

Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXV, núms. 1-2, pp. 35-88

Luis Felipe Gómez López*

RESUMEN

Esta investigación fue realizada en una universidad privada con la finalidad de indagar si las prescripciones de su filosofía educativa aparecen en el método pedagógico que utilizan los profesores. El trabajo realizado utilizó un enfoque metodológico cualitativo y se ubica dentro de la línea de investigación del pensamiento del profesor. Se encontró que poco menos de la tercera parte de las clases muestran un método pedagógico cercano a la filosofía educativa de la institución; que en la gran mayoría de los casos hay congruencia entre las teorías implícitas de los docentes y sus acciones pedagógicas, y que la universidad no cuenta con una estrategia definida para lograr que la filosofía educativa que declara llegue al aula.

ABSTRACT

This research project was carried out in a private university. The purpose was to find out whether the educational philosophy sustained by the institution was manifest in the pedagogical method of the professors. The topic was teacher's thought processes. The method was qualitative. It was found that less than a third of the analyzed courses had a pedagogical method congruent with the philosophy of the university; that in most cases there is congruence between implicit theories of teaching held by professors and their pedagogical activities, and that the institution does not have a defined strategy to promote the implementation of its philosophy in the classrooms.

* Profesor e investigador en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Correo electrónico: igomez@iteso.mx

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas suelen tener definida la misión que les da razón de existir, los objetivos que pretenden lograr y los modos particulares de lograrlos. En el caso de la universidad en que se efectuó la presente investigación, estos elementos (la misión, objetivos y estrategias) surgen de su visión religiosa, antropológica, ética, epistemológica y política, a lo que en este trabajo se denomina filosofía educativa. En esta universidad se espera que tal filosofía educativa se exprese en las prácticas cotidianas de la institución, en particular en la docencia, que es una de las principales actividades universitarias.

Es evidente que el discurso no necesariamente se corresponderá con los hechos, por lo que se puede hablar de una filosofía educativa declarada y de una filosofía educativa en uso. Por lo tanto, una de las tareas permanentes de las instituciones educativas debe consistir en conocer qué ocurre en el interior de las aulas y en otros escenarios del *campus* para contrastarlo con su misión, con sus objetivos y con otros elementos de su filosofía educativa, para mantenerse siempre en la dirección elegida.

La investigación aquí presentada se llevó a cabo en una universidad privada de la ciudad de Guadalajara, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), dirigida por jesuitas; esta institución tiene una filosofía educativa explícita, cuya finalidad es que su visión del mundo, del hombre y sus valores se analicen y se vivan en las aulas para que, mediante la formación de los alumnos, esa visión y valores lleguen a la sociedad.

El objeto de esta investigación se encuentra en la intersección de lo axiológico y lo epistemológico. Las metas que la institución declara son de naturaleza ético-valoral, y los medios que propone para alcanzarlas son pedagógicos. Las metas provienen de la visión antropológica y religiosa de la Compañía de Jesús; los medios, de su posición epistemológica constructivista. A partir de su filosofía educativa, la universidad no puede, en aras de la congruencia, utilizar cualquier método pedagógico, sino sólo aquellos que surjan de una visión congruente con ella, en este caso, que vean al hombre como constructor del conocimiento, como una persona en esencia

libre y capaz de comprometerse con el bien común cuando a partir de la reflexión comprende las situaciones de injusticia e inequidad y vislumbra maneras de contrarrestarlas.

El trabajo se centró en indagar si las prescripciones de la filosofía educativa aparecen en el método pedagógico que utilizan los docentes; es decir, en las actividades realizadas en el aula y en la cognición que los profesores imparten en los cursos. Adicionalmente, se describieron los procesos de gestión que la Universidad lleva a cabo para promover el conocimiento de su filosofía y lograr que sus prescripciones lleguen al aula. A partir de la información recabada y sistematizada se establecieron relaciones entre los procesos de gestión y los métodos pedagógicos observados.

Las tres preguntas amplias que guiaron la investigación fueron:

- ¿Cómo se relacionan los métodos pedagógicos de los docentes con la filosofía educativa de la institución?
- ¿Cuáles son las teorías implícitas de los profesores acerca de la educación y cómo se relacionan con su quehacer pedagógico y con la filosofía educativa de la institución?
- ¿Qué procesos institucionales de intermediación conducen las prescripciones de la filosofía educativa del ITESO a las experiencias del aula?

La utilidad inmediata de esta investigación consiste en proporcionar información a las autoridades universitarias para que reflexionen acerca de los procesos de gestión: elaboración de planes de estudios, contratación de profesores, capacitación de personal y de otros asuntos que permitan lograr una mayor congruencia entre lo que la universidad declara y las actividades pedagógicas.

Otra de las aportaciones del estudio es el diseño metodológico que permitió abordar un tema elusivo, la filosofía educativa, para relacionarlo con aspectos empíricos: métodos pedagógicos y gestión educativa. Éste será el aspecto central del artículo, pues la utilidad de una investigación de este tipo supera la aportación que se haga al caso concreto que se estudió, ya que la manera de abordarlo puede generalizarse a otras instituciones, educativas o de otra naturaleza.

Finalmente, también se aporta al campo de estudio del pensamiento del profesor, pues se analiza la relación que existe entre las teorías implícitas y las acciones de los docentes. Visto en conjunto, este trabajo presenta información precisa acerca de la manera en que aparecen las prescripciones de la filosofía educativa en el aula; de la relación de las acciones docentes de los profesores con sus teorías implícitas sobre educación, y de la eficacia de los procesos de gestión universitaria para lograr que su filosofía se viva en las aulas.

El artículo incluye cinco apartados: el problema de investigación, el marco conceptual, el método utilizado, los resultados y las conclusiones.

I. EL PROBLEMA

En sus Orientaciones Fundamentales, la Universidad se describe a sí misma como: "... el lugar en que conuyen todos los miembros de la comunidad universitaria para la búsqueda de la verdad, para la creación y transmisión de la cultura y para la aplicación de la verdad descubierta a formas experimentales de convivencia cada vez más humanas y justas" (ITESO, 1979: 2).

A partir de estas ideas de búsqueda de la verdad, de creación y transmisión de la cultura, así como formas de convivencia cada vez más humanas y justas, la Universidad asume tres opciones fundamentales por las cuales trabajar: inspiración cristiana, una pedagogía universitaria definida y un compromiso social. Todo el marco jurídico, filosófico y pedagógico que se desarrolló a lo largo de una existencia de más de 45 años se basó en estas ideas rectoras.

Los planteamientos de la Universidad parten del supuesto de que ella tiene un impacto en la formación de los alumnos. Este supuesto está fundamentado, pues muchos estudios realizados, sobre todo en el extranjero, han encontrado que durante su permanencia en la Universidad, las actitudes y valores de los alumnos tienden a ser más abiertos, tolerantes, altruistas, humanitarios y liberales (Astin, 1977; Feldman y Newcomb, 1969; Hyman y Wright, 1979; Jacobs, 1986). Muchos estudios como los citados por Pascarella y Terenzini (1991) han destacado que los alumnos universitarios se vuelven

más igualitarios respecto a sus puntos de vista sobre los roles de hombres y mujeres en lo educativo, ocupacional, político y social.

Alexander Astin (1993), en un ambicioso estudio realizado con más de 20 000 alumnos, 25 000 profesores y 200 universidades tanto públicas como privadas, encontró que las universidades tienen efectos diferenciales en los estudiantes, por ejemplo, en su identificación política. Este hallazgo sobre los efectos diferenciales de las distintas universidades sobre sus alumnos es un asunto importante, pues va más allá de la afirmación general de que estas instituciones producen cambios, al precisar que los que generan unas y otras son distintos, por lo que resultaría interesante estudiar los que produce cada una de ellas.

Lottes y Kuriloff (1994), citando a Quinley y Glock, argumentan que la universidad reduce los prejuicios al proporcionar a los alumnos información acerca de los factores históricos, sociales y económicos que contribuyen a las diferencias de las minorías, al ayudarlos a reconocerlos, así como a sus consecuencias negativas.

El aspecto relevante de la información presentada es que existen evidencias de que la Universidad produce cambios en distintos ámbitos de la experiencia de los alumnos. Dado lo anterior, tiene sentido un estudio acerca de la congruencia de la filosofía educativa de una institución y las acciones en el aula, pues si sabemos que las universidades tienen la potencialidad de producir cambios en los alumnos, resultaría importante descubrir mediante qué mecanismos éstos pueden producirse en la dirección deseada.

Para cumplir con su misión, la Universidad en que se hizo el estudio ha implementado diversos procesos de reforma; el último inició en 1995 y tenía entre sus finalidades:

Establecer estructuras organizacionales y jurídicas que permitan enfrentar los retos actuales, aumentar las potencialidades para salvar los desafíos futuros previsible, alcanzar mayor productividad y calidad, y dotar a la institución de medios eficientes, eficaces y efectivos de operación para el logro de sus objetivos (Vásquez, 1995: 25).

Para construir el objeto de investigación, además de analizar el interés de la institución por modificarse para facilitar el logro de

sus ideales y por sustentar la idea de que la Universidad tiene un impacto en la formación de los alumnos, es necesario identificar los factores que determinan una práctica educativa.

La práctica educativa está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los profesores y alumnos, la capacitación de los profesores y las teorías personales que se han construido sobre la enseñanza en estos últimos, a las cuales en este trabajo se les llama teorías implícitas (Marland, 1994). Estas teorías implícitas son particularmente importantes en esta investigación, por lo que a continuación se explicitará la relación existente entre teorías implícitas y práctica educativa.

Según Pajares (1992) y Richardson (1996) los profesores tienen fuertes creencias y teorías implícitas acerca de la enseñanza que son difíciles de cambiar, por lo que no se puede tener la certeza de que integren el conocimiento teórico con su conocimiento práctico, dado que este último suele ser muy abstracto. Estas observaciones son relevantes para este trabajo, ya que en la Universidad se asume que, si los profesores participan en cursos de capacitación, su práctica educativa resultará beneficiada; sin embargo, los nuevos contenidos pudieran no ser asimilados al resto de su conocimiento implícito y, por lo tanto, no se modificaría su práctica.

Con frecuencia, los cursos de capacitación proporcionan a los docentes un conjunto de prescripciones y guías obtenidas de la experiencia de otros profesores o se les presentan proposiciones teóricas derivadas de algún modelo, pero rara vez se trabaja sobre sus creencias y la manera como el nuevo conocimiento se relaciona con sus propias teorías implícitas. La investigación realizada aporta información que permite profundizar en este aspecto del fenómeno educativo.

A partir de las consideraciones de que la Universidad tiene un impacto en la formación cognoscitiva, social, política, valoral y en el desarrollo moral de los alumnos; de que esa formación está mediada por los profesores y que el método pedagógico de éstos está determinado por sus teorías implícitas sobre la práctica, surgió el objeto de esta investigación: la relación existente entre la filosofía educativa que declara la institución, las teorías implícitas de los docentes y su práctica pedagógica.

II. MARCO CONCEPTUAL

Los constructos principales que se utilizaron son método pedagógico y filosofía educativa.

A. Método pedagógico

El constructo *método pedagógico* tiene dos componentes. El primero de ellos es la práctica educativa y el segundo las *teorías implícitas* que tienen los profesores sobre la práctica.

De acuerdo con Richardson (1994), la investigación sobre la práctica ha cambiado de foco: del comportamiento eficaz de los profesores ha pasado a la comprensión de cómo los profesores construyen su comprensión del aprendizaje y la enseñanza.

Cuando se indaga una práctica, el asunto central es preguntarse acerca de su naturaleza (Robinson y Kuin, 1999). Existen dos formas distintas de concebir la práctica: una general y otra acotada. MacIntyre la define, en forma general, como: "Práctica es cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, a través de la cual se logran bienes internos a esa forma de actividad" (1984: 187). En esta misma línea de ideas, Olson afirma que la práctica de la enseñanza "no va dirigida a producir algo sino a desarrollar y ejercitar las virtudes del grupo al cual pertenecen los profesores y los alumnos; es una empresa moral, no una técnica" (1992: 93). Por su parte, Robinson y Kuin (1999) definen la práctica educativa, de manera acotada, como la demanda de una solución y las condiciones y restricciones bajo las cuales tal solución debe ser encontrada.

La gran mayoría de las prácticas, ya sean individuales, grupales y organizacionales, son soluciones rutinarias. Estas rutinas se volvieron automáticas y continúan así, dadas por hecho, hasta que hay una demanda de que el problema se resuelva de otra manera (*ibíd*).

En esta investigación, la práctica educativa se define como un proceso de solución de problemas, en donde el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que plantean el programa de su materia y la filosofía de la institución.

La solución de problemas no debe tomarse como un proceso altamente deliberativo; por lo general es un proceso que ocurre de manera automática; sólo se convierte en deliberativo cuando se encuentran dificultades nuevas. En esos casos, se requiere una revisión de la práctica, pero al encontrarse una solución este proceso también se vuelve automático.

Las acciones de enseñanza en la práctica docente son muchas y de diversa índole: las acciones lógicas de enseñar —informar, explicar, describir, ejemplificar, mostrar, etc.— y aquellas de naturaleza más gerencial como controlar, motivar, y evaluar. Hay otras acciones como planear, diagnosticar, seleccionar y describir lo que debe enseñarse (Taylor, 1987).

Vista la práctica como un proceso de resolución de problemas, el profesor queda en un papel de agente, capaz de tomar decisiones y resolver dificultades, pero la visión de la planeación y de otros procesos que lleva a cabo no tiene las características sistemáticas de la planeación que señalarían los teóricos de la educación.

El segundo componente del constructo *método pedagógico* son las teorías implícitas de los docentes. La mera observación de la práctica no permite explicarla, puesto que ésta es la manifestación de las metas de los actores y de su concepción de los medios adecuados para alcanzarlas, así como de las reglas que operan en un grupo social. A continuación se abordará el tema de las teorías implícitas de los profesores que, de acuerdo con la teoría, son uno de los principales determinantes de la práctica.

Para planear una clase, llevarla a cabo y afrontar las situaciones inesperadas que se presentan en el aula, los profesores echan mano de sus *teorías implícitas* acerca de la enseñanza. Esta perspectiva de los docentes funciona en todo momento como el marco de referencia dentro del cual comprenden e interpretan las experiencias que están viviendo y desde la cual actúan racionalmente (Clark y Peterson, 1990). Aunque primitivas, si se las compara con las teorías formales, las teorías implícitas sirven para dar regularidad a la experiencia y dar estructura intelectual al campo de la enseñanza y el aprendizaje (Rando y Menges, 1991).

Las teorías implícitas son las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben y que guían las acciones de su

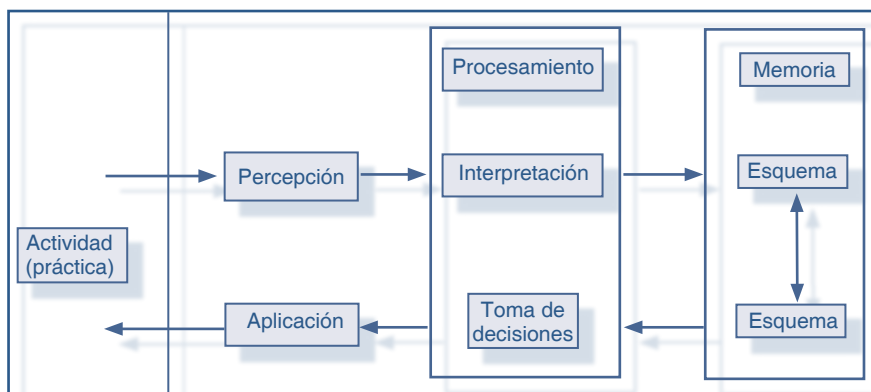
propia conducta en el mundo (*ibíd.*). Este conocimiento relevante para la acción suele ser tácito; se desarrolla en la práctica y con la práctica, y rara vez se pide que se explicita.

De acuerdo con Calderhead (1998) los esquemas de pensamiento de los profesores acerca de su práctica se originan a través de experiencias de ensayo y error, y se organizan en esquemas que contienen conceptos y un repertorio de guiones con conocimiento procesal que le permiten representar las rutinas de enseñanza. Estos esquemas representan un conjunto coordinado de ideas y acciones que utilizan para afrontar las situaciones que ocurren en el aula (Tabachnick y Zeichner, 1988).

Según Pajares (1992) y Richardson (1996) es difícil que los profesores integren el conocimiento teórico con el conocimiento práctico que ya poseen, pues, por una parte, es difícil cambiar las teorías implícitas y creencias acerca de la enseñanza y, por otra, el conocimiento teórico suele ser tan abstracto que resulta complicado relacionarlo con sus esquemas previos y su práctica cotidiana.

El conocimiento práctico del profesor surge a partir de su actividad; se organiza en esquemas acerca de cómo actuar y cómo interpretar la información nueva, y se deposita en la memoria de largo plazo, de donde se extrae continuamente durante la práctica para tomar decisiones acerca de las situaciones que se van presentando. El resultado de las nuevas decisiones introduce modificaciones en los esquemas, las que a su vez repercutirán en la conducta futura del profesor en el aula como puede verse en la gráfica 1.

GRÁFICA 1
El conocimiento práctico del profesor



Se utilizó el término teorías implícitas debido a que éste se refiere a la teorización informal y esquemática de la práctica docente. Esta representación esquemática puede ser evocada en los docentes a través de la entrevista profunda.

Lewry identificó tres elementos en las teorías de los profesores de historia: metas, expectativas y creencias acerca de la enseñanza de la historia (citado en Mitchell, 1994).

Es pertinente estudiar las teorías implícitas de los profesores debido a que establecen un vínculo entre las formulaciones abstractas de las orientaciones filosóficas de la Universidad y las actividades pedagógicas que el docente diseña e implementa en el aula, pues desde esta perspectiva es un agente proactivo que se plantea objetivos y diseña medios para alcanzarlos, independientemente de que éstos concuerden o discorden con los planteamientos de la institución.

B. La filosofía educativa de la universidad

La filosofía educativa de la institución donde se llevó a cabo el estudio es heredera de la tradición educativa centenaria de la Compañía de Jesús. Para dar cuenta de ella se revisaron diversos documentos de la Compañía y documentos jurídicos de la Universidad en cuestión.

Dentro de la concepción del mundo del ITESO está la idea de que la humanidad ha creado unas estructuras políticas, sociales y económicas, las cuales han llevado a millones de personas a condiciones de pobreza, de marginación y de injusticia que califican de escandalosas. Hacen hincapié que estas condiciones no son el resultado de la fatalidad, sino de las acciones del hombre, de su egoísmo y, por lo tanto, deben ser revertidas.

El medio para lograr la transformación de estas estructuras injustas es la formación de personas competentes, éticas y solidarias. La educación es vista como el gran medio que permitirá la transformación de las personas y éstas, a su vez, serán capaces de generar los cambios necesarios para lograr la justicia.

La Universidad considera que el hombre es un ser inacabado, en proceso, y por tanto capaz y necesitado de seguir creciendo toda su

vida, de ir desarrollando armónicamente todas sus potencialidades (Schei er, 1994). Es aquí donde la educación juega un papel central al ayudar al ser humano en el diseño de su propia persona. Este hombre se concibe como responsable de la creación de la historia, no alguien que únicamente está sujeto a ella.

A partir de estas consideraciones se entiende que la educación jesuítica debe ser: “Un proceso de exploración de la realidad y de sus usos posibles, y de consideración seria de alternativas y sus consecuencias... que ayude a las personas a ir más allá de las trampas y prejuicios y de las redes de valores que conforman en buena medida la cultura contemporánea” (*ibíd.*).

1) Las orientaciones fundamentales

De acuerdo con el documento “Orientaciones Fundamentales del ITESO” (ITESO, 1974), los tres principios u orientaciones que guían el quehacer de la Universidad son: a) inspiración cristiana, b) compromiso social y c) principios básicos de pedagogía universitaria.

En lo que se refiere a inspiración cristiana, señala que debe haber un esfuerzo continuo de re-exición a la luz de la fe sobre las adquisiciones incesantes del saber y del vivir humanos. Lo concreta diciendo que tal re-exición debe traducirse en una vida cada vez más íntegra; que por serlo analiza y critica los comportamientos personales, familiares y sociales, y no contenta con criticarlos, investiga, elabora y difunde nuevos modelos de comportamiento personal, familiar, así como social más acordes con los valores del evangelio. Continúa diciendo que es indispensable que la Universidad mantenga una actitud de apertura respetuosa y crítica frente a las distintas ideologías y modos de interpretar la realidad. Indica que debe existir un absoluto respeto por la libertad de conciencia, aquella de quienes tengan creencias diferentes (*ibíd.*, 1974).

La visión religiosa que presenta la Compañía de Jesús está muy ligada a la relación con los demás humanos, como puede verse en el siguiente fragmento:

Nuestra plena capacidad humana se logra en definitiva por nuestra unión con Dios, una unión que se busca y se alcanza en la relación

amorosa, justa y compasiva con nuestros hermanos. El amor de Dios, entonces, encuentra su verdadera expresión en nuestro diario amor al prójimo, en nuestro cuidado compasivo de los pobres y los que sufren, en nuestra preocupación profundamente humana por los demás como pueblo de Dios. Es un amor que da testimonio de fe y se expresa a través de la acción a favor de una nueva comunidad de justicia, amor y paz (El Consejo Internacional de la Educación, 1996: 17-18).

El compromiso social parte de que la Compañía pretende ayudar a la construcción de una sociedad justa, capaz de compartir la naturaleza, atenta a las tradiciones culturales, sensible a los débiles, a los marginados, a quienes sufren. Una sociedad democrática construida participativamente. En lo educativo pretende formar personas capaces de preservar la primacía del ser humano en el mundo que compartimos y vigorizar la libertad responsable (Azevedo, 1997).

Respecto a los principios básicos de la pedagogía, en las Orientaciones Fundamentales, el ITESO define la educación como: "... el proceso por el que la persona humana —física o moral— se supera a sí misma, se autotrasciende cada vez más" (ITESO, 1974: 5). Esta autotrascendencia o superación se refiere a no quedarse nunca en meros sentimientos ni en afirmaciones intelectuales, ni en deliberaciones sin término. Afirma que las personas han de llegar a una acción en que, en forma mutua, se ayuden en la libertad a ser verdaderamente humanos, y a hacer de esa acción un nuevo punto de arranque para que el proceso de superación jamás se frene (*ibid.*).

2) Los fines de la educación

La Universidad concibe la educación como el proceso dialógico e interactivo mediante el cual el alumno reestructura sus esquemas cognoscitivos y transforma los objetos de conocimiento. Este proceso está encaminado al desarrollo de competencias profesionales específicas referidas a una profesión; de otras competencias generales comunes o competencias básicas como comunicación, uso y manejo de información y dominio de un segundo idioma, y de un tercer conjunto referido a competencias valorales.

La finalidad principal que se señala en la filosofía educativa es la búsqueda de la verdad; sin embargo, no es la búsqueda de la verdad por sí misma, sino para la creación y la transmisión de la cultura (*ibíd.*) y la aplicación de la verdad descubierta a formas experimentales de convivencia cada vez más humanas y justas (*ibíd.*). Otro de los fines es la formación integral de los alumnos como prioridad educativa. Esta formación debe ayudar a lograr que sean personas libres, críticas, integradas, abiertas a la autotrascendencia y comprometidas a alcanzar una configuración social más justa. También se propone contribuir a la formación de universitarios libres, críticos, responsables, decididos y comprometidos con los menos favorecidos de la sociedad, a renovar la cultura mexicana, lograr una convivencia más humana y justa y, transmitir el saber humano (misión del ITESO).

De manera textual, la institución declara su misión así:

Buscar la verdad... para contribuir a la formación de universitarios, hombres y mujeres libres, críticos, responsables, competentes y decididos a poner su ser y profesión al servicio de los menos favorecidos en nuestra sociedad, renovar la cultura mexicana y lograr una convivencia social más humana y justa (Narro, 2000: 15).

3) La metodología educativa propuesta

El punto central de la filosofía educativa, para esta investigación, es lo referente al método pedagógico que propone. En sus Orientaciones Fundamentales, el ITESO se pronuncia en contra de la mera memorización de lo que otros pensaron y de la repetición mecánica de la información. Propone el diálogo como parte central del proceso de aprendizaje y lo define como la afirmación de lo que se es, y como un proceso que permite dejarse in uir por los demás e intenta in uir en ellos, a fin de atinar con el mejor camino hacia la verdad y el bien. También describe el alcance que dicho diálogo debe tener:

Este diálogo tiene que abrirse aún a aquellos y con aquellos que no comparten nuestra fe ni nuestra posición doctrinal o ideológica: sin eso,

la universidad de inspiración cristiana que afirmamos querer ser, se habría cerrado y encerrado en sí misma de la forma más dolorosa, porque habría cortado el camino para llevar a otros le esperanza de que es depositaria y de compartir de veras los dolores ajenos (ITESO, 1974: 4).

En las Orientaciones Fundamentales se propone utilizar metodologías escolares distintas de las tradicionales: "... seminarios, experiencias de campo, intentos de diálogo interdisciplinar y nuevos mecanismos de evaluación de alumnos y profesores en lugar de los acostumbrados exámenes" (*ibíd.*: 5).

Entre los medios propuestos para alcanzar sus metas educativas se encuentran las experiencias que vayan más allá de la comprensión intelectual. Las dimensiones afectivas del ser humano deben quedar tan involucradas como las cognoscitivas. También son necesarias la re exión continua, la evaluación y la aplicación de principios pedagógicos personalizados que fomenten la libertad, la autonomía y la acción (Vásquez y Fuentes, 1997).

La Universidad utiliza el concepto de *aprendizaje significativo* para diseñar las nuevas metodologías acordes con programas de formación basados en competencias. Este concepto implica una apropiación personal y colectiva de contenidos, valores y habilidades prácticas, donde el aprendizaje sea resultado de la acción que realizan los alumnos y profesores sobre objetos de aprendizaje (Comisión de Planeación Institucional, 1999).

En su intento por lograr que lo que ocurra en el aula sea acorde con las ideas pedagógicas que se desprenden de su filosofía educativa, la Universidad estipula que los nuevos perfiles de los planes de estudio socioprofesionales se definirán con base en competencias:

Con este concepto se refieren a "Un saber hacer re exivo y transferible. Saber hacer o capacidad para enfrentar situaciones y problemas de diversa índole (tecnológica, cognoscitiva, valoral)" ... Las competencias implican conocimientos habilidades, hábitos y actitudes que el sujeto articula en la medida en que anticipa las múltiples situaciones concretas que enfrenta el ejercicio de la profesión y, sobre todo, los cambios que estos ejercicios requieren en el tiempo (Comisión de Planeación Institucional, 1999: 21).

Para abundar sobre el tema, la Universidad propone que la formación perseguida por los programas educativos esté orientada al desarrollo de competencias que hagan hincapié no en las habilidades para acreditar cursos, sino en aquellas que permitan superar alguna problemática social interviniendo en situaciones reales; a producir transformaciones relevantes para el entorno y el sujeto, y que además, los alumnos puedan dar cuenta de cómo y por qué lo lograron (*ibíd.*: 21).

Se puede resumir esta sección diciendo que el ITESO tiene una filosofía educativa fundamentada en el evangelio y desde ahí se interesa por un conjunto de valores que pretende cultivar en sus alumnos, a través de un método pedagógico constructivista, a fin de que se apropien no sólo de contenidos, sino que sean capaces de reflexionar y tomar acciones que lleven a la construcción de una sociedad más justa y más humana.

III. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En esta sección se describe el enfoque de la investigación, las variables utilizadas, las características de la muestra, el trabajo de campo y los procedimientos seguidos tanto para la recolección de los datos como para su tratamiento.

A. El enfoque general y su lógica

Este estudio, de tipo evaluativo, se llevó a cabo con la finalidad de comparar la filosofía educativa de una institución con los métodos pedagógicos de sus profesores. Interesaba saber si las actividades pedagógicas en el aula estaban cercanas a las prescripciones de la filosofía educativa; cuál era el papel de las teorías implícitas de los profesores en la elección del tipo de método pedagógico empleado, y cuáles las estrategias o mediaciones que la Universidad lleva a cabo para ayudar a estrechar esta relación.

De acuerdo con Tashakkori y Teddlie (1998) la pregunta de investigación debe tener predominancia sobre el paradigma, por lo que, a partir de la naturaleza de la pregunta, se optó por el enfoque cualitativo. Además, la naturaleza de las preguntas formuladas no

permite que se respondan sólo a través de la cuantificación ni mediante la observación de conductas previamente definidas.

El enfoque cualitativo parte de la premisa de que los conceptos y explicaciones se construyen socialmente por las personas y que tanto el conocimiento social como su utilización están basados en valores. Por ello, los hechos sociales no pueden interpretarse fuera de un contexto teórico y, por lo tanto, ahistórico. Por esa razón, este trabajo no incluyó sólo la observación de lo que ocurra en las aulas, sino que, además, toma en cuenta los significados de los actores y los procesos de gestión que la Universidad implementa.

B. La unidad de análisis

La unidad de análisis del estudio fueron los actores del proceso educativo —profesores y alumnos— y el foco de la observación, sus acciones educativas. Las variables principales, objeto de esta investigación fueron, como ya se mencionó el método pedagógico que construye el profesor, el cual incluye su práctica educativa y las teorías implícitas que la guían; y la filosofía educativa, que consiste en un conjunto de prescripciones valorales y pedagógicas que la Universidad consigna en sus documentos jurídicos y en otros. Dentro del método pedagógico se buscó la presencia de actividades acordes a tales prescripciones.

Por método pedagógico se entiende la práctica educativa en el aula y las teorías implícitas que tienen los profesores sobre la enseñanza.

Con el término filosofía educativa de la institución se denomina al conjunto de prescripciones sobre valores y método pedagógico que provienen de una visión religiosa —cristianismo—; de una antropología —humanismo cristiano—; de una visión epistemológica —constructivismo—; y de un análisis de la realidad social, política y económica que expresan los fines de la actividad educativa institucional.

Dada la complejidad del fenómeno estudiado, la investigación se centró en aspectos observables en el aula y no se abordó el estudio del currículo oculto.

C. Muestra estudiada

Para descubrir si las actividades pedagógicas que ocurren en el aula están cercanas a los supuestos de la filosofía educativa de la institución, se tomó una muestra de 16 grupos de las 22 licenciaturas que se imparten. Dada la imposibilidad de observar una materia de cada licenciatura, se optó por observar clases que fueran comunes a más de una de ellas.

El tipo de muestreo fue no probabilístico. Al hacer la selección de manera no probabilística se debe elegir criterios de selección que permitan tener la muestra que mejor represente el fenómeno que se quiere estudiar (Maxwell, 1996; Tashakkori y Teddlie, 1998). En este caso, los criterios de selección fueron: a) que hubiera al menos una clase de cada departamento; b) que fueran clases consideradas centrales en cada una de las licenciaturas elegidas; c) que se incluyeran al menos dos de las que se consideren formativas; d) que estuvieran igualmente representados profesores de tiempo fijo como de asignatura (tiempo variable); e) que quedaran incluidos algunos profesores que hayan terminado el diplomado en habilidades académicas y otros que no lo hubieran cursado, y f) que hubiera una proporción similar de hombres y de mujeres.

D. El trabajo de campo

Para responder las preguntas inicialmente planteadas fue necesario recolectar información a través de la observación no participante, la entrevista a profundidad con diversos actores y el acopio de artefactos culturales.

En este estudio, como en todos los que se hacen desde el enfoque cualitativo, la observación es un elemento esencial (Marshall y Rossman, 1995). La observación, como instrumento, está determinada por el propósito y por la acotación de lo observado (Evertson y Green, 1997). Para reducir en todo lo posible el sesgo que el observador pudiera introducir, las clases fueron filmadas, las entrevistas grabadas, y los datos de las grabaciones fueron codificados por dos observadores.

Algunos de los datos observados, como el número de intervenciones y su duración, las herramientas didácticas utilizadas por el profesor

y los tipos de preguntas que usaba para involucrar a los alumnos en las actividades, son cuantificables, por lo que se hizo un conteo de los mismos. En otros casos, la cuantificación no es suficiente, por lo cual algunos aspectos se registraron también de manera cualitativa.

Después de haber analizado las clases se tuvo una entrevista con cada profesor para hablar de su concepción de la educación y de las razones que tiene para hacer lo que hace en el aula, es decir, su teoría implícita sobre la educación. La entrevista fue registrada en audio digital y posteriormente transcrita en su totalidad para ser analizada. Durante ella se pidió a los profesores una copia del programa de la materia que imparten y del primer examen que aplicaron en el semestre.

Posteriormente, se recabaron otros datos a través de entrevistas con algunos de los alumnos de las clases observadas y con funcionarios universitarios, así mismo, se recogieron artefactos culturales como los programas de estudio de los cursos observados y la primera evaluación que se aplicó en éstos. El trabajo de campo arrojó los siguientes insumos que fueron utilizados para responder las preguntas de investigación.

CUADRO 1 Trabajo de campo

<i>Actividad</i>	<i>Producto</i>
Entrevistas con coordinadores, asistentes administrativos y oficina de personal.	Lista de materias centrales y características de los profesores que las imparten.
Entrevista con cada profesor que potencialmente podría estar en la muestra.	Lista de profesores que aceptaron participar.
Videograbación, registro de clases y breve entrevista a alguno de los alumnos.	51 videos de 2 horas de duración, 51 registros de clase y 16 registros de entrevista a alumnos.
Extracción de información de los videos y reelaboración de los registros con la nueva información.	51 registros de clase, ampliados y con datos cuantitativos en 510 páginas.
Entrevistas con los profesores para conocer sus teorías implícitas y solicitarles su programa del curso y el primer examen que aplicarían.	Registros digitales de las entrevistas, programas de estudio y el primer examen.
Transcripción textual de las entrevistas.	16 entrevistas transcritas en 350 páginas.
Entrevistas informales con un alumno de cada grupo para conocer su opinión sobre la tipicidad de algunos aspectos de la clase.	7 páginas con un resumen de la información recabada.
Entrevistas con funcionarios clave para la implementación de la filosofía educativa de la institución en el aula.	Registros en audio digital y 70 páginas con la transcripción.

E. El análisis de los datos

Una vez recolectados los datos se procedió a su análisis. De acuerdo con Miles y Huberman (1994), el análisis de los datos cualitativos lleva tres procesos: la reducción, la exhibición, la extracción y verificación de conclusiones. El análisis se llevó a cabo en tres etapas: un análisis preliminar para reducir la información mediante la categorización, tanto de los datos provenientes de las observaciones como de las entrevistas. En la segunda etapa se realizó un análisis descriptivo de cada uno de los casos observados; en esta etapa se contrastaron las actividades pedagógicas de los profesores con sus teorías implícitas sobre la educación y ambas con la filosofía educativa de la Universidad. En la tercera etapa se hizo un análisis comparativo de los casos, tomando como parámetros los postulados de la filosofía educativa. En los siguientes apartados se da cuenta detallada del proceso seguido en cada una de las etapas.

F. Análisis preliminar de las observaciones

Para incluir los datos en categorías existe un continuo que va desde aquellas que se derivan de la teoría y de investigaciones previas hasta las que emergen de los datos mediante un proceso inductivo (Boyatzis, 1998). En este estudio sólo las categorías más amplias provienen de la teoría y de la filosofía educativa del ITESO, el resto se construyeron a través de un proceso inductivo.

Para tener un trabajo objetivo, se definió cada tipo de acción que ocurrió en el aula y se clasificaron en distintas categorías: estrategias didácticas, herramientas didácticas, e interacciones. Cada una de ellas tenía subcategorías; por ejemplo, en herramientas didácticas se incluyen presentación de información, análisis, fomento de la participación y formulación de preguntas. Cada una de estas subcategorías tiene otras categorías menores que también fueron definidas; por ejemplo, en la presentación de la información se definen categorías como las siguientes:

- El profesor da explicaciones causales cuando habla de la génesis de un proceso y de los factores que le dieron origen.

- Da ejemplos cuando ilustra un principio o idea abstracta con un caso concreto.
- Elabora analogías cuando relaciona el contenido que quiere enseñar con un objeto, proceso o evento que tenga características estructurales similares. En el caso de las preguntas se dividen en cerradas, retóricas y abiertas y éstas últimas son de 13 tipos diferentes. Ejemplos de la definición de estas categorías son las siguientes:
 - Preguntas retóricas son aquellas que utiliza el profesor para mantener su propio discurso y por lo tanto no espera a que los alumnos respondan.
 - Preguntas cerradas son aquellas que piden que el alumno aporte datos conocidos o que afirman o niegan lo que el profesor dijo.
 - Las preguntas abiertas son aquellas para las cuales no hay una respuesta única o esperada. Éstas pueden ser de distinto tipo:
 - Preguntas explicativas son aquellas que piden causas, razones o génesis.
 - Las preguntas comparativas son aquellas que piden diferencias o semejanzas.

Al igual que con las observaciones, el primer paso en el análisis de las entrevistas fue la reducción de la información. Las 16 entrevistas que se tuvieron con los profesores fueron transcritas y posteriormente codificadas para identificar aquellos pasajes que se referían a sus teorías implícitas acerca de la educación, principalmente: a) la orientación general del profesor acerca de los objetivos curriculares, los contenidos y el papel de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) lo específico de la clase que imparte en cuanto metas y expectativas; c) las razones por las cuales utiliza ciertas estrategias y herramientas docentes, y d) cómo percibe la relación de lo que hace con la filosofía educativa de la institución y qué piensa de ella.

G. Análisis descriptivo

Esta fase del análisis consistió en elaborar descripciones detalladas de cada uno de los cursos analizados. Se utilizaron como insumos las observaciones realizadas, las entrevistas con profesores, las entrevistas con alumnos y los artefactos culturales; entre estos últimos se cuenta con programas de clase y exámenes. Durante el proceso se trianguló la información proveniente de las distintas fuentes para determinar si el método pedagógico seguido en cada uno de los cursos estaba cercano a los postulados de la filosofía educativa de la institución, y si las acciones pedagógicas de los profesores eran cercanas a sus teorías implícitas acerca de la educación. Se cuidó que en la construcción de cada uno de los casos se utilizaran las mismas variables, de manera que posteriormente pudiera hacerse una comparación entre ellos.

A partir del esquema de la filosofía educativa de la institución se elaboraron las categorías analíticas mediante las cuales se codificó la información recolectada. Estas categorías comprenden las tres Orientaciones Fundamentales de la Universidad: inspiración cristiana, pedagogía universitaria y compromiso social. Además, se incluyó un cuarto aspecto: las características de los docentes, puesto que éstos son quienes pueden ayudar a que los preceptos de la filosofía se transformen en acciones.

Una vez elaboradas las categorías analíticas se llevó a cabo la revisión cuidadosa de cada uno de los insumos para encontrar las evidencias que permitieran afirmar que algunas de las características prescritas por la institución están presentes en el aula, en cada uno de los casos estudiados. Ya que se tenía información acerca de 16 cursos, se describieron a profundidad 16 casos. El análisis muestra los elementos del método pedagógico seguido y la relación entre ellos. Al terminar el análisis cualitativo de cada uno se incluyó una síntesis como la que aparece en el cuadro 2, que contiene un listado de las proposiciones de la filosofía educativa con una casilla de verificación a la derecha. Este cuadro síntesis tiene la finalidad de dar una idea rápida acerca del método pedagógico que se utiliza en las aulas y su relación con la filosofía institucional. Como podrá

notarse, este cuadro síntesis fue elaborado a partir de las categorías analíticas tomadas de la filosofía educativa de la Universidad.

Por la naturaleza del estudio, cualitativo, en la casilla de verificación se anota si la característica estuvo presente o no en las clases, no su frecuencia; sin embargo, en el análisis cualitativo se explica con detalle lo que en el cuadro se presenta de manera resumida.

CUADRO 2

Síntesis de la filosofía institucional

	Sí	No
1. <i>Inspiración cristiana</i>		
1.1 Re-exición académica hacia el compromiso en la acción transformadora.		
1.2 Solidaridad dentro y fuera de la universidad.		
1.3 Re-exición del saber y vivir humanos.		
1.4 Análisis y crítica del comportamiento humano no acordes con la dignidad de la persona.		
1.5 Investigación, elaboración y difusión de nuevos modelos de comportamiento.		
1.6 Apertura respetuosa y crítica frente a distintas ideologías y modos de interpretar la realidad.		
1.7 Respeto absoluto por la libertad de conciencia.		
2. <i>Pedagogía universitaria</i>		
2.1 META		
2.1.1 Resolver problemas reales.		
2.1.2 Transferir y aplicar el conocimiento a otras situaciones.		
2.2. CONTENIDO		
2.2.1 Conocimiento disciplinal.		
2.2.2 El problema del hombre.		
2.2.3 El conocimiento histórico.		
2.2.4 La realidad actual.		
2.2.5 La dimensión valoral.		
2.3 ORIENTACIÓN		
2.3.1 Centrada en el estudiante y su formación.		
2.3.2 Orientada a la resolución de las necesidades sociales.		
2.4 MÉTODO		
2.4.1 Puesta en uso del conocimiento (en contraposición a la memorización y a la repetición).		
2.4.2 El conocimiento se pone en diálogo con la realidad.		
2.4.3 Hay interacción con otros procesos de dentro y de fuera.		
2.4.4 El alumno participa en la re-exición.		
2.4.5 Se fomenta el esfuerzo y rigor en el trabajo.		
2.4.6 Hay corresponsabilidad.		
2.4.7 Se fomenta el discernimiento.		
2.4.8 Hay colaboración.		
2.4.9 Se explicitan normas y procedimientos.		
2.5 EVALUACIÓN		
2.5.1 Se utilizan mecanismos distintos a la repetición (aplicación, análisis, generación).		

3. *Compromiso social*
- 3.1 Se da un continuo y riguroso análisis sociocultural.
- 3.2 Existe rigor en la enseñanza de la actividad profesional con sentido transformador.
- 3.3 Se dan aplicaciones prácticas.
- 3.4 Se conoce de cerca la injusticia.
4. *Características de los docentes*
- 4.1 Tiene una formación sólida.
- 4.2 Es competente en su disciplina profesional.
- 4.3 Domina métodos y técnicas de su actividad docente.
- 4.4 Realiza su actividad en interacción con otros académicos.

H. Análisis comparativo

Una vez analizados cada uno de los casos, se procedió a hacer un análisis comparativo. Se contrastaron los distintos elementos de los métodos pedagógicos utilizados por los profesores con los postulados de la filosofía educativa de la Universidad utilizando una matriz de doble entrada que aparece en el cuadro 3, que es una variación de la mostrada en el 2. Se usaron los mismos parámetros que en ésta pero se incluyen columnas para cada uno de los casos analizados, para presentarlos de manera conjunta.

Cada aspecto observado en las clases (34 en total) se señaló con una marca de verificación (✓). Cuando ese aspecto no estuvo presente en las clases el cuadro se dejó en blanco. Es importante señalar que se ha marcado sólo la presencia de la característica y no su frecuencia ni su calidad. Esos aspectos ya fueron analizados de manera detenida en la revisión individual de los casos.

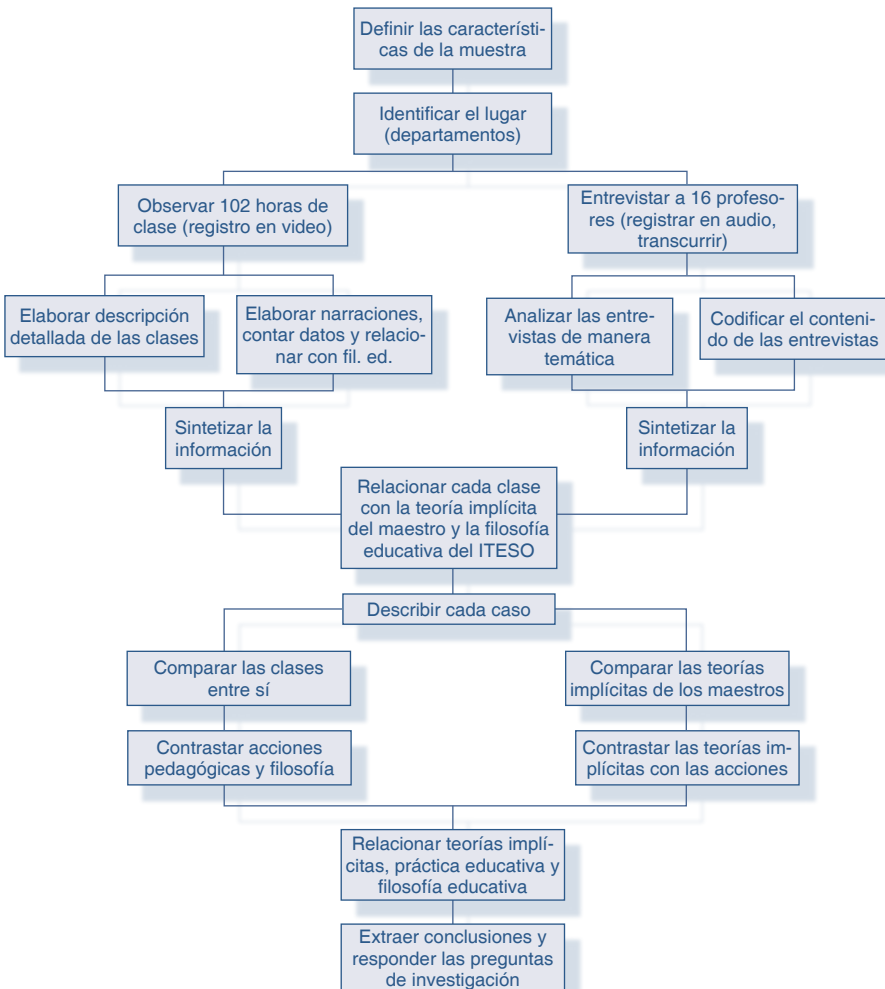
Posteriormente, los casos se dividieron en tres categorías de acuerdo con la cercanía que mostraban con la filosofía educativa de la institución. La cercanía o lejanía se determinó según el número de marcas de verificación que se le asignó a cada caso en el cuadro síntesis después del análisis descriptivo. Se determinó como criterio que los casos cercanos a la filosofía institucional serían aquellos que tuvieran entre 20 y 32 marcas de verificación; los intermedios los que tuvieran de 10 a 19, y los lejanos entre 0 y 9.

Se analizaron las características sobresalientes de las 51 clases observadas y se estableció una tipología de las creencias pedagógicas de los profesores, utilizando como criterio el isomorfismo entre

sus creencias pedagógicas y su práctica docente, es decir, si la estructura del sistema de creencias del profesor era similar a la estructura de la estrategia pedagógica seguida.

Finalmente, se analizó el papel que desempeña el profesor en el tránsito de la filosofía educativa al aula. En la gráfica 2 se presenta una visión esquemática de la metodología utilizada, en donde se pueden distinguir las principales acciones realizadas.

GRÁFICA 2
Esquema de la metodología utilizada



El investigador es, a su vez, académico de la institución donde se llevó a cabo el estudio, por lo que fue necesario cuidar que se mantuviera una distancia que permitiera la objetividad en la recolección y el análisis de los datos. Como estrategia para este distanciamiento, se pidió a un conocedor que revisara la síntesis de la filosofía institucional y las categorías de análisis; todas las sesiones de clase y las entrevistas fueron grabadas y la codificación de la información se realizó simultáneamente por dos personas.

IV. RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis comparativo que aquí se presenta se utilizó como insumo la descripción de los 16 casos de la muestra y la información recabada mediante entrevistas con cuatro funcionarios de la Universidad que desempeñan un papel clave para que la filosofía educativa de la institución llegue al aula. La información proporcionada por éstos se cita iniciando con la letra F seguidas por un número. La letra indica que es una entrevista con un funcionario y el número sirve para distinguirlos, pues fueron cuatro los entrevistados. También se utiliza la información proporcionada por un conocedor de la historia y el funcionamiento de la universidad, a quien se refiere como E (experto).

A. Cercanía del método pedagógico con la filosofía educativa

Como primer paso en esta fase del análisis se compararon los distintos casos entre sí utilizando las principales variables que señalan las Orientaciones Fundamentales de la Institución. En el cuadro 3 se presenta una matriz de doble entrada, en cuya primera fila se incluye el número de caso, y en cada celda de la primera columna se anota un número que refiere a cada una de las categorías analíticas que se encuentran en el cuadro 2.

Lo primero que puede apreciarse en el cuadro presentado es que los distintos casos difieren ampliamente en el número de marcas de verificación que presentan. La variación corresponde al número de aspectos de la filosofía institucional que aparecen en sus clases. Los 16 casos se dividieron en tres grupos de acuerdo con su cercanía con la filosofía del ITESO.

CUADRO 3
La filosofía educativa en las aulas del ITESO

Caso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
A. INSPIRACIÓN CRISTIANA																
1.																✓
2.	✓	✓	✓	✓										✓		
3.		✓						✓	✓			✓			✓	✓
4.		✓														✓
5.																✓
6.	✓	✓	✓	✓										✓	✓	✓
7.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
B. PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA																
1. Meta																
a)	✓		✓	✓						✓						✓
b)	✓	✓	✓	✓												✓
2. Contenido																
a)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
b)		✓														✓
c)		✓													✓	✓
d)	✓	✓						✓				✓				✓
e)	✓	✓		✓				✓	✓					✓	✓	✓
3. Orientación																
a)	✓		✓	✓						✓				✓		✓
b)														✓		✓
4. Método																
a)	✓		✓	✓			✓			✓				✓		✓
b)	✓	✓	✓	✓						✓				✓		✓
c)	✓		✓	✓				✓						✓		✓
d)	✓		✓	✓			✓							✓		✓
e)	✓		✓	✓										✓		✓
f)	✓		✓	✓						✓				✓		✓
g)	✓		✓	✓										✓		✓
h)	✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓				✓	✓	✓
i)	✓		✓	✓						✓				✓	✓	
5. Evaluación																
a)	✓	✓	✓	✓			✓	✓						✓		✓
C. COMPROMISO SOCIAL																
1.																✓
2.																✓
3.																
4.			✓	✓												
5.																
D. CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES																
1.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.	✓		✓	✓	✓		✓		✓	✓		✓				✓
3.	✓		✓	✓												✓
4.	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Total	24	16	21	23	4	3	9	10	7	12	3	7	3	20	10	29

En el primer grupo, los cercanos, están los casos 1, 3, 4, 14 y 16 pues cumplen ampliamente con los postulados de la filosofía institucional. Estos cinco representan el 31.25% del total de casos analizados. En contraparte, los casos 5, 6, 7, 9, 11, 12 y 13 tienen escasas marcas de verificación, pues las acciones pedagógicas estuvieron ajenas a lo que señala la institución y representan el 43.75% de los casos. Los restantes 2, 8, 0 y 15 están en un punto intermedio, pues no reúnen todos los requisitos, pero cumplen con algunos de ellos y representan el 25%.

Como puede apreciarse en el cuadro 4, la mayoría de los casos no están cercanos a lo que señala la filosofía educativa del ITESO.

CUADRO 4
Cercanía con la filosofía educativa del ITESO

	<i>No. de casos</i>	<i>Porcentaje</i>
Muy cercanos	5	31.25%
Intermedios	4	25.00%
Lejanos	7	43.75%
Total	16	100.00%

La lejanía del método pedagógico utilizado en los cursos con respecto de la filosofía educativa que sustenta la institución, puede explicarse a partir de la falta de una estrategia general para implementarla, pues como señala uno de los directivos de la universidad: “La institución no tiene una estrategia integrada para que esto ocurra. Hay actividades sueltas, algunas más exitosas. Si se trata de que llegue al aula tiene que ser a través de los profesores” (F. 3).

Este mismo funcionario enumera cuatro acciones de la universidad para promover que se vivan las Orientaciones Fundamentales en las aulas: 1) el Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas, 2) la inducción a profesores en una sesión de trabajo cuya duración es de una mañana completa, 3) apoyo a grupos de profesores que tienen intereses específicos para mejorar la docencia; ejemplo de esto último son cinco pequeños grupos de profesores que están trabajando en torno al desarrollo del juicio moral, por

propia iniciativa y 4) el Foro para la Innovación Educativa que se ha llevado a cabo ya en dos ocasiones.

Se puede explicar que la filosofía educativa de la Universidad no se traduce en acciones docentes en todas las aulas debido a la falta de una estrategia definida y coherente de formación y también a que en las acciones realizadas con este fin no participan todos los profesores. En junio de 2001, apenas 38 profesores de los 1094 que constituían la planta de tiempo fijo y variable que había en ese año, habían terminado el Diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas, además de que algunos de quienes lo cursaron no mostraban una práctica docente más cercana a la filosofía educativa de la Universidad que aquellos que no lo cursaron. Este hallazgo puede explicarse, en parte, si se analizan las razones de los profesores para tomar el Diplomado, pues algunos no lo hacen por el interés de aprender, como el caso 6 en que el profesor considera que debe tomar la capacitación para permanecer laborando en la institución y al respecto dice:

Fue muy comentado que iban a tomar en cuenta que hicieras el Diplomado, y que si no lo tienes no vas a permanecer en el ITESO... tomaste el Diplomado y ¡qué ojera!, era mucho lo que te demandaba. La mayoría se salieron del Diplomado y no pasó nada. (Además) no sirve de nada, no te dan otras materias o más grupos. Mi diploma ahí está en mi casa (EC6: 13).

Al pasar de ofrecer cursos de acuerdo con temáticas, a la recuperación de la práctica, el diplomado tuvo un avance significativo; sin embargo, podría estar tomando como objeto de análisis las ideas de los profesores acerca de su práctica y no necesariamente la práctica misma, lo que disminuiría las probabilidades de que pudieran hacer cambios significativos en ésta, pese a su buena voluntad.

Tres de los funcionarios (F1, F3, F4) entrevistados opinan que la coerción para que asistan a los cursos de capacitación atenta contra el propósito mismo de la formación. Sin embargo, uno de ellos afirma que se está planeando una certificación por parte de la Universidad para quienes deseen enseñar como profesores de tiempo variable, es decir, el conjunto de profesores que imparte el 80% de

los cursos. De concretarse dicho proyecto, la Universidad pondría al alcance de los profesores que así lo desearan todos los medios necesarios para que tuvieran la formación que les permitiera alcanzar la certificación. Esto no aplicaría para los profesores de tiempo fijo, puesto que para su selección habría criterios establecidos que permitirían elegir a personas competentes en su disciplina y en otros aspectos académicos, como la docencia o la investigación.

En el cuadro 3 se puede notar que la inspiración cristiana, en general, no se detecta frecuentemente dentro de las aulas; si se toman como evidencias las acciones observables, no hay evidencias de solidaridad; lo más cercano son acciones de colaboración; sólo en algunas materias se re exiona sobre el comportamiento humano; no hay investigación, elaboración ni difusión de nuevos modelos de comportamiento acordes con la dignidad de la persona. El aspecto más evidente de esta categoría que fue posible observar fue el respeto a la libertad de conciencia y de expresión de las ideas, y en varios de los casos (1, 2, 3, 4, 14, 15 y 16) también se evidenció la apertura respetuosa y crítica frente a otras ideologías y modos de interpretar la realidad.

En cuanto a la pedagogía universitaria, se pudo identificar cinco casos (1, 3, 4, 14 y 16) en los que existe una gran cercanía con los postulados de la filosofía educativa, pues utilizaban una metodología constructivista centrada en el alumno; la mayoría de ellos buscaba el uso y la transferencia del conocimiento y privilegiaba el diálogo y la construcción conjunta en el desarrollo de las clases. La evaluación era congruente con la metodología. El resto de los casos se alejan de los postulados señalados: algunos (5, 6, 9, 11, 12 y 13) utilizaban métodos recitativos, centrados en la información y con evaluaciones acordes a esa metodología. En tales clases el diálogo estaba ausente, la interacción era baja y centrada en preguntas y respuestas sobre datos y principios que aparecían en libros o apuntes.

El compromiso social fue el gran ausente en las clases observadas, pues sólo en una de ellas se daba un riguroso análisis sociocultural y se daban aplicaciones prácticas; sin embargo, según los cuatro funcionarios entrevistados, en las clases debería realizarse un riguroso análisis sociocultural, o cuando menos relacionar los contenidos disciplinares con la dimensión valoral y social; todos

coincidieron en que este análisis debe llevarse a cabo siempre y cuando el tema lo permita, es decir, que no debe darse al margen del contenido de la disciplina.

B. Práctica pedagógica y teorías implícitas de los docentes

A partir de la comparación de las teorías implícitas de los profesores y de sus actividades en el aula se encontró que los docentes tenían teorías implícitas más tendientes al constructivismo o a la presentación de información.

Independientemente de que los profesores sustentaran una visión constructivista o transmisionista, sus acciones en el aula podían corresponder o no a su visión. Se encontró que en 13 casos (81.25%) concuerda la teoría implícita del profesor con lo que hace en el aula. En tres casos (18.75%) se presenta una marcada diferencia entre lo que él dice acerca de la educación y lo que hace. Como ejemplo de estos casos en que lo que hacen concuerda con la teoría implícita de la educación que manifestaron durante la entrevista, los profesores manifestaron una visión educativa constructivista y su práctica educativa es congruente con dicha visión.

En resumen, los métodos pedagógicos de los profesores se pueden agrupar en dos grandes categorías: constructivismo y transmisionismo. La mayoría de los profesores (81.25%), independientemente de su visión pedagógica, mostraba congruencia entre práctica educativa y teorías implícitas.

1) Tipología de las creencias pedagógicas de los profesores

En los datos del apartado anterior se puede recalcar un aspecto importante de la relación entre las teorías implícitas de los profesores y la estructura de su práctica educativa: el isomorfismo, es decir, la igualdad de estructura entre sus teorías implícitas sobre la educación y sus acciones en el aula.

Durante las entrevistas se pudo observar que las descripciones que los profesores hacían acerca de su práctica educativa tenían distinta concordancia con lo observado y también variaba la evaluación que hacían de su práctica a partir de esa observación. Se hizo una tipología partiendo del isomorfismo entre sus acciones y

sus creencias pedagógicas, anotando la variante de ser crítico o acrítico, así como la falta de isomorfismo, que en este caso se le denomina incongruencia.

Isomorfismo acrítico. Con este término se designan aquellas prácticas educativas cuya estructura se refleja en las teorías pedagógicas de los profesores y en las que, además, éstos dan por hecho que lo que ocurre es lo que debe ocurrir. En esta categoría encontramos al 50% de los casos (2, 4, 5, 6, 8, 11, 12 y 15). Los profesores hablan de sus ideas pedagógicas durante la entrevista y estas ideas se corroboran con los datos provenientes de la observación.

Como ejemplo de isomorfismo acrítico, en el caso 2, el profesor dice: “ahora doy el curso con cañón, los apuntes están en Word, pero el próximo año lo voy a dar en *Power Point*. La presentación va a estar más resumida” (EC5: 6). El énfasis está totalmente en la presentación de la información. Incluso añade que busca que sus alumnos no tengan que perder tiempo anotando, por lo que les da los apuntes ya hechos. En el aula se puede observar justamente lo que el profesor dice. Él al frente, con una proyección, presentando la información, frecuentemente de espaldas a los alumnos y con escasa interacción. Concuerdan su visión transmisionista de la educación y sus acciones pedagógicas. Por otra parte, en ningún momento formula críticas a su manera de enseñar. Por tanto, su visión educativa y sus acciones pedagógicas se clasifican como isomórficas y además es acrítico acerca de la pedagogía en el aula.

El *isomorfismo crítico* aparece cuando existe una relación estrecha entre las teorías pedagógicas del profesor y su práctica educativa y además si detecta insuficiencias y/o incongruencias en su práctica. En esta categoría hay cinco casos (1, 3, 10, 14 y 16). Todos ellos tienen acciones educativas congruentes con sus teorías implícitas, pero además critican aspectos de su propia actuación. En el caso 1, lo que el profesor declara, por ejemplo: “inicio con teoría, luego voy a algo práctico y les pregunto para verificar” (EC1: 4), se corrobora con las observaciones, pues revisan la parte conceptual, les pide que analicen el sistema contable de una empresa e involucra a los alumnos durante la clase. Sin embargo, el profesor se muestra insatisfecho con la evaluación que realiza, pues la califica de tradicional: “evalúo a los alumnos de manera muy tradicional, les

califico la parte teórica y les doy tantos puntos, la parte práctica y les doy otros puntos” (EC1: 6); comenta que en ocasiones tiene dificultades para involucrar a los alumnos y considera que su número —30— dificulta llevar a cabo un seguimiento adecuado del proceso de aprendizaje de cada uno.

Incongruencia. En esta categoría se incluyen los cursos en que la práctica educativa y el discurso del profesor son tan diferentes que sus teorías pedagógicas implícitas parecieran referirse a otra práctica y no a la propia. Aquí se incluyen tres casos (7, 9 y 13). En el primero, el profesor del caso 7 dice que a él le toca provocar la re-exición, ayudar en la construcción de sentido y descubrir la conexión entre los modelos de la comunicación; lo que hace es abdicar de la conducción de la clase y su papel se limita a pedir que se organicen, y le informen y a dar una opinión ilustrada en momentos coyunturales.

C. Las metas del curso en la mente del profesor y en el programa del curso

Otro aspecto que apoya la idea de que las teorías implícitas de los profesores tienen un impacto importante en su práctica docente lo constituye la comparación de lo que hace en el aula con la meta del curso, que aparece por escrito en el programa y la que él tiene en mente cuando se le pregunta acerca de ella.

En el estudio se encontró que la mayoría de los profesores, 12, persigue una de las metas, ya sea la que se encuentra en el programa o la que ellos tienen en mente y declaran durante la entrevista. De éstos, diez persiguen la meta que ellos traen en mente y dos la que está escrita en el programa y no la que declaran.

Este hallazgo es relevante debido a que normalmente se da mucha importancia a lo que dicen los programas escritos, pero poca a la meta del curso que los profesores tienen en mente. Lo que aquí se muestra es que las metas que están en la mente del profesor tienen una mayor relación con sus acciones que las que se anotan en un programa. Esto refuerza la importancia de las teorías implícitas de los profesores en su práctica educativa.

Lo que se muestra en esta sección es que las metas que están en la mente del profesor tienen una mayor relación con sus acciones que las que anotan en un programa. Esto refuerza la importancia de las teorías implícitas de los profesores en su práctica educativa y presenta un problema para cualquier proyecto universitario que se centre más en la modificación del currículo escrito que en la formación del profesorado.

D. La filosofía educativa en las aulas del ITESO

Después de haber presentado las generalidades de la comparación entre los 16 casos y la relación entre las teorías implícitas de los profesores y su práctica educativa, en este apartado se abordará, específicamente, la presencia de las tres Orientaciones Fundamentales del ITESO en las aulas. También se analiza si las características de los profesores son aquellas que la institución declara. Se inicia con la inspiración cristiana y el compromiso social debido a que aparecen poco en las observaciones y en las entrevistas realizadas. Se continúa con la pedagogía universitaria, que es sobre lo que más evidencias se tienen; como último punto se abordan las características de los profesores y se concluye con la síntesis acerca del método pedagógico utilizado en las aulas y su relación con los postulados de la filosofía educativa del ITESO

1. Inspiración cristiana

La inspiración cristiana es uno de los aspectos más elusivos de la filosofía educativa del ITESO, pues es difícil saber qué es lo que lleva a los profesores a actuar como lo hacen en el salón de clase; sin embargo, en cada uno de los casos se analizó este aspecto, buscando en los datos obtenidos mediante la observación aquellas características de las clases que correspondieran a los aspectos más concretos de lo que las Orientaciones Fundamentales del ITESO llaman inspiración cristiana: solidaridad, re-exición sobre el saber y vivir humanos a la luz de la fe, análisis del comportamiento humano, apertura respetuosa y crítica y elaboración de nuevos modelos de comportamiento.

Libertad y respeto

De los indicadores de inspiración cristiana, la libertad y el respeto fueron los elementos que con mayor frecuencia aparecieron en el aula. En 13 de los casos hubo absoluto respeto y trato amable a los alumnos, pues los profesores respondían las preguntas que les planteaban y ayudaban a los que lo requerían. En estas mismas clases los alumnos expresaban sus puntos de vista, incluso cuando diferían de la opinión del profesor, quien reconocía las aportaciones de los mismos. Durante la entrevista; algunos docentes hacían hincapié en la importancia de que los estudiantes tuvieran su propia perspectiva acerca de los asuntos tratados, independientemente de que concordara o no con la de ellos.

Solidaridad

En las clases observadas la única solidaridad fue la ayuda que se proporcionaban los alumnos entre sí cuando los profesores les pedían que realizaran alguna actividad compleja. No se observó ningún caso de solidaridad hacia la comunidad; sin embargo, uno de los profesores entrevistados (caso 14) informó que sus alumnos participaron voluntariamente en la fundamentación de un programa que atiende a niños prematuros y a sus madres. También podría considerarse como solidaridad que el profesor del caso 3 dedique tiempo adicional a los alumnos que requieren asesoría fuera de clase.

Crítica del comportamiento humano

La crítica del comportamiento humano como manifestación de la inspiración cristiana ocurrió sólo en seis (37.5 %) de los cursos observados (2, 8, 9, 12, 15 y 16). En la mayoría de éstos se hicieron pequeños comentarios de apenas unos minutos de duración. En el caso 12 el profesor destinó aproximadamente quince minutos para comentar una crítica que leyó acerca del neoliberalismo, que tiene mayor interés en la estandarización de procesos que en las personas; en el caso 15 el profesor critica el comportamiento humano e intenta inculcar a los alumnos hablándoles del amor de la madre

Teresa y haciendo referencias a temas religiosos. Sólo en el caso 16 hay críticas frecuentes y fundamentadas a ciertos patrones de conducta humana que atentan contra la dignidad de la persona. En este último hacen una crítica de la cultura como construcción humana que vuelve malos a los hombres y se habla de la inequidad, poniendo como ejemplo la idea de impureza de la mujer que aparece en el Antiguo Testamento (C16, 1: 9).

Como se mostró, de los tres aspectos de la inspiración cristiana analizados, el que está presente en casi todos los casos es el de libertad y respeto; la solidaridad sólo se presenta entre compañeros durante la clase, pero en ningún caso se habla de la solidaridad hacia personas o grupos marginados. La crítica del comportamiento humano ocurrió en más de un tercio de los casos, pero consistió en brevísimas intervenciones del profesor.

2. ¿Y el compromiso?

En los documentos jurídicos del ITESO se habla del compromiso social como una de sus Orientaciones Fundamentales. Para determinar si se fomentaba tal compromiso, se tomaron los siguientes indicadores en las clases: presencia de un continuo y riguroso análisis sociocultural; rigor en la enseñanza de la actividad profesional con sentido transformador; aplicaciones prácticas; conocimiento cercano de la injusticia.

Lo único que se observó relacionado con el compromiso social fueron las aplicaciones prácticas que se dieron en tres de los cursos, los cuales no iban encaminadas a servir a alguien, sino a propiciar el aprendizaje. El análisis sociocultural riguroso se dio sólo en una materia. Por lo tanto, se puede decir que el compromiso social fue el gran ausente en las 102 horas de observación de las 51 clases. Se debe tomar en cuenta que hay otra instancia de la Universidad, la Dirección de Integración Comunitaria (DIC) que promueve el compromiso social a través del servicio social, las misiones y los proyectos de intervención. Faltaría valorar si estas actividades implican realmente un compromiso social. Partiendo de la hipótesis de que es en estas otras actividades en donde se da el compromiso social, seguiría notándose la omisión en las clases, pues los alumnos pa-

san la mayor parte de su tiempo como estudiantes, en las aulas, y allí no hay evidencias de que se promueva el compromiso.

3. Pedagogía universitaria¹

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

La meta de los cursos

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

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

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

¹ Parte de la información de esta sección apareció en el artículo "Comparación de una propuesta pedagógica universitaria", en el número 24 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

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

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

El contenido de los cursos

En las Orientaciones Fundamentales de la Universidad, se indica que en los cursos que se impartan, se debe abordar el problema del hombre, la realidad social actual y los aspectos históricos que permitan la comprensión de lo que ocurre en el presente. Se espera que los alumnos no sólo repitan la información acerca de lo que otros pensaron, sino que sepan utilizar esa información para analizar situaciones sociales, que generen nueva información y puedan tomar una posición ante situaciones controversiales en las que esté en juego la justicia, la equidad o la dignidad de las personas.

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

En los 14 casos restantes, los que son impartidos por los diversos departamentos académicos, el contenido fue casi exclusivamen-

te disciplinal, pues sólo en cinco de ellos el profesor o los alumnos hicieron algún comentario de tipo valoral, que duraba apenas un minuto; excepto en los casos 9 y 15, en que los profesores hablaron 18 y 30 minutos, respectivamente, sobre un asunto valoral.

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

La Universidad señala, como algo muy importante, que los contenidos valorales y sociales se traten en todos los cursos, siempre que sean pertinentes de acuerdo con el contenido y no como un discurso adicional o paralelo. Valga aclarar que en todos los cursos es posible incluir la dimensión valoral, puesto que cualquier actividad profesional tiene implicaciones para el bienestar de otros, ya sea inmediata o mediata, y éstas pueden ser analizadas junto con el contenido disciplinal. Por ejemplo, la manera de administrar una empresa o de llevar la contabilidad, tiene implicaciones para el bienestar de los trabajadores, en el primer caso, y para la hacienda pública, en el segundo.

Se puede concluir que en los cursos impartidos por los departamentos académicos existe una disociación entre los contenidos propios de un campo disciplinal y las implicaciones sociales y valores que el conocimiento o las prácticas disciplinales tienen para las personas.

La estructura de las clases

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

El formato de clase predominante fue la exposición, como era de esperarse, dada su versatilidad. Fue un formato utilizado en algún momento en todos los cursos, pero, además, en siete de los casos fue la estructura única de las clases. Los estudiosos de los métodos

y estrategias de enseñanza afirman que el formato de exposición tiene una estructura similar a la de un ensayo, en el que se pueden identificar afirmación, argumentación y cierre o conclusiones (Ken Bain, inédito); sin embargo, en los cursos observados se presentaba la información de un tema a continuación del otro, sin que existiera una estructura argumentativa. En tres casos eran monólogos del profesor, con preguntas retóricas ocasionales; en otros tres había preguntas que requerían información memorizada, y en dos más se pedían opiniones sin sustento.

Hubo un caso, el 3, en el cual el formato de clase fue de taller exclusivamente y otro, el 16, que tuvo formato único de seminario. Los otros cinco tenían una estructura mixta: dos de ellos utilizaban el formato de exposición y taller; y los otros tres, de exposición y laboratorio.

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

Los casos más cercanos a la pedagogía universitaria que sustenta la institución fueron aquellos que tenían formato de taller o seminario, y los que usaban una variedad de formatos, pues en todos ellos había una mayor participación e involucración de los alumnos.

Tipos de interacción en el aula

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

Aunque era obvio que en todas las clases ocurriera algún tipo de interacción entre profesores y alumnos, ésta variaba fuertemente en frecuencia y en calidad. En este análisis la interacción fue clasificada en tres categorías: 1) preguntas y respuestas, que consisten

en que el alumno o el profesor planteen una interrogante, abierta o cerrada, simple o compleja, y el otro reaccione verbalmente ante la pregunta; 2) diálogo, que modificando la idea de Nystrand, citado por Brown, Bakhtarand y Youngman (1984), se define como el intercambio de información libre entre al menos el profesor y un alumno, por un tiempo superior a 30 segundos y en más de una ocasión, al menos de uno de ellos, durante un episodio de clase, y 3) construcción conjunta del conocimiento, que consiste en que tanto el profesor como el alumno contribuyen de manera parcial a la construcción de una respuesta o de un planteamiento; usualmente el alumno aporta datos y el profesor la estructura.

Un indicador de que se utiliza la pedagogía propuesta, más que el número de preguntas, es la presencia del diálogo. Éste estuvo presente en seis de los casos y en todos ellos, excepto en uno, que era diálogo entre alumnos y no con el profesor, se dio también la construcción conjunta del conocimiento.

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

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

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

² Las siglas se refieren a la fuente de los datos: C significa caso y va seguida del número que se le asignó: 16, el siguiente, se refiere al número de clase, y el último, al número de página en que se encuentra la información.

La construcción conjunta ocurre cuando el profesor ayuda al alumno proporcionándole la estructura y una guía para que éste pueda construir el conocimiento a partir de la información que posee. Este proceso es similar al que Bruner llama andamiaje, y consiste en ayudar al aprendiz a realizar una actividad con la cual no está familiarizado o está más allá de su capacidad en el momento (Wood, Bruner y Ross, 1976). Para hacer esto es necesario que el profesor identifique la zona del desarrollo próximo del alumno, es decir, en términos de Vygotsky (1979), aquella en la que el alumno no puede realizar una actividad de manera independiente, pero sí con la ayuda de alguien más capaz.

Un ejemplo de construcción conjunta es lo que ocurrió en el caso 4, cuando los alumnos trabajaban de manera individual elaborando un diagrama de flujo; uno de ellos pregunta al profesor si una operación forma parte del proceso principal. El profesor le da una regla: “para que forme parte de la secuencia principal tiene que estar condicionada”, luego le pregunta: “¿está condicionada?”; el alumno responde que no, y el profesor pregunta: “¿qué es, entonces?”, y el alumno dice que es un ensamble (C4, 2: 5).

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

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

Uso y transferencia del conocimiento

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

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

Puesto que apenas alrededor de una tercera parte de los profesores de la muestra utilizó el conocimiento y enseñó esquemas transferibles, resulta deseable que la Universidad implemente maneras de ayudarlos a lograr este propósito, ya que en varios de los casos los docentes se esmeraron en hacer su trabajo lo mejor posible, pero no lo lograron del todo, debido a que no saben cómo hacerlo o a que buscan la mera transmisión de información, a partir de su idea de que en eso consiste la enseñanza.

Involucración e interés de los alumnos

Un aspecto interesante de las clases analizadas fue el nivel de involucración de los alumnos y los factores con que éste se relacionaba. Se observó que en algunos cursos había involucración de los alumnos en todas sus clases, mientras en otros, se encontraban distraídos o realizando otras actividades. La involucración o la distracción era un factor constante a través de las clases de un curso, excepto en uno, en que los alumnos se involucraban mucho en un segmento de la clase, pero en otro no.

Hubo involucración en siete casos. En cinco de éstos había un patrón muy claro: los profesores asignaban tareas complejas o formulaban preguntas de alto nivel, ponían reglas claras y daban un seguimiento individual a los alumnos; por ejemplo, en el caso 3, el profesor presentó problemas complejos de matemáticas, en las aulas los alumnos debían resolver problemas de mezclas o de móviles. El profesor comentó que le interesaba la disciplina junto con un ambiente agradable, y lo expresó así: “Para mí, lo difícil es tener una buena disciplina en el salón de clases y un ambiente agradable, que es lo que yo persigo” (EC3: 7).

Por otra parte, en nueve casos no hubo involucración de los alumnos y estas clases se caracterizaban por ser expositivas, por la falta de seguimiento individual del aprendizaje, por las actividades simples y la poca exigencia en el trabajo. En estos casos, se asignaron tareas simples, se permitieron tiempos amplios para las actividades, sin la exigencia de que éstas se cumplieran. En algunas clases, los alumnos hacían otras actividades durante las exposiciones: tareas de otros cursos, peinarse, platicar, revisar su correo electrónico e incluso dormir. En uno de los cursos había pasividad del profesor ante las faltas de respeto.

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

Rigor académico

El rigor académico es un elemento del método pedagógico que propone la institución. Éste se verifica cuando el profesor utiliza el total del tiempo asignado en el horario para dar la clase; cuando pide a los alumnos que sustenten sus opiniones en datos; cuando solicita precisión; cuando pide pensamiento de orden superior, como inferencias, identificación de supuestos o evaluación, y que fijen su

posición respecto a un tema, y cuando corrige la información o las conclusiones erróneas de los alumnos. Cinco de los casos mostraron rigor académico; 11, no.

En las clases en que hay rigor académico, los profesores corrigen a los alumnos, reformulan lo que éstos dicen, los parafrasean y los cuestionan para que produzcan respuestas que vayan más allá de la mera repetición de información; en las que no lo hay, por lo general el profesor presenta información y, si formula preguntas, éstas tienen respuesta conocida y basta con que el alumno recuerde la información leída.

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

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

El poco rigor y consistencia que se vio en el método de enseñanza pudo apreciarse en el método de evaluación, pues el profesor hacía preguntas memorísticas, como: "¿Qué es el ruido y cuáles son los tipos de ruido?, ¿qué es la atenuación?" (examen parcial núm. 1).

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

Constructivismo y transmisión en las aulas universitarias

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

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

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

Las exposiciones que hacían los profesores no estaban dentro de los parámetros de las buenas clases expositivas (introducción, argumentación, conclusión o cierre), sino que consistían en presentar información sobre un tema y al terminarlo continuaban con otro

hasta que terminara el tiempo de la clase. Incluso uno de los profesores (caso 11) señaló que a continuación verían muchos “pequeños temas tediosos” (C11, 1: 1). La evaluación era acorde con este enfoque en casi todos los casos. Los profesores hacían un examen en que pedían que los alumnos reprodujeran la información leída.

En contraparte, en los cursos que tenían orientación constructivista, los docentes pedían a los estudiantes que participaran en las actividades que llevaban preparadas; que opinaran y sustentaran sus opiniones; que resolvieran problemas y que buscaran información que posteriormente traerían a la clase. Las preguntas que formulaban los profesores con frecuencia no tenían respuesta conocida o inmediata y los alumnos tenían que realizar algún proceso de pensamiento para resolverla.

Con esta orientación, los profesores modelaban procedimientos y/o llevaban a los alumnos a lugares en donde ocurría el fenómeno en estudio para que tuvieran una experiencia directa. En los cursos con orientación constructivista, la evaluación era consonante con la manera de enseñar y no incluía preguntas de respuesta conocida, sino problemas o elaboración de trabajos analíticos o sintéticos en que se tenía que aplicar el conocimiento adquirido.

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

IV. CONCLUSIONES

Como síntesis y conclusión de este trabajo, se puede decir que en siete de los casos las acciones de los profesores se encuentran lejos de los postulados de la filosofía institucional, cinco se encuentran cercanas y cuatro en un nivel intermedio. La mayoría de los profesores, 13, tiene acciones pedagógicas de acuerdo con sus teorías implícitas sobre la educación y tres tienen acciones discordantes. La relación entre las teorías implícitas de los docentes y sus acciones pedagógicas se clasificó en tres tipos: isomorfismo acrítico, isomorfismo crítico e incongruencia.

Los casos en los que los profesores tienen acciones cercanas a lo que prescribe la filosofía educativa pueden explicarse por la historia previa de los docentes y por su afinidad ideológica con el ideario de la institución, pero no fueron contratados por esta afinidad, sino por otras razones. Los casos en que las acciones pedagógicas de los profesores no son cercanos a la filosofía institucional pueden explicarse, en parte, por los criterios idiosincrásicos de contratación, por la falta de exigencia del requisito de experiencia profesional y de práctica profesional vigente, porque en la mayoría de los casos no hubo un curso de inducción para los profesores y porque la capacitación fue electiva por parte de los docentes.

Si se considera al profesor como un agente capaz de tomar decisiones y que a través de ellas contribuye a la puesta en práctica de la propuesta educativa de la institución, la Universidad muestra omisiones importantes al no tomar como uno de sus criterios de contratación la afinidad con su proyecto, al no dar a conocer a sus profesores con amplitud y profundidad su filosofía y al hacer electiva la capacitación. Debido a ello, el profesor utiliza las teorías implícitas sobre la enseñanza que ha construido sin la concurrencia de la gestión universitaria y, por lo tanto, opera a partir de un conjunto de conocimientos, creencias y supuestos que no necesariamente son los que la Universidad sustenta.

La filosofía educativa de la institución es un conjunto de supuestos de calidad educativa que debería ser parte del pensamiento de los profesores, pues quienes no la tengan en mente no están en posición de contribuir a su aplicación en el proyecto educativo. Por los hallazgos de este estudio se puede saber que existen aportaciones individuales en la misma dirección del proyecto y que algunas de ellas son casuales. De ahí se puede sustentar la idea de que la cultura en que se vivan las Orientaciones Fundamentales no está totalmente construida.

El proyecto educativo jesuita y el de la Universidad son propuestas valiosas; sin embargo, en el caso del ITESO, su proyecto no está suficientemente institucionalizado como para contribuir de manera sólida y consistente a la formación de los alumnos.

Es claro que la gestión encuentra tensiones al tratar que se vivan las orientaciones de la Universidad en el aula. Una tensión a la que

se encuentran sometidas las instituciones de educación privadas que cuentan con un ideario explícito es la que resulta del interés por la eficiencia en términos de demanda, operación y viabilidad y por el cumplimiento de la misión. Esta tensión las lleva a oscilar entre la adaptación al entorno o el intento de transformarlo, a inclinarse hacia la eficiencia o hacia la eficacia, a enfatizar la operación o la visión profunda.

Una segunda tensión general al tipo de universidad de referencia es la que surge de factores contextuales; por ejemplo, que los profesores conozcan el contenido de una materia, pero que no cumplan con el perfil que la Universidad quisiera. Otro de los factores contextuales que generan tensión es la elaboración de perfiles profesionales relevantes para el mercado pero irrelevantes para la visión que tiene la Universidad, lo que puede llevar a algunos desencantos al descubrir que la institución está trabajando para el sistema actual y no para su transformación en otro más justo y solidario.

De manera particular, hay una tensión entre contratar como docentes a personas identificadas con el ideario de la universidad y contratar a cualquier persona competente en su disciplina, independientemente de que su ideología sea compatible o no con la de la institución. En el primer caso se corre el riesgo de la cerrazón y el dogmatismo, en el segundo la apertura a la pluralidad pudiera desdibujar la identidad y la misión del ITESO.

Otra tensión adicional es la decisión de si la capacitación debe ser obligatoria u opcional. Al hacer obligatoria la capacitación, por una parte, se coarta la libertad de los profesores y no se fomenta que asuman la responsabilidad, y por otra, se corre el riesgo de que asistan por cumplir con el requisito. Si se presenta como una actividad opcional se corre el riesgo de que muchos profesores no la tomen, que no re exionen sobre su práctica educativa y, por ende, no la transformen.

Una tensión más es dejar la filosofía educativa como ideas abstractas que inspiren la acción individual o transformarla en un modelo educativo que prescriba las líneas generales de la docencia y que permita que las acciones pedagógicas puedan ser evaluadas.

La metodología utilizada en esta investigación contribuye al estudio del funcionamiento de las instituciones que han construido una

filosofía explícita, pues se ha mostrado que es posible transformar los preceptos que emanan de tal filosofía en indicadores que permiten verificar la congruencia entre lo que se declara y lo que se hace.

Una de las implicaciones de los hallazgos de esta investigación es que la institución en cuestión debe, en aras de la congruencia, reforzar sus procesos de gestión para que su filosofía se viva en las aulas. Para que se estreche la relación entre filosofía educativa y práctica docente es necesario intencionar más los procesos de gestión: clarificar y definir los procesos de selección, contratación, inducción y formación de docentes; apoyar el trabajo de las academias; dar a conocer la filosofía educativa de la institución, presentar clases modelo, acompañar al docente en el proceso de reflexión y transformación de su práctica, promover más los cursos y conferencias sobre análisis de la realidad social y utilizar indicadores empíricos para evaluar la actividad docente. Por otra parte, es importante incidir en las teorías implícitas de los profesores dada la fuerte relación encontrada entre éstas y el método pedagógico que utilizan los profesores en las clases.

Una de las maneras de contribuir con la formación de profesores sería ayudándolos a mejorar su reflexión sobre la práctica educativa. Ross y Bondy (1996: 65) definen la reflexión como “una manera de pensar acerca de asuntos educativos que incluye la habilidad de tomar decisiones racionales y de asumir la responsabilidad por esas decisiones”. Este proceso no es sencillo y lineal, pues investigadores como Zeichner argumentan que no ocurrirá una mejoría en la capacidad reflexiva de los profesores a menos que se transformen en contribuyentes respetados y apoyados para los programas de reforma (citado en Fendler, 2003). Souridis (2003) siguiendo la idea de Polanyi acerca de que hay teorías tácitas bajo la acción, encontró que resultaba útil, para develar estas teorías, que se preguntara y confrontara a los profesionales sobre su práctica.

La investigación tiene como objetivo describir y explicar la realidad. Al hacerlo se genera información que puede ayudar a transformar la realidad estudiada. Las implicaciones presentadas tienen esa finalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASTIN, A. *Four critical years*, San Francisco, Jossey Bass, 1977.

_____. *What matters in college*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

AZEVEDO, F. "El neoliberalismo en América Latina", en A. Vásquez y R. Fuentes (eds.). *Re exiones a diez años de las características de la educación de la compañía de Jesús*, Guadalajara, ITESO, 1997, pp. 51-60.

BAIN, K. "What's wrong (and wright) with lectures?", Apuntes de clase en la Universidad Northwestern, en Chicago, Illinois (documento inédito).

BOYATZIS, R. *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*, Sage Publications, 1998.

BROWN, G., M. Bakhtarand y M. Youngman. "Toward a typology of lecturing styles", en *British Journal of Educational Psychology*, vol. 54, núm. 1, febrero de 1984, pp. 93-100.

CALDERHEAD, J. "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores", en L. Villar. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*, España, Marfil, 1998, pp. 21-37.

CLARK, C. y P. Peterson. "Procesos de pensamiento de los docentes", en Witrock. *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.

COMISIÓN DE PLANEACIÓN INSTITUCIONAL. *Agenda Institucional de Planeación: Escenario para el ITESO en 2006*, México, ITESO, 1999.

EL CONSEJO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN. *Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico*, México, ITESO, 1996.

ERICKSON, F. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en M. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Paidós, 1989.

EVERTSON, C. y J. Green. “La observación como indagación y método”, en M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación*, México, Paidós, 1997.

FELDMAN, K. y T. Newcomb. *The impact of college on students*, San Francisco, Jossey-Bass, 1969.

FENDLER, L. “Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations”, en *Educational Researcher*, vol. 32, núm. 3, abril, 2003, pp. 16-25.

GARDNER, H. *The Unschooled Mind, How children think and how schools should teach*, Nueva York, Basic Books, 1991.

HYMAN, H. y C. Wright. *Education's lasting influence on values*, Chicago, University of Chicago Press, 1979.

ITESO. “Orientaciones fundamentales del ITESO”, Guadalajara, ITESO, 1979.

JACOBS, J. “The sex segregation of fields of study”, en *Journal of Higher Education*, 57, 1974, pp. 134-154. 1986

KEMBER, D. y L. Gow. “Orientations to teaching and their effect on the qualitative of student learning”, en *Journal of Higher Education*, vol. 65, núm. 1, enero/febrero, 1994.

LOTTE, I. y P. Kuriloff. “The impact of college experience on political and social attitudes”, en *Sex Roles*, vol. 31, núms. 1 y 2, 1994, pp. 31-54.

MACINTYRE, A. *After virtue*, EUA, University of Notre Dame, 1984.

MARLAND, P. "Teaching: Implicit theories", en Torsten Husén y Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of education*, vol. 9, Great Britain, Pergamon Press, 1994, pp. 6178-6183.

MARSHALL, C. y G. Rossman. *Designing qualitative research*, USA, Sage Publication, 1995.

MARZANO, R. *A different Kind of Classroom*, Virginia, ASCD, 1992.

MAXWELL, J. *Qualitative research design: an interpretive approach*, Thousand Oaks, SagePublications, 1996.

MILES, M. y M. Huberman. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1994.

MITCHELL, J. "Teachers' implicit theories concerning questioning", en *British Educational Research Journal*, vol. 20, núm. 1, 1994, pp. 69-83.

NARRO, J. (ed.). *Agenda institucional de planeación escenario en 2006 y plantas trienales 2000-2002*, México, Guadalajara, ITESO, 2000.

OLSON, J. *Understanding teaching*, Philadelphia, Open University Press, 1992.

PAJARES, M. "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", en *Review of Educational Research*, 62, 1992, pp. 1-35.

PASCARELLA, E. y P. Terenzini. *How college affects students*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.

PUTNAM, R. y H. Borko. "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en B. Biddle, T. Good e I. Goodson. *La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós, 2000.

RANDO, W. y R. Menges. "How practice is shaped by personal theories", en *New directions for teaching and learning*, núm. 45, primavera, 1991.

_____. "What are your assumptions? Improving instruction by examining theories", en *College Teaching*, 37 (2), 1989, pp. 54-60.

RAVITZ, J., H. Becker e Y. Wong. "Constructivist-compatible beliefs and practices among U. S. Teachers", en *Teaching, learning and computing: 1998 National Survey. Report No. 4. July 2000*. Center for research on information technology and organizations, university of California, Irvine y University of Minnesota, 2000.

RICHARDSON, V. "Conducting research on practice", en *Educational Researcher*, 23 (5), 5-9, 1994.

_____. "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", en J. Sikula (ed.). *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, Mcmillan, 1996, 2a. ed., pp. 102-119.

ROBINSON, V. y L. Kuin. "The explanation of practice: why chinese students copy assignments", en *Qualitative studies in education*, vol. 12, núm. 2, 1999, pp. 193- 210.

ROSS, D., y E. Bondy. "The continuing reform of a university teacher education program: A case study", en K. Zeichner, S. Melnick. y M. L. Gomez (eds.). *Currents of reform in preservice teacher education*, Nueva York, Teachers College Press, 1996, pp. 62-79.

SCHANK, R. C. y Cleary. *Engines for education*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1995.

SCHEIFLER X. Discurso pronunciado el 16 de mayo de 1994 con motivo del día del maestro, 1994.

SOURIDIS, S. "A quest for practical theory: theory and interaction research in a dutch city", en *Administrative Theory and Praxis*, vol. 25, núm. 3, 2003, pp. 351-370.

TABACHNICK, R. y K. Zeichner. "Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: Estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos", en L. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*, España, Marfil, 1988, pp. 135-148.

TASHAKKORI, A. y C. Teddlie. *Mixed methodology*, USA, Sage Publications, 1998.

TAYLOR, H. "Implicit Theories", en M. Dunkin (ed). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, USA, Pergamon Press, 1987.

VÁSQUEZ, A. (ed.). *La reforma organizativa del ITESO a partir de 1995*, Guadalajara, ITESO, 1995.

VÁSQUEZ, A. y R. Fuentes (eds.). *Reflexiones a diez años de las características de la educación de la compañía de Jesús*, Guadalajara, ITESO, 1997.

VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1979.

WOOD, D., J. Bruner y G. Ross. "The role of tutoring in problem solving", en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1976, pp. 89-100.