

COMPARACIÓN DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA CON LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS EN LAS AULAS

LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ

Resumen:

En este artículo se presenta parte de los resultados de una investigación de corte cualitativo, que tuvo como objetivo describir los métodos pedagógicos utilizados en una muestra de cursos de una universidad, para compararlos con el que la institución propone. Después de observar y analizar 102 horas de clase, se encontraron variaciones en los cursos estudiados, en ocho aspectos del método pedagógico: meta de los cursos, tipo de contenidos, estructura de las clases, tipos de interacción en el aula, uso y transferencia del conocimiento, involucramiento e interés de los alumnos durante las clases, rigor académico y uso de métodos constructivistas y transmisionistas. De los 16 casos estudiados, cinco utilizaban un método pedagógico cercano a lo que la universidad propone; cuatro eran intermedios y siete utilizaban uno lejano al de la propuesta institucional.

Abstract:

This article presents part of the results of a qualitative study focused on describing the teaching methods used in a sample of university courses, in order to compare them with the methods advocated by the university. After observing and analyzing 102 class hours, variations were found in the courses analyzed, in eight aspects of the teaching method: course goal, type of content, class structure, types of classroom interaction, use and transfer of knowledge, student involvement and interest during class, academic standards and the use of constructivist and transmissionist methods. Of the sixteen cases studied, five were using a method close to the university's proposal, four had intermediate methods and seven were employing a method far from the institutional proposal.

Palabras clave: Práctica pedagógica, métodos de enseñanza, constructivismo, modelos educativos, educación superior, México.

Key words: teaching practice, teaching methods, constructivism, educational models, higher education, Mexico.

Luis Felipe Gómez es profesor-investigador del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Periférico sur Manuel Gómez Morín, núm. 8585, Tlaquepaque, Jalisco, México, ce: lgomez@iteso.mx

Introducción

Las universidades, en mayor o menor medida, cuentan con un conjunto de prescripciones acerca de la manera en que los profesores deben abordar la enseñanza de los contenidos académicos, es decir, tienen una propuesta pedagógica. Por su parte, los maestros, a partir de conocimientos y experiencias previas, han construido una visión de la educación y tienen sus propias ideas acerca de cómo llevar a cabo su actividad en el aula. Una vez que un docente ingresa a laborar a una institución, ¿adopta la propuesta pedagógica institucional?, ¿ingresa a una institución porque tiene afinidad con la pedagogía que propone?, o bien, ¿utiliza un método pedagógico discordante con el que la institución señala?

Preguntas como las anteriores llevaron a realizar la presente investigación, cuyo objetivo fue comparar la pedagogía propuesta por una institución privada de educación superior, con lo que ocurría en una muestra de 16 cursos que se impartían en ella. El estudio de la relación entre la propuesta pedagógica y la pedagogía en uso es relevante, debido a que con un mayor conocimiento sobre esta relación, las instituciones educativas podrían adecuar sus acciones para lograr una mayor congruencia entre el discurso y la acción.

En este artículo se presenta el marco teórico, que incluye una síntesis de la propuesta pedagógica de la universidad y el sustento que tiene en las ciencias de la educación, particularmente en el constructivismo y las teorías del desarrollo moral. En otro apartado, se describe la metodología utilizada que, dada la naturaleza de las preguntas, fue cualitativa. En seguida, se presentan los resultados y, por último, las conclusiones e implicaciones de los hallazgos.

Marco teórico

Visión pedagógica de la universidad

La universidad en que se llevó a cabo el estudio concibe a la educación como un proceso dialógico e interactivo mediante el cual el alumno reestructura sus esquemas cognoscitivos y transforma los objetos de conocimiento. Este proceso está encaminado al desarrollo de competencias específicas, referidas a una profesión; de otras competencias básicas comunes, y de un tercer conjunto, referido a competencias valorales. Asimismo, se interesa por la formación integral de los alumnos, como prioridad educativa (ITESO, 1974). Esta preparación debe ayudarlos a ser personas libres, críticas, inte-

gradadas, abiertas a la autotrascendencia y comprometidas en lograr una configuración social más justa.

En sus *Orientaciones fundamentales*, la institución se pronuncia en contra de la mera memorización de lo que otros pensaron y de la repetición mecánica de información, y propone el diálogo como parte central del proceso de aprendizaje (ITESO, 1974).

La universidad tiene interés en que los alumnos construyan el conocimiento; en que los profesores los ayuden en ese proceso; en que haya un mayor compromiso social a partir del análisis de la realidad, y en que los contenidos no sólo sean disciplinares sino también valorales.

En su intento por lograr que lo que ocurre en el aula sea acorde con las ideas pedagógicas que se desprenden de su filosofía educativa, la universidad estipula que los nuevos perfiles de los planes de estudio socioprofesionales se definirán con base en competencias, mismas que define como: “un saber hacer reflexivo y transferible. Saber hacer o capacidad para enfrentar situaciones y problemas de diversa índole (tecnológica, cognoscitiva, valoral)” (Comisión de Planeación Institucional, 1999:21). La universidad ha declarado explícitamente su visión educativa y define el aprendizaje como:

El proceso de apropiación/construcción de objetos de conocimiento por un sujeto en su relación con el entorno, que produce una reestructuración de los esquemas cognoscitivos (de percepción, valoración y acción) del sujeto y una transformación del objeto (Vásquez, 1995:67).

Mientras que por enseñanza entiende:

El conjunto de acciones desarrolladas por sujetos (docentes) en una institución educativa con la intención de mediar (facilitar, orientar) algunos procesos de aprendizaje (apropiación/construcción de objetos específicos de conocimiento por sujetos concretos) (Vásquez, 1995:67).

Como puede notarse, la universidad, en sus definiciones de aprendizaje y de enseñanza, pone de manifiesto su orientación constructivista, su interés en que los alumnos construyan el conocimiento, y los profesores los ayuden en ese proceso; en que haya un mayor compromiso social a partir del análisis de la realidad, y en que los contenidos no sólo sean disciplinares sino también valorales.

Fundamento de la pedagogía universitaria

Las ciencias de la educación modernas proporcionan un sustento sólido para los planteamientos pedagógicos de la universidad. En su visión epistemológica constructivista, la institución encuentra sustento en el trabajo de Piaget (1986), quien considera, a partir de sus investigaciones sobre epistemología genética, que no hay sustento para la posición empirista y que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una aprehensión de ella que parte de las estructuras cognoscitivas del sujeto; por lo tanto, esa aprehensión será distinta para cada individuo, de ahí la importancia del diálogo para construir la intersubjetividad necesaria con el fin de acercarnos a la verdad, esa verdad elusiva que construye cada individuo, partiendo de la experiencia y del diálogo con los otros.

Uno de los supuestos principales del paradigma constructivista es que los aprendices crean y reconstruyen el conocimiento activamente, y de maneras muy personales. Otro más, es que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se genera como producto del “conflicto cognoscitivo” que ocurre cuando el sujeto se involucra en una situación en la que, ante un problema, es necesario utilizar los procesos de asimilación y acomodación del aprendiz (Flavell, 1983).

La pedagogía constructivista pretende formar pensadores autónomos y racionales, por lo que se empeña en favorecer el desarrollo general del alumno, enfatizando su autonomía intelectual y, a partir de ésta, la formulación de juicios morales –opiniones razonadas sobre el deber ser–, ya que esta capacidad de razonamiento moral se deriva de la capacidad intelectual, como lo ha señalado Kohlberg (1998). Aunque Piaget decía que no tenía suficientes elementos para hablar de lo que debería hacerse en educación, comentó lo siguiente:

Admitamos que apuntar al pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo a los derechos del hombre y de las libertades individuales, consiste en formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos (Piaget, 1974:43).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede ser la memorización de datos, sino su incorporación a esquemas que poseen información organizada en patrones, a través de funciones cognoscitivas que operan la información

tanto nueva como la ya adquirida. A la pedagogía que surge de este enfoque epistemológico se le llama constructivista, debido a que parte del principio de que la información no es transmitida del profesor al alumno, sino que cada individuo la construye.

De acuerdo con Learner, un profesor, desde el enfoque constructivista, plantearía situaciones problemáticas que demanden y favorezcan en los alumnos un trabajo reconstructivo de los contenidos, lo cual debe suponer una distancia cognoscitiva entre el problema y la capacidad de los alumnos, de manera que provoque leves desajustes que los anime a elaborar nuevas y más ricas interpretaciones. Además, promovería situaciones de diálogo en donde se intercambien puntos de vista acerca de problemas académicos o morales, aportaría la información que requirieran los alumnos para la reconstrucción de los contenidos escolares y examinaría e indagaría las opiniones de los alumnos a lo largo del proceso educativo (Hernández, 2000).

El proyecto educativo de la universidad se basa también en la idea de la perfectibilidad humana en todas sus dimensiones –moral, intelectual, conductual y afectiva. Para fomentar el desarrollo personal y la solidaridad, es necesario incidir en los ámbitos del razonamiento, del desarrollo moral y de la educación emocional. En este aspecto, sus ideas también están fundadas en el constructivismo, pues Piaget, con su visión kantiana, afirma que hay una moral autónoma que puede diferenciarse de la regulación fundada en la costumbre y en la autoridad, y postula una serie de etapas madurativas por las cuales transita un individuo para llegar a ésta (Peters, 1981).

Kohlberg, discípulo de Piaget, continúa el trabajo de éste y asume que sólo la estructura –el razonamiento– puede ser universal; el contenido específico, no. El desarrollo de la moralidad implica un incremento en la capacidad para distinguir entre el bien y el mal, entre lo justo y lo injusto; para desarrollar un sistema personal de valores y, en consecuencia con éstos, para elegir y actuar (Barba, 1997). Sin embargo, la construcción de valores morales no garantiza que las personas se comporten de acuerdo con ellos; no hay una traducción automática a la conducta pero, son sus determinantes más cercanos.

La pedagogía universitaria de la institución estudiada pretende promover el desarrollo moral, es decir, la capacidad estructural de los individuos para razonar sobre situaciones en que esté involucrado el bienestar de otros.

La promoción del desarrollo moral intenta incidir en la capacidad de los alumnos para razonar y tomar decisiones. De ninguna manera pretende inculcar ni imponer valores específicos.

Como se ha señalado, la universidad parte de una epistemología constructivista y su interés es que los alumnos generen esquemas de significación y sean capaces de tener un discernimiento moral; que logren ser personas críticas, integradas, abiertas a la autotrascendencia y comprometidas en lograr una configuración social más justa. Su visión epistemológica la lleva a optar por una pedagogía congruente con dicha visión.

En la investigación que aquí se presenta, se indagó si los profesores utilizan un método pedagógico acorde con esta visión educativa.

Metodología

Para determinar si el método pedagógico utilizado en las aulas seguía las prescripciones señaladas por la institución, se llevó a cabo esta investigación con un enfoque cualitativo, dado que es particularmente útil para estudiar las actividades del aula y los procesos que en ella ocurren. Se eligió esta metodología debido a que la naturaleza de las preguntas formuladas no permite que se respondan sólo mediante la observación y cuantificación de conductas definidas de antemano. Además, el fenómeno estaba muy ligado a un contexto específico. De acuerdo con Tashakkori y Teddlie (1998), la pregunta de investigación debe tener predominio sobre el paradigma, por lo que, a partir de la naturaleza de la pregunta, se optó por este enfoque.

El método cualitativo enfatiza las perspectivas personales de los participantes, se centra en lo concreto y lo particular, tiene una determinada idea de la verificación y la generalización, así como una orientación comparativa (Shulman, 1989).

La investigación se llevó a cabo con una muestra de 16 grupos de las 22 licenciaturas con que cuenta la universidad; se cuidó que hubiera al menos un curso de cada uno de los departamentos académicos y dos del Centro de Formación Humana. El tipo de muestreo fue no probabilístico y al seleccionarlo de esta manera, se deben utilizar criterios que permitan tener la muestra que mejor represente el fenómeno que se quiere estudiar (Maxwell, 1996; Tashakkori y Teddlie, 1998).

En este caso, los criterios de selección fueron: que hubiera al menos un curso de cada uno de los departamentos académicos; que fueran clases

consideradas centrales, en cada licenciatura elegida; que se incluyeran al menos dos cursos de los considerados formativos; que estuvieran igualmente representados profesores de tiempo fijo como de asignatura (tiempo variable); que se incluyeran docentes que hubieran cursado el diplomado en Habilidades académicas y otros que no, y que fueran tanto hombres como mujeres. En el cuadro 1 aparecen los nombres de los cursos observados; el tipo de contratación de los profesores: tiempo fijo o por asignatura; si han cursado o no el diplomado en Habilidades académicas que la universidad ofrece; el grado académico más alto que han alcanzado y el género de cada uno de ellos.

CUADRO 1

Cursos observados y datos de los profesores

Materia	Tipo de contratación	Diplomado académico	Grado	Género
Psicología evolutiva	Tiempo fijo	No	Maestría	F
Redes de computadoras I	Tiempo fijo	No	Maestría	M
Introducción al problema del hombre	Por asignatura	No	Doctorado en curso	F
Introducción al problema social	Por asignatura	Sí	Especialidad	M
Contabilidad administrativa	Tiempo fijo	Sí	Especialidad	F
Introducción a la administración	Por asignatura	Sí	Licenciatura	F
Instrumentación I	Por asignatura	No	Licenciatura	M
Teoría de la comunicación I	Tiempo fijo	No	Licenciatura	M
Construcción I	Tiempo fijo	Sí	Maestría	M
Concreto I	Tiempo fijo	Sí	Licenciatura	M
Matemáticas básicas	Por asignatura	Sí	Diplomado	F
Eval. de proyectos comerciales II	Por asignatura	No	Maestría	M
Derecho internacional	Tiempo fijo	Sí	Licenciatura	M
Derecho agrario	Tiempo fijo	Sí	Licenciatura	M
Desarrollo del niño	Por asignatura	No	Maestría en curso	M
Ingeniería industrial I	Tiempo fijo	No	Licenciatura	F

A los profesores elegidos se les pidió su anuencia para videograbar algunas de sus clases y para tener una entrevista posterior; se les ofreció que, al terminar el estudio, se les entregaría una copia de los resultados de la investigación.

Dado que las sesiones de clase fueron videograbadas, se podría pensar que los alumnos y profesores actuarían para la cámara; sin embargo, Mario Rueda Beltrán¹ afirma que las personas se acostumbran a la filmación en un tiempo muy corto. En último caso, las clases grabadas serían como fotografías de lo que ocurre en las aulas y se interpretarían como el mejor esfuerzo del profesor al actuar ante la cámara, pues estaría mostrando lo mejor que puede hacer, pero sin salirse del modelo educativo que considera apropiado y que sigue habitualmente en sus clases.

Se observaron y videograbaron 52 clases de dos horas de duración cada una, seis u ocho horas por curso. Diversos autores abogan por el uso de la videograbación para incrementar la validez y fiabilidad de un estudio (Erickson, 1989; Marshal y Rossman, 1995). Se tomó una clase del inicio del curso, otra a la mitad y otra cercana al final; asimismo, se cuidó que no fuera la clase inicial ni aquéllas en que hubiera examen. Además de un camarógrafo profesional, el investigador estuvo presente para recabar datos contextuales que permitieran comprender lo que se registraba en la videograbación.

Para conocer la perspectiva de los docentes, con cada uno se realizó una entrevista, del tipo que Seidman (1998) llama entrevista profunda focalizada. Se les preguntó acerca de su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, del conocimiento de la filosofía educativa de la institución, del apoyo que habían recibido para capacitarse y de las razones por las cuales enseñaban de la manera que lo hacen. También se analizaron algunos materiales, como programas de estudio y exámenes.

A partir del marco teórico, que incluyó la revisión de los documentos de la universidad en que se formulan los planteamientos pedagógicos y de las teorías de la educación en que se sustentan, se elaboró un listado de aspectos pedagógicos relevantes para la institución. Posteriormente, se hicieron observaciones en el aula, se entrevistó a los profesores y se recogieron materiales. A partir de los datos, se describió el método pedagógico seguido en cada uno de los cursos; una vez descritos, se compararon las prácticas educativas con la propuesta pedagógica.

Los aspectos analizados en las prácticas de los docentes fueron: la meta de los cursos, el manejo del contenido, la estructura de las clases, los tipos

de interacción en el aula, el uso y transferencia del conocimiento, la involucración y el interés de los alumnos durante las clases, el rigor académico y el uso de métodos constructivistas y transmisionistas en las aulas.

Como ya se dijo, todas las clases fueron videograbadas y el estudio, por razones de confiabilidad, fue llevado a cabo por dos personas. El análisis se efectuó con el propósito de encontrar evidencias que permitieran determinar si los planteamientos pedagógicos de la universidad aparecían en las prácticas cotidianas de los profesores.

Resultados

Para dar cuenta de si la pedagogía utilizada en el aula es similar a la que la institución declara, se analizaron los diversos aspectos señalados en los párrafos precedentes. A continuación se presenta el análisis de cada uno de ellos.

La meta de los cursos

La institución educativa donde se realizó el estudio, en su visión constructivista de la educación, señala que los alumnos deben tener un papel central en la construcción del conocimiento y que el aprendizaje debe incluir la aplicación y la transferencia, por lo que en las clases observadas se indagó si los profesores las incluían en la meta general del curso y si en cada una de las sesiones se explicitaba su objetivo pues, de hacerlo, estarían dando a los alumnos un papel activo, dado que éstos podrían colaborar en su consecución.

A través del análisis de los programas de los cursos, se encontró que en siete de los casos la meta incluía la aplicación y/o la transferencia del conocimiento. En nueve de ellos, no se incluían estos aspectos. El hecho de que la meta incluya la aplicación o la transferencia, no implica que realmente se lleven a cabo en el aula estas operaciones; sin embargo que así lo declaren podría incrementar la probabilidad de que lo llevaran a cabo.

Un ejemplo en que se utilizó la aplicación y transferencia del conocimiento fue el caso 4, en que el profesor planteó como meta “que el alumno pueda desarrollar o mejorar la distribución de un proceso o de una planta en función de haber desarrollado habilidades para interpretar procesos, características de productos y espacios” (EC4:5). En este ejemplo puede notarse cómo el planteamiento de la meta incluye la aplicación del conocimiento a la resolución de problemas; además, el conocimiento se

transfiere de la práctica en el aula al análisis de procesos y espacios en procesos reales, en una operación productiva.

En los nueve casos en que las metas del curso no incluían la aplicación y la transferencia, los profesores sólo planteaban algunas de tipo declarativo, como el del caso 1, que definía así la meta: “que los alumnos vean la importancia de que las empresas tengan buenos sistemas de costos” (EC1:3), o el del caso 16, que planteaba que ésta era: “que entiendan qué es el derecho internacional” (EC15:7); en estos casos, la meta plantea sólo comprensiones conceptuales y no el uso de la información ni su transferencia.

Respecto de si los profesores explicitaban las metas en cada una de las clases, se encontró que en cinco casos éstos declaraban el objetivo que se pretendía alcanzar cuando menos en algunas de las clases y en las otras se podía inferir fácilmente; en siete, al menos se mencionaba el tema a tratar, y en otros cuatro, el profesor presentaba información sin anunciar siquiera el tema, por lo que los alumnos estaban a expensas de lo que éste llevara planeado o decidiera en el momento.

Como en la mayoría de los casos no se explicitaba el objetivo de cada una de las clases, se evidenció, en parte, la orientación pedagógica del profesor, pues en una posición constructivista el alumno debe tener clara la meta, porque es a él a quien le toca construir el conocimiento con los medios materiales y simbólicos que le proporcione el profesor, la situación y los compañeros aprendices; a diferencia de una orientación transmisionista, donde el profesor organiza, secuencia y presenta la información que el alumno debe adquirir.

En síntesis: en siete casos la meta declarada por los profesores no incluyó la aplicación o transferencia del conocimiento; sólo en cinco, los docentes colocaron al alumno en la posición de contribuir al logro de las metas, al hacerlas explícitas.

El contenido de los cursos

En las *Orientaciones fundamentales* de la universidad, se indica que en los cursos que en ella se impartan se debe abordar el problema del hombre, la realidad social actual así como los aspectos históricos que permitan la comprensión de lo que ocurre en el presente. Se espera que los alumnos no sólo repitan la información sobre lo que otros pensaron, sino que sepan utilizarla para analizar situaciones sociales, que generen

nueva información y puedan tomar una posición ante situaciones controversiales en las que esté en juego la justicia, la equidad o la dignidad de las personas.

A través de las observaciones, se hizo evidente que en los dos cursos que se impartían por parte del Centro de Formación Humana, sí se abordaban cuestiones sociales y valorales; pero no es de extrañar, debido a que ésta es una tarea que el Centro tiene encomendada. En cada uno de estos cursos, el contenido social y valoral se abordó de manera diferente. Por ejemplo, en el caso 2 se presentó información sobre los procesos electorales en México y del sistema de gobierno, con escaso análisis por parte de los alumnos; mientras que en el 16 fue posible observar un análisis sociocultural y valoral continuo y riguroso, en el que los estudiantes tenían un papel protagónico.

En los 14 casos restantes, los cursos que son impartidos por los diversos departamentos académicos, el contenido fue casi exclusivamente disciplinal, pues sólo en cinco de ellos, el profesor o los alumnos hicieron algún comentario de tipo valoral, que duraba apenas un minuto; excepto en los casos 9 y 15, en que los docentes hablaron 18 y 30 minutos, respectivamente, sobre un asunto valoral. En el caso 9, fueron 18 minutos durante los que el profesor leyó un texto sobre neoliberalismo e hizo comentarios acerca de las implicaciones para la sociedad: una reflexión en voz alta para los alumnos. En el 15, fueron 30 minutos durante los que el maestro habló de cuestiones religiosas a manera de exhortación, es decir, indoctrinando, contrario a lo que espera la institución. Los otros cuatro casos en que se mencionó alguna cuestión valoral o social, apenas sumaron seis minutos en total: algún brevísimo comentario hecho por el profesor, acerca de un aspecto de contenido disciplinar.

Para dar una idea más precisa: en los 14 cursos se dedicaron 4 mil 583 minutos a tratar contenido disciplinar y sólo 53 abordaron uno valoral o social; gran parte de ese tiempo lo utilizaron dos profesores en una intervención larga, en ninguno de los dos casos se pidió a los alumnos que se hicieran un análisis de algún contenido desde la perspectiva valoral. En siete de los casos no hubo un solo comentario de este tipo.

La universidad señala como algo muy importante que los aspectos valorales y sociales se traten en todos los cursos, siempre y cuando sean pertinentes de acuerdo con el contenido y no como un discurso adicional o paralelo. Es necesario aclarar que en todos los cursos es posible incluir la dimensión

valoral, dado que cualquier actividad profesional tiene implicaciones para el bienestar de otros, ya sea inmediata o mediata, y éstas pueden ser analizadas junto con el contenido disciplinar. Por ejemplo, la manera de administrar una empresa o de llevar la contabilidad tiene implicaciones para el bienestar de los trabajadores, en el primer caso, y para la hacienda pública, en el segundo.

Se puede concluir que en los cursos impartidos por los departamentos académicos existe una disociación entre los contenidos propios de un campo disciplinar y las implicaciones sociales y valores que el conocimiento o las prácticas disciplinares tienen para las personas. La relación existe en los documentos oficiales de la universidad y en el discurso de los funcionarios como un *deber ser*, pero no aparece en la práctica cotidiana de las aulas. Aunque las materias del Centro de Formación Humana enfatizan la dimensión valoral, en el conjunto de los casos analizados, ésta no se cubre de manera adecuada, debido a que en la mayoría de las clases no se busca explicitar las relaciones con el contenido disciplinar.

La estructura de las clases

Las acciones pedagógicas de los profesores, por lo general, estuvieron estructuradas por alguno de los siguientes formatos de clase: exposición, taller o laboratorio, pero con variaciones.

El formato de clase predominante fue la exposición, como era de esperarse, dada su versatilidad. Fue una modalidad utilizada en algún momento en todos los cursos, pero, además, en siete de los casos fue la estructura única de las clases. Los estudiosos de los métodos y estrategias de enseñanza afirman que el formato de exposición tiene una estructura similar a la de un ensayo, en el que se pueden identificar: afirmación, argumentación y cierre o conclusiones; sin embargo, en los cursos observados se presentaba la información de un tema a continuación del otro, sin que existiera una estructura argumentativa. En tres casos, eran monólogos del profesor, con preguntas retóricas ocasionales; en otros tres, había cuestionamientos que requerían información memorizada, y en dos más, se pedían opiniones sin sustento.

Hubo un caso, el 3, donde el formato de clase fue exclusivamente de taller y otro, el 16, que fue un seminario. Los otros cinco tenían estructura mixta: dos utilizaban la exposición y el taller y, los otros tres, exposición y laboratorio.

Hubo dos casos totalmente atípicos, que no se pueden clasificar en los formatos de clase comunes. En el primero fueron exposiciones de los alumnos y actividades que el profesor diseñaba en el momento; no había continuidad de una clase a otra. En el segundo, los estudiantes leían un manual, por turnos, un párrafo cada uno, durante la mayor parte del tiempo; en una parte de una clase, hubo un seminario con escaso rigor académico: se emitían opiniones sin ningún tipo de sustento.

Los casos más cercanos a la pedagogía universitaria que sustenta la institución fueron aquellos que tenían formato de taller o seminario, y los que usaban una variedad de modalidades, pues en todos había una mayor participación e involucramiento de los alumnos, excepto en los dos casos atípicos. Aunque el formato de exposición también es compatible con lo que universidad desea, la manera en que se llevaba a cabo –monólogo del maestro y poca atención de los alumnos– hacía que discordara de la pedagogía institucional propuesta.

Tipos de interacción en el aula

Dentro de la visión pedagógica de la universidad, la interacción como medio para la construcción del conocimiento desempeña un papel central, por lo que se esperaba que, en las clases, tuviera un nivel alto.

Aunque era obvio que en todas las clases ocurriera algún tipo de interacción entre docente y estudiante, ésta variaba fuertemente tanto en frecuencia como en calidad. En este análisis la interacción fue clasificada en tres categorías:

- 1) preguntas y respuestas, que consisten en que el alumno o el profesor planteen una interrogante, abierta o cerrada, simple o compleja, y el otro reaccione verbalmente ante la pregunta;
- 2) diálogo, que modificando la idea de Nystrand –citado por Brown, Bakhtarand y Youngman (1984)– se define como el intercambio de información libre entre al menos el maestro y un aprendiz, por un tiempo superior a treinta segundos y, en más de una ocasión, al menos de uno de ellos, durante un episodio de clase; y
- 3) construcción conjunta del conocimiento, que consiste en que ambos contribuyen de manera parcial a la formulación de una respuesta o un planteamiento, usualmente el alumno aporta datos y el profesor la estructura.

En el cuadro 2 se registran los diferentes tipos de interacción que ocurren en cada una de las 52 clases observadas. La información se presenta agrupada por casos; en cada uno se observaron tres o cuatro clases. En el caso de las preguntas y respuestas, se señala su frecuencia: pequeña, cien o menos; mediana, más de cien y hasta 200; y alta, mayor a 200. En el caso del diálogo y la construcción conjunta, sólo se consigna si se presentó o no. Hubo otras participaciones de los alumnos que no se señalan en el cuadro, debido a que no eran interacciones.

CUADRO 2

Tipos de interacción profesor-alumnos

Caso	Preguntas y respuestas			Diálogo Ocurrió	Construcción conjunta Ocurrió
	Poca	Medía	Mucha		
1			✓	✓	✓
2	✓				
3			✓	✓	✓
4			✓	✓	✓
5	✓				
6		✓			
7	✓				
8	✓			✓	
9			✓		
10		✓			
11	✓				
12	✓				
13			✓		
14	✓			✓	✓
15	✓				
16			✓	✓	✓

Las interacciones que aparecen en este cuadro servían a distintos propósitos: que los alumnos respondieran preguntas sobre datos que estaban en los textos y aportaran otros de su experiencia; resolución de dudas, evaluación del proceso de aprendizaje, provocar en los estudiantes el pensamien-

to complejo o construir de manera conjunta cierto conocimiento. Lo que más predominó fueron las preguntas y respuestas, que ocurrieron en todos los casos; en 62.5% de las veces, fue el único tipo de interacción.

En la mitad de los casos, el número de preguntas y respuestas fue bajo; en dos, fue medio y en seis, alto. Sin embargo, el valor de la frecuencia es relativo, dado que algunos reportaron frecuencia alta, pero con preguntas sobre datos memorizados cuya respuesta no duraba más de dos segundos. Como contraparte, hubo ocasiones en que el número de preguntas fue medio y hasta bajo; sin embargo, éstas suscitaban procesos de reflexión y la participación de varios alumnos.

Un indicador de que se utiliza la pedagogía propuesta, más que la cantidad de preguntas, es la presencia del diálogo; lo que ocurrió en seis ocasiones y en todas, excepto una, era entre alumnos y no con el profesor; así se dio la construcción conjunta del conocimiento.

Como ejemplo de diálogo, en la segunda sesión del caso 16, el docente preguntó a los estudiantes qué harían frente a un embarazo indeseado, con el fin de clarificar el concepto de alma. Después de escuchar algunas opiniones en contra del aborto, el profesor afirmó: “pero si sólo es un pedazo de carne” (C16, 2:2), ante lo cual empezaron a intervenir una gran cantidad de aprendices, y el maestro se encargó del manejo de las condiciones para que el diálogo se mantuviera.

A diferencia de este profesor que provocó el diálogo, el caso 11 mostró su temor de que si el diálogo se daba, los alumnos no aprendieran y no aprobaran el curso. Al respecto, dijo: “Hay alumnos que no aprendieron y, por cuestión de calificaciones en actividades, pasaron” (EC11:7), y continuó diciendo que ya le había ocurrido antes, que permitía que participaran mucho y se iban por temas que no eran lo que él esperaba que aprendieran.

En cinco de los analizados, se dio la construcción conjunta y quizá este proceso, aún más que el diálogo, acerque las acciones educativas al ideal de la universidad.

La construcción conjunta ocurre cuando el profesor ayuda al alumno proporcionándole la estructura y una guía para que éste pueda conformar el conocimiento a partir de la información que posee. Este proceso es similar al que Bruner llama andamiaje, y consiste en ayudar al aprendiz a realizar una actividad con la cual no está familiarizado o está más allá de su capacidad en el momento (Wood, Bruner y Ross, 1976). Para ello, es necesario que el profesor identifique la zona del desarrollo próximo del

alumno, es decir, en términos de Vygotsky (1979), aquella en que el estudiante no puede realizar una actividad de manera independiente, pero sí con la ayuda de alguien más capaz.

Un ejemplo de construcción conjunta fue lo que ocurrió en el caso 3, donde el titular de matemáticas, a partir de las aportaciones de los alumnos, elaboró una tabla de datos y un diagrama. Para llenar la tabla, les pidió que determinaran en qué se miden los momentos, los estudiantes respondieron que en tiempo e hicieron el cálculo correspondiente; enseguida, les preguntó cómo determinar la variable y , ya que la tenían definida, qué harían; así, fueron infiriendo y proporcionando el resto de los datos. Los alumnos aportaron, el maestro organizó y juntos fueron construyendo el conocimiento (C3,3:6).

En el caso 4 también se dio la construcción conjunta entre profesor y alumno, cuando, ante la demanda de ayuda, el docente formuló preguntas. Mientras los aprendices trabajaban de manera individual, elaborando un diagrama de flujo, uno preguntó si una operación formaba parte del proceso principal; respondió el maestro con una regla: “para que forme parte de la secuencia principal, tiene que estar condicionada”, luego le preguntó: “¿está condicionada?”, el estudiante respondió que no, se le preguntó: “¿qué es, entonces?”, contestó que era “un ensamble” (C4,2:5).

Llama la atención que en estos casos en que se dio el diálogo y la construcción conjunta, las clases estaban bien organizadas, los profesores ejercían el liderazgo pero daban la palabra a los alumnos, exigían orden y respeto, y eran críticos de sus propias acciones.

Contar sólo la frecuencia de las interacciones no permite dar cuenta de la calidad del proceso educativo. La presencia del diálogo y de la construcción conjunta son indicadores más apropiados que la frecuencia de preguntas y aparecen sólo en seis de los 16 casos analizados.

Uso y transferencia del conocimiento

Dentro del apartado referido a la pedagogía universitaria, la institución declara que le interesa el uso y la transferencia del conocimiento (Comisión de Planeación Institucional, 1999). Este interés es compartido por diversos investigadores y pensadores en el campo educativo (Schank y Cleary 1995; Gardner, 1991; Marzano, 1992).

En cinco de los casos observados, se pidió a los alumnos que aplicaran el conocimiento que iban adquiriendo, ya fuera para resolver un problema

o bien como herramienta de análisis; también se pudo observar que los profesores proporcionaban a los estudiantes algún esquema de aprendizaje que les permitiera transferir el conocimiento a nuevas situaciones. Como ejemplo, en el caso 1, el docente pidió a los alumnos que resolvieran un problema y, posteriormente, que organizaran y sistematizaran el proceso seguido; este método es transferible y los estudiantes pueden utilizarlo en distintas situaciones. En el caso 3, curso de matemáticas, el maestro les proporcionó una guía para resolver problemas: 1) leer el enunciado tantas veces como sea necesario hasta comprenderlo; 2) nombrar la cantidad desconocida por medio de una letra; 3) enlistar los datos que tienen; 4) trasladar al lenguaje matemático los datos, y 5) resolver la ecuación e interpretar los datos. Posteriormente les pidió que utilizaran la guía en ésta y en la tercera clase (C3,3:3). Este esquema también puede ser aplicable en distintas situaciones.

Otro ejemplo fue el caso 14, donde el profesor ayudó a los alumnos a utilizar el concepto piagetano de centramiento para explicar el desarrollo intelectual de los niños, manifiesto en la capacidad de cumplir ciertas tareas. De esa manera, auxilió a los estudiantes a utilizar el conocimiento para explicar conductas diversas, y ésta es una forma de transferencia. Por último, en el caso 16, el profesor ayudó a que descubrieran la reiteración de temas y hechos en distintos momentos históricos. El descubrimiento de patrones es una habilidad que permite descontextualizar y transferir el conocimiento.

Debido a que apenas alrededor de una tercera parte de los docentes de la muestra utilizó el conocimiento y enseñó esquemas transferibles, resulta deseable que la universidad ponga en marcha formas de ayudarlos a conseguir este propósito, puesto que en varios de los casos se esmeraron en hacer su trabajo, pero no lo lograron porque no saben cómo hacerlo; otros sólo transmiten información, pues ésa es la idea que tienen de la enseñanza.

Involucramiento e interés de los alumnos

Un aspecto interesante de las clases analizadas fue el nivel de involucramiento de los alumnos y los factores relacionados. Se observó que en algunos cursos los estudiantes se involucraban en todas sus clases, mientras que en otros se encontraban distraídos o en otras actividades. El involucrarse o distraerse era un factor constante de algunos cursos, excepto en uno,

en que los alumnos estaban atentos en un segmento de la clase pero en otro no.

Esta variable se detectó en siete casos. En cinco había un patrón evidente: los profesores asignaban tareas complejas o formulaban preguntas de alto nivel, ponían reglas claras y daban un seguimiento individual a los alumnos. Por ejemplo, en el caso 3, el docente presentó cuestionamientos complejos de matemáticas, en los que los estudiantes debían resolver problemas de mezclas o de móviles. El maestro comentó que le interesaba la disciplina junto con un ambiente agradable y lo expresó así: “para mí, lo difícil es tener una buena disciplina en el salón de clases y un ambiente agradable, que es lo que yo persigo” (EC3:7).

En el caso 4 también hubo involucramiento de los alumnos ante las tareas complejas. En una de las clases, la mitad del grupo debía montar una línea de producción en el salón, mientras el resto registraba la actividad, para que al final todos elaboraran un diagrama de flujo.

Como ejemplos de preguntas complejas se pueden citar las siguientes, escuchadas en el caso 14: “¿qué relación hay entre reversibilidad y centración? ¿Qué relación tiene el desarrollo cognoscitivo con el juego simbólico?”

Por otra parte, en nueve casos no hubo atención de los estudiantes y estas clases se caracterizaban por ser expositivas, por la falta de seguimiento individual del aprendizaje, por las actividades simples y la poca exigencia en el trabajo; incluso en algunas clases los alumnos hacían las tareas de otros cursos, platicaban, revisaban el correo electrónico o, incluso, dormían; también se observó la pasividad del profesor ante las faltas de respeto.

Se puede concluir que el involucramiento de los estudiantes está relacionado, de manera positiva, con las preguntas de alto nivel, las actividades complejas y el límite temporal claro; así como con el seguimiento individual y la existencia de normas cuyo cumplimiento se exige. La falta de atención, en contraparte, se relaciona con normas laxas, tareas sencillas y tiempo flexible, así como con clases expositivas y preguntas que sólo exigen memorización de datos. Los alumnos mostraron interés en 43.75% de los cursos.

Rigor académico

El rigor académico es un elemento del método pedagógico que la institución propone. Éste se verifica cuando el profesor utiliza todo el horario

asignado para dar la clase; cuando pide a los alumnos que sustenten sus opiniones en datos, precisión, pensamiento de orden superior –inferencias, identificación de supuestos o evaluación–, que fijen su posición sobre un tema y cuando corrige la información o sus conclusiones erróneas. Cinco de los casos mostraron rigor académico; once, no.

En las clases en las que hay rigor académico, los profesores corrigen a los alumnos, reformulan lo que ellos dicen, los parafrasean y los cuestionan a fin de que produzcan respuestas que vayan más allá de la mera repetición de información; en cambio, en las clases donde no existe rigor académico, por lo general se presenta información y, cuando hay preguntas, éstas tienen respuesta conocida y basta con que el estudiante recuerde los datos leídos.

El cuadro 3 muestra el tipo de intervenciones del profesor que fomentan el pensamiento de alto nivel en los alumnos.

CUADRO 3

El rigor académico en el método pedagógico

Acciones pedagógicas	Casos				
	1	3	4	14	16
Corrige	11	26	113	3	
Parafrasea	13	5		1	2
Reformula	4	2	2		4
Retroalimenta			6		
Pide precisión	7			3	22
Pide implicaciones	7		1		8
Pide conceptualización	6	15	2	4	18
Pide que ejemplifiquen	6			1	
Pide aclaración	5			17	12
Pide comparación	2		1		
Pide sustento	2	4	2		28
Pide inferencias		26	3	6	
Pide que clasifiquen					3
Pide postura personal					3

Para ilustrar el rigor académico, se presenta el caso 1, en el que el docente no aceptaba cualquier tipo de comentario como respuesta y pedía que se presentaran datos u opiniones con sustento. En la primera clase, una alumna que no había leído, quiso hablar sobre el texto, el profesor le dijo que quería que conociera la información antes de opinar y dirigió la pregunta a otra alumna (C1,1:4). En ocasiones, exigía que el conocimiento se utilizara para resolver un problema, y pedía que dieran cuenta del procedimiento seguido: “en la segunda clase revisa el trabajo de un alumno y le dice que está bien, que ahora describa paso a paso el procedimiento seguido” (C1,2:2).

Otro ejemplo de rigor fue la argumentación que se dio entre los mismos alumnos en el caso 16, donde uno planteaba que la mujer se masculinizaba al desempeñar puestos directivos, pero varios compañeros rebatieron su idea. Durante la discusión se abordó el tema de la autoridad y un estudiante concluyó que el orden debía respetarse, independientemente de quien lo impusiera (C16,4:2).

Abundaron los contraejemplos del rigor académico. Por ejemplo, en el caso 11, los estudiantes solamente escuchaban, muchos entraban y salían de la clase, incluso, alguno se durmió. Durante la entrevista, el profesor se quejó de la inactividad de los alumnos, pues decía: “hay quienes se aprovechan y van a sentarse a la clase y a no hacer nada, porque ni siquiera es necesario tomar apuntes, porque tienen otro mecanismo de adquirir ese conocimiento” (EC11:6).

El poco rigor y consistencia que se vio en cuanto a la enseñanza pudo apreciarse en el método de evaluación, pues las preguntas que se hacían eran de respuesta memorística, como: “¿qué es el ruido y cuáles son los tipos de ruido?, ¿qué es la atenuación?” (examen parcial núm. 1).

Los casos en que no se muestra rigor académico son aquéllos en que las clases son expositivas y las intervenciones de los alumnos son para pedir u ofrecer datos, y donde los maestros promueven la participación con opiniones sin justificación.

Lo anterior parece indicar que el rigor está más relacionado con las clases constructivistas, que con aquellas que tienen como interés principal presentar información. Esta afirmación no es una crítica a la conferencia como estrategia didáctica, sino a que la enseñanza se reduzca, por parte del profesor, a presentar datos y, por parte de los alumnos, a escuchar pasivamente.

Constructivismo y transmisión en las aulas universitarias

En la literatura sobre educación se habla con frecuencia del enfoque tradicional, recitativo o transmisionista, como opuesto a los constructivistas, que tienen una variedad enorme y se suelen hacer divisiones o se les califica –por ejemplo, constructivistas sociales. Sin embargo, algunos autores (Kember y Gow, 1994; Ravitz Becker y Wong, 2000; Putnam y Borko, 2000) prefieren hacer la distinción únicamente entre enfoques tradicional y constructivista, incluyendo en el primero al que se interesa en presentar información bajo el supuesto de que el conocimiento se transmite; y, en el segundo, a los métodos pedagógicos que involucran a los alumnos en la generación, análisis, reformulación y evaluación de la información, y que parten del supuesto de que el conocimiento es construido por el aprendiz a través de la interacción con objetos y verbal con sus compañeros y con los expertos.

En esta sección se toma esta dicotomía de métodos educativos para clasificar los casos observados, pero se utilizan los términos *enfoque trasmisionista* para referirse a los cursos en que las acciones del maestro consisten casi exclusivamente en presentar información, y *constructivismo*, en el mismo sentido que señalan los autores citados en el párrafo anterior.

En siete de los cursos, las clases consistieron en presentar información, y la participación que demandaban los profesores estaba encaminada a pedir que los alumnos repitieran lo que decían los textos o a que formularan preguntas sobre el contenido. Los docentes consideraban que poseer información era muy importante y que su función consistía en proporcionarla de manera eficiente, en la menor cantidad de tiempo posible y con el menor esfuerzo del estudiante. Para ello, les proyectaban información en una pantalla, algunos tenían los apuntes en un sitio de internet, para que los imprimieran y, en un caso incluso, les dictaban las definiciones del libro, “para no complicar a los alumnos”.

Las exposiciones que hacían los maestros no estaban dentro de los parámetros de las buenas clases expositivas (introducción, argumentación, conclusión o cierre), pues consistían en presentar un tema y, una vez terminado, continuaban con otro, hasta que se agotaba el tiempo de la clase. Incluso, uno de los profesores (caso 11) señaló que a continuación verían muchos “pequeños temas tediosos” (C11, 1:1).

La evaluación era acorde con este enfoque en casi todos los casos, excepto en uno. Los docentes hacían un examen en el que pedían que repro-

dujeran la información leída. En algunos casos tenían que relacionar columnas y en otros se planteaban preguntas con respuestas conocidas. Por ejemplo, en el primer examen parcial del caso 6, se pidió que mencionaran las herramientas de selección de personal, había seis líneas para que anotaran las respuestas (examen parcial núm. 1).

En contraparte, seis casos tenían orientación constructivista. Los profesores de estos cursos pedían a los alumnos que participaran en las actividades que llevaban preparadas; que opinaran y sustentaran sus opiniones; que resolvieran problemas y buscaran información que posteriormente traerían a la clase. En estos casos, además de las exposiciones de los maestros, los aprendices utilizan el conocimiento, ya fuera para resolver un problema o para analizar un asunto. Además, en estas clases había una mayor tendencia a la participación activa de los estudiantes, como en el caso 3, donde un estudiante pidió al maestro que les pusiera otro problema de mezclas.

Las preguntas que formulaban los docentes, con frecuencia no tenían respuesta conocida o inmediata, y los alumnos debían realizar algún proceso de pensamiento para resolverla, que no incluía únicamente a la memoria. Por ejemplo, en la segunda clase del grupo 3 se hicieron las siguientes preguntas: “¿Cómo van a interpretar la solución? ¿Qué hice cuando trasladé los datos al lenguaje matemático? ¿Alguien tiene otra alternativa de solución?” Por su parte, el profesor del caso 16 preguntó: “¿Qué entienden por género?, ¿qué es lo masculino?, ¿qué tanto ha trascendido la mujer en la historia?”

Los profesores con esta orientación modelaban procedimientos y/o llevaban a los alumnos a lugares en donde ocurría el fenómeno en estudio, para que tuvieran una experiencia directa. Al respecto, el del caso 1 dijo:

Al mismo tiempo que estamos siguiendo el semestre, ellos están desarrollando un trabajo por equipo. Van a una empresa, y les pido que me hagan un relato de lo que es la empresa [...] Tengo catálogo de cuentas y ahora en ese catálogo de cuentas quiero que me separen los costos fijos, los costos variables y los costos mixtos, y si no conozco la empresa, no lo puedo hacer (EC1:4).

Evidencia de que esto ocurría es que en la primera clase observada, los alumnos hicieron una exposición de veinte minutos acerca del sistema de costos de una empresa (C1,1:2).

Llama la atención que los maestros con orientación constructivista deseaban tener grupos pequeños, mientras que algunos con enfoque transmisionista comentaban que eso era un desperdicio. Hubo tres casos atípicos que no se pudieron incluir en ninguno de los dos enfoques, en ellos se dejaba en manos de los alumnos la conducción de las clases, se comentaban vivencias con relación tangencial al tema o se presentaba información de manera asistemática, con la exigencia de dar respuestas precisas ante preguntas ambiguas.

De acuerdo con la orientación pedagógica, las clases observadas se dividieron en transmisionistas (46.6%), constructivistas (37.5%) y atípicas (18.75%). Los datos anteriores muestran que la institución educativa no ha logrado que el modelo pedagógico que sustenta se utilice en el aula.

Conclusiones e implicaciones

Al analizar las metas escritas en los programas de las materias y las que declaran de manera verbal los docentes, se encontró que en 43.75% de los casos, la meta declarada no incluye la aplicación o transferencia del conocimiento.

En otros aspectos, contra lo que propone la filosofía educativa de la institución, sólo en dos cursos aparece de manera amplia el manejo de contenidos valorales y, en la mayoría de los casos, el formato de clase más utilizado fue el de exposición, pero sin la construcción de un argumento sólido.

En todos los cursos había preguntas y respuestas, aunque variaba la cantidad y la calidad de las mismas; sin embargo, sólo en cinco casos se dio el diálogo y la construcción conjunta. En estos mismos casos, también se enseñaron esquemas transferibles, existió rigor académico y se utilizó un método pedagógico cercano al constructivismo. Al parecer, la concepción constructivista de algunos profesores les permitía fijar metas en que se incluyera el uso y transferencia del conocimiento; promover el diálogo y la participación de los alumnos; mantener rigor académico e involucrar a los alumnos en el aprendizaje así como generar interés en torno de los contenidos.

Debido a que apenas alrededor de una tercera parte de los maestros de la muestra utilizó un método pedagógico congruente con lo que señala la institución, es importante que ésta ponga en funcionamiento maneras de ayudarlos para que utilicen estrategias y métodos congruentes con sus propósitos

pues algunos –al carecer de metas educativas y medios pedagógicos congruentes con la universidad– se dedican a presentar información a partir de su idea de que la enseñanza consiste en ayudar a los alumnos a estar bien informados.

Algunos profesores llegan a laborar en la universidad en que se realizó el estudio, debido a que tienen afinidad con su filosofía educativa, pero otros, simplemente porque buscan un empleo en la docencia. Todos declararon durante las entrevistas que hacían esfuerzos por lograr un proceso educativo de calidad, lo que se constató durante las observaciones; sin embargo, sus concepciones de calidad y, por lo tanto, su práctica docente, en muchos casos difieren de la propuesta educativa de la institución. Las evidencias indican que la universidad no ha sido capaz de ayudar a todos los docentes de la muestra a conocer, con profundidad, su propuesta educativa ni a adquirir los medios para operarla.

La universidad cuenta con una propuesta de metodología educativa bien fundamentada en la filosofía, la antropología y en las ciencias de la educación. No obstante, hace falta que tome acciones eficaces para que su propuesta pedagógica sea puesta en práctica por todos los profesores pues, de otra manera, continuará esta discrepancia entre lo que la institución declara y lo que ocurre en muchos de los cursos que se imparten en sus aulas.

Notas

¹ Comunicación personal, 31 de enero de 2000, curso de Técnicas cualitativas.

² Las siglas se refieren a la fuente de los datos: E = entrevista; C = caso; el número que sigue se refiere al de caso, del 1 al 16, y el siguiente,

al número de página en que se encuentra la información. Por lo tanto, EC4:5 significa que es una entrevista al profesor del caso 4 y que la información se encuentra en la página 5 de la transcripción.

Referencias bibliográficas

- Barba, J. (1997). *Educación para los derechos humanos*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Brown, G.; Bakhtarand, M y Youngman, M. (1984). "Toward a typology of lecturing styles", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 54, núm. 1, pp. 93-100, febrero.
- Comisión de Planeación Institucional (1999). *Agenda Institucional de Planeación: Escenario para el ITESO en 2006*, México: ITESO.
- Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona: Paidós.

- Flavell, J. (1983). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, México: Paidós.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind, how children think & how schools should teach*, Nueva York: Basic Books.
- Hernández, G. (2000). *Paradigmas en psicología de la educación*, México: Paidós.
- ITESO (1974). *Orientaciones fundamentales del ITESO*, México: ITESO.
- Kember, D., y Gow, L. (1994). "Orientations to teaching and their effect on the qualitative of student learning", *Journal of Higher Education*, vol. 65, núm. 1, enero-febrero.
- Kohlberg, L; Power, C., y Higgins A. (1998). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, España: Gedisa.
- Marshall, C., y Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research*, USA: Sage.
- Marzano, R. (1992). *A different Kind of Classroom*, Virginia: ASCD.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: an interpretive approach*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peters, R. (1981). *Desarrollo moral y educación moral*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1974). *Psicología del niño*, Buenos Aires: Editor 904.
- Piaget, J. (1986). *Tratado de lógica y conocimiento científico*, México: Paidós.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en Biddle, Good, y Goodson *La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar*, Barcelona: Paidós.
- Ravitz, J., Becker, H., y Wong, Y. (2000). "Constructivist-compatible beliefs and practices among U.S. Teachers", *Teaching, learning and computing: 1998 National Survey*. Report núm. 4, julio. Center for Research on Information Technology and Organizations, university of California, Irvine y University of Minnesota.
- Schank, R., y Cleary, C. (1995). *Engines for education*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*, Nueva York: Teachers College Press.
- Shulman, L. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza 1*, Barcelona: Paidós.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology*, USA: Sage Publications.
- Vásquez, A. (ed.). (1995). *La reforma organizativa del ITESO a partir de 1995*, Guadalajara: ITESO.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo.
- Wood, D.; Bruner, J. y Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.

Artículo recibido: 21 de octubre de 2004

Aceptado: 27 de enero de 2005