluciones novedosas. (Cole y Engeström, 2001: 67-68).

Con base en esta afirmación podemos decir que este docente con base en su amplia experiencia como docente posee dominio de su área de conocimiento, además de desarrollar una continua interacción con elementos institucionales, ampliando continuamente sus sistemas de actividad, proponiendo –al menos hasta el momento en su planeación- soluciones creativas, contraponiendo su propia práctica al término de cada ciclo escolar para renovar la programación del siguiente.

Pero no sólo se trataba de recuperar los aspectos positivo, también se abrió el diálogo a que el docente expresará su punto de vista sobre aquellos elementos que podrían no gustarle en el tiempo que lleva en la IBERO –como una observación, cabe mencionar que pensó su respuesta, como quien rastrea y busca en escondrijo- antes de responder comentó: “no sé si haya algo que no me guste pero si tuviera que decirlo ...”, “... aborrezco las juntas, aborrezco lo que está asociado a las juntas, hay que revisar estas cosas, hay que participar en la revisión del plan de estudios, hay que hacer carátulas.”

Parece ser que estas tareas aunque académicas, se convierten en tareas administrativa, situación que no es del agrado de los profesores de las diferentes IES,

y tal parece que a medida que cuenten con más certificaciones o reconocimientos el trabajo administrativo se incrementa, debido a los requisitos que deben cubrir, lo cual necesariamente recae en lo docentes de forma tanto directa como indirecta.

Siendo estos espacios no sólo una demanda institucional en donde las autoridades como bien pueden ser directores de departamento y/o coordinadores de departamento deben comunicar a los actualizaciones en planes de estudio, evaluación docente y cualquier otro pormenor de orden administrativo a nivel institucional, pero además deberían de ser espacios en donde los docentes socialicen tanto experiencias de logro como aquellas en donde estén teniendo alguna dificultad para solucionar conflictos en la manera en como incorporar el nuevo modelo por competencias, situaciones con los alumnos, etc.; es decir, estas reuniones podrían generar un espacio de fortalecimiento y reflexión docente, para contribuir en la ampliación de los sistemas con los cuales se interactúan, no solo en el conocimiento de los mismo si no en proponer soluciones creativas e innovadoras.

Existe otro elemento que la institución ha resaltado al menos durante los últimos años como factor para mejorar la calidad educativa de la IBERO, aunque como ya se ha mencionado y recuperado de la literatura (García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. y Rueda, M., 2004; García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M., 2008; García-Cabrero, B.; Loredó, Javier; Luna, E. y Rueda, M., 2008; Loredó, J., Romero, R. e Inda, P., 2008; Rueda, 2010) la evaluación de la docencia a través de instrumentos generalizados con base en la opinión del estudiante no necesariamente reflejan lo que realmente sucede en el proceso de enseñanza y de aprendizaje al interior del aula, por lo tanto habría que tomarlos con cierta medida.

Como ya se mencionó con antelación en la IBERO se desarrolla la evaluación docente a través del SEPE, respecto a en qué medida este profesor conoce el proceso de evaluación de la práctica docente en la Ibero, SEPE, su respuesta fue específica y continente: “Si conozco los SEPE, cada semestre los reviso en relación al semestre anterior.”, pero indicando enfáticamente que esto “no ha modificado” su ejercicio docente.

Al ser el SEPE un instrumento institucional se puede afirmar que busca ejercer una orientación o forma de impartir clases y por lo tanto expone a los docente a una tensión de segundo nivel, debido a que tendrían que incorporar elementos nuevos en su actividad (Engreström, 1987) para buscar mejorar o mantener esa evaluación sin embargo no es así, al menos en este caso puesto que no se convierte en un referente para desarrollar su planeación o conducción del proceso de enseñanza y de aprendizaje

Sin embargo, el profesor indicó que cuenta con otro recurso para conocer la valoración que sus alumnos realizan de su práctica, "... en todos mis cursos invariablemente la última sesión yo hago una evaluación del curso, primero hablo yo, mi valoración de la experiencia, mi valoración de mi desempeño que no es lo mismo, y luego los invito a ellos a que lo hagan, yo presto mucha atención porque esto va a servir para cursos posteriores, obtengo más información ahí, que de los SEPE."

Con base en lo descrito anteriormente se puede deducir que este profesor se ocupa en revisar y valorar su práctica pero como él lo ha mencionado, "... el SEPE no da cuenta de lo que pasa en el aula y se vuelve un instrumento de percepción del estudiante que responde con base en el estado de ánimo que tenga el día que aplica.", por lo que recupera de forma directa y cercana con los alumnos sus impresiones, es pertinente mencionar que a lo largo del semestre él va entablando una interacción que permite establecer una relación cordial y honesta con los alumnos, lo que permite que esta información sea clara.

Este docente considera algunos elementos del modelo educativo como importantes, destacando "la valoración, el respeto efectivo a la dignidad humana ..." son elementos fundamentales, mencionando respecto a los alumnos que "... si hay alguien importante son ustedes no yo, yo estoy en función de ustedes, [...] primero aquí todos somos personas ...", considera que esto es una cualidad de la IBERO como IES, en donde el humanismo retoma al estudiante como persona y no sólo como un elemento del proceso de enseñanza y de aprendizaje, siendo entonces la razón de ser de las IES.

El modelo educativo de la IBERO establece una actualización periódica de los planes y programas de las diversas carreras, para la última actualización se estableció que se tendrían que desarrollar con base en una propuesta por competencias. Este profesor afirmó conocer dichas modificaciones e incluso haber participado en la elaboración de las guías y programas de algunas materias, particularmente de aquellas imparte, por lo que podemos afirmar que esta experiencia lo expuso a un nivel de tensión cuaternario en donde "... los participantes enfrentan situaciones conflictivas por adoptar lo que creen que es un nuevo método más avanzado para alcanzar el objetivo." (Engeström, 1987), debido a que esto le ha implicado tener que conocer sobre competencias, desarrollar y revisar las propuestas que se colaboran en la actualización de la licenciatura en la cuál es profesor de tiempo completo.

Esto como consecuencia de la incorporación de un modelo pedagógico nuevo, en donde tienen que reflexionar y vincular estos conocimientos nuevos con los previos tanto propios como de los estudiantes, articular actividades previstas y que incluso tiene arraigo y tradición dentro de sus estrategias de enseñanza con actividades que ahora involucren a los estudiantes a actuar en un lugar particular, proponer soluciones reflexionar, socializar y evaluar, con base en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Elementos que también están presentes en la pedagogía ignaciana: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación.

Los conocimientos y las habilidades son aspectos tangibles y observables, por lo tanto presentan cierta facilidad al momento de tener que ser evaluados pero, las actitudes deben ser valoradas a partir de las acciones de los estudiantes, durante la interacción con sus compañeros en el aula, acciones frente a la problemática presentada y con el contexto particular, situación que complejiza su apreciación pues corresponden a comportamientos sociales que inevitablemente tiene vínculo con los conocimientos previos sociales, educativos y familiares de cada estudiante; el modelo educativo de la IBERO incluye un elemento que podría contribuir a valorar las actitudes de los estudiantes, se trata de la responsabilidad social como factor de incidencia en la solución de problemas y beneficio de una comunidad.

La información presentada hasta este momento permitió conocer a nuestros docentes, en aspectos generales como su formación académica, experiencia profesional y docente, percepción de su práctica y de aquellos elementos que intervienen en ella tales como: el estudiante, modelo educativo de la IBERO, evaluación docente, pero no dejan de ser hasta el momento, elementos que el docente dice que conoce y con datos generales pero no suficientes, si bien se obtuvo información basta es necesario definir que ha sido a partir de lo que dice el docente que hace para prever el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para definir recursos que serán utilizados, organización y esquematización de contenidos y de formas de evaluar; por lo que es necesario contrastarlo más adelante con lo observado, es decir, con lo que hace al momento de desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, pasando del supuesto al hecho e incluso a la evaluación del aprendizaje del estudiante.

7.4 La planeación de clase

En esta sección se retomó información que los docente proporcionaron en torno a aquellos elementos que toma en cuenta para organizar previamente el proceso de enseñanza y de aprendizaje, indicando de que forma la IBERO contribuye en esta actividad, para ello se retomó el modelo desarrollado por miembros de la Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación de la docencia (García-Cabrero, 2008) quienes presentan de manera clara y puntual algunos de los elementos que deben ser incluidos en la planeación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, sin intentar hacer un *check list*, se trata de tener un referente sobre algunos indicadores que podrían estar presentes en la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dichos indicadores son:

- Domina los saberes de su materia.
- Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica).
- Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Selecciona o desarrolla materiales didácticos.
- Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción.

- Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos.
- Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura.
- Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje:
 - significativo;
 - colaborativo;
 - autónomo.
- Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación.

Estos elementos no sólo quedaron considerados desde la percepción del docente, más adelante, serán Intercalados con las dos clases observadas con la finalidad de cruzar esta información y poder verificar como es que concretan en la conducción de clase las cosas que dijeron incluir en la planeación, este análisis fue complementado con la información obtenida en la entrevista a profundidad realizada posterior a las observaciones.

Este docente considera que en la preparación de su curso invierte "... muchísimo tiempo antes de que empiece, [él hace] que cada curso [impartido] fuera nuevo, es decir, si lo hubiera dado veinte veces, la siguiente iba a ser la uno, porque iba a ser distinto de los otros veinte, conservando una o varias cosas esenciales...", cuando se trata de un curso que ha impartido pocas veces o incluso la primer vez, llegando a invertir en el desarrollo del programa hasta dos meses antes de que inicie el ciclo; en contraste con el tiempo que invierte, un estimado de 30 minutos cuando se trata de una materia que ya ha venido impartiendo. Esto da cuenta de su dedicación, dejando en claro que posee un *dominio de los saberes de su materia* que le ha permitido realizar aportes, articulando la propuesta que realice con la *delimitación del enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica)* de la IBERO, en coherencia con los planes y programas desarrollados, en donde se ha previsto una "... secuencia didáctica con base en la naturaleza de los propios objetivos", "seleccionando estrategias para estimular el autoconocimiento, la reflexión, la actitud crítica y la autocrítica", elementos propios del modelo ignaciano, por lo que podemos

afirmar que este docente no sólo conoce sino que incorpora el modelo educativo de la IBERO a su práctica.

Con respecto a *ubicar los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios*, describió que "... es importante que el estudiante conozca de donde vienen esos conocimientos, pero también que pueda ubicarlos en el momento actual", por lo que será necesario tomar en cuenta el contexto tanto histórico como actual, elemento que también es considerado en el modelo educativo de la IBERO.

En cuanto a la *Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo* es un elemento que se desarrolla a nivel institucional mediante el diseño de las carátulas para las materias a impartirse en licenciatura, para tal efecto participan él o los especialistas en el contenido que se debe desarrollar, por lo tanto el profesor designado para impartir una materia a través de las carátulas conoce el orden de la temática, tipo de recurso y forma de evaluar prevista para su desarrollo pero también tiene posibilidad de modificarla; este docente es quien elaboró la carátula correspondiente a la materia que imparte por lo tanto conoce los objetivos generales y específicos, orden de temáticas propuestas, recursos bibliográficos y formas de evaluación previstas, sin embargo mencionó que actualiza en cada oportunidad las referencias bibliográficas y si fuese necesario los tópicos que serán revisados durante el curso.

Como parte de la prevención es necesario que el docente seleccione o desarrolle materiales didácticos, es decir, conocer cuáles son los criterios para seleccionar recursos, este profesor mencionó: "... parto de los objetivos, desarrollo estrategias que permitan cumplir estos objetivos, siendo principalmente "exposiciones del profesor, lecturas, trabajos, exposiciones de alumnos"; actividades que distribuye adecuadamente a lo largo del semestre con la finalidad de cubrir los objetivos del curso y que alcancen a participar todos los estudiantes con al menos una exposición.

El profesor considera que es importante establecer claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos, por ejemplo, además definiendo algunas reglas de

convivencia dentro del aula, tales como establecer algunas reglas de disciplina, o bien el que pueden "... beber con discreción líquidos, no se puede consumir alimentos sólidos, nada de bolsitas de papitas, tortas, no se puede comer, está normado con máximo detalle el uso de celulares, el manejo de las llegadas tarde, considerando los retardos, cualquiera puede llegar cuando quiera"; si bien estas son algunas de las reglas planteadas a los alumnos desde el inicio del semestre, también mencionó que "... no es pecado que suene un celular, si eso sucede tiene que atender afuera y cuenta como una de sus salidas", en plena promoción de la competencia de comunicación oral y escrita, mucho más en lo que respecta a lo oral, pues considera que es necesario que haya escucha del grupo hacia quien esté expresando algún comentario o exponiendo.

Es necesario que los alumnos conozcan al inicio del semestre los objetivos de la materia a través del programa porque así podrán saber "... a qué atenerse"; cabe mencionar que este aspecto es un punto a evaluar dentro del SEPE porque a los alumnos se les pregunta sí el profesor les dio a conocer los objetivos y características del trabajo a realizar desde el inicio del semestre, por lo tanto este docente está cumpliendo con estos requerimientos. Además es importante que los alumnos "... actúan como ellos quieren", es decir, "... tienen la libertad de entrar o no entrar, de estar en el salón participando o sin participar, ellos deciden", esto refuerza el concepto que nos había proporcionado sobre el estudiante haciendo alusión a que son personas que actúan por decisión propia.

Como parte de la interacción que realiza con los estudiantes considera que la retroalimentación es fundamental, estando en concordancia con los modelos de comunicación y educación planteados por Kaplún (1987) quien describe un modelo de comunicación endógeno en donde la retroalimentación es un elemento vital para conseguir aprendizajes significativos y promover el aprendizaje colaborativo.

El profesor define y da a conocer los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura. En cuanto a la evaluación selecciona diferentes instrumentos; como parte de estos referentes considera que la asistencia a clase es una condición irrevocable debido a las implicaciones de la misma, como es la interacción e intercambio de

experiencias de aprendizaje, socializando el aprendizaje. Define que los alumnos deberán entregar "... trabajos, exposiciones, reportes de lectura y exámenes..." que generalmente realiza oral y brevemente, como parte de los trabajos que debe desarrollar el docente contempla el trabajo en equipo en donde los alumnos deberán exponer de forma creativa e innovadora, como estrategia y desarrollo de la misma competencia, vinculada al liderazgo intelectual. La evaluación que él realiza del aprendizaje de los estudiantes en ningún momento está vinculada con que ellos posteriormente lo evaluarán.

Para lograr el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y tener claridad en los procedimientos de evaluación diseña experiencias de aprendizaje en diferentes niveles: mediante la vinculación de conocimientos previos con los nuevos a través de propuestas de experiencias de aprendizaje en donde se vinculen para resolver situaciones que se pudieran cotidianamente; referentes teóricos clásicos y contemporáneos con su aplicación en tiempos actuales; colaborativo mediante promover trabajos tanto individuales como en equipo en donde todos participen para alcanzar el objetivo común sin descuidar los propios, promoviendo en todo momento que los alumnos se expresen utilizando el lenguaje técnico propio de la materia, y que argumenten sus reflexiones tanto orales como escritas, y justifiquen las decisiones que deban tomar, por lo tanto se observaron las competencias de comunicación oral y escrita, liderazgo intelectual y discernimiento y responsabilidad.

Estos elementos, aunados a las características de los estudiantes, han permitido que el docente proponga experiencias de aprendizaje en vinculación con su contexto, convirtiéndolas en un detonador de la dialéctica entre el conocimiento y el pensamiento, enfocada en el potencial creativo de la cognición humana, por lo tanto la descripción de las acciones didácticas permite identificar cuál ha sido la trayectoria de aprendizaje del docente en torno a los elementos pedagógicos que definen su labor docente (Engeström, 1999).

Este profesor mencionó que no incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje dentro del aula, en su lugar recurre a estrategias más tradicionales como el diálogo y preguntas

directas a los estudiantes, además propicia la interacción continua entre los conocimientos previos con los nuevos y su vínculo con el contexto, promoviendo la reflexión continua, aunque no se apoya del uso de las TIC, salvo del correo electrónico para retroalimentar tareas y ejercicios; promueve incursiones de los estudiantes en Internet para buscar información relevante y relacionada a la investigación de la historia, siendo ésta la temática central de su materia.

Este profesor estableció estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación; "... el programa y recursos previstos podrían ser modificados en función de cómo se vaya desarrollando el curso, esto de acuerdo a las características de los alumnos...", por lo que además de buscar cubrir los objetivos previstos en el programa toma en cuenta las características de los estudiantes para poder promover aprendizajes significativos, en una clara promoción de la competencia de compromiso integral humanista tanto en él hacia los estudiantes y entre los estudiantes, después de todo nada mejor que predicar con el ejemplo.

Así la planeación del proceso de enseñanza y de aprendizaje constituye una actividad que además de implicarle tiempo para determinar contenidos, definir actividades, seleccionar recursos, diseñar la evaluación y actualizar bibliografía; es también una actividad que se prolonga a lo largo del semestre porque de ser necesario realiza modificaciones en la distribución de tiempo para desarrollar algún tema, esto en función de que los estudiantes pueden contribuir con ideas, inquietudes o propuestas de ejemplos y por lo tanto extender el desarrollo de las temáticas, e incluso abreviar como consecuencia de una aplicación y asimilación en menor tiempo; por lo tanto tendría que ajustar el programa.

La planeación es un elemento que permite identificar el nivel de conocimientos disciplinares y pedagógicos que el docente posee sobre su materia, porque en medida en que pueda diseñar contenidos, recursos y experiencias de aprendizaje en donde incorporó elementos de actualización temática y bibliográfica, disminuyendo el nivel de tensión al cual se enfrenta al momento de desarrollar el programa de una materia; cuanto mayor sea el nivel de tensión le implicará mayor esfuerzo al momento

de tener que definir la estructura de las temáticas, en la selección de los recursos y de las formas en cómo evaluará en aprendizaje de los estudiantes. Es entonces la planeación del proceso de enseñanza y de aprendizaje un momento en donde el docente hace uso de sus conocimientos teóricos y prácticos previos, experiencias con grupos anteriores y actualizaciones para proponer experiencias que respondan a las necesidades del periodo que esté por iniciar.

Es entonces que en medida que realiza una actualización de la bibliografía y de las estrategias se verá orillado a tener que renovar su práctica, en función de mantener un trato recíproco con los estudiantes que permita la concreción de los objetivos de aprendizaje previsto, tomando en cuenta los elementos propios de la IBERO como modelo educativo, misión visión y perfil de egreso principalmente.

Por otro lado en la IBERO se desarrolla un proceso de evaluación docente a través del SEPE, los profesores pueden revisar su evaluaciones tres días después de haber subido calificaciones en el sistema, este profesor comentó: “Veo la cifra global y leo con muchísima atención los comentarios cuando lo hacen. [...] no son un factor muy importante en la planeación de mis cursos, [...] siempre dedico la última sesión, que es la sesión de evaluación. Evalúo la experiencia, luego evalúo mi desempeño, que no es lo mismo, luego el de ellos globalmente, y luego ellos son invitados a que quiera hablar de cualquiera de los tres asuntos, por lo general hablan a veces de todos y ahí sí tomo mis notas y con frecuencia observaciones críticas que surgen ahí se traducen en cambios para cursos futuros.” Elementos que toma en cuenta para la planeación del siguiente semestre, considerando principalmente los comentarios de los estudiantes y no así los elementos del SEPE 1, porque este no necesariamente da cuenta de lo que sucede al interior del aula.

En la planeación el docente ha dejado en claro que considera, al menos en teoría, desarrollar las seis competencias genéricas propuestas para los alumnos de la IBERO, las cuales fueron contrastadas en el desarrollo de la clase con las competencias propias de la práctica docente contempladas en el MECD como parte del desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, además de actualizar los textos y recursos didácticos que empleara para tal objetivo.

7.5 Inicio de clase

Una vez que el docente ha realizado la planeación de su clase tuvo que llevarla a la práctica a través de la ejecución del proceso de enseñanza y de aprendizaje, para alcanzar los objetivos propuestos de su materia, en congruencia con los de la licenciatura a la cual pertenece y a su vez de la IBERO.

Para el análisis, se decidió contrastar lo que se observó durante la videograbación de dos clases de los profesores, distribuidas a lo largo de un semestre, con la información obtenida en la entrevista a profundidad realizada entre la primera y segunda observación, con la finalidad de poder establecer un diálogo entre la descripción de su clase y lo que este docente comentó respecto a esa observación así como con lo que dijo que hacía durante la planeación. Para fines prácticos y de claridad de la descripción, se recuperan algunos de los indicadores del MECD (García-Cabrero, 2008), cabe mencionar que este modelo contempla solo las etapas de prevención, desarrollo y evaluación, también se contrastó la presencia de las competencias genéricas para los estudiantes. Se identificaron algunos indicadores que permitieron identificar el inicio de la clase sin que esta sea señalada como una etapa determinada en tiempo y espacio.

Por lo anterior se presenta una breve descripción de lo que implica el inicio de una clase; entendiendo esta etapa como el momento en que le docente tendría que: ganar la atención de los alumnos, motivarlos, evocar los conocimientos previos, Informar a los alumnos cuáles son los objetivos del aprendizaje (Gagné, 1976), presentar la temática a desarrollar durante ese día y contextualizar los nuevos conocimientos que serán revisados.

Este profesor inicia su clase pasando lista de asistencia, con esta actividad logra ganar la atención de los estudiantes, él comentó durante la entrevista inicial que toma en cuenta los retardos de tal forma que al acumular tres constituyen una falta, misma que será tomada en cuenta como parte del 80% de asistencias totales que deben tener para tener derecho a calificación como está marcado en el reglamento; aunque permite que los alumnos ingresen en cualquier momento de la clase.

Al terminar de pasar lista, como siguiente actividad evoca los conocimientos previos, pregunta a los estudiantes sobre el tema que será desarrollado durante la sesión de ese día, sobre lo revisado en la clase anterior, si tienen dudas al respecto. Durante las observaciones de clase, los estudiantes realizaron algunas preguntas en torno a los contenidos de la clase previa, el profesor respondió las dudas de los estudiantes antes de iniciar con el tema correspondiente a la sesión el día, no presento las respuestas de forma directa para tal efecto estableció diálogo con los estudiantes, recuperando ejemplos en donde se pudiera apreciar la temática revisada, en todo momento retomaba palabras de los estudiantes, explicando conceptos y poniendo énfasis en que los estudiantes hicieran un adecuado uso del lenguaje, les preguntaba sobre conceptos expresados por ellos, promoviendo la competencia de Comunicación oral y escrita..

Para el inicio de la clase el docente invertía un promedio de 30 minutos de la clase, esto porque él considera que "... es importante recuperar lo que los alumnos han aprendido y resolver todas sus dudas antes de poder iniciar otro tema, así podrán aprender lo nuevo...", esto vinculado con la perspectiva de Engeström (1999: 382) en donde se incorporan las nociones de dialogalidad y multivocalidad:

La construcción de objetos mediada por artefactos no sucede de manera aislada o en concordancia armónica [...] es un proceso colaborativo y dialogal en el cual distintas perspectivas y voces se encuentran, chocan y se fusionan. Estas diferentes perspectivas están arraigadas en diferentes comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectiva.

El docente incorporó en sesiones anteriores documentos y ejemplos para el desarrollo de las temáticas, estos artefactos no promueven el aprendizaje por si solos, es necesaria la socialización, discusión y confrontación de las perspectivas de cada uno de los estudiantes que participaron en este proceso, desarrollando su liderazgo intelectual, quienes a su vez forman parte de una comunidad y prácticas particulares que coexisten en el salón de clases en donde se comparten estas experiencias acumuladas para construir un conocimiento nuevo, en un sentido de compromiso integral y humanista.

Una vez respondidas las dudas de la sesión anterior, el profesor continuó a informar la temática a desarrollar durante ese día, y sin referirse de forma explícita cuáles serán los objetivos de esa sesión, mencionó la intención de revisar esos temas y su relación con los revisados previamente así como su relación con las temáticas que serán desarrolladas posteriormente, esto denota el dominio que tiene de su materia, en este caso mediante ejemplos que dejan clara la articulación de los conocimientos previos con los nuevos aún sin conocer de la materia.

Posteriormente contextualizó, elemento importante de la pedagogía ignaciana, los nuevos conocimientos mencionando algunos datos históricos sobre el autor la obra del mismo que fue revisada durante las sesiones observadas, de esta forma se presentó un panorama general al estudiante, lo que en palabras del profesos permite que "... el estudiante conozca de forma general en dónde fue desarrollado el texto, cómo fue la vida del autor y así poder comprender mejor"; este elemento de contextualizar los nuevos conocimientos además de ser parte del inicio de una sesión como parte de un modelo instruccional (Gagné 1976) también está incluido en la pedagogía ignaciana.

Desarrollo un ambiente cordial en donde la relación personal entre estudiante y profesor favorece el cumplimiento de los objetivos, con base en el desarrollo y fomento de la libertad, a través del respeto de los estudiantes como personas, que en palabras de él comprende "... la comprensión y el entendimiento se incrementan de manera significativa cuando la mente se mantiene alerta a lo que sigue." (Metts, 1999), por lo que la lectura previa de los textos que se van a revisar durante la clase aportan componentes esenciales para un mejor proceso de aprendizaje, de tal forma que si el estudiante formula preguntas con anterioridad eso da sentido de orientación e intención y sirve para enfocar su atención con base en esas inquietudes, con la finalidad de que los estudiantes tomen una postura ante los textos, es así que durante el desarrollo de la sesión el docente desarrollo la competencia genérica de compromiso integral humanista.

Durante las dos observaciones realizadas en clase de este profesor, después de haber pasado lista de asistencia, comentó a los estudiantes que había sido necesario

realizar algunas reprogramaciones, reajustando la distribución de los temas de acuerdo al número de sesiones restantes del semestre y poder cubrir el temario. Posterior a la segunda observación durante la entrevista en profundidad hubo oportunidad de preguntar los motivos de la reprogramación que realizó, el docente respondió que fue debido a que el departamento de historia realizó un coloquio para celebrar el 55 aniversario de la carrera de historia, por lo que las autoridades le pidieron a todos los profesores de ese departamento que facilitaran la asistencia de sus alumnos a las diversas actividades de este evento; en otra ocasión en palabras de él "... no acostumbro faltar a mis clases pero tuve que ausentarme porque me pidieron que participara en unas conferencias y por ese motivo tuve que faltar".

Estos motivos de reprogramación sin considerados de tipo académico, por lo que se le preguntó si esto afectaba su planeación inicial o prevista antes de iniciar el semestre, el docente comentó que "... se habían programado unas sesiones de holgura justamente para prever estas cosas.", por lo tanto dentro de su programación incluso se incluyen algunas sesiones que permitan en caso de ser requerido algún reajuste que no afecte el cumplimiento de los objetivos y temáticas del programa de la materia. En todo momento se manifiesta la preocupación del profesor primeramente por el aprendizaje de los estudiantes antes que por el cumplimiento administrativo de tener que cumplir con todos los temas independientemente de la calidad de los mismos. El profesor desarrolla en el mismo la competencia de compromiso integral humanista con los estudiantes.

Durante las sesiones se observó que algunos alumnos del grupo manifestaron una participación activa, con participaciones argumentadas, realizando un análisis de la realidad social y cultural, muestra de que ha permeado en ellos la competencia de compromiso integral humanista, en diferentes momentos de la clase, incluso mientras daba respuesta a las dudas de la clase anterior, por lo que durante la entrevista en profundidad también se le pregunto si estas participaciones que implicaron invertir más tiempo en el inicio de la clase eran también motivos para haber realizado ajustes a su programación, a lo que respondió: "Sí, pero en este curso en concreto, si bien ha sucedido eso, también ha sucedido lo contrario, es decir, que a la mitad de una

sesión ya terminamos lo previsto y podemos avanzar sobre lo que sería para la próxima clase.”

La etapa de inicio de clase es un momento en que el docente logra la atención de los alumnos, en este caso, a través de una estrategia tradicional como es el pase de lista; como siguiente punto retoma las dudas de los estudiantes, actividad identificada como parte de los indicadores del MECD (García-Cabrero, 2008) es importante que el docente realice un vínculo entre los temas revisados y los conocimientos previos de los estudiantes a través de sus inquietudes, permitiendo que los conocimientos nuevos sean asimilados de mejor manera, mediante una comunicación oral a través de la interpretación de los textos utilizados para su materia.

El inicio de la clase, coadyuva a evitar lo que Engeström (1987) llama tensión de nivel secundario porque los alumnos “... encuentran un nuevo elemento de una actividad, y los procesos para asimilar el nuevo elemento en la actividad causa conflicto.”; a partir de que el profesor parte del conocimiento previos para resolver dudas, retomar la experiencia de los estudiantes para propiciar la reflexión, elementos de la pedagogía Ignaciana, para motivar la participación de los estudiantes durante el inicio de la sesión, cuestionándolos sobre la trascendencia que han tenido los temas revisados hasta nuestra época; esta etapa contribuye a que los nuevos conocimientos puedan asimilarse de mejor manera.

Si bien el inicio de cada clase, de cada profesor es diferente con base en las características del grupo, experiencia y reflexión de cada estudiante; resulta ser una etapa vital para dar introducir el desarrollo de un nuevo tema o incluso continuar algún otro que se haya iniciado previamente, pero es una etapa que no debe omitirse y en donde el docente debe procurar hacer una recuperación de conocimientos previos vinculados a los nuevos de la materia y articularlos con aplicaciones y ejemplos cercanos a la realidad de los estudiantes.

Durante el inicio de la clase aparecen básicamente tres de las seis competencias genéricas propuestas por la IBERO: comunicación oral y escrita, liderazgo intelectual y compromiso integral humanista. Es un momento en que la mediación del docente

entre los contenidos y los estudiantes resulta vital, por ello una comunicación eficiente contribuye a la comprensión del tema a desarrollar que en conjunto a un trato respetuoso hacia el alumnos promueve un ambiente propicio para el aprendizaje.

7.6 Desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje

En esta sección se describe el proceso de enseñanza y de aprendizaje previamente planeado por el docente, a través de la descripción de lo observado en el aula durante dos sesiones de este profesor, retomando algunas categorías del MECD (García-Cabrero et. al., 2008). Estructura de contenidos, interacción con los estudiantes, uso del lenguaje, retroalimentación a los estudiantes, uso de recursos didácticos, desarrollo de actividades de aprendizaje individual y colaborativo y comunicación continua con los estudiantes. Dentro de estas categorías de han desarrollado algunos indicadores, mismos que fueron tomados como referentes para describir lo observado sin buscar hacerlo a modo de *check list*.

Un elemento vital para el desarrollo del curso, es decir, los temas, subtemas, su secuencia y los tiempos que tiene previstos para cada uno define la estructura de los contenidos, para el caso de la IBERO es el departamento correspondiente quien determina los objetivos generales, temáticas, bibliografía mínima recomendada y administrativamente deben ajustarse al calendario escolar de la universidad en donde se establecen el número de sesiones. Sin embargo es el desarrollo de la clase es donde se puede hacer tangible esta estructura de contenidos, la cual presenta una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos, para el caso de ese profesor es pertinente comentar que él mismo nos mencionó durante la entrevista posterior a la segunda observación que no siempre fue así puesto que durante su primer años de docencia él “seguía el programa a la letra sin tomar en cuenta las inquietudes de los alumnos”, “totalmente centrado en lo que yo decía...”; situaciones que actualmente han cambiado puesto que toma en cuenta las dudas e inquietudes de los estudiantes, no es él quien define todo el tiempo la pauta de la clase.

Hoy día, verificando en las observaciones de sus clases vemos que diseña actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo promoviendo la competencia

de trabajo en equipo y liderazgo intelectual, primero plantea un trabajo individual derivado de la lectura del texto que corresponde al tema de cada sesión, con la tarea de tener que realizar preguntas al autor, trabajo que puede considerarse como dialogar con los textos lo que constituye un aprendizaje autónomo en dónde el estudiante vincule sus conocimientos previos con los nuevos tópicos, sumando a ello lo visto en clase. La entrevista a profundidad corroboró esto al decir que encarga a los estudiantes indaguen sobre la vida y obra de los autores lo que definitivamente tiene que ver fuertemente con el elemento de contexto de la pedagogía Ignaciana; desde una búsqueda de conocimiento significativo el que se obtenga información del autor permite comprender mejor por qué y desde dónde es que escribió sus postulados.

Durante la clase realiza preguntas a todo el grupo con la finalidad de que respondan de forma voluntaria, después del trabajo individual, promoviendo el autoconocimiento y la autorregulación, se desarrolla el trabajo en grupo, colaborativamente construyen un conocimiento pero recuperando los intereses e inquietudes individuales, esto no sería posible de no ser por el trabajo individual realizado previamente. Es importante mencionar que durante las dos clases observadas el profesor propuso ejemplos de diferentes épocas y momentos históricos que podrían parecer distantes y poco relacionados entre sí, sin embargo, conforme el docente articulaba dichos ejemplos con el tema de ese día quedaba claro la aplicación del nuevo conocimiento revisado en relación al presente social, cultural y político del país y de los estudiantes, procurando que los estudiantes argumenten de forma crítica sus respuestas, tomen conciencia de su realidad social y cultural, elementos de un compromiso integral y humanista.

El MECD (García-Cabrero et. al., 2008) señala que el docente selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación, por lo que se esperaría que un docente implemento durante el desarrollo de sus clases recursos actuales y modernos, TIC por ejemplo, sin embargo este docente dejó en claro desde la primer entrevista que en sus clases no utiliza presentaciones en *power point*, o videos de internet, durante las observaciones de clase se observó cómo recurre a la dialéctica como estrategia

que le permitió interactuar con sus estudiantes, estrategia mediante la cual los involucró para que participaran en la construcción de un conocimiento común. Esto implicó necesariamente que el docente desarrolle en él mismo la capacidad de liderazgo intelectual a través de una selección de los recursos utilizados con base en el conocimiento profesional e interdisciplinario y el dominio metodológico de investigación propio de su materia.

Respecto a la construcción de recursos para la evaluación del aprendizaje, es él quien elabora los exámenes que serán aplicados en tiempo y forma establecidos en el programa. En coherencia con lo que ha previsto en su programa de clase, mismo que fue entregado a los estudiantes al inicio del semestre. Desarrollando una evaluación con base en un enfoque centrado en el aprendizaje de los alumnos, situado y colaborativo, recurriendo a metodologías que posibilitan la incorporación de principios y valores de responsabilidad social, como lo indica el Marco Conceptual para el Diseño de Planes de Estudio del Sistema Universitario Jesuita (2010).

Si bien en la actualidad es importante que los docentes incluyan el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías, en este caso en particular no fue una estrategia utilizada durante el desarrollo de sus clases más bien fue un recurso en el cual se apoyó al momento en que solicitó a los estudiantes que realicen búsqueda de información sobre el autor que van a revisar.

El docente prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones, durante la entrevista en profundidad mencionó que uno de los motivos por los cuáles se tuvieron que reorganizar algunas fechas fue porque el departamento de historia desarrollo un coloquio con la finalidad de celebrar los 55 años de la licenciatura de historia, en el cual participaron académicos e investigadores tanto de la IBERO como de otras instituciones, por lo que podemos afirmar que este docente está preocupado porque sus estudiantes obtengan formación a través de vincularse con especialistas en la materia, contrastando los conocimientos obtenidos en el aula con las experiencias presentadas por expertos en la materia. Con lo que promueve un análisis de la realidad social y cultural con base en los fundamentos teóricos revisados en su materia.

El MECD (García-cabrero, et. al., 2008) plantea una categoría en donde se observan las interacciones con los estudiantes, en este aspecto podemos afirmar que este docente hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante la clase, mediante una clara capacidad de dialogo como parte de la capacidad de trabajar en equipo, situación que también promueve entre los estudiantes, esto con base en que durante una de las grabaciones un estudiante realizó una pregunta que no tenía cabida dentro de la temática ni tampoco en la materia en sí misma, sin embargo el profesor respondió que a pesar de ser una inquietud fuera de la materia intentaría dar una respuesta con base en la temática desarrollada.

Por otro lado trabaja con estudiantes que presentan dificultades dentro de la clase de grupo puesto que responde las inquietudes de todos y cada uno de los alumnos, incluso si esto requiere más tiempo y acorta el desarrollo de la clase puesto que él considera que "... lo importante son ellos, son nuestra razón de ser", además de decir a los estudiantes que si aún después de la clase tienen alguna duda pueden pasar a verlo al departamento para despejar sus dudas en cualquier momento en que ellos lo consideren necesario.

Como parte del trabajo en el grupo el profesor promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes, mediante el trabajo en equipo en donde tienen que desarrollar la capacidad de dialogo, organizar, distribuir y ejecutar el trabajo asignado, para promover soluciones creativas e innovadoras a la problemáticas que el profesor les plantea, si bien dentro del grupo es el docente quien tiene la pauta del discurso y de la dialéctica desarrollada, al momento en que se presenta una duda por parte de algún estudiante y ha notado que algún otro estudiante ya ha comprendido el tema analizado, solicita a este último que desarrolle un ejemplo, situación que constituye primeramente un aprendizaje para quien realiza la explicación porque le demanda utilizar palabras, situaciones y ejemplos que él mismo pueda comprender, es decir, con base en el mismo lenguaje explicar a un igual; también se observó que suma las participaciones de los estudiantes para resolver dudas, desarrollar las temáticas, mediante una tarea cooperativa que no necesariamente es colaborativa porque abonan para el objetivo común pero no se verifica si es así para le objetivo individual.

Dentro de cada una de las clases observadas el profesor proporciona realimentación al desempeño de los estudiantes, siempre respondió las preguntas planteadas por cada estudiante, sin alagarlos y haciendo notar el porqué de su valoración hacia la respuesta, como parte de la afectividad dentro del aula (García-Cabrero, 2009) después preguntó si quedaba todo claro o aún había dudas, en caso de que alguien más o el mismo estudiante que había realizado la pregunta aún tuviera dudas entonces buscaba otro ejemplo o recurría a otro estudiante que ya hubiera entendido para que proporcionará un ejemplo; apoyándose en el hecho de que es más fácil que entienda un estudiante a través de un igual y que para quien explica este proceso le permite significar su aprendizaje. La retroalimentación aparece también en la práctica de este profesor cuando regresar sus trabajos comentados a los estudiantes aunque no siempre es de manera rápida puesto que en ocasiones tarda hasta dos semanas en regresar las tareas con alguna anotación; sin embargo dice que prefiere tardar en retroalimentar a no hacerlo.

El docente provee continuamente oportunidades equitativas de participación (García-Cabrero, 2009) en el aula debido a que realiza preguntas abiertamente a todo el grupo, además de motivar continuamente para que realicen comentarios sobre las temáticas realizadas a partir de cómo es que ellos han comprendido la temática que se esté desarrollando o bien a las respuestas que ha proporcionado a las planteadas por ellos mismos, considera que es importante que los estudiantes aporten sus comentarios y experiencias porque le permite ir valorando la forma en cómo se han apropiado de los conceptos y temáticas que se estén desarrollando o bien posibilita identificar las áreas en las que se han presentado mayor número de dificultades, esto constituye en parte un modo de evaluación continua.

El MECD (García-Cabrero, 2008) considera que el docente debería emplear la evaluación diagnóstica, continua y sumativa; esta última con base en la evaluación que el profesor realiza a los reportes de lectura que entregan los alumnos, además de los exámenes que aplica en tiempo y forma según lo preestableció al inicio del semestre para poder entregarles al final del ciclo escolar su calificación, para ello también toma en cuenta la evaluación continua a través de las participaciones clase a

clase de los alumnos; mientras que la evaluación diagnóstica al inicio del semestre tienen la finalidad de poder ubicar los conocimientos previos de los alumnos, también al inicio de cada clase realiza una evaluación diagnóstica para ubicar desde donde comenzar el tema nuevo o si es necesario retomar el anterior por lo que cumple también con ser parte de la evaluación continua.

Este profesor involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación, lo cual se observó en una de las sesiones grabadas porque preguntó a los alumnos ¿cómo han sentido el avance de las sesiones?, involucrándolos activamente en un proceso de evaluación intermedia del curso, por lo que recupera sus percepción respecto a las temáticas, dinámicas implementadas, ejemplos y vinculación con su actualidad.

Por lo tanto la evaluación del aprendizaje que realiza el docente está en coherencia con lo propuesto en la IBERO, en donde se estipula que el docente debe incluir mecanismos e instrumentos permanentes y sistemáticos para evaluar el logro de los estudiantes, recurriendo a estrategias que facilitan la incorporación de los principios y valores de responsabilidad social con un enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante (IBERO, 2010).

El proceso de evaluación docente se desarrolla mediante el portal de servicios en línea del estudiante, durante la entrevista en profundidad se le preguntó al docente si él establece algún otro mecanismo para conocer cuál es la percepción de los estudiantes sobre el curso o sólo con lo que arroja el SEPE, este profesor comentó: “... casi al término del semestre les pregunto sobre el desarrollo de la materia, los materiales utilizados, ellos abiertamente pueden comentar para poder mejorar en un futuro.” Haciendo partícipes a los alumnos de la evaluación del curso mediante un proceso de coevaluación en donde él también tendrá que autoevaluar su desempeño.

Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilita el desarrollo integral de los estudiantes mediante un diálogo permanente y de respeto, incentivando un ambiente de aprendizaje que motive a los estudiantes a participar con aportaciones a partir de lo comprendido de las lecturas y de ejemplos que ellos

desarrollan; durante las observaciones de clase el docente en todo momento respondió de forma cordial con un lenguaje técnico adecuado a la materia y nivel educativo, si aun así los estudiantes tuvieran dudas sobre algún tecnicismo él volvía a explicar las veces que fueran necesarias hasta eliminar cualquier duda, nunca minimizó alguna pregunta o aporte de los estudiantes, respetando sus puntos de vista.

Otro elemento a considerar es el uso del lenguaje del docente para el desarrollo de su práctica, aspecto que constituye un principio fundamental en cualquier proceso de comunicación humana a partir de que a mayor claridad del mensaje habrá mayor entendimiento por parte de quien lo recibe, aunado a esto, las palabras utilizadas deben ser de dominio común, lo que evitará que se presenten malos entendidos y minimizando tensiones entre los participantes cada vez que aparece un nuevo elemento (Engreström, 1987).

La observación dio cuenta de que el docente presenta a los alumnos una estructura lógica de sus ideas tanto orales como escritas, manifestándose el dominio de conocimientos teóricos como experienciales de su disciplina, a través de los ejemplos y presentación de datos relevantes, además de haber relacionado las propuestas de los autores con situaciones actuales. Al inicio presentó la generalidad de la temática, avanzó en el desarrollo de características vinculando con temas de sesiones anteriores y vinculándolo con las temáticas siguientes; se expresó con claridad y complementó su exposición mediante el lenguaje corporal, tiene un uso adecuado del tono de voz, sin una utilización de los medios audiovisuales, sin embargo para el desarrollo de sus explicaciones utilizó el pizarrón y plumones; al tratarse de una materia en dónde se requiere tener presentes datos y fechas históricas el profesor trazó una línea del tiempo en el pizarrón con la finalidad de ubicar en el tiempo sucesos pero además la trascendencia de estos a otras épocas. Cabe señalar que el manejo de información y la forma en que presenta fechas, datos sucesos y personajes ha dejado en claro que este docente cuenta con una amplia experiencia y amplio conocimiento de su disciplina.

El lenguaje con el cual se expresó en todo momento fue claro, con palabras especializadas de acuerdo al campo de conocimiento, explicando aquellas palabras que los alumnos no comprendían, en todo momento los ejemplos utilizados dieron cuenta de los elementos relevantes a las temáticas de cada clase, incluso recuperando e incorporando los conocimientos previos de los alumnos así como los ejemplos que ellos describían. El control y dominio de los contenidos por parte del profesor le permitió brindar respuestas claras a las dudas de los estudiantes, ejemplos y explicaciones pertinentes y coherentes con los objetivos planteados; elementos que contribuyen a disminuir la aparición de tensión en un nivel secundario (Engeström, 1987) la cual se presenta cuando los participantes encuentran un nuevo elemento de una actividad, y los procesos para asimilar el nuevo elemento en la actividad causa conflicto, en este caso puede ser un conocimiento nuevo que al no ser claro o bien explicado causará tensiones entre los participantes. Demostrando con sus exposiciones y dialéctica ante el grupo su capacidad para expresarse de manera oral.

Si bien este profesor no utilizó recursos tecnológicos para el desarrollo de las temáticas observadas, sí mantuvo comunicación continua con los alumnos, en todo momento mantuvo contacto oral, visual y gestual con los estudiantes, haciendo tangible el desarrollo de un modelo de comunicación centrado en el proceso (Kaplún 1987) en donde lo importante es la formación de la persona durante el proceso para lo cual el docente considera a la persona como actor central, incorporando sus características y necesidades para el diseño de actividades y ejemplos, añadiendo estrategias de socialización con la participación de todos los miembros del grupo, con la finalidad de promover aprendizajes significativos en el cumplimiento de los objetivos preestablecidos.

La estrategia central de este docente es la retórica, siendo su lenguaje una herramienta de persuasión para atraer a los alumnos a los textos revisados, analizando los conceptos de los textos revisados en función del momento histórico en el cual fueron escritos pero también buscando sus vínculos con el momento, con la finalidad de construir un discurso actual a partir de la revisión temática propuesta en

la planeación vertida en el programa de clase que constituye un artefacto en el cuál se prevé la distribución de temas, recursos bibliográficos y es en donde se encuentran los principales vehículos teóricos, por lo tanto:

... los artefactos desempeñan un papel estructural en las prácticas de trabajo [...] no se limitan a estar ahí; evolucionan o son sustituidos y existe una dialéctica continua entre lo que se considera formas estructurales o procesales, estables o dinámicas, representacionales o discursivas de las prácticas de trabajo. (Engeström y Middleton, citado en Daniels, 2003: 131).

Artefactos que no han permanecido inertes, durante la entrevista en profundidad el docente explicó que su programa se modifica cada año con base en la incorporación de nuevos referentes bibliográficos si así lo amerita el curso, modifica los porcentajes que cada actividad tiene para la calificación final, pero también mantiene elementos comunes a pesar del paso del tiempo, como son los objetivos generales y particulares, las temáticas básicas a revisar las cuales fueron dadas a conocer a los estudiantes al inicio del semestre, esto debido a que el docente considera que "... es importante que conozca a que se enfrenta desde un inicio."

Por otro lado el MECD (García-Cabrero *et. al.*, 2008) considera las tareas, revisión y retroalimentación de las mismas como elemento importante en la retroalimentación del estudiante, en la entrevista en profundidad se le preguntó al docente ¿qué implicaciones tuvo que los estudiantes elaboren los reportes de la lectura? a lo que respondió: "Se buscaban varios objetivos, uno introducir la disciplina, es decir, estimular pero casi es como una coerción que si lo leyeran; suscitara la discusión entre ellos.", promoviendo el pensamiento y argumentación crítica mediante la producción y comprensión escrita, para lo cuál ha sido necesario que desarrollen la habilidad de interpretar la información provista previamente, en función del desarrollo de las competencias genéricas de comunicación oral y escrita y de liderazgo intelectual; por lo tanto la entrega de tareas de forma periódica contribuye a la recuperación del contenido, la reflexión individual, la toma de postura al hacer algún comentario y posteriormente se retome para la discusión, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Está dispuesto institucionalmente que todos los docentes deben realizar al menos un examen a los alumnos de sus grupos, el docente comentó que para desarrollar un examen, considera: "... trato de pensar todo el formato del examen, por ejemplo habría mucho que se podría decir de esto, un dato el examen que hice fue un examen de opción múltiple, podían sacar lo que quisieran apuntes, libros, computadora, Internet, todo. Pero eso no les iba a servir de nada si no habían procesado previamente los materiales, es decir, lo importante del examen sucedió antes del examen.", por lo tanto se vuelve vital que reflexionen sobre los datos y su trascendencia, no sólo se trata de que conozcan la información sino que reflexionen sobre el papel que esta ha tenido en la historia de la humanidad.

Otro elemento que no incorpora el MECD (García-Cabrero, 2008) por obvias razones es lo referente al modelo educativo de la IBERO, a este respecto se pudo identificar que durante las clases observadas el docente de manera deliberada mencionó algunos ejemplo: "cómo San Ignacio dice...", por lo que durante la entrevista en profundidad se le preguntó por qué incorporar estos elementos, a lo que él mencionó que: "De manera muy deliberada pretendo que mis cursos sean ocasión para que mis estudiantes reflexionen sobre ellos mismos y sobre su vida, y para eso hecho mano de lo que pueda. Con mucha frecuencia lo que hago es plantearles como dilemas morales, pero además dilemas morales donde casi inevitablemente tienen que descubrirse confundidos o en conflicto ellos internamente, [...] con relación con algo que estábamos viendo, [invirtiendo tiempo en desarrollar ejemplos del tema revisado en ese momento y su relación con algún ejemplo actual] y luego veo cómo lo reconecto." Esto respecto a la filosofía ignaciana y un permanente trato y comunicación con los estudiantes destacando el trato como personas, preocupado por su aprendizaje y relación con su entorno local, nacional e internacional.

Vinculación que siempre fue desarrollada en función de recuperar los elementos fundamentales de la temática revisada pero articulada con situaciones correspondiente a nuestra época actual o lo más cercana posible a la misma. Por otro lado, también se le preguntó por qué incorporar elementos filosóficos de la IBERO, siendo su respuesta clara y contundente: "De manera muy deliberada. [...] tengo una

formación multidisciplinaria, entonces hecho mano de que yo soy profesor en filosofía, entonces hecho mano de cosas de filosofía, hecho mano de cosas de matemáticas, hecho mano de cosas de física, bueno de un mundo.” Como él mismo lo dijo, está preocupado por incorporar ejemplos lo más cercano a la realidad del estudiante, dejando en claro que los elementos del modelo educativo de la IBERO en donde se recupera el contexto, experimenta y reflexiona para evaluar la experiencia, más que pregonarlos son cosas que viven cómo parte de su cotidiano.

Con base en lo descrito dentro de esta sección podemos decir que él no requiere aprenderse de memoria los elementos tanto del modelo pedagógico Ignaciano como de la filosofía de la IBERO, lo importante es vivenciarlos para poder brindar a los alumnos ejemplos reales, estos deben ser ejemplos reales y cercanos a la realidad, es decir, que puedan observar y verificar, lo que posibilita que la tensión cumpla con su propósito de ser, se busca conflictuar el conocimiento previo con el nuevo y buscar anclajes entre estos.

Esto se puede asociar al cuarto principio de Engeström (1987) “... es el rol central de las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo. Las contradicciones no son lo mismo que los problemas y los conflictos. Las contradicciones son tensiones estructurales acumuladas históricamente, dentro y entre sistemas de actividad.”, el docente continuamente planteó a los estudiantes preguntas en las que ellos tenían tomar una decisión, lo que constituye una formación en la capacidad de discernir, elemento característico y distintivo de la IBERO, promoviendo que el estudiante pueda tomar decisiones ante situaciones determinadas y en beneficio no sólo de unos cuantos si no de la comunidad.

El clima en clase en todo momento promovió la oportunidad de participación para todos los participantes con equidad, en algunas ocasiones el docente designó a quien tenía que responder, sin que esto sea un acto de discriminación para los demás, más bien en función de quien levantaba primero la mano pero en la siguiente oportunidad la oportunidad era para otro estudiante, en todo momento dio tiempo y fue paciente para esperar la respuesta del estudiante. Esto constituye una de las dimensiones afectivas de la docencia (Rompelman, 2002), las cuales tienen un impacto positivo en

el crecimiento personal de los estudiantes, tomando en cuenta las actitudes de los estudiantes, sentimientos y creencias, brindando la oportunidad para que los estudiantes participen, incorporen sus conocimientos previos, de latencia, profundizando en tanto en los ejemplos presentados como en los aportes de los alumnos, así como retroalimentando sus participaciones, reconociendo aciertos sin exaltarlos e incorporen experiencias personales, escuchando con equidad sus participaciones, brindando oportunidades de participación y teniendo cuidado en los factores de proximidad, límites de comportamiento y cortesía; promoviendo un ambiente cordial y de respeto, en donde se desarrollen experiencias de aprendizaje trascendentales.

7.7 Cierre de clase

En cuanto al cierre o conclusión de la clase, no es una categoría definida que se encuentre en el MECD (García-Cabrero, 2008), debido a que como apartado final de este modelo se desarrolla un apartado de evaluación del aprendizaje del estudiante, elemento que se consideró en esta investigación como elemento de la planeación que realiza el docente y como parte del desarrollo. Para el análisis del cierre de la clase del profesor se tomó como referente el modelo de diseño instruccional desarrollado por Gagné (1976), quien considera esta etapa como el momento en que el docente recapitula las ideas centrales desarrolladas durante la clase de ese día en cuestión y también puede que realice recordatorios o reciba tareas encargadas con antelación.

El docente encargó a una alumna que le indique cuando esté por terminar el tiempo de la clase, esto porque según dijo en la entrevista en profundidad que "... se me ha pasado el tiempo y no alcanzó a realizar un cierre adecuado de las temáticas revisadas durante la sesión.", una vez que es notificado de que el tiempo está por concluir él realiza un breve comentario que recupera lo central sobre la sesión del día, además recuerda sobre las tareas pendientes para la siguiente clase, despidiéndose de ellos y recordando que se ven la siguiente clase, su trato cordial es hasta el último minuto de la clase, sirve mencionar que su cordialidad también es constante con los estudiantes incluso fuera del tiempo de clase.

Este caso ejemplifica el *quinto principio* de la teoría de la actividad que "... proclama la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad... Una transformación expansiva se logra cuando el objeto y motivo de la actividad [para esta investigación la práctica docente] son reconceptualizados para dar cuenta de un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio." (Engeström, 1987), el docente se veía así mismo como un profesor rígido que seguía al pie de la letra el programa, hoy en día integra textos actualizados, ejemplos en donde vincula situaciones de la vida cotidiana de los alumnos con elementos teóricos de la materia, promueve un ambiente de equidad para que todos los alumnos tengan oportunidad de aportar y compartir en clase; estos elementos que ahora están presentes en su práctica posibilitan que el estudiante re-conceptualice por sí mismo las diferentes temáticas desarrolladas, reflexione sobre su trascendencia social y pueda discernir en el momento que se requiera.

La práctica de este docente se ha expandido como consecuencia de incrementar su experiencia, interactuar con otros sistemas como son el modelo educativo, la evaluación docente y los diferentes grupos de alumnos con los que ha interactuado a lo largo de su trayectoria como profesor de tiempo completo en la IBERO, ahora se percibe como un profesional que vive día a día los principios del modelo educativo de esta institución dentro de los cuales destaca el reconocimiento de los estudiantes como personas con características y necesidades propias, capaces de brindar respuestas teóricas y prácticas a problemáticas sociales en beneficio de una comunidad.

Es de destacar que para este docente el SEPE1 (evaluación que realizan los alumnos) no es un referente importante para valorar su desempeño o como un referente a tomar en cuenta para la planeación del siguiente semestre, de hecho es considerado como un instrumento que aplica la institución pero que no necesariamente da cuenta de lo que realmente sucede en el aula cuando se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizajes así como durante la interacción entre el docente, estudiantes y contenidos. Recuperando algunas cosas dichas por él respecto a la percepción de este instrumento destaca el que lo percibe como la forma

en que se evalúa y no sabe si pudiera haber otra mejor pero que esta no refleja lo que pasa en el aula.

El análisis de este caso permitió reafirmar que las categorías con las que se revisó su práctica permiten identificar la forma en cómo el docente percibe que era su práctica para poder comparar con la forma en cómo se desempeña hoy en día, cómo integra el modelo educativo al proceso de enseñanza y de aprendizaje, los factores que considera para la planeación de su curso, los recursos que utiliza, la forma en cómo interactúa con los estudiantes, la forma en cómo evalúa los aprendizajes de los alumnos y su percepción sobre la evaluación que la IBERO realiza de su práctica; estas categorías con indicadores al interior de ellas fueron utilizadas para agrupar la información obtenida en la entrevista inicial y en profundidad, así como las observaciones en clase, todo ello con la finalidad de realizar un análisis para dar cuenta si influye o no el modelo educativo y la evaluación de profesores en la práctica docente, y si lo hace cómo es que lo realiza.

La estrategia metodológica que se utilizó para realizar el análisis permitió determinar las categorías para el análisis conjunto de los profesores observados, apareciendo el modelo educativo como un indicador al interior de la categoría de la percepción del docente junto con la percepción de la evaluación de sus práctica; siendo las otras cuatro categorías: Planeación de clase, Inicio, desarrollo y cierre del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La categoría de la *percepción de la docencia* mostrará elementos que dan cuenta sobre la forma en como el propio profesor visualiza su práctica, cómo fue que se incorporó a la docencia, recuperando su experiencia del primer año de práctica, elementos que le gustan del ser docente, sobre que otro tipo de actividades académicas realizan, factores que consideran han favorecido hasta el día de hoy su permanencia en la IBERO, su percepción del estudiante universitario en general y cuál es su percepción del estudiante de la IBERO. También se recuperan en esta categoría indicadores sobre aquello que no le gustan de ser docente en la IBERO, su percepción y conocimiento del modelo educativo de la IBERO y finalmente cuál es su

percepción sobre el proceso de evaluación de la práctica docente en la IBERO, SEPE.

La siguiente categoría corresponde a la planeación del proceso de enseñanza y de aprendizaje (clase) en donde se han tomado en cuenta los siguientes elementos: domina los saberes de su materia, delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica), ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, selecciona o desarrolla materiales didácticos, organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción, establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos, establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura, diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje, lo que permitió identificar y analizar las principales coincidencias entre los profesores al momento en que desarrollan la planeación de su clase.

El desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje se desglosó en tres grandes categorías, la primera de ellas es el **Inicio** en donde se consideran los siguientes indicadores: ganar la atención, evocación de conocimientos previos e informar la temática a desarrollar durante ese día; lo que permitió identificar las diferentes formas en cómo los docentes comienzan su clase.

En seguida desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo esta la más extensa de las tres, los indicadores que se consideraron son: estructura los contenidos, secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos, diseña actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo, señala que el docente debe seleccionar o construye materiales didácticos y de evaluación, incluyen el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías, prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones, interacciones con los estudiantes, trabaja con estudiantes que presentan dificultades, promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes, proporciona realimentación al desempeño de los estudiantes, provee oportunidades equitativas de

participación en el aula, emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa, involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación, genera un clima social en el aula que facilita el desarrollo integral de los estudiantes, uso del lenguaje, estructura lógica para la presentación de sus ideas tanto orales como escritas, comunicación continúa con los alumnos, con lo que fue posible verificar lo aquello que los docentes dijeron que hacen durante la planeación.

Finalmente, lo referente al cierre de clase en donde destacan dos indicadores, como actividades que el docente realiza para culminar la sesión: recapitula las temáticas revisadas y recuerda las tareas a realizar, sin que necesariamente se presenten ambos. Estos elementos dan cuenta de la forma en como concluye sus sesiones de clase, recuperando lo revisado y vinculando conceptos y temáticas con situaciones actuales, a pesar de ser una materia de corte histórico, ratificando el dominio que posee de su materia.

El análisis de este caso permitió identificar que si bien las categorías descritas en juegan un papel importante en el desarrollo de la práctica docente, el contexto es un elemento vital y transversal para el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje que desde la perspectiva del docente promueve un "... mayor sentido de familiaridad con lo que están viendo [en clase].", reafirmando lo descrito en la pedagogía ignaciana en relación a este elemento; el cuál tiene por objetivo delimitar el clima institucional en donde tanto el docente como el estudiante interactúan con elementos tales como: reglamentos, modelo educativo, evaluación de la práctica docente, disciplina, organización del proceso de enseñanza y de aprendizaje, perfil docente entre otros. Estos elementos "... contribuyen a que la enseñanza que se imparte sea mejor o peor aprovechada, a que sus profesores estén o no abiertos al diálogo, a la discusión y la búsqueda conjunta de la verdad y del beneficio social." (Duplá, 2000), esto con base en el compromiso e identificación con la institución pero sobre todo con los estudiantes quienes son la razón de ser de toda institución de educación superior. Este caso permitió que como siguiente fase del análisis se presente la información recogida durante las entrevistas y las observaciones de los profesores en cinco categorías.

8. Análisis de la práctica docente en el contexto de la Universidad Iberoamericana

El análisis presentado del caso de un profesor permitió definir cinco categorías que contienen indicadores, para realizar el análisis de la información obtenida tanto en las dos entrevistas como en las observaciones de clase de los otros cinco profesores, las primeras dos: Percepción del docente en donde se recuperan elementos sobre incorporación a la docencia, primeras experiencias, su experiencia docente, actividades que realiza, concepción del estudiante de la IBERO, del modelo educativo y del proceso de evaluación de la IBERO, mientras que en planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje se da de los elementos que considera para el desarrollo de la planeación de su curso y sesiones. También se han considerado tres categorías con indicadores: inicio, desarrollo y cierre del proceso de las sesiones observadas; en donde contrapone lo que ellos dijeron hacer en su planeación con las actividades, recursos e interacciones con los estudiantes.

Coll y Solé (2002) mencionan que el análisis de la práctica educativa debe incluir el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa. El concepto de interactividad apunta a la diversidad de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello es necesario tomar en cuenta que los docentes adquieren y construyen instrumentos de mediación (Engeström, 1999) tanto físicos como cognitivos no sólo a partir de su formación de licenciatura o de posgrado, sino además a lo largo de su experiencia tanto docente como profesional por ello es importante presentar algunos datos de los profesores participantes, tales como: edad, años de docencia en la Ibero y años de experiencia docente y profesional; los cuáles permiten ubicar a los profesores que participaron en la observación de al menos tres de sus clases y en una entrevista en profundidad, esta última con la finalidad de poder dialogar y abundar con ellos sobre lo observado en clase así como recuperar su vivencia y percepción de las observaciones.

Previo a presentar el análisis de estas cinco categorías se describe cuáles son las principales tensiones que se presentan en la práctica docente en la IBERO. A partir

del primer principio de la Teoría de la Actividad (Engeström, 1999) es que se recuperan profundamente el contexto, con la finalidad de comprender prácticas locales específicas, sus objetos, instrumentos de mediación y la organización social; en el caso particular de la investigación desarrollada en la IBERO este caso particular permitió indagar sobre algunas características del contexto de dicha institución en la que para analizar la práctica del docente, también fue importante conocer la forma en que el modelo educativo y la evaluación docente han influido en su desempeño.

La tarea de poder vincular los elementos de la teoría de la actividad, la práctica docente y los elementos metodológicos con los cuales se recogió la información consistió en:

... descubrir las estructuras conceptuales que informan los actos de nuestros sujetos de lo *dicho*, del discurso social [...] en construir un sistema de análisis en cuyos términos aquello que es genérico de esas estructuras, aquello que pertenece a ellas porque son lo que son, se destaque y permanezca frente a otros factores determinantes de la cultura humana. (Geertz, 2005: 37).

De tal forma que desde la perspectiva de la teórica se analizó el proceso de enseñanza y de aprendizaje como un sistema de actividad, con un referente contextual. Reconociendo la práctica docente como una construcción continua, tomando en cuenta que los procesos de reconstrucción tienen lugar *in situ*. Es de reconocer que los profesores participantes mantuvieron un amplio interés, durante todo el periodo que duró el trabajo de campo y posterior a él, por compartir sus experiencias docentes dentro del contexto de la IBERO, esto facilitó indagar en un primer momento sobre aquellos elementos que permitieron conocer: su perfil docente, concepción del modelo educativo de la IBERO, percepción de las características de los estudiantes y percepción de la evaluación de su práctica, entre otros.

8.1 Niveles de tensión

Las tensiones se manifiestan ya sea como perturbaciones o bien como soluciones innovadoras. En este caso particular, en el contexto de la práctica docente en la lbero, su origen puede ser a partir de diversas circunstancias, entre otras cosas por: demandas institucionales para incorporar elementos nuevos que llevan a modificar prácticas ya establecidas; revisión de su práctica en función de un instrumento que no recupera su realidad; características de los alumnos que no son previstas o conocidas.

Las soluciones innovadoras no necesariamente reestablecen la armonía en el sistema en cual se implementó, para solucionar la tensión, es necesario que está se mejore conforme se integra en el contexto, así como involucrar a los participantes del sistema.

Por otro lado, un sistema de actividad es una máquina virtual productora de perturbaciones-innovaciones (Engeström, 2001b). Con base en las tensiones internas, que se presentan en cada sujeto y se expresan en los siguientes niveles (Engeström, 1987), encontramos cómo interactúan los docentes con ellas:

En el nivel *Primario*, cuando los docentes encuentran más de un sistema de valor asociado a un elemento dentro de una actividad que causa conflicto, lo que se puede manifestar en la planeación de su curso. El profesor experimenta la tensión entre sus conocimientos previos, lo que debe incorporar en su planeación para el desarrollo de las sesiones del siguiente semestre, los elementos que deben ser incluidos con base en los requerimientos institucionales que se encuentran indicados en la caratula de cada materia, y además conocer los elementos con los que son evaluados por los estudiantes.

Los profesores mencionaron que “La planeación es fundamental para el desarrollo de los contenidos aunque esta puede ser modificada durante el semestre...” (D7); involucrando la creatividad e innovación Schön (1998) para las acciones que serán emprendidas durante el semestre.

En el nivel *Secundario*, los profesores encuentran un nuevo elemento de una actividad, y los procesos para asimilar el nuevo elemento en la actividad causa conflicto (Engeström, 1987), en el caso de la IBERO este nuevo elementos es la incorporación de un modelo educativo por competencias. Por lo que los profesores consideran que es importante realizar una presentación o introducción del tema que será revisado (Loredo, 2012), “las características de los alumnos son importantes para escoger los materiales...” (D3), “... los recursos que utilizo sirven para retroalimentar las actividades que hacen los alumnos.” (D.5).

Los docentes mencionaron que “... la comunicación es vital para un buen entendimiento.” (D1), “la cordialidad y el respeto no están separados...” (D3). Las preguntas realizadas por los estudiantes son un elemento para motivar su participación en el desarrollo de los temas, para el desarrollo de la competencia de Comunicación y Expresión Oral que es parte de las competencias genéricas propuestas en el modelo de la IBERO.

Respecto al nivel *Terciario*, cuando los participantes enfrentan situaciones conflictivas por adoptar lo que creen que es un nuevo método más avanzado para alcanzar el objetivo (Engeström, 1987). Una vez que los docentes han incorporado los elementos del modelo educativo de la IBERO se enfrentan al conflicto provocado por la evaluación de su práctica, a partir de esta incorporación, su interacción con este proceso institucional en algún momento, durante sus primer semestres como docentes, fue “...la evaluación me ponía nervioso, eso de la clasificación por colores...” (D5), ahora es percibida como “...ahora la veo como un referente de los elementos que debo incorporar en el proceso, más no lo únicos, porque los alumnos requieren mucho más...” (D7).

Lo anterior refuerza la idea que Guzmán (2005) plantea, la coexistencia de dos factores hacen al buen docente: la motivación docente y la habilidad comunicativa; respecto al primero los docentes expresaron que “Los estudiantes son la razón y sentido de que las universidad exista” (D3), “Sin estudiantes no tendrían razón de ser de las escuelas” (D. 8). Respecto al nivel *Cuaternario*, cuando los participantes encuentran cambios en una actividad que resulta en la creación de conflictos con

actividades contiguas (Engeström, 1987). La incorporación de un modelo por competencias ha exigido que los docentes desarrollen actividades consecutivas, como la vinculación de la teoría con aplicaciones en la vida cotidiana.

A través de “Fomenta un ambiente de motivación intrínseca, participación del estudiante y aprendizaje significativo, en conjunción con la metodología del trabajo intelectual y la excelencia académica y Adapta sus actividades docentes a las características y necesidades concretas de sus alumnos, sigue el ritmo de trabajo propio de ellos, sin descuido del nivel académico.” (IBERO Ideario, S/F).

Los profesores desarrollan actividades contiguas al analizar elemento del contexto: “revisando y recuperando el lugar, fecha en que el autor nació y desarrollo su teoría...” (D4), “...vinculándolo con el lugar en el cual nos encontramos...” (D.3). En cuanto a la acción, los docentes consideran que es importante “...que los alumnos apliquen lo que aprenden no sólo a lo que hacen como futuros profesionistas si no como personas.” (D.2), contribuyendo a incrementar su propia capacitación, actualización profesional y pedagógicamente conforme a las necesidades educativas en la IBERO (IBERO, perfil docente). Estos elementos no necesariamente son comunes entre sí, por lo que el profesor debe conciliar intereses institucionales, personales y de los alumnos dentro de su planeación, su práctica y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos; situación que produce tensiones.

Existen diferentes elementos que permiten al docente resolver las tensiones de forma innovadora, si bien consideran que es una profesión poco apreciada, pero para ellos es una vocación y dedicación; “...nos debemos a los alumnos, son la razón de existir de la IBERO y de todas las universidades...” (D5); “es un gran compromiso, contribuir a la formación de nuestros estudiantes...” (D4).

Consideran como elemento vital para el desarrollo de las temáticas que los alumnos reflexionen sobre los objetivos de la materia y la incorporación de estos conocimientos en su práctica profesional “...pero sobre todo a su vida cotidiana...”, están preocupados porque los conocimientos trasciendan más allá del contexto universitario. Incorporando permanentemente la reflexión, acción que propone tomar

consciencia de los actos desarrollados tanto por el estudiante como por el profesor. Es un acto que contribuye a profundizar y significar las experiencias, favorece el autoconocimiento y a mejorar la realidad. En el documento *Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico* describe la experiencia como (en Duplá, 2000):

El profesor pone las bases para que el alumno aprenda a aprender, implicándole en las técnicas de la reflexión. Hay que poner en juego la memoria, el entendimiento, la imaginación y los sentimientos para captar el significado y valor esencial de lo que se está estudiando, para describir su relación con otros aspectos del conocimiento y la actividad humana, para apreciar sus implicaciones en la búsqueda continua de la verdad. La reflexión debe ser un proceso formativo y libre que modele la conciencia de los estudiantes, sus actitudes corrientes, sus valores y creencias, así como sus formas de pensar, de tal manera que se sientan impulsados a pasar del conocimiento a la acción. Consiguientemente, el papel del profesor es asegurar que haya oportunidades de desarrollar la imaginación y ejercitar la voluntad de los alumnos para elegir la mejor línea de actuación que se derive de lo aprendido y sea un seguimiento. Lo que ellos van a realizar en consecuencia bajo la dirección del profesor, si bien no lograrán transformar el mundo entero de forma inmediata en una comunidad de justicia, paz y amor, podrá al menos constituir un paso educativo en esa dirección y hacia ese objetivo, aunque no sea más que proporcionar nuevas experiencias, ulteriores, reflexiones y acciones con la materia considerada.

La incorporación del modelo ignaciano, característico de la IBERO "... debe ser de forma transversal al desarrollo del programa." (D5), porque no son elementos que se puedan valorar con un examen solamente, requieren de su puesta en práctica y vivencia en sociedad, aplicados con una perspectiva humanista.

En el transcurso de la investigación nos encontramos con un término al que recurren algunos profesores para referirse o explicar aspectos de su práctica docente, nos referimos al término *IBEROIDAD*, del cual pudimos interpretar que lo usan cuando un término que podría caracterizar a los profesores de la IBERO, agrupa elementos del perfil docente como el ser profesor e investigador, pero además de la filosofía de la IBERO, destacando la reflexión, la búsqueda de la verdad, énfasis especial en el fomento del diálogo interdisciplinar, interactuar de manera permanente con otras disciplinas, encaminado a la formación integral de la persona y a la integración

universitaria del conocimiento, ocupados en mantener el esfuerzo por alcanzar las metas más altas en términos de calidad humana y académica; promoción de los problemas sociales, así como la consecuente responsabilidad para cooperar a resolverlos; poner estos conocimientos al servicio del pueblo de México, sin sectarismos.

Por lo anterior podemos afirmar que la práctica docente se reafirma como un acto intencional (Bazdresch, 2000) en donde se prevén las acciones para “facilitar” el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en donde, desde la percepción del docente de la IBERO y de la literatura, el alumno continúa siendo un elemento vital para el desarrollo de las IES. La información recuperada tanto en las entrevistas como en las observaciones permite afirmar que el cuarto elemento de la pedagogía ignaciana, la acción, es una operación lógica de las personas, es una expresión de sí mismo:

... posibilita una toma de consciencia sobre lo que somos, lo que pensamos y sentimos... [...] toda acción implica dos pasos:

- c. Una opción interiorizada, que brota de la comprensión intelectual de la experiencia y de los sentimientos que ella despierta.
- d. Una opción que se manifiesta al exterior, porque los contenidos, actitudes y valores interiorizados impulsan a una actuación de acuerdo con las convicciones (Duplá, 2000).

Esta acción implica multivocalidad de los sistemas de actividad. Un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses, en este caso con participación de docentes, alumnos, autoridades y comunidad tanto académica como externa con quienes se desarrollan diferentes actividades que van desde el desarrollo de prácticas hasta el servicio social. El sistema de actividad tiene muchas capas y hebras de historia grabados en los artefactos, las reglas, las convenciones, todos los objetos y personas con las que se interactúa contribuyen a la formación y adquisición de experiencias profesionales, académicas y personales, de tal forma que todas las personas somos producto de estas interacciones. Los docentes hoy día perciben su profesión de forma diferente a como la concebían al inicio de su participación como profesores, la visión de estudiante, la forma en cómo planean y definen la estructura de sus clases, la forma

en cómo ha permeado en ellos algunos elementos institucionales como son el modelo educativo y la forma en como es evaluada su práctica, por ello es necesario recuperar de ellos mismos su percepción actualmente del ser docente.

8.2 Percepción del docente

En este apartado se recupera la percepción que el docente tiene de su propia práctica, con base en algunos indicadores recuperados durante la entrevista inicial, es decir, a partir de lo que ellos de viva voz manifestaron que implica, compromete y requiere ser docente, partiendo del hecho de que es una actividad multifactorial (Loredo, 2000) en donde intervienen factores personales como son: formación académica, experiencia profesional y docente –factores ya descritos con anterioridad-; factores institucionales –evaluación del desempeño, programas educativos, condiciones laborales- e incluso factores afectivos. Recuperando elementos sobre su primer experiencia como profesores, que cosas se les han hecho más fáciles y difíciles durante ese primer años, la capacitación pedagógica que han recibido ya sea dentro o fuera de la IBERO, elementos que han favorecido su permanencia en la IBERO y si es que realizan alguna otra actividad además de la docencia, al menos en la teoría sí deberían desempeñar alguna actividad relacionada con lo educativo a edemas de sus actividades como docente.

8.2.1 Primer año como docente

La formación académica y la experiencia de estos docentes son coherentes con los elementos del perfil docente de la IBERO; tales como: contar con estudios de posgrado, poseer amplia experiencia profesional, realizar actividades de vinculación con la investigación en su área de conocimientos; por lo tanto se puede afirmar que cuentan con los requerimientos tanto académicos como profesionales y experienciales para desempeñarse como docentes de manera eficaz, describiendo en el siguiente apartado la forma en cómo se desempeñan frente a grupo, esto a partir del análisis de la grabación de dos clases, lo que permitió definir categorías de los elementos que están presentes al momento en que realizan la planeación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, además de

identificar cómo es que el modelo educativo de la IBERO y la forma en cómo es evaluado su desempeño intervienen en el desarrollo de su práctica; para lo cual se mostrará la revisión de un sólo caso a manera de ejemplo en el que se muestra la forma en cómo se revisaron las grabaciones y definieron categorías de análisis, lo que permitió establecer las categorías para el análisis de las observaciones de este y de los otros profesores. Indudablemente docentes con amplio liderazgo intelectual, capacidad de comunicación oral y escrita así como compromiso integral humanista como parte de su desempeño profesional y personal.

La docencia es una profesión en la que el primer día de clases es significativo y trascendental tanto en la vida profesional como personal de todo docente, ya sea porque fue un día favorable en donde se cumplieron las expectativas o bien porque fue todo lo contrario, en el caso de los profesores entrevistados, dada la amplia experiencia, se tomó la decisión de preguntarles no sólo por ese primer día de clases sino por su primer año de docencia; encontrando que sus experiencias van desde quienes no se incorporaron directamente a la docencia y les “Fue difícil, lo primerito que se me asignó fue ser el corrector, así, entonces, cientos y cientos de exámenes semanales”, quienes sus primeras actividades fueron de revisar y corregir los exámenes que elaboraban los profesores del área de matemáticas, o bien quienes perciben que desarrollaban una práctica tradicional en donde “seguía el programa a la letra sin tomar en cuenta las inquietudes de los alumnos”, “totalmente centrado en lo que yo decía...” (D6); en este primer año podemos encontrar manifiesto el primer principio de Engeström (1987) “sistema de actividad orientado a objeto, colectivo y mediado por artefactos, visto en sus relaciones de redes con otros sistemas de actividad, es tomado como la unidad más importante de análisis”, en donde se privilegiaba el cumplimiento de los temas y no el aprendizaje.

Como parte de su incorporación a la docencia, un profesor trató de “... definir un esquema para tomar la figura de autoridad en el salón” (D8), con la idea de que de esa forma los alumnos lo verían como una imagen de autoridad y de esa forma sería fácil el desarrollo de los temas, lo que refleja una concepción de docencia con una fuerte tendencia hacia lo tradicional. Por otro lado, algunos profesores manifestaron

que al ingresar como docentes a la IBERO tenían la idea de que probablemente "... iba a encontrar una la elite, un grupo muy poco empático con los temas que yo trabajo, poco interesado por los problemas sociales de México, que no les iba a interesar los temas que trabajaba, ... [pero] muy contrario encontré un alto porcentaje de gente activa, critica, participativa es más o menos que una universidad pública, y ahí fui comprendiendo que mi prejuicio tenía que ser abandonado" (D2); un docente sensible a conocer a los estudiantes y no caracterizarlos a partir de prejuicios generados a partir solamente de la imagen, más no del fondo de lo que es y significa la IBERO.

Por otro lado otro profesor mencionó que le "... daba un poco de temor es la primera clase" (D8), quizás por enfrentar situaciones nuevas al tener que estar frente a un grupo de adolescentes que podrían reaccionar de muchas formas tanto favorables como en un sentido de incredulidad, por otro lado dada su amplia experiencia docente es claro que iniciaron su práctica docente a una edad joven, siendo la diferencia mínima de edades entre el docente y los estudiantes un factor por el cuál pudiera haber presentado una tensión ante en un primer nivel en donde se les presentó una situación nueva (Engreström, 2003) y la solución fue una actitud de autoridad ante el grupo; pero hubo quien vio la corta diferencia de edades como una "ventaja es que al final de cuentas como que los estudiantes de ingeniería tienden a ser muy disciplinados, saben que una ingeniería no es fácil" (D8).

También hay docentes que consideran que en retrospectiva se dan "... cuenta que yo copiaba o trataba de repetir muchas cosas que hacían mis profesores, los profesores que uno admira, desde cómo estaba organizado el curso, el tipo de lecturas, la dinámica de la clase" (D10), con una buena relación con los estudiantes por la cercanía a su edad además de haber tenido desde el principio la facilidad, la autonomía para aprender, armar presentaciones y explicaciones.

También se encontró un docente quien comenzó se inició en la docencia a una edad mayor a los 40 años y desde el momento contó con un reconocimiento a su trayectoria profesional pues cuenta que en sus primer clase "... un alumno levantó la mano y dice: oye profe usted no es fulano de tal que sale mucho en los periódicos."

(D6) situación que le dio confianza, saber que un chavo de 19, 20 años lo conocía por los periódicos tranquilizó los nervios de ese primer encuentro con el grupo, cuánta que la docencia se convirtió en una actividad que le imprimió un sello particular a su vida pues "... anhelaba que fuera martes y jueves e incluso pedir la oportunidad de dar otra materia que se llama planeación estratégica" (D6). Otro elemento presente en este y los demás docentes que contribuyó a disminuir las tensiones durante ese primer fue que se sabían conocedores de las temáticas correspondientes a las materias que impartieron.

De manera general lo que más se les facilitó fue el contacto con los estudiantes esto debido a que consideran que los mantiene jóvenes, siendo el aspecto humano, el contacto con ellos algo que convierte lo académico en personal dejando huella en la mente del joven y por supuesto se queda presente en la mente del profesor. La labor educativa, la labor pedagógica del docente no tiene que ver solamente con el profesor que llega a su clase en un momento y lugar particular, si no que va más allá, implica conocer a los estudiantes sus necesidades, afinidades, gustos y por supuesto intereses en torno a su formación profesional.

En contraste mencionaron que se les dificultó preparar las clases desde un punto de vista pedagógico o didáctico, lo que les implica prever, organizar y distribuir temas, materiales didácticos, seleccionar estrategias de enseñanza, retomando que por haber sido durante su primer año, la IBERO aún no contaba con un diseño curricular por competencias. Esto puede tener su origen porque no habían recibido algún tipo de formación en el área pedagógica anteriormente, dicha formación comenzaron a recibirla a partir de su incorporación como docentes en la IBERO a partir de los cursos que ofrecía la DSFI en las áreas de: diseño de rubricas, aspectos y motivos que están involucrados en el proceso de enseñanza de aprendizaje, entre otros, dicha formación ha sido por iniciativa de los docentes con la finalidad de poder adquirir elementos que le permitan tener un mejor desarrollo de sus actividades.

Los docentes consideran que algunos aspectos o elementos institucionales que han favorecido su permanencia en la IBERO son el hecho de que cuentan con libertad de cátedra para desempeñar su labor, están cómodos, existe un ambiente respetuoso

en donde "... las autoridades, compañeros docentes y estudiantes pueden dialogar, en donde puedes decir que te gusta, que no te gusta y siempre hay forma de encontrar alguna salida." (D8); consideran que la IBERO es un lugar con el cual se han identificado, es un espacio que les permite "... ganarse la vida, vivir decorosamente; es un trabajo que disfruto, los que trabajan aquí son mi familia de trabajo, el sentido de pertenencia a este grupo, a la institución es para mí absolutamente fundamental." Pasando de ser un trabajo ordinario a un lugar con el cual se han identificado y se sienten comprometidos con la institución y los alumnos. Lo que hace evidente que el compromiso integral humanista, particularmente el respeto a la dignidad de las personas no es sólo una de las competencias que deban desarrollar los alumnos, sino una capacidad que se manifiesta entre profesores, administrativos y todo el personal que conforma la comunidad de la IBERO.

Como ya se analizó anteriormente, la IBERO tiene un perfil docente en donde se describen sus características, actividades que debe realizar fundamentalmente en las áreas de docencia, tutoría, difusión e investigación, por ellos se les cuestionó sobre qué elementos del perfil docente o perfil ideal de la Ibero conocen, mencionaron que son elementos que se encuentran en documentos que son difundidos entre los docentes con la finalidad de que estén enterados de las actividades que deben realizar como parte de sus funciones; la IBERO transmite esta información a través de diferentes mecanismos como son los cursos de bienvenida a profesores de nuevo ingreso, actualización docentes, además informar por medio impresos y digitales por medio de la página WEB de la IBERO sobre cuáles son sus funciones como académicos de esta institución. Como elemento relevante destaca que varios de los docentes coinciden en que no sólo se trata de presentarse frente al grupo para impartir un conocimiento específico, ser docente también conlleva compartir valores, los valores no se enseñan, es con un comportamiento coherente y consistente entre el decir y el hacer a lo largo del semestre.

Como seguimiento de este punto se les preguntó si es que existe algo en particular que les guste de ser docente de la IBERO, destacando como elemento la forma de ser de la misma Ibero, poder participar en nuevos proyectos de la maestría, poder

crear, poder innovar, poder contribuir a progresar, perciben que la universidad les proporciona oportunidades de continuar su formación académica (D3, D6, D8, D10). Por lo que afirmaron consistentemente que disfrutaban su práctica docente, siendo la interacción con los estudiantes y con colegas una de las cosas que más disfrutaban, esta comunicación se convierte en un elemento central, porque contribuye a que la docencia sea una actividad que desempeñan con gusto y no por obligación. También resulta de su agrado el hecho de que nunca dejan de aprender de los alumnos, siempre están aprendiendo de los alumnos, tratando de estar con los ojos y la mente muy abierta, escuchando todo lo que sucede a su alrededor (D2, D6, D8).

Otro factor que ha permitido que continúen como docentes en la IBERO es que dentro de ella se encuentran las condiciones materiales pues se cuenta con una biblioteca que dicho de paso cuenta con un acervo completo para atender a los estudiantes de las diversas licenciaturas y posgrados. Las instalaciones son accesibles y adecuadas para trabajar con cualquier cantidad de cosas de medios distintos, destacan que en la universidad existe "... algo muy importante que no debería perderse, hay libertad de cátedra, promoción de una dinámica en el aula en donde se empuja a los alumnos a mirar a la sociedad, a ver cuestionar qué hacer en esta sociedad para contribuir en la solución a diversas problemáticas, elementos que están presentes en los temas que los docentes desarrollan durante el semestre, destacando los temas de migración, pobreza, indígenas, siendo temas que están presentes en el cotidiano de su práctica docente (D2, D3, D6, D8, D6, D10).

Consideran que es muy interesante poder transmitirles algo a los jóvenes (D8), su experiencia mucha o poca que la vida les ha dado en cuanto conocimiento, evidencias, y valoran el hecho de poder transmitirlo a nuevas generaciones (D6). Les importa mucho la formación, lo que puedan contribuir, incluso algunos de ellos dijeron que se apoyan de la amistad que puedan ofrecer a los estudiantes y que puedan recibir de ellos. De lo que se puede percibir que establecen una relación en un sentido horizontal con los estudiantes, dando oportunidad que se acerquen a ellos si así lo requirieran ya sea para consultar dudas sobre las temáticas de su materia o incluso situaciones personales si así lo hicieran.

Si bien la práctica docente considera aquellas actividades que los profesores deben realizar para desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula también se indagó sobre que otro tipo de actividades académicas realizan, siendo la más destacada la investigación en donde es necesario que realicen trabajo de campo y en algún momento busquen, publicar sus resultados; aunado a esto proporcionan apoyo de, tutorías de tesis en posgrado, actividad a la cual le dedican cinco horas a la semana. Estas actividades están consideradas dentro de la práctica educativa, que es una actividad que abarca más elementos que solamente la práctica docente, elementos que además le permiten tener vínculos con los estudiantes y con diversas áreas de la universidad, además de cumplir con las funciones de toda IES que son: docencia, investigación y difusión, funciones que están descritas en el perfil ideal del docente (IBERO Ideario, S/F), por lo que fue importante conocer cuál es la percepción que tienen los docentes de los estudiantes.

8.2.2 Sobre el modelo educativo de la IBERO

Cinco de los docentes afirmaron conocer el modelo educativo, haciendo un particular énfasis en el referente a la pedagogía ignaciana, destacando que se centra en un modelo humanista centrado en la atención personalizada de los estudiantes, en el desarrollo de sus habilidades para resolver problemas y en brindar el conocimiento de los fundamentos correspondientes a su área de conocimiento. También hicieron mención de que el modelo educativo de la IBERO se integra por una filosofía institucional.

El resto de los docentes reconocieron un desconocimiento previo a su incorporación a la IBERO de todos los elementos del modelo educativo como son los principios, los valores, la filosofía, la ética, pero conforme comenzaron a escuchar sobre estos componente se fueron percatando que son elementos que los docentes incorporan en sus clases, mismos que también conocieron a través de algunos cursos que se ofrecen en la IBERO para los docentes de nuevo ingreso. En general los profesores coinciden al decir la implementación del modelo educativo se ve claramente durante el servicio social que realizan los alumnos, en donde se busca que participen en proyectos en función de aplicar sus conocimiento en beneficio de una comunidad y no de una empresa. La IBERO promueve la libertad de cátedra como un elemento fundamental de la práctica docente, esto ofrece por un lado a los profesores la posibilidad de que puedan incorporar los elementos que ellos consideran pertinentes para el mejor desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en función del cumplimiento de los objetivos de la materia, vinculados al perfil de egreso; por otro lado esto demanda una capacidad de liderazgo intelectual por parte de los docentes, teniendo que realizar una selección clara y pertinente de los recursos a utilizar con base en el dominio que tienen de la materia.

Que no me vean solamente como una figura de autoridad, que entiendan que sí tengo la autoridad del profesor que es natural, pero que más que sientan que tienen cercanía porque también cuando tienen inquietudes de la propia carrera de repente me vienen a venir a preguntar (D8).

En el modelo educativo el docente no es visto como una figura de autoridad, no se trata de solamente educar profesionistas, eso es importante pero lo más relevante es formar personas para el mundo, personas que tenga conciencia, que sean críticos, esos si son elementos que permiten decir: "... ya tenemos una persona egresada de la IBERO." (D10), porque si hay alguien importante son los estudiantes, consideran que esto es una cualidad de la IBERO como IES, en donde el humanismo retoma al estudiante como persona y no sólo como un elemento del proceso de enseñanza y de aprendizaje, como un elemento central y fundamental, siendo entonces la razón de ser de las IES.

Recordando que los elementos mencionados por los docentes como parte del modelo educativo de la IBERO son algunos de los que lo constituyen en su conjunto, pero los docentes identifican como factores fundamentales del modelo educativo el humanismo y a la pedagogía Ignaciana como un elemento que les ha permitido articular los elementos teóricos con su aplicación en contextos específicos y la evaluación como un mecanismo de revisión parcial y general de los logros alcanzados por los estudiantes mediante la reflexión.

8.2.2.1 Modelo por competencias

Desde hace ocho años la IBERO se ha pronunciado por un modelo educativo de enseñanza en el desarrollo de competencias, como parte de su preocupación por:

... formar profesionales competentes para atender las problemáticas derivadas del modelo de desarrollo socioeconómico actual, tales como el deterioro ambiental, los modelos de desarrollo no sustentables, la violación de los derechos humanos, así como los fenómenos generados por la migración y la multiculturalidad, ya que implican consecuencias relevantes para el futuro de México. (IBERO, 2010).

Las competencias se refieren a la capacidad del alumno para integrar y movilizar conocimientos, habilidades, valores, actitudes y principios, para resolver tareas complejas en diversos contextos, de manera eficaz y responsable. En general los docentes entrevistados han participado en alguna forma –elaborando carátulas,

definiendo alguna (s) competencia específica para la licenciatura en la cuál colaboran- por lo que ya han "... enfrentado situaciones conflictivas por adoptar lo que creen que es un nuevo método más avanzado para alcanzar el objetivo." (Engeström, 1987), debido a que esto le ha implicado tener que conocer sobre competencias, desarrollar y revisar las propuestas, colaborar en la actualización de la licenciatura en la cuál es profesor de tiempo completo.

La implementación de un modelo por competencias ha implicado para los docentes que tengan que planear, diseñar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes en coherencia con este diseño curricular; en donde incorporen los conocimientos y las habilidades como aspectos tangibles y observables, lo que representan cierta complejidad al momento de evaluar porque no siempre se trata de conductas observables de forma explícita, por otro lado las actitudes deben ser valoradas a partir de las acciones de los estudiantes, durante la interacción con sus compañeros en el aula, acciones frente a la problemática presentada y con el contexto particular, situación que complejiza su apreciación porque corresponden a comportamientos sociales que inevitablemente tiene vínculo con los conocimientos previos de cada estudiante; el modelo educativo de la IBERO incluye un elemento relevante en el mismo que podría contribuir a realizar una valoración de las actitudes que los estudiantes muestran ante ciertas problemáticas, se trata de la responsabilidad social como factor que permite observar y valorar el nivel de incidencia en la solución propuesta por ellos en beneficio de una comunidad.

8.2.3 Sobre la evaluación de la práctica docente en la Ibero, SEPE

Existe otro elemento que la IBERO ha resaltado, al menos durante los últimos años, como factor para mejorar la calidad educativa de la IBERO, aunque como ya se ha mencionado y recuperado de la literatura (García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. y Rueda, M., 2004; García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M., 2008; García, B.; Loredó, Javier; Luna, E. y Rueda, M., 2008; Loredó, J., Romero, R. e Inda, P., 2008; Rueda, 2010) la evaluación de la docencia a través de instrumentos generalizados con base en la opinión del estudiante no necesariamente reflejan lo

que realmente sucede en el proceso de enseñanza y de aprendizaje al interior del aula, por lo tanto habría que tomarlos con cierta mesura.

Se ha diagnosticado que la evaluación de la práctica docente en México¹² está encaminada a la mejorar la función docente.

... la evaluación de la docencia no es, como muchas veces se piensa, ni una simple metodología ni la sola descripción y comparación entre indicadores. Implica una filosofía, una postura epistemológica y una teoría, así como un método, técnicas e instrumentos. (Loredo, 2000 b).

La evaluación de la práctica docente es un proceso complejo y multifactorial en donde se reflejan los elementos institucionales, puesto que los procesos e instrumentos deberían reflejar los elementos centrales de la filosofía institucional, intentando recuperar lo que sucede en la planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo cual no siempre sucede y termina convirtiéndose en un proceso más de control que de mejora. En el caso de la ibero se contemplan cuatro posibles instrumentos (SEPE 1, SEPE 2, SEPE 3 y SEPE4) de los cuales se implementan los dos primeros, para lo cual han dispuesto algunos mecanismos administrativos, cómo el que si los estudiante no realizan la evaluación durante el periodo establecido son bloqueados para la preinscripción del siguiente semestre.

Los docentes participantes de la investigación dijo conocer tanto el SEPE 1 como el SEPE 2, todos los docentes coinciden en decir que se trata de un instrumento que no refleja lo que realmente sucede en el aula y que los resultados numéricos, no han sido motivo para que modifiquen su práctica docente de alguna forma. Consideran que lo importante y sí les aporta son los comentarios que los alumnos desarrollan en la última sección del instrumento del SEPE 1, en donde los estudiantes tienen la oportunidad de realizar comentarios al docente en los rubros que consideren necesario. Los docentes comentaron que al existir esta condicionante en la forma en cómo los estudiantes responden el SEPE, en algunos casos se convierte en una

¹² Estudio realizado por algunos miembros de la Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (Rueda, 2010), en donde se analizaron los procesos de evaluación docente de IES de las cinco regiones –regiones en las que ANUIES divide el país para fines de distribución.

encuesta de opinión o incluso en un momento para que los estudiantes castiguen a los profesores con bajas evaluaciones.

Todos los profesores conocen el proceso de evaluación docente que realiza la IBERO, el SEPE les es útil para saber que tienen que ser estructurados (D1) porque tienen claridad en los elementos que deben incluir en el programa de su clase. Siendo los comentarios finales lo que más aprecian y valoran los profesores, debe ser una sección que se tome más en cuenta replanteando una forma de evaluación "... cualitativa, más profunda." (D2), porque "... esos comentarios son lo que normalmente los más enriquecedores." (D8). Si bien esta investigación se centró en la práctica docente también es cierto que los docentes además realizan actividades propias de una práctica educativa, por lo tanto si sólo son evaluados como "... docente se evalúa el cincuenta por ciento de lo que son, también investigan, entonces de alguna manera [el SEPE] debería ser mucho más holístico o específicamente." (D2).

La evaluación es un proceso necesario en toda acción formativa, responde a intereses específicos, en el caso de la IBERO los profesores mencionan respecto al SEPE que: "... hay que entender que es un instrumento que se aplica a un ser humano y que los seres humanos nos manejamos mucho en términos de percepción y el alumno percibe si domino o no mi tema entonces también eso puede hablar un poco posiblemente de la confianza que transmito estoy hablando al estudiante." (D8). Lo que no implica que sea la única forma en que se pueda evaluar su práctica. Por lo tanto es un proceso que no necesariamente está comunicando de forma clara cuál es su objeto y el procedimiento aún no ha logrado reflejar lo que en realidad sucede en el aula.

Algunos profesores han implementado diversos mecanismo para obtener información sobre el desempeño de su práctica a lo largo del semestre hay quienes van "... platicando del desempeño de los alumnos a lo largo del semestre." (D8), preguntan directamente a los estudiantes como perciben el desarrollo de las temáticas, si consideran que los tiempos para cada tema son adecuados, y varios consideran importante vincular la teoría con ejercicios prácticos y preguntar a los estudiantes si

les han sido de utilidad estos ejemplos (D2, D3, D6, D8, D10); pocos son los docentes que comentan algunas cosas con sus colegas, coordinadores o directores de Departamento, quienes si lo hacen comparten como se ha ido presentando el comportamiento y aprendizaje de los estudiantes (D8). Siendo esto además una forma de promover la comunicación clara entre ellos y los estudiantes de su clase, con la finalidad de poder

El SEPE también es percibido como un elemento de retroalimentación, un profesor comentó: "... como cualquier instrumento considero que no es perfecto, es un instrumento que lleva la universidad usando desde hace ya muchos años y con el paso del tiempo lo han tratado de perfeccionar. ... Fundamentalmente para saber ¿Cómo perciben los alumnos mi chamba?" (D8), es un instrumento que ha sido cuestionado por varios de los profesores, algunos mencionaron que no refleja lo que en realidad sucede al interior del aula. La literatura (Rueda, 1998, Loredó, 2000, García-Cabrero, 2010) ha mencionado que no siempre se sabe lo que sucede dentro del salón de clases, podría ser vista como una caja negra en donde todo sabemos que al inicio del semestre ingresan estudiantes, un docente y un plan y programa de clases y que al término de este periodo egresan estudiantes algunos conocimientos más con respecto a los que ingresaron y un profesor que de alguna manera es diferente.

También existen consecuencias negativas de los resultados arrojados por el SEPE 1, los profesores saben que: "... si quedas abajo de cierto rango en el índice hay amonestaciones y puede incluir la separación de la universidad y en el lado positivo, si estás arriba de determinado rango te dan tu cartita de felicitación y puedes seguir en la universidad" (D10). Amonestaciones que no dejan de estar basadas solamente en el resultado numérico del SEPE1 y como contraparte el coordinador o director de Departamento podrían contrastar esta evaluación con la que el propio docente realice de su práctica a través del SEPE 2; con la salvedad de que al no tener los docentes conocimiento, debido a su propia formación y a que en la IBERO no se ha difundido lo que implica un ejercicio de autoevaluación (reconocer el nivel de dominio de las temáticas, reflexión sobre la forma en cómo se aplicaron las estrategias de

enseñanza, nivel de conocimiento de los estudiantes, entre otros elementos) por lo que podría ser el SEPE 2 un instrumento con respuestas subjetivas.

Es pertinente reconocer que dentro de los profesores que participaron varios de ellos han sido bien evaluados durante varios periodos, uno de ellos mencionó: "... recibo por lo menos una vez al año una carta de vicerrector felicitándome por mis buenas evaluaciones." (D6), mientras que algunos de ellos no revisan el resultado numérico y sólo ven los comentarios que hacen los estudiantes, siendo esta una sección importante en donde recogen estas opiniones como retroalimentación de su desempeño a lo largo del semestre, pero también reconocen que: "... las opiniones de los estudiantes pudieron haber sido escritas en algún momento en que estaban de mal humor, enojados con la novia y eso no les permitió ser objetivos." (D8); es por esto que los datos, tanto cualitativos como cuantitativos que arroja el SEPE 1 debe ser revisados con mesura.

El SEPE ha sido cuestionado porque refleja mucho el momento psicológico cuando el alumno entra al sistema a responderlo, tiene el temor de que puede ser detectado de que fue lo que puso en el SEPE, los comentarios de los profesores sobre el SEPE son que es un instrumento que debería de modificarse en algunos aspectos, debe ser revisado (D6), "... el SEPE no da cuenta de lo que pasa en el aula y se vuelve un instrumento de percepción del estudiante que responde con base en el estado de ánimo que tenga el día que aplica." (D3) y buscar diferentes medios de obtener información respecto a la práctica docente, ellos mismos pasando del "digo al propongo" se manifestaron por la posibilidad de incorporar otro tipo de preguntas, evaluaciones intermedias que pudieran ser aplicadas desde los departamentos y tanto por el sistema, recopilación de evidencias de los estudiantes (portafolio de evidencias) entre otros. El SEPE 1 también es como un cuestionario de satisfacción de cliente, no es un instrumento objetivo, todo es percepción del estudiante (D10). No para todos ha sido un instrumento de retroalimentación, hay quienes lo perciben como: "... una cosa terrible el SEPE porque es gente muy joven que se toma unas atribuciones a veces terribles con sus comentarios lacerantes, sé muy bien en donde están mis debilidades" (D1).

Al ser el SEPE un instrumento institucional se puede afirmar que busca ejercer una orientación o forma de impartir clases y por lo tanto expone a los docente a una tensión de segundo nivel, debido a que tendrían que incorporar elementos nuevos en su actividad (Engreström, 1987) para buscar mejorar o mantener esa evaluación sin embargo no es así, al menos en este caso puesto que no se convierte en un referente para desarrollar su planeación o conducción del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Si bien el SEPE 1 no es un referente vital para los docentes sobre su práctica, también es cierto que si les da un referente institucional y por ellos reconocen que sí de alguna manera arroja algunos elementos de su práctica como el caso de un profesor que durante un periodo obtuvo una evaluación por debajo del promedio, pero el reconoció que estuvo pasando por un mal momento debido a algunas situaciones familiares, por lo que debe ser considerado como un potencial herramienta que contribuya a mejorar la práctica docente pero que aún debe ser mejorado.

Los docentes comentaron que durante el periodo de aplicación del SEPE 1 no cambia su forma de comportarse, de evaluar e interacción en general con los estudiantes, durante la grabación de una clase en el mismo periodo de aplicación de la evaluación docente el profesor dijo a los estudiantes que no fueran olvidar responder el SEPE y sobre todo la parte de los comentarios porque le retroalimenta al final del semestre y esa información le es útil para mejorar el siguiente semestre. Reiterado por los docentes lo **más relevante del SEPE** son los comentarios de los estudiantes (D10), que de alguna manera contribuyen a mejorar la planeación de su curso del siguiente semestre.

La evaluación del desempeño docente pretende valorar las actividades realizadas por el profesor para desarrollar el proceso formativo de los estudiantes dentro y fuera de las aulas, mismas que se encuentran desenvueltas con base en los planes y programas definidos por las IES (Rueda y Elizalde, 2008), es decir, que de una a otra institución, de una a otra disciplina tienen elementos en común y otros específicos. Se puede considerar que la evaluación docente debe ser un medio permanente a través del cual se reflexione sobre las actividades que el profesor realiza durante el

desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje durante el período académico determinado por cada IES. La evaluación docente debe proponerse como un elemento que proporcione insumos para analizar las actividades desarrolladas durante la práctica educativa, estos elementos hacen posible valorar el nivel de logro, cumplimiento de objetivos, virtudes y debilidades de las actividades y mediadores utilizados, con la finalidad de poder reorientar esta práctica o bien reelaborarla para el inicio de un nuevo ciclo. El proceso de evaluación no es percibido por los docentes como un factor determinante en su práctica, pero sí como un referente que le permite tener claridad en los elementos que requiere incorporar tanto en su planeación como en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

8.2.4 Del estudiante universitario

Consideran que los estudiantes universitarios, en general, son personas que se están formando para ejercer una profesión pero que no necesariamente esto se podrá verificar o concretar al egresar de las IES, los ven como personas dinámicas, en una transformación continúa, imaginando, pensando, que son seres estimulantes y están en una época privilegiada (D2, D6), también es percibido como "... el objetivo más grande en términos de ayudar a la formación de otro ser humano, poder colaborar con la formación de alguien más, poderlo ayudar de manera personal y académica" (D1), un estudiante tiene como objetivo desarrollar habilidades y adquirir conocimientos para ejercerlos de ya sea en el campo profesional o haciendo investigación (D8); se percibe que el estudiante es considerado como alguien activo que es corresponsable de su formación, que tendrá en algún momento la oportunidad de demostrar en el campo profesional lo que ha aprendido, por lo que también es considerado como el futuro del país.

Pero al estar en ese proceso de formación es considerado como alguien que "... va buscando guía y orientación para formarse como profesionista" (D10), volteando nuevamente la mirada hacia el profesor como un agente importante en la formación del estudiante, como alguien que posee experiencia y conocimiento aplicado que está dispuesto a compartir con las estudiantes, además reconociendo que las generaciones actuales son diferentes a los de hace diez o quince años, hoy día las

tecnologías forman parte de su atuendo, de sus herramientas de comunicación cotidiana por lo tanto es importante que los profesores estén conscientes que los jóvenes de hoy en día son multifuncionales "... lo mismo puedes hacer una cosa que otra y que otra y estar sacando tres al mismo tiempo" (D6), por lo tanto resulta vital explicitar y considerar estrategias que permitan obtener la atención de los estudiantes, de esta forma al momento de interactuar con ello se podría evitar la aparición de algún tipo de tensión que más adelante pueda afectar el proceso de enseñanza y de aprendizaje previsto.

8.2.5 Del estudiante de la IBERO

Siendo el contexto de esta investigación la práctica docente en la IBERO también se indagó sobre la concepción que los docentes tienen en particular sobre los estudiantes de esta institución, a lo que consideran que "...vienen a estudiar aquí, principalmente por el ambiente, probablemente en segundo lugar esté lo que podríamos llamar la calidad de la formación, el nivel o lo que sea, por ahí de un cuarto lugar puede que esté como el humanismo, la formación integral.", podríamos intuir que de alguna forma el docente contempla que los estudiantes identifican estos elementos, que además, son propios y caracterizan a la IBERO, su ambiente que puede ser identificado como libre, de convivencia y diversidad y dos elementos centrales para la universidad como son la formación integral y el humanismo, ya que como parte de ellos se promueve un modelo educativo centrado en la persona, con responsabilidad social, reflexiva, innovadora, líder y capaz de expresar sus ideas tanto verbal como por escrito (IBERO Ideario, S/F).

Los docentes identifican que los alumnos de la IBERO son absolutamente heterogéneos, "... múltiples o sea no hay un estudiante tipo, aquí tienes alumnos que pueden ser muy indiferentes frente a la realidad y otros súper comprometidos y otros que viven cosas muy intensas y que quieren hacer algo desde su condición, desde su origen de clase." (D2). Aunque persisten ciertas características como el hecho de que son "... chavos de clase media en general, que están buscando una formación profesional." (D10). También hay estudiantes que "... por ser nivel socio económico medio alto o muy alto se identifican con ciertas partes de los profesores como

iguales.” (D6). La mayor parte se identifican con su universidad, incluso una característica de los egresados es que al egresar se posicionan rápido en algún empleo acorde al perfil de egreso, algunos tienen negocios propio o forman parte de las familias empresariales.

Un rasgo característico que identifica a los alumnos los docentes es la formación humanista que caracteriza a la universidad (D1), que se complementa con la formación en valores pero hay que considerar que “... los valores no se enseñan, se maman, la parte de la formación humanista y la congruencia y la conducta que tienen muchos de los profesores en el nivel de exigencia, en el cumplimiento de las normas.” (D8). Además de que en la IBERO se procura “... desarrollar su poder de negociación, el poder de negociación.” (D6). Por ejemplo en el área de negocios internacionales, se les enseña la parte teórica y a través de estudios de caso se desarrolla su capacidad de negociación. Los profesores coincidieron en una frase “Las universidades jesuitas preparan a los mejores del mundo para poder realmente influir en él”.

8.3 Planeación del proceso de enseñanza y de aprendizaje

En esta sección se retomó información que los docente proporcionaron básicamente durante la entrevista inicial en torno a los elementos que consideran al momento en que organizan previamente el proceso de enseñanza y de aprendizaje, indicando de que forma la IBERO contribuye en esta actividad, para ello se retomó, al igual que en el estudio de caso, el modelo desarrollado por miembros de la Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación de la docencia (García-Cabrero, et. al., 2008) en donde se presentan los elementos que deben ser incluidos en la planeación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, sin intentar hacer un *check list*, se trata de tener un referente sobre algunos indicadores que podrían estar presentes en la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dichos indicadores son:

- Domina los saberes de su materia.
- Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica).

- Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Selecciona o desarrolla materiales didácticos.
- Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción.
- Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos.
- Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura.
- Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje:
 - significativo;
 - colaborativo;
 - autónomo.
- Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación.

La práctica docente se caracteriza por aquellas cosas que el profesor realiza para desarrollar su labor dentro del aula, habrá que acotar que hoy en día la concepción de aula va más allá de las cuatro paredes tradicionales de un salón de clase, por lo que el profesor debe considerar actividades que los alumnos han de realizar tanto fuera como dentro del salón, e incluso de la universidad, es decir, tomar en cuenta como parte de su planeación prácticas, visitas; pasando de la planeación macro que realizó de su materia a la micro que ha de desarrollar sesión a sesión.

A esta actividad se suma el contexto de la IBERO, el elemento de tener que planear, desarrollar y evaluar con base en un modelo por competencias, recordando lo expuesto en el apartado de contexto institucional, la IBERO considera que se deben desarrollar tanto competencias genéricas como específicas. Estas últimas son propuestas por los departamentos, direcciones de carrera, de cada licenciatura; por lo que la solicitud para que los docentes incorporen elementos que fomente el desarrollo de competencias, llega tanto a nivel institucional como de su respectivo director, al

tener que considerar este nuevo elemento s presenta una tensión en el nivel primario (Engeström, 2002).

Involucrando la creatividad e innovación (Schön, 1994) para las acciones que serán emprendidas durante el semestre para el cual realizan dicha planeación. Estas acciones además de dar cuenta del tiempo y dedicación que los profesores destinan para la planeación, también son muestra de que cumplen con algunas de las funciones que como profesores de la IBERO deben ejecutar respecto a la planeación, tales como son: elabora programas académicos con objetivos realistas, adecuados al objeto de conocimiento, a las necesidades de sus alumnos y a las necesidades sociales y diseña y organiza las experiencias de aprendizaje utilizando el método más adecuado.

Los profesores realizan una delimitación del enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica) de la IBERO en coherencia con los planes y programas desarrollados, en donde se ha previsto una "... secuencia didáctica con base en la naturaleza de los propios objetivos", "seleccionando estrategias para estimular el autoconocimiento, la reflexión, la actitud crítica y la autocrítica" (D7), otro profesor mencionó que: "... trato de tener una planeación flexible, sé que cada grupo es una identidad diferente, mi deber como guía de un grupo es irme adecuando a los tiempos de aprendizaje (D8), elementos propios del modelo ignaciano (Duplá, 2000), por lo que podemos afirmar que este docente no sólo conoce sino que incorpora el modelo educativo de la IBERO a su práctica. En cuanto al tiempo que dedican a la planeación de una sesión comentaron que esto está en función del nivel de conocimiento que tengan del tema y de si ya han impartido esa materia, si conocen el tema y ya la han impartido antes invierten en promedio una hora, mientras que si no son expertos del rema y no la han impartido previamente (García-Cabrero, et. al., 2010) requieren incluso de un par de día.

La carátula es un elemento importante para saber cuáles son los elementos fundamentales que deben incluirse en el programa de su clase, en su momento varios de ellos participaron en la elaboración de la caratula correspondiente a su materia e incluso a las de otras materias que no necesariamente han impartido ellos,

tomando en cuenta que no se trata de formato rígido, debe tener cierto nivel de flexibilidad para poder incorporar temas de interés de los alumnos, modificar tiempos y fechas en caso de ser requerido, pero lo que no aparece en la carátula es la inclusión de las características de los alumnos, por lo que los docentes tienen que irse "... fijando como van llegando las nuevas generaciones, y buscar un punto en donde nos podamos comunicar (D8), también "... ir variando las materias, utilizar notas de ciertas notas de periódico actuales pues son materias que se pueden ir actualizando prácticamente diario, tomar como base el comportamiento del entorno, si no se ponen al nivel de los alumnos conforme a la actualización de tecnologías de información se arriesgan a no estar dando una materia actualizada por lo tanto si están constantemente preparándose" (D6).

Durante la planeación y distribución de los temas deben ubicar los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, "... es importante que el estudiante conozca de donde vienen esos conocimientos, pero también que pueda ubicarlos en el momento actual" (D7), por lo que será necesario tomar en cuenta el contexto tanto histórico como actual, elemento que también es considerado en el modelo educativo de la IBERO. En palabras de uno de los docentes esto implica tomar en cuenta que: "Desde muy chicos van hacer su práctica a lugares que ni los antropólogos se meten, están en hospitales de niños quemados, en cárceles, en tutelares de menores, a partir de esos aprendizajes he acercado mucho más mis temas a ese tipo de contexto". (D2), por lo que es pertinente "... comprender el hábitus en el que se encuentran,... es un reto terrible, lograr que los niños entiendan que el arte no es algo que está por allá en las nubes sino que es algo que está mucho más accesible y que está al alcance y que ellos se pueden expresar a través del arte. Hay que reforzar la autoestima y hay que darles más confianza en ellos mismos (D1).

Por lo que no solamente toma las características académicas de los estudiantes, incluso las afectivas (Rompelman, 2007), por ello la estructura de los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo no sólo deben corresponder a estrategias para el desarrollo de contenidos sino también de los aspectos personales como son autoestima, seguridad al momento de exponer, promoción del trabajo

colaborativo sin descuidar la actualización de las referencias bibliográficas y si fuese necesario los tópicos que serán revisados durante el curso (D7). En diferentes momentos y de diferente forma han manifestado que constantemente están pensando cómo desarrollar los cursos de la mejor forma posible. Durante las entrevistas iniciales al indagar sobre la forma en cómo realizan la planeación de su curso se identificaron algunas características comunes por lo que se describen algunos ejemplos la forma de realizar la dosificación de temas.

Un profesor mencionó que: “El curso lo divido en tres partes: una parte metodológica, una historiográfica y una que es de práctica. La práctica tiene que ver con la función social del arte que es cuando nos vamos a las secundarias públicas a trabajar con los niños, de tal manera que el arte sirva como un medio de aprendizaje significativo a través del contacto con las imágenes. La parte historiográfica tiene que ver con hacer un recorrido en el cómo se ha escrito historia del arte desde los autores. ...Y la parte metodológica, lo que quiero es que ellas entiendan la metodología que a mí me parece que es como la más adecuada, la más indicada después de todo un recorrido historiográfico. ... Partimos de la imagen porque nuestro objeto de estudio es la obra, por la necesidad de ubicar en un campo cultural y entenderlo desde un desarrollo cultural a las obras artísticas, ... parto de un autor, ... les pido que partan de la obra de arte porque la misma obra de arte entendida como un lenguaje, que tiene un significado simbólico nos tiene que dar las pautas para saber qué es lo que está representando de la sociedad, es el arte es reflejo de lo social, es una representación, es una interpretación de lo que está pasando cultural y socialmente, ... para nosotros es tratar de desentrañar un significado que no va a ser el que el artista le quiso dar porque eso está muy difícil, entonces es partiendo del análisis de las imágenes (D1), tomando en cuenta elementos tanto académico como los correspondientes a las características e intereses de los estudiantes.

Otro profesor indicó que: “En los últimos tres años cada semestre estoy modificando porque estoy tratando de establecer qué es lo primero que tienen que dominar para ir creciendo, ir terminando etapas.” (D10). Para lo cual la selección de materiales didácticos juega un papel importante, algunos de ellos recurren a estrategias más

tradicionales como el diálogo y preguntas directas a los estudiantes, además propicia la interacción continua entre los conocimientos previos con los nuevos y su vínculo con el contexto, promoviendo la reflexión continua, aunque no se apoya del uso de las TIC, salvo del correo electrónico para retroalimentar tareas y ejercicios, algún otro dijo que no siempre plasma en el programa los recursos que va a utilizar debido a que "... es tiene muy claro después de tanto tiempo de tanto de darla clase de dar estas cosas, como de mi propia investigación, este... y pues sí. ... sé que es a donde quiero llegar y voy haciendo las preguntas, e incluso también porque pudiera encontrar algún video, texto o recurso en la Internet no previsto y poder incorporarlo de último momento." (D1).

Por otro lado también coinciden en decir que algunos recursos ya están definidos en la carátula, y los que tienen que ver con la actualidad se revisan periódicamente para mantener el programa vigente y dar respuesta a las necesidades de vanguardia de la institución, de los alumnos y de la sociedad. Sin dejar de lado textos clásicos cuidando vincularlos con situaciones actuales, lo que permite al estudiante valorar la importancia y relevancia de realizar la revisión de este tipo de textos.

Es innegable que la infraestructura con la que cuenta la IBERO resulta ser de gran apoyo para el logro de los objetivos de aprendizaje, debido a que posibilitan el desarrollo de las experiencias de aprendizaje porque la institución dispone de espacios tanto para el trabajo individual, en equipos, al aire libre, salones de clase para seminarios, audiovisuales.

Respecto a la organización y distribución del tiempo de la instrucción, esto es un factor que de entrada ya está definido a nivel institucional porque la IBERO define días y horarios en los que se imparten las materias pero lo que si realizan los docentes es la distribución, prioridad que le dará al desarrollo de tal o cual tema, de tal forma que al inicio del semestre se plantean una cierta dosificación, la cual generalmente se ve modificada con base en las características de los alumnos (D1, D2, D3, D6, D8, D10), es importante que dentro de esta distribución de tiempos, contenidos y recursos también contemple que los grupos tendrán características propias y diferentes a las previas, son heterogéneos en los primeros semestres en

cuanto a su nivel de conocimientos del área disciplinar en la cuál se están formando mientras que son más homogéneos en los últimos semestres, lo que significa formas de trabajo diferentes, mucho más con el desarrollo de las materias en donde se incorporan estudiantes de diversos semestres.

Si bien en la carátula se definen el objetivo general, los objetivos específicos, temáticas, bibliografía básica e incluye una propuesta para evaluar el aprendizaje, pero los docentes también pueden establecer los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura, para lo cual hay quienes constantemente están entregando calificación, ofrecen a los estudiantes la posibilidad de asistir a sus cubículos en caso de requerir asesoría, retomando y considerando la expresión de los estudiantes en torno al desarrollo de los temas, inquietudes, dudas e incluso sobre situaciones personales que si bien muchos de ellos no cuentan con los recursos para brindar asesoría emocional, si cuentan con la posibilidad de canaliza a los estudiantes al área de orientación que está en la DSFI.

Algunos profesores definen tres evaluaciones y un rubro de tareas y ejercicios cotidianos (D8), también plantean evaluar con base en ejercicios el 40%, y luego con tres proyectos y cada uno con un valor del 20% (D10), algo relevante es que no piden cosas de memoria "... las bases de datos que hay ahora en la Internet o diversos medios son una amplia gama para poder lograr la información, lo que si pido es que entiendan el por qué de las cosas (D6). Que puedan poner con la aplicación de cientos modelos de negocios internacionales a una problemática (D6). Para poder cumplir con las formas de evaluación que proponen, en donde no sé privilegia el aprendizaje memorístico, se propone el trabajo colaborativo es necesario establecer las estrategias adecuadas.

Los profesores diseñan situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje, que va de lo significativo, colaborativo y autónomo (D2), para proponen estrategias en donde, por ejemplo, para el caso de la materia que está relacionada con el arte, es vital comprender que este tiene implicaciones sociales en donde hay valores fundamentales del ser humano que se representan en las obras de arte. Los valores que la universidad maneja en términos humanísticos y esta misión que tenemos de

formar gente para los demás, gente consciente de las cuestiones sociales de la inequidad social. Entonces les digo la función social que nosotros vamos a ver en este momento es la de la educación a través del arte. “Entonces que entiendan que las artes... que pone al alcance de todo, esa es nuestra misión, que lo puedan interpretar con las herramientas que nosotros podamos proporcionar, están hablando de los valores fundamentales de los seres humanos (D1).

Otro profesor establece “... ejercicios para cada tema y lo expone, generalmente en treinta minutos, cuarenta máximo en exposición y después [propone] ejercicio para que eso se vaya aterrizando.” (D10), otro más incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Además existe una actitud de responsabilidad social, específicamente en lo referente al cuidado del medio ambiente, esto es una política de la universidad a través de su programa de IBERO Verde, un docente se propuso “... utilizar papel lo menos posible y lo logramos solamente un par de ejercicios se entregaron en papel y todo lo hicimos en blackboard, es mi una herramienta importante” (D10), lo que fue posible en parte porque la IBERO cuenta con esta plataforma en donde se coloca recursos didácticos para el cumplimiento de los objetivos educativos propuestos (García-Cabrero, et. al., 2010, Loredó, 2008).

Retomando que al interior del grupo existen características diversas entre los estudiantes, los profesores también establecen estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación, actividades en donde se presenten actividades que den respuesta a diferentes niveles de comprensión del tema, rinda oportunidad de que todos participen y que quienes han comprendido el tema puedan explicar a quienes aún están en el proceso de asimilar los conocimientos, por lo tanto están conscientes de que el desarrollo del curso podría “... ser modificados en función de cómo se vaya desarrollando el curso, esto de acuerdo a las características de los alumno.” (D7).

La incorporación de temáticas que no estaban contempladas en el programa inicial retoman inquietudes a partir de las propuestas que realizan los estudiantes durante el semestre o incluso las propuestas en semestres anteriores para ser retomadas en el

semestre siguiente, los grupos son heterogéneos en la universidad "... hay veces que los grupos son mucho más somnolientos y hay otros que son híper participativos, combativos, discuten, levantan la mano, polemizan entonces según [van] sintiendo al grupo también generan estrategias distintas." (D2). Disponen invertir más tiempo durante las primeras sesiones para el desarrollo de los temas base o complejos, lo que repercutirá en una mejor comprensión de los temas siguientes, dentro de las estrategias previstas los docentes se preocupan por el desarrollo de la creatividad entendiendo habilidad en el sentido de poder generar soluciones de manera innovadora, promoviendo continuamente que los estudiantes reflexionen sobre las problemáticas de la comunidad y sobre de qué manera pueden ellos incidir en la solución de las mismas pero siempre en beneficio de la comunidad.

Resulta relevante que todos los docentes hayan mencionado estar conscientes de la importancia de reconocer que los grupos de estudiantes son heterogéneos, pero también es importante poder prever algunas reglas básicas que permitan un buen desarrollo de la interacción entre estudiantes y con el docente, por eso se indago si es que los profesores plantean reglas de convivencia dentro del aula, sus respuestas son diversas: permiten "... beber con discreción líquidos, no se puede consumir alimentos sólidos, nada de bolsitas de papitas, tortas, no se puede comer, está normado con máximo detalle el uso de celulares, el manejo de las llegadas tarde, considerando los retardo, cualquiera puede llegar cuando quiera" (D7); si bien estas son algunas de las reglas planteadas a los alumnos desde el inicio del semestre, también mencionó que "... no es pecado que suene un celular, si eso sucede tiene que atender afuera y cuenta como una de sus salidas" (D7), "El respeto a la opinión de los demás, que el diálogo sea siempre en un espacio de respeto podemos tener las máximas diferencias pero no se debe menospreciar o reírse o burlarse de las opiniones de los demás (D2).

Algunos otros dicen que: "El primer día se las marco muy claramente la primer regla es invitarlos mucho a que cualquier duda que tengan se pueda resolver, mi chamba como profesor es resolverles las dudas, si me preguntan cuatro veces lo mismo, cuatro veces voy a tratar de explicarlo usando ejemplos diferentes hasta que se logre

comprensión, trato de avisarles cuando van a ser esas clases importantísimas para que ellos hagan lo posible por no faltar, no hay hora de entrada, prefiero que entren a una hora de clase a que no entren, pueden entrar y salir cuando se les da la gana siempre y cuando lo hagan en silencio y con respeto, lo mismo cuando llegan pues no se trata que se pongan a saludar a todo mundo, no tienen permiso de utilizar teléfono celular en clase (D8); establecer "... tolerancia de quince minutos, asistencia tiene que ser del ochenta por ciento, pueden tener un café pero no pueden comer y los celulares (...) le suena el celular en la clase se van dos semanas (D10). Colocar su "teléfonos en función discreta y si es una llamada de emergencia que discretamente se salgan y la atiendan, no abusan de esa libertad (D6).

En todas estas reglas predomina el interés de los docentes por desarrollar una buena relación con los alumnos, siempre con respeto a sus derechos individuales pero evidentemente privilegiando el beneficio del grupo, puesto que son reglas que buscan generar un ambiente cordial en donde se puedan desarrollar las estrategias de aprendizaje previstas, destacando el trato humanista, fomentando la cordialidad, respeto a la opinión de los otros, la reflexión en torno a la solución de problemas con responsabilidad social.

Una vez que los docentes han invertido tiempo y espacio en la planeación de su materia ya cuentan con un programa de clase en donde se encuentran los objetivos, temáticas recursos, formas de evaluación e incluso la dosificación para el resto del semestre, y ellos consideran que es importante informar a los estudiantes sobre estos elementos desde el inicio del semestre para que ellos sepan a qué atenerse, es vital desde un principio mostrarles que se hará para cumplir los objetivos, con mucha claridad mostrar de qué se trata, una frase relevante en torno a esto la expresó un profesor del área de humanidades: "... vamos a estar ocho horas a la semana, saber para qué, tiene que ser bien importante para que ellos tengan expectativas reales (D10).

Hay que desatacar que si bien los docentes prevén la evaluación del aprendizaje de los estudiantes conforme a lo previsto en el Marco Conceptual para el Diseño de Planes de Estudio del Sistema Universitario Jesuita -en donde se establece que para

ello los docentes deben tener un enfoque centrado en el aprendizaje del alumno, recurrir a metodologías que faciliten la incorporación de principios y valores de responsabilidad social, a través de promover experiencias en donde se coloque al estudiante en contacto directo con la realidad y una reflexión del impacto de su profesión en la transformación social y la incorporación de mecanismos e instrumentos permanentes y sistemáticos para evaluar el logro de los estudiantes (IBERO, 2010)-, también es de reconocer que la mayoría de ellos ya implementan la solución de problemáticas situadas. También hay que mencionar que aún no todos realizan propuestas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes del todo coherentes con el diseño curricular por competencias, sería conveniente que todos los docentes desarrollen rubricas para la evaluación de trabajos escritos, exposiciones, trabajos finales, podrían pedir a los alumnos ir guardando sus tareas, actividades prácticas, etc., con la finalidad de construir un portafolio de evidencias, entre otros.

Aun teniendo prevista la dosificación de temas, definición de recursos y estrategias suele suceder en muchos de los casos que sea necesario la reestructuración de temas, esto evidentemente no lo pueden prever pero si fue evidente durante la grabación de varias clases de diversos profesores, un uno de estos caso un profesor le dijo a los estudiantes: "... había sido necesario realizar algunas reprogramaciones, reajustando la distribución de los temas de acuerdo al número de sesiones restantes del semestre y poder cubrir el temario.", (D7). Para poder cubrir estos imprevistos el docente habían programado sesiones de holgura justamente para cubrir imprevistos. Los motivos por los cuáles ha sido necesario que los docentes reprogramen sesiones fueron diversos, desde su ausencia debido a que han tenido que participar como ponentes en alguna otra IES, o dentro de la misma IBERO, porque se esté desarrollando algún congreso referente a la materia y consideren que es importante que los estudiantes participen, es decir, esto sucede por motivos meramente académicos.

Los profesores manifestaron como un elemento común su interés por actualizar los contenidos y recursos empleados para la impartición de su materia. El vínculo de las

temáticas con el contexto social es un punto de sumo cuidado. Schön (1994) considera que el docente tiene una oportunidad de reflexionar sobre los procedimientos desarrollados de un semestre a otro, lo que le permite ofrecer recursos más atractivos a los alumnos. Estas actitudes para prever el contenido y materiales que han de revisar durante el semestre da cuenta de que estos profesores son profesionistas que: “Domina los saberes de sus materia, delimita el enfoque de enseñanza” (Loredo y Romero, 2012); situación que posibilita focalizar el manejo de contenidos para propiciar aprendizajes específicos.

Es durante esta etapa de la prevención o planeación en donde aparecen algunas tensiones en un nivel primario, ocasionadas por la incorporación de nuevos elementos institucionales que los docentes deben realizar a su actividad, por ejemplo el diseño de sus programas con base en un modelo por competencias, aunado al modelo educativo de la IBERO. Si bien ellos ya cuentan con experiencia como docentes de la Ibero, no necesariamente con las herramientas pedagógicas, tomando en cuenta las características de su perfil antes descritas.

Además de los elementos considerados en el MECD, los docentes dan cuenta de su liderazgo intelectual en medida en que realizan una selección de recursos para el desarrollo de las temáticas de su materia, seleccionando problemas que los alumnos tendrán que resolver; pero además dejan de manifiesto su capacidad de expresión escribiendo al redactar un programa de clase que está claro para los estudiantes.

8.6 Inicio de clase

Este momento en el que se presenta el primer contacto entre los profesores y los estudiantes tiene principalmente la función de atraer la atención de los estudiantes (Gagné, 1997), esto lo realizan los docentes a través de diversas estrategias, principalmente se observó como elemento común entre todos los profesores que al inicio de cada sesión realizaron preguntas a los alumnos: ¿cómo están el día de hoy?, ¿qué tal su fin de semana?, ¿cómo les fue con la tarea?, con una actitud cordial y en tono de interés por sus actividades. Un siguiente paso los profesores realizaron el pase de lista para verificar quienes de sus alumnos estaban presentes, al momento que nombraban a los estudiantes volteaban a ver al grupo buscando el

rostro correspondiente al nombre evocado, solo dos profesores no pasó lista debido a que por ser un grupo pequeño de alumnos "... prefiero solo observar quienes vienen y revisar la lista yo sin tener que nombrarlos uno a uno para no perder ese tiempo" (D2), o que incluso verifican la asistencia "... al revisar los ejercicios del día en donde tienen que colocar su nombre." (D. 7).

Otro elemento relevante es la presentación o introducción del tema que será revisado ese día (Loredo, 2012), los profesores consideran que es importante que los estudiantes conozcan el tema que se desarrollará durante la sesión porque "... de esa forma los estudiantes saben si el tema se relaciona con lo visto anteriormente." (D.1), por lo que la secuencia de los contenidos es importante para que tanto para la organización que realiza el profesor de los contenidos como para la vinculación que realizan los estudiantes entre los conocimientos previos y los que se van incorporando durante cada una de las sesiones.

Conjuntamente a esta estrategia los docentes evocación conocimientos previos "... es importante recuperar lo que los alumnos han aprendido y resolver todas sus dudas antes de poder iniciar otro tema, así podrán aprender lo nuevo...", esto vinculado con la perspectiva de Engeström (1999: 382) en donde se incorporan las nociones de dialogalidad y multivocalidad:

La construcción de objetos mediada por artefactos no sucede de manera aislada o en concordancia armónica [...] es un proceso colaborativo y dialogal en el cual distintas perspectivas y voces se encuentran, chocan y se fusionan. Estas diferentes perspectivas están arraigadas en diferentes comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectiva.

No sólo se trata de recuperar lo que saben los estudiantes a partir de lo aprendido en la escuela, sino de retomar lo que han aprendido desde otros contextos sobre la temática a desarrollar en la clase, esto permite a los docentes identificar el nivel de conocimiento que los alumnos poseen sobre la materia, de esta forma pueden replantear, de ser necesario, las estrategias previstas para no ser reiterativo en aquello que ya saben y poder incorporar elementos que no tenían previstos. En la entrevista en profundidad algunos profesores dijeron que la realización de preguntas

al inicio de la clase les permitió redefinir tiempos de las actividades previstas para el resto de la clase.

Por otro lado, dos profesores, uno del área humanista y otro de ingeniería, desarrollaron esta etapa de la clase en un tiempo que incluso llegó a ser de cincuenta minutos, esto debido a que se presentaron varias dudas por parte de los estudiantes en relación a los temas revisados la clase anterior, por lo que dieron respuesta a sus inquietudes antes de iniciar el tema nuevo; quienes ya habían entendido el tema contribuyeron a la explicación del docente con ejemplos, durante ese momento estos profesores reiteradamente preguntaba si ya habían comprendido, si había dudas. Posteriormente en la entrevista en profundidad con ambos profesores dijeron que no siempre sucede así, eso está en función de las inquietudes de los estudiantes, prefieren invertir tiempo en resolver esas dudas para que los temas posteriores se comprendan de manera clara, fomentando el desarrollo de una comunicación clara tanto escrita como oral, competencia genérica fundamental. Esto permite que los temas siguientes fluyan mejor, por lo tanto es mejor realizar un inicio en el tiempo que requieran los estudiantes y proceder con el desarrollo del siguiente tema sin inquietudes.

Una vez que los docentes resolvieron dudas y retomaron los conocimientos previos, informaron la temática a desarrollar durante ese día, resulta un elemento común, mencionaron cuáles fueron los objetivos de esa sesión, la intención de revisar esos temas y su relación con los desarrollados previamente así como su relación con las temáticas posteriores, es necesario que "... el estudiante conozca de forma general en dónde fue desarrollado el texto, cómo fue la vida del autor y así poder comprender mejor" (D7); el contextualizar los nuevos conocimientos además de ser parte del inicio de una sesión como parte de un modelo instruccional (Gagné 1976) también está incluido en la pedagogía ignaciana, "... la comprensión y el entendimiento se incrementan de manera significativa cuando la mente se mantiene alerta a lo que sigue." (Metts, 1999),

El inicio de la clase de estos profesores coadyuva a evitar lo que Engreström (1987) llama tensión de nivel secundario porque los alumnos "... encuentran un nuevo

elemento de una actividad, y los procesos para asimilar el nuevo elemento en la actividad causa conflicto.”; el profesor parte del conocimiento previo para resolver dudas, retomar la experiencia de los estudiantes para propiciar la reflexión, elementos de la pedagogía Ignaciana, para motivar la participación de los estudiantes durante el inicio de la sesión, cuestionándolos sobre la trascendencia que han tenido los temas revisados hasta nuestra época; esta etapa contribuye a que los nuevos conocimientos puedan asimilarse de mejor manera. Una vez aclaradas dudas, inquietudes y tras haber indicado el objetivo del día los docentes iniciaron el desarrollo de su clase. En el inicio de cada sesión el docente pone en juego la competencia de liderazgo intelectual de los estudiantes y la propia, por parte de los estudiantes al valorar el nivel que poseen del manejo de los conocimientos de la disciplina y su relación con otras, además de fomentar la comprensión del lenguaje propio de su materia como parte de las competencias genéricas.

8.7 Desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje

Como siguiente elemento de la clase está el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, el cual fue planeado previamente por el docente, a través de la descripción de lo observado en el aula durante dos sesiones de este profesor, retomando algunas categorías del MECD (García-Cabrero et. al., 2008). Estructura de contenidos, interacción con los estudiantes, uso del lenguaje, retroalimentación a los estudiantes, uso de recursos didácticos, desarrollo de actividades de aprendizaje individual y colaborativo y comunicación continúa con los estudiantes. Dentro de estas categorías se han desarrollado algunos indicadores, mismos que fueron tomados como referentes para describir lo observado sin buscar hacerlo a modo de *check list*.

El proceso de enseñanza y de aprendizaje que desarrolla el profesor en el salón de clases se ha identificado como multidimensional con varios actores involucrados, entre lo que se identificaron la simultaneidad debido a que durante la clase intervienen múltiples elementos (Coll y Solé 2001 y Schoenfeld, 1998); como puede ser el dominio que tiene del tema, en donde se apreció que en su totalidad los profesores observados poseen los conocimientos necesarios para la impartición de

su curso, lo cual se corroboró al relacionarlo con su perfil tanto académico como profesional en donde destaca que cuentan con estudios de posgrado y amplia experiencia en el campo de conocimiento. Situación que se manifiesta en la seguridad y claridad con la que explica los conceptos y temas ante el grupo.

Por su parte Guzmán (2005) plantea la coexistencia de otros dos factores que hacen al buen docente: la motivación docente y la habilidad comunicativa; respecto al primero los docentes expresaron durante la entrevista inicial que el contacto e interacción con los estudiantes es por sí misma una gran motivación “Los estudiantes son la razón y sentido de que las universidad exista” (D. 3), “Sin estudiantes no tendrían razón de ser de las escuelas” (D8), “Es importante aprender y compartir conocimientos con los estudiantes” (D2). Por lo que se puede observar una motivación de los profesores es su interacción con los alumnos.

El desarrollo de la clase debe estar en coherencia con lo previsto en la planeación de clase, es decir, presentar una estructura en los contenidos, en este sentido se observó que la mayoría de los profesores inician con el desarrollo de conceptos sencillos y conforme avanza la clase el nivel es mucho más complejo, por ejemplo, un profesor enseñó a investigar poniendo en práctica los conceptos, técnicas y métodos, haciendo investigación; esto a través de que los alumnos tenían que realizar una investigación en donde acotaron un problema, definir un problema de investigación muy pequeño donde ellos puedan aplicar cinco herramientas básicas de los métodos cualitativos y puedan aprender haciéndolo pero para no dejar la clase solo en eso, “... en una clase técnica lo que yo hago es que incorporo clases teóricas conceptuales.” (D2), siempre cuidando desarrollar una investigación que contribuya a dar solución a las problemáticas de un sector de la sociedad en particular, además del compromiso de regresar a informarles sobre los resultados. Esto denota que los docentes tienen claridad en lo elementos que deben ser incluidos en la explicación, investigación experimentación y evaluación de las temáticas correspondientes a sus materias (García-Cabrero, et. al., 2010).

Estas estrategias de aprendizaje propuestas por el docente hacen evidente que está preocupado por desarrollar en los estudiantes el dominio de la metodología e

investigación, desarrolla la capacidad de expresarse de manera escrita y oral, en donde necesariamente tienen que desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y compromiso integral humanista a través del análisis de la realidad social y cultural en la cual estén realizando su investigación en búsqueda de un desarrollo sustentable y tomando una postura ante lo limitado y trascendental, es entes un buen ejemplo de que las competencias genéricas están siendo desarrolladas por los profesores observados.

Esta estructura queda demostrada mediante la secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos propuesta por los docente, para lo cual recuperan las dudas e inquietudes de los estudiantes, no es el docente quien define todo el tiempo la pauta de la clase (D7). También realizan ajustes en el momento de desarrollar la temática en función de las inquietudes y estados de ánimo de los estudiantes (D1) (García-Cabrero, et. al., 2010, Rompelman, 2007). Lo que se verifico durante las grabaciones de clase, los docentes desarrollaron los temas partiendo de ejemplos sencillos que incluso hasta una persona ajena a su clase podría comprender, y conforme avanzaba la sesión el nivel de complejidad aumentaba mediante el uso de conceptos más especializados, ejemplos que para ser resueltos requerían la aplicación de conocimientos previos, herramientas (en el caso de ingeniería) que previamente ya sabían manejar, aplicar técnicas revisadas con antelación.

Una de las observaciones comenzó en el salón de clase y posteriormente el profesor traslado la actividad a la biblioteca, en donde los alumnos se agruparon por sí solos y realizaron la actividad propuesta por el docente en el salón de clases. Este movimiento corresponde fue debido a que los requerían revisar y fichar libros que solamente se pueden consultar dentro de la biblioteca, por lo que se confirma lo que durante la entrevista inicial dijeron los profesores, la infraestructura con la que cuenta la IBERO permite el desarrollo de las actividades propuestas y por consiguiente el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos. Poniendo en práctica entre otras cosas, la autorregulación de los estudiantes puesto que los deja que realicen la actividad encomendada en plena libertad y en ese momento bien algunos estudiantes podrían optar por retirarse de la biblioteca y no realizar la práctica o bien hacer lo más

rápido posible para retirarse rápido, además de un desarrollo autónomo esto como parte de la competencia de discernimiento y responsabilidad; apoyándose de su capacidad de dialogo, organización de actividades y la generación de estrategias novedosas para el mejor desarrollo del trabajo en equipo (IBERO, 2010). Este mismo docente propuso como actividad visitar un sitio en donde vivió un autor con la finalidad de estar en el ese autor escribió sus obras, estar en la intimidad misma del autor.

Estos docentes diseñan actividades para el aprendizaje tanto autónomo como colaborativo, primero plantean un trabajo individual derivado de la lectura del texto que corresponde al tema de cada sesión, con la finalidad de realizar preguntas al autor, trabajo que puede considerarse como establecer un dialogo con los textos, actividad centrada en el estudiante de manera individual, promoviendo el aprendizaje autónomo en dónde el estudiante vincule sus conocimientos previos con los nuevos tópicos, con la posibilidad de que si se presenta algún conflicto los miembros sean capaces de resolverlo, a través del dialogo que necesariamente demanda la capacidad de una comunicación oral y escrita lo más clara posible (D7). Posteriormente se observó que en el salón de clase incorporan el trabajo trabajar en grupo, a los alumnos les gusta discutir temas actuales, les gusta buscar puntos conflictivos para tener polémicas, las clases observadas se presentaron en diversos formatos a veces como clase magistral, a veces como yo escuchándolos, a veces como grupos de discusión (D2).

En congruente con las reglas que los docentes han propuesto ellos también las aplican para consigo, si estipulan una hora de entrada máxima procuran estar en el salón de clases antes de esa hora, además de mantenerse informados todos los días sobre los temas de interés social que están relacionados con su materia, con la finalidad de poder presentar a los estudiantes el análisis de noticias presentadas en medios de comunicación tanto impresos como electrónicos, para lo cual se observó que se apoyan de exposiciones en equipo, asistencia a conferencias. Promueven la creatividad, a través de la solución de problemas que plantean en clase y los estudiantes tienen que resolver de manera innovadora, utilizando los recursos que

tienen de primera mano y en búsqueda de un beneficio social pero con responsabilidad.

Los recursos que los docentes utilizaron durante las clases observadas construye materiales didácticos y de evaluación porque desarrollan recursos como presentar en la pantalla del salón de clase algún ejemplo que tiene que resolver los estudiantes pero esto conlleva que apliquen los conocimientos previos, por lo que pueden valorar en qué medida han asimilado y pueden aplicar los conocimientos revisados previamente.

Otros recursos que utilizan en función de que los estudiantes puedan reflexionar sobre lo revisado en textos y en el salón de clase lo constituyen los ensayos, en donde tienen que mostrar teóricamente la forma en cómo utilizan herramientas de los métodos revisados en clase, pero no sólo queda en la revisión teórica, en el caso de estos profesores que solicitan ensayos también lo ponen en práctica dentro y fuera de la IBERO, este docente utilizó un video en donde se mostraba la aplicación de los elementos que los estudiantes plasmaron en su ensayo, por lo que este tipo de actividades fomenta el desarrollo del pensamiento y argumentación crítica, resolución de problemas que el docente propone a los estudiantes; siempre haciendo un análisis de la realidad social y cultural para tomar una postura ante lo ilimitado y lo trascendente, es entonces que se manifiesta el desarrollo de las competencias genéricas. También es un profesor que se ocupa continuamente en elaborar presentaciones para los temas que verá en clase, cabe mencionar que sus presentaciones en Power Point resultaban muy atractivas porque tenían poco texto y varias imágenes acorde a las temáticas, imágenes que son generadas por él debido a que son temas que él mismo ha trabajado en campo. Esto resulta un instrumento con el que se puede obtener la atención de los alumnos además de ganar credibilidad sobre lo que él dice, pues muestra evidencias de que él mismo aplica lo expuesto en clase.

Un recurso didáctico común es presentar a los estudiantes casos en donde tienen que reflexionar, incorporar el aspecto de los valores de la universidad, de ética, de la responsabilidad social empresarial etcétera, para lo cual en clase se observó que esta primer parte la realizan de forma teórica y posteriormente piden a los estudiantes

que formen equipos para proponer soluciones que fueron debatidas con todo el grupo con la finalidad de socializar el conocimiento previo con el cual solucionaron el caso presentado y las alternativas son discutidas para proponer entre todo el grupo una propuesta que recupere las propuestas innovadoras, con responsabilidad social.

También se observó que un docente elabora un examen al término de cada dos temas, esto con la finalidad de dar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, y poder replantear las estrategias en caso de ser necesario. En estos exámenes incluye una parte teórica revisada en clase y otra práctica enfocada hacia las conferencias o los diferentes artículos que revisaron.

Durante las entrevistas iniciales todos profesores indicaron que los recursos que seleccionan para ser utilizados en sus clases con base en “las características de los alumnos son importantes para escoger los materiales...” (D3)

... los artefactos desempeñan un papel estructural en las prácticas de trabajo [...] no se limitan a estar ahí; evolucionan o son sustituidos y existe una dialéctica continua entre lo que se considera formas estructurales o procesales, estables o dinámicas, representacionales o discursivas de las prácticas de trabajo. (Engeström y Middleton, citado en Daniels, 2003: 131).

Los profesores si hacen uso del cañón pero no con la misma frecuencia, su principal recursos son el pizarrón y plumones, en donde desarrollan esquemas, diagramas, líneas de tiempo y mapas conceptuales y mentales, así como anotaciones sobre nombres de autores o referentes teóricos. Esto retoma la **evaluación** como una propuesta en donde recoger información, juzgar su importancia y tomar una decisión. Para que la evaluación sea positiva es necesario desarrollar una cultura de participación, la cual se va desarrollando en medida en que “los fines y objetivos de la evaluación están claros, conocidos y percibidos por todos” (Duplá, 2000).

Un docente dejó en claro desde la primer entrevista que en sus clases no utiliza presentaciones en *power point*, o videos de internet, durante las observaciones de clase se observó cómo recurre a la dialéctica como estrategia que le permitió interactuar con sus estudiantes, estrategia mediante la cual los involucró para que participaran en la construcción de un conocimiento común (D7). Si bien no se apoya

de algún recurso tecnológico, es evidente y se manifiesta constantemente que este y el resto de los docentes observados poseen un amplio dominio de conocimientos disciplinares, interdisciplinares y profesional de su materia, mismos que fomentan entre los estudiantes, haciendo evidente su liderazgo intelectual a través de una producción y comprensión tanto oral como escrita de los diferentes productos solicitados por los docentes.

Durante las observaciones en clase quedó en claro que al menos cuatro docentes incluyen estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías, en el caso del profesor de Ingeniería en clase se observó que el uso de las una laptop y el cañón cotidiano debido a que realiza ejercicios de programación y los proyecta para que los alumnos observen el código e incluso realicen la programación junto con él, también hace uso del pizarrón blanco ubicado en el frente del salón para realizar algunas notas o correcciones sobre lo proyectado, o para que los alumnos desarrollen ejercicios frente al grupo. Dos profesores apoyan el proceso de enseñanza y de aprendizaje en las TIC, como en la búsqueda de noticias actualizadas a través de la Internet, comunicación con los alumnos mediante mensajes, correo electrónico, redes sociales, estas últimas las utilizan para intercambiar información con sus estudiantes y durante las sesiones observadas colocaban información en los espacios creado para el grupo. También se observó una clase de la licenciatura en letras, en donde uno podría pensar que la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), sin embargo en esta clase las TIC están presentes cotidianamente, el profesor escanea las fichas de trabajo que los alumnos entregan como ejercicios, posteriormente los utiliza una tableta interactiva para mostrar los aciertos y errores; recurre a páginas de bibliotecas de internet así como de las normas internacionales de bibliotecología.

El uso de las TIC en clase no es de ninguna forma una garantía de que el profesor conozca las temáticas, sin embargo estos profesores demostraron tener un amplio y claro dominio del conocimiento disciplinar y profesional, expresiones claras de su pensamiento y argumentación crítica ante la resolución de problemas, motivando a los estudiantes a que utilicen e interpreten la información presentada en los textos

para que realicen productos escritos con claridad en donde expresen su nivel de dominio de los conocimientos adquiridos mediante la propuesta innovadora, vinculando los elementos teóricos fundamentales con la realidad social y cultural, lo que necesariamente los lleva a definir su postura ante ciertas problemáticas presentadas por el profesor, con la finalidad de buscar soluciones sustentables.

La IBERO prevé espacios de trabajo para que los docentes desarrollen su práctica en salones acordes al número de estudiantes que asisten a su clase, pero también apoya a los docentes que deseen salir de la universidad a visitar casas de autores, empresas, organizaciones no gubernamentales, o cualquier otro espacio que ellos consideren pertinente para que los estudiantes observen de qué forma se pone en práctica lo que han ido revisando en el aula, para ello y seguridad tanto de los estudiantes como de los profesores la IBERO cuenta con un seguro médico que los cubre durante estas actividades fuera de la misma.

El elemento de la reflexión está presente de forma transversal en las estrategias utilizadas por los docentes, el profesor de ingeniería mencionó que en el caso de programación es de las herramientas básicas que van a utilizar todos los ingenieros electrónicos y biomédicos y algunos físicos, entonces es explicarles cuál es la importancia y porque la van a estar utilizando a lo largo de toda su carrera y muy probablemente también de su vida profesional (D8). En áreas administrativas el docente se preocupa continuamente en que los estudiantes reflexionen continuamente sobre la mejor forma de proporcionar soluciones, el docente de historia propone preguntas continuas con la finalidad de que los estudiantes piensen sobre la forma en cómo los sucesos históricos revisados han trascendido hasta nuestros días.

Durante las observaciones quedó en claro que todos los docentes proveen oportunidades equitativas de participación en el aula, promueven la participación de todos los estudiantes, a veces por la magnitud del trabajo lo hacen individual (D10), seleccionando ellos quien será el siguiente en participar, en otro momento ellos forman los equipos de trabajo, con la finalidad de que no se constituyan por los mismos integrantes, con la finalidad de promover una mayor participación al interior

en los equipos y de estos a su vez con el resto del grupo, fomentando la socialización de diversas experiencias para enriquecer el aprendizaje.

Durante el inicio de la clase algunos profesores utilizan la evaluación diagnóstica, algunos entran directamente el desarrollo del tema o bien solo a resolver dudas del anterior sin recuperar conocimientos previos, durante el desarrollo de las sesiones la mayoría de los profesores diseñan y desarrollan instrumentos para una evaluación continua, de esta forma pueden dialogar con los estudiantes sobre sus avances, e incluso la evolución que el curso ha ido ateniendo con la finalidad de poder realizar las mejoras que sean necesarias, y poder cumplir el objetivo propuesto. La mayor parte de los profesores utilizan exámenes de preguntas abiertas presentando casos que tienen que resolver los estudiantes, en el caso del profesor de ingeniería realiza ejercicios continuos en donde los estudiantes tienen que aplicar los conocimientos que han ido aprendiendo en relación a la solución de problemas con base en programación.

Hacia el final de semestre cuatro de los profesores dedican una sesión para dialogar con los estudiantes sobre su opinión sobre lo aprendido y la forma en cómo se desarrollaron los temas y el ambiente al interior del salón de clases, esto constituye un proceso de coevaluación en donde tanto estudiantes como profesores son coparticipes y responsables de expresar sus opiniones, los profesores comentaron que esta actividad la realizan con la finalidad de saber cómo mejorar. Esta forma de evaluación podría constituir un principio para un la autoevaluación como actividad de mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Loredo, 2012).

La educación es comunicación y viceversa (Kaplún, 1997) por lo tanto el uso del lenguaje juega un papel importante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (García-Cabrero, et, al., 2010), aspecto que constituye un principio fundamental en cualquier proceso de comunicación humana a partir de que a mayor claridad del mensaje habrá mayor entendimiento por parte de quien lo recibe, aunado a esto las palabras utilizadas deben ser de dominio común lo que evitará que se presenten malos entendidos y minimizando tensiones entre los participantes cada vez que aparece un nuevo elemento (Engreström, 1987). Los profesores consideran que el

uso de palabras especializadas debe ir de acuerdo al campo de conocimiento, explicando aquellas palabras que los alumnos no comprendían, en todo momento los ejemplos utilizados dieron cuenta de los elementos relevantes a las temáticas de cada clase, incluso recuperando e incorporando los conocimientos previos de los alumnos así como los ejemplos que ellos describían.

El uso del lenguaje durante la interacción que los docentes tienen con los alumnos, particularmente en el proceso de retroalimentación se han destacado elementos en común; que además forman parte de los elementos que los docentes deben procurar como parte de sus funciones docentes (IBERO, S/F): “Fomenta un ambiente de motivación intrínseca, participación del estudiante y aprendizaje significativo, en conjunción con la metodología del trabajo intelectual y la excelencia académica y Adapta sus actividades docentes a las características y necesidades concretas de sus alumnos, sigue el ritmo de trabajo propio de ellos, sin descuido del nivel académico.” Ninguno de los profesores utilizó palabras altisonantes o hizo algún gesto o expresión de menosprecio, duda o desprecio ante las preguntas y/o participaciones de los alumnos; cuando solucionaban las dudas de los estudiantes sus respuestas daban cuenta del manejo y dominio de los contenidos y de la dinámica cordial que desarrollan con los alumnos (Raompelman, 2007).

Respecto a la comunicación continua con los alumnos, o habilidad comunicativa, más precisamente el desarrollo de la competencia genérica de *comunicación oral y escrita*, los docentes dejaron ver que tienen una relación horizontal con los estudiantes, es decir, no se posicionan como la imagen autoritaria y poseedora del conocimiento dentro del aula. Es necesario mencionar que todas las clases tenían una duración de dos horas. Los docentes manifestaron que esto les ha permitido tener una relación cercana, incluso van a sus cubículos en donde tratan algunos temas que van desde la asesoría académica hasta quienes como consecuencia del trato humano externado por parte de los profesores, externan situaciones personales. Respecto a los temas académicos, al poder expresarlo posibilitan que el docente retome sus comentarios para la mejora del desarrollo del curso, de esta forma los

docentes manifestaron durante las observaciones tener un buen desempeño de su competencia comunicacional (Rueda, 2010; Loredó, 2012).

El uso del lenguaje es importante para la buena comprensión de las temáticas a tratar así como al momento en que los profesores resuelven dudas, se observó que cuando los estudiantes participaban con algunas inquietudes los profesores respondían utilizando un lenguaje más sencillo, explicando aquellos conceptos técnicos específicos del campo de estudios, "... con la finalidad de que los estudiantes puedan comprender mejor." (D6), pero también es necesario que los profesores conozcan el lenguaje cotidiano que utilizan los estudiantes, incluso en el uso y manejo de las TIC, un profesor mencionó durante la entrevista inicial que él les pide trabajos escritos, que prefiere que sean enviados vía correo electrónico, destacando la importancia de conocer la forma en cómo se comunican los estudiantes a través de su Black Berry, de su iPhone, de su iPad, "ya no les exijo "me los traes por escrito y a colores", eso es una pérdida de recursos, de hojas, de tóner" (D6), además de contribuir a la toma de conciencia de cuidado del medio ambiente, contribuyendo a la responsabilidad social que los estudiantes de concientizar, el ahorro de papel es una contribución a mantener el medio ambiente.

Se observó que los profesores desarrollan un modelo comunicación centrado en el proceso (Kaplún 1987), durante la interacción en el aula los docentes se comunicaron con los estudiantes en función de la temática que se encontraban desarrollando, relacionando ejemplos con situaciones que se presentan en la vida cotidiana de los estudiantes, vinculando teoría con práctica. La teoría de la actividad considera a la comunidad como un elemento importante, en este caso constituido por el contexto en el cual el docente desempeña su práctica, en donde tiene que convivir con reglas, división del trabajo, interacción con otros docentes y reglas y normas institucionales.

Zabalza (2003) propone recuperar como principales elementos la interacción entre: maestro, alumnos y los contenidos; siendo el profesor quien primero tiene acercamiento con las diversas temáticas a desarrollar, a través de las guías de estudio, para diseñar e implementar las estrategias más convenientes. Por lo tanto tiene la capacidad de: "estructurar los saberes para facilitar experiencias de

aprendizaje significativo, selecciona o desarrolla materiales didácticos, organiza y distribuye correctamente el tiempo” entre otros elementos, lo que permite el mejor aprovechamiento de tiempos, espacios y recursos, encaminado sus acciones a un procesos de enseñanza y de aprendizaje eficiente y eficaz, el cual será presentado en los análisis que se realizaron tanto de las observaciones de clase como de las entrevistas en profundidad.

Continuamente durante las observaciones los docente realizaron realimentación al desempeño de los estudiantes, ya sea a través de sus participaciones en clase, complementando los comentarios realizados por ellos, reforzando sus respuestas o incluso corrigiendo aquellas respuestas que no correspondieron a la temática, pero siempre un ambiente cordial, de respeto y sin exaltar las respuestas correctas, cuidando el aspecto afectivo tanto de quien participa como de quienes no se involucran (Rompelman, 2007). Regresa sus trabajos comentados a los estudiantes aunque no siempre es de manera rápida puesto que en ocasiones tarda hasta dos semanas en regresar las tareas con alguna anotación; sin embargo dice que prefiere tardar en retroalimentar a no hacerlo (D7). Siempre con respeto pleno a la dignidad de los estudiantes como personas, con mensajes escritos claros.

Los profesores consideran que el contexto de la IBERO constituye un elemento que apoya el desarrollo de los estudiantes, está biblioteca en mi materia es fundamental, la universidad sí tiene una inversión bien importante más allá de los profesores y del personal, en instalaciones, servicios, que les permitan tener mayor provecho académico (D10).

... los artefactos desempeñan un papel estructural en las prácticas de trabajo [...] no se limitan a estar ahí; evolucionan o son sustituidos y existe una dialéctica continua entre lo que se considera formas estructurales o procesales, estables o dinámicas, representacionales o discursivas de las prácticas de trabajo. (Engeström y Middleton, citado en Daniels, 2003: 131).

El elemento fundamental de la visión ignaciana tiene que ver con la concepción del ser humano como agente activo para la transformación de la realidad. El ser humano como actor central, activo y nunca pasivo, como un sujeto co-creador del mundo, con una responsabilidad social más allá de la sola existencia. Esta incidencia directa en el

mundo, no puede suceder de forma arbitraria, al ser la IBERO una universidad encomendada a la Compañía de Jesús, por lo que su modelo educativo se fundamenta en una visión de trascendencia expresada en la convicción de que el ser humano tiene la capacidad de transformar el mundo que le rodea, de forma responsable, consciente y reflexiva.

De manera muy deliberada pretendo que mis cursos sean ocasión para que mis estudiantes reflexionen sobre ellos mismos y sobre su vida, y para eso hecho mano de lo que pueda. Con mucha frecuencia lo que hago es plantearles como dilemas morales, pero además dilemas morales donde casi inevitablemente tienen que descubrirse confundidos o en conflicto ellos internamente, [...] con relación con algo que estábamos viendo, [invirtiendo tiempo en desarrollar ejemplos del tema revisado en ese momento y su relación con algún ejemplo actual] y luego veo como lo reconecto. (D7).

Esto se puede asociar al cuarto principio de Engeström (1987) "... es el rol central de las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo. Las contradicciones no son lo mismo que los problemas y los conflictos. Las contradicciones son tensiones estructurales acumuladas históricamente, dentro y entre sistemas de actividad.", el docente continuamente planteó a los estudiantes preguntas en las que ellos tenían tomar una decisión, lo que constituye una formación en la capacidad de discernir, elemento característico y distintivo de la IBERO, promoviendo que el estudiante pueda tomar decisiones ante situaciones determinadas y en beneficio no sólo de unos cuantos si no de la comunidad.

El clima en clase en todo momento promovió la oportunidad de participación para todos los participantes con equidad, en algunas ocasiones el docente designó a quien tenía que responder, sin que esto sea un acto de discriminación para los demás, más bien en función de quien levantaba primero la mano pero en la siguiente oportunidad la oportunidad era para otro estudiante, en todo momento dio tiempo y fue paciente para esperar la respuesta del estudiante. Esto constituye una de las dimensiones afectivas de la docencia (Rompelman, 2007),

En torno a este elemento las Características de la Educación de la Compañía de Jesús dice:

La relación entre estudiante y profesor favorece el crecimiento en el uso responsable de la libertad. Los profesores y los directivos, jesuitas y seculares, son más que meros guías académicos. Están implicados en la vida de los estudiantes y toman un interés personal por el desarrollo intelectual, afectivo, moral y espiritual de cada uno de ellos, ayudándoles a desplegar un sentido de la propia dignidad y a llegar a ser personas dispuestas a escuchar sus preguntas y preocupaciones sobre el significado de la vida, a compartir sus alegrías y sus tristezas, a ayudarles en su crecimiento personal y en sus relaciones interpersonales (Comisión Internacional para el apostolado de la Compañía de Jesús, 1996).

En el modelo educativo de la IBERO se considera que a medida que se comprende y entiende el contexto se incrementa significativamente la oportunidad de poder incidir en él, articulado de la reflexión originado de un proceso de diagnóstico ya sea realizado por profesores, los alumnos o alguna otra institución sobre las problemáticas sociales que ahí se hayan suscitado, que para dar solución tendrán que aplicar sus conocimientos sobre sí mismos, su identidad, relación con el entorno, científicos de su formación en la licenciatura que cursan, así como de la misión y visión de la IBERO para concretarlos en una acción de responsabilidad social.

De manera general durante el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje los docentes fomentan las seis competencias genéricas de la IBERO entre los estudiante, sin embargo cabe destacar son comunicación oral y escrita, liderazgo intelectual y trabajo en equipo las más evidentes; no quiere decir que las otras tres no sean desarrolladas, pero no son observadas tangiblemente solamente a través de las observaciones en clase. Lo correspondiente a la creatividad y, discernimiento y responsabilidad se manifiesta más claramente en los trabajo entregados por los alumnos porque es ahí en donde tienen que proponer alternativas a problemáticas planteadas a través de un pensamiento divergente de respuestas constructivas ante los hecho, y al tratarse de trabajos que entregan mayormente de forma individual, al menos antes del final del semestre, tienen que desarrollar su capacidad de autorregulación para determinar tiempos y espacios de trabajo como parte de su desempeño autónomo.

Respecto al compromiso integral humanista se trata de una competencia que debe ser mucho más vivencial por lo tanto está relacionada con la interacción cotidiana que

los profesores promueven hacia los estudiantes y entre ellos mediante la generación de ambientes respetuosos, los docentes consideran que es durante el servicio social en donde mejor se puede observar esta competencia genérica, debido a que es un lugar y momento en donde los alumnos tienen que realizar un análisis de la realidad social y cultural en búsqueda de soluciones sustentables, esto no quiere decir que no puedan realizar propuestas de manera teórica en otros momentos, siendo el servicio social un espacio en donde convergen los conocimientos adquiridos por los estudiantes para realizar soluciones innovadoras y creativas en beneficio de una comunidad en particular.

8.8 Cierre

Desde los referentes teóricos (Loredo, 2012; Rueda, 2008; García, 2008) el cierre de las sesiones constituye un elemento en donde los profesores recapitulan lo desarrollado durante la clase para encuadrar el tema en relación a la materia y los revisado con anterioridad o incluso para vincularlo con el siguiente, también recuerda las actividades a realizar, dejadas como tarea, en este aspecto los docentes coinciden en realizar un recuento de lo más relevante de la sesión y preguntando si hay dudas respecto a lo que se les ha encardado como tarea. De estos docentes observados cinco de ellos desarrollan su clase en las dos horas establecidas, uno de ellos lo hizo en una hora con cuarenta minutos y a uno le hacía falta tiempo.

Estas variantes en cuento al uso del tiempo para el desarrollo de las sesiones de clase en ningún caso se percibió que haya sido consecuencia de una mala planeación, en el caso del profesor que lo hizo en menos tiempo fue porque al decir de él durante la entrevista en profundidad: "... las preguntas y aportes realizados por los alumnos requirieron más tiempo del previsto. En el caso de quien concluyo antes de las dos horas de clase comento de igual forma en la entrevista en profundidad que en ocasiones se agota el tema antes de lo previsto porque los alumnos leyeron y comprendieron previamente al desarrollo de la clase, aportan ejemplos concretos y por lo tanto al profesor se aboca a articular sus participaciones y a relacionarlas con los fundamentos teóricos revisados en los textos. Cognitivamente cuando una idea se reitera sin aportar con ejemplos, ideas y conocimientos previos se corre el riesgo de

convertir la clase en un lugar en donde el aprendizaje sea visto como la obligación de permanecer en el lugar solo para cubrir el tiempo. Es por ello que resulta conveniente concluir en el momento en que exista una comprensión de las temáticas, en que las dudas hayan quedado resueltas.

Es posible posteriormente a la conclusión de la clase los estudiantes procese la información, la relacionen con sus conocimientos previos, con situaciones cotidianas, con la posible solución a problemáticas que ya hayan experimentado o que en algún momento no hayan podido resolver, a partir de este proceso de asimilación podrán surgir nuevas dudas e inquietudes, por ello la importancia de que al inicio de cada clase el docente pregunte si existen dudas del tema anterior, dando oportunidad a que los estudiantes expresen sus nuevas inquietudes o incluso las posibles aplicaciones de los mismos. De esa forma en la siguiente sesión se iniciará nuevamente el ciclo –inicio, desarrollo y cierre del proceso de enseñanza y de aprendizaje-. El cierre de las sesiones constituye un elemento en donde los profesores recapitulan lo desarrollado durante la clase para encuadrar el tema en relación a la materia y los revisado con anterioridad o incluso para vincularlo con el siguiente así como con sus posibles aplicaciones académicas y sociales (Loredo, 2012; Rueda, 2008; García, 2008).

El *quinto principio* de la teoría de la actividad: “... proclama la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad... Una transformación expansiva se logra cuando el objeto y motivo de la actividad [para esta investigación la práctica docente] son reconceptualizados para dar cuenta de un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio.” (Engeström, 1987), de tal forma que el docente que durante su primer año de docencia se percibía como alguien rígido, alguien que aplicaba al pie de la letra su programa hoy en día integra textos actualizados, ejemplos en donde vincula situaciones de la vida cotidiana de los alumnos con elementos teóricos de la materia, promueve un ambiente de equidad para que todos los alumnos tengan oportunidad de aportar y compartir en clase. Con esta actitud el docente se contribuye a que los estudiantes transformen y expandan su horizonte tanto académico como personal, al contribuir proporcionando recursos

didácticos y cognitivos que permiten que los estudiantes observen el mundo desde otra perspectiva, que re-conceptualicen por sí mismo las diferentes temáticas desarrolladas, reflexione sobre su trascendencia social y pueda discernir en el momento que se requiera.

La docencia puede ser vista como un sistema de actividad orientado a objeto, colectivo y mediado por artefactos, visto en sus relaciones de redes, con otros sistemas de actividad, es tomado como la unidad más importante de análisis. Los sistemas de actividad se realizan y se reproducen así mismos generando acciones y operaciones (Daniels, 2003: 135).

Durante las entrevistas iniciales y en las grabaciones de clase de todos los profesores aprecia en mayor o menor medida frases que tenían que ver con identidad, con responsabilidad social, contexto, aplicación, reflexión, revisión teórica y evaluación, (elementos de la pedagogía Ignaciana), por lo tanto en la entrevista en profundidad se decidió indagar más al respecto preguntando a los docentes sobre o que significa para ellos ser parte de la comunidad de la IBERO, surgiendo la frase de IBEROIDAD. La práctica docente en la IBERO es una actividad multifactorial en donde los docentes no sólo son especialistas en la disciplina en la cual se formaron como profesionistas, también son personas que reflexionan, interactúan y accionan con los alumnos sobre un medio, en el cual proponen soluciones alternativas e innovadoras a problemáticas reales.

8.9 IBEROidad

Durante las entrevistas en profundidad se buscó indagar más sobre de qué manera los profesores, no sólo como académicos sino personas se identifican con los elementos de la filosofía, misión, visión y modelo educativo de la IBERO, las respuestas fueron variadas pero hubo una que de inmediato hizo mención de un concepto que podríamos considerar que agrupa mucho de lo que los docentes decían respecto a este tema.

El docente que mencionó este término se ha involucrado durante su trayectoria como docente en la IBERO en diversas actividades además de la docencia, tales como la

tutoría, difusión e investigación, así como buscar desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexión, participación y brindando un trato cordial a sus estudiantes, teniendo siempre su puerta abierta para ellos antes que para las cuestiones administrativas, elementos esenciales en el modelo educativo humanista de la IBERO.

Otro profesor mencionó que la IBEROIDAD implica tener la disposición y la cercanía, y bueno, y actitudes con los estudiantes, darles seguimiento y tenerlos más cerca, hacerles un comentario vía Twitter, por correo electrónico, no solamente en términos de la escuela (D10). Centrar el aprendizaje en la persona si es algo muy importante de la filosofía educativa de nuestra universidad (D6). Respecto a la relación con otros académicos y administrativos considera que es una cuestión como de compañerismo, comadrería al mismo tiempo que uno guarda las jerarquías y respeto por las autoridades (D10).

La filosofía y la misión de la IBERO, están incluidas prácticamente en todas las materias. Un nexos valoral, ético, deben de estar los principios básicos (D6). El perfil de alumnos de todo el departamento, “time is money” a ver de qué manera voy a poder hacer mejor negocio, con los valores que traen desde sus casas (D6). Su comportamiento en su forma de ser, de su forma de interactuar entre ellos. En esas relaciones se nota mucho la filosofía de la Universidad Iberoamericana en donde les inculcamos sean responsables de los buenos negocios y el actuar ético, pero pues no puedo yo garantizar que el 100% (D6).

Un elemento que mencionaron al menos tres de los profesores tiene que ver con liderazgo al estilo jesuita, pensar más para los demás, es una forma de ejercer liderazgo, una forma, a través de la dirección de las empresas. Preparamos alumnos que vayan a dirigir empresas (D6). Dentro del beneficio de los demás va su propio beneficio. Les enseñamos que el principal objetivo de la empresa es el económico, si las empresas no ganan pues simplemente no pueden cumplir con sus otros objetivos que son el objetivo social y el objetivo trascendental (D6).

Va muy de la filosofía educativa de la IBERO del contenido social y que la mayor parte de estos personajes ya por el solo hecho de crear grandes empresas están cumpliendo con el objetivo social de la empresa que no es otro más que la creación de empleos productivos. Imagínate si no tuviéramos la cantidad de alumnos en esta universidad, pues realmente estuvieran en duda muchos de los empleos, y la mayor parte de los alumnos de esta universidad pues son hijos de empresarios, de políticos, de abogados de cantidad de gente que obviamente tienen un nivel de ingreso alto para poder pagar las colegiaturas y poder cumplir con una labor social que nos permite a la universidad que con lo que pagan unos poderles dar beca a otros (D6).

Intentando acercar nuestro referente teórico con este concepto, conociendo como los docentes enfrenta diferentes niveles de tensión durante su práctica, podemos decir que el compromiso explicitado, la cercanía con los elementos de la IBERO, el conocimiento que tienen de sus estudiantes, la comunicación respetuosa y selección de recursos en coherencia con los objetivos propuestos así como la interacción entre estos elementos en búsqueda de un aprendizaje no sólo significativo de los estudiantes si no formativo, son actitudes, habilidades y conocimientos que concuerdan con los elementos propuestos en el triángulo de la actividad propuesto por Engeström (2002).

El modelo del triángulo de la actividad o sistema de actividad esboza representacionalmente los varios componentes de un sistema de actividad en un todo unificado. Los participantes en una actividad son representados como sujetos interactuando con objetos para lograr resultados deseados. Mientras tanto, las interacciones humanas con cada uno y con los objetos del medio ambiente son mediadas a través del uso de instrumentos, reglas y la división del trabajo. Los mediadores representan la naturaleza de las relaciones que existen dentro y entre los participantes de una actividad en una comunidad dada de prácticas.

Precisamente, en los análisis del trabajo, Engeström (et al, 2002) reconoce que la pregunta teórica principal es cómo combinar los diferentes elementos aludidos inmediatamente arriba; o sea, los aspectos sujeto-objeto y sujeto-sujeto, o los aspectos instrumental y comunicativo de la actividad.

No sólo se trata de la interacción entre estos elementos, se trata de la trascendencia que tienen en la vida de los docentes, por ello se recupera una frase que de un docente del área de humanidades que da clara cuenta de esto: “Me ha caído el veinte de la responsabilidad que implica tener al hijo del alguien más enfrente, había una chica que tenía un claro problema de aprendizaje, y lo que hice fue quedarme con ella en algunas ocasiones para hacer ejercicios extras, hay que devolver un extra, hay que ser muy profesional pero además, hay que hacerlo al modo Ibero y hacerles ver cómo es eso (D10).

La docencia como actividad compleja involucra aspectos como el ser una actividad *predefinida*, ya que no se realiza en el vacío sino dentro de organizaciones que regulan y condicionan esta práctica; pero también puede ser un proceso indeterminado, porque a pesar de que se realiza una planeación de las tareas, no todo puede preverse antes de ser realizado; es multidimensional con varios actores involucrados; tiene un factor de simultaneidad debido a que durante la clase intervienen múltiples elementos; es impredecible, debido a la variedad de factores que en ella intervienen (Coll y Solé 2001 y Schoenfeld 1998).

Si bien el ser docente en la IBERO tiene que ver con que sean personas que cuenten con los conocimientos necesarios, un grado académico de maestría mínimo que entienda, también es importante que pongan en práctica la filosofía educativa de la universidad, sobre todo sepa transmitir a los alumnos el conocimiento que puede llegar a tener verdad, que desarrollen en todo momento el aspecto humanista “... ibero es como una comunidad muy familiar, los profesores tiene que estar muy apegado hasta lo que es la filosofía propia de la universidad” (D6). Un docente menciona –en un tono sensible, sentido y apropiado- “En mi docencia, encarno, expreso, comunico con un espíritu Ibero, si ideología, su filosofía, y procuro involucrar estos temas cotidianamente en clase, además sé que debemos desempeñar actividades de tutoría y de investigación.” (D6), lo que refleja el compromiso que tiene con las funciones que como docente debe cumplir.

Destacan dos aspectos en la respuesta del docente, el primero que enmarca elementos del ideario de la IBERO (ideología y filosofía) dejando en claro el

conocimiento de los mismos y de manera explícita su inquietud por incorporarlos cotidianamente en sus clases; en segundo lugar confirmó que la tutoría es una actividad que realiza no sólo porque se la programan, sino por el compromiso con los estudiantes. Por otro lado, la investigación en palabras suyas “es una tarea pendiente porque no tengo tiempo, pero que quiero desarrollar”.

Engeström (1987) menciona que un primer nivel de tensión se manifiesta cuando “... los participantes encuentran más de un sistema de valor asociado a un elemento dentro de una actividad que causa conflicto.”, en este caso los sistemas de valor son: el modelo educativo, el ideario y la filosofía de la IBERO; las características y necesidades de los alumnos y en la medida que el docente conoce los componentes de estos sistemas de valores se puede minimizar este primer nivel de tensión.

Este conocimiento posibilita que los sistemas con los cuales interactúa se expandan e interaccionen entre sí de manera armónica, partiendo del hecho de que:

El ciclo expansivo de un sistema de actividad comienza con un énfasis casi exclusivo en la internalización, en la socialización y la formación de novicios para que se conviertan en miembros competentes de la actividad según se realiza habitualmente. La externalización creativa se produce primero bajo la forma de transgresiones e innovaciones discontinuas. A medida que las rupturas y contradicciones de la actividad se tornan más exigentes, la internalización cobra cada vez más forma de reflexión crítica, y se incrementa la externalización, la búsqueda de soluciones novedosas. (Cole y Engeström, 2001: 67-68). Lo que da pauta a decir que a mayor experiencia de los docentes en la IBERO demuestran una mayor apropiación de los elementos que constituyen su filosofía, misión, visión, el humanismo como elemento central del modelo educativo así como de los factores que constituye la pedagogía Ignaciana, que a su vez es parte del modelo humanista, para que en su conjunto, se promueva la puesta en práctica de sus conocimientos, habilidades y actitudes en la solución de problemáticas con un beneficio social.

Conclusiones

El análisis de la literatura respecto a la práctica docente permitió indagar sobre los principales factores que influyen en ella, enfatizando sobre ellos el impacto que tienen sobre la práctica docente de los profesores de la Ibero, elegidos para este estudio, el modelo educativo y la evaluación de la docencia que en la institución se practica. La teoría de la actividad de Engeström resultó fundamental para analizar la relación del docente con el modelo educativo, los estudiantes y el contexto de la universidad y el impacto de la evaluación de su práctica.

La investigación permitió confirmar a la práctica docente como una profesión compleja, en la que convergen y se entretajan tanto factores institucionales como personales que le dan un estilo específico a la actividad docente al interior de una institución concreta, en este caso en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

La docencia en la IBERO es permeada además de por su misión, su visión, y su filosofía educativa, que se concretan en su modelo humanista, por la Pedagogía Ignaciana, elemento común de las instituciones educativas del Sistema Universitario Jesuita.

Otro aspecto que resultó relevante para la caracterización de la docencia en la IBERO fue la relación que los profesores investigados establecen con: a) sus estudiantes, misma que va más allá del vínculo pedagógico reforzada por relaciones afectivas que facilitan la comunicación entre seres humanos; b) otros docentes, constituyéndose en cómplices para promover el desarrollo de las capacidades humanas de sus estudiantes; c) las autoridades al constituirse como un miembro activo y crítico de la comunidad educativa; d) la evaluación docente referente indispensable para reflexionar sobre la calidad de su ejecución y la satisfacción de sus alumnos.

Por su parte los factores personales evidenciaron que la formación académica es muy sólida ya que todos los profesores que constituyeron la muestra tienen doctorado, la trayectoria docente indica amplia experiencia en el ejercicio de la profesión docente y una clara identificación con la filosofía y el Ser del profesor de la

IBERO, en otras palabras la IBEROidad se vive plenamente, entendida como la forma de ser profesor, de vivir el modelo educativo, de transmitir sus conocimientos, sus experiencias, de interactuar con los estudiantes y otros profesores, la forma en cómo se desenvuelven dentro y fuera de las aulas, es la pasión por la solución de problemáticas en beneficio de una comunidad y el compromiso con la formación integral de los estudiantes, estos son aspectos que orientan a los profesores para planear desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza. Los profesores participantes de la investigación mostraron un alto nivel de compromiso con los estudiantes, y aunque perciben que la profesión docente es menospreciada por parte de algunos profesionistas de otros ámbitos y algunos otros sectores de la sociedad, para ellos se trata de una vocación con dedicación.

Los profesores coincidieron en considerar al estudiante como elemento central y vital en el proceso educativo, e incluso como la razón de ser y existir de la universidad, buscan ir más allá de la mera instrucción; en congruencia con el modelo educativo de la IBERO en donde se describe la importancia de promover una formación integral de los estudiantes en búsqueda del desarrollo de una participación social, crítica y reflexiva con base en un fundamento humanista.

Los docentes consideran que la evaluación de la docencia que se práctica en la institución es un proceso que no refleja lo que en realidad sucede en el aula y aunque es un instrumento de control, finalmente favorece la reflexión y el perfeccionamiento de la calidad de la docencia.

Aunque solo algunos de los profesores tienen un conocimiento explícito de los elementos que constituyen el modelo educativo de la IBERO, todos los entrevistado lo implementan en su práctica; es claro que los profesores de mayor experiencia viven el modelo educativo de la IBERO de forma cotidiana y no solamente en las aulas, lo viven en sus acciones e interacciones con los demás, mientras que quienes tienen menos años como docentes en la IBERO lo hacen a partir de la convivencia con otros docentes.

Así, podemos afirmar que el modelo educativo de la IBERO sí influye en la práctica de estos profesores, durante la planeación, desarrollo de la enseñanza y la

evaluación del de aprendizaje, quedando de manifiesto principalmente a través de la interacción que tienen con los estudiantes en donde lo principal es el respeto a sus posturas y comentarios, así como la continua reflexión sobre la aplicación de los elementos teóricos revisados para dar solución a problemáticas sociales y el impacto que estas tienen sobre los demás y sobre el ambiente.

Los docentes identifican como rasgo característico y relevante el humanismo como factor central en la interacción entre estudiantes y profesores, así como entre estudiantes, concibiéndolos como sujetos conscientes, libres y racionales, en donde el encuentro humano mediante el dialogo con atención, inteligencia y razón promueven la libre valoración y reflexión sobre los aspectos de la realidad que es estudiada en las aulas con la finalidad de ampliar su horizonte de comprensión así como sus significados y valores que contribuyen a construirlos como persona..

La mayoría de los profesores observados recurren a la pedagogía ignaciana como método de enseñanza, por ejemplo al contextualizar el momento en que algún autor desarrollo sus principales postulados, así como la forma en que esto puede contribuir en la solución de problemáticas actuales en lugares específicos. Igualmente se pudo observar y verificar que los profesores consideran métodos de evaluación en donde el aprendizaje está centrado en el estudiante, como puede ser la resolución de problemas situados a través del trabajo colaborativo, promoviendo la autonomía del estudiante.

Se confirma que los docentes enfrentan continuas contradicciones generadoras de tensiones entre las formas ya probadas y los nuevos paradigmas, siguiendo a Engeström se observa el conflicto ocasionado por el SEPE que puede poner en contradicción la percepción de los estudiantes sobre la calidad de la docencia y la del propio profesor sobre su desempeño; un segundo nivel de tensión se manifiesta cuando se le pide al docente que diseñen sus cursos con base en un modelo curricular por competencias sin que él tenga la formación suficiente en este aspecto; un tercer nivel de tensión al desarrollar y evaluar recursos y estrategias seleccionados durante la planeación de su curso por competencias; finalmente un cuarto nivel de tensión quedó de manifiesto cuando los docentes encontraron

cambios en una actividad que repercute en conflictos con su práctica ya probada, a partir de su incorporación en la IBERO y tener que explicitar elementos del modelo educativo cuando algunos de ellos no tienen un amplio conocimiento del mismo.

Otro aspecto que nos permite afirmar el impacto del modelo educativo de la IBERO es que los profesores desarrollan una praxis docente como actividad reflexiva, implementando la pedagogía ignaciana como un método que permite articular aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, es decir desarrollar competencias.

En cuanto a la evaluación docente, los profesores visualizan al SEPE como un cuestionario de opinión más que de evaluación, no les genera tensión alguna, ni determina su desempeño cotidiano, esto podría deberse en parte a que han sido bien evaluados desde que comenzaron como docentes, es decir, los profesores de la muestra son considerados como buenos docentes.

Todos los profesores mencionaron que la sección que corresponde a los comentarios libres de los estudiantes son un elemento para reflexionar sobre lo realizado durante el semestre con la finalidad de valorar su desempeño, también mencionaron que se podrían sumar otras fuentes de información como un portafolio de evidencias, observación de otro profesor, preguntando a otro profesores del mismo departamento para valorar su práctica.

En la IBERO aún no se han desarrollado mecanismos para dar seguimiento a los resultados del SEPE, es el docente quien revisa sus propios resultados; en caso de tener una evaluación por debajo del promedio reciben una notificación en donde se les invita a mejorar su desempeño, quienes son muy bien evaluados durante tres periodos son considerados para recibir un reconocimiento institucional. Por otro lado la Dirección de Servicios para la Formación Integral ofrece cursos de actualización para los docentes, sin embargo son generalizados y no necesariamente atienden a las necesidades particulares, algunos docentes consideran que un aporte de estos cursos es la oportunidad de compartir entre colegas experiencias, estrategias, métodos para evaluar que posteriormente pueden incorporar y/o modificar como parte de sus cursos.

La evaluación docente resulta no ser un factor que influya o determine la práctica de los docentes de la IBERO, al menos no la de los profesores que cotidianamente salen bien evaluados.

Finalmente, durante la investigación surgió el término IBEROidad, como un término que explica o que busca identificar o asociar un *ethos* docente, es decir, una forma de ser, de entender y vivir la profesión docente en la Ibero, en donde el docente se identifica como un profesionalista con dedicación, pasión y vocación a la docencia y no solo como un empleado, en donde surgen elementos propios de la institución como el humanismo; el profesor como uno de los elementos vitales del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con dedicación y compromiso para que los estudiantes de la IBERO sean más que solo profesionales del campo en el cuál se están formando, que sean personas con responsabilidad social.

Esto ejemplifica el *quinto principio* de la teoría de la actividad que "... proclama la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad... Una transformación expansiva se logra cuando el objeto y motivo de la actividad [para esta investigación la práctica docente] son reconceptualizados para dar cuenta de un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio." (Engeström, 1987),

La IBEROidad es entonces un concepto que no es del conocimiento de toda la comunidad universitaria, más bien es un término poco conocido, sin embargo su significado es experiencial y vivencial en los docentes observados. Conocer, indagar y sobre todo escuchar lo que implica para los profesores ser IBERO, la IBEROidad, resultó una experiencia integral no sólo como estudiante de doctorado, sino como investigador, como docente de asignatura y como persona. Por ello recupero algunas expresiones de los docentes respecto a la IBEROidad:

... vivir de una manera determinada es siempre un acto de "traducción" (como diría Latour) en donde en mi caso yo hago una interpretación personal de lo que considero empata con un cierto *ethos* y *pathos* de la universidad. En mi caso, eso supone una concepción de investigación que debe estar articulada a problemas concretos, problemas además que siendo nacionales a la gente realmente le importen. Por eso mis investigaciones parten de preocupaciones locales, lecturas localizadas de los actores que me interesan. Este no-desapego de lo social concreto es una definición que en mi perspectiva se empata con la Ibero. El compromiso y la pasión con lo que hago,

en mi caso la docencia como un aspecto que enaltece la labor y que supone que algunos o varios alumnos llegarán a valorar el interés y el compromiso intenso de un profesor es otro supuesto. Siento que en la Ibero eso es algo que marca un sello, aquí los alumnos no nos importan poco. No son clientes ni tampoco una necesidad obligada, al contrario, yo pongo a prueba lo que pienso e investigo a diario en ese pequeño espacio de exploración y experimentación que son las clases.

Investigación, compromiso concreto, docencia son tres cosas que creo se articulan muy bien con esta universidad y que me hacen sentir que soy parte de una comunidad.

La formación jesuítica es única, además de conocimientos y elementos para lograr el éxito (no sólo económico) valorar y de experiencia de vida y convivencia para con los demás, en todo nuestros actos de manera consciente o inconsciente se refleja; esa visión de la vida que puedes transmitir a los demás es única y es muy de la educación de nuestra universidad.

La expresión connota un modo de ser universitario que en lo fundamental consiste en el vivir en las actividades académicas y en las relaciones interpersonales los valores proclamados por el ideario.

Así, la IBEROidad es concebida como un elemento característico de los docentes de la IBERO, una forma de ser, de hacer, de vivir que trasciende las aulas, el campus y se ratifica en el día a día.

La actividad docente en la IBERO es una práctica influida fuertemente por el modelo educativo y los valores que en él se resaltan, en la que el profesor facilita que el estudiante se forme, con alto nivel de vocación y compromiso para atender los problemas más apremiantes de la sociedad.

“El conocerlos me ha hecho mejor.”

Ser ibero es toda una forma de vida.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, L. y Odriozola, A. (2000). La alternativa humanista para la educación superior del siglo XXI. En *Sinéctica* 16 ene-jun/2000
- Ander-Egg (1990). *Introducción a la planificación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Andrade, (2011), *El currículum del bachillerato general y el desarrollo de competencias en la Universidad de Guadalajara*, Tesis del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, México.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: Autor.
- Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. En M. Rueda y F. Díaz (Eds.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 23 -27). México: Paidós Educador.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: Textos educar-Educación Jalisco.
- Braskamp, L. A. y J. C. Ory (1994), *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Performance*, San Francisco, Jossey-Bass Publisher.
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Consultado el 27 de julio de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-canales.html>
- Carlos Guzmán, J. (2005). El profesor efectivo en educación superior. En F. Fierro y M. H. García (pp. 15-67), *Pensamiento didáctico y práctica docente*. México: UNAM. Facultad de Psicología, División de estudios profesionales, Coordinación de Psicología Educativa
- Cole, M., Engestrom, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Gavriel Salomon (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Conversaciones psicológicas y educativas*. Argentina, pp. 23-74.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, J. M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.

- Comisión Internacional para el apostolado de la Compañía de Jesús (1996). Educación de la Compañía. Documentos contemporáneos. Caracas: CERPE.
- Crispín, M. L. (1998). *Vinculación de procesos evaluativos a la formación de docentes universitarios*. Tesis de doctorado, Universidad Anáhuac, Distrito Federal, México.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos aires: Paidós.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- De La Puente, Fernando S.J. Secretario General CONEDSI (S/F). La Pedagogía Ignaciana hoy, introducción histórica y pedagógica. En línea: consultado: 09 de mayo de 2014.
- Díaz Alcaraz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. España: Praxis.
- Duplá, Javier (2000). *La pedagogía Ignaciana. Una ayuda importante para nuestro tiempo, conferencia sobre pedagogía Ignaciana*. Serie Cuadernos Ignacianos 2. Caracas: Universidad Andrés Bello. 161, 171-183.
- Engeström, Y., Engeström, R., and Kerosuo, H. (2003). The Discursive Construction of Collaborative Care. *Applied Linguistic 24/3: 283-315*. Oxford University Press.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. <http://www.education.miami.edu/blantonw/mainsite/Componentsfromclmer/Component1/engestrom.html>. **Consultado: 39 de Julio 2010**
- Engeström, Y. (2001a). *Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization*. Journal of Education and Work, Vol. 14, No. 1.
- Engeström, Y. (2000b). Collaborative intentionality capital: object-oriented interagency in multiorganizational fields. Engeström, Y. (ed.) *Research Report 5*. Helsinki: center for Activity Theory and Developmental Work Research, University of Helsinki.
- Engeström, Y., Engeström, R., and Kerosuo, H. (2003). The Discursive Construction of Collaborative Care. *Applied Linguistic 24/3: 283-315*. Oxford University Press.
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.

Consultado el 14 de abril de 2009, en:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-elizaldereyes.html>

Esquivel Estrada, N. (1998). *La Universidad humanista ¿utopía alcanzable?* / Noé Héctor Esquivel Estrada. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Facultad de Psicología (S/F). En línea:
<http://www.psicologia.unam.mx/pagina/es/17/quienes-somos>

Fresán, M. (2000). Una propuesta para la evaluación docente en el nivel de posgrado. En J. Loredo Enríquez (Coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, (pp.37-62). México: Porrúa.

Fromm, E. (1989). *Humanismo socialista*. México: Paidós.

Fuentes-Medina, Myriam E. & Herrero Sánchez, Jesús R. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). En línea:
<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>, Consultado: 18 de septiembre de 2009.

Gagné, Robert Mills y Leslie J. Briggs. (1976) *La planificación de la enseñanza: sus principios; traducción Jorge Brash; revisión técnica Emilio Ribes Iñesta*. México: Trillas.

García, B., Loredo, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.

García-Cabrero, B.; Loredo, J.; Luna, E.; Pérez, C.; Reyes, R.; Rigo, M.; Rueda, M. (2004), Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad*. México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés. Pp. 13-86.

García, B., Loredo, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). *Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior*. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 3 (e)*, en línea: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf

García-Cabrero Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 12 de

septiembre de 2010, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

- García, B.; Loredó, Javier; Luna, E. y Rueda, M. (2008). *Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Médica y Superior*. En: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 1, Número 3 (e). En línea: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- García, B. (2009). *Las dimensiones afectivas de la docencia*. Revista digital universitaria, 1 de noviembre, Vol. 10 Número 11, ISSN: 1067-6079
- Guzmán J. C. (2005) El profesor efectivo en educación superior. En F. Fierro, M. H. García. *Pensamiento didáctico y práctica docente*. México Universidad Nacional autónoma de México, Facultad de Psicología, División de estudios profesionales, Coordinación de Psicología Educativa
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología*. Barcelona: anthrosop
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science* 28, 491-523.
- Hernández, F. et. al. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla SA.
- Hernández, R., et. al. (2010) *Metodología de la investigación*. Madrid: Mc. Graw Hill
- IPN (2004). Modelo educativo del Instituto Politécnico Nacional. En línea: http://www.ipn.mx/WPS/WCM/CONNECT/23DBBF804F5CA3358256CF884C9E7D5/PUBLICACION_I8437.PDF?MOD=AJPERES&CACHEID=23dbbf804f5ca3358256cf884c9e7d5d
- Jonassen, D. H. (1991) Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), 5-14.
- Kincheloe, J.L. & McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research, In N. Denzin, Y. S. & Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (pp. 303-342). Thousand Oaks: Sage.
- Kozulin, A. (1994) *La Psicología de Vigotsky*. Madrid: Alianza Editorial.
- Larroyo, F. (1969). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.
- López Torres, Marco (1999). *Evaluación educativa*. México: trillas.
- Loredó, J. y Grijalva, O. (2000 a). Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado. En M. Rueda, y F. Díaz Barriga (Comps):

Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales (pp. 103-132). México: Paidós.

Loredo, J. (Coord.). (2000 b). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa.

Loredo, J., Romero, R., Inda, P. (2008) informe reporte final de investigación Clave 52676-H, *Modelo Integral de la Evaluación de la Práctica Docente para el Posgrado de la Universidad Iberoamericana*, México, D.F.

Loredo, J., Romero, R. e Inda, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 20 de septiembre de 2010, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-loredoromeroinda.html>.

Luengo González, Enrique (2003). Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizado el 5 y 6 de junio del 2003, en Bogotá, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). En línea: http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf

Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 10 de septiembre de 2010, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.html>

Luna Serrano, Edna y Rueda Beltran, Mario. (2008). estado del Conocimiento sobre la Evaluación de la Docencia. En M. Rueda Beltran, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (págs. 59-71). Distrito Federal, México: UNAM IISUE y Plaza y Valdez.

Macías Esparza, Ana Cecilia (2006). Evaluar la docencia con responsabilidad. En: *Gaceta UAA*. Órgano de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Año 1, época 4, Número 77, Octubre de 2006.

Monroy Farias, M. (2000). Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente. En M. Rueda Beltran, *Evaluación de la docencia perspectivas actuales* (págs. 283-307). México: Paidós.

Moll, L. C. (1990). Introducción en Vygotsky y educación. Cambridge, Cambridge University Press.

- Onrubia, J. (1997) "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", en COLL y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Orozco, J. (2014) Mensaje institucional: *La formación de la conciencia crítica, elemento clave del Modelo Educativo Jesuita*, en línea: <http://www.youtube.com/watch?v=JRXIx5P8fh8> Consultado 5 de febrero de 2014.
- Palacios, J. (1997). *La cuestión escolar*. 3ra edición. México: Fontamara.
- Postic, M. (1972). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, I. (1999) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Ralph E. Metts S.J. (1999) *Ignacio lo sabía. La pedagogía jesuita y las corrientes educativas actuales*. Guadalajara, Méx.; ITESO
- Rizo, F.M. (1991). The controversy about quantification in social research: An extension of Gage's "historical sketch." *Educational Researcher*, 20 (12), 9-12
- Rodríguez, R. (1994). La modernización de la educación superior en perspectiva. En R.
- Rodríguez Gómez y H. Casanova Cardiel (Coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social* (pp. 171-197). México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Porrúa.
- Rompelmann, L. (2002). *Affective Teaching*. Lanham, MD: University Press of America, Inc.
- Rubio Oca, J. (Coord.) (2006). *La política educativa y la educación superiores 1995-2006: Un balance*. México: SEP-FCE.
- Rueda, M. (1995). Procesos de enseñanza y prácticas escolares. En Mario Rueda (coord.) *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Procesos de enseñanza y aprendizaje I*. México: COMIE, pp. 67-120.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México (Pensamiento Universitario, Tercera Época, Núm. 100).
- Rueda, M. y Elizalde, L. (2008) Evaluación de la Docencia y Compensación Salarial. En: M. Rueda (Ed.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. IISUE-UNAM y Plaza y Valdez.
- Rueda B., M. y Torquemada, A. D. (2004). Algunas consideraciones para el diseño de un sistema de evaluación de la docencia en la universidad. En M. Rueda

(Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 29-37). México: UABJO-ANUIES.

Rueda, M. y Luna, E. (2008). La docencia universitaria y su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-np2008.html>

Rueda, M. (2010). *La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México*. México IISUE.

Sánchez, Efraín (1973). *Psicología educativa*. Puerto Rico: Universitaria.

Sánchez-Sosa, J. (1991). Diagnóstico y realimentación del desempeño docente mediante evaluaciones de alumnos. *Revista Mexicana de Psicología*. México, Vol. 10 N. 2 pp. 153-173.

Schön, D. (1994). La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia. *Cuadernos de pedagogía* 222, 88-92.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós.

Scott y Patric, (2000), *Introducción a la investigación y evaluación educativa*, Nuevo México, Instituto de Investigaciones y Mejoramiento de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Senado de la república LIX legislatura. *Boletín informativo de la dirección general del archivo general y memoria legislativa*. Año IV, No. 33, Septiembre-Octubre 2004, Año V, No. 34, Noviembre-Diciembre 2004. En línea: http://www.senado.gob.mx/libreria/sp/libreria/historico/contenido/boletines/boletin_33-34.pdf

SEP (S/F). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)*. En línea: <http://pifi.sep.gob.mx/> Consultado: 12 de octubre de 2011.

SEP (S/F b). *Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. En línea: <http://promep.sep.gob.mx/> Consultado: 14 de octubre de 2011.

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Consultado el 30 de noviembre de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Silverman, D. (1989). "The Practice of Qualitative Research", en *Qualitative Methodology & Sociology*. Gran Bretaña: Gower, Pp. 95-117.

- Smorgansbord, A., (Undated). Constructivism and instructional design. En línea: <http://hagar.up.ac.za/catts/learner/smorgan/cons.html> Consultado: 12 de noviembre de 2012.
- Sociología y educación (S/F). Un esquema básico del Constructivismo en línea: <http://socioeducacion.blogspot.mx/2009/06/un-esquema-basico-del-constructivismo.html>, Consultado: 30 de abril de 2012
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.
- Tarrén, M. (coordinadora) (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, Colegio de México y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México.
- Transparencia UNAM (S/F). En línea: <http://www.transparencia.buap.mx/metapsico.pdf> Consultado: 30 de abril de 2011.
- Tuning América Latina (2007). *Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Consultado: 26 de Febrero de 2010. En: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&asc=DESC.
- Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/a). *Ideario*. [En línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/files/001.pdf>. [2008, Diciembre, 5].
- Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/F). *Filosofía educativa*. [En Línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/files/002.pdf> [2008, Diciembre, 5].
- Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/F). *Misión y visión*. [En Línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=mgPerfil&seccion=piPlanestrategico> [2008, Diciembre, 5]
- Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/F). *Historia, Sinopsis cronológica de la IBERO*. [En línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=mgPerfil&seccion=anHistoria> [2009, Mayo, 7].
- Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/F). *inspiración cristiana*. [En línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=mgInspiracion&seccion=mgInspiracion> [2009, Mayo, 6].
- Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/F). *Perfil del profesor ideal de la IBERO*. [En línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/files/009.pdf>. [2008, Diciembre, 5].
- Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/F). *Plan estratégico 2000 – 2010*. [En Línea] Disponible:

<http://www.uia.mx/uiainstitucional/programas/PROGR/Copy%20of%20PROGR2.HTML>. [2008, Diciembre, 5].

Universidad Iberoamericana (IBERO) (2010). Marco conceptual para el diseño de planes de estudio del sistema universitario jesuita. Aprobado por el Consejo Académico del SUJ el 6 de agosto del 2010.

UNAM (S/F). Acerca de la UNAM. En línea:
http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/

UNAM b (S/F). En línea:
http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=36

Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Argentina: Gedisa.

Vigotsky, L. (1995) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En Obras Escogidas. Vol. III. Madrid: Visor

Zabalza, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía* No 186 Mato-Agosto. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. P.p. 295-317.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesor universitario* Calidad y desarrollo profesional. España:

Zubiría, H. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdez

Anexos

Anexo I

SEPE 1

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE CURSO

Profesor:

El objetivo de este cuestionario es valorar la calidad de los procesos de tutoría desde el punto de vista de los estudiantes de posgrado. Se solicita tu opinión sobre la organización del proceso y el desempeño del (la) tutor (a). Las respuestas son anónimas y los resultados se comunican a los tutores después de que han entregado las calificaciones a la coordinación. Por favor conteste reflexivamente y con sinceridad. Califique con la siguiente escala:

(1) Deficiente	(2) Apenas aceptable	(3) Aceptable	(4) Satisfactorio	(5) Muy satisfactorio
----------------	----------------------	---------------	-------------------	-----------------------

<i>Mi profesor (a)</i>	1	2	3	4	5
1. Muestra una preparación y organización sólida de cada clase					
2. Comunica claramente el programa de la materia (Propósito y objetivos del curso, contenidos, organización, criterios de evaluación y bibliografía)					
3. Da a conocer clara y oportunamente los criterios de evaluación del curso					
4. Promueve el aprendizaje reflexivo					
5. Promueve el análisis, la creatividad, la valoración crítica (entre otras habilidades del pensamiento).					
6. Expone y explica claramente. Utiliza ejemplos que ayudan a comprender los diversos contenidos					
7. Promueve que el estudiante desarrolle su capacidad de identificar y plantear problemas con rigor metodológico (desde diversos enfoques teórico – metodológicos)					
8. Enriquece el aprendizaje de los estudiantes a través de la retroalimentación de sus actividades y trabajos.					
9. Atiende adecuadamente a los comentarios y cuestionamientos de los estudiantes					
10. Organiza diversas actividades para generar ambientes de aprendizaje variados					
11. Motiva al estudiante para que éste aprenda					
12. Escucha los puntos de vista de los estudiantes					
13. Favorece un clima agradable de participación y confianza en la clase.					
14. Responde a las preguntas y dudas del estudiante con precisión					
15. Diseña estrategias de evaluación adecuadas a las características del grupo					
16. Comunica con oportunidad los resultados de las evaluaciones					
17. Es congruente al evaluar el aprendizaje, conforme los objetivos del programa					
18. Demuestra un conocimiento sólido de la materia					
19. Refleja interés en que el estudiante aprenda					
20. Presenta los contenidos actualizados y los debates contemporáneos vinculados con la temática del curso					
21. Estimula interés por la asignatura					
22. Es respetuoso en su trato con los estudiantes					

23. Realiza la actividad docente con sentido de responsabilidad y compromiso					
24. Fortalece los valores de honestidad y ética profesional en el grupo a través de su propio comportamiento en clase					
25. Con base en todo lo anterior, ¿cómo evaluarías el desempeño general de tu profesor?					

Le agradeceremos que escriba sus comentarios o sugerencias para el tutor. Es particularmente útil que señale también lo que considere positivo, es decir las “buenas prácticas” de tutoría que usted perciba como adecuadas

Anexo II

Guía de entrevista a profesores de licenciatura de la Universidad Iberoamericana Primavera 2012

Fecha:

Nombre del profesor entrevistado:

Edad: 25 – 35 36 – 45 46 – 55 más de 55

Departamento de adscripción:

Materia que imparte actualmente:

Perfil profesional

- ¿Cuál es su formación profesional?
- ¿Después de sus estudios de licenciatura ha cursado otros estudios?
(Diplomados, especialidades, talleres, posgrado...)
- ¿Tiene alguna área de especialización?
- ¿Cuántos años tiene como profesionista?
- ¿Cuántos años tiene como docente?
- ¿Y cuántos como docente de licenciatura en la IBERO?
- ¿Ha recibido formación o preparación pedagógica para ser docente?
 - ¿De qué tipo? (Cursos, diplomados, talleres, ...)
 - ¿Cuáles fueron las temáticas de estos ...)
 - ¿Los tomo por iniciativa propia? ¿Por qué le interesaron esos cursos?
 - ¿Alguien le sugirió esos cursos en particular?
- En su experiencia, ¿qué aspectos, elementos, vivencias le han ayudado a formarse como docente?

Práctica docente

- ¿Cuándo cursaba sus estudios de licenciatura pensó en algún momento que iba a ser profesor?
- ¿Cómo fue su experiencia en su primer año como docente?

- ¿Recuerda que fue lo que se le dificultó más?
- ¿Qué cosas se le facilitaron?
- ¿Por qué llegó a ser docente?
- ¿Qué le gusta de ser docente?
- ¿En qué otras instituciones educativas ha impartido clases?
- ¿Qué elementos favorecieron su permanencia como docente en la IBERO?
- ¿Qué le gusta de ser profesor en la IBERO? Y ¿qué no le gusta?
- ¿Conoce cuáles son las funciones que un docente de la IBERO debe cumplir, y sus características, o cuál es el perfil docente de la IBERO?
- ¿Qué concepción tiene del estudiante?
- ¿Cuáles son las características de los estudiantes de la IBERO?
- ¿Qué materias imparte generalmente?

Evaluación docente en la Ibero

- ¿Conoce el proceso de evaluación de la práctica docente de la IBERO?
- ¿Sabe cuáles son las consecuencias de la evaluación docente que realiza la IBERO?
- ¿Sabe qué evalúa el SEPE?
- ¿Considera que esta forma de evaluación es adecuado?
- ¿Revisa los resultados del SEPE?
- ¿La evaluación del SEPE tiene consecuencias en su práctica?
- ¿Ha considerado que la evaluación del SEPE le puede afectar?
- Los resultados del SEPE le pueden servir para mejorar su práctica docente, ¿esto ha sucedido?
- ¿El coordinador de la licenciatura comenta con usted los resultados del SEPE?
- ¿Comenta sus resultados del SEPE con colegas?
- ¿Le han sugerido que modifique su práctica docente a partir de estos resultados?
- ¿Qué otras alternativas propondría para la evaluación de su práctica?

Planeación del proceso de enseñanza y de aprendizaje

- ¿Cuáles son los elementos que toma en cuenta para el desarrollo de su programa semestral? ¿y para su planeación de clase?
- ¿Cuántas horas a la semana dedica a la preparación de una clase?
- ¿El contexto institucional influye en el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Qué importancia tiene para usted el objetivo general de la materia?
- ¿Cuál son los criterios para seleccionar e incorporar materiales de apoyo (videos, presentaciones, páginas de internet, etc.)?
- ¿Cuáles son, en general, las estrategias que planea para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?

Desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje

- ¿Al inicio del semestre realiza algún tipo de diagnóstico sobre los conocimientos de sus alumnos?
- ¿Define algunas reglas de convivencia dentro del aula?
- ¿Es importante dar a conocer los objetivos y formas de evaluar? ¿por qué?
- ¿Cuáles son los factores que toma en cuenta para definir la secuencia de contenidos?
- ¿En qué medida participan los estudiantes para el desarrollo de las temáticas?
- ¿Con base en que elementos o criterios es que selecciona las estrategias de enseñanza?
- ¿Las características del grupo son consideradas para la selección de estrategias?
- ¿Cuáles son los factores que toma en cuenta para construir y/o seleccionar recursos materiales y/o multimedia?
- ¿Durante el semestre que tipo de actividades son las que realizan los alumnos durante las clases: trabajos en equipo, exposiciones, desarrollo de aplicaciones, tomar nota,...?
- ¿Mediante qué tipo de actividades promueve la creatividad de los estudiantes?

- ¿Qué tipo de actividades utiliza para que los estudiantes reflexionen en torno a su incorporación a mediano y largo plazo en la sociedad como profesionistas?

Evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje

- ¿Cuáles son los criterios que toma en cuenta para evaluar el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Participan los alumnos en la evaluación de los objetivos propuestos?
- ¿Retroalimenta a los estudiantes en cada una de las actividades que realizan (ensayos, tareas, etc.)?
- ¿Cuándo califica a los estudiantes, piensa que ellos lo van a evaluar?

Modelo educativo de la IBERO

- ¿Conoce el modelo educativo de la IBERO?
 - ¿Qué me podría decir del modelo educativo de la IBERO?
 - ¿Conoce sus principales componentes?
 - ¿Qué es lo más significativo para usted?
 - ¿Qué de esto aplica en el desarrollo de sus clases?
- ¿El coordinador de licenciatura o el director del departamento le ha hecho algunas recomendaciones, para incorporar elementos del modelo de la IBERO?
- ¿Qué tipo de comentario o sobre qué temas?
- ¿Conoce el perfil de egreso?
- ¿Toma como base la guía modelo (caratula) para el desarrollo de su programa de clase?
- ¿Está de acuerdo con un enfoque por competencias?
- ¿Qué le ha significado el cambio a un modelo de enseñanza por competencias en su práctica docente?

Anexo III

Guía de observación

Datos de identificación:

- Profesor:
- Fecha: Materia:
- Hora de inicio: Hora de término:
- Tema:
- Número de alumnos:

Previsión del proceso de Enseñanza-Aprendizaje		
Competencia	Indicadores	Observación
Planear el curso de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> - Domina los saberes de su materia. - Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica). - Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. - Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. - Selecciona o desarrolla materiales didácticos. - Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción. - Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos. - Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura. - Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> significativo; colaborativo; autónomo. - Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. - Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación. 	

Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje		
Competencia	Indicador	Observación
Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)	<ul style="list-style-type: none"> - Establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso. - Diseña actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo. - Selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación. - Incluye el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías. - Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones. 	
Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante la clase. - Trabaja con estudiantes que presentan dificultades. - Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes. - Proporciona realimentación al desempeño de los estudiantes. - Provee oportunidades equitativas de participación en el aula. - Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa. - Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación. - Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes. 	
Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura lógicamente la presentación de sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas. - Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal, el uso adecuado del tono de voz y los medios audiovisuales de apoyo. - Elige vocablos, ejemplos o ilustraciones, así como estructuras sintácticas adecuadas para la comunicación escrita. - Tiene la capacidad para comunicarse por escrito y oralmente, utilizando de manera eficiente una lengua extranjera. 	

Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje		
Competencia	Indicador	Observación
Utilizar formas adecuadas para valorar el procesos enseñanza aprendizaje, así como su impacto	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa el logro de las metas de la asignatura utilizando estrategias e instrumentos diversificados y acordes con los propósitos educativos de la asignatura. - Involucra estándares de excelencia en la actividad académica personal y profesional orientada a resultados de alto nivel y enfocada a la mejora continua. - Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes. - Utiliza estrategias de autoevaluación de su desempeño. - Involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de la metas del curso. 	

Distribución del espacio en el salón de clases:

Esquema de la distribución del espacio y de la ubicación de los estudiantes durante el desarrollo de la clase:

Anexo IV

Ejemplo de transcripción de entrevistas

Guía de entrevista a profesores de licenciatura de la Universidad Iberoamericana Primavera 2012

Fecha: 02 de Mayo de 2012.

Nombre del profesor entrevistado: D2

Edad: 36 – 45

Departamento de adscripción: Ciencias políticas

Materia que imparte actualmente: Metodología de investigación cualitativa, servicio departamental para psicología.

Raúl: La finalidad es conocer tus perspectivas, tus inquietudes y nunca calificar ni evaluar, ni tampoco enjuiciar ni valorar lo que está haciéndose, porque de entrada ya asumimos que ser maestro de la Iberoamericana tiene ciertas características que lo hace a uno un buen maestro en su área y que entonces qué pasa dentro del contexto de la Iberoamericana. Buenas tardes, entrevista con el Doctor D2 Castro.

¿Cuál es tu formación profesional?

D2: Hay dos puntos de vista. Soy muy antropólogo es decir tengo una licenciatura dos maestrías y un doctorado en antropología de lo cual podría parecer muy acotado muy limitado pero en realidad he transitado por muchas áreas distintas de la antropología y estoy como en los límites disciplinarios de la antropología, la sociología, las ciencias políticas incluso algunas veces hasta con el cine y la literatura pero soy antropólogo.

Raúl: ¿Cómo es que entraste a área del cine y la literatura?

D2: Porque yo me forme en escuelas de antropología bastante flexible en un momento histórico de la antropología, la cual se empieza abrir, deja esta fuerza positivista esta idea de que para hacer ciencias sociales o imitar los métodos de las ciencias naturales la antropología desde los ochenta empieza a sacudirse de (...) y empieza a buscar nuevas maneras de leer la sociedad mucho más flexible y eso implica aparentarse con técnicas, con cursos que vienen de otras áreas y otras actividades intelectuales como el cine y la literatura y he hecho documentales he trabajado con algunos recursos estéticos distintos a los clásicos de la antropología.

- Raúl: Pero entonces digamos, que éstas han sido como parte de tu formación en los posgrados, en las licenciaturas, no como específicamente de estudiar cine o literatura.
- D2: Exactamente, me he acercado a esta disciplina y he trabajado, he ido a foros, he escuchado, he estado en salas de discusiones, he estado como en ese tipo de cosas.
- Raúl: Me regreso un poquito. Noto que tu acento no es del país, cuál es tu origen y cómo llegas al país.
- D2: Yo soy chileno de origen, soy del sur de Chile, soy del norte de la Patagonia podríamos decirlo así geográficamente, llegue hace trece años a vivir en México a estudiar un posgrado en antropología, escogí México porque México es una potencia a nivel de antropología no solo en América Latina sino que a nivel mundial casi todos los buenos y más destacados antropólogos del mundo han hecho alguna vez etnografía en México, México ha sido un pueblo de atracción para antropología y yo diría que México junto con Brasil son los dos pilares de la antropología en América, entonces yo me vine a estudiar hace trece años acá y ahora ya tengo familia, soy mexicano, es la primera votación donde podría participar, soy chileno de origen.
- Raúl: Me cuentas que has transitado por varias áreas de la antropología. Tienes alguna o algunas áreas de especialidad que digas que son como mi fuerte, donde más le entras.
- D2: Yo desde hace ocho años básicamente trabajo en estudios de antropología que les interesa a los fenómenos del gobierno, los fenómenos de estado, los fenómenos migratorios y los estudios sobre la justicia, el derecho y la ley entonces estado, ley y migración son como los tres grandes ejes con los cuales me he movido y que he tratado de conjuntar, hacerlos al mismo tiempo.
- Raúl: En algún momento has ejercido en otro lugar que no sea la docencia.
- D2: Claro, absolutamente, yo empecé picando piedra como dicen en México, es decir, yo forme mi propio (...) trabaje ocho años con pueblos indígenas en los más variados temas, desde temas ambientales, ordenamiento territorial, manejo de cuenca, recuperación de especies, en peligro, hasta temas territoriales de organización sociopolítica de los territorios. Yo empecé a trabajar justo cuando Chile entra en una fase de democracia entonces hay una explosión de políticas sociales, de necesidades (...) que

puedan leer la sociedad y aplicar programas para combatir la pobreza, la exclusión social, entonces yo me meto en ese trabajo y hago prácticamente todo tipo de cosa que hace un ONG en un ámbito rural.

Raúl: ¿Eso desde qué año fue?

D2: Desde el año 91 hasta el año 98 que decido yo venirme a México.

Raúl: A tu llegada a México colaboraste en alguna otra empresa, algún ONG.

D2: Como llegue a México y es curioso porque yo soy chileno y los chilenos somos como una especie rara porque somos latinoamericanos pero nos ven como el país que crece, el país que tiene desarrollo entonces por lo tanto conseguir becas es mucho muy difícil, si yo fuera guatemalteco, centroamericano o boliviano hay mucha más chance de estudio, más posibilidades de beca, entonces en Chile hay pocas becas en la época que yo estudié creo que ahora ha cambiado. Entonces yo llego a México y pensé que por mi buen desempeño iba a ser fácil conseguir una beca, no fue así, nunca tuve una beca hasta los dos últimos años del doctorado y lo que hice fue siempre trabajar al mismo tiempo, trabajar con los profesores, logre encontrar en México la maravilla que este país tu puedes, que si trabajas mucho y eres bueno como estudiante recibes premios como becas, apoyo, ser parte de un equipo de investigación y desde siempre fui parte de un equipo de investigación en el CIESA en la UAM y en distintas universidades de México.

Raúl: ¿Cuántos años llevas Como docente ya en forma?

D2: Yo empecé en el año 2003 como docente de antropología, profesor asociado en la Universidad Autónoma Metropolitana, estuve ahí más o menos como entre tres y cuatro años en distintos periodos a veces con una clase o dos clases por trimestre, otras veces sin ninguna clase solamente en trabajos de investigación, debí haber dado como unas ocho materias en total en esos tres o cuatro años ahí en la UAM; luego trabajé... curiosamente yo he pasado por todo tipo de universidades, luego de esa experiencia en la UAM estuve un tiempo aproximadamente casi un año en el ITAM, ahí estuve en relaciones internacionales en una cosa maravillosa, conseguí que el ITAM tenía un programa para gente interesada en migración y me apoyaron con una beca muy importante y como profesor invitado estuve durante ese tiempo, no di clases pero sí di varias conferencias, trabaje en equipos estuve ahí en el ITAM. Y luego estuve un semestre en la UACM, en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, entonces he pasado por universidades públicas con estudiantes

de muy escasos recursos y en lugares con gente con mucho más posibilidades.

Raúl: ¿En la IBERO cuánto llevas como profesor?

D2: Yo llegue en el año de 2008 en agosto, como hacer una instancia posdoctoral, inmediatamente me asignaron una materia, yo di una clase de posgrado me fue muy bien, se abrió una convocatoria para un concurso a una plaza, postule el año siguiente en agosto de 2009 ya entré como profesor de tiempo.

Raúl: Siempre solamente posgrado en la IBERO.

D2: En la IBERO doy clase en la licenciatura también, primero di clases en la licenciatura de comunicación dos semestres y luego definitivamente en psicología, en psicología les enseñé métodos de investigación cualitativa.

Raúl: Actualmente.

D2: Actualmente es la clase que me estoy quedando y ya llevo cuatro semestres en las cuales la estoy dando.

Raúl: ¿Estás dando clase actualmente en el posgrado?

D2: Sí también, ahí doy clases por lo menos una por semestre pero además abro mi seminario de investigación con mis alumnos de maestría y doctorado en las cuales soy su director.

Raúl: Tu formación con el área de especialidad ha sido muy amplia y muy específica ¿en el área de docencia has recibido alguna formación, cursos, talleres?

D2: Fíjate que soy hijo de maestros. Desde chico como que los libros me fueron bastante familiares, el ambiente más intelectual me fue más o menos familiar. Nunca he recibido más que una formación en los espacios por ejemplo en la IBERO cuando entras, que tomas varios cursos pero nunca he tomado un curso de docencia, es curioso porque uno es maestro pero nunca fue formado para ser maestro entonces casi es como un poco los fragmentos que tú puedas recoger de tu experiencia, tu propia autocrítica o tu análisis y por supuesto el recuerdo de los grandes profesores que tuviste y que de alguna manera te ayudan a inspirarte y a tratar de imitar aunque sea un poquito la técnica y todo eso.

Raúl: De esos cursos introductorios en la IBERO, los tomaste por iniciativa propia, por la parte que alguien te los recomendó o la parte institucional.

D2: Debo confesarte que cuando entre a la IBERO desconocía absolutamente muchas cosas y cuando me voy dando cuenta que hay muchísimas cosas que hacer al inicio, como enterarte de cómo funciona, tanto internamente, el posgrado, el deber que tengo con las licenciaturas todas las cosas que tengo que hacer de repente me empezaron a llegar unos mails de los cursos que debía tomar y simplemente los tomé, fui y trate de estar con los ojos más abiertos posibles pero nunca tomé un curso específico para algo aparte.

Raúl: ¿Hay alguno de estos elementos que te haya llamado la atención, más relevante?

D2: Yo creo que una cosa que quizás, no sé si relevante pero por lo menos con la cual me di cuenta en el lugar en el que estaba, son todos los que tienen que ver con estos idearios, de filosofía, que hay detrás de la universidad lo cual le otorga un sello específico al principio no entendía de qué se trataba sinceramente pero con el paso del tiempo me fui dando cuenta que estaba en una universidad privada, sí, donde la mayoría de los alumnos pertenecen a una elite en el contexto mexicano pero este sello particular de la IBERO hace una tremenda diferencia con el otro espacio parecido (...) es una diferencia enorme, en el ITAM hay una lógica mucho más... no sé si decir comercial porque tampoco es comercial pero si muy vinculada al mundo de las políticas públicas en el caso (...) internacionales o de todo lo que tiene que ver con la política exterior de México muy aplicada, muy directa, en cambio acá en la IBERO todavía gozamos del privilegio de tener carreras como filosofía, antropología, educación y eso habla de una universidad que tiene una visión distinta, cuando tú das tu curso diario de filosofía (...) logre entender dónde estoy.

Raúl: Tu experiencia como docente, hay alguna experiencia, alguna vivencia que recuerdes o que además te haya ayudado como a decir, esto lo voy a repetir o a ser mejor docente porque haya significado algo para ti.

D2: Sí. Apenas entré, yo creo que a todos nos pasa, que nos lanzan a la jaula de los leones, me mandaron a una clase con treinta y cinco alumnos de comunicación probablemente más, no recuerdo, pero era una enorme cantidad y alumnos que venían recién llegando, casi eran chicos de prepa. Cuando yo entro a dar clases, yo fui joven y siempre tengo que marcar las distancias con los alumnos para que sepan quién es el maestro y quiénes son los alumnos pero cuando entre a este curso trate de ser muy comprensivo con ellos, preparaba muy bien la clase y pensé que todo iba a resultar muy bien y la verdad nunca estuve pendiente de la evaluación

pero la encargada del servicio departamental cuando termino el semestre me dice, quieres saber cuáles son tus evaluaciones, y yo, por supuesto por algo trabajé, entonces cuando voy viendo mis evaluaciones estaban mucho menos positivas de lo que yo pensaba porque realmente no es que me crea muy bueno pero sé que mi clase le echo ganas, tengo mucha pasión en mis clases y creo que algunos alumnos comprenden eso y se enganchan con la clase pero resulta que en ese momento muchas de las criticas escritas eran acerca de que era muy permisivo, que no tenía control del grupo entonces me dolió muchísimo, por tratar de ser empático en vez de eso tendría que haber tenido mucho más el látigo en la mano o algo así, algo más riguroso, por ejemplo a ver sacado a alumnos que estaban con el celular, en lugar de eso fui bastante permisivo y eso permitió que (...) al semestre siguiente empecé a cambiar absolutamente con esto, traté de establecer y hasta el día de hoy lo hago, acuerdos de respeto con los alumnos es decir, yo no voy a contestar celular, voy a preparar muy bien mi clase y les pido a ustedes que cuando entren aquí no se use celular, no usen su computadora y si necesitan hacer algo así, no vengán a la clase, quédense afuera o salgan diez minutos, yo no tengo problema que salgan a contestar su llamado pero aquí en la clase a partir de ahora es un acuerdo entre adultos y creo que me ha funcionado.

Raúl: Me mencionabas que eres hijo de padres profesores pero tú cuando cursabas tus estudios de licenciatura o de posgrado, en algún momento pensaste antes de serlo llegar a ser docente.

Yerko: No, en un principio no, siempre me ha gustado estudiar, siempre tuve como vocación intelectual, me gustan mucho los libros, me gusta mucho leer pero yo por el país en el cual vivía, yo quería hacer algo que cambiara por lo menos la realidad en alguna medida, entonces me metí mucho a ayudar, a tratar de hacer trabajo social y andar metido en los pueblos, en las comunidades y creí que ahí era el espacio ideal para mí. Después de ocho años incluso un poco antes como seis años de trabajar picando piedra como dije al principio, me di cuenta que trabajar así es muy desgastante es sumamente poco gratificante ni siquiera económicamente a parte de económicamente también emocionalmente es muy duro el trabajo así entonces poco a poco descubrir que mejor... me volví a introducir en la academia que era muy bueno para la teoría y todo eso y entonces podía volver a la academia y que podía yo encontrar un espacio crítico, libre y constructivo y mi aporte podría ser a la formación de gente.

Raúl: Me mencionabas algo importante como tu experiencia, la evaluación que recibiste tú como docente en tu primer año de clases aquí en la

iberoamericana pero hay algo más que te haya sido relevante o más bien cómo fue además de esto, tu experiencia frente a grupo, qué vivencias recuerdas de tu primer año de clases acá.

D2: Te puedo contar una experiencia que tiene que ver más bien con los prejuicios que uno tiene. Yo entre a la ibero con muchas ideas (...) por ejemplo una idea muy clara que tenía ahí, era que probablemente me iba a encontrar con la elite, con un grupo muy poco empático con los temas que yo trabajo, poco interesado por los problemas sociales de México en otras palabras que les valía, que no les iba a interesar los temas que yo trabajaba, porque yo enseñé sobre sociedad, sobre cultura, sobre lo que está pasando en México entonces yo pensé que iba a ser como hablar a un eco sin fondo sin respuesta y muy contrario a eso lo que me encontré fue que el porcentaje de gente activa, crítica, participativa es más o menos que una universidad pública, no existe el gran lugar del rechazo, el gran lugar de la crítica donde se concentra la masa crítica de este país, más bien tienes un curso de treinta personas y siempre hay cinco u ocho que tú les dices una cosa y hay un autor, les mencionas un autor, una corriente, una película o algo y ellos van la buscan, siempre hay más o menos el mismo porcentaje de personas que intentan superarse así mismas (...) y en cualquier otro lugar y ahí fui comprendiendo que mi prejuicio tenía que ser abandonado y que tenía que tratar de comprender esto. Hay un momento muy puntual yo llego a una clase de psicología y se me ocurre preguntarles a mis alumnos de psicología, supongo que muchos de ustedes se van a dedicar a la psicología pero pocos van a ir a estudiar cursos de posgrado ¿Verdad? Y de repente, no profesor, yo quiero estudiar por supuesto un posgrado de psicología psicoanalítica, yo quiero hacer un posgrado en no sé qué, me di cuenta que muchos de mis alumnas y alumnos sí estaban interesados en hacer un posgrado incluso una alumna de una manera muy sarcástica me dice, qué piensas D2 o qué piensas profesor, porque siempre me dicen así, que nosotros estábamos aquí para casarnos o buscar un marido, por supuesto que no, claro que no, yo tenía otra manera de pensar entonces creo que me ayudaron a entender que los prejuicios aquí eran (...)

Raúl: En ese primer año hubo algo que se te dificultara en la docencia.

D2: Traducir mis temas a un lenguaje más amigable y algo mucho más constructivo. Hablar de lo social y lo cultural en México y especialmente en estos tiempos puede ser muy deprimente, puede ser una actividad muy deprimente y mi idea no es presentar el mundo así, es presentar el mundo tal y cual es pero también tratar de llamar a los alumnos a que busquen

ellos su lugar en ese mundo y su posibilidad de aportar en algo y lo peor no es ser indiferente, cuando uno trabaja con los alumnos yo no espero que se vayan a hacer la gran transformación, no están en una época de grandes revoluciones de grandes transformaciones, no se trata de eso pero sí por lo menos de que los alumnos inculquen en su razón, en su mente una pequeña semilla de transformación en su pequeño espacio, probablemente con las señoras que trabajan en la casa, con el tránsito, cuando se comportan ellos de alguna manera que a veces nos comportamos tan egoístamente tratar de... yo creo que los mexicanos; en general el país está viviendo una crisis pero curiosamente creo que esa crisis empieza y termina en el mismo punto que somos nosotros. Siempre se dice, el gobierno no hace nada pero el gobierno sí hace, hace su papel los que no estamos haciendo cosas somos nosotros como sociedad entonces lo que es el papel de los maestros o lo que yo trato de hacer.

Raúl: Algo que en particular se te haya facilitado mucho, que hayas sentido como muy natural, en ese primer año.

D2: Me gusta crear, me gusta inventar cosas también en los cursos, buscar maneras en que los alumnos se involucren en los temas entonces poco a poco me fui dando cuenta... por ejemplo les gusta trabajar en grupo, les gusta discutir temas actuales, les gusta buscar puntos conflictivos para discutir entonces poco a poco me fui dando cuenta que si las clases las hacía cada vez con distintos formatos a veces como clase magistral, a veces como yo escuchándolos, a veces como grupos de discusión creo que eso ayuda a que la gente se haga mucho más dinámica y no monótona y eso fue lo que descubrí como algo positivo.

Raúl: A través de tu experiencia en diferentes universidades ¿qué es lo que te gusta de ser docente?

D2: Que nunca dejen de aprender de los alumnos, siempre estoy aprendiendo de los alumnos, trato de ir con los ojos y la mente muy abierta y escucho cosas y siempre tengo un cuadernito donde apunto ideas que me parecen sinceramente brillantes de parte de los alumnos y que me pueden ayudar a pensar en mis propios temas o en otras cosas. Creo que siempre me trato y eso lo aprendí de mis mismos colegas que me lo sugirieron, al principio me deprimía mucho con los alumnos malos, con los alumnos flojos, me deprimía y de repente en lugar de enfocarme en los chicos que menos ganas le echaban me empecé a fijar mucho más en los buenos, en los positivos y de repente iba a mi clase pensando en ese grupo compacto, fuerte que quiere aprender, que tiene ganas y eso hacía de mi clase, que

yo mismo me motivara y fuera mucho más grande entonces creo que ahí hay una cosa, una estrategia que te sirve bastante.

Raúl: ¿Qué elementos han favorecido que tú permanezcas en la IBERO como docente?

D2: Yo creo que las ganas. Por ejemplo, todos los años por lo menos hago un curso nuevo al posgrado o sea yo de estos tres años o cuatro según como se pueda ver, yo siempre trato de al menos un semestre hacer un curso casi completamente nuevo, con temas nuevos, con discusiones nuevas y eso me va ayudando a ir refrescando temas etc. etc.,

Raúl: En particular, ¿qué te gusta de ser docente en la IBERO?

D2: Están todas las condiciones materiales, hay la biblioteca, hay buen café finalmente es algo importante. Las instalaciones están muy bien para trabajar con cualquier cantidad de cosas de medios distintos creo que eso me gusta mucho. Me gusta que hay algo muy importante dentro de la universidad que no debería perderse, que hay libertad de cátedra, es decir, casi mis principales críticos puedan ser mis mismos alumnos y no tanto una gran cabeza que controle que diga que tiene que ser de esta manera o de esta otra, creo que hay libertad de cátedra y eso es súper importante, sino lo hubiera sería un lugar muy apretado, muy difícil y me gusta también que como tienes esta formulación donde alguna manera empuja a los alumnos a mirar a la sociedad, a ver qué hacer con esta sociedad eso también es importante porque todos los temas que trabajo están en consonancia con los temas de prioridad también o sea la migración, la pobreza, los indígenas son temas que están dentro del diario y son parte muy importante de lo que motiva el trabajo probablemente de la compañía pero para mí empata perfectamente con lo que son mis temas, no estoy hablando de cosas que no tienen nada que ver con eso entonces me siento muy a gusto con eso.

Raúl: ¿Existe algo que no te guste?

D2: Quizás el punto más difícil para nosotros como investigadores y docentes es precisamente el cómo generar el tiempo en la docencia y hay un montón de cosas asociadas a la docencia que no solo las horas frente al grupo y la investigación. Por ejemplo este fin de semana largo yo fui a Oaxaca a trabajar, estuve los cuatro días, me fui el día sábado, volví ayer en la tarde y estuve todo el tiempo trabajando haciendo trabajo de campo, investigando y preparando... nosotros tenemos un sistema en posgrado, donde en verano a finales de mayo nos llevamos al campo a los alumnos y

nuestras clases son ahí, enseñarles la escenografía, son cinco o seis semanas que ellos están en campo y estar en campo significa que yo ahora me fui y les conseguí un pueblo, una familia que los va a recibir y van a poder hacer su investigación, el cabildo municipal está de acuerdo, busco lugares que sean más o menos seguros y tranquilos dentro del contexto de México entonces es difícil congeniar todo eso, la investigación y la publicación, el trabajo, son demasiadas cosas y eso sí es muy estresante.

Raúl: Ya ubicas y ubicamos que hay diferentes funciones de un académico dentro de la IBERO, en particular del docente o de la docencia, conoces cuáles son las funciones y el perfil docente del profesor de la IBERO.

D2: Sí, he leído varios de los manuales y las cosas que se esperan, sí más o menos tengo alguna idea de qué es lo que espera la universidad, como los principios, las declaraciones de la universidad respecto a esto.

Raúl: ¿Hay algún elemento que llame la tensión, te jale, que te sea relevante?

D2: Lo que te decía hace un rato, esta idea de que no solo es formar alumnos en un campo específico sino también es enseñarles a mirar la sociedad, a pensar la sociedad, a pensar la cultura los problemas que hay ahí, creo que eso empata muy bien con lo que yo hago entonces ahí hay un punto muy fuerte.

Raúl: Mencionaste que para ti es importante la empatía con el grupo con los estudiantes y a partir de ahí cuál es tu concepción de estudiante en general, sea aquí o en alguna otra universidad.

D2: Los estudiantes de la IBERO son absolutamente heterogéneos, múltiples o sea no hay un estudiante tipo, de hecho tengo alumnos que han hecho trabajo de investigación aquí conmigo, algunos de licenciatura de psicología que han hecho trabajo de investigación sobre la variedad de arquetipos de chicos que hay aquí o sea aquí tienes alumnos que pueden ser muy indiferentes frente a la realidad y otros súper comprometidos y otros que viven cosas muy intensas y que quieren hacer algo desde su condición de su origen de clase entonces los alumnos son súper heterogéneos no podría yo decir el alumno de la IBERO es esto, no es así como dicen afuera de la IBERO, éste es un chico IBERO, no existe un chico IBERO yo tengo alumnos indígenas Quechuas, tengo alumnos hijos de gobernadores, eso es lo que tengo, es una gran variedad de cosas.

Raúl: Totalmente. ¿Conoces el proceso de evaluación del docente?

D2: Pues lo que se conoce, los sistemas por una parte los propios alumnos, de la dirección de nuestros propios colegas.

Raúl: ¿Sabes cuáles son algunas de las posibles consecuencias de este proceso?

D2: Si te va bien te felicitan y te va muy bien y si te va mal supongo que... he escuchado que te llegan avisos de que tienes que mejorar, creo que incluso se sienten mecanismos por los cuales tú puedes reforzar ciertas áreas en las cuales estás débil, puedes acceder a algún curso de tipo especial, acercamiento con personas que te pueden ayudar. Yo lo que hago sinceramente, cuando tengo duda sobre... por mi propia entre muchas (...) lo que hago, le pregunto a mis colegas más viejos, cómo le hiciste tú, cómo congeniaste la investigación con la docencia, cómo le haces cuando tienes un alumno malo y trato de buscar esa manera con mis colegas.

Raúl: ¿Conoces qué es lo que evalúa el SEPE?

D2: Si más o menos y creo que sinceramente lo que me parece y he escuchado que parece más relevante no es tanto lo numérico, el puntaje sino más bien las apreciaciones finales pero que ahí hay una parte muy importante quizás lo que debería hacerse es un tipo de... pero sería difícil sistematizarlo, un tipo de evaluación mucho más cualitativa, más profunda del tipo ¿te sirvieron los temas que viste con tu profesor? ¿cómo se utilizarían los temas con que trabajaste con el profesor? ¿te parece que los temas están actualizados? Así se pregunta eso pero me refiero como mucho más práctico.

Raúl: Consideras entonces que es una forma adecuada de evaluar.

D2: Yo diría que es la mejor que existe, no sé si es la más adecuada, yo creo que es la mejor. Se necesitan métodos para evaluar, sí se necesitan métodos para evaluar. Yo creo que sí tiene que haber un método de evaluación por muchas razones principalmente porque no todos los profesores son buenos y no todos los profesores le echan ganas y yo he estado en lugares donde... y he estado en espacios donde mis mismos colegas o mis mismos profesores cuando era alumno había unos que daban vuelta y que seguían con el mismo (...) cinco años o sea realmente sí hay que verter un gran método en el cual uno se obliga a sí mismo a trabajar y a irse superando cada día más, pero empezar debería ser mucho más amplio porque evaluarte por ejemplo en el caso mío, si me evalúan solo como docente me evalúan el cincuenta por ciento de lo que

soy, también soy investigador entonces de alguna manera quizás debería ser mucho más holístico o específicamente que esta evaluación no fuera una evaluación definida como la evaluación del sujeto sino que la evaluación específicamente en términos de su docencia.

Raúl: Creo que por ahí habría que considerar otros elementos y tú entonces revisas o no los resultados del SEPE

D2: La verdad la primera vez fue el primer año y nunca me habían revisado pero siempre me llegan avisos del director, del departamento que dice que me fue muy bien y hasta algunos colegas que se han acercado me han dicho cómo pueden ellos hacer porque damos la misma materia, cómo pueden hacerlo como... cuáles son mis trucos para que resulte bien la docencia entonces incluso comparto mi programa, mi lectura, mis presentaciones, todo.

Raúl: ¿Has considerado que esta evaluación te pueda afectar tu docencia?

D2: Si me fuera mal yo creo que sí, como todo, si yo no trabajara por supuesto.

Raúl: Confirmando a lo que tú me decías, lo importante son los comentarios que encontramos al final y que estos pueden ayudar de alguna forma. Además de esta experiencia que tuviste, ¿te han servido como para retomar algunas cosas?

D2: Sí, por ejemplo en posgrado he encontrado que nunca va a ser posible satisfacer a los alumnos. Los alumnos de posgrado son mucho más críticos, yo siento que por la edad que tengo o por lo menos la que represento, los alumnos de posgrado sienten que sí hay un respeto porque yo soy el que conozco y el que sé, el que hago el diseño de los programas y manejo toda la teoría pero también hay una sensación de sentirse como a mí mismo nivel entonces de alguna manera cuando hacen sus evaluaciones curiosamente me va mejor en licenciatura que en posgrado y lo que he comprendido es que algunos alumnos piden una cosa y otros piden otra, por ejemplo en posgrado, algunos alumnos me piden, yo quiero que la clase sea mucho más clase magistral, donde el profesor tenga el control de las tres horas de la clase, yo vine aquí para aprender así y escuchar la figura en este estilo y otros piden más intervención de ellos, que yo no hable tanto entonces al final no puedo a satisfacer ni a uno ni a otro, hago una cosa más o menos intermedia a veces hago introducciones a veces los dejo hablar, busco mecanismos intermedios.

Raúl: Comentas tus resultados con algunos otros colegas.

- D2: De repente sí, de repente comentamos algunas cosas. Y al principio yo les preguntaba mucho a ellos cómo hacerle para mejorar, cómo tener más control del curso, qué hacer con los celulares, preguntaba a mis colegas de derecho qué hacen con el tema de los celulares, de los plagios.
- Raúl: Más bien, qué otra alternativa tú propondrías para la evaluación de la práctica docente en particular porque te imaginabas con toda razón que como académicos tenemos otras actividades además de la docencia pero en la práctica docente en particular, qué otra alternativa tú propondrías.
- D2: Nunca lo he pensado. No sé, creo que en el caso mío en particular yo doy clases aquí al posgrado y también a licenciatura de psicología, creo quizás si hubiera una manera más de... una conexión más directa, sí la hay, pero en términos de este mejoramiento de docencia entre psicología y nosotros, en términos de qué buscamos, qué podemos dar, cómo vamos, cómo están embonando las clases. Yo doy una materia que creo el año pasado fue evaluada por parte de psicología después de varios años, no sé si reconfiguraron en plan pero creo que algo así hicieron y volvieron a (...) una materia obligatoria lo cual está muy bien porque sí se necesita o muchos métodos cuantitativos muy positivista, necesitan algo más cualitativo y esto es lo que nosotros les podemos dar entonces quizás si hubiera una manera de que las evaluaciones fueran colegiadas dentro de los grupos a un nivel probablemente ahí sería algo interesante
- Raúl: Pasando a otro tema de tu practica propiamente. Qué elementos tomas en cuenta para desarrollar y organizar tu programa de estudios.
- D2: Hay una diferencia entre licenciatura y posgrado aunque a veces sí se embonan. En el caso de licenciatura lo que yo hago siempre, primero he aprendido mucho de ellos de qué hace un sicólogo y cómo es la carrera de psicología aquí. He descubierto una cosa increíble que ellos desde muy chicos van hacer su práctica a lugares que ni los antropólogos se meten, están en hospitales de niños quemados, en cárceles, en tutelares de menores, en montón de lugares que son súper difíciles, entonces a partir de esos aprendizajes he acercado mucho más mis temas a ese tipo de contexto. He tratado de acercar las discusiones que son propias de la sociología, antropología a la psicología, tratar de llevar las preguntas clásicas y contemporáneas a que ellas también le pregunten, preguntas tan simples como es una ciencia la psicología, cuáles son las distancias que hay entre los positivistas que es la psicología y este método más cualitativo. Trato un poco de acercar esa manera de entender el oficio del sicólogo a lo que yo puedo aportarles y un poco acercarlo a ese mundo

desde mi propia perspectiva. Por supuesto todos los temas contingentes, contemporáneos que están pasando los traigo también a colación al salón, no para generar un conflicto pero sí para tratar de llamarlo a que ellos busquen una manera de posesionarse en el contexto contemporáneo porque lo que ocurre (...) reproducimos nuestras opiniones a base de un sentido común y todos opinamos lo que se debe opinar y difícilmente contribuimos una opinión crítica en la universidad, nació para (...) crítico. En el caso del posgrado lo que hago es tratar cada vez más de profundizar teóricamente en temas mucho más complejos, trato de llevarlos a una posición mucho más teórica fuerte.

Raúl: Utilices para la sesión del día a día alguna planeación en particular, porque esta es como la parte macro, como el previo al semestre pero una sesión o las sesiones hay algo en lo que tú te enfoques en particular.

D2: Sí, trato constantemente estar pensando cómo estarán viendo ellos el desarrollo de los cursos. Normalmente a veces voy y pregunto, por ejemplo en el semestre por lo menos tres cuatro veces a los alumnos de psicología les pregunto, cómo están respecto a las otras materias, cómo están en esta materia, si están comprendiendo, si se están sintiendo cómodos con esto y a los de posgrado derechamente les pregunto cómo vamos, qué prefieren, que si seguimos con estas introducciones teóricas que hago yo o prefieren cierres más conceptuales siempre trato de interlocutor un poco más, no para que ellos me hagan la agenda sino un poco incorporar su opinión y hacer una agenda mucho más co-participativa.

Raúl: Cuántas horas calculas que dedicas a una planeación de una clase en licenciatura por ejemplo.

D2: Yo siento que soy rápido porque tengo (...) una semana en preparar algo, más o menos en términos de una planeación y una modificación metodológica de las clases yo creo que las preparo en una tarde antes, ocupo tres, cuatro horas una tarde antes, incorporo algunas cosas, más o menos eso lo podría hacer.

Raúl: Consideras que el contexto es un elemento que influye en el aprendizaje de los estudiantes.

D2: El contexto a qué te refieres.

Raúl: Institucional, los elementos de la IBERO son como algo que influye en que el estudiante de la IBERO aprenda.

D2: Yo creo que algunos alumnos sí lo perciben, no sé si todos pero algunos si perciben esta diferencia y a mí me lo han dicho. Yo tengo un hermano en el ITAM, yo tengo un hermano en el TEC y aquí es muy diferente, aquí hay una visión, hay una misión, hay una idea que va mucho más allá de insertarte en un mercado laboral sino que también en un contexto humano y social y yo creo que eso falta mucho más, yo no sé a través de qué métodos pero sí faltaría mucho más todavía más. Yo sé que (...) servicios sociales, que mucha gente se va a distintos lugares de México a pasar una temporada en la tarahumara o en Chiapas pero quizás falta más todavía, creo que esta es una universidad de elite pero eso no significa que esa elite esté alejada de los problemas sociales de México porque yo soy del convencimiento o de la convicción que a nadie le hace bien este estado de cosas, ni al elite ni a la clase popular, ni a los más desfavorecidos ni a los más favorecidos de México es decir una sociedad mucho más igualitaria en términos de todo, de acceso a la educación, de acceso a buena escuela, de condiciones laborales mucho mejor etc., nos va hacer mucho mejor a todos. El mismo nivel de delincuencia, de la guerra que se vive hoy en día por ejemplo, todo eso no digo que se podría superar con un país económicamente mucho mejor y más solidario pero sí totalmente sería otra cosa.

Raúl: Mencionabas algo importante sobre la libertad de cátedra. Pero también aquí en la IBERO hay como el objetivo general o elementos que uno debe tomar como base para armar su programa. Qué tan importante son esos objetivos generales de la caratula, para que tú de ahí partas y hagas tu cátedra.

D2: Yo creo que son básicos, de hecho todos los problemas comenzaron de una matriz, de un programa, de un máster que ya estaba diseñado yo fui incorporando algunas cosas que me parecían y cada vez lo he ido remodelando, perfeccionando, redefiniendo mucho más pero en origen son totalmente necesarias.

Raúl: Mencionas algo para mí al menos y para muchos muy importante, que buscas renovar constantemente tus recursos, materiales ¿cuáles son los criterios para que tú selecciones lecturas, videos?

D2: Por una parte es como la conjunción de dos cosas, unas son inquietudes nuevas que me van emergiendo a mí mismo, que voy descubriendo nuevas lecturas, nuevas perspectivas, nuevos puntos de vista sobre el mismo fenómeno y en ese sentido voy incorporando elementos (...) mis alumnos me dicen, recuerdo que me han comentado de autores y

entonces yo digo, quizás pudo leer a través de los ojos de algunos de mis alumnos. Incluso a veces tránsito de textos que vienen de posgrado, los meto en licenciatura creo que algunos textos sí los puedo traducir, los puedo llevar a licenciatura y son bastante útiles.

Raúl: ¿Cuáles son en general las estrategias que tú planeas para la evaluación de los estudiantes?

D2: Primero, constantemente les estoy entregando calificación, les ofrezco que puedan venir cuando ellos quieran a... previa cita por internet tener una cita conmigo aquí, y entonces trato de ser lo más transparente posible. La revisión de mis trabajos siempre van acompañadas de múltiples notas nunca entrego una nota que diga un nueve y nada más, ninguno de mis cursos (...) puede recibir una nota y solamente una nota, siempre ¡ay falta esto! O este planteamiento está muy bien hecho, este planteamiento está muy interesante, interesante observación, siempre coloco cosas que les ayude a ellos a ir mejorando desde mi punto de vista su trabajo. Ese es un punto y lo otro es que (...) trato de repartir las calificaciones, no solo cargarlas en un solo aspecto y le doy importancia también a la expresión de ellos, por lo menos una vez al semestre se tienen que presentar ellos pero bien acotado no es un espacio de que tengan cuatro horas para hablar son solamente quince minutos donde tienen que ajustarse y ser muy precisos en lo que van a presentar entonces trato de escucharlos a ellos, hablar su manera de expresar y también lo que van escribiendo, lo que van desarrollando

Raúl: Al inicio del semestre realizas algún diagnóstico para ver cómo llegan.

D2: Sí, normalmente inicio preguntando, algún momento lo he hecho en papel, otras veces lo hago en términos de una discusión oral donde les propongo que discutamos si tienen alguna idea por ejemplo qué es un método cualitativo, cuál es el origen de esto, si conocen el origen de las ciencias sociales en el siglo diecinueve, si han escuchado hablar de (...) o Marx, si saben algo de... empiezo a preguntar que saben de antropología (...) antropología y psicología trato de generar una discusión.

Raúl: Además de esta regla que me mencionabas del celular, tienes alguna otra regla o acuerdo de convivencia dentro del aula.

D2: El respeto, el respeto a la opinión de los demás. Nuevamente como son temas muy candentes a veces, por ejemplo la corrupción; algunos alumnos tienen una opinión, que esto no se va a solucionar y otros en cambio tienen una postura muy ética, que ellos nunca dan una mordida (...) la corrupción

(...) en México, yo lo que les propongo es que siempre el dialogo sea en un dialogo de respeto podemos tener las máximas diferencias pero no se debe menospreciar o reírse o burlarse de las opiniones de los demás.

Raúl: Mencionabas algo importante, que tu evaluación y el programa es transparente hacia los estudiantes. Por qué consideras que es importante que ellos conozcan tanto el objetivo como la forma en cómo los vas evaluar.

D2: Yo creo que es básico, es sumamente importante, es parte de las reglas del juego. Yo siento que el tema... y lo he ido aprendido con el tiempo, un profesor no te puedes ocultar en una clase, en un semestre o sea un profesor que es malo va a ser malo, un profesor que es bueno... tus mejores o tus peores publicistas van a ser tus alumnos, si eres malo todo mundo lo va a saber, si eres bueno todo mundo lo va a saber. Yo tengo alumnos en psicología y les digo por qué están aquí conmigo, es que escuchamos que era bueno, entonces eso te ayuda, no solamente a una cuestión de ego por supuesto que tiene que ver con el ego pero también tiene que ver con que eso quiere decir que tú estás haciendo bien las cosas y que las tienes que seguir así porque va bien el camino, eso es muy importante.

Raúl: ¿Cuáles son los elementos que consideras para dar secuencia a los contenidos? ¿De qué forma defines el orden de los temas que vas a tratar en un semestre?

D2: Mira, yo lo que hago normalmente es que parto desde niveles menores de simplicidad hasta niveles mucho más complejos. Lo hago de manera distinta, en el caso de posgrado lo que hago es que parto de lecturas clásica (...) hasta ir pasando a aspectos mucho más sofisticado más contemporáneo y más polémico probablemente. En el caso de psicología lo que hago es que yo les enseño método de investigación, les enseño a investigar investigando, ellos tienen que salir a hacer una investigación, acotar un problema, hacer lo que hiciste tú en tu tesis, definir un problema de investigación muy pequeño donde ellos puedan aplicar cinco herramientas básicas de los métodos cualitativos y puedan este semestre aprender haciéndolo pero para no dejar la clase solo en eso, en una clase técnica lo que yo hago es que incorporo clases teóricas conceptuales donde yo les enseño por ejemplo cuál es el origen de las ciencias sociales, de dónde nació las ciencias sociales, cuándo empiezan las ciencias sociales hacer lo que se conoce hoy día ciencias sociales en varias sub ramas o disciplinas, luego por ejemplo hago una clase sobre teorías de

género que son muy importante, perspectiva de género para el estudio de las ciencias sociales, también revisamos por ejemplo textos emblemáticos que discutes sobre la epistemología de las ciencias sociales, qué significa construir conocimientos en un mundo contemporáneo, cuál es la diferencia de hacerlo ahora, de hacerlo en un mundo dibujado por diferencias muy claras entre norte y sur, Europa y América, este mundo tan interconectado actualmente implica desafíos distintos a un mundo precedente. Entonces trato yo de meter ese tipo de cuestiones conceptuales durante el semestre.

Raúl: ¿En qué medida participan los alumnos en el desarrollo y en la planeación de las temáticas?

D2: ¿De la planeación?

Raúl: De la propuesta digamos... o son totalmente propuestas tuyas las temáticas.

D2: Son propuestas mías pero yo los recojo a partir de esta reflexión, por ejemplo hace un parte de semestres estaba en discusión sobre el matrimonio homosexual y los alumnos discutían mucho sobre ese tema entonces decidí tomar ese tema y ponerlo para enseñarles a trabajar con una herramienta que se llama grupo de discusión (...) cada vez discutimos sobre este tema entonces trato de que discutan al máximo sobre qué implicancias, qué significado, por qué es algo tan polémico, por qué no podría ser algo tan sencillo.

Raúl: Mencionabas ahorita lo de (...) Qué elementos consideras tú para seleccionar algunas estrategias específicas como el caso de los (...) trabajos en equipos etc. cuáles son tus criterios para que tú selecciones éstas u otras estrategias.

D2: Voy como tomándole el pulso al grupo, los grupos también son diferentes al mismo tiempo que los grupos son heterogéneos en la universidad hay veces que los grupos son mucho más somnolientos y hay otros que son híper participativos, combativos, discuten, levantan la mano, polemizan entonces según como yo voy sintiendo al grupo voy también generando más estrategias distintas.

Raúl: Por lo tanto sí podemos decir que las características de grupo influyen en tu docencia.

D2: Por supuesto, son absolutamente claras.

- Raúl: ¿Hay algún otro elemento que tú tomes en cuenta para construir materiales, elaborar tú tus materiales?
- D2: El contexto en México, me parece que no... yo creo que sí estamos en un mundo de atracción, de hacer funcionar el intelecto, enseñarles a pensar pero también hay que estar pensando que vivimos en un contexto en un país que tiene una problemática específica y un desarrollo específico y sobre eso debemos de tener una opinión. Yo lo que les digo a mis alumnos que lo peor es no tener una opinión, buena o mala pero tienen que tener una opinión formada respecto a lo que está pasando.
- Raúl: Hay algún tipo de actividad específica con la que tú promuevas la creatividad de los estudiantes.
- D2: A veces por ejemplo cuando hay algún elemento muy puntual (...) yo les pido que hagan un ensayo sobre esto, les pido que reflexionen sobre esto utilizando herramientas de los métodos cualitativos por ejemplo a veces les digo, imagínense hacer una etnografía sobre algo que esté pasando por ejemplo el tema de las elecciones, cómo harías una etnografía de las elecciones hoy en día, tú sitúate como un ciudadano común y corriente que aterriza en la Ciudad de México y tiene que expresar lo que está observando a partir de este proceso electoral, cómo lo describirías, cómo se lo enseñarías a una cultura distinta a la tuya.
- Raúl: Este ejercicio de reflexión además de que nos da cuenta su punto de vista y muchos otros elementos. Cómo consideras tú que esto pueda influir en su formación de estudiantes y como profesionistas a mediano y largo plazo.
- D2: Yo creo que es claro formar alumnos con un espíritu crítico y autocrítico. Cuando digo crítico como decía hace rato, no me refiero a algo muy radical, me refiero a algo muy simple es como ir más allá de lo evidente, ir más allá de tu pequeño mundo, tu pequeño círculo de amigos y tu familia, tratar de salirte un poco de eso y tener una perspectiva mucho mayor, el mundo es mucho más amplio. Y estos chicos sí pueden tener esa capacidad porque de chicos viajaron, fueron a museos, vieron lugares, o sea no están lejanos a eso, las clases mucho más bajas si es mucho complejo.
- Raúl: Mencionabas hace un rato que tú distribuías tu evaluación de los estudiantes en diferentes actividades a lo largo del semestre. Cuáles son las actividades que tú tomas en cuenta para evaluarlos.

D2: Como te decía, es la participación, el involucramiento y lo que les enseño a los alumnos también es que uno no solamente es buen alumno cuando escribe bien, cuando hace un buen trabajo sino también cuando se expresa bien, cuando puede formular ideas, cuando puede expresar ideas con argumentos entonces la expresión la participación son centrales. Por supuesto también la escritura, lo que hacemos los científicos sociales es escribir, realmente nos conocen bien o mal por lo que escribimos entonces la escritura es básica, también les enseño a trabajar la escritura de un modo distinto, no siempre de manera mecánica, más o menos así.

Raúl: Ellos como alumnos llegan a un momento a participar en la evaluación de los objetivos del semestre, no de tu práctica sino los objetivos de aprendizaje que se propusieron.

D2: Lo que he hecho desde hace dos años es que al terminar el semestre, en la última sesión que ya vienen ahorita pronto, hacemos una sesión y les digo quiero que ustedes sean los más abiertos posibles y que me digan cómo vieron este curso, quiero saber cómo mejorar de la manera más amplia posible. Y fíjate que me ha dado buenos resultados en términos morales, porque al principio lo hice escrito les pedía que escribieran y algunos escribían, en cambio como que se ven obligados a decir algo en algún momento y eso ayuda mucho.

Raúl: Cuando tú calificas a los estudiantes, has pensando que ellos también te califican.

D2: La pregunta es un poco complicada porque como para evaluarlos si tomo en cuenta eso no, creo que sería un poco ético y no estoy pensando en que por ejemplo ahora mismo tengo dos alumnos que no van bien conmigo licenciatura pero probablemente no van a salir bien, van a salir con un seis o un siete, no creo que reprobren porque sí están cumpliendo, están yendo a clases pero no me interesa en términos de la evaluación o lo que puedan decir ellos, no, no porque ellos debieran darse cuenta que sus resultados es el más honesto posible yo no estoy siendo parcial y les estoy tirando mala onda porque... simplemente es el resultado.

Raúl: Me mencionabas hace un rato que como parte de los cursos introductorios de la IBERO como docente, tomaste algunos elementos de la misión, la visión estas cuestiones. Qué elementos te resultan como más relevantes del modelo educativo de la IBERO.

D2: En general todo este planteamiento de que esta formación no es solo para formar, no se trata solamente de formar profesionistas en una área

específica sino que gente comprometida, vinculada, activista que tenga una posición frente a lo que está pasando. Es un poco como yo me veo a mí mismo, yo trabajo en temas en los cuales yo tengo que tener un cierto activismo por ejemplo yo escribo sobre cosas que pasan con los migrantes, que pasan por México y lo escribo y lo discuto y me pregunto, ¿por qué? Qué tuvo que pasar en esta sociedad para que llegáramos a esto entonces sí trato que ahí esté mi aporte, entonces en ese sentido trato de que mis temas tengan que ver con algo activo, algo que está pasando.

Raúl: ¿Hay algo que sea como relevante de este modelo educativo, para ti como docente?

D2: Yo creo que como te digo, creo que el conjunto de elementos que acercan ese ideario a mirar la sociedad a tener un papel o por lo menos una posición respecto a esa sociedad, a superar la indiferencia, la apatía, de que todo mundo te vale y que no te interesen las cosas creo que eso es súper importante y fijate que yo en universidades públicas donde he estado no existe este discurso, es algo que se da por sentado pero realmente es una reproducción mecánica de personas que saltan a un mundo laboral y no necesariamente saltan a un mundo laboral con una posición humanista frente a la sociedad en lo que se está viviendo.

Raúl: Has recibido alguna recomendación del coordinador del instituto de posgrado porque tú incorpores algunos de estos elementos del modelo educativo de la IBERO.

D2: Como recomendación no, cuando yo entré lo que me dijeron es que hay que tomar curso, hay que participar en un comienzo y sí me sirvieron algunos consejos respecto a los alumnos cuestiones como muy puntuales, cosa que no era necesario que me dijeran por ejemplo que no hiciera chistes de judíos o sea es obvio que si soy antropólogo no voy a llegar echando chistes ni machistas, ni sexistas ni ninguna de esas cosas. Evidentemente uno trata de ser lo más hábil porque además yo estoy convencido de la ambigüedad del ser humano, por ejemplo el mismo tema de Israel o los judíos yo tengo una mirada muy ambigua sobre eso, hay un conflicto, hay una situación súper delicada que ocurre en Medio Oriente pero eso no demerita que la base filosófica, sociológica, antropológica de las ciencias sociales en gran parte debe a grandes pensadores que vienen de ese pueblo y son pensadores además sumamente progresistas, totalmente lúcidos frente a la realidad, así como no hay un solo tipo de alumnos de la IBERO, no hay un solo tipo de chilenos, no hay un solo tipo

de habitantes mexicanos entonces yo trato de ayudar a construir un mexicano mucho más crítico, creo que eso es muy importante.

Raúl: Conociste el perfil de egreso de licenciatura en psicología y del posgrado de antropología en este caso.

D2: Sí, más o menos tengo una idea y por eso te decía que como al principio no conocía nada de psicología trate de conocer primero a qué se dedicaban, que hacían cuando salían, en qué consistía esa práctica y cosas aprendí muchísimas, cosas que ni idea tenía que existía en el mundo de la psicología, por ejemplo que los sicólogos no tienen que estar yendo a terapia o estar trabajándose a sí mismos porque trataban temas delicados porque además esos temas también los involucran, les golpean, los tocan o sea todo eso hace que sea una ciencia muy reflexiva y que las demás ciencias deberían tomar en cuenta porque por ejemplo en antropología trabajamos tan solos, solos frente a ti mismo y tus temas pero esa idea de que necesitas un ojo externo que ayude a mirar tu profesión creo que es muy saludable.

Raúl: En estos últimos meses años quizás, ha habido como algunas reestructuras aquí en la IBERO, no sé qué tan empapado estés de esta parte del enfoque por competencias.

D2: No, no lo conozco.

Raúl: Supones que esto significa algún cambio en tus contenidos o en tu práctica.

D2: Fíjate que no conozco, no lo sé.

Raúl: Sería todo por el momento, y agradecerte infinitamente tu apoyo.

Fin de la transcripción