

La enseñanza en las aulas universitarias

*Elizabeth Alvarado Martínez
Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes
Universidad Autónoma de Nuevo León*

Resumen

El mundo en que vivimos está constantemente cambiando, y la educación no se queda de lado. Es ineludible que los catedráticos estén preparados para permanecer en el quehacer universitario, y brindar una mejor oferta educativa, preparándose no sólo en el contenido de su asignatura, sino en su metodología de enseñanza. Resulta interesante investigar cómo se da esta práctica en la enseñanza dentro del ámbito universitario.

A través de esta presentación sobre los avances de mi tesis enfocaré la discusión a cómo se da la docencia universitaria en el área de las humanidades, específicamente, en la licenciatura de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL por ser la Facultad de la universidad con las licenciaturas relacionadas con la educación. Dentro de los temas a abordar en este espacio están incluidos diferentes modelos de docencia existentes en esta institución, así como los planes de formación docente para los profesores universitarios. Considero que esta información podría servir a los catedráticos de la universidad, a los alumnos y a la institución misma dando una idea de cómo los docentes aterrizan los principios de enseñanza en la enseñanza de contenidos e informar sobre el tipo de capacitación que llevan y que requieren.

Introducción

Dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León existen diferentes licenciaturas que se encargan de formar docentes, quienes se desempeñan en diversos niveles desde pre-escolar hasta nivel universitario. Hay docentes que día con día mejoran su práctica docente en el aula, quieren lograr mejoras en los niveles de aprendizaje y motivación en los alumnos, pero otros que sólo se dedican a dar su cátedra de una manera rutinaria, sin preparar la clase y con prácticas de presentación y comprensión del contenido que no motivan a los alumnos, pues no se alcanzan a cubrir los objetivos ni las facetas de la educación. De acuerdo a Farrand (1999) muchos de los profesores

universitarios no cuentan con formación docente y tienden a repetir el patrón con el cual ellos aprendieron, privilegiando según Hernández (2003) el aprendizaje memorístico y la reproducción de saberes basado en una práctica sin crítica quienes además no reflexionan ni sobre los objetivos educativos ni sobre la práctica pedagógica concreta a utilizar según sea el caso, no basta con saber la asignatura o los contenidos para ser docentes.

1. Contexto del trabajo

Si bien es cierto que la UANL, pertenece a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y que además persigue la misma misión que la Secretaría de Educación por ser un nivel educativo del departamento escolar: “propiciar, a través de políticas y programas de apoyo, las condiciones necesarias para que la sociedad mexicana reciba, por medio de las instituciones de educación superior, una educación de calidad que juegue un papel clave en la formación de profesionistas que contribuyan de manera significativa al desarrollo del país y a la transformación justa de la sociedad” (SEP, 2008: educación por niveles), tiene sus lineamientos y políticas para contratar a un profesionista como docente; requiere de profesionistas con ciertas características. Sin embargo existe la necesidad de una actualización y capacitación para docentes universitarios, para que sus perspectivas teóricas y de aprendizaje se amplíen ya que su quehacer pedagógico está restringido a los dominios del contenido.

Frecuentemente se ofrecen cursos de capacitación, pero dentro de la educación a nivel universitario este ofrecimiento no se da a menudo, quizá porque es más importante el contenido que la práctica (Fierro et al, 1999: 17). Sin embargo, en los últimos años dentro de la Universidad Autónoma de Nuevo León, los programas de las asignaturas en todas las facultades se están elaborando en base a competencias, porque el rol tanto del estudiante como del maestro así como el perfil de los egresados están sufriendo un cambio. Existen nuevos adelantos tecnológicos y una sociedad distinta que nos hacen pensar en el papel del maestro, ahora el maestro es objeto de discusión porque debe de estar

preparado pedagógicamente ya que la elaboración de programas por competencias y su ejecución lo requiere. Los egresados de la universidad tienen que ser competitivos sobre todo en este mundo globalizado; tienen que ser buenos críticos y ciudadanos activos en la sociedad que tengan la formación suficiente para entender las críticas de otros profesionistas, deben de ser capaces de reflexionar, analizar, proponer y evaluar. Es por ello que los docentes universitarios necesitan buscar la manera de obtener este perfil de egresados, y para eso el profesor debe dejar de ser la única fuente de información y convertirse en promotor de la reflexión. Desafortunadamente, muchos de los profesores universitarios no cuentan con formación docente.

Además, de acuerdo a Rueda (2006), en la educación superior, región noreste “subsisten núcleos de profesores sin el grado que trascienda la licenciatura, con deficiencias en la actualización de sus campos de enseñanza y con opciones pobres relativas al conocimiento de los jóvenes y los referentes pedagógicos que ayudan al sustento de su actividad de enseñar” (127). En este sentido el proceso de formación en la Universidad, requiere atender las necesidades sociales, apoyando la generación de riqueza social y por ende un capital humano que con competitividad laboral y nivel de preparación justifique una inversión educativa.

2. Formación docente universitaria

La formación de docentes en la historia de México se ha visto desde diferentes concepciones y acciones; esto ha sucedido “en concordancia no sólo con las tendencias vigentes en cada época en los diversos países del mundo, sino sobre todo con lo que determinados grupos sociales asumen qué debe ser el rol del maestro “. En consecuencia se han presentado épocas en las que el docente es considerado “vigilante de que las nuevas generaciones aprendan y respeten las normas y estilos de conducta considerados como aceptables; épocas en que lo importante es que el docente sepa cómo hacer para que los alumnos alcancen ciertos aprendizajes” (Greybeck et al., 1998); épocas en que el docente debe saber qué enseñar; épocas en las que el docente debe de ser un crítico capaz de

fundamentar teóricamente lo que debe hacer; épocas en que la docencia es vista como tarea íntima y necesariamente vinculada con la investigación, etcétera. Actualmente, el énfasis es en el logro de competencias, en donde el desarrollo de habilidades para el desempeño profesional es lo más importante, y es interesante observar cómo se realiza la práctica a través de esta perspectiva.

Por otro lado, de acuerdo a Farrand (1999: 232), “una educación universitaria se ubica dentro de un espacio, que es la universidad.” En este sentido existe un problema, pues la Universidad mundial obedece a tres tradiciones: la Universidad profesionalizante, que surgió en París en la Edad Media, la Universidad tradicional de la investigación de la que tiene sus raíces en Alemania y la universidad inglesa como un espacio para la reflexión. Entonces es difícil encontrar una universidad que no cuente con estas tres tradiciones. En el caso de México las universidades cuentan con esta tradición profesionalizante en donde se forman profesionales para comprender y compartir los productos de los investigadores, es decir tienen que compartir su lenguaje, su forma de pensar y actuar para mantenerse actualizados. Además tienen que reflexionar sobre su quehacer cotidiano, por eso su formación como universitarios no se limita a lo técnico-profesional como era hace años. Ahora los egresados deben desarrollar su capacidad de análisis, de reflexión, de crítica y de construcción alternativa y dejar de ser repetidores de datos, definiciones e información.

Años atrás en México según Farrand (1999: 233) se percibía a la licenciatura como una titulación o permiso para el desempeño laboral, a la maestría para ser docente y al doctorado para hacer investigación. Farrand realizó un estudio sobre la maestría en diferentes instituciones en México pretendiendo detectar su forma de trabajar y la cantidad de horas que se dedicaban a diversos aspectos, concluyendo que los estudiantes son pasivos y que tienden a repetir lo que sus profesores les dan además de que las maestrías no funcionan para romper con los patrones, pues no forman a nuevas generaciones de profesores reflexivos y con un panorama diferente de lo que es la actividad universitaria.

El ejercicio de la profesión de enseñante ha estado subordinado a la adquisición de conocimientos y a la realización de cursos, es entonces que se habla de formación, la cual se relaciona comúnmente con la implementación de programas y contenidos de aprendizaje. Si bien, esto es parte de los soportes o medios y condiciones de la formación, pero no es la formación. De acuerdo a Giller Ferry (1997) “formación es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. Formarse es ponerse en forma. La formación es completamente diferente a la enseñanza y el aprendizaje, es decir la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación. La formación consiste en buscar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer una profesión, un oficio, etc.” (54).

Según Zabalza (2007) “la profesión docente requiere de una sólida formación, no sólo en los contenidos científicos propios de la disciplina sino en los aspectos correspondientes a su didáctica y al manejo de las diversas variables que caracterizan la docencia” (145). Por eso, los docentes universitarios necesitan de una doble formación: científica y pedagógica. La formación de los docentes universitarios tiene que ver con aspectos tales como: profesionalismo; por ser una actividad compleja con una formación específica, formación a lo largo de la vida; pues esta actividad demanda actualizaciones constantes que capaciten a los profesores para dar respuesta a los cambios del mundo y la educación, y calidad de los servicios que prestan las instituciones; sobre todo las públicas que se están movilizand, pues están viviendo una evaluación de la calidad (Zabalza: 2007, 146). En este sentido la formación del docente universitario debe enfrentar cuestiones como el sentido y relevancia de la formación, el contenido de la misma, así como a quién va dirigido. Además, existe los argumentos de quién debe impartirla y con qué formatos y metodología. Existen casos de profesores que piensan que la formación de profesores debe de estar en manos del mismo profesor universitario, pues nadie como él para saber qué tipo de formación necesita y ya se las arreglará para enterarse o leer por su cuenta. En cambio otros docentes creen todo lo contrario, opinan que se precisa de una formación basada

en las necesidades institucionales para que de esa forma el personal de la institución adquiriera competencias para ser capaces de enfrentar nuevos retos.

Sin embargo, la libertad de cátedra está estrechamente vinculada con la obligatoriedad y la voluntariedad de formación docente ya que esta libertad está ligada a la toma de decisiones y a la organización del propio trabajo y se ha convertido en una sólida tradición de derechos adquiridos. Así, el docente universitario es quien decide participar o no participar en cualquier proceso de formación que la institución proponga. En consecuencia, de acuerdo a Zabalza (2007) una tarea de los formadores y/o institución es “motivar e iluminar el sentido y los beneficios de los nuevos aprendizajes” (149), para que los profesores universitarios se animen a afrontar la mejora de calidad de su trabajo a través de una formación permanente. Sólo que para llevar a cabo dicha motivación, la universidad necesita plantear la formación desde una perspectiva en donde integre programas y actividades de formación que resulten interesantes por sí mismas y al mismo tiempo que ofrezcan beneficios para los profesores para que crezca en su propia institución.

3. Docencia profesional

La docencia, actividad que promueve conocimientos, es parte importante de la construcción del conocimiento y la acumulación de saberes. Para Zabalza (2007), la docencia universitaria es contradictoria refiriéndose a los parámetros de identidad socio-profesional. El considera que para muchos profesores universitarios ésta es signo de alto status social debido a que para dichos profesores es más fácil verse a sí mismos desde la perspectiva de su ámbito científico (ingenieros, físicos, biólogos, etc.) que como docentes universitarios (profesor). Sitúan su identidad en su especialidad más que en su práctica o saber docente. Uno de los factores que se atribuyen a ésta concepción es debido a la preparación para el ejercicio profesional, pues muchos profesores poseen los conocimientos y habilidades demandados para ejercer la función relacionada al puesto que deben desempeñar.

En la actualidad la frase *a enseñar se aprende enseñando* resulta no profesional, pues los docentes se deben enfrentar a retos y exigencias para poder ejecutar su enseñanza y al mismo tiempo mejorar la calidad de la misma. El profesor universitario desarrolla diferentes funciones que van más allá de la docencia tales como: la enseñanza, la investigación y la gestión. Además se habla de una nueva función llamada *business y las relaciones institucionales*, es decir la búsqueda de financiación, negociación de proyectos y convenios con empresas e instituciones, participación en foros, asesorías, etc. Sucede que la docencia universitaria ha sufrido transformaciones, el profesor universitario ya no es el tradicional transmisor de conocimientos ahora es facilitador del aprendizaje de sus estudiantes, y por ello se requiere una formación docente permanente (Zabalza, 2007).

En México se han dado esfuerzos por evaluar el desempeño de los profesores con el fin de mejorar la práctica docente y llevar al profesor a perfeccionar su ejercicio profesional. Pérez G. (citado en Romero, 2005) plantea cuatro perspectivas básicas para analizar el profesorado de cualquier nivel y especialidad: la perspectiva académica tradicional, técnica, práctica; y la visión crítica.

La primera perspectiva se refiere al enfoque en donde la enseñanza es el principal trabajo del profesor, el docente se preocupa por la transmisión, manejo y dominio de conocimientos. En este enfoque entre más conocimiento tenga el profesor de su materia, mayor será su desarrollo y expondrá de manera más clara y precisa la disciplina que le compete. Para ello el docente debe cumplir con las siguientes características: conocer la epistemología e historia de la disciplina, comprender conceptos, principios, hechos y teorías principales de la disciplina, conocer métodos y estrategias que se utilizan dentro de la disciplina que enseña para definir la validez o potencialidad de una nueva noción y tener una perspectiva apegada a los contenidos. Con esta información se concluye que el profesorado de mayor antigüedad posee muchos argumentos en torno a los cursos de formación docente, los consideran irrelevantes porque ellos podían adquirir una formación en su disciplina así como una experiencia de aprendizaje en el aula.

Para estos profesores una de las características principales de su profesión es la heterogeneidad disciplinaria, su ocupación académica es considerada secundaria, primero son biólogos, arquitectos, ingenieros, lingüistas, etc. Piensan que para ser docente basta con dominar los contenidos de la materia y transmitirlos en el aula. Razón por la cual muchos profesores emplean métodos con los cuales aprendieron en su etapa de estudiantes para luego adquirir experiencia y conocimiento a través de la imitación o la tradición, y certificado por el hábito y las costumbres (Romero, 2005).

En la segunda perspectiva, la racionalidad técnica o instrumentista, se trata de dar énfasis al carácter racional de la secuencia que media la “extrapolación de reglas el conocimiento científico que hay que aplicar en los contextos de la práctica” (Romero, 2005: 120). Es decir, el docente tiene que poner en práctica un conjunto de reglas o técnicas producidas por otros, y requiere de un adiestramiento y entrenamiento en competencias técnicas, para que a su vez el docente aplique esas decisiones técnicas eligiéndolas de un repertorio que más se adapte a su situación. Entonces, el profesor es considerado como técnico docente y no forma parte de su práctica profesional el cuestionamiento de las pretensiones de la enseñanza, sino su eficiente desempeño. La tercera perspectiva, la perspectiva práctica, considera a los procesos de enseñanza-aprendizaje como complejos e imprevisibles, por ser una práctica reflexiva en donde se resuelven problemas mediante la aplicación de conocimientos teóricos y técnicos. El docente utiliza su conocimiento y lo pone en acción, en otras palabras, a veces reacciona de manera inmediata al responder preguntas o expectativas, al integrar a alumnos poniendo en práctica estrategias o técnicas probadas anteriormente a través de experiencia, aunque en ocasiones se ve ante la imposibilidad de recurrir a ellas, y de cualquier forma él tiene que responder a las situaciones, así que el proceso se convierte en acción y no tanto reflexión.

La cuarta perspectiva, perspectiva crítica, propone que los profesores adquieran un repertorio cultural, político y social que les permita desarrollar su intelecto crítico para utilizarla en el aula y en el contexto social. De esta perspectiva se desarrollan dos enfoques: la investigación-acción y la reproducción

y resistencia. La primera se refiere a la investigación y a la utilización de los resultados de la misma para la transformación de la práctica docente. En la teoría de la reproducción, los profesores son vistos como reproductores de estudiantes obedientes al sistema y en la teoría de la resistencia, los sujetos sociales poseen una autonomía que ejercen en los espacios en que se manifiesta, por ejemplo el lenguaje.

Analizando los cuatro enfoques anteriores, se puede resumir que la transmisión de conocimientos o la repetición de verdades consagradas no es suficiente, se necesita de una capacitación o adiestramiento a los profesores en técnicas didácticas para garantizar el aprendizaje, así el quehacer docente universitario se convertiría en una práctica concreta por profesores capacitados y además se obtendría una mejor calidad requerida por diversos organismos que forman las políticas de gestión universitarias.

4. Planes de formación docente

Dentro de la UANL existen profesores e investigadores talentosos, desafortunadamente no es numeroso el cuerpo académico que cuente con formación docente universitaria adecuada. Quizá porque en años anteriores se vivieron procesos de explosión demográfica y sociopolítica que las universidades públicas, entre ellas la UANL se vieron en la necesidad de establecer el pase automático a la universidad. Esto trajo como consecuencia el incremento de la planta docente universitaria rápidamente e ingresaron profesores recién egresados o próximos a concluir sus estudios de licenciatura (Chávez, 1999, p 3). Sin embargo, “se desconoce la procedencia de los docentes, la formación de los mismos y su experiencia pedagógica” (Acevedo, C., Ramírez, M., Fernández, M., Livas, A., y Vences, 1992, p.16). Una serie de organismos a nivel nacional fueron creados para ayudar a elevar la calidad de los servicios docentes tales como: la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) y más tarde PROMEP. Desgraciadamente no todo el personal académico ha tenido o tiene acceso a este tipo de oportunidades debido a que son

ofrecidos a profesores de tiempo completo, y aún en la actualidad existe una gran cantidad de profesores por horas, por contrato o por recursos propios.

Entonces, se puede señalar que la problemática es aún más amplia, pues muchos profesores no tienen oportunidad de mejorar profesionalmente y por lo tanto están faltos de un compromiso real con la Universidad. Además, en el artículo 45 del capítulo II se establece que los profesores próximos a ingresar como parte del personal académico deben de pasar por el proceso de concurso de oposición, proceso que en la realidad poco se da por diversas razones como la urgencia de contratar personal para cubrir asignaturas entre otras.

No obstante, la UANL se ha preocupado por su planta docente y en el año de 1985 creó el Centro de Apoyo Didáctico, ahora CASA y que tiene como objetivo contribuir al mejoramiento de la calidad académica a través de acciones de consultoría, gestoría y servicios, así como el desarrollo y seguimiento de proyectos educativos que favorezcan el trabajo del personal académico: docencia, investigación, tutoría y gestión (Cuestionario).

Es importante recalcar que la formación docente debe ser continua y permanente conjuntamente con una evaluación del desempeño académico. En la UANL esta evaluación está a cargo de la Secretaría General de la Universidad y se lleva a cabo mediante la convocatoria para los estímulos ya que evalúa a los profesores de Tiempo Completo. Por otro lado el Centro de Evaluaciones aplica un instrumento de evaluación a partir de los estudiantes, y no se puede decir que retroalimenta a los profesores por ser un instrumento unilateral. En cuanto a los planes de estudio, éstos se revisan, actualizan o evalúan cada cinco años de acuerdo a las políticas del Plan de Desarrollo Institucional y del Modelo Educativo. En cambio los profesores se evalúan todos los semestres con los alumnos, cada dos años mediante los estímulos y cada tres al refrendar su perfil PROMEP.

Martín Fernández (entrevista); coordinador académico de CASA, comenta que regularmente en las dependencias respectivas de la UANL se ofrecen cursos disciplinarios para docentes universitarios y se les apoya de diversas maneras para que estudien posgrado. Agrega que el CASA ofrece una gama de cursos enfocados a la docencia, la tutoría y la gestión y, de manera transversal, la

investigación. Pese a ello, esta capacitación no llega a todos los profesores quienes muy frecuentemente se quejan de lo remoto que se encuentran las instalaciones. Desde el año de 2007 se publicó el programa de superación académica del CASA y anualmente el Catálogo de cursos como apoyo al plan de formación docente.

Otro aspecto importante por mencionar es que la investigación como retroalimentación de la docencia y procedimiento de aprendizaje en la UANL se da en casos muy aislados, falta más impulso al respecto, es decir tiene escasa presencia en los programas y unidades académicas. Hay “pocos esfuerzos de innovación docente y no ha habido una evaluación sistemática de la pertinencia e impacto de las existentes” (Zarzar, 1988, p. 20). Habría que investigar si los esfuerzos por formar y actualizar a los profesores han sido adecuados para resolver los problemas de la docencia.

5. Modelos de enseñanza

Dentro de la enseñanza, todo maestro juega un papel muy importante por ser un modelo a seguir, se puede decir que muchos alumnos aprenden debido al ejemplo que ven de sus maestros, pero ¿cómo es que los docentes usan su amplio conocimiento para enseñar, qué hacen para que ese conocimiento sea presentado y aprendido por sus alumnos? Hay muchas respuestas para tal pregunta, pues una gran cantidad de maestros están constantemente en la búsqueda de conocimiento acerca de la enseñanza-aprendizaje y cada vez encuentran más información, pues “el conocimiento es la materia prima con la que se trabaja materializado en forma de planes de estudios y organizado en disciplinas científicas que se enseñan” (Ojeda, M. y Alcalá, M: 2) Los cambios y reformas educativas, los tipos de alumnos, el tipo de institución donde se labora, etcétera, son factores que pueden influir en la toma de decisiones para escoger un modelo adecuado de enseñanza, también conocido como modelo de instrucción.

Según Martínez (2004,3), un modelo de enseñanza es una “una representación simplificada de la realidad”, desde el punto de vista de la filosofía es definido como interpretación o representación simbólica y esquemática que

permite dar cuenta de un conjunto de fenómenos; además es imagen homeomorfa de un objeto, entendiendo por homeomorfo que la reproducción no es multívoca, pero que tampoco se incluyen en el modelo todas las discriminaciones que podrían hacerse.

Los modelos de enseñanza son una actividad cotidiana, ya que los docentes deben crear un ambiente propicio en donde los alumnos puedan interactuar y al mismo tiempo estudiar para llegar al aprendizaje. Los docentes afrontan procesos de enseñanza-aprendizaje desde diferentes modelos, dichos modelos están basados en teorías de aprendizaje que sirven a los profesores en el desempeño de su profesión. Por supuesto que para ello es necesario el diseño de los currículos, los programas, las asignaturas, las unidades, los contenidos, los materiales, entre otras cosas. Por lo tanto los maestros se ven en la necesidad de escoger el modelo de enseñanza a utilizar tomando en cuenta factores como los ya mencionados con anterioridad.

Cada modelo de enseñanza posee una variedad de herramientas que ayudan y propician el aprendizaje a la vez que asisten al maestro en la planeación de sus clases. Existe una diversa gama de modelos de enseñanza, algunos de ellos son considerados tradicionales-transmisivo-receptivo, que están basados en el conductismo, otros son modelos personalizados centrados en el alumno cimentados en el cognitivismo, y otros son modelos situacionales centrados en la interacción alumno-entorno fundamentados en el constructivismo social.

Schaft (2005: desarrollo) señala que en el sistema escolar el maestro tiene una gran responsabilidad; la de educar alumnos, y para ello el maestro posee su práctica docente, es decir todo aquello que ejecuta dentro del aula. Aunque especifica el mismo autor, que “no toda práctica docente, es educativa,” pero pudiera ser si se efectúa el hecho de enseñar algo, de ésta manera la práctica sería educativa. Así, teniendo el maestro el deber de hacer que el alumno aprenda algo, se ve en la situación de tener una realidad propia en la que su práctica docente sea parte de esa totalidad que se forma en su trabajo profesional y en consecuencia busca mejorar sus clases. Práctica que se puede llevar a cabo

revisando conscientemente su realidad para comparar los modelos de enseñanza que utiliza.

Uno de los papeles más comunes del maestro es el de intérprete entre el conocimiento y el alumno, es decir que es el vínculo para que el estudiante absorba los conocimientos apropiadamente. Comúnmente el estudiante se preocupa por sacar una buena calificación y al mismo tiempo manifiesta una apatía al conocimiento. Por lo tanto en este proceso, el contenido se vuelve el objeto del conocimiento.

De acuerdo a Schaft (2005), existen tres modelos del proceso del conocimiento, en el primero llamado mecanicista, el alumno sólo recibe conocimientos a través de sus sentidos y no es capaz de reflexionar, de generar pensamientos, es pasivo. El objeto de conocimiento es lo principal y el alumno sólo reacciona a los estímulos externos, se preocupa por pasar la materia y no le interesa lo que pueda aprender. El segundo modelo es el idealista, en donde el alumno genera su realidad y el objeto de conocimiento está en segundo plano. Este modelo está centrado en el alumno, enfatizando sus actitudes antes que los conocimientos incumpliendo con el objetivo de la educación a falta de sustento teórico. Sujeto activo es el tercer modelo en el que el alumno es capaz de producir su propio conocimiento, se da “una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno y el otro”. Se da una interacción y una retroalimentación, concientizando al estudiante de su capacidad de producir. En este modelo el estudiante aprende mediante la manipulación, experimentación e interiorización del objeto del conocimiento generando una concientización en el alumno de lo que puede hacer con la información (aprendizaje significativo).

Joyce y Weil (2002) proponen cuatro familias de modelos de enseñanza, a su vez esas familias componen el repertorio educacional básico gracias a las cuales los objetivos de aprendizaje son alcanzados. Tales familias son: modelos sociales, modelos de procesamiento de la información, modelos personales y modelos conductuales. En el modelo social se dan prácticas docentes que facilitan la construcción de comunidades de aprendizaje. Se hace énfasis en la naturaleza

social, en la forma en que aprendemos la conducta social y cómo interactuamos en la sociedad con el propósito de que los alumnos desarrollen conductas cooperativas desde el punto de vista social e intelectual, se procuran relaciones cooperativas combinadas con habilidades y conocimientos académicos para lograr aprendizajes.

Dentro de la diversidad de la familia de los modelos sociales se encuentra la cooperación entre pares en el aprendizaje, en donde los alumnos trabajan de forma impersonal pero positivamente, el objetivo es reunir y analizar información, así como elaborar y comprobar hipótesis para luego enseñarse mutuamente. Otro modelo de la misma familia es el conocido como investigación grupal, que es basado en las ideas de John Dewey, en donde los alumnos se organizan en grupos democráticos para solucionar problemas académicos. El juego de roles también forma parte de la familia de los modelos sociales, éste trata los problemas a través de la acción. Es decir, se propone un problema, se representa y se discute. Indagación jurisprudencial es otro de los modelos de enseñanza sociales, que se cimienta en la concepción de la sociedad en dónde las personas tienen diferentes opiniones y preferencias en la cual los valores están en conflicto. Oliver y Shaver (citados en Joyce, 2002) conjeturaron este modelo con el fin de auxiliar a los estudiantes a reflexionar sistemáticamente en los problemas contemporáneos.

Entre de los modelos de procesamiento de la información se encuentra el inductivo básico que consiste proporcionar estrategias de enseñanza a los alumnos para favorecer al desarrollo de los procesos mentales inductivos, se les enseña a pensar, pues clasifican datos, los categorizan, los analizan y los sintetizan (Joyce y Weil, 2002).

La formación de conceptos, ejemplo de la familia de modelos de procesamiento de la información es de acuerdo a Bruner "la búsqueda y la enumeración de los atributos que pueden emplearse para distinguir los ejemplares de los no ejemplares en las diversas categorías" (citado en Joyce y Weil, 2002).

La indagación científica y el entrenamiento para la indagación es un modelo muy productivo que consiste en enseñar a los alumnos a procesar información a

través de diferentes técnicas similares a las utilizadas por los biólogos investigadores. Es decir se identifica un problema y después se soluciona por medio de un método específico. Según Joyce y Weil (2002), se le atribuye a Schwab el diseño de este modelo para explicar a los estudiantes el surgimiento del conocimiento de la interpretación de datos y esta interpretación se hace a partir de conceptos y presupuestos que cambian o se modifican a medida que crecen los conocimientos. La memorización, también perteneciente a la familia de procesamiento de la información es un modelo interesante y motivante a seguir. Ya que la memoria nos acompaña durante toda la vida se puede utilizar para ayudar a los alumnos a estudiar con mayor validez y eficacia. Entonces se pueden enseñar diferentes principios y técnicas para ampliar la memoria tales como: la toma de conciencia (prestar atención a las cosas), la asociación (asociación con lo que ya se conoce o recuerda), el sistema de asociación (mnemónico), la asociación por el absurdo (ilógico), el sistema de la palabra sustituta (significativo) y la palabra clave (representación de una idea más amplia).

El modelo sinéctica de la familia de los modelos de procesamiento de la información se basa en cuatro ideas: la creatividad que desempeña un papel importante en las actividades cotidianas, el proceso creador que no es en absoluto misterioso, la invención creadora que es similar en todos los campos y la invención individual y grupal que son muy similares. Este modelo está planeado para “aumentar la capacidad de resolver problemas, la expresión creativa, la empatía y el discernimiento en las relaciones sociales” (Joyce y Weil, 2002: 260). Por otro lado también está el modelo aprender a partir de presentaciones expositivas de la misma familia de modelos, que se basa en las ideas de Ausubel acerca de la estructura cognitiva del aprendizaje. El modelo tiene tres fases de actividad: se presenta el organizador, se presenta la tarea o material de aprendizaje y se afianza la organización cognitiva.

La tercera familia de modelos es la de los modelos personales. Esta familia comparte varios objetivos 1) “favorecer en el estudiante el desarrollo de una salud mental y emocional más saludable, desarrollando la autoconfianza y un sentido realista del yo y generando reacciones empáticas hacia los demás. 2) Aumentar la

proporción de educación derivada de las necesidades y aspiraciones de los estudiantes mismos, considerando a cada uno de ellos como parte determinante en la selección de lo que quiere aprender y del modo de hacerlo. 3) Desarrollar modos específicos de pensamiento cualitativo, tales como la creatividad y la expresión personal” (Joyce y Weil, 2002: 327). Solamente uno de los modelos personales; la enseñanza no directiva fue seleccionado para exponer debido a su uso en todos los niveles y en varios tipos de situaciones problemáticas; sociales, personales, académicas. Este modelo se fundamenta en el trabajo de Rogers y otras personas que están de acuerdo con el enfoque no directivo de la enseñanza, donde se sugiere el uso del concepto de terapia en la educación ya que posibilita el desarrollo de la personalidad debido a las relaciones humanas. El maestro ayuda a los estudiantes a investigar nuevos pensamientos acerca de sus propias vidas, de sus ocupaciones académicas y de la interacción con otras personas a través de la reflexión.

Otros modelos de enseñanza no menos importantes son los conductuales, que se centran en el aprendizaje de la conducta a través del condicionamiento es decir, la gente reacciona a ciertos estímulos actuando de cierta manera o teniendo una conducta determinada. Los modelos conductistas de aprendizaje y enseñanza tuvieron su iniciación en los experimentos de Pavlov acerca del condicionamiento clásico y durante los últimos treinta años se ha demostrado la eficacia de las técnicas conductistas en problemas de aprendizaje que también se pueden usar en ambientes grupales y por personal no especializado. Asimismo, estos modelos de enseñanza pueden ayudar a cambiar las conductas inadaptadas mediante principios de aprendizaje (Joyce y Weil, 2002).

El primer modelo de enseñanza de la familia conductuales es el aprendizaje para el dominio y la instrucción programada planteado por Carroll y Bloom, que proporciona un interesante método para que los alumnos tengan la oportunidad de lograr un nivel satisfactorio de realización de asignaturas académicas. Por otra parte la teoría básica es la relacionada con el concepto de aptitud, que de acuerdo a Carroll (citado en Joyce y Weil, 2002), se relaciona con la cantidad de tiempo que un alumno o persona requiere para aprender cierto material. Entonces se

puede concluir que la mayoría de los alumnos pueden adquirir cierto objetivo si se les otorga el tiempo adecuado acompañado de la enseñanza y material adecuados además de tomar en cuenta la capacidad de comprensión del estudiante. La instrucción directa pertenece también a la familia de los modelos conductuales, este modelo hace hincapié en “conceptualizar la realización del estudiante en metas y tareas, en desglosar esas tareas en componentes más pequeños, en desarrollar actividades de entrenamiento que aseguren el dominio de cada subcomponente y organizar la situación de aprendizaje en secuencias que garanticen el adecuado encadenamiento de un componente a otro y así el logro del aprendizaje establecido como requisito para un aprendizaje más avanzado” (Joyce y Weil, 2002: 384). Por otro lado, Reigeluth (1999) señala que el modelo de enseñanza basado en las interacciones para aprender es de gran utilidad y menciona que hay dos tipos de interacciones de los alumnos: humanas y no humanas. En las humanas existen las interacciones entre alumno-profesor, alumno-alumno y alumno-otros (personas de su vecindario, la familia), mientras que en las no humanas se da la interacción entre alumno-herramientas, alumno-información, alumno-ambiente-manipulación y alumno-otros (cualquier recurso material que se pueda imaginar). Asimismo plantea el uso de argumentos basados en objetivos (ABO), por ser una simulación de aprendizaje práctico en la que los alumnos intentan lograr un objetivo, mediante la práctica de unas técnicas determinadas y unos conocimientos teóricos pertinentes que a su vez les ayudan a conseguir dicho objetivo, aunado a que los estudiantes reciben retroalimentación durante la simulación sobre la instrucción completa para que recuerden lo que se les ha enseñado. Es decir, se les enseña cómo y no sólo saber qué; no sólo aprenden contenido, sino técnicas que les ayudan a alcanzar objetivos interesantes e importantes en situaciones contextualizadas.

Mencionando más ejemplos de modelos nos encontramos con uno mucho muy interesante por ser propuesto para utilizarse en el ámbito universitario: la transversalidad curricular como puente de unión entre el aprendizaje académico y el natural. En este modelo educativo se pretende hacer pensar al alumno proporcionándole herramientas para que resuelva problemas adaptándose a las

exigencias de la sociedad. Pero para ello es necesario enseñar al estudiante a aprender ofreciéndole oportunidades para identificar objetivos de aprendizaje y para aprender de forma autónoma. Este modelo favorece a vencer la fragmentación de las áreas de conocimiento que conforman el plan de estudio universitario pues el alumno es preparado para la vida (Fernández, 2005).

6. Conclusión

Dentro de lo expuesto en este trabajo desde el punto de vista teórico, se hace evidente la complejidad del fenómeno de la docencia universitaria desde el planteamiento de modelos a seguir hasta la implementación de los mismos por quienes llevan a cabo la docencia. Es, por tanto, importante investigar e identificar los diferentes modelos o enfoques de enseñanza que predominan en las prácticas docentes de quienes participamos en la formación de profesores con el fin de hacer una evaluación crítica de nuestra labor y mejorar los procesos en nuestro trabajo en el aula. Una de las preocupaciones dentro de este trabajo de investigación estriba en hacer una revisión de las prácticas llevadas a cabo a nivel aula; de contar con las descripciones “desde abajo” como lo dice la teoría fundada (Charmaz, 2005) que nos dejen ver cómo se vive el proceso de enseñar en las aulas universitarias en comparación y contraste con lo que los documentos proponen. Como parte de un avance en el trabajo de investigación, es interés de este escrito fincar las bases teóricas y vislumbrar las posibles formas de indagar estas prácticas de docencia universitaria.

Referencias

1. Acevedo C., C., Ramírez B, Drucila, M., Fernández, M., Livas, M.P. González, A., Vences E., A. (1992). *Estudio comparativo de la génesis, evolución y situación actual del cuerpo académico de las instituciones de educación superior en México 1960-1990*. Vol. 2. México, D.F.: SEP.
2. Chávez G., G. (1999). *El estado de la formación de Profesores de Ciencias Sociales en las preparatorias. Reflexiones sobre el perfil deseable y las posibles líneas de formación en esta área*. Tesis para obtener el grado de maestría en Enseñanza Superior. Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999.
3. Fierro, C., Fotoul, B. y Rosas, L. (1999) *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México, D.F.: Ediciones Paidós Ibérica.
4. Farrand R., J. (1999). *La formación de docentes universitarios a través de una maestría: Algunas cuestiones pendientes para el caso de la Universidad mexicana*. Obtenido el 16 de junio de 2008 de la Revista electrónica interuniversitaria de formación para el profesorado, 2(1) de la World Wide Web:<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
5. Ferry, G. (1990) 4 ed. *El trayecto de la formación*. México. D. F.: Editorial Paidós.
6. Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
7. Fernández B., J., & Velasco R., N. (2005, Abril). *La transversalidad curricular en el contexto universitario: una estrategia de actuación docente*. *Revista Cubana de Educacion Superior*. Obtenida el 31 de octubre, 2008 de Fuente Académica database
8. Fernández D., M. P. (2008). Coordinador Académico del Centro de Apoyo y Servicios Académicos. *Cuestionario*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
9. Greybeck, B., Moreno B., M. G. y María Alicia Peredo M, M. A. *Reflexiones acerca de la Formación de Docentes*. Obtenido el 1 de junio de 2008 de la Revista de educación nueva época n5 abril junio 1998 de la World Wide Web:<http://www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/greybeck.html>
10. Hernández, P. (2003). *La Formación Docente de Educación Superior: la experiencia de un modelo de intervención* Obtenido el 1 de junio de 2008 de la World Wide Web:<http://www.monografias.com/trabajos5/formacion-docente-superior/formacion-docente-superior2.shtml>

11. Honorable Consejo Universitario. (2005). *Leyes y Reglamentos de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Segunda edición. San Nicolás de los Garza, N. L.: UANL.
12. Intertegto (). *¿Porque aprendizaje significativo? Los tres modelos de Schaft en el sistema escolar*, 1, Instituto de Aprendizaje Significativo, obtenido el 31 de octubre de 2008 de <http://www.intertgto.edu.mx/porque%20ias.htm>
13. Joyce, B. y Marsha W. (2002) *Modelos de enseñanza*. España: Gedisa.
14. Ojeda, M. C. y Alcalá, M. T. *La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes*. *Revista iberoamericana de educación*. Obtenida el 31 de octubre de 2008, de Fuente Académica database Programa de educación continua encontrado el 26 de noviembre de 2008 en: <http://www.filosofia.uanl.mx/DiplomadosyCursos/DiplomadosyCursos.htm>
15. Romero, L. (2005) *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis*. México, D. F.: Editorial Plaza y Valdés y UAT.
16. Rueda, M. (2006) *Notas para una Agenda de Investigación Educativa Regional*. México, D.F.: Consejo mexicano de investigación educativa regional, A.C.
17. Secretaría de Educación Pública. *Docencia: Programas de actualización*. Obtenido el 17 de junio de 2008 en la World Wide Web: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programas_de_actualizacion
18. Secretaría de Educación Pública. *Nuestra Institución: Historia de la SEP*. Obtenido el 17 de junio de 2008 en la World Wide Web: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP/rid/92886?page=2
19. Zabalza, M. A.. (2007) *La enseñanza universitaria*. 3era. Ed. Madrid, España: Narcea ediciones.
20. Zarzar, C. (1988). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México, D. F.: Editorial Patria

Biodata

Elizabeth Alvarado Martínez estudió la licenciatura en Lingüística Aplicada y la maestría en enseñanza del inglés como segunda lengua. Cursó el COTE. Imparte asignaturas en la Facultad de Filosofía y Letras, UANL desde 1992. Coordinadora y maestra de francés en prepa Oxford. Alumna del Doctorado en Filosofía: estudios de la educación.

Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes tiene doctorado en Educación por la University of Birmingham, en Inglaterra. Amplia experiencia en la docencia universitaria en la formación de docentes y traductores de inglés. Sus intereses de investigación se centran en investigación educativa, desarrollo profesional docente y enseñanza de lenguas y culturas extranjeras.