

Teorías implícitas de los docentes sobre el Modelo Educativo UANL. El caso de la Licenciatura en Educación.

María Guadalupe Becerra García¹

RESUMEN

Éste es el reporte de la investigación realizada de enero del 2009 a abril de 2010. El propósito es dar a conocer las teorías implícitas que tienen los profesores de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL frente a los Modelos UANL 2008: El Modelo Educativo y el Modelo Académico de Licenciatura. El interés radica en que dichas teorías, como ideas previas desarrolladas a partir de diferentes experiencias y en múltiples contextos, tienen impacto en la manera en que pueden implementar las propuestas del Modelo en su propia práctica.

Con este estudio se pretende aportar información que apoye los procesos de innovación y cambio educativos en la UANL, si bien, el análisis puede permitir reflexionar sobre el impacto del pensamiento del profesor en las interpretaciones de las propuestas oficiales de cambio educativo en otros contextos.

La investigación está fundamentada en el paradigma interpretativo, tratando de comprender la perspectiva de los profesores sobre los cambios que las propuestas institucionales imponen a su práctica. Se realizaron entrevistas y se aplicaron cuestionarios a 5 profesores elegidos al azar. Se utilizaron algunos principios del análisis de discurso para categorizar los datos. Las categorías producidas se muestran como siete teorías implícitas re-construidas a partir de la interpretación del discurso de los profesores. Las categorías elaboradas coinciden con la temática de algunas interpretaciones del cambio educativo a nivel universitario. Las categorías llevan a plantear aspectos de la teoría que emerge de ellas.

El estudio contribuye al conocimiento del docente real al que impactan las normativas institucionales y genera recomendaciones para la implementación de las propuestas institucionales.

PALABRAS CLAVE: teorías implícitas, profesores universitarios, cambio educativo, análisis de discurso, modelo educativo.

¹ Quiero agradecer la participación en el proyecto, durante el año 2009, de las siguientes estudiantes: Ana María Cervantes Valdez (10º) (Becaria), Milagros de Jesús Cázares Balderas (10º), Imelda Judith Solís Cruz (8º), de la Licenciatura en Educación y a Ana Edith de la Torre Cárdenas (5º), del Doctorado.

Teorías implícitas de los docentes sobre el Modelo Educativo UANL. El caso de la Licenciatura en Educación.

María Guadalupe Becerra García

INTRODUCCIÓN

Los cambios que promueven las instituciones educativas suelen considerar como concretizadores de los nuevos proyectos a los profesores. Sin embargo, los profesores tienen diversas interpretaciones del cambio en general, y de manera específica en cuanto al proyecto que los incorpore como elementos promotores de la transformación. Los profesores interpretan las demandas que los proyectos les hacen de diversas maneras que son fundamentales en la voluntad y decisión de poner en marcha las nuevas participaciones requeridas y en la calidad de sus implicaciones en los nuevos proyectos.

El H. Consejo Universitario de la UANL aprobó en 2008 el nuevo Modelo Educativo de la UANL y el Modelo Académico de Licenciatura y se distribuyeron dichos documentos a todos los profesores. Dichos documentos suponen cambios en la práctica de los docentes. Es necesario conocer la interpretación que de dichos proyectos hacen los profesores para considerar la posibilidad de un impacto positivo del cambio. Las interpretaciones pueden actuar tanto a nivel consciente y explícito como a un nivel más velado y profundo que hace necesario recoger información para localizar las teorías implícitas que sobre los cambios propuestos en los modelos los profesores tienen.

¿Cuáles teorías implícitas tienen los profesores de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León sobre los nuevos Modelos Educativo y Académico?

OBJETIVOS

- a) Identificar las teorías implícitas de los docentes de la Licenciatura en Educación que inciden en su posibilidad de contribuir a los cambios promovidos en el Nuevo Modelo Educativo UANL y en el Modelo Académico de Licenciatura UANL.
- b) Identificar las sugerencias de dichos profesores para incorporar su práctica a las recomendaciones de los modelos anteriores.

LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO, EL MODELO EDUCATIVO UANL Y EL CAMBIO EDUCATIVO

La universidad, como institución, se ve abordada por el conflicto de ideologías que intentan señalarle su rumbo. “El proyecto pragmático posmoderno que piensa a la educación como proceso de formación de capital intelectual o capital humano” (De la

Torre, 2008, p. 31) debe ser combatido con una visión educativa humanista acorde a las demandas de la sociedad actual cuya visión posmoderna ha develado las parcialidades y perversiones del proyecto moderno, pero a la vez, ha producido distintas versiones de ese pensamiento, unas más defensoras del interés económico que del interés humano. Hay “exigencias económicas que se imponen a la educación, como lo son el cumplimiento de los indicadores de calidad, la rendición de cuentas y la competitividad a nivel internacional” (Benavides, 2008, p. 109) y es importante considerar el papel que juega el profesor ante estos procesos cuando sólo se le considera un recurso productivo.

Una visión humanista estaría centrada en una visión antropocéntrica como diría Morin (1999), en esta visión los profesores dejan de ser sólo un recurso humano productivo para ser personas (Fullan y Hargreaves, 1999) que, además de su dimensión económica, poseen dimensiones como las cognitivas, las afectivas, las sociales. Desde el humanismo es el lugar donde los maestros pueden comprometerse con la institución y sus proyectos y sumarse al cambio educativo.

Para los profesores “sigue vigente la representación de las innovaciones como un proceso que debe controlarse desde la planeación” (Casarini, 2008, p. 183) por lo que es importante considerar el pensamiento del profesor que afecta a su práctica y a la posibilidad de introducir modificaciones en ella. Aquí cobran importancia sus teorías implícitas. Como dice Fabela (2008, p. 221), “en el ámbito educativo los actores construyen una serie de definiciones sobre su realidad inmediata, a través de una elaboración mental individual que se construye socialmente, es decir, con influencia del discurso oficial...”, lo que hace necesario ver qué han producido los profesores frente a la presencia de la normativa institucional que constituye El Modelo Educativo, en su entorno laboral.

Las teorías implícitas son tanto un antecedente como un resultado de aprendizaje (Pozo, 1996) que afectan la asimilación de las nuevas ideas. Como teorías son diferentes a las teorías científicas porque se aprenden espontáneamente, son poco verbalizables por su implicitud en el pensamiento, se aplican al mundo real, sirven para resolver problemas prácticos inmediatos a corto plazo, suelen ser incoherentes e inconsistentes, se construyen inductivamente y se aplican a dominios específicos (Marrero, Rodrigo y Rodríguez, 1993). Las teorías implícitas son un tipo de representación social (Jodelet, 1984).

Además de afectar la cognición de los profesores, estas teorías implícitas afectan su actuar, a este tipo de teorías se les llama praxeológicas (Becerra, 2008). Como señala Infante (2008, p. 414) “la competencia pragmática subyace en la habilidad para utilizar tal conocimiento junto con el sistema conceptual para lograr determinados fines o propósitos” siendo el discurso de un actor no sólo lo que dice sino lo que “hace” al decirlo, por lo que los profesores al expresar sus puntos de vista no sólo hablan sino que realizan una acción específica.

Toda institución que impulse procesos de cambio “debe ser vista como el escenario donde se desarrollan los más diversos aspectos de la vida de un individuo en interacción con otros” (García, 2008, p. 159) y es en donde las teorías implícitas entran en juego puesto que se remiten al punto de partida desde donde los profesores observan, interpretan –como representación social- y actúan –sostienen implícitamente-, en su entorno cotidiano. Dice Rodríguez (2008, p. 272) “hablar de cambio ha implicado puntualizar las formas diferentes de percibir, organizar, evaluar y conceptualizar la educación desde el punto de vista de los agentes involucrados en ella...”

Para Cantú (2008, p. 338) “los actores buscamos relacionar nuestra actuación con la racionalidad que aquella representación nos plantea” y los profesores no escapan a esta necesidad de contrastar continuamente sus propios cambios con la racionalidad oficial del Modelo Educativo, tal como se podrá observar en los Resultados de Investigación en este reporte.

Las perspectivas del cambio han transitado por diferentes rutas, desde la persecución de metas, la incorporación de deseos del profesorado, de la estabilidad versus el conflicto, el cambio como reforma, el cambio como mejora, el cambio como gestión. Tal vez las perspectivas diferentes del cambio señaladas por Mar Rodríguez nos dejan sumarnos a su propia perspectiva: “vínculo entre reforma situada, justicia social y realismo utópico” (2008, p. 103) que podemos pensar como alternativa. La pregunta que surge es a cuál tipo de perspectiva conducirá la implementación de este Modelo Educativo.

Ahora bien, un modelo es “un espacio para explicaciones posibles y direcciones que conducen a lo no sorprendente... una construcción imaginaria y arbitraria de un conjunto de objetos o fenómenos. El modelo se formula conceptual y metodológicamente con el propósito de estudiar el comportamiento, provocado o no, de esos objetos o fenómenos” (Gallego, 2004, p. 181). Como representación de la realidad El Modelo Educativo UANL, entonces, es formulado para luego entender los procesos educativos de la institución basándose en las explicaciones y direcciones que explicita. Se asume como una nueva perspectiva. Contiene la siguiente ideología de docencia:

- Define, implícitamente, a la docencia como una ocupación que trata de adaptarse a exigencias de modelos actuales donde se prioriza: a) la consideración del aprendizaje y del estudiante como ejes en torno a los cuales gira la labor docente y b) la diversidad de roles y funciones que debe asumir para ajustarse a las demandas y tendencias internacionales.
- El profesor participa y es corresponsable en el diseño curricular, la programación, la conducción y evaluación en los procesos de aprendizaje. Participa en cuerpos colegiados, tutoría, investigación y gestión, además de la docencia.
- El profesor conoce una nueva terminología, para la cual debe ser capacitado, donde se incluyen los siguientes conceptos que norman no sólo los diseños, sino también las prácticas, como ideal del Modelo: Competencia, Aprendizaje visualizado como:

Construcción, Significado idiosincrático, Colaboración, Integralidad, Innovación, Transferencia. Hay una nueva cultura de la evaluación en donde se implican los conceptos: Producto integrador, Evidencias de aprendizaje, Diversidad de agentes evaluadores, Rúbricas.

- El profesor se adecua a las tendencias innovadoras y tecnológicas de su labor. (UANL, 2007, 2008a, 2008b).

El Modelo entonces, pretende normar y tener parámetros para interpretar la acción educativa ocurrida en sus espacios institucionales. Los profesores piensan sobre dichas normativas que les competen respecto a su labor docente y expresan su pensamiento y sentir conjugados en construcciones discursivas que llamamos teorías implícitas.

Como Modelo, es necesario considerar su participación de una vertiente actual de modelos educativos que se plantearía en una perspectiva socio-constructiva, tal como lo señala Ruiz (2007). En dicha perspectiva cobran sentido los aportes más importantes de la psicopedagogía actual: la epistemología genética de Jean Piaget, la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel, Hanesian y Novak, la noción colaborativa del aprendizaje de Vigotsky, el concepto de competencia (UANL, 2005) y de otros elementos didácticos surgidos de los modelos por competencias. Sin embargo los documentos oficiales no detallan los aportes conceptuales de cada una de estas fuentes en donde descansa El Modelo lo cual deja la incógnita de la precisión requerida para organizar y contrastar la propia práctica docente, inquietud recogida en los maestros entrevistados en esta investigación.

INTERPRETANDO EL DISCURSO DEL PROFESOR

Para abordar las posturas sobre el profesor se eligió una postura epistemológica interpretativa (Gordillo, 1992), enfatizada como el conocimiento de lo situacional y sustantivo elaborado por los actores de la misma práctica que se investiga. El conocimiento así producido es significativo para dicho contexto y no tiene pretensiones de generalizarse, pero se asume que su aporte puede ser utilizado de referencia en otros contextos y se basa en la comprensión y explicación producida por los actores de la misma práctica educativa investigada.

En este caso, se considera pertinente conocer cuáles expectativas tienen los profesores compañeros de trabajo dentro de la misma Licenciatura en Educación, dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL sobre El Modelo Educativo que va a regular la vida institucional.

Con una metodología cualitativa como norma de racionalidad (Moya, 2003) se siguieron algunos principios del análisis de discurso, en términos de analizar los presupuestos del discurso o lo “que se lo presenta como una evidencia, como un marco incuestionable donde la conversación necesariamente debe inscribirse, como un elemento del

universo del discurso” (Ducrot, 1986, p. 22), para localizar las teorías que subyacen –que son implícitas- cuando el maestro emite su discurso. Se utiliza la idea de marcadores del discurso, o palabras que se enlazan, desde la superficie del discurso, con ideas que sustentan subyacentemente al mismo.

Se decidió tomar una muestra al azar, no representativa, de 5 maestros del Colegio de Educación, a partir de una lista proporcionada por la Coordinación del Colegio. Considero que la muestra tiene como características generales el ser una muestra de docentes informados sobre el tema educativo, dado que laboran como maestros en la Licenciatura en Educación, y que tienen una perspectiva privilegiada sobre la educación por ser su área de docencia.

Características de la muestra

Sexo:	2 mujeres y 3 hombres
Edad:	Mediana: entre 50 y 59 años
Grado académico:	4 maestría, 1 doctorado
Categoría docente UANL:	2 por horas, 3 tiempo completo
Antigüedad en la UANL:	Mediana: entre 20 y 24 años de servicio
Horas frente a grupo:	Media aritmética: 16 horas semana/mes
Tipos de tutoría que imparten:	3 de licenciatura, 2 de asignatura y 1 de inducción
Colegios donde labora:	2, además, en el Área Interdisciplinaria

Se decidió realizar una entrevista semi-estructurada, de naturaleza informal, permitiendo que el maestro hablara libremente sin circunscribir su intervención a temas específicos. La entrevista fue llevada a cabo por la investigadora y una asistente de investigación, rotando cuatro estudiantes de la Licenciatura en Educación de semestres avanzados, que de esta manera se implicaron en tareas de formación en investigación, al tiempo que colaboraron con un proyecto del Cuerpo Académico. Se realizaron entre el 22 y el 27 de mayo de 2009, en lugares acordados con cada maestro, se registraron en una audio-grabadora digital y tuvieron una duración en promedio de 32 minutos. Paralelamente, a cada maestro se le entregó una carta autorizada por la Dirección de la Facultad para realizar dichas tareas y el cuestionario, mismo que devolvieron completado, el mismo día o uno o dos días antes o después de la realización de la entrevista. Las preguntas guía de la entrevista se pueden consultar en el Apéndice 1 y el formato del cuestionario en el Apéndice 2.

Se transcribieron las entrevistas, cuidando la fidelidad a los diálogos reales, en formato electrónico. Se inició la lectura repetida y la elaboración de anotaciones marginales, o de descriptores de bajo nivel inferencial (Goetz y LeCompte, 1988) que son meta-textos con escasa interpretación. Sobre estos descriptores inició el surgimiento de patrones de intervención de los docentes a partir de las inferencias de la investigadora y

se procedió a agrupar las expresiones de los maestros en categorías. Estas categorías y sus sub-categorías dieron lugar a cada teoría inferida de las participaciones docentes.

Los cuestionarios contestados fueron transliterados en formato electrónico, cuidando la fidelidad. Se concentraron las respuestas de los maestros en un cuadro de doble entrada y se empezaron a analizar los patrones de respuesta por ítem. Así surgieron las categorías bajo las que se agruparon las respuestas: aportaciones que los maestros expresaron en términos de saber, de un hacer, de una actitud y de un cambio deseable en los docentes para implementar el Modelo. Así mismo se registraron los desplazamientos de responsabilidad de las tareas propuestas en el cuestionario y las evasiones.

Como interés especial se pretende elaborar una teoría emergente de los datos y que se pueda conectar el aporte del análisis del discurso de los maestros con la teoría sobre los tópicos manejados en este proyecto pero, especialmente, los que estos maestros utilizaron en su discurso.

En el cuestionario los maestros tendieron a generar propuestas por la misma naturaleza de las preguntas. En las entrevistas se pudieron observar más los tonos emocionales. Sin embargo, los docentes tendieron a considerar que las respuestas escritas en el cuestionario decían más que las entrevistas que fueron realizadas en un ambiente de plática, más informal, siguiendo el desarrollo personal del habla de cada maestro, mientras que completar el cuestionario fue una tarea autónoma, con espacio para la reflexión y emisión de la respuesta escrita, que como tal, adquiere un carácter más formal.

LOS PROFESORES HABLAN DEL MODELO EDUCATIVO UANL

Dado que la conceptualización de teoría implícita supone un conocimiento praxeológico, tal como se define en el planteo teórico, las respuestas de los maestros en las entrevistas y al cuestionario implican maneras de responder que sirven para reaccionar a las demandas del entorno, en este caso las afectadas por la indagación de investigadores sobre su postura respecto al Modelo Educativo.

Los maestros responden para justificar las tareas en que los implica su entorno laboral, afectado por El Modelo Educativo en discusión. Las respuestas revelan lo que despierta ansiedad en los maestros, los asuntos que remueve en su propia persona hablar sobre El Modelo y reflexionan sobre sus propias condiciones laborales, su categoría profesional y su autoimagen profesional cuando expresan su postura frente al Modelo. Hay un temor latente de que El Modelo no permanezca, de que los esfuerzos que implica luego rápidamente sean desechados, temor de que no se capacite para ponerlo en práctica, temor de imposiciones ulteriores sin apoyos instituciones, de que sólo quede en un cambio de nombre y que nadie realmente le otorgue credibilidad. Las reflexiones de los maestros implican cuestionarse ¿Realmente hay algo que esté cambiando? ¿A qué se debe? ¿Qué se necesita para un verdadero cambio educativo?

El Modelo aparece como un evento ajeno y oculto en su verdadera expresión y repercusión que no les posibilita ver las acciones efectivas que se están llevando a cabo para su implementación y los cambios, en general, los plantean como ajenos al Modelo – que puedan ir o no en consonancia con las propuestas contenidas, es otra cosa-.

Las teorías implícitas que surgieron durante el análisis pueden visualizarse sintéticamente en la Figura 1.

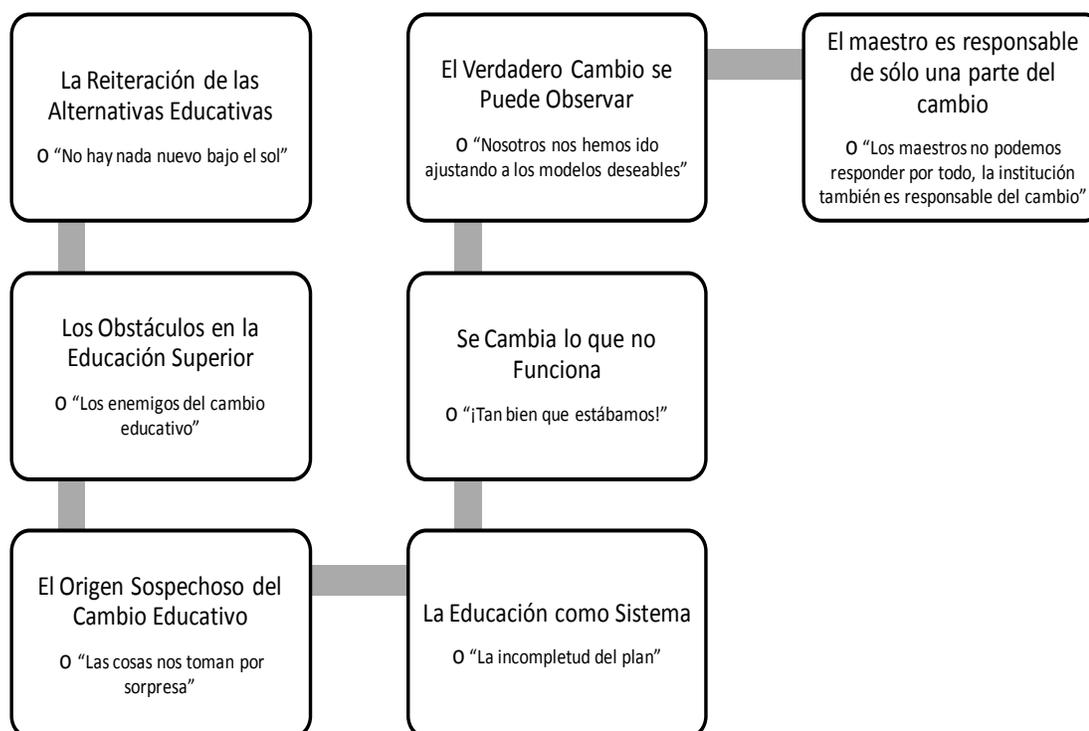


Figura 1. Las teorías implícitas de los profesores de la Licenciatura en Educación sobre El Modelo Educativo UANL.

He subtitulado a las teorías implícitas localizadas en el discurso de los maestros con nombres en ocasiones, referidos a expresiones de nuestra habla coloquial, haciendo énfasis en la naturaleza diferente a las teorías científicas que tienen las implícitas dada su función de servicio para interactuar con el medio.

Teorías Implícitas

TEORÍA: *La Reiteración de las Alternativas Educativas* ("No hay nada nuevo bajo el sol").

El manejo reiterado de la palabra "nuevo" antecediendo tanto a las preguntas en el cuestionario como durante las entrevistas despertó una reacción de los maestros quienes implícitamente cuestionaron la legitimidad del nombramiento de "nuevo modelo" en el habla de los investigadores, a partir de señalar, dedicando un espacio relevante de la

entrevista, la falsedad de la novedad. Eligiendo algunos aspectos del Modelo argumentaron la existencia previa de las prácticas contenidas en la propuesta institucional refiriéndose a diversos contextos tanto disciplinares, como históricos o institucionales.

Es posible que tanto el instrumento como la entrevistadora representaran una voz institucional personificada a la cual se cuestiona tanto en los planteamientos de la entrevista como del cuestionario. Estas ideas aparecieron subyaciendo en una decepción frente a las exigencias institucionales que pueden acabar en ser sólo una reforma como tantas, e incluso una moda pasajera. Y aunque dichos conceptos son en ocasiones explícitamente señalados, el tono emocional intenso de las respuestas en las entrevistas, indica una negativa a creer en la posibilidad de cambiar algo, al menos desde un origen institucional.

La creencia en la posibilidad de cambio se da en otro plano, la falta de credibilidad adjudicada no es hacia la posibilidad de cambiar las prácticas, sino hacia creer que su origen se debe a una voluntad institucional, como si las voluntades docentes y las institucionales se movilizarán unas al margen de las otras. Los maestros se preguntan por la permanencia del cambio. En ocasiones tendieron más hacia una verbalización de esta idea, pero muchas veces se deslizó esta teoría entre los comentarios o algunos marcadores del discurso como los comienzos, las etiquetas o las adjetivaciones utilizadas, además de los tonos emocionales a través de risas, intensidad del volumen del habla y otros marcadores.

Los maestros expresaron su desacuerdo con la idea de “nuevo” del Modelo, algunas veces más explícitamente, un tanto de manera espontánea, para desmitificar que sean nuevos:

E: Oquei , ¿alguna otra cosa que nos quisieras decir sobre los nuevos modelos?

M₁: Pues que a veces los nuevos modelos no, no son tan nuevos primero y que no por ser nuevo va a tener un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

M₅: ...ciertamente nadie está en desacuerdo con que ahora hay que centrar en el aprendizaje y no en la enseñanza, significa romper con las prácticas del modelo de exposición del profesor y, y que hay que orientar aunque no es un concepto nuevo pero sin embargo no lo hacemos ¿no?...

En otras ocasiones se sintieron inducidos por el insight o comprensión repentina que mostraba la entrevistadora a partir del discurso del maestro, a descalificar la propuesta institucional como nueva, como cuando argumentaron la existencia antigua de los elementos de la propuesta históricamente o de algunas propuestas específicas tales como la de la evaluación integral y pública, de la idea de competencia, o del docente como facilitador:

E: ¿No es nuevo?

*M*₂: No, no, si checas tú, en la edad media pues ahí el aprendiz y el maestro, y ahí se evaluaba todo, cuando uno mandaba un alumno a un taller el maestro se encargaba de todo, se encargaba de valores, se encargaba de un hacer, de un conocimiento y había una exhibición pública ¿verdad? con el producto y ahí se calificaba y se veía si realmente...

*M*₄: ...un modelo que no lo vamos a entender, no lo estamos entendiendo, ese modelo es desde 1994, no es de ahorita, es desde Carlos Salinas de Gortari, acuérdense que el, el modelo educativo, el nuevo modelo educativo, ahí viene esta propuesta, las competencias, la competitividad de las industrias con otros países luego después lo retomamos como un modelo educativo donde no, no ha dado resultado, o sea, ya tenemos más de, a lo mejor del 94, del 88 a 94, entonces ya veinte años...

Lo implícito es la reiterada postura de desmitificar la novedad del Modelo, e incluso, de deslegitimar la pregunta de la entrevistadora –cuya investidura trae a colación otras Voces del orden institucional- señalando cómo la evaluación por medio del portafolios no es nueva y que El Modelo procede de otros países:

E: Este, y por ejemplo en términos de evaluación, los documentos le dan mucha importancia a cambios en la evaluación del aprendizaje ¿tú qué opinas de esto?

*M*₂: Bueno, este, el, el, esto de precisar los cambios yo, te reitero, no es nuevo para mí o sea, este cuando yo te hablé de cierre, de cierre, te estoy hablando en el sentido de que, este, estoy hablando de una evaluación de la docencia ¿verdad? entonces ahí, este, todo lo que se diseña para, por ejemplo, el portafolio, el portafolio electrónico es un mecanismo virtual para, para ver evidencias del producto o sea el portafolios yo lo usaba antes, yo lo usaba impreso, yo tengo fotografías donde yo usaba el portafolio, en los ochentas (risas)

E: ¡Fíjate!

*M*₂: El portafolio no es nuevo.

*M*₄: A mí el modelo de competencias no me llena ¿por qué? no tiene una propuesta filosófica, para empezar no tienen ningún modelo filosófico y sí vienen, de lo que yo vi, es, vienen de cuatro, de cuatro países que son la base de este modelo educativo...

En otras ocasiones la idea de que no es nuevo apareció implícita, aludiendo a la necesidad de planeación como parte del rol docente:

*M*₃: Bueno, como planeación se supone que oficialmente ya existe en la universidad aunque no sea bajo este modelo...

Los maestros sienten que los elementos que conforman El Modelo son propuestas didácticas que ya existían y que ahora son re-bautizadas. Señalan operaciones por lo que lo conocido o antiguo se convierte en nuevo o llega a formar parte del Modelo: “traducen”, “se convirtió”, “se está llamando de esa manera”, “ahora las conocemos por”, “con otro nombre”, como en las siguientes aseveraciones:

*M*₁: Ahora lo que traducen después en competencias por ejemplo la, la competencia de, este, de pensamiento crítico...

M₁: ...es una autoevaluación si tú reflexionas sobre lo que tú has aprendido ¿sí? y este, es una y lo he usado en los últimos seis años, siete años que yo regresé a la facultad y este, y sin saberlo después se convirtió en una competencia que tienes que desarrollar en tus estudiantes, la metacognición...

M₁: ...¿sí? la las evidencias o los portafolios que se llama, este, que ahora se está llamando de esa manera ¿no?

M₁: ...entonces dices tú, bueno, este, a los estudiantes siempre se les buscó que tuvieran, que se desarrollaran ciertas habilidades porque se llamaban habilidades y actitudes que ahora las conocemos por competencias.

M₂: Este, no para hacer de memoria sino pues para retroalimentar más, este, pero es cultura, es parte de una cultura ¿verdad? y eso no es nuevo porque este, cuando metí esto, este, con otro nombre ¿verdad? en la, en mil setecientos veinticinco, me encontré un documento de un día en la clase, alguien que registró todo lo que pasó en una clase ¿verdad? ... (risas)

M₅: ...en cuanto a reconocer quizás esto no sea, no, no solamente sea el ser facilitador sino poder construir un nuevo esquema, que puede parecer conceptos que no son nuevos y que de alguna manera se han venido repitiendo con, con diferente nombre ¿no?...

O bien, señalan la forma ulterior con que se presenta El Modelo respecto a sus propios cambios individuales, a un hacer presente desde antes que la universidad planteara oficialmente las propuestas de modificaciones, tal como la idea de derivación en la planeación, o de la concepción de evaluación del aprendizaje, o de prácticas que ya realizan:

M₂: Tra, trato de integrar este, eh, lo, lo que se, se derive de, de esta profesión dentro del esquema de la universidad, lo que derivo en el curso ¿sí? más bien lo que deriva la profesión y lo que deriva mi curso ¿verdad? pero eso me lo están diciendo ahorita que yo lo hacía antes ¿sí?

M₃: ...he leído qué significa, creo que encaja con lo que yo hago pero no podría aseverarte en que mi nueva forma de evaluar tiene que ver con una propuesta de rúbricas hoy en día ¿no?...

M₃: ... asistir a ese proceso y ver qué onda con la evaluación que hoy demanda el nuevo modelo pero que yo siento que hay cosas que yo ya hago ¿sí?... te vuelvo a repetir eso, digamos, por formación profesional y por trayectoria, no por lo que esté aprendiendo en el modelo...

El tono emocional en las entrevistas denotó el cuestionamiento profundo de la idea de novedad. Cuando los instrumentos o la entrevistadora adjetivan como “nuevo” al Modelo se despiertan expectativas con respecto a qué es la novedad y si cumple los requisitos con que comúnmente invertimos a lo nuevo de positividad o de deseabilidad y lo más interesante es cómo los maestros desmitificaron la idea de nuevo y dedicaron un

esfuerzo en su discurso a tal fin. Es algo latente contra lo cual defenderse: defender sus propios cambios individuales –lo que implica la propia innovación y novedad de sus prácticas- y su preocupaciones por la mejora de la práctica individual de una posible devaluación por parte del Modelo, de que el Modelo sea visto como positivo y sus esfuerzos como negativos. Es una necesidad de reconocimiento de sus propias prácticas.

TEORÍA: *Los Obstáculos en la Educación Superior* ("Los enemigos del cambio educativo").

Gran parte del espacio discursivo de la entrevista fue dedicado a señalar los obstáculos que implica poner en marcha un modelo que supone cambios. Entre ellos encontramos la adjudicación de la responsabilidad a la institución (observada como la autoridad institucional) y que supone desplazamientos de la responsabilidad de los cambios a otros agentes educativos, las condiciones de trabajo (características de la docencia, de la organización institucional y curricular), la cultura adquirida por los agentes educativos previamente y que se enfrenta a los supuestos del Modelo, la posibilidad de que los cambios se den sólo en la apariencia, en la simulación, en los nombres. Argumentaron dichas dificultades. Observaron dichos obstáculos como fuerzas que se oponen e incluso como enemigos sobre los que hay que diseñar estrategias. Entre las fuerzas más importantes se encuentra el aumento de trabajo docente con las nuevas modalidades, que sobrecarga, aún más, las funciones del rol docente. Los vicios docentes, los vicios estudiantiles.

Los maestros señalaron el aumento de trabajo docente sin otros cambios en las condiciones laborales para realizarlo que suponen algunas modalidades propuestas por el Modelo:

- M₁*: ... que a veces es más difícil porque tienes que darle más tiempo para poder evaluar al estudiante, tienes que dedicar más tiempo en la elaboración de cierto de, de, de trabajos que les pueda permitir hacer una evidencia ¿sí? más marcar los criterios con los que vas a evaluar aquello o sea armarte de tu rúbrica y con criterios muy claros...
- M₁*: ...y luego con una planta de maestros, eh, que tienen mucho, muchos años y, muchos años y que han vivido diferentes modelos, este, y que tiene una, este, una mentalidad de que no va a servir, pues te topas con otra barrera... son trabajadores en otra, eh, o sea, tienen su despacho o trabajan en empresa, lo que quieras, no tienen tiempo de ponerse a pensar en hacer modificaciones en su...
- M₂*: ¿Sí? y trabajo, implica trabajo este, vamos, te estoy hablando de que aquí se, hay una idea más, o sea, el este, el, el concepto de hoy es este, doy clase porque me pagas ¿sí? entonces si no me pagas ¿por qué me pides que haga más? ¿sí?
- M₂*: ..."aquí está, maestro", cuarenta y dos discos, siéntate a revisarlos, acá tengo la libreta, la libreta es más rápido, manipulable y el disco ... aquí me llevo una hora, aquí me llevo cuatro...

M₃: ...demanda mayor actividad por parte del maestro porque se supone que sobre él recae el proceso de planeación y de conducción y de seguimiento, de las cosas que está demandando y creo que en este caso aunque se escuche en la entrevista tanto tú como yo sabemos lo que implica meternos a revisar trabajo por trabajo, hacerle seguimiento a los estudiantes, darte cuenta en qué no está funcionando para pensar en alguna otra alternativa entonces yo creo que te demanda bastante...

M₃: ...pues entonces en el caso de los maestros que son de tiempo completo, entre que pichas, cachas, bateas y corres, pues está medio difícilón entre que, para algunos maestros esta función de asesor no tiene una remuneración, que para otros maestros este rol de asesor ni tan siquiera me voy a meter con facilitador...

La posibilidad de que los cambios sean de apariencia, o simulación, lo cual implica aparentar cosas que no son, que el Modelo se preste para que unos aparenten y otros realmente trabajen, de que no haya forma de regular dichos desniveles en el esfuerzo laboral:

M₃: ...la instancia encargada está citando a un proceso de formación, eligiendo a ciertos maestros que piensan que pueden ser de apoyo para multiplicar el modelo pero definitivamente el problema no es multiplicar el modelo, por lo menos podemos aprender, podemos intentar, sino que ya en la práctica a nivel de curriculum oculto pues ahí va a estar los cocolazos...

M₃: ...en otras dependencias no existen tales programas, por ejemplo, y desde nuestro contexto ¿sí? muy particular pues igual hay programas que están y que a la vez no, o sea, que sirven perfectamente para la simulación.

E: Programas que están oficialmente pero en la realidad, en el curriculum real no...

M₃: No existen.

M₃: ...ah, oquei ,en el curriculum oculto, por todo lo que decías de la simulación o...

E: Claro, claro, a final de cuentas, eh, dentro de nuestro propio espacio decía, “bueno a mí denme un programa por competencias para saber cómo hacerlo” y no más veía se sustituía objetivo por la palabra competencia y entonces, pos “ya la hicimos”, entonces, pos “ya la hicimos si de eso se trata”...

M₂: ...hay maestros que, que hacen su programa sintético y no salen de ahí, y yo te lo puedo demostrar que hay maestros y checamos los programas, te lo puedo comprobar, aquí está, mira, ni siquiera (inaudible) entonces, este, una cosa es lo que el modelo derive y otra cosa es este, yo lo que ejerzo.

M₃: ...no precisamente libertad de cátedra como "yo hago lo que yo quiero, como se me da la gana, me voy cuando quiero, cumplo a medias" ¿sí? que ésa, creo que es el falso concepto que algunos pueden manejar ¿no?

Esta simulación puede ocurrir con algunas prácticas arraigadas tales como el funcionamiento de las tutorías sólo como un nombramiento oficial sin práctica alguna, la

evasión de la explicitación de las tareas a los estudiantes, la imagen de que se hacen cambios pero que no ocurren, de que se diseñen pocas o ninguna actividad para el estudiante, de que se formen equipos en el aula sin que tenga sentido, de pedir trabajos y no revisarlos o sólo poner revisado y no retroalimentar, prácticas que de hecho contradicen los principios de modelos psicopedagógicos y didácticos vigentes y del propio Modelo, y por consiguiente se convierten en obstáculos para los cambios que se proponen:

M₃: ...de repente le pregunto a los alumnos y los alumnos no saben ni quién es su tutor, o dicen "sí nos vimos hace mucho con la maestra o con el maestro" este, pero no los hemos vuelto a ver con él, entonces como que ahora, creo que también el problema es que no es una actividad que esté institucionalizada... y el, el maestro ni está interesado...

M₃: ...el no tener desarrolladas ciertas estrategias de aprendizaje, para ellos no es fácil, en algunos casos ni la selección, ni la organización, mucho menos la elaboración pero tristemente también para algunos maestros y entonces como que verbalizar lo que tú haces aunque sea lo poco que puedas hacer ante los alumnos para muchos maestros no existe ¿sí?

M₄: ...y a la mejor, eh, no sé si esté bien o esté mal pero creo que a lo mejor muchos si lo están integrando, muchos, o a lo mejor muchos no lo estamos integrando, a lo mejor estamos haciendo como que sí estamos en ese proceso...

M₅: ...hay que romper con la idea de que el, de que el conocimiento tiene que salir de aquí para allá, creo que es algo que lo hemos leído hace muchos años pero en la práctica a veces no lo hacemos, este, aunque, aunque digamos que sí ¿verdad? hacemos algunas actividades ¿no? pero no muchas ¿no?

M₅: ...por ejemplo la formación de equipos o, o trabajos más colegiados que se supondría romperían fundamentalmente con el esquema de la donación del conocimiento, eh, a veces se convierten en, en actividades eh, que realmente no cubren todos los requisitos si se, eh, y lo voy a decir así, a lo mejor puede sonar, a veces el profesor dice "formen equipos y ustedes van a trabajar ahí" pero, pero no le establece ni qué ni cómo lo van a hacer ni qué tienen que hacer, entonces simplemente es una forma de entretenerlos ¿verdad?

M₅: ...entonces a veces como que se acostumbran, o como entregarles un tema que el maestro no más les pone "revisado" ¿no? no se lee, no se le señalan los errores que tienen, en fin, y a veces los alumnos, bueno, perciben y saben de eso...

M₁: ...y entonces a veces los maestros no queremos ,este, decirle "a ver, tienes que pararte así, tienes que hablar así, tienes que tratar de ser más claro, tienes que organizar, tienes que" o sea, todo ese tipo de ideas porque lo damos por hecho, como que el estudiante ya lo sabe, pues sí, pero ¿dónde lo aprendió? ¿sí?

M₂: ...tenemos que pensar cómo dosificar nuestro tiempo ¿verdad? o si no, llegar como la clásica anterior, o sea, le encargo un trabajo al alumno ¿verdad? y se lo encargo nada más,

no se lo regreso porque no lo reviso...

Los estudiantes y sus prácticas se convierten en dificultades para implementar cambios en términos de la falta de comprensión de las tareas de tutoría, de la poca importancia que le pueden dar a lo académico, de las dificultades para trabajar con otros, para comprometerse con el curso, para aplicar estrategias que no han desarrollado en niveles anteriores y para cambiar las expectativas de la clase, esperando el papel tradicional del docente. Los maestros indicaron cómo estas prácticas culturales están arraigadas, muchas veces, en los estudiantes, quienes han transitado por el sistema educativo y aprendido a responder de ciertas maneras en el aula, lo cual dificulta poner en práctica modificaciones:

M₂: ...todavía hay una inercia sobre la tutoría ¿por qué tengo yo que meterme en las broncas del alumno? como a la inversa también o sea, hay a, hay alumnos que te cuestionan "usted no se meta en mis problemas personales" ¿sí?

M₂: ...cuando nos entregaban nuestros programas comprábamos los libros, yo tengo todos mis libros de la carrera y hoy el alumno pues le piensa ¿verdad? mejor compro una blusa, un pantalón que un libro, no hay cultura del libro y eso también es límite, ése es el problema ¿sí?

M₃: ...este modelo de que operes con unas metodologías con un sentido activo, pues tienes que promover actividades donde promuevas la cooperación, que es bien difícil porque nunca falta que los tiempos no se acomoden, que no me llevo bien con perengano, con zutano, pero como quiera experimentarlo ¿no?

M₃: ...porque si se apegaran ellos a ver el programa se darían cuenta que aunque "yo no presentara, aunque reprobara el examen, por diez puntos no se acaba el mundo, siempre y cuando yo vaya a la par o al corriente con todo lo otro"...

M₅: ... porque el problema de la práctica es que a veces los jóvenes sí pueden tener el conocimiento teórico pero no tienen la habilidad del conocimiento no sé si me lo puedo explicar ¿no?

M₅: ... el poder reflexionar sobre un concepto, este, y ya no tanto para conceptualizarlo sino para reflexionar y decir inter, entenderlo, a veces no es muy fácil ¿no? no es muy fácil para los muchachos ¿no? y máxime cuando hay, así, como no mucho interés...

M₅: ... ¿cómo romper con la idea del alumno ya no del maestro? También el alumno, porque el alumno está acostumbrado culturalmente a que el profesor es el que tiene que explicar y a veces cuando se hacen dinámicas, es decir, cuando se establecen mecanismos diferentes, usted lo sabe, por ejemplo, la formación de equipos ... creo que el, ellos siguen siendo, siguen dependiendo mucho de lo que el maestro dice y de lo que el maestro hace ¿no?

También los maestros señalaron cómo las dificultades transitan por el no saber qué pide El Modelo, imaginar cuál sería una manera de ponerlo en práctica pero sin tener

referentes claros para saber si están practicando su docencia conforme al Modelo. Hay una inquietud generada por no tener una capacitación respecto al Modelo:

M₃: ...la ambigüedad de lo que cada quien puede pensar como modelo, bueno, yo me limitaría a pensar que para poder ser un maestro, eh, y funcionar como es un modelo tienes que proyectar, ser y hacer...

M₁: ...y por lo tanto modificar nuestras actividades, dentro del salón de clases, ya, ya no puedes poner un examen cerrado a los estudiantes porque ahí estás desah, eh, evaluando ninguna competencia sino que necesitas llevarlo a lo práctica, entonces hay muchos maestros que no tenemos la, la, este, la idea clara de hacia dónde queremos llevar a nuestros estudiantes y cómo poner en práctica, este, las competencias, entonces, eso es un, un primer problema...

M₁: ...sentí que era bastante amplio y que difícil de entender por algunos maestros, que no iban a apoyarte en ese sentido porque no tenían claro qué es lo que se es, qué es lo que se espera y mucho menos qué tipo de actividades, por ejemplo ¿qué actividades se tienen que realizar?

M₅: ...el modelo habla de la, de la, de una evaluación permanente pero yo creo que ahí es una de las partes donde, eh, la, habría que tomar alguno de los modelos existentes, no lo sé, yo no tengo una idea muy clara sobre eso ¿sí? ¿cómo llevar el modelo, este modelo bajo esa temática? ¿no? eh, si no...

M₅: ...pero yo insisto, yo creo que sí se tienen, se tiene que buscar mecanismos a, a, a nivel de los profesores para hacer ejercicios de interpretación y aplicación del modelo ¿no? a la mejor yo puedo aprender otra idea de alguien más que yo no, no la había percibido ¿no? pero esa es una idea personal...

Hay inquietud por ver qué tanto la práctica real individual se acerca o aleja del Modelo, si se ha interpretado bien, qué tanto más hay que cambiar:

E: Ah, oquei ¿tú has realizado algún cambio conforme a estos modelos?

M₂: Por, por, por, este, por, por, porque me dicen, pero no me dicen, no me dicen si están bien.

E: ¿Como cuáles cambios has realizado?

M₂: Este, por ejemplo, este, la estructura de mi programa, o sea, cómo debo, de qué, qué elementos debe de tener ahora, es una cosa, pero yo los pongo pero nadie me dice si están bien, dos, a la práctica, o sea, yo, al efecto ¿verdad? pues también, este ¿quién me dice cómo yo de, como sentido común pues yo lo, yo lo evaluo verdad? es una cosa, pero el, pero el resultado del alumno no sé si realmente es un ejemplo ¿verdad? competencias ¿sí? ... Pero nadie me lo dijo, sino es porque me encontré un documento de indicadores de lo que debe de tener un programa elaborado por competencias ¿sí? Entonces, en ese sentido pienso que, que ha faltado divulgación o sea en, en, porque somos la universidad y en la facultad somos de distintas características ¿sí? Este, y es donde yo pienso que ha faltado, ha faltado divulgación...

M₃: ...trato de ser ese facilitador, inclusive ser proveedor de información pero eso no significa

que tenga como digamos, con qué compararlo para decir sí estoy o no estoy cumpliendo cabalmente estos roles o estas actividades...

M₅: ...en la teoría solamente como un documento que yo, por ejemplo, lo leí pero, bueno, yo le doy mi interpretación, ahora cómo certifico que realmente después, eh, recoger y recuperar las ideas centrales del modelo, eh, m, cómo me autoevalúo para saber si realmente estoy haciendo esto ¿no?

M₃: ...por otro lado mi interpretación de lo que hoy en día manejan como las rúbricas pues tampoco es muy completo que digamos...

M₂: ...este, porque el modelo, y ahí hay una, una, un ruido que yo compruebo, el modelo centrado en el apren, en el aprendizaje del alumno, entonces, cárgale actividades al alumno, el maestro es un observador, es un motivador ¿verdad? es el que ahora, este, lleva la batuta ¿sí? entonces, tu papel ¿cuál va a ser?

Lo mismo respecto a prácticas institucionales administrativas, que los maestros observan pueden dificultar los cambios, la administración del espacio, de las relaciones curriculares, del tiempo, de las condiciones laborales:

M₁: ...eh, los, otros de los problemas que veo en cuanto a planeación, es este, es de lo, lo, o sea, hay problemas administrativos, ¿sí? o sea, te voy, te voy a decir, una, la materia que yo doy es, es taller,... este, entonces si es una parte del taller los estudiantes tienen que ir elaborando cosas, pues, es un laboratorio, unas horas son para laboratorio y otras son de todo lo teórico y este, el primer problema que te enfrentas es con el prefecto, ¿sí?

M₁: ...otra de las cosas que también, eh, este, creo yo que impactan en la planeación del maestro, al trabajar por este, por este modelo de competencias, es este, este, eh los tiempo, o sea, veo un poco de desfase entre algunas materias y otras materi, y la, y que llevan en el mismo semestre ¿sí? entonces un problema de desfase entre lo que hacen en la materia "a" y la materia "b", ya no se, ya no se relacionan...

M₂: ...checa el, la hora clase que se da en la universidad y la hora clase que se da, la hora clase paga que se da en la universidad y la hora clase paga que se da en la secundaria, un maestro de secundaria, clase, gana más que un maestro de la universidad hora clase ¿quieres tú que, que haga otras funciones? o sea, hay una resistencia ¿sí?

E: Oquei, este, tú ¿qué cambios sientes que como docente te implica para tu práctica estos nuevos modelos?

M₃:: ¡Híjoles!, un chorro, mira para empezar creo que muchos de los tiempos con los que institucionalmente nos movemos no son los adecuados para intentar pensar en ese tipo de metodologías, ¿no?,

Los maestros observan cómo diversos organismos se inmiscuyen en la vida universitaria y hacen más complicados los cambios respecto al Modelo, e incluso plantearon cómo esas voces hacen que el docente haya transitado por diversos cambios,

como en una especie de juego, lo que provoca un malestar sobre la práctica actual en cuanto a condiciones laborales y administrativas, hay una escucha atenta a múltiples voces institucionales que hoy regulan la vida universitaria nacional e internacional, el maestro se siente interpelado por ellas.

M₄: ...yo creo mientras no exis, mientras no exista el, el egresado ¿verdad? todavía no sabemos precisamente qué está pasando o sea, tiene que egresar la primera generación y evaluar la primera generación y luego ya con esa evaluación ahora sí, ver si realmente está plasmado en el escrito...

M₃: Hace muchos años esto ya está establecido a nivel federal y no sé qué tanto se cumpla en las dependencias pero cuando se empezó a hacer todo este proyecto de los Fomes, de los Upeas, de los Pifis una de las características es que se hablaba que tendría que haber como dos tipos de maestros ... por horas o medio tiempo y el otro tipo de maestros ¿sí? ... y fue cuando empezó a salir el rollo también de que para ejercer en un nivel tenías que tener un nivel superior es decir que para ser maestro de licenciatura tenías que tener la maestría, que para ser este maestro de posgrado tenías que tener máximo grado, ese tipo de cosas ¿no?

M₂: ...ahora, este, eh, surgen otro tipo de actividades, funciones ¿verdad? te voy a poner a las cuatro, nos plantea el Promep: docencia, investigador, gestión, tutoría, y de éstas pues hay sus subactividades o funciones que tienes que cumplir ¿sí?

M₂: ...el modelo de entrada a la universidad es dar clases ¿sí? dar clases ¿sí? y luego, eh, este, es, una cosa es lo que la universidad plantee y otra cosa que el inicio del docente fuera de su función de dar clases ¿sí? bueno pues se agrega la investigación, la difusión de la cultura, la extensión y el, la investigación ¿sí? o sea, este, hay maestros que ni siquiera entregan programa...

M₂: ...o sea, este. si hoy se plantea el énfasis en la atención del alumno, el modelo está centrado en el aprendizaje del alumno, no es la, no es la, vamos a decir, no es la alternativa o sea, el problema es jugamos con, con a y b o sea ¿verdad? ora objetivos, ora destrezas, ora competencias...

Indicaron problemas de la dependencia de las tecnologías y del servicio no siempre presente, lo mismo de las bibliotecas, de cómo la infraestructura puede afectar los cambios propuestos porque algunos dependen de estos servicios:

M₂: Este, si en los recintos universitarios no hay una antena entonces, tú traes tu laptop, no hay una antena.... no consigues nada ¿sí?

M₂: Es lo que te estoy diciendo, o sea, como que este modelo prioriza o le da prioridad al uso de... ¿sí?

E: Mjm

M₂: Este, cuando este, yo te pongo otro ejemplo, pues de repente se cierra también y ahora ¿dónde consulto? ¿sí? no puedo usar la computadora por el problema que tienen, este y la comp, y la, el, la biblioteca se cierra también porque pues no, no se puede por disposición...

Los docentes destacaron algunos aspectos de una cultura docente que puede obstaculizar al Modelo, prácticas que se oponen al Modelo, tales como planear, cumplir con cada rol, cabalmente y no sólo oficialmente, no de todos los maestros, sino de algunos:

M₃: ...en la realidad muchos maestros no hacen tal planeación ¿sí? hacen como un proceso más espontáneo, más al "ahí se va", más improvisado, lo cual significaría de entrada eh, pues, obligar de alguna manera, o comprometerse cada uno de nosotros a desarrollar ese proceso de planeación, a vincularlo con lo que se está demandando y a ver qué resultados nos ofrece, eh la mayoría está, digamos, no muy convencida de lo que implica este proceso, ¿no?

M₂: Como en tutorías, Eh...

E: Mjm.

M₂: Sabemos, oquei, se nos pide ¿qué hacemos? ¿qué hacemos, qué hacemos, qué planificamos en el semestre? ¿sí? ¿qué hacemos? y se nos pide también que hagamos un informe, o sea tú eres de las únicas, yo me incluyo, tres maestros damos un informe de lo que hacemos...

M₂: ...y en esta tarea de hoy de la tutoría pues, en cierta manera se, se ratifica, de hecho, de facto, esas actividades ¿sí? pero yo no lo veo en los demás ¿sí? porque una cosa es que, vuelvo a repetir, una cosa que me diga la teoría ¿sí? y otra cosa es realmente si lo haces...

M₂: Es que somos muy, este, muy dados, este, en que, en que, este, mi, mi cultura de docente es "yo doy clases, se acabó" porque así se decidió en el esquema de origen de la universidad, entonces con la marcha aparecen otro tipo de actividades y todavía hay una inercia sobre la tutoría ¿por qué tengo yo que meterme en las broncas del alumno?

M₃: ...la función de asesor la cumpla ¿no? es decir de manera muy directa pero eso me lleva a estar hasta las diez, diez y media de la noche en la facultad, pero en ese sentido, como asesor en mi asignatura no como rol oficial con una carta que te dan para que cumplas con una tarea más dentro de tu tiempo completo...

También indicaron algunas tareas clave del Modelo que implican enfrentar la práctica con una actitud de disposición y compromiso hacia el Modelo, hacia la institución y hacia la propia labor y dominio de la tarea docente, no siempre presentes en todos los maestros:

M₂: Pues porque implica trabajo, ¿para qué le encargo más actividades al muchacho? Más, este, elementos de evidencia de aquí ¿verdad? el trabajo escrito, trabajo electrónico, examen, ¿sí? este más...

M₂: ..."aquí está lo que yo establecí de criterios de evaluación y ponderación" ya terminó el curso "¿qué calificación te pones?" "dime, ¿por qué?" "E dice que esa calificación, a ver "(un nombre inaudible)" ¿tú, viste el trabajo de E?" (inaudible) ¿lo harán los demás? quién

sabe...

M₃: ...los maestros perdemos de vista a veces no sólo la edad de los chavos sino los intereses de los chavos y el no tener desarrolladas ciertas estrategias de aprendizaje...

M₃: ...también creo que el chico de hoy es muy listo para muchas cosas y que a veces nos hace falta a nosotros creatividad y comprensión de cómo opera el aprendizaje, para promover otro tipo de cosas...

M₃: ...entonces definitivamente sí tiene que ser con un sentido constructivista pero también o significativo para ellos o potencialmente significativo, como tú lo desarrolles pero eso significa que tú como maestro pues mínimamente tengas esa fundamentación ¿no? y yo creo que muchos maestros, que ésa es la ventaja que tenemos los pedagogos (carcajadas) que por lo menos nos metemos en eso ¿no?

M₃: ...si no haces un proceso de planeación pues la evaluación es uno de los elementos de, entonces difícilmente te apegas a otra cosa que no sea el examen al final del semestre o al trabajo final del semestre...

M₃: ...y que va a ser también muy difícil, eh, hacer ese cambio, que los maestros de alguna manera aceptemos, internalicemos y pongamos en práctica este nuevo modelo...

M₅: ... significa romper con las prácticas del modelo de exposición del profesor...

Los maestros consideraron –dedicando un buen espacio de cada entrevista- que existen dificultades para que efectivamente se implementen los cambios, como síntesis destacaron el aumento de trabajo docente, la simulación, la cultura estudiantil, desconocimiento del Modelo y falta de capacitación, los cambios añadidos a los cambios ya implementados por cada maestro, la falta de parámetros claros con los cuales comparar, los obstáculos burocráticos y administrativos, las múltiples demandas hacia el docente por parte de organismos que regulan a las universidades, la disposición de tecnologías y servicios, los vicios de la cultura docente en algunos profesores.

El Modelo ha llevado a reflexionar sobre las implicaciones de un cambio educativo y destacan, inmediatamente, las dificultades a vencer, los problemas a resolver antes de que se pueda decir que verdaderamente el Modelo se ha implementado.

TEORÍA: *El Origen Sospechoso del Cambio Educativo* (“Las cosas nos toman por sorpresa”)

Los maestros se sintieron movilizados a sospechar del origen del cambio, a sospechar que en realidad sirve a otros fines y no a los que señala, como puede ser estar a la altura de la globalización, de las nuevas ideas disciplinares que fundamentan a los procesos educativos, responder a una imagen de periodo de la administración institucional, el origen burocrático de los documentos que fundamentan los cambios, sospecharon de la imposición, del decreto, de la decisión del cambio de manera vertical.

Sostienen que los cambios se dan individualmente en función del interés y compromiso de cada docente, de sus experiencias personales, académicas y profesionales, más que debido al apoyo institucional. Incluso hay señalamientos de cómo se dan estos cambios por la voluntad de cada uno y en momentos diferentes sin ser una respuesta a los cambios institucionales, éstos aparecen desconectados del cambio educativo en la práctica. Sostienen que los creadores del cambio deberían ser personas informadas y formadas académicamente en el área educativa más que administrativa. Sospechan del cambio como una etiqueta más que pueden ondear representando a la institución pero que sólo queda en un nombre, en un documento, en el papel y no conectado con la realidad educativa institucional.

Los maestros cuestionaron de dónde viene El Modelo, en términos de la procedencia propia:

M₂: ...este, yo pienso que son necesarios son necesarios porque bueno, este, en cierta manera este, una universidad pública como la nuestra y una facultad como la nuestra, debe estar al tanto de los cambios que se requieren en el contexto, no hay que negar que vivimos en una economía global y es necesario este la modificación de los contenidos, lo que, lo que a mí me hace ruido de cierta manera es que, este, el tipo de modelo, si es netamente propio o es un modelo de otra parte...

También cuestionaron si el origen es de la autoridad, lo cual da un modelo vertical como resultado, de arriba hacia abajo:

M₂: Así es, o sea, este, es decir, el problema es que, o estamos a la moda ¿sí? así es porque una cosa es que yo quiera este, planteo un modelo cuando después hacia la, hacia abajo, pues este ni, ni idea se tiene, o sea, las, las, las ideas de, las ideas, como el teléfono descompuesto...

M₄: ... y aquí es donde yo digo “bueno, entonces ¿qué tiene que ver un modelo ¿verdad? de este, de este tipo, que usan los americanos y en donde ellos, la base es la productividad, con un modelo como el de nosotros” o sea cuando México apenas está en un proceso de despegue industrial...

Interesante también es la curiosidad por saber quiénes lo diseñan y dudar de ese anonimato como legítimo para realizar los cambios:

M₄: ...creo que el modelo educativo debe, debe de surgir de ustedes como educadoras, como pedagogas y no caer en influencias ¿verdad? del extranjero cuando aquí tenemos gente que está preparada...

También cuestionaron la forma de proponerse El Modelo, sin consultas de la base:

M₄: Pues simplemente se acepta (risas) esto se acepta ¿verdad? pero no, no estoy de acuerdo... entonces el, el eh, el, el índice, el no, el imponer una forma educativa es im, porque es

imposición, no nos cuestionaron, no nos preguntaron...

E: Oquei.

M₄: Nos la impusieron.

M₂: ...este cuando quieres tú plantear un modelo, pues aquí se comenzó al revés ¿sí, verdad? la tecnoburocracia, los tecnicismos, a veces solamente son de de foto ¿sí? y en la práctica es otra cosa ¿sí?

Y la duda de cuánto tiempo va a existir, si sólo será un cambio pasajero, una moda, algo que luego haga retornar a modelos anteriores, y que sólo se quede como una propuesta en el papel:

M₄: Sí, es una moda, es una moda.

E: Ah.

M₄: Parece que el rector ya se va.

E: Oquei, que va a terminar su periodo.

M₄: La rectoría y, ¿va a haber continuidad?

M₅: ...pero fuera de ahí, este, en mi opinión, me parece que, bueno, pos los elementos están bien, ahora el problema es cómo, cómo echarlo a andar en la práctica, con la práctica de los profesores ¿no? y que no se quede solamente en la teoría y cómo articular el Programa de Desarrollo Institucional con el modelo, con todo el modelo...

Las suposiciones de los docentes sobre el origen del Modelo señalan preocupaciones por cuán bien fundamentado está, nutrido de bases pedagógicas especializadas, adecuadas a la cultura propia, por su continuidad, por las formas en que ocurren los cambios en donde a los implicados les llega como decreto más que como un proyecto compartido.

TEORÍA: *La Educación como Sistema* ("La incompletud del plan").

Los maestros tendieron a señalar cómo algunas fases de una planeación no están presentes o contempladas en el proceso o cómo ellos no logran verlas, como si esperaran que el plan fuera una parte de un todo mayor que debería observarse, un elemento de un sistema que incluyera la operativización (en la cual la capacitación docente fue la más señalada como necesaria en las propuestas que después hicieron) y la evaluación o retroalimentación del sistema. Los maestros contemplan dicho documento como una parte de una racionalidad sistémica: planeación, acción, evaluación. También observan, desde las regulaciones de organismos evaluadores, cómo algunos elementos no les parecen presentes (ANUIES, CIEES, la generación para evaluar los cambios). Piensan en la evaluación del impacto del cambio, en este caso, del Modelo.

M₂: ...¿de que te sirve que tú implementes esto cuando no generas mecanismos para ir evaluando lo que estás proponiendo? yo no conozco, la universidad que diga, "bueno, oquei, vamos ahora a evaluar programas por competencias, o sea, así como lo marcaste bueno, márcame ahora, vamos a evaluar"...

M₄: Bueno, yo creo mientras no exis, mientras no exista el, el egresado ¿verdad? todavía no sabemos precisamente qué está pasando...

Los maestros observan cómo la educación es parte de algo mayor, en este caso, parece ser la noción de un sistema y cómo el Modelo no permite visualizar su lógica al mostrarse como incompleto.

TEORÍA: Se Cambia lo que no Funciona (“¡Tan bien que estábamos!”)

Los maestros expresan cómo algunas prácticas tradicionales tienen sus ventajas o su razón de ser en consonancia con algunos criterios como la creatividad, como las disciplinas que necesitan de exposiciones docentes, del intercambio oral, sostienen que antes se aprendía más, o que no se dependía de medios tecnológicos para realizar la tarea docente. Hay una añoranza de algunas de lo antiguo, de lo que funciona.

M₁: ...(en otras universidades de prestigio internacional) los doctorados en economía, en física, en matemáticas, éstos no están por competencias...

E: Oquei.

M₁: ¿Sí? están en un sistema más tradicional.

E: Ah, oquei, sí, y entonces, este, ¿dependería de las carreras?...

M₁: Yo creo que sí, que tendríamos que hacer un este, o sea, se tendría que valorar qué carreras son las que debieran estar por competencias y qué, y cuáles seguir, no con el modelo... pues no sé si un modelo curricular modular o, no sé qué, o sea, no, no sé, no me, no he, he, no me he puesto a pensar mucho sino ver qué es lo que están haciendo, voltear hacia las otras universidades...

M₄: ¿Qué pienso de los nuevos modelos educativos...? ... Bueno, eh, yo, yo soy de los que, que mi forma de pensar es, eh, no sé si o muy tradicional o muy ligada a lo que somos como mexicanos ¿no? o sea, yo pienso que de acuerdo a los tiempos que han pasado de alguna manera he visto cómo la educación en lugar de avanzar ha venido retrocediendo...

M₅: ...sí, bueno, pos creo que en, que en gran medida todos somos en términos de evaluación muy tradicionales ¿verdad? a veces porque la misma, la misma normatividad lo exige el, el tener necesariamente que entregar una calificación numérica ¿verdad?

Los maestros tienen reservas sobre los cambios, están convencidos de que no todo lo que cambia siempre es en sentido deseable, tienen precaución para señalar la relatividad del Modelo y la conciencia de todos estos elementos, de observar el cambio en función de criterios, muestra el ejercicio de reflexión sobre las indicativas institucionales. Y es lógico puesto que les compete y son interpelados en su rol docente en ellas.

TEORÍA: *El Verdadero Cambio se Puede Observar* (“Nosotros nos hemos ido ajustando a los modelos deseables”)

Hay propuestas de cómo llevar a cabo el cambio, algunas transitan por una

concepción de praxis, de la posibilidad de que la práctica real ejercida por los docentes, sea puesta en tela de juicio a través de un proceso de reflexión y contrastación de ella con la propuesta en El Modelo, siempre a través de un proceso de capacitación. Los maestros señalan la necesidad de cambios en la actitud docente para llevar a cabo el cambio, la necesidad de capacitarse y saber, así como de un saber hacer de las nuevas maneras propuestas. Las propuestas tocan las responsabilidades institucionales para hacer efectiva la implementación tales como poner a disposición procesos de capacitación, que haya retroalimentación de los procesos prácticos, que se dé un espacio temporal realista para cumplir cabalmente con las nuevas funciones docentes. En general sostienen que el verdadero cambio se da en cada práctica docente y que ésta tiene múltiples orígenes.

Lo que les funciona de acuerdo con El Modelo, interpretado como lo dice El Modelo, o que efectivamente realizan ya en su salón de clase, en su práctica docente, como algunas de las señaladas por los maestros en las siguientes tablas:

TABLA 1

Las estrategias de enseñanza y la concepción de aprendizaje que ya está presente en sus prácticas

M₃:... no tan conductuales, no tan dirigidas, no tan limitadas, no tan cerradas, no de este, cumplir por cumplir, ¿no?

M₁: ...entonces, si es una parte del taller los estudiantes tienen que ir elaborando cosas pues es un laboratorio, unas horas son para laboratorio y otras son de todo lo teórico...

M₁: ...el maestro tiene que permitirle al estudiante, o sea, que se enfrente a realidades...

M₁: ...o el salón de clases donde él está cursando es el mejor laboratorio para que él se prepare...

M₂: ...diseñar estrategias para, para generar ambientes de aprendizaje de tus estudiantes ¿sí? todo está en función de la mejor alternativa, o sea, yo trato un poco de, de sentarme y ver este, qué, qué hice en el semestre, qué no hice ¿verdad? Este, porque una de las, una de las, de las tareas del modelo de competencias es que se precise qué hará el maestro ¿sí?

M₂: ¿Sí? oquei, yo ya me di cuenta, entonces ¿qué hay que hacer ahora? Oquei, también es un, es un recurso que sí es importante, voy a precisar para qué lo pretendo, para qué lo encargo...

M₅: ...establecer mecanismos que permitan que los alumnos asuman el aprendizaje como una, una función de ellos y no como una donación en términos freirianos...

M₅: ...tratar de plantearles una serie de preguntas, hacer y cuestionar cómo le entienden y tratar de, de, de que se interesen fundamentalmente por esos temas que, a veces, es más, más complicado...

Los maestros están familiarizados con ideas educativas vigentes, algunas las ponen en práctica porque provienen de modelos de distintas disciplinas pedagógicas en las que se han ido formando y actualizando. Entre ellas está la crítica a las posturas conductistas del aprendizaje, están las ideas del aprendizaje como desempeño, del aprendizaje contextualizado, de la práctica de las habilidades, de la tarea de planeación minuciosa del maestro respecto a crear las condiciones de aprendizaje, un diseño minucioso. Todas

estas ideas están incluidas como el espíritu general del Modelo Educativo y del Modelo Académico de Licenciatura UANL.

TABLA 2
Sobre sus prácticas de la evaluación del aprendizaje

M₃: ...sino de dar seguimiento, ir armando actividades como por etapas que te permitan ir viendo algunas cosas...

M₁: ...ya, ya no puedes poner un examen cerrado a los estudiantes porque ahí estás desahogada, eh, evaluando ninguna competencia sino que necesitas llevarlo a lo práctico...

M₁: ...me volví más interesada en proporcionar información a los estudiantes, por ejemplo, la auto-evaluación, la auto-evaluación te lleva a que tú recapacites sobre lo que tú, y que reflexiones sobre lo que has aprendido...

M₁: ...un punto es la auto-evaluación pero también están las evidencias ¿sí? la, las evidencias o los portafolios que se llama, este, que ahora se está llamando de esa manera ¿no? Este, donde demuestre el estudiante "mira, esto es lo que yo he hecho" ¿sí?

M₁: "yo quiero ver un trabajo práctico que los hayas aplicado" ¿sí?... marcar los criterios con los que vas a evaluar aquello, o sea, armarte de tu rúbrica y con criterios muy claros y donde vas a decir "bueno, esto ya lo superó, esto no lo superó" ¿sí? "esto ya está en proceso"...

M₂: ...yo desde cuándo la, había diseñado una matriz donde le pongo como título desempeño de competencias de mi curso particular pongo, eh, competencia, eh, conceptual ¿sí? con varios elementos y luego pongo competencias, eh, procedimentales como varios elementos y al final pongo competencias, actitudinales ¿verdad? y hago una ponderación, para evaluar lo de mi curso...

M₂: ...entonces, o quei dices "bueno, evidencias del proceso, demuéstrame lo que hiciste" ¿verdad? ésa es una, uno de los lineamientos ¿verdad?

M₂: Pues, claro, "revísalo y dime 'mira, aquí te equivocaste'" y el portafolio también, también implica... se trata de retroalimentar, claro...

M₂: ...yo diseño un, un ¿cómo se llama? una bitácora de actividades que hago ¿sí? por sesión, pero uno lo hace por disciplina, yo tengo más elementos, yo implemento un, un, un punto de entrada que es expectativas del curso, y luego se los pongo al final, una serie de cuestiones, como qué esperas de tu curso, qué esperas del maestro, cuál va a ser, tú que vas a aplicar, tu compromiso, lo incluyo como la evaluación, cierre, o quei, al principio, "ya terminó el curso, ¿qué calificación te pones?"

M₂: ...el portafolio, el portafolio electrónico es un mecanismo virtual para, para ver evidencias del producto, o sea, el portafolios yo lo usaba antes...

M₂: ...en el trabajo que, que, que yo hice, este, y yo propongo que el maestro, como una forma rutinaria, o sea, sus diarios de campo, sus diarios de campo.... pues eso te permite, este retroalimentar y ver qué cosas y eso te sirve...

El tema de la evaluación y los cambios que deben acontecer son un tema central de los modelos institucionales UANL, los maestros expresan cómo están ya trabajando en

este sentido, o cómo tienen la voluntad de hacerlo cuando comprendan las propuestas cabalmente. Los maestros manejan terminología propia del Modelo para expresar cómo coincide con sus prácticas o para expresar que la conocen pero que no saben si la interpretan correctamente al evaluar el aprendizaje: establecimiento claro de criterios, rúbricas, diversidad de instrumentos, evaluación de desempeño, evidencias, matrices de derivación, la evaluación como seguimiento, la inclusión de otros agentes evaluativos en la auto-evaluación y en la co-evaluación.

TABLA 3

Los maestros utilizando el concepto de competencia en su discurso

M₁: ...que el alumno juegue un papel activo dentro de este proceso la, yo veo que la, este, que, una de las premisas de las competencias es, pues, de que el alumno desarrolle habilidades prácticas ¿no?

M₁: ...el alumno tiene que vivir esa experiencia que el maestro le pueda orientar, ahí yo sí estoy de acuerdo...

M₁:... que te forme con ciertas habilidades, ciertas competencias, ciertas, este, eh, con cierta estructura de pensamiento...

M₁: ...y sin saberlo después se convirtió en una competencia que tienes que desarrollar en tus estudiantes, la metacognición...

Los maestros saben que las competencias tienen que ver con habilidades, con un desempeño, que ése debe ser el centro del proceso, lo mismo que el aprendizaje de los estudiantes. En los documentos oficiales no hay una explicación muy detallada del concepto, sin embargo, los maestros han podido interpretar la idea fundamental.

TABLA 4

Los maestros enfrentados a la planeación

M₂: ...estructura de mi programa, o sea, cómo debo de, qué, qué elementos debe de tener ahora, es una cosa, pero yo los pongo pero nadie me dice si están bien...

M₂: ...te digo, por ejemplo en mi curso yo hago ajustes, este, propongo el, el, la carpeta electrónica, propongo un es, trabajo escrito con características (inaudibles), propongo un trabajo de campo ¿sí? este propongo un trabajo documental, llenamos, hay actividades, m, en la cual, este, inciden distintas fases del aprendizaje y una (inaudible) individual sino a través de trabajo de equipo...

Al expresarse los maestros detallaron, sus distintas formas de realizar efectivamente una serie de trabajos de planeación a nivel de sus cursos, la programación de actividades diversas, en consonancia con fases del aprendizaje, modalidades de organización del aprendizaje, productos de aprendizaje, ideas que promueve El Modelo Educativo.

TABLA 5

Los maestros rescatan las ideas propuestas del modelo de docente a través de sus roles

M₂: ...yo trato de combinar, porque siempre lo he hecho, de que el aprendizaje no es solamente de un sujeto sino de ambos ¿verdad? Entonces, este aprovechar la, la realidad de hoy, la tecnología, este y, y no abusar, usarla como un elemento más del aprendizaje ¿sí? y no cargarle a esto...

M₃: ...la libertad de cátedra, para mí, significa el ejercicio de una docencia comprometido con una realidad, y eso supone adecuarte, adaptarte y formarte a lo que se te está demandando ¿no?

M₄: ...cómo ser a la vez que, ser maestro, ser amigo y ser asesor con el alumno y cómo te da esa relación del facilitador, de facilitarle al alumno lo que él desea, lo que quiere...

M₄: ...bueno, de manera que uno pueda también capacitarse ¿verdad? y educarse más todavía como un maestro ¿verdad?

M₅: ...modelo exige dentro de, una de las tareas, el desarrollo de cursos de formación de los profesores...

M₅: ...ser facilitador significa simplemente establecer mecanismos para que el alumno asuma el aprendizaje como una actividad de él, eh, preparar las condiciones...

M₅: ...hacer una autocrítica de lo que hacemos...

Sobre el rol docente (facilitador, proveedor de información, planeador, asesor, gestor y modelo) que propone El Modelo Educativo los maestros hablaron de tareas muy concretas que puede llevar a cabo para cumplir con lo establecido, especialmente hay una buena disposición a estarse capacitando y actualizando.

Los maestros señalaron reiteradamente cómo o ya efectúan algunos cambios propuestos o cómo quisieran realizarlos pero desconocen los fundamentos. Implican la necesidad de que se valore lo que efectivamente ya realizan, de que se considere su experiencia, sus esfuerzos de adecuaciones y de actualizaciones previas, de que se parta de esta experiencia que consideran fundamentada y que El Modelo pueda asimilarse apoyados institucionalmente.

TEORÍA: *El maestro es responsable solamente de una parte del cambio* (“Los maestros no podemos responder por todo, la institución también es responsable del cambio”)

El cuestionario, tal como fue diseñado, presupone que el docente tiene responsabilidad en la puesta en marcha del Modelo, la mayor parte de las respuestas, indican, como teoría implícita, que los maestros aceptan parte de tal responsabilidad, sin embargo, dos categorías desplazan la responsabilidad del maestro: una hacia las autoridades o institución, y la otra, es desconocida al manifestarse como evasión a responder. La mayoría de las respuestas se asume en términos de aceptación de alguna responsabilidad, tal como se muestra a continuación y las respuestas concretas escritas se

encuentran en el Apéndice 3, correspondientes a cada una de las categorías siguientes:

Lo que el maestro debe saber para implementar El Modelo:

Conocimientos psicopedagógicos: los maestros destacaron la necesidad de conocer sobre la naturaleza del aprendizaje, los procesos del estudiante, saber cuáles beneficios para el alumno se pueden lograr.

Habilidades administrativas: señalaron la necesidad de saber distribuir sus actividades docentes.

Curriculum: fue la categoría sobre la que más abundaron remitiendo sus dudas sobre cómo pensar en la naturaleza de la carrera, en lo que es un modelo, el modelo específico institucional, sus ventajas y desventajas, sus conceptos relevantes y significativos, saber qué es una competencia, sus tipos y cómo programar sus cursos en función de ellas, saber sobre el impacto docente en el proceso educativo.

Actualización docente: saber que debe ser permanente, que implica capacitarse, formarse, tanto en El Modelo así como en su disciplina, en la innovación.

Lo que el maestro debe hacer para implementar El Modelo:

Diseñar tomando en cuenta la fuente psicopedagógica: condiciones para el logro del aprendizaje significativo, actividades de proceso para el desarrollo de habilidades y competencias, actividades donde el alumno participe en su propio aprendizaje, experiencias de aprendizaje directas o simuladas, metodologías, incluir capacidades como la creatividad, crítica, análisis, reflexión, solidaridad, compañerismo, integración, de manera creativa y constante. Tomar en cuenta la variable tiempo.

Diseñar tomando en cuenta la fuente epistemológica: organizar la información con diferentes estrategias, diseñar documentos y materiales de trabajo para el aula.

Diseñar tomando en cuenta la fuente socio-profesional: articular contenidos y el perfil profesional, con proyectos sociales, seguimiento de la práctica real.

Diseñar basados en conocimiento didáctico: formular competencias y criterios de desempeño de competencias.

Implementar contenidos: temas que promuevan la reflexión ética, diversidad en sus tipos, orientados a la realidad, vinculadas con la expertise docente.

Implementar actividades: centradas en competencias, en el aprendizaje significativo, en procesos de modelamiento sobre la realidad social y productiva, activas o dinámicas, que faciliten la aplicación y transferencia, que se orienten a la realidad, que articulen teoría y práctica por medio de lo concreto, innovadoras, que incluyan discusiones libres, manejo de materiales y tecnología, rapport con el alumno, que incluyan instrumentos, herramientas, fuentes y espacios, recursos audiovisuales y tecnológicos, incluyan técnicas de estudio, que implique la comunicación real del docente por medio de la acción, que sean estratégicas, que coincidan con El Modelo.

Cambiar eliminando vicios, reflexionando colegiadamente en círculos. Que en los

cursos de capacitación se desarrollen habilidades y competencias docentes para centrarse en el aprendizaje significativo, se re-aprenda el manejo de manuales y tecnología, se diseñen los programas de los cursos reales, se promueva el aprendizaje del Modelo oficial, de dichos documentos.

La actitud docente adecuada al Modelo:

Convencimiento de: centrar en el desarrollo cognitivo del estudiante, sus competencias y habilidades, de que los programas deben desarrollar habilidades, de su impacto en la innovación, de dejar de ser el centro del proceso, de determinar claramente lo que obtendrá el estudiante, de hacer suyo el perfil docente, de organizar el proceso educativo.

Coherencia: entre decir y hacer en el salón, de buscar logros en el estudiante, entre teoría y actitud.

Predisposición: positiva y abierta, priorizar la docencia, buscar el beneficio del estudiante, tener ganas.

Compromiso: con El Modelo, con su labor docente, con las exigencias de su rol.

Los cambios efectivos que deben materializarse en su práctica:

Cambios: actitud, pretensión sobre el conocimiento, su comportamiento, en contenidos, en actividades, en utilizar las TIC.

Ruptura: forma de enseñar, con el modelo tradicional.

Cuando la institución es la responsable de lo que se le adjudica al docente:

Definir: rol docente.

Operativizar: en las escuelas.

Difundir El Modelo e institucionalizarlo.

Capacitar: administrativos y docentes.

Otorgar tiempo y espacio, condiciones y facilidades al docente para realizar sus actividades, crear condiciones de trabajo colegiado.

Revalorar al docente para planear, realizar y evaluar tomándolo en cuenta, valore sus conocimientos, valores y formas de socialización con los alumnos.

Lo que se evita contestar:

De los 75 ítems semiestructurados totales para los 5 maestros, éstos evitaron responder a 11, de los cuales casi la mitad corresponden a un maestro, y un maestro no evadió responder a ningún ítem. La evasión más concentrada ocurrió al preguntarse sobre el Rol de proveedor de información del docente según El Modelo con 2 evasiones y el resto estuvieron distribuidas entre los ítems: 1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11 y 12.

Los maestros generaron diversas propuestas para sí mismos, para los otros

profesores y para la institución, de una manera más serena o ecuánime, con un tono menos emocional que en las entrevistas, al escribir en lo que consideraron un aporte más formal de sus puntos de vista. Estas propuestas descansan, sobre todo, en la de la capacitación docente y en la de la re-valoración del esfuerzo ya realizado en su práctica cotidiana, de manera racional señalando cómo se articula ya con las propuestas del Modelo o cómo están fundamentadas en ideas pedagógicas vigentes.

CONCLUSIONES

Dado que los maestros tienden a cuestionar las propuestas de cambio habría que considerar sus resistencias y re-valorar lo que consideran el verdadero cambio, que es a partir de valorar sus prácticas actuales, haciendo que las concienticen y que las contrasten en sus acercamientos a las propuestas institucionales. Lo que ellos suelen considerar el verdadero cambio tiene que ver con sus posibilidades reales de introducirlo en su práctica cotidiana sobre la cual han hecho ajustes que deben ser considerados en su razón de ser en términos de la utilidad docente. Hay un temor latente a que el ejercicio profesional y la experiencia docente no sean reconocidas por “El Modelo”, por lo que habría que re-valorar las prácticas y esfuerzos efectuados en su trayectoria.

El cuestionamiento sobre El Modelo nos hace visualizar cómo –al menos en esta muestra de maestros- está presente una práctica que todo modelo docente vigente propone: que el maestro sea crítico. La crítica fue hecha apoyándose en una teoría de la historia, de origen materialista histórico, que nos muestra que para comprender el presente, es necesario conocer el pasado y que debe tener cuidado con las reificaciones de la vida social que hacemos porque son creadas por el hombre y el hombre en cuanto tal, tiene su historia.

Un modelo educativo que no valore la práctica real de los maestros para partir de ella, es un modelo destinado al fracaso según los profesores, tal como se pudo observar en el discurso de los maestros. Sus teorías implícitas señalan que ellos cambian, que han ido cambiado, que han pensado en su práctica y han tomado decisiones para ejercerla y que llega un modelo, como un extraño, a entrometerse y que no existe una recuperación de sus prácticas docentes vigentes.

También habría que acercarlos y garantizarles que la institución se va a hacer cargo de promover y crear condiciones que favorezcan el cambio dado que hay una sensación de aislamiento institucional en donde el maestro aparece sólo maniobrando con las indicativas institucionales provenientes de la universidad así como de los organismos reguladores de la educación universitaria, el maestro tiene disposición pero necesita encontrar de dónde asirse para introducir modificaciones a sus prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Becerra, M. G. (2008). *Teorías implícitas de los estudiantes universitarios. Estudio de casos en la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Benavides, B. (2008). Significados para la educación en el marco de la globalización y las sociedades de riesgo. En De la Torre. (2008). *Concepciones y representaciones del cambio educativo* (pp.109-152). San Nicolás de los Garza, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cantú, R. (2008). Representaciones docentes sobre planeación y evaluación de la educación superior. En De la Torre. (2008). *Concepciones y representaciones del cambio educativo* (pp.331-351). San Nicolás de los Garza, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Casarini, M. (2008). Cambios representacionales en las teorías implícitas de los estudiantes universitarios. En De la Torre. (2008). *Concepciones y representaciones del cambio educativo* (pp.181-218). San Nicolás de los Garza, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- De la Torre, M. (2008). Paidea, Bildung y Competitividad. Tres representaciones sociales para un propósito: la buena educación. En De la Torre. (2008). *Concepciones y representaciones del cambio educativo* (pp. 15-51). San Nicolás de los Garza, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona, España: Paidós
- Fabela, M. (2008). Las representaciones de los estudiantes sobre los modelos educativos: tradición, transición y cambio. En De la Torre. (2008). *Concepciones y representaciones del cambio educativo* (pp. 219-253). San Nicolás de los Garza, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Gallego, R. (2004). Un concepto epistemológico de modelo para la didáctica de las ciencias experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 3, no. 3. Recuperado el 10 de marzo de 2010 de Dialnet. (175-190) (Versión electrónica)
- García, M. (2008). Dimensiones y representaciones en los procesos de cambio educativo. En De la Torre. (2008). *Concepciones y representaciones del cambio educativo* (pp. 153-177). San Nicolás de los Garza, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Barcelona, España: Morata
- Gordillo, M. V. (1992). El enfoque científico y la investigación en educación: la búsqueda de una nueva metodología. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 3 no. 1 y 2. Editorial Complutense. Dialnet. 179-192 (Versión electrónica).
- Infante, J. (2008). Representaciones. Algunas dificultades en la perspectiva de la psicología y la lingüística. En De la Torre. (2008). *Concepciones y representaciones del cambio educativo* (pp. 403-429). San Nicolás de los Garza, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II* (pp. 468-494). Barcelona, España: Paidós.
- Marrero, J., Rodrigo, M. J., & Rodríguez, A. (1993). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En Marrero, J., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 33-65). Madrid, España: Visor.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Moya, J. (2003). Una ciencia crítica de la educación ¿pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico? *Agora digital*, N^o. 6, Dialnet 1-26 (Versión electrónica).
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid, España: Alianza.
- Rodríguez, M. G. (2008). "La tutoría y sus representaciones en los estudiantes universitarios. En De la Torre. (2008). *Concepciones y representaciones del cambio educativo* (pp. 255-288). San Nicolás de los Garza, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ruiz Iglesias, M. (2007). *La formación en competencias. Tres procesos metodológicos esenciales*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2007). Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012. México: Autor.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008a). *Modelo Educativo de la UANL*. Cd. Universitaria, N. L., México: Autor.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008b). *Modelo Académico de Licenciatura*. Cd. Universitaria, N. L., México: Autor.

Universidad Autónoma de Nuevo León, Secretaría Académica, Dirección de Estudios de Licenciatura. (2005). *Formación General Universitaria de los Estudiantes de Licenciatura, Profesional Asociado y Técnico Superior Universitario*. San Nicolás de los Garza, México: Autor. Recuperado el 27 de diciembre de 2007 de www.uanl.mx

APÉNDICES

Apéndice 1

Preguntas guía de la entrevista

INICIO DE ENTREVISTA: RAPPORT

1. ¿Qué piensa usted de los nuevos modelos educativos de la UANL?
2. ¿Cuáles cambios en la planeación obligan a realizar los nuevos modelos educativos de la UANL? ¿está usted de acuerdo con ellos? ¿por qué?
3. ¿Cuáles nuevas funciones docentes ha añadido a su práctica contenidas en las propuestas de los nuevos modelos de la UANL?
Cuando el modelo indica que el profesor tiene un rol de **asesor**, ¿cómo lo interpreta usted?
Cuando el modelo indica que el profesor tiene un rol de **facilitador**, ¿cómo lo interpreta usted?
Cuando el modelo indica que el profesor tiene un rol de **modelo**, ¿cómo lo interpreta usted?
Cuando el modelo indica que el profesor tiene un rol de **proveedor de información**, ¿cómo lo interpreta usted?
Cuando el modelo indica que el profesor tiene un rol de **desarrollador de recursos**, ¿cómo lo interpreta usted?
Cuando el modelo indica que el profesor tiene un rol de **planeador**, ¿cómo lo interpreta usted?
4. ¿Qué opina usted sobre las ideas de los nuevos modelos de la UANL respecto a las estrategias y actividades de los estudiantes?
5. ¿Considera necesario cambiar los instrumentos de evaluación que utiliza para adecuar su práctica a los nuevos modelos de la UANL? ¿en qué y por qué?

FIN DE LA ENTREVISTA.

AGRADECIMIENTO. SOLICITUD DE RESPONDER AL CUESTIONARIO ESCRITO.

Apéndice 2

Cuestionario



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
Facultad de Filosofía y Letras
Cuerpo Académico "Cambio Educativo: Discurso, Actores y Prácticas"
Macro-proyecto: La docencia universitaria



CUESTIONARIO A DOCENTES

Nombre : _____ FECHA : ____ / ____ / ____

Estimado Maestro o Maestra:

A continuación le pedimos completar la información solicitada, relleno el recuadro en la opción correspondiente y completando en las líneas con los datos que se refieren a su estatus laboral.

Edad 20-29 años 30-39 años 40-49 años 50-59 años 60-69 años 70 ó más años

Nivel máximo de estudios:	Categoría docente en la UANL:	Antigüedad en la UANL:	Horas frente a grupo a la semana:	¿Realiza tareas como tutor o tutora?:
Licenciatura <input type="checkbox"/>	MTC <input type="checkbox"/>	Menos de 5 años <input type="checkbox"/>	_____	No <input type="checkbox"/>
Maestría <input type="checkbox"/>	MMT <input type="checkbox"/>	5 a 9 años <input type="checkbox"/>		De inducción <input type="checkbox"/>
Doctorado <input type="checkbox"/>	Por horas <input type="checkbox"/>	10 a 14 años <input type="checkbox"/>		De licenciatura <input type="checkbox"/>
Otro <input type="checkbox"/>	Por contrato <input type="checkbox"/>	15 a 19 años <input type="checkbox"/>		De asignatura <input type="checkbox"/>
¿Cuál? _____		20 a 24 años <input type="checkbox"/>		De tesis <input type="checkbox"/>
		25 a 29 años <input type="checkbox"/>		
		30 años o más <input type="checkbox"/>		

Colegios donde imparte clase este semestre en Licenciatura	Área Interdisciplinaria y Formación General Universitaria <input type="checkbox"/>	Nombre de los cursos que imparte:	Semestre en que se imparte:
	Bibliotecología y Ciencias de la Información <input type="checkbox"/>	1. _____	_____
	Ciencias del Lenguaje <input type="checkbox"/>	2. _____	_____
	Educación <input type="checkbox"/>	3. _____	_____
	Filosofía y Humanidades <input type="checkbox"/>	4. _____	_____
	Historia y Humanidades <input type="checkbox"/>	5. _____	_____
	Letras Mexicanas <input type="checkbox"/>		
	Sociología <input type="checkbox"/>		

Apéndice 2 (continuación)

En esta parte intentamos identificar las necesidades que los maestros detectan para poder modificar sus prácticas de acuerdo a los nuevos modelos UANL, por lo que le pedimos que a continuación complete las frases siguientes:

1. Los maestros podrían centrar sus tareas en el aprendizaje siempre y cuando:
2. El modelo por competencias puede implementarse en la UANL como modelo educativo si:
3. Los maestros podrían ayudar a desarrollar las competencias profesionales en sus alumnos si:
4. Los maestros pueden ayudar a sus alumnos a saber hacer profesionalmente siempre y cuando:
5. Los maestros pueden apoyar la formación de los valores y de las actitudes de la UANL en sus estudiantes si:
6. El maestro puede considerar a sus alumnos integralmente, en su totalidad, si y sólo si:
7. El maestro puede ayudar al estudiante a que haga significativo su aprendizaje cuando:
8. Los maestros podrían planear, centrándose en los desempeños deseables de aprendizaje del estudiante si:
9. Los maestros pueden orientar la transferencia de los aprendizajes a la realidad, cuando:
10. Los maestros podrían diseñar buenos programas por competencias siempre y cuando:
11. Los maestros podrían evaluar a sus estudiantes de una manera acorde a los nuevos modelos si:
12. Los profesores pueden innovar su práctica docente siempre que:
13. Los maestros están dispuestos a formarse y actualizarse en los nuevos modelos UANL cuando:
14. Los maestros pueden cumplir con el rol de ser asesor siempre que:
15. Los maestros pueden cumplir con el rol de ser facilitador siempre que:

Apéndice 3

Respuestas simplificadas y categorizadas al cuestionario

Lo que el maestro debe saber para implementar el modelo:

- M₃: Comprender la naturaleza del aprendizaje y procesos del estudiante.
- M₃: Distribuir sus actividades docentes.
- M₁: Claridad de naturaleza de la carrera.
- M₃: Ventajas y desventajas del modelo.
- M₄: Concepción y postura crítica de modelo.
- M₅: Conceptos relevantes y significativos.
- M₁: Concepción de programa por competencias.
- M₃: Formación y actualización docente.
- M₄: Tipos de competencias por cursos.
- M₄: Concepción de competencias como algo integrador de saberes.
- M₁: Actualización docente.
- M₅: Actualización permanente.
- M₁: Capacitarse.
- M₂: Entender beneficios para el alumno.
- M₄: Contenidos de su materia, conducta, capacidades que necesita para transmitir.
- M₁: Entender el modelo.
- M₂: Prepararse en condiciones y alternativas.
- M₁: Su impacto en el proceso educativo.

Lo que el maestro debe hacer para implementar el modelo:

- M₃: Diseñar condiciones.
- M₂: Aplicar y promover diversidad de estrategias de enseñanza y aprendizaje y técnicas de estudio.
- M₁: Capacitación para desarrollar habilidades y competencias.
- M₅: Actividades de proceso para desarrollar habilidades y destrezas.
- M₁: Trabajarlos en algunas competencias.
- M₂: Diseñar acciones.
- M₃: Procesos de modelamiento de la realidad social y productiva.
- M₅: Incluir temas que promuevan la reflexión ética.
- M₂: Diseñar condiciones de logro.
- M₃: Favorecer la comprensión, utilizar metodologías activas o dinámicas, facilitar la aplicación y transferencia, incluir los diferentes tipos de contenidos.
- M₂: Incluir actividades y contenidos orientados a la realidad.
- M₃: Diseñar experiencias de aprendizaje directas o simuladas, vinculan contenidos y el perfil profesional.
- M₄: Comunicar los conocimientos relacionados con la acción.
- M₅: Articular teoría y práctica por medio de lo concreto.
- M₂: Establecer su seguimiento, que haya una práctica real del programa.
- M₅: Formarse en cursos en que se diseñen realmente los programas.
- M₂: diseñar criterios de desempeño de competencias.
- M₃: Eliminar vicios sobre la evaluación.
- M₄: Tomar en cuenta distintos plazos, creatividad, crítica, análisis, reflexión, solidaridad, compañerismo, integración.
- M₅: Centrar en el proceso de aprendizaje significativo y no en la enseñanza.
- M₁: Buscar la innovación.
- M₃: Seguimiento y reflexión de las modificaciones.

M₄: Facilitar discusión libre, permitir y re-aprender el manejo de materiales y tecnología.
M₅: Reflexionar en círculos.
M₅: Diseñar estrategias.
M₂: Diseñar actividades en que el alumno participe en su aprendizaje.
M₄: Establecer rapport.
M₅: Diseñar y aplicar condiciones y metodologías.
M₃: Tener y aplicar la trayectoria profesional sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.
M₂: Generar condiciones y alternativas, ser creativo.
M₃: Facilitar el aprendizaje significativo, proporcionar instrumentos, herramientas, fuentes y espacios.
M₅: Desarrollar habilidades y destrezas para recuperar información relevante y pertinente.
M₃: Organizar la información bajo diferentes estrategias de enseñanza y utilizar recursos audiovisuales y tecnológicos.
M₄: Diseñar documentos y materiales de trabajo para el aula y vincularse con proyectos a la sociedad.
M₃: Tener los documentos oficiales y aplicarlos en su práctica.
M₄: Ser constante en todos los elementos de la planeación.

La actitud docente adecuada al modelo:

M₁: Convencerse del desarrollo cognitivo del estudiante, de sus competencias y habilidades.
M₅: Convencerse de centrar en el aprendizaje.
M₄: Ser coherente entre el decir y hacer en el salón.
M₁: Convencerse de buscarlo en el estudiante.
M₁: Convencerse de que el programa debe desarrollar habilidades.
M₃: Predisposición positiva y abierta.
M₃: Comprometerse con el modelo.
M₁: Convencerse de su impacto en la innovación.
M₂: Tener actitud.
M₁: Que sea su prioridad laborar, que se comprometa con su labor.
M₃: Que deje de ser el centro del proceso y asuma actitudes, aptitudes y conocimientos en función del beneficio del estudiante.
M₁: Buscar dejar algo determinado en el alumno.
M₅: Tener práctica coherente en teoría y actitud.
M₁: Tener ganas y compromiso.
M₂: Hacer suyo el perfil.
M₂: Tener capacidad para saber las exigencias de su rol.
M₅: Estar convencido de la necesidad de organizar el proceso educativo.

Los cambios efectivos que deben materializarse:

M₅: Cambio de actitud, ruptura con la forma de enseñar.
M₅: Modificar su pretensión sobre el conocimiento.
M₅: Modificar su comportamiento.
M₃: Modificar contenidos, actividades, incluir las TIC.
M₅: Ruptura con el modelo tradicional.

Cuando la institución es la responsable de lo que se le adjudica al docente:

M₃: Redefinición del rol docente.
M₂: Operativización en escuelas.
M₃: Proceso progresivo de difusión y capacitación administrativa y docente y del uso de técnicas de estudio.
M₂: La institución dé espacio y tiempo.
M₃: La institución lo toma en cuenta en la planeación, realización y evaluación y le da condiciones y

facilidades para que asuma sus actividades.

M₅: Le da condiciones para un trabajo colegiado.

M₂: Le da espacio.

M₃: Institucionalice la función como parte del rol de manera bien entendida.

M₄: Lo reconozca en conocimientos, solidaridad, afectos positivos, valores y forma de socializar hacia los alumnos.

M₁: Le dé tiempo.

M₅: Le promueva la idea.