



TRAYECTORIA DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESORES DEL ÁREA JURÍDICA EN LICENCIATURAS ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS

Cristhian Elizabeth Fuentes Rodríguez
Universidad Autónoma de Querétaro

Carlos Alberto Murillo Cárdenas
Universidad Autónoma de Querétaro

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Trayectorias biográficas, narrativas y de formación en prácticas institucionales

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación

Resumen: En el campus donde se desarrolló la investigación, se ofertan desde el año 2003 las licenciaturas en Contador Público (LCP) y Administración (LA). A quince años del inicio de esos programas en el campus, se consideró pertinente comenzar a recuperar las experiencias de los profesores, se inició con aquellos que trabajan las asignaturas del área jurídica. Las preguntas de investigación fueron ¿cuál es la experiencia pedagógica de los docentes del área jurídica, de la LCP y LA? ¿Cuál consideran es la contribución, de su ejercicio docente, en la formación integral y humanista de los estudiantes?

El objetivo general fue desarrollar un ejercicio reflexivo sobre la práctica docente y su contribución en la formación de Contadores y Administradores. La recuperación de experiencias docentes se realizó en dos fases: la primera por medio de narrativas (Puyana y Barreto 2010; Blanco, 2011); la segunda mediante entrevistas semiestructuradas. El enfoque hermenéutico-fenomenológico permitió conocer, comprender e interpretar la experiencia de los profesores para descubrir los motivos del actuar docente.

Los profesores del área jurídica no explicitaron la teoría pedagógica que sustenta su práctica educativa. Contribuyen a la formación profesional de los estudiantes vinculando los contenidos de asignatura al contexto social y profesional, desarrollan proyectos que instan a los jóvenes a actuar y tomar decisiones. Apoyar a los jóvenes en situaciones afectivas y sociales es otra forma de contribuir en la formación humanista, según la reflexión docente. La reflexión, en y sobre la acción de la práctica educativa, les permitió hacer sentido de la experiencia vivida.

Palabras clave: trayectoria docente, narrativas, experiencia educativa

Introducción

“el fenómeno de los docentes sin capacitación formal, al menos en los institutos y universidades, es la regla y no la excepción” (Jackson, 2002, p. 27).

Los profesores universitarios, cuando inician su ejercicio, no siempre tienen presentes conocimientos sobre teorías pedagógicas, herramientas didácticas, lineamientos institucionales, etc. Es el caso de los docentes de la Universidad en la que se desarrolló este trabajo. El requisito fundamental para desempeñar la función de maestro es tener una formación profesional en el área disciplinar en la que se trabajará. El contacto con profesores en acción proporciona, a quién aspira a ser maestro, un atisbo sobre el quehacer docente. De ahí que la experiencia, primera fuente de información inmediata, sea base para fundamentar firmes y perdurables creencias sobre el ser docente (Jackson, 2002).

La presente investigación pretendió rescatar las experiencias de los profesores del área jurídica, además de valorar su actuar y experiencia como un medio para comprender la complejidad de los fenómenos educativos. Fue necesario llegar a los significados dados por los profesores a sus experiencias y acceder al mundo conceptual construido por éstos (Gimeno y Pérez, 2005). Los significados sólo pudieron recuperarse de modo situacional, en el contexto en el que los docentes los produjeron e intercambiaron. Asimismo, mediante la observación y reflexión de las experiencias docentes se realizó una descripción del conocimiento tácito implícito en éstas (Schön, 1987).

Reflexionar requirió conocer las condiciones de la experiencia docente recuperada. El uso directo de los sentidos y el recuerdo de observaciones previas, propias o ajenas, permitieron al docente sugerir otros modos de actuar, pensar y valorar su ejercicio (Dewey, 2007). Las narrativas permitieron reivindicar la figura y función del docente, reconocer la habilidad y capacidad de los profesores como líderes intelectuales que no sólo buscan educar a un ciudadano crítico y activo (Giroux, 1990), sino también un profesionalista humano.

Las preguntas de investigación fueron ¿Cuál es la experiencia pedagógica de los docentes del área jurídica, de la LCP y LA? ¿Cuál consideran es la contribución, de su ejercicio docente, en la formación integral y humanista de los estudiantes? El objetivo general consistió en desarrollar un ejercicio de reflexión sobre la trayectoria docente y su contribución en la formación de Contadores y Administradores. Los objetivos específicos: conocer las experiencias docentes de tres profesores del área jurídica; identificar fundamentos pedagógicos que sustentan la práctica educativa de los profesores de derecho.

Desarrollo

Vivimos en una época en la que prevalecen visiones fragmentarias y dispersas para dar explicaciones a hechos y acciones de la realidad (Osorio, 2001). Se trata de visiones que separan, dividen y distinguen entre

los elementos de la totalidad investigada sin llegar a conjuntarlos. La hermenéutica permitió estudiar y conocer el todo desde lo individual, y lo individual desde el todo (Gadamer, 1998). Ferraris (2000) refirió que aunque una persona nos habla, no nos dice nada. Para interpretar y comprender a los profesores fue necesario tender puentes. Comprender implicó una relación circular, ampliar círculos concéntricos, en un ir y venir entre la totalidad estudiada por medio de las partes que la estructuran y las partes concebidas a través del todo que las motivan. Las interpretaciones se obtuvieron por medio del círculo hermenéutico, movimiento intelectual comprensivo del ir y venir de una explicación a otra (Osorio, 2007).

Los interpretes no se abandonaron al azar de la propia opinión (Gadamer, 1998). La precomprensión estuvo sujeta a la profundización y revisión de la narrativa elaborada por los docentes. El proyecto previamente elaborado se reelaboró hasta fijar con claridad la unidad del sentido. El conocimiento, de acuerdo con la fenomenología, fue el resultado de las vivencias o experiencias de los docentes, de la participación e interacción con el objeto de estudio. El observador es parte del objeto de estudio y la vivencia de éste es también parte del proceso de comprensión del fenómeno. A continuación se presentan los resultados de la investigación:

Características de los docentes

La edad de los entrevistados oscila entre los 31 y 41 años. El grado de escolaridad de los docentes es: doctorado en derecho, especialista en derecho laboral y Licenciado en derecho, respectivamente. En cuanto al tipo de contratación docente con la universidad, uno es maestro de tiempo completo, otro profesor de tiempo libre (desempeña también actividades administrativas en la universidad) y otro docente por honorarios. Los maestros tienen en común la forma en que llegaron al campo de la docencia, por invitación de otro profesor (Véase **Tabla 1**).

...el director de la facultad me invitó a contribuir aquí a dar clases.... No fue necesaria una formación previa para ejercer la docencia (Profesora 1)

... Estando yo en ese entonces en el juzgado menor, platicando con el juez (NOMBRE OMITIDO), me dijo que si no me gustaría... No tuve que tener alguna otra formación, solamente pues mi título y mi cédula (Profesor 2)

...yo nunca esperé ser maestro, fue una suplencia que me ofrecieron toda vez que el titular de una materia no podía por razón de su trabajo. Y me encomendó a mí dar esa materia. Nunca pasó por mi mente ser maestro. (Profesor 3)

Puede sorprender el hecho de que no sea necesario, para los maestros del campus, acreditar una formación docente; sin embargo, investigadores como Jackson (2002) han referido que este es un fenómeno presente en las universidades, por lo que se considera una regla y no una excepción. Ahora bien, aunque la oportunidad de ser docentes puede ser considerada como una casualidad, la vocación, deseo o intención

de ser docentes no lo es. El anhelo de ser profesor se gestó, en los sujetos entrevistados, desde y a partir de sus experiencias, junto con la representación social de cómo debe ser un profesor:

El deseo de ser docente parte de una experiencia personal que viví en mi infancia, en el preescolar de nombre “YADI” que se encuentra en el centro del pueblo, yo cursaba el primer año de primaria en ese entonces. Me dijo mi mamá, hija te vinieron a buscar del kínder, yo pregunté ¿Quién? ella respondió maestros del preescolar necesitan que los apoyes con el grupo de 2do año porque se quedaron sin maestro. A mi corta edad nunca dude en ir y apoyar... acudí al preescolar y me puse a jugar, colorear y cantar, era lo que había aprendido en ese hermoso lugar los últimos tres años, de ahí nació mi gusto por ser maestra. (Profesora 1)

Fundamentos pedagógicos

Como se indicó anteriormente, los profesores mencionaron que no fue necesaria alguna formación o preparación previa para ejercer la docencia. La institución, ni los maestros, consideraron necesario contar con conocimientos pedagógicos y didácticos para desarrollar la docencia. De ahí que la ausencia de conocimientos teórico-pedagógicos haya incidido en la noción que éstos tienen de la enseñanza. Para los profesores entrevistados enseñar es transmitir conocimientos, dar herramientas a los estudiantes para que desarrollen habilidades o bien, promover la puesta en práctica de las teorías (Véase **Tabla 2**).

Si bien no hay univocidad en la definición de enseñanza proporcionada por los profesores (Véase **Tabla 3**) “la conducta de enseñanza se ha de comprender en relación con las intenciones del profesor y con la complejidad situacional” (Porlán, 2000, p. 81). Es decir, no hay un solo camino o manera que garantice la eficiencia y pertinencia del proceso de enseñanza “la buena enseñanza no implica una única manera de actuar sino a muchas” (Jackson, 2002, p. 34). Las posturas de los profesores oscilan entre una didáctica tradicional, la tecnología educativa y la didáctica crítica (Pansza, Pérez y Morán, 2009).

Un aspecto valorado como positivo los docentes del campus, es el dominio que tienen de las asignaturas, lo cual, sumado a la experiencia laboral en su área, les permite cumplir con el requerimiento epistémico para la enseñanza. Aunque los profesores no expresaron una teoría pedagógica, ésta se encuentra implícita en el fin educativo que persiguen. Uno de los profesores consideró que su función es enseñar a los jóvenes por medio de lo que él sabe y de lo que se está innovando, enseñarles desde su perspectiva para que estos sean capaces de resolver problemas sociales. Se trata de un docente academicista, próximo al modelo tradicional, con excesiva confianza en sus conocimientos (Snyders, 1971; Blanco 2009). El profesor academicista destina la mayor parte del tiempo a explicar teorías y actividades prácticas bajo su control.

...los instruyo, les enseño. Prácticamente, desarrollo mi tema. Terminamos haciendo algunas conclusiones, algunas dudas y retomamos el tema al día siguiente para efecto de lo que no haya quedado claro... (Profesora 1)

El ejercicio docente del segundo profesor también es coincidente con el modelo pedagógico tradicional, verbalista, discursivo y de requerimientos memorísticos mecanicistas (Abdelnour, 2014). Éste refirió:

...normalmente tengo información de la cual pues sí trató de que sea fidedigna para no traerles cosas que al final de cuentas les puedan hasta perjudicar a los chavos, recorro normalmente a las reformas que se están dando en las leyes y trato de que sea dinámica y a la vez éste... con ejemplos de la vida cotidiana o justamente en el medio en el que nosotros estamos desarrollándonos en particular. Entonces manejo desde trabajos en equipo, exposiciones. Pues obviamente también realizamos evaluaciones, algunos exámenes, eh... y creo que nada más (Profesor 2)

El tercero de los maestros indicó que el docente es un facilitador del conocimiento, y aunque son distintos los jóvenes, las TIC's pueden acercar a los estudiantes al conocimiento, el profesor es quien debe mostrar a los jóvenes para qué sirve ese conocimiento; cuál es fiable y cuál no. Este docente enfatiza, no sólo el proceso de enseñanza, sino también el de aprendizaje. No se trata de una relación unidireccional del estudiante con respecto al conocimiento, o bien del profesor al estudiante, sino una relación bidireccional. El profesor pretende desarrollar en el estudiante habilidades de comunicación, reflexión y juicio crítico.

Planteando casos, casos reales. Tomados de los proyectos que desarrollan ellos. Hago que ellos encuentren en la ley diversas soluciones a problemas se les pueden enfrentar. Me baso más que nada ahorita en la casuística. Les planteo el caso. Verifico si hay dudas, del planteamiento del caso. Ellos empiezan a realizar ciertas preguntas dirigidas. Yo lo que quiero es dirigirlos hacia las problemáticas inmersas en ese campo, de esa disciplina, para que ellos mismos se cuestionen ¡A caray! ¿Cómo podemos aplicarlo aquí? Partiendo de ello hacemos una dinámica de clase en la cual compartimos las diversas soluciones de todos. Vemos si coincidimos o no. Si coincidimos es porque la ley tiene un sentido funciona para algo. (Profesor 3)

Los profesores observaron a la distancia su ejercicio docente y comenzaron a reflexionar sobre ésta. Identificaron modificaciones en su quehacer educativo. Los cambios precisados por la Profesora 1 están relacionados con su persona, esto es, la oportunidad que ahora se da de conocer a sus estudiantes:

...conocer por ejemplo su forma de pensar, desde yo conocer las mejores formas de poder dar clases. A lo mejor con unos grupos me funcionan las diapositivas. Con otros grupos totalmente pintarrón. Otros son visitas a lugares en físico. Entonces he tratado de conocerlos, cuál es su mejor forma. Si son visuales, si son auditivos, cuál es su mejor forma de aprender. Eso es a lo que voy que he aprendido a conocer y a ubicarlos, cuáles son sus gustos, quién realmente le apasiona la carrera. A quién no le gusta y sin embargo es la única forma que va a poder tener una profesión (Profesora 1)

En cuanto a su forma de enseñanza del derecho, y la representación que tiene del acto educativo, la docente considera que requiere de mayor conocimiento pedagógico para actuar. Situación que limita la intención que tiene de mejorar su quehacer educativo.

A diferencia de otras licenciaturas en derecho es como que la vieja escuela es un poco más teórico. Pero realmente hay temas que son doctrinarios y que difícilmente puedo cambiar la forma de enseñar... No tengo mucha experiencia en cuestiones pedagógicas. Sería bueno que las tuviera para poder esté, trabajar (Profesora 1).

Por su parte, el Profesor 2 indicó que además de las clases magistrales y exposiciones que sugiere a sus alumnos, comienza a utilizar otras estrategias didácticas. Por ejemplo:

...no tiene mucho tiempo. No sé unos 5 años, 4 años. Anteriormente trabajaba con un modelo en dónde únicamente yo era la persona que dirigía la clase y ellos eran únicamente receptores... les encomiendo que visiten algunas empresas, en particular recuerdo ahorita las materias de derecho mercantil en donde tienen que verificar no sé, bajo qué régimen legal están constituidas. Cómo realizan el cumplimiento de sus obligaciones, en particular ya más cuestión fiscal. En cuanto a las obligaciones que tienen con el SAT con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (Profesor 2).

El Profesor 3 identificó como mejoras en su oficio docente el hecho de no requerir apoyos como libros, apuntes, cañón, pintarrón, o el aula misma para desarrollar su clase. Ahora se siente seguro y capaz de adaptarse a las circunstancias que se le presenten derivadas con el ejercicio docente.

...ya no es necesario como lo hacía de inicio tener un apoyo material, documental. Si recurro a él porque no me sé las cosas de memoria. Pero ya no estoy sujeto a. Puedo desarrollar una clase sin necesidad del cañón. No entro en pánico. Antes entraba en pánico. (Profesor 3)

Las innovaciones realizadas en la práctica docente, por parte de los profesores, no sólo se ve favorecida u obstaculizada por sus conocimientos en didáctica. Tienen su origen en la necesidad que advierten, o no, de modificar la forma de enseñanza del derecho. La Profesora 1 indicó que difícilmente podría cambiarse, ella puede ser más ilustrativa o referir la trascendencia de los temas en otros países o estados. Incluso tratar de hacer la clase más atractiva, pero se debe tener respeto a la vieja escuela, que es formativa. Ella considera que en derecho hay materias que por más que se busque no hay posibilidad de modificar la forma de enseñanza.

El Profesor 2 no advirtió alguna problemática en la forma de enseñanza actual del derecho pero está abierto a cualquier propuesta que tenga como finalidad contribuir al desarrollo de los conocimientos de los alumnos. Sobre todo si esa propuesta proviene de una disposición o normatividad institucional que así lo indique.

...lo cierto es que ha habido diversas modificaciones en cuanto al modelo educativo se refiere a nivel nacional e internacional. Entonces, si se tiene que quizá cambiar esa forma en la cual nosotros, o yo en lo particular estoy trabajando yo estaría por supuesto completamente de acuerdo. (Profesor 2)

El Profesor 3 consideró necesario un cambio en la forma de enseñanza del derecho. Esto en razón de la dinámica compleja del derecho hoy en día, pues existen materias nuevas que el derecho no ha regulado. Se presentan situaciones a las cuales el formado dogmáticamente no podrá encontrarles respuesta. Por ello, la necesidad de modificar la forma en que se enseña el derecho pues “hay mucho que explorar, mucho que aplicar, mucho que enseñar”. La conclusión a la que llegó el docente tiene base no sólo en su experiencia como docente. Este profesor, hasta hace unos meses se desempeñaba como juez, acumuló una experiencia como juzgador por 18 años. Tiempo durante el cual advirtió situaciones no previstas por la legislación y que sin embargo deben ser atendidas. Además, se ha especializado y profesionalizado en el área de derecho, cuenta con una maestría y doctorado en derecho, lo que le permite contar con referentes teóricos para afirmar la necesidad de cambio en la enseñanza del derecho.

Contribución en la formación del contador-administrador

Vincular los conocimientos teórico-prácticos analizados en clase con lo que la realidad exige en el campo laboral es la forma en la que, la Profesora 1, considera está contribuyendo a la formación de los estudiantes de contaduría y administración. Para que de ese modo el estudiante sea capaz de resolver problemas sociales, situación que puede generarle satisfacción al joven, un trabajo estable, un estatus y estabilidad económica. La forma en que el Profesor 2 consideró contribuye en la formación de contadores y administradores radica en el reconocimiento de sus necesidades. El trata de atender necesidades sociales y afectivas, no sólo académicas. Reconoce al sujeto en su dimensión afectiva, social, biológica, cultural, cognitiva, psicológica, etc., en la búsqueda de la humanización de la persona, de su realización personal y colectiva.

El Profesor 3 auxilia en la formación de los estudiantes transformando, por medio de la reflexión, la noción que éstos tienen de su profesión y contexto social, de modo que los jóvenes desarrollen una conciencia social y cuestionen su realidad. Los profesores del área jurídica, no sólo buscan formar a un profesional, aspiran a educar de manera integral y humanista a los estudiantes. Una limitante para ello es la ausencia de trabajo colaborativo y comunicación de experiencias entre los docentes. Este punto fue resaltado por uno de los profesores.

Sin embargo, la falta de trabajo colaborativo colegiado docente es evidente. Cada quien suma esfuerzos (aunque sean idénticos) de manera aislada, sin sociabilización. El medio ambiente laboral pesa al estar rodeado de autoridades que no les interesa en lo más mínimo la profesionalización e innovación en la cuestión educativa (Profesor 3).

Conclusiones

Se logró desarrollar el ejercicio de reflexión y conocer la experiencia de los docentes del área jurídica, esto les permitió dar sentido a la realidad educativa, pudieron “explicar las razones de sus actos, los motivos por los que toman unas decisiones y no otras, cuando amparen sus acciones en la experiencia depurada de sus colegas y cuando sepan argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común” (Gimeno y Pérez, 2005, p. 14). Si bien los conocimientos pedagógico-didácticos de los profesores entrevistados, en palabras de ellos mismos, son limitados (Jackson, 2002), el ejercicio de su práctica les ha exigido ejecutar acciones de manera inmediata, en situaciones y contextos inciertos e impredecibles. El resultado de sus acciones, expresado en las narrativas docentes ha contribuido a la formación humanista de contadores y administradores, aunado al hecho de que dio paso a la construcción de conocimientos prácticos; a la conceptualización de saberes contruidos en experiencias. Experiencias tal vez subestimadas, por ser el origen de un conocimiento de sentido común.

La relevancia científica y social del conocimiento generado radica en la necesidad de compartir- socializar las experiencias docentes, no sólo de los profesores de derecho sino de los agentes educativos que participan en los programas académicos, dado que, para un maestro con pocas posibilidades de profesionalizarse en la docencia, las experiencias de otros colegas puede proporcionarle una noción sobre lo que necesita saber para cumplir su cometido educativo.

Tablas y figuras

Tabla 1: Género, edad, escolaridad, ocupación y experiencia docente.

	GÉNERO	EDAD	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN	EXPERIENCIA DOCENTE
PROFESOR 1	MUJER	36	ESPECIALIDAD	ADMINISTRATIVO EN LA UAQ	12 AÑOS
PROFESOR 2	HOMBRE	31	LICENCIATURA	AUXILIAR EN EL TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA	8 AÑOS
PROFESOR 3	HOMBRE	41	DOCTORADO	DOCENTE DE TIEMPO COMPLETO	14 AÑOS

Tabla 2: Formación del docente

	FORMACIÓN DOCENTE	TEORÍA PEDAGÓGICA	DEFINICIÓN DE ENSEÑANZA
PROFESORA 1	No	IMPLÍCITA	"TRANSMITIR CONOCIMIENTOS DESDE MI PERSPECTIVA, DESARROLLAR UN TEMA Y ACLARAR DUDAS"
PROFESOR 2	No	IMPLÍCITA	"DAR HERRAMIENTAS A LOS ALUMNOS PARA QUE DESARROLLEN HABILIDADES EN CUANTO AL CONOCIMIENTO QUE ADQUIEREN EN EL AULA"
PROFESOR 3	No	IMPLÍCITA	"ACTIVIDAD DOCENTE, CONSISTE EN PROMOVER QUE LOS ESTUDIANTES PONGAN EN PRÁCTICA LA TEORÍA Y RELACIONARLA CON UN FIN"

Tabla 3: Formas de enseñanza del derecho y estrategias didácticas utilizadas

	CORRIENTE EDUCATIVA	FORMA DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
PROFESOR 1	DIDÁCTICA TRADICIONAL	CATEDRA MAGISTRAL	EXPOSICIÓN
PROFESOR 2	DIDÁCTICA TRADICIONAL	CATEDRA MAGISTRAL	EXPOSICIÓN TRABAJO POR PROYECTOS
PROFESOR 3	DIDÁCTICA CRÍTICA	METODOLOGÍA DE CASOS	ESTUDIO DE CASOS Y REFLEXIÓN

Referencias

- Abdelnour, R. M (2014). Enseñar a aprender derecho. Revista de docencia universitaria. Vol. 12 (3), N° extraordinario 2014, 49-63.
- Blanco, A. (2009). Aprender a enseñar. México: Paidós.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. Argumentos (México, D.F.), 24(67), 135-156.
- Dewey, J. (2007) Cómo pensamos: la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona, España. Paidós.
- Ferraris, M. (2000). La hermenéutica. México: Taurus.
- Gadamer, H.G. (1998). Verdad y método II. Salamanca: Ediciones Sígueme S.A.
- Gimeno, J y Pérez, A.I. (2005). Comprender y transformar la enseñanza. (IIª ed.). Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós.
- Jackson, P. W. (2002). Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Osorio, F. (2007). Epistemología de las ciencias sociales: breve manual. Chile: Ediciones UCSH.
- Osorio, J. (2001). Fundamentos del análisis social: la realidad social y su conocimiento. México: Universidad Autónoma Metropolitana, FCE.
- Pansza, M., Perez E.C., Morán, P. (2009). Fundamentación de la didáctica I. México: Gernika
- Porlán, R. (2000). Constructivismo y escuela. Sevilla: Díada.
- Puyana, Y., y Barreto, J. (1994). "La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa". En: Revista Colombiana de Trabajo Social. N. 13. CONESTS. Bogotá.
- Schön, D.A. (1987). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Paidós.
- Snyders, G. (1971). Pedagogía progresista: educación tradicional y educación nueva. Madrid: Marova.