

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: UNA TAREA COMPLEJA*

TIBURCIO MORENO
OLIVOS**

* Este artículo se deriva del proyecto de investigación: "La evaluación como un espacio de discusión de la formación y la cultura profesional del docente universitario", financiado con recursos del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

** Coordinador académico del Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
Correo e: tiburcio34@hotmail.com
Ingreso: 02/09/08
Aprobación: 25/06/09

Resumen

Este artículo se deriva de un trabajo realizado en una universidad pública mexicana. Es una investigación etnográfica mediante la modalidad de estudio de casos que comprendió las carreras de Derecho y Ciencias de la Educación, en este documento sólo se hará referencia a los resultados obtenidos en Ciencias de la Educación. Los hallazgos revelan la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual demanda de los docentes un conjunto de saberes, competencias, experiencias y expectativas positivas respecto a las posibilidades de aprender de los alumnos. No obstante, pese a que los docentes incluidos en el estudio cuentan con formación *ex profeso* para la docencia, su actuación no resulta del todo favorable para los usuarios principales del servicio.

Palabras clave: Formación docente, desarrollo profesional, expectativas docentes, etnografía escolar, perspectiva de los alumnos.

Abstract

This article stems from a research realized in a public Mexican university. It is an ethnographic investigation of study cases that included the careers of Law and Sciences of the Education. For this document we will only refer to the results obtained on the second one. The finds reveal the complexity of the processes of education and learning, which demands from the teachers a set of competitions, experiences and positive expectations considering the possibilities of the pupils learning. The teachers who took part of the study had an ex-professed teaching training though, their performance was not completely favorable.

Key words: Educational formation, professional development, educational expectations, school ethnography, perspective of the pupils.

Introducción

En un mundo globalizado, cada vez más complejo e interconectado, las instituciones de educación superior (IES) se están viendo orilladas a tener que replantear sus modelos de formación, de modo que puedan responder mejor a las necesidades del contexto social. Las demandas cada vez apuntan más hacia la formación de individuos que dominen los cambios tecnológicos y comprendan una gran cantidad de información disponible, de modo que puedan contribuir a la construcción de una sociedad más justa, democrática y con un desarrollo sustentable que procure el equilibrio entre progreso económico y equidad social (DeSeCo, 2005).

Las condiciones del ejercicio y trabajo de la enseñanza a comienzo del nuevo milenio, como han puesto de manifiesto diversos estudios (Hargreaves, 2003; Gimeno, 2005), han cambiado, lo que exige, a la par, una formación acorde con estas exigencias que no son las del siglo pasado. Esto significa que la enseñanza universitaria no puede impartirse como tradicionalmente se ha hecho, porque ya no se trata que los alumnos acumulen una cantidad ingente de conocimientos, datos e información, sin comprender, muchas veces, para qué les va a servir en un futuro, sino que se busca que desarrollen competencias para la vida personal y profesional. Por eso es que las orientaciones principales en la enseñanza y el papel de los profesores se han resituado, en el sentido de proporcionar entornos de experiencias que faciliten la elaboración del conocimiento por parte de los alumnos.

En este escenario se señala que “los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los papeles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando de manera conservadora un currículum caracterizado por contenidos

académicos hoy en día resultan, a todas luces, inadecuados” (Moreno Olivos, 2006: 101).

Lo anterior implica un movimiento trascendental porque significa cambiar el foco de atención de la enseñanza hacia el aprendizaje, se trata de un paradigma cuyo epicentro es el alumno. Así se reconoce en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el rubro de Educación Superior, Apartado 1.18: “Favorecer la introducción de innovaciones en las prácticas pedagógicas. Apoyar la incorporación de enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje y la generación del conocimiento. Lograr un equilibrio entre el aprendizaje guiado, el independiente y en equipo. Promover un balance adecuado en la interacción maestro-alumno, en el mejor aprovechamiento de los recursos que ofrece la tecnología y en el establecimiento de planes de estudios menos recargados en horas-clase y más en la autonomía de los estudiantes para su aprendizaje” (SEP, 2007: 28)

Pero esta perspectiva entraña ciertos riesgos porque en algunos ambientes puede hacerse una lectura simplista y traducirse en un desplazamiento de la figura del profesor, relegándolo a un segundo plano, con un consabido descuido en su formación y desarrollo profesional, lo cual nos pondría nuevamente en aprietos, pues ¿cómo lograr que los alumnos construyan su aprendizaje si el profesor no crea las condiciones para que puedan conseguirlo?, ¿cómo posibilitar experiencias de aprendizaje significativo en el aula si el docente no dispone de los recursos intelectuales y las habilidades para lograrlo?, ¿puede alguien fomentar o promover el desarrollo de capacidades de las que carece?, ¿se puede lograr un aprendizaje valioso mediante una enseñanza pobre o limitada?, en otras palabras, ¿cómo obtener un aprendizaje profundo con un enfoque de enseñanza superficial? Es innegable que hay que volver la mirada al alumno para atender sus necesidades de aprendizaje, durante tanto tiempo descuidadas, pero creemos que esto no debe ser a costa de desatender las necesidades de aprendi-

zaje de los docentes, pues “el cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso. Sería todo más fácil si pudiéramos legislar cambios en la forma de pensar” (Fullan, 2002: 141).

Las interrogantes anteriores conducen a pensar en la importancia que tiene la formación del profesorado universitario y el especial cuidado que habrá de prestarse al contexto, las estructuras y condiciones en las que lleva a cabo su quehacer. No obstante, lo cierto es que en la mayoría de las IES de nuestro país se concede escasa importancia a la formación docente, muy pocas universidades cuentan con programas de formación institucionalizados, y en los casos en que sí se cuenta con éstos, lo habitual es encontrar programas estandarizados —como si todos los profesores necesitasen los mismos cursos—, asistemáticos, improvisados, con formadores no siempre expertos en el tema que abordan, en fin, programas que aparecen y desaparecen casi “mágicamente” según las políticas y disposiciones de las autoridades educativas en turno.

Marco Teórico

Los profesores como profesión y cada uno de sus miembros a título individual, son el resultado de un abigarrado y desordenado proceso de confluencia de factores como la historia y la tradición, las motivaciones, aspiraciones, trayectorias de quienes optan por este trabajo y permanecen en el mismo, las dinámicas de socialización estructural y espontánea ligadas a la consideración social, las condiciones y las relaciones del puesto de trabajo en las instituciones singulares que son los centros escolares. Y, desde luego, alguna relación guarda con la proliferación de acciones

formativas que no siempre son relevantes en sus contenidos ni metodológicamente acordes con lo que sabemos sobre el aprendizaje docente (Escudero, 2006).

No faltan motivos para entender por qué muchos docentes miran con cierto escepticismo y recelo todo lo que se diga o se proponga en esta materia, digamos que circula en el ambiente cierto descrédito de los programas de formación docente. Pero claro, debemos admitir que sin formación resulta inimaginable el desarrollo de los conocimientos y capacidades (competencias) en el profesorado. Sin ideas, políticas y prácticas adecuadas de formación, puede que sea difícil, por no decir imposible, hacerle frente a las demandas de una educación cada vez más compleja y exigente.

El cambio educativo es necesario porque muchos maestros están frustrados, aburridos o quemados (síndrome de *burnout*¹), incluso algunos faltos de compensaciones psíquicas porque no tienen acceso a nuevas ideas y disponen de pocas oportunidades para mejorar. Si la enseñanza ya no resulta especialmente interesante ni especialmente estimulante para el profesorado ¿puede alguien esperar que sea estimulante para los alumnos? “Además de ser inevitable, el cambio es necesario. Es necesario porque una gran proporción de estudiantes están alienados, no consiguen progresar o abandonan los estudios. Su vida escolar está muy por debajo de lo que debiera ser” (Fullan, 2002: 149).

Una enseñanza para la comprensión que promueva un aprendizaje profundo y relevante en los alumnos, demanda que los profesores tengan que reciclar sus conocimientos y habilidades, pero también es preciso que dispongan de oportunidades para reunirse, a título individual o de manera colectiva, para dar y recibir ayuda o,

¹ Es un tipo de estrés prolongado, motivado por la sensación que produce la realización de esfuerzos que no se ven compensados personalmente. El síndrome de *burnout* o del quemado se suele dar en trabajos sociales que implican el trato con personas e importantes exigencias emocionales en la relación interpersonal (personal sanitario, docentes, policías, pilotos, etc.). Se trata de un estado de vacío interior, de desgaste espiritual, de “infarto al alma”, en el que la persona afectada no sólo ha gastado sus energías recargables, sino que su sustancia ha sido también atacada y dañada. Daños físicos causantes de enfermedades son parte del llamado síndrome *burnout*.

simplemente, para conversar y compartir sobre el sentido de su trabajo. El concepto clave es la “comunidad profesional de aprendizaje” o lo que Fullan y Hargreaves (1997) denominan “culturas de trabajo cooperativas”.

Las escuelas que educan a los jóvenes para la sociedad del conocimiento tienen que romper con muchos aspectos del pasado. Los modelos agrario e industrial de un profesor para una clase necesitan reemplazar la enseñanza estandarizada, por un currículum amplio, creativo y más desafiante cognitivamente; los maestros necesitan trabajar e investigar en su enseñanza juntos antes que enseñar en su aula solos; el aprendizaje profesional tiene que ser continuo antes que episódico; los juicios de los profesores tienen que estar informados por evidencia objetiva así como por la experiencia subjetiva y la intuición; y la profesión de enseñanza necesita desarrollar disposiciones para tomar riesgos y dar la bienvenida al cambio antes que mantenerse con procedimientos probados y cómodas rutinas (Hargreaves, 2007).

La cuestión acerca de qué conocimientos, capacidades y características personales y sociales definen a un buen maestro no es nada novedosa. En la historia de la educación uno puede encontrar cómo ha sido respondida esta pregunta en épocas y contextos diferentes.

En tiempos más recientes, la investigación y literatura pedagógica han sido prolíficas en visiones, ideas y propuestas sobre el buen profesor (Bain, 2006). Otro tanto ha sucedido con las políticas educativas. Cada nueva reforma (tal es el caso de la reforma curricular basada en competencias en boga en nuestro país) ha traído consigo, intenciones y medidas empeñadas (al menos en papel) en demandar un tipo determinado de docente, con sus conocimientos y adhesiones, tareas, capacidades, y más sutilmente, hasta valores y vivencias de la profesión.

A medida que los sistemas educativos se van haciendo más democráticos, crecen las demandas sociales y personales de educación, y se hacen más totalizadoras las reformas, cada vez se con-

firma un fenómeno ahora bien documentado que tiene varias aristas:

- a) La *ampliación* de los ámbitos de conocimiento que el profesorado debe conocer y dominar: disciplinas y áreas, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, currículum escolar por etapas, cursos o materias, organización y gestión escolar, política y sociología...
- b) El *incremento y complejidad de las tareas* que se le exigen: instruir y educar, planificar y realizar una enseñanza sensible a la diversidad, estimulante del pensamiento, motivadora y conectada con el mundo personal, cultural y social de los estudiantes, reflexionar y evaluar la propia enseñanza y sus resultados, trabajar colegiadamente con otros profesores, implicarse en el gobierno de la escuela e identificarse con los valores institucionales, trabajar con las familias, dar tutorías y asesorías, asistir a reuniones de todo tipo, llenar formatos, escribir informes...
- c) La *saturación docente*, que reclama una fuerte implicación intelectual y compromisos de una profesión en cuyo desempeño quedan afectados no sólo aspectos racionales, sino también afectivos y sociales (Escudero, 2006).

En cuanto al exceso de trabajo del profesor, Hargreaves (1999) afirma que éste conduce a que el docente tenga menos tiempo para relajarse durante la jornada laboral. Como consecuencia, no dispone de tiempo para reciclar sus habilidades y mantenerse al día de los avances de su campo. La sobrecarga crónica de trabajo provoca una disminución de la calidad del servicio, ya que se recurre a atajos para ahorrar tiempo. Otros autores (Scott, *et al.*, 2000) denominan a este fenómeno como “la erosión de la profesión”, que incluye la pérdida de estatus y reconocimiento de la profesión; la interferencia externa en la enseñanza y su desprofesionalización; el ritmo y naturaleza del cambio educativo; y una sobrecarga de trabajo cada vez mayor.

Las condiciones de la docencia, por consiguiente, exigen mucho del profesorado en términos de responsabilidad y trabajo diario y, a cambio, ofrecen poco tiempo para la planeación, la discusión constructiva, la reflexión o, simplemente en cuanto a compensaciones reales y tiempo para reponerse. “El proceso laboral en las escuelas se parecerá cada vez más, como parte de un proceso histórico continuo, al trabajo realizado en fábricas y oficinas... Ahora es habitual el nombramiento, acompañado de un contrato, en el que se especifica el trabajo a realizar, algo que se considera necesario para propósitos de evaluación y despido” (Lawn y Ozga, 2004: 42).

En los tiempos que corren el profesorado está afrontando fuertes retos y demandas, en escenarios cada vez más complejos y bajo condiciones laborales poco ventajosas. Por ejemplo, el profesorado universitario manifiesta que en la actualidad trabaja con una comunidad de estudiantes cada vez más diversa, más o menos capaz y con unos currículos fragmentados por la modulación y la proliferación de asignaturas optativas (Knight, 2005).

En lo referente a la asignación de los recursos, las quejas son endémicas y el trabajo resulta más difícil cuando los profesores han de mantener una práctica óptima sin los recursos suficientes. Además, a medida que aumenta el control sobre las universidades, los profesores se consideran menos “profesionales”, sienten que se reduce la confianza en ellos, que se les controla con mayor frecuencia y que al fin y al cabo, dedican más tiempo a trabajos burocráticos y de documentación (Moreno, 2007).

El gerencialismo “duro” otorga a estas tareas marginales una importancia que, a juicio de muchos profesores, es desproporcionada. Esto no sólo les roba tiempo para dedicarse a las actividades que les gustan (investigación y enseñanza), sino que también contribuyen a la proliferación de tareas, reuniones y funciones. La experiencia de tener cada día más trabajo, más complejo y más funciones que desempeñar se

exacerba al tener que realizar tareas que no hacen sino distraer de los cometidos “fundamentales” de enseñanza e investigación. Da la sensación de que las instituciones se han hecho “codiciosas” y exigen más sin preocuparse en medida suficiente por los seres humanos que trabajan en ellas (Knight, 2005).

Por otro lado, se ha mencionado *ad nauseam* que en la universidad converge un conjunto de profesionales procedentes de distintas disciplinas, quienes, básicamente, suelen ser expertos en su campo de conocimiento pero que, en general, no han sido formados para el ejercicio de la enseñanza —exceptuando obviamente a las carreras de pedagogía, ciencias de la educación y afines—, sin embargo, este reconocimiento parece quedarse sólo en el plano del discurso político o de la mera retórica, sin que se adopten medidas serias para formar a los docentes y mejorar sus condiciones laborales, de suerte que puedan continuar aprendiendo una vez que se encuentran instalados en su puesto de trabajo. “En pocas palabras, las aulas y las escuelas funcionan con eficacia cuando (1) recurren a personal docente de calidad y, (2) el entorno laboral se organiza para estimular al profesorado y premiar los resultados. Los dos aspectos están íntimamente ligados: los entornos de trabajo gratificantes profesionalmente atraen y retienen a personal docente de calidad” (Fullan, 2002: 141).

Aquí es preciso dejar bien asentado que la formación docente no la entendemos sólo como un asunto individual que consiste en la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias por parte del profesor, siempre que se entienda así, creemos que se estará errando el camino, cuando se habla de mejora de la educación mediante la formación del profesorado se alude a una mejora institucional, pues no puede haber desarrollo profesional del profesorado al margen del desarrollo de la institución en la que éste se encuentra y lleva a cabo su trabajo, y viceversa. Por eso es que resulta tan importante crear estructuras y condiciones (programas, espacios, tiempos, incentivos...) que estimulen

a los docentes, de suerte que les resulte atractivo permanecer en la docencia y mejorar su enseñanza.

Al respecto, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el segmento correspondiente a la educación superior, Apartado 1.14 menciona: “Apoyar los programas de capacitación, formación continua y superación académica de los profesores de asignatura, incluidos los estímulos correspondientes. Propiciar el desarrollo de la carrera académica, revisar de manera integral las condiciones laborales y los estímulos al personal académico y diseñar mecanismos para hacer posible la recuperación de su salario. Ampliar los incentivos dirigidos a impulsar la formación y consolidación de cuerpos académicos en todas las instituciones de educación superior por áreas de conocimiento, y fomentar el desarrollo de redes de colaboración e intercambio” (SEP, 2007: 27).

Tanto la determinación de lo que los profesores han de saber, saber hacer y estar dispuestos a hacer, así como las supuestas competencias que integren en el pensamiento y la acción esos elementos, son tareas abiertas a una discusión bien situada en los contextos pertinentes y orientadas a buscar la coherencia entre la educación que los profesores y las escuelas han de garantizar y las condiciones y procesos que hay que activar para hacerla posible.

Hoy sabemos que las gratificaciones que los profesores más han señalado y que los mantiene en la escuela (pese a todas las dificultades y retos que implica la complejidad de la enseñanza, y su escasa remuneración económica), son las compensaciones psíquicas, es decir, el reconocimiento de que influyen de manera importante en la vida y el futuro de sus alumnos. Por tanto, las instituciones deberían hacer del centro de trabajo un espacio en el que los docentes se sientan seguros, acogidos, respetados y apreciados por su capacidad para influir positivamente en las vidas de otras personas.

Tal vez debamos empezar por admitir que en buena parte de nuestras universidades el

ambiente institucional que reina no es precisamente el que hemos descrito anteriormente y muchos profesores enfrentan en la cotidianidad una fuerte dosis de estrés, un abuso en la carga de trabajo, que cada día los aliena y somete, sin tiempo siquiera para reflexionar de manera individual —ya no se diga colegiada— acerca de su práctica docente. Al respecto se menciona que “las condiciones de la docencia parecen haber sufrido un deterioro a lo largo de los últimos veinte años... Sea o no por causas justificadas, es un hecho que la profesión docente está peor valorada por la comunidad y la sociedad en general. El estrés y la alienación del profesorado nunca han sido tan grandes, a juzgar por las enfermedades relacionadas con el trabajo y por el número de personas que abandonan la docencia o que planean abandonarla. El espectro de objetivos educativos y expectativas depositadas en las escuelas y la transferencia de problemas sociales y familiares al ámbito escolar, unidos a la imposición de una multitud de iniciativas de reforma inconexas, representan condiciones intolerables para el desarrollo sostenido de la educación, y también para una experiencia laboral satisfactoria” (Fullan, 2002: 141).

Actualmente varios países europeos se encuentran con que la profesión docente se está volviendo poco atractiva, previendo un futuro inmediato con problemas para reclutar y retener a los profesores. El informe IV dedicado a la población docente en Europa por Eurydice (2004) y el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2005), son elocuentes al respecto.

Si al escenario anterior le sumamos el escaso reconocimiento social que tiene la profesión, cuyo mensaje de fondo es que para ser docente no se necesita una formación *ex profeso*, porque enseñar es fácil y cualquiera puede hacerlo, ya podemos ir formándonos una idea más completa de algunas de las razones a las que atribuir tanto fracaso escolar en educación superior. Por supuesto que se trata de un fenómeno complejo y multidimensional y no sería realista ni justo,

depositar únicamente en la espalda del profesorado la responsabilidad del fracaso escolar, como quiera que éste se defina.

La enseñanza es una actividad enormemente compleja y la capacitación de su profesorado tiene una alta incidencia en la calidad de la educación ofrecida. Esta complejidad vendría, entre otras razones, porque es una práctica de mejora humana, que exige la cooperación del alumno, la enseñanza supone unas complejas relaciones emocionales, se ejerce en condiciones de aislamiento estructural y el grado de incertidumbre es mayor que en otros trabajos. En este sentido, tenemos que “los buenos profesores, preciso es advertirlo, no nacen, sino que se hacen y el punto de partida es la formación inicial” (Bolívar, 2006: 124).

Hace ya algún tiempo que Doyle (1986) identificó seis características que hacen de la enseñanza una tarea compleja, por ser una actividad dinámica: multidimensional, simultánea, inmediata, impredecible, sometida al público, con una historia que pesa. Esto hace que aprender a enseñar no sea fácil, dado que requiere una toma continua de decisiones, sin tiempo para reflexionar suficientemente sobre las decisiones adoptadas (Jackson, 1994).

Sin embargo, una idea bastante generalizada y aceptada socialmente, considera la enseñanza como un oficio sencillo. Labaree (1996), citado por Bolívar (2006), identifica tres razones para que esta práctica compleja se considere fácil: es una práctica visible que todo el mundo ha visto cómo se realiza, las habilidades requeridas no son extraordinarias sino normales y el conocimiento requerido es genérico más que especializado.

La revaloración de la formación del profesorado pasa, entonces, entre otros factores, por romper con la imagen social de que la enseñanza es una tarea fácil y sencilla; por el contrario, como trabajo difícil requiere una rigurosa formación. Los profesores importan, son uno de los factores clave que marcan una diferencia en los niveles de consecución de los alumnos.

Según Bolívar (2006), existen tres áreas generales de conocimientos, habilidades y disposiciones que son importantes para formar a los profesores:

- a) Conocimiento de los alumnos y de cómo aprenden y se desarrollan en un contexto social.
- b) Concepciones de los contenidos del currículo y de sus objetivos, una comprensión de las disciplinas y habilidades para enseñarlas a la luz de unos propósitos sociales.
- c) Una comprensión de la enseñanza a la luz de la capacidad de los alumnos para adquirir los contenidos, informada por la evaluación y apoyada por el entorno del aula.

Actualmente, disponemos de un *corpus* sustantivo de evidencias, tanto sobre cómo la gente aprende como sobre estrategias específicas de enseñanza que incrementan el aprendizaje. Pero como hemos venido insistiendo en este artículo, para que los profesores puedan ser efectivos, deberán trabajar en contextos que les brinden oportunidades para que puedan usar lo que conocen. No obstante, hay que reconocerlo, en una gran mayoría de escuelas estas condiciones no existen. Por eso, no basta tener profesores bien formados para que puedan, por sí mismos, de modo espectacular, cambiar los resultados en educación. Habrá que atender las dos caras de la reforma: mejores profesores y mejor sistema educativo.

Pero aun en el caso de profesores que tiene formación específica para la docencia y que trabajan en una carrera que forma a los futuros educadores o profesionales de la educación, no tenemos resuelto el tema, como veremos en los resultados del estudio que realizamos, aún hay serios obstáculos que superar.

Un punto en realidad interesante es la perspectiva que los alumnos universitarios tienen del desempeño y la actuación de sus profesores. Consideramos que sus apreciaciones podrían ser

muy útiles para mejorar la enseñanza, siempre que los docentes mostraran interés auténtico y se tomaran el tiempo para conocerlas, desafortunadamente eso no ocurre, los alumnos casi nunca son tomados en cuenta cuando se planifica la enseñanza o se toman decisiones que les afectan, esto no sólo pasa en nuestro medio, en otros países la perspectiva de los alumnos generalmente es ignorada por los docentes y también por la investigación educativa.

Lo anterior nos conduce a pensar ¿cómo podemos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje si ignoramos a uno de los actores centrales del proceso?, ¿cómo elevar la calidad de la educación sin tomar en consideración las necesidades sentidas de los usuarios del servicio?, ¿cómo no apreciar las valoraciones de quienes tienen muchos años de experiencia como estudiantes, y por tanto, mantienen una posición privilegiada para distinguir una buena enseñanza de otra que no lo es?

De acuerdo con Imbernón (2006) si se tuviera que condensar en unas cuantas frases dónde radica la mayor preocupación internacional sobre la profesión docente, se podrían mencionar los siguientes aspectos:

- Estudiar las nuevas competencias que el profesorado ha de adquirir en la sociedad actual.
- Hacer más atractiva la profesión, en su entrada y desarrollo, para reducir la escasez del profesorado en muchos países (mejorar aspectos como el salario, la carga de trabajo, la seguridad laboral, la carrera, la imagen y el prestigio social, etc.).
- Potenciar una institución educativa más autónoma, más responsable de su gestión pedagógica, organizativa y del personal.

El profesorado de educación superior en México

Algunos estudios recientes sobre académicos universitarios en México (Gil Antón, 2004; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004) han señalado la heterogeneidad y complejidad de las comunidades académicas mexicanas y de sus contextos institucionales, organizacionales y disciplinares, en los que existen tradiciones, creencias, prácticas y hábitos que no conocemos bien.

Los estudios de la profesión académica en México han identificado cuatro periodos: 1) Antes de 1982, caracterizado por una expansión no regulada académicamente y de naturaleza reactiva frente al incremento inusitado de la demanda de espacios educativos superiores que generó una gran demanda de profesores; 2) 1983 a 1990, etapa en que la crisis de los ingresos institucionales e individuales fue aguda: baste decir que en ese lapso de tiempo el salario de los académicos perdió el 60% de su poder adquisitivo, y el ritmo de producción de puestos académicos se desacelera; 3) 1991 a 1998, periodo que se caracteriza por la renovación del incremento de puestos y el inicio, luego del “éxito” advertido al instaurarse a mitad de los años ochenta el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de políticas de deshomologación de los ingresos, sin tocar el salario mediante sistemas cada vez más complejos de pago por mérito y, 4) 1999 a 2008, fase de consolidación de este sistema de incentivos y su relación cada vez más estrecha con una redefinición de la carrera académica y su impacto en el desarrollo institucional y del nivel superior en México.

Como en otros países, la profesión académica en México ha evolucionado, junto con las condiciones de la educación superior nacional,

a lo largo de varias dimensiones. En términos muy generales, desde la década de los sesenta se ha transitado del catedrático al docente, y de éste al académico (Aguirre Lora, 1988, citado en Galaz, *et al.*, 2009).

La reconfiguración profesional por la que ha estado atravesando el académico mexicano tiene varias características, entre las cuales destacan diversos aspectos de su perfil y las tareas que realiza. En particular, desde 1984, con la creación del SNI, se ha fomentado la aparición y consolidación de un nuevo actor académico que se caracteriza por ser de tiempo completo, tener el grado de doctor, y por último, por realizar de manera central y con un cierto grado de intensidad y reconocimiento, actividades de investigación (Galaz, *et al.*, 2009: 2).

En un estudio reciente realizado por Padilla (2007), se encontró que la socialización durante la licenciatura continúa siendo la influencia más significativa en la decisión de empezar una carrera académica, el 60% la inició inmediatamente después de ella, mientras que el 82% la inició con este grado o menos. Esta situación difiere sustancialmente de la formación que se requiere en IES de otros países para la incorporación a la academia, que es generalmente de nivel doctoral.

Este fenómeno revela la lasitud de la formación disciplinaria. Además, la formación de licenciatura se orienta al desarrollo de habilidades para el ejercicio de la profesión y normalmente no toma en cuenta la preparación para el ámbito académico.

También se encontró que continúa la tendencia, ya advertida en estudios previos, del crecimiento de la participación de la mujer en la profesión académica hasta el tercer periodo (1991-1998). Se estableció una edad promedio de 44 años, lo cual agrega tres años a la edad promedio reportada por Gil Antón, *et al.* (1994) hace más de una década. De acuerdo con Altbach (1996), citado por Padilla (2007), los académicos mexicanos se encuentran entre los más jóvenes comparados con otros países. La media de edad

de los hombres (45.5 años) fue mayor que la de las mujeres (41.9 años).

Condiciones de contratación

Antes de 1982, debido al crecimiento de la matrícula de la educación superior, se generó una enorme demanda de docentes, entonces había una escasa dotación social de individuos con estudios superiores, de allí que hubo que recurrir a incorporar como profesores a “lo mejor de cada casa”. En aquellos años se contrataba como profesores a personas que sólo tenían estudios de licenciatura e incluso a estudiantes que se encontraban cursando el último año de la carrera.

Aún cuando en la última década ha habido un importante avance en la formación del personal académico en México (gracias a programas como el PROMEP), lo cierto es que todavía hay un considerable rezago en este ámbito si consideramos que la proporción de académicos que sólo cuenta con estudios de licenciatura es muy grande, lo cual puede relacionarse con la gran cantidad de profesores que se contratan por asignatura, en los cuales las políticas de formación han tenido una menor incidencia. Un dato que ilustra lo anterior es que, por ejemplo, el 65% del profesorado que inició su vida académica entre 1997 y 2001 sólo contaba con grado de licenciatura. En caso de que esta tendencia continúe, la socialización formativa difícilmente será un proceso anticipatorio, específicamente en cuanto a la formación de posgrado, y las IES deberán invertir importantes recursos para continuar formando a sus académicos una vez que se incorporan a ellas (Padilla, 2007: 94-95).

Hasta ahora, algunas ideas parecen bastante claras: primero, la enseñanza es una tarea compleja; segundo, la calidad de la enseñanza guarda una estrecha relación con la formación y actualización docente; tercero, aprender es un proceso complejo y difícil; cuarto, de la calidad de la enseñanza pende (y depende) la calidad del aprendizaje; luego entonces, para que los alumnos puedan lograr

un *aprendizaje profundo y significativo*, necesitamos una *enseñanza para la comprensión* orientada a crear entornos favorables para el aprendizaje.

Por lo anterior, se torna urgente prestar especial atención a la formación continua, pues como hemos comentado, la mayoría del profesorado se incorpora a la educación superior sin contar con una formación docente previa.

Metodología

Se trató de una investigación con enfoque etnográfico mediante la modalidad de estudio de casos que comprendió las carreras de Derecho y Ciencias de la Educación. Como ya se indicó al inicio de este artículo, aquí sólo se presentan los resultados de tres profesores de la licenciatura en Ciencias de la Educación. Aunque el propósito central de la investigación fue indagar acerca de la evaluación del aprendizaje, consideramos que no era posible tener una comprensión profunda del tema si el análisis se restringía sólo a la evaluación del aprendizaje dejando fuera otros asuntos de preocupación del profesorado que guardan una estrecha relación con sus prácticas educativas y evaluadoras.

Quien evalúa el aprendizaje de los alumnos es el profesor, por tanto, para nosotros era sumamente importante saber un poco más acerca de su formación, su experiencia profesional y sus expectativas docentes, así es como se construye la categoría de investigación cuyos resultados presentamos más adelante.

La etnografía

Esta investigación se sitúa en un paradigma de investigación cualitativa, adoptamos un enfoque etnográfico y, por tanto, partimos de un marco de referencia holístico. Nos introdujimos en el “campo” para “observar” cómo ocurrían las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante nuestra “participación” en la acción, en calidad de miembro del grupo. Los etnógrafos

han explorado las perspectivas, culturas y estrategias, así como la evolución tanto de maestros como de alumnos y han arrojado nueva luz en estos campos (Woods, 1995).

La etnografía, con su énfasis sobre el respeto hacia el mundo empírico, los penetrantes niveles del significado, al “adoptar el papel de otra persona”, definiendo situaciones y obteniendo una sensación de progreso, consideramos que era la metodología idónea para intentar comprender “el arte de la enseñanza”. Es un enfoque abierto, no predeterminado, inductivo con más frecuencia que deductivo, con teorías generadas por y basadas en los datos (Woods, 1997). A través de la “investigación interactiva” tratamos de penetrar las experiencias de los sujetos de nuestra investigación, de contemplar y compartir el mundo como ellos. Y las entrevistas fueron el medio idóneo para conseguirlo, pues representan el instrumento más poderoso de la investigación, cuando se las utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación participante.

Sabemos que el saber de los docentes es un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en el que aprenden progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se insertan en él y lo interiorizan por medio de unas reglas de acción que se convierten en parte integrante de su “conciencia práctica”, entonces, la etnografía es una vía acertada para acceder a estos saberes y prácticas docentes, pues aquella se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo eso desde *dentro* del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. Esto indica que hay que aprender *su* lenguaje y costumbres, con todos los matices (Eisner, 1998).

Dispositivos metodológicos

Para obtener los datos se utilizaron los siguientes dispositivos: a) observación participante en las sesiones de clase (60) mediante el registro de notas de campo; b) entrevista semiestructurada a seis profesores (aunque sólo presentamos los resultados de tres de ellos), con el propósito de profundizar en aquellos aspectos relevantes para el estudio; d) grupo de discusión para detectar actitudes personales y conocer las distintas perspectivas y los particulares intereses de los estudiantes en relación con el tema; e) análisis de documentos, para conocer cuáles son las concepciones y modos de practicar la evaluación por parte de los docentes.

Los datos obtenidos mediante los diferentes instrumentos fueron empleados para triangular la información (Flick, 2004). Se recurrió a un muestreo intencionado, compuesto por seis grupos de licenciatura, seis profesores y dieciocho estudiantes. Algunos criterios para la selección de la muestra fueron: profesor de asignatura y profesor de tiempo completo, profesores de nuevo ingreso, profesores con antigüedad, profesores y profesoras, entre otros.

Selección de los casos

Los casos se seleccionaron en función de las características que presentaban y que resultaban de interés para el estudio, además de contar con la disposición de los profesores para colaborar.

Los tres profesores investigados en todo momento estuvieron dispuestos a participar, mostrando apertura para ser observados durante las clases y después ser entrevistados. Ellos concedieron una entrevista semiestructurada para hablar acerca de su trabajo académico. Por otro lado, a un pequeño grupo de alumnos (6 integrantes) de cada profesor se les aplicó la técnica de grupo focal en la que pudieron expresar sus pensamientos y sentimientos acerca de su experiencia en la universidad, y en particular,

con su profesor que previamente había sido observado.

Aunque el personaje central en esta investigación fue el profesorado, contrariamente a la tendencia general de la investigación educativa que consiste en dejar fuera a los alumnos, nosotros los incluimos, nos acercamos a ellos, hemos querido dejar hablar a los “sin voz” y escuchar muy atentamente las vivencias de su proceso de formación. Esta experiencia nos permitió identificar la fuerte necesidad que tienen los alumnos universitarios de ser escuchados, de que sus puntos de vista acerca de distintos temas sean conocidos, tal vez con la esperanza de que los resultados puedan informar la toma de decisiones de quienes dirigen los designios de la universidad y algo pueda empezar a cambiar a su favor.

La información procedente del grupo de discusión con los alumnos sirvió para triangular los datos que habíamos recolectado de las observaciones de aula y de la entrevista semiestructurada aplicada a cada uno de los profesores.

Los alumnos entrevistados dijeron explícitamente que nadie antes se había acercado a ellos para conocer lo que pensaban y sentían acerca de su papel como alumnos y del trabajo realizado por algunos de sus profesores, esto es en sí mismo revelador del descuido con que las autoridades educativas y el propio profesorado trabajan para lograr lo que consideran los objetivos y las metas valiosas de la universidad, aunque esto puede estar muy alejado o carecer de sentido para muchos alumnos, quienes, al parecer, se encuentran en otra frecuencia distinta. Los profesores entrevistados hablaron de lo que desde su perspectiva consideraban como los puntos fuertes y débiles de su enseñanza, así como cuáles son algunas de sus expectativas profesionales.

Aunque se trató de un estudio de casos, y por tanto, los hallazgos difícilmente pueden generalizarse —tampoco se pretendía esto— los que describiremos a continuación sí son indicativos de lo que pudiera estar ocurriendo en otras aulas

universitarias. Y desde luego, nos confirman las complejidades que entrañan las prácticas de enseñanza y el desafío que representa para cualquier docente lograr el aprendizaje en sus alumnos, aun tratándose de profesores con formación pedagógica. Después de este testimonio la pregunta inevitable que queda flotando en el ambiente es: ¿Qué estará ocurriendo en las aulas con profesores universitarios sin formación docente?

Contexto y condiciones de trabajo de los profesores

Los profesores que formaron parte de este estudio son docentes de licenciatura en una universidad pública del interior del país. Se trata de profesores de asignatura, que además, laboran en otras instituciones educativas, uno de ellos lo hace en la misma universidad pero en otra dependencia. Por ello, disponen de poco tiempo para atender las necesidades de los estudiantes (asesoría, tutoría, revisión de tareas y exámenes), ya que al terminar sus clases deben trasladarse a otro centro educativo donde continúan su jornada laboral. En este contexto, el tiempo que ellos disponen para continuar con su formación y desarrollo profesional es escaso, a no ser que lo hagan los fines de semana, como parece ser el caso de uno de ellos. Todos estos profesores deben tomar los cursos de formación que ofrece la universidad inmediatamente que concluyen las clases del semestre (en los periodos de verano e invierno), pero estos cursos estandarizados no necesariamente responden a sus necesidades e intereses formativos.

Resultados

Entre los principales hallazgos se puede mencionar que en los tres casos analizados los docentes cuentan con estudios de licenciatura y posgrado en el área de educación, así como amplia experiencia en la docencia, lo que de entrada llevaría a suponer que ejercen una buena enseñanza, no

obstante, como veremos en este apartado, si bien es cierto que se identificaron algunas fortalezas, en el balance general de su quehacer docente en el aula pesan más los desaciertos y las carencias, lo que es altamente probable que esté afectando de forma negativa los logros de aprendizaje de los alumnos.

Caso 1

El profesor que representa este caso cuenta con amplia experiencia en la enseñanza en diferentes niveles educativos que abarcan desde secundaria hasta superior, además de contar con dos maestrías en el campo de la educación. No obstante los estudios que posee, menciona que las nuevas tecnologías siguen siendo una asignatura pendiente y reconoce su falta de dominio en ese ámbito.

Mi práctica ha sido de más de veinte años como profesional del magisterio (...). En educación media he trabajado veinte años, diez en secundaria y veinte en Normales. Tengo una maestría en investigación educativa y otra maestría en administración educativa en la UPN (Entrevista).

(...) tengo la computadora en casa y con ella hago mis exámenes, pero de Internet y todo eso admito que me falta y esa es una situación, porque luego dicen, 'profesor tu eres analfabeta', en la actualidad el que no sepa meterse a Internet...no tengo correo [electrónico] (Entrevista).

Actualmente, además de desempeñarse como profesor de la universidad se encuentra estudiando una tercera maestría, lo cual podría considerarse un rasgo positivo toda vez que muestra una persona con deseos de superación y motivado por su desarrollo profesional y esto puede ser un estímulo para los jóvenes si consideramos que los profesores son un modelo para sus alumnos.

Llevo dos años laborando en esta universidad en la licenciatura en Ciencias de la Educación... Y estamos por terminar otra [maestría] en la Universidad de la Ciudad de México, sobre humanidades con especialidad en educación (Entrevista).

Este docente se encuentra en la etapa final de su carrera, después de haber trabajado para otras instituciones educativas en sus diferentes niveles, reconoce que es el espacio de la universidad el que le brinda mayores posibilidades de crecimiento profesional, que es un lugar privilegiado para desarrollar y liderar proyectos importantes.

Yo soy maestro jubilado, siempre he trabajado en educación superior, en Normales, bueno, pues es realmente aquí en donde se crece más porque hay proyectos que depende de tí que lo hagas grande o lo limites, hay espacios, hay escenarios para que te puedas desarrollar (Entrevista).

El profesor de este caso considera que su práctica tiene un fuerte componente de enseñanza tradicional –percepción que coincide con la de sus alumnos– toda vez que suele dar a los alumnos el contenido, sin demandar que sean ellos los que construyan su propio aprendizaje a través de una participación activa en clases. En este escenario el alumno se muestra pasivo y receptivo a las explicaciones del profesor, no aporta ideas propias y tiene dificultades de escritura.

(...) como maestros muchas veces tenemos una actitud de dar el producto ya digerido ¿no?, entonces el alumno se acostumbra a escucharte y a hacer el mínimo esfuerzo para producir ideas, por lo general nos falta trabajar su reflexión respecto a la escritura (Entrevista).

Al hacer un análisis de su situación este docente declara que no se considera un profesional completo porque a lo largo de su carrera ha tenido que impartir diferentes materias, con la desventaja de no haber logrado profundizar en ninguna de ellas. Aunque también piensa que esta dispersión en cierto momento se ha convertido en una fortaleza ya que le permite impartir casi cualquier materia que le propongan en el ámbito de las ciencias sociales, estamos pues, ante el caso de un ‘super’ maestro.

Una autocrítica: no he sido un profesional al cien por ciento. Tú te confías, pero si revisas no eres el profesional que debes ser... Sí, he abarcado tanto, pero rápido se olvida... Si te digo una cosa no he trascendido porque me he metido acá, por mi misma formación, pues ahora das filosofía, ahora das evaluación, ahora das ética y creo que eso es una ventaja porque a mí me pones en cualquiera (...), desarróllate este programa, dámelo de filosofía, dámelo de ética, dámelo de evaluación, te lo desarrollo (Entrevista).

Aun cuando el profesor no lo revela, es muy probable que la escasa remuneración económica y las condiciones de precariedad laboral, lo hayan llevado a convertirse en una especie de “profesor taxi” como se les denomina coloquialmente a este tipo de profesores.

Este docente muestra un apego a la normativa institucional, suele ser constante y puntual en sus clases. Los alumnos identificaron como fortalezas del profesor la calidad de las lecturas y los conocimientos que posee de la materia, en contrapartida, mencionaron como fallos la metodología de enseñanza, no revisar las tareas y forzarlos a estudiar.

Sus lecturas son muy interesantes pero no sabe cómo dar el conocimiento, no sabe cómo lograr que el alumno se involucre en las

lecturas porque te las impone y no hace que te interesen (...). Te da el 'bonche' y te obliga a hacer esas lecturas, entonces, tú dices, pues no las va a calificar para qué las leo... (Grupo de discusión).

(...) los conocimientos, porque sí sabe mucho, lo malo es que no lo sabe transmitir, trata de innovar pero no lo logra, porque te dice 'trabaja esto en equipo', lo malo es la metodología que emplea (Grupo de discusión).

Los opiniones de los alumnos respecto a la actuación de su profesor permiten conocer su concepción de lo que significa "ser un buen profesor", el cual debe tener "control del grupo", ser motivante, dejarles hacer lo que quieran pero al mismo tiempo con carácter equilibrado y fuerte, y ser respetuoso de sus opiniones.

(...) muchas veces no tiene control sobre el grupo, no te motiva a participar, a que tú le pongas interés a la clase, dice una cosa y de repente ya está diciendo otra y tú mejor pláticas, también es culpa de nosotros porque no le ponemos empeño (Grupo de discusión).

(...) su carácter, no tiene control del grupo, muchas veces le pedimos algo y accede fácilmente, otras pues, sí se pone muy necio ¿no?, y no nos deja hacer lo que queramos, pero yo creo que debe saber balancear su carácter, no ser tan rígido ni tan accesible para darnos las cosas fácilmente (Grupo de discusión).

Otro conjunto de valoraciones no está orientado al contenido de la materia ni a la metodología de enseñanza empleada sino a la personalidad del profesor, los alumnos critican su tendencia a poner en evidencia a algunos miembros del grupo que por diversas razones llaman su atención. El trato injusto y el autoritarismo son vistos como rasgos negativos, hay alumnos que consideran que el profesor "la trae con ellos" y los reprende constantemente, en cambio, con otros

que, según su punto de vista, son indisciplinados, parece que no pasa nada.

(...) solamente a los que nos conoce nos llama la atención o nos pide participar, es una forma de evidenciar a los compañeros... No estoy de acuerdo que el maestro haga eso, pienso que debería llamar la atención a los que están distraídos, que los ponga a participar, que les dirija una mirada fuerte para que se den cuenta que tienen el escándalo, para que guarden silencio y pongan atención, no sé, pero casi siempre se va con la misma persona (Grupo de discusión)

No respeta nuestras opiniones porque le decimos algo y él dice, 'no, yo soy el maestro y me tienen que hacer caso a mí, y ustedes aguántense! [La alumna ríe] (Grupo de discusión).

El profesor tiene expectativas de continuar su desarrollo profesional para perfeccionar su desempeño, destaca la necesidad de aprender computación y de mejorar sus competencias en planeación y evaluación, dos ámbitos en los que deja entrever cierta fragilidad. Estas expectativas se recogen en algunos extractos de la entrevista.

Ser mejor maestro, planear mejor mis clases, esforzarme un poco más y meterme a ese aparatito [se refiere a la computadora] (Entrevista).

Mira, no lo he reflexionado, te confieso [se dirige al entrevistador], creo que debo trabajar un poco, porque dentro de la teoría de la evaluación esa autoevaluación también tiene sentido, tiene su contexto (Entrevista).

Sus expectativas profesionales también comprenden a sus alumnos, de quienes espera sean personas críticas, propositivas y comprometidas con su profesión. Tales anhelos exigen una enseñanza para la comprensión lo cual el

profesor está lejos de promover, pues como hemos podido constatar su enfoque es bastante convencional.

Trato de que el egresado de Ciencias de la Educación pueda tener esa formación crítica, que sea una persona que pueda proponer y más que nada que esté comprometida consigo misma y con su profesión (Entrevista).

El balance final que los alumnos hacen de la materia de este profesor es negativo, no se sienten satisfechos con lo aprendido porque consideran que es insuficiente, que concluyeron el curso sin entender su finalidad. Experimentan, incluso, la necesidad de repetir la materia o suplir las carencias con otros programas de formación.

¿Qué tan satisfechos nos sentimos con lo aprendido? yo diría que no mucho, nos hicieron falta muchas cosas, era la clase de taller didáctico y no apreciamos lo que dice el nombre de la materia, tendríamos que volver a tomar un curso de didácticas específicas o investigar por nuestra propia cuenta (Grupo de discusión).

(...) todavía no tenemos claro cuál era el objetivo de esa materia o que era lo que nos iba a proporcionar, y esto viene desde que el maestro no planeó nada, se supone que al empezar el semestre él ya debía tener un plan de todo eso, ver que los materiales se apeguen a la materia, nos ayuden, y yo la verdad no he visto nada que pueda aportarme algún conocimiento que pueda utilizar después, porque él no nos ha dado algo así (Grupo de discusión).

Caso 2

Estamos ante el caso de una profesora que se encuentra en la fase intermedia de su carrera profesional, por tanto, cuenta con experiencia y solidez en la enseñanza, además de que parece

estar motivada para seguir aprendiendo. En este sentido, se trata ante un recurso humano con un potencial valioso para contribuir al desarrollo del proyecto académico de la universidad.

Tengo siete años en la Universidad. En docencia tengo ocho años, un año en la facultad de psicología de la UNAM. ..., en la licenciatura en Educación me incorporé en el semestre enero-junio 2004, voy a cumplir un año (Entrevista).

La profesora del caso que nos ocupa destaca como fortaleza el dominio de la materia que imparte, tanto en el plano teórico como práctico. Considera que su experiencia en el campo de la evaluación le permite afrontar las exigencias profesionales que le plantea su trabajo en la universidad.

Una fortaleza es el manejo del contenido, no solamente teórico, que es muy valioso, otra es la parte de la experiencia, pues puede que domine el contenido pero si nunca he hecho una evaluación de profesores. Como responsable de evaluación de la universidad les platico muchas de las cosas que suceden atrás, de lo que no dicen en un libro, que de repente llega un profesor que te dice, 'es esto', pero si no tienes los fundamentos teóricos o metodológicos de porqué lo estás haciendo, tu evaluación pierde credibilidad (Entrevista).

Los alumnos corroboran las declaraciones de la maestra en el sentido de que tiene un amplio dominio no sólo teórico sino también didáctico-pedagógico de la materia que imparte. La siguiente cita así lo revela.

La preparación y el dominio de los contenidos que tiene dentro del salón de clases, su forma de poder hacernos llegar esos conocimientos sin que sean meramente memorísticos (Grupo de discusión, p. 15).

Como buenos jueces del desempeño de sus profesores los alumnos también identifican ciertas cualidades de la docente. En este caso, alguien subraya el carácter fuerte que tiene para imponer su presencia en el grupo. Es interesante percibir cómo para algunos chicos el hecho de que la profesora tenga ‘control del grupo’, ejerciendo su poder sobre ellos, es visto como un rasgo positivo.

... algo que a mí me llamó mucho la atención es la personalidad, el carácter que tiene para posicionarse dentro del grupo y para hacer saber que ella está ahí y hacer la distinción entre el profesor y el alumno, el carácter que tiene para decir ‘pues yo tengo esta autoridad y tu tienes esta responsabilidad y así como tú tienes derechos también tienes obligaciones’. Y debilidades, no le encuentro (Grupo de discusión).

Coincidiendo en parte con la opinión anterior, también encontramos alumnos que dijeron no detectar carencias en la profesora. La duda que cabe es si estas respuestas se deben al temor real de que la profesora pudiera enterarse de su opinión o en realidad ante ellos su actuación es impecable.

... la forma de llevar la clase, de crear un ambiente de participación, que los alumnos estudien constantemente, que asuman la responsabilidad de que deben estar en clases y al mismo tiempo participar. Y debilidades, ninguna (Grupo de discusión). Como maestra es excelente porque de ella aprendí muchas cosas buenas no sólo de la escuela sino cuestiones personales... (Grupo de discusión).

Otra fortaleza que presenta esta profesora es su capacidad de planeación y el cumplimiento de la totalidad del programa escolar en el tiempo destinado para ello. Estas competencias no son nada despreciables, especialmente en un contex-

to en el que la cultura de la planeación no suele ser una práctica habitual de las instituciones.

Si cubro el contenido del programa en el tiempo previsto, no queda ninguna unidad, también hago una planeación (Entrevista).

La profesora posee otra cualidad que se pudo extraer de las observaciones de aula: su apego a la normativa institucional respecto al cumplimiento de la asistencia y la puntualidad en clases.

La maestra llega siempre puntual a su clase... Los alumnos se encuentran formados en equipo y cada uno tiene el tema que va a trabajar durante la clase (Observaciones).

Por su parte, los alumnos narraron que su experiencia de formación con esta profesora fue fructífera, mencionaron los logros de aprendizaje obtenidos de los que dijeron sentirse muy satisfechos, y al hacerlo, destacaron las fortalezas de la docente.

(...) el aprendizaje sí se logró, primero todo lo teórico, que posteriormente aplicamos en las observaciones (...) cuando iniciamos una asignatura y vemos contenidos teóricos nuestra primera pregunta es cómo lo vamos a llevar a cabo en la práctica. El realizar el proyecto e ir al lugar donde íbamos a presentar la propuesta nos ayudó a reafirmar los contenidos teóricos vistos en clase, creo que si no hubiéramos armado ese proyecto no hubiese sido igual nuestro aprendizaje. Me siento muy satisfecha con lo que aprendí porque más allá de un contenido teórico pude experimentar en lo práctico, que es algo muy importante (Grupo de discusión)

Respecto a sus debilidades esta profesora admite que, a veces, asume actitudes intolerantes con los alumnos, especialmente cuando éstos se niegan a cumplir o a acatar las normas sociales que regulan el comportamiento en clase.

Suele ser inflexible en el relajamiento de tales normas, lo cual coincide con las opiniones de sus alumnos.

Lo que no tolero es que no se cumplan los acuerdos porque yo dedico la primera clase del semestre a presentar el programa, las formas de evaluación y les pongo las reglas del juego, les digo cuál va a ser mi actividad, les hago cuatro preguntas que responden en equipo, ellos las leen y vamos tomando acuerdos (Entrevista).

(...) quisiera que los muchachos entendieran la importancia de hacer un trabajo bueno, la importancia de que en educación trabajamos con personas. Yo creo que la [falta de] tolerancia en mi caso es un punto débil (Entrevista).

Los alumnos también mencionan las debilidades que ellos perciben en la maestra, las cuales tienen que ver fundamentalmente con su carácter y la forma de tratarlos. Incluso hay quien piensa que esta característica de personalidad si la profesora quisiera podría superarla.

Su carácter es serio y eso nos imponía, es tan importante la relación entre el maestro y el alumno (...) (Grupo de discusión).

Es algo que ella podría mejorar. Si ahora opinamos que es una buena maestra (...), o sea su problema radica en que no se da la relación maestra-alumno (Grupo de discusión).

Pero también hay alumnos que creen que la profesora adopta una enseñanza tradicional de la que difícilmente puede desembarazarse, es decir, es una cuestión que va más allá del simple deseo o buena voluntad para cambiar. Llama la atención que la profesora reconoce ante los alumnos su postura y expresa el deseo de cambio sin que hasta ahora lo haya conseguido.

Eso es parte de su formación, porque la maestra ya trae una formación tradicional y ahora es muy difícil cambiar, pues es algo

que ya está formado... la maestra una vez nos comentó, 'es que yo soy así, me gustaría cambiar pero no puedo porque yo ya traigo lo que aprendí y me doy cuenta a veces', pero era como esas personas que dicen pues sí, me di cuenta, pero ya lo hice (Grupo de discusión).

La profesora al hacer referencia a sus carencias docentes fue bastante escueta, y mencionó una sola limitante, pero sus alumnos fueron mucho más críticos con su actuación y dijeron que desde el inicio del curso ella los etiqueta, y segrega a aquellos que, según su juicio, no corresponden con su modelo ideal de buen estudiante. Los chicos rechazados son tratados injustamente el resto del curso, sin tener oportunidad de recuperar la confianza perdida.

(...) observé que la maestra después del primer parcial ya tenía más o menos identificados a los compañeros que no participaban, que no asistían, que no le echaban muchas ganas, entonces, ella tomaba represalias contra ellos en el sentido de que si tú ya no participaste o no asististe, entonces tú ya no puedes hablar, tenía un carácter que los limitaba, siendo que ellos querían salir adelante a pesar de todo eso... (Grupo de discusión).

(...) tiene una predisposición para relacionarse con los alumnos, ella tiene todavía muy marcado el estereotipo de yo soy el maestro y tu eres el alumno. Pero yo creo que para hacer saber a los alumnos que un profesor está ahí, no necesariamente tiene que ser en ese sentido..., y la segunda, es su predisposición con los alumnos que ella percibe que no le echaron ganas en el segundo mes, ella toma represalias, sí pude ver que toma represalias (Grupo de discusión).

Entre las expectativas profesionales mencionadas por la profesora destacan dos: continuar como docente en la universidad y lograr que sus alumnos impriman calidad a sus trabajos aca-

démicos, de suerte que puedan presentarlos en congresos y consigan publicarlos. Estas expectativas son muy importantes porque expresan el deseo de la profesora de continuar con su carrera docente y de tener altas expectativas de logro de sus alumnos, lo que puede representar una valiosa fuente de motivación para los chicos.

Espero seguir en la Licenciatura aportando lo que tengo y que me agrada. Una expectativa con los muchachos va en función de la calidad de sus trabajos, quiero buscar mecanismos para alguna publicación (...), porque así yo aprendí, vamos a presentarlo en un congreso y así puedes conocer más cosas (Entrevista).

La profesora refiere expectativas de desarrollo profesional, desea continuar aprendiendo y contribuir de un modo más decisivo en la formación de sus alumnos. También expresa su deseo de participar e involucrarse más firmemente con sus colegas en los trabajos de la academia. Estas ideas revelan su interés y motivación para participar en el proyecto de la universidad, lo cual representa un recurso muy valioso que no se debería desaprovechar.

Mejorar, seguir leyendo, trabajando, creo que eso nunca se termina, elegimos una profesión en donde no puedes decir ya terminé de aprender todo (...), mi expectativa es contribuir y ser una facilitadora de otras actividades para los alumnos y tal vez incorporarme más en las propias actividades de la academia (Entrevista).

El análisis de este segundo caso ilustra lo difícil y complejo que puede ser para algunos profesores la aceptación consciente de sus debilidades como enseñante. En este caso, se aprecia cómo la profesora pudo identificar con mucha más facilidad sus aciertos que sus desaciertos. Desde luego, no resulta una tarea sencilla hablar

delante de otros acerca de su trabajo (hay cierto pudor, o bien, protección de la imagen), sobre todo cuando se trata de un oficio que conlleva una fuerte carga emocional y una implicación plena como persona, como es la enseñanza.

Caso 3

El docente de este caso cuenta con una licenciatura y un posgrado en el área de educación, tiene estudios de especialidad en su campo, además de que ha continuado participando en programas de formación docente.

Egresé de la Licenciatura en Educación en el 87, luego hice la especialidad en investigación educativa que terminé en el 89. Después entré a algunos cursos y diplomados de investigación (Entrevista).

El tiempo transcurrido después de haber concluido sus estudios de especialidad y el hecho de haber pospuesto durante muchos años la maestría, es algo que genera cierto pesar en el docente. Es el propio entrevistado quien ofrece una explicación del porqué no ha estudiado una maestría, lo que marca la distancia entre sus deseos y la realidad.

Me metí de lleno al trabajo y ya no pude continuar, yo quería haber hecho mi maestría (Entrevista)

Sí quiero seguirme preparando porque ya con los 22 años que tengo en la docencia creo que sí, es el camino que quiero seguir [ríe] (Entrevista).

Aún cuando este profesor manifiesta su interés por ingresar a un programa de maestría, declara que este proyecto tiene que postergarlo porque sus compromisos laborales le impiden disponer de tiempo para atender sus estudios. Al igual que el Caso 1 estamos ante una persona que padece los estragos de la intensificación del

trabajo docente, ya que labora, al menos, en dos instituciones.

Lo que he hecho creo que no es suficiente, siento que me hace falta (...), lamentablemente trabajo en una universidad privada y ahorita estoy por titular a 70 egresados, estoy revisando los proyectos; yo quería en este semestre haber empezado mi maestría, pero dije, ni modo, tengo que posponerlo para el siguiente semestre (Entrevista).

Aunque el profesor no lo dice explícitamente, todo parece indicar que no recibe ningún tipo de apoyo institucional para ingresar a la maestría, ni estímulos o incentivos de la universidad para su formación profesional. Como puede apreciarse sus expectativas de continuar estudiando se ven frenadas por la falta de oportunidades.

Quería hacer la maestría aquí en Ciencias de la Educación pero es entre semana y se me hace muy complicado, pero si se me presenta la oportunidad de seguir allá la de pedagogía la voy a cursar, es la que me gusta y además cubre mis expectativas en cuanto a tiempos (Entrevista).

El entrevistado identifica como una de sus fortalezas el conocimiento que posee de la materia que imparte, lo que al parecer le da seguridad en el aula. Las opiniones de sus alumnos coinciden plenamente con la percepción que el profesor tiene de sí mismo. También menciona la autoridad como una de sus cualidades, sólo que al explicar cómo entiende la autoridad muestra la particularidad de su concepción, afirma que tiene autoridad por el simple hecho de estar frente al grupo, y por tanto, merece el respeto de los alumnos.

[Un largo silencio] Una de las principales fortalezas es el conocimiento que tenga porque eso es lo que hace a un docente sentir seguri-

dad al pararse frente a un grupo; obviamente, también la autoridad pero no me refiero a un autoritarismo excesivo, sino como la persona que está enfrente, a quien se le debe respeto (Entrevista).

(...) el domino de la asignatura, tiene bastantes conocimientos (Grupo de discusión).

Los alumnos enlistaron un conjunto amplio de fortalezas que reconocen en el profesor, las cuales tienen que ver con la materia que imparte pero también con la dimensión personal social, en ese sentido, hicieron una evaluación informal del profesor.

...se me hace una persona muy ordenada y disciplinada, eso refleja muchas veces ante el grupo, a mí me transmitía respeto... también importa la imagen que el profesor proyecte en su persona, a mí se me hace una persona seria, honesta, recta, noble... eso también es importante, más allá de lo académico (Grupo de discusión,).

Al mencionar las fortalezas del profesor, nuevamente aparece la tendencia de los alumnos que consiste en justificar los errores del docente, a tal grado de sentirse incluso responsables por sus fallos y someterse a lo que él disponga. Esta actitud de sumisión evidencia lo peligroso que puede resultar una enseñanza universitaria dogmática donde cualquier contradicción a la palabra “sagrada” del docente es algo vetado para los jóvenes.

El maestro muestra orden y respeto, y creo que ese respeto debe de ser mutuo, al grado de que no se le contradiga, que él dice una cosa y yo me voy a poner contra él, también creo que va en los valores y la formación que uno tiene... (Grupo de discusión).

A mí parecer le falta un tipo de voz más fuerte, siento que a veces duerme con su voz... no sé, te está diciendo las cosas y tal vez no pones atención (Grupo de discusión).

Admite como fortalezas la búsqueda por sus propios medios de procesos de formación menos formales y su actitud autodidacta, sólo que estas estrategias si bien le ayudan a fortalecer sus conocimientos considera que no son suficientes.

Sé que la información que recibo día con día, la información que busco y que voy actualizando me permite fortalecer pero no tanto como yo quisiera (Entrevista).

Una fortaleza que al mismo tiempo se convierte en una debilidad es el estricto apego a la normativa institucional. El profesor considera que el asistir a clases lo convierte casi de forma automática en un "buen maestro". En este punto coincide con el Caso 2 que también muestra un cumplimiento casi irrestricto al reglamento y las normas institucionales.

Y ahí está la prueba, mis alumnos me dicen 'oiga profesor porque usted no falta'. Pues yo solamente que me esté muriendo o que esté en cama... (Entrevista).

No obstante que el profesor no falta a clases y posee dominio de la materia, existen alumnos que tienen una percepción negativa de su desempeño y no dudan en mencionar algunas de sus principales limitaciones, que van desde considerar que tiene un estilo de enseñanza tradicional, hasta que carece de autoridad en el aula.

El maestro es tradicionalista pero aún así ha logrado el objetivo (Grupo de discusión).

El profesor no tiene autoridad en el aula e incluso el pase de lista lo utiliza para controlar al grupo (Grupo de discusión).

... definitivamente no tiene autoridad, por eso cada quien hace lo que quiere en su clase, porque no manifiesta esa autoridad que debería tener como docente (Grupo de discusión).

Pero no todos los alumnos comparten la visión anterior de la actuación del profesor, hay quienes opinan que contrariamente a lo que piensan algunos de sus compañeros, el profesor sí tiene autoridad en el aula. Nuevamente, llama la atención que incluso ciertas actitudes arbitrarias y autoritarias del profesor, que claramente denotan un trato infantilizado hacia los alumnos, haya quien lo confunda con tener autoridad en el grupo.

Yo difiero un poquito de lo que dices porque sobre todo contigo ha tenido una autoridad más fuerte, hace rato le pediste permiso para salir, te dijo que no, ¿te saliste?, no. Ahí está, entonces el maestro si tiene autoridad, lo que pasa es que no sé de qué tipo de autoridad estés hablando (Grupo de discusión).

Yo creo que el maestro si tiene autoridad porque él dice: '¡no sales!' y no sales, '¡apaga el celular!' y lo apagas; '¡si no ponen mi nombre les bajo un punto!'; o sea, él marca su autoridad y lo dice claro y cuando se enoja dice: '¡a mí me respetan o se salen!'..., o sea, si marca su autoridad, lo que pasa es que llega un momento en que es flexible (Grupo de discusión).

Como ya hemos mencionado antes, el docente de este caso tiene experiencia profesional y estudios de posgrado, y aunque no se le cuestiona su dominio del contenido de la materia que imparte, algunos de sus alumnos ponen en tela de juicio sus habilidades pedagógicas, lo cual no deja de ser paradójico tratándose de un profesor con formación pedagógica que enseña en la carrera de ciencias de la educación.

Sí tiene conocimientos pero no los sabe dar a conocer al grupo, le falta un poco de técnicas didácticas (Grupo de discusión).

... le faltaron dinámicas y por eso hizo que el grupo estuviera platicando, porque ese tiempo era perdido, él pudo haber empleado

algunas estrategias para aprovechar que el grupo se integrara más o para poder sacar mejores resultados (Grupo de discusión).

Hubo alguien que ya entrado en confianza arremetió contra el docente y señaló que éste tiene un carácter voluble, irritable y revanchista cuando alguien del grupo le hace alguna broma que no le agrada. Al parecer, cuando el profesor está de buen humor juega con los alumnos pero cuando está de malas se comporta hosco. Sus cambios de humor generan cierto desconcierto en el grupo.

(...) de repente se pone como niño berrinchudo y entonces uno ya no sabe cuando está jugando o cuando está hablando en serio (...), si de pronto un día le digo una broma y a él le cae pesada, se exalta y ya la agarra parejo contra todos, o sea, tenía arranques que de repente dices, ¡hay no profe! ¿Por qué? (Grupo de discusión).

A manera de cierre de este último caso, se observa que el profesor hace un gran esfuerzo para aceptar sus debilidades docentes, incluso lo que menciona como su única debilidad resulta que es más bien una fortaleza, y él lo sabe, con lo que pone en evidencia su escasa capacidad autocrítica. En este punto coincide con los dos casos anteriores, a quienes también les resultó un ejercicio sumamente difícil el tener que identificar, reconocer y hablar de sus limitaciones como docente.

[Un largo silencio] ¡Mmm!, creo que una de mis principales debilidades sería el seguir perfeccionando mi conocimiento (Entrevisa).

Reflexiones finales

Los casos que aquí hemos presentado muestran con toda fuerza su particularidad y singularidad, hemos captado trozos de la realidad cotidiana, anécdotas y experiencias de lo que ocurre en las aulas universitarias, narradas en voz de los dos protagonistas principales del proceso educativo: docentes y alumnos. En ciertos momentos se percibe un abismo entre los intereses y las necesidades de los profesores y sus alumnos, pareciera que apuntan en distintas direcciones, es cierto que las nuevas generaciones han cambiado, son jóvenes que están siendo socializados en las tecnologías de la información y la comunicación, van a otro ritmo, las clases convencionales les fastidian y aburren con suma facilidad.

Por otro lado, un rasgo importante que emergió de los datos empíricos fue la sobrecarga de trabajo docente. Se trata de profesores contratados por horas que laboran en otras instituciones además de la universidad. Estos hallazgos también revelan las oportunidades prácticamente inexistentes que la institución les ofrece para continuar su formación y capacitación docente, con lo cual es poco probable que se identifiquen con las metas de la universidad y se sientan motivados para mejorar su enseñanza.

Los profesores del estudio tienen en común varios aspectos: experiencia en la enseñanza universitaria, expectativas favorables del logro de sus alumnos, una formación inicial y un posgrado en el campo de la educación, dos tienen maestría y uno especialidad, no obstante, se observaron serias dificultades para gestionar y organizar de forma efectiva las actividades en el aula. Aunque el modelo educativo de la universidad está sustentado en un paradigma centrado en el alumno y su aprendizaje, vemos cómo la escuela tradicional

sigue “campeando a sus anchas” por las aulas, reforzando cada día a través de las prácticas docentes algunos de sus rasgos más cuestionados: memorización, autoritarismo, separación entre docente y alumno, sumisión, etc.

De los casos analizados, se podría decir que la profesora que representa el Caso 2 es quien sale mejor librada del juicio de sus alumnos respecto al dominio del contenido de la materia y sus habilidades metodológicas para enseñar. Sin embargo, en los tres ejemplos se identificaron tensiones en la relación profesor-alumno. Los alumnos emitieron severos juicios acerca de sus profesores, valoraciones que van más allá del ámbito académico y apuntan a la dimensión personal-social. Parece que para ser considerado como “buen profesor” no basta con tener un dominio de la materia ni siquiera poseer competencias didáctico-pedagógicas, aunque esto sigue siendo importante, los alumnos también conceden gran peso a las relaciones interpersonales, al trato, la personalidad (la imagen que inspire al grupo), la tolerancia, el respeto a sus opiniones... Y es aquí donde parece que se fractura la relación pedagógica, tan importante para generar un ambiente que estimule y motive a los alumnos a aprender.

Que esto ocurra en la carrera de Ciencias de la Educación no deja de ser contradictorio porque es tanto como andar pregonando de lo que se carece. Si los profesores quieren legitimidad y credibilidad para su trabajo el *quid pro quo* es aprender a hacer de un modo diferente su trabajo. La cuestión central que nos planteamos es: ¿Cómo hacer creíble ante los jóvenes

un discurso que enarbola la importancia de la formación integral del individuo donde resulta esencial la promoción de actitudes y valores que orienten un ejercicio ético de la profesión, cuando en la práctica se traiciona tal discurso? En este sentido, cabría tener presente que “las maestras y profesores de la primera mitad del siglo XXI son las/los jóvenes que hoy están en nuestras facultades, de ahí la responsabilidad de prepararlos adecuadamente para afrontar los retos que plantea una educación de calidad para todos en una sociedad crecientemente diversificada y desigual” (Bolívar, 2006: 124).

Sin afán de justificar las carencias y lagunas de los profesores investigados, cuyos alumnos se encargaron de develar en forma contundente, ni de restar importancia al compromiso y la responsabilidad profesional individual en el cumplimiento de su deber, es evidente que lo que ocurre con estos docentes es un reflejo, entre otras causas, de las erráticas políticas de selección, contratación y formación del profesorado universitario, así como de las precarias condiciones laborales que están lejos de posibilitar su *desarrollo profesional*² una vez que han sido admitidos por la institución. Si queremos que el viejo adagio que reza: “En casa del herrero cuchillo de palo” no siga reproduciéndose, habrá que prestar atención a estos y muchos otros asuntos que impiden que la educación superior actual esté formando adecuadamente individuos con competencias para afrontar los retos de una sociedad que cada vez se torna más compleja, diversa y cambiante, como es la llamada sociedad del conocimiento.

² El desarrollo profesional es la etiqueta con la que designamos actividades que están diseñadas de alguna forma para incrementar las destrezas y el conocimiento de los profesores. En el discurso profesional, el “desarrollo profesional” se distingue de la “formación inicial” en cuanto al hecho de que tiene lugar después de que los profesores y los administrados están en el trabajo, durante el curso rutinario de su trabajo (Elmore, 2003: 11).

Referencias

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Universidad de Valencia, España.

Bolívar, A. (2006). “La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación”, en Escudero Muñoz, J. M. y Gómez, A. L. (editores). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, pp. 123-154.

Deseco (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Executive Summary.

Doyle, W. (1986). “Classroom Organization and Management”, en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, third edition, Macmillan, Nueva York, pp. 630-647.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós.

Elmore, R. (2003). “Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación”, en: *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), pp. 9-39.

Escudero Muñoz, J. M. (2006). “La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos”, en Escudero Muñoz, J. M. y Gómez, A. L. (editores). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, pp. 21-51.

Eurydice (2004). *Keeping teaching attractive for the 21st century* (Report IV: The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns). Disponible en <http://Eurydice.org/KeyTopics3/en/FrameSet4.htm>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata, Madrid.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.

Galaz Fontes, J. *et al.* (2009). “El académico mexicano miembro del Sistema Nacional de Investigación: una primera exploración con base en los resultados de la encuesta la reconfiguración de la profesión académica en México”, en *Memorias del Seminario Internacional El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes*. Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Tres de Febrero. Buenos Aires, (30 de marzo-01 de abril).

Gil Antón, M. (2004). “Amor de ciudad grande: una visión del espacio para el trabajo académico en México”, en Altbach, P. (Coord.). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México, UAM..

Gil Anton, M., Equipo interinstitucional de investigadores sobre los académicos mexicanos (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-Azcapotzalco.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*, Madrid, Morata..

Grediaga, R., Rodríguez, R. y Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, México, ANUIES.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.

Hargreaves, A. (2003). «Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past», *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 223-233.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Octaedro .

Imbernón, F. (2006). “La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?”, en *Revista de Educación*, No. 340, Mayo-Agosto, Madrid, pp. 41-50.

Jackson, Ph. (1994). *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.

Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*, Madrid, Narcea. .

Lawn, M. y Ozga, J. (2004). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*, Barcelona, Ediciones Pomares.

Moreno Olivós, T. (2006). “La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad”, en *Perfiles Educativos*, Vol. xxviii, No. 112, México, D.F., CESU-UNAM, pp. 98-130.

Moreno Olivós, T. (2007). “Reinventar el sentido de profesionalismo de los docentes: Una exigencia de la sociedad del conocimiento”. *Memorias del IV Congreso Internacional de Educación “Praxis y Diálogos en Educación. Génesis y Construcción de Escenarios Colaborativos”*, Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California (24-26 Octubre).

OCDE (2005). *Teacher Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teacher*, París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Padilla, L. (2007). “La socialización del personal académico. Fortaleciendo la profesión académica en México”, en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. xxxvi (2), No. 142, Abril-Junio, pp. 87-100.

Scott, C., Stone, B. y Dinham, S. (2000). *International Patterns of Teacher Discontent*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, D. F., Secretaría de Educación Pública.

Woods, P. (1995). *La escuela por dentro*. Madrid, Morata.

Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid, Morata.