

**"EXPRESIÓN EDUCATIVA DE LAS IDEAS, PRÁCTICAS Y
SENTIMIENTOS DEL PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA DE QUERÉTARO"**

MÓNICA URRUTIA REYES

2022



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**"EXPRESIÓN EDUCATIVA DE LAS IDEAS, PRÁCTICAS Y
SENTIMIENTOS DEL PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA DE QUERÉTARO"**

TESIS

**QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER
EL DIPLOMA DE LA**

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

MÓNICA URRUTIA REYES

DIRIGIDO POR:

DR. VÍCTOR HERNÁNDEZ MATA

Santiago de Querétaro, Qro. julio, 2022

Universidad Autónoma de Querétaro



Facultad de Psicología

Maestría en Ciencias de la Educación

“Expresión educativa de las ideas, prácticas y sentimientos del profesor en la
Universidad Politécnica de Querétaro”

Presenta:

Mónica Urrutia Reyes

Dirigido por:

Dr. Víctor Hernández Mata

Sínodo:

- Presidente: Dr. Víctor Hernández Mata
- Secretario: Dra. Mayra Araceli Nieves Chávez
- Vocal: Mtra. Sara Miriam González Ramírez
- Suplente: D. en C. Ana Karen Soto Bernabé
- Suplente: M. en C. Sandra Eugenia Cano Ochoa

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del problema.....	3
<i>Contexto institucional</i>	5
<i>Enunciación del problema</i>	11
ANTECEDENTES	15
Creencias y procesos cognitivos del profesor universitario.....	15
Emociones y sentimientos del profesor universitario	17
TEORÍAS DE APOYO	21
La enseñanza: pedagogía de la autonomía.....	21
Ideas, prácticas y sentimientos.....	25
<i>Ideas</i>	27
<i>Sentimientos</i>	29
Ideas, prácticas y sentimientos del profesor universitario	35
METODOLOGÍA.....	38
Postura epistemológica-metodológica	38
Método	39
Técnica	41
Objetivos y supuestos	42
Sujetos	42
Instrumento	44
Procedimiento.....	46
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	48
<i>José</i>	48
<i>Magui</i>	53
<i>Dulce</i>	59
<i>Diego</i>	63
<i>Martín</i>	69
5.2 Análisis por categorías	75

<i>Relación entre las ideas, prácticas y sentimientos de los profesores de DH, puestos en su práctica educativa.....</i>	75
<i>Hallazgos sobre la implicación de los profesores específicamente en materias de DH.</i>	83
CONCLUSIONES	89
REFERENCIAS	94

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Profesores entrevistados.....	44
Cuadro 2. Resumen de la entrevista a José.....	48
Cuadro 3. Resumen de la entrevista a Magui.....	54
Cuadro 4. Resumen de la entrevista a Dulce.....	58
Cuadro 5. Resumen de la entrevista a Diego.....	64
Cuadro 6. Resumen de la entrevista a Martín.....	69

RESUMEN

Se realizó un estudio de casos con enfoque fenomenológico que busca describir la expresión educativa de las ideas, prácticas y sentimientos de los profesores del área de Desarrollo Humano de la Universidad Politécnica de Querétaro. Las carreras profesionales de estos profesores son diferentes entre sí y ninguno cuenta con estudios formales en Desarrollo Humano. Este estudio explora la forma en la que estos profesores experimentan y construyen la enseñanza en su práctica educativa. Para esto, se realizaron entrevistas a profundidad a cinco de ellos con más de tres años de experiencia dentro del Departamento de Desarrollo Humano de la Universidad. Una de las conclusiones encontradas es que la naturaleza de las materias que imparten (se tocan temas como inteligencia emocional, desarrollo de habilidades socioemocionales, ética profesional, entre otros), ha impactado a los profesores en cuatro aspectos fundamentales: 1) el compromiso de crear no solo profesionistas competentes, sino buenos seres humanos, 2) la importancia de la conexión con los estudiantes para generar en ellos una reflexión profunda, 3) la coherencia de poner en práctica lo que están enseñando, y 4) el compartir experiencias de su propia vida para propiciar un aprendizaje significativo en sus alumnos.

Palabras clave: *Desarrollo Humano, profesor, ideas, prácticas y sentimientos*

Abstract

This dissertation focuses on describing the way ideas, practices and feelings are expressed by Human Development teacher in the *Universidad Politécnica de Querétaro*. Their narratives have been collected through a multiple-case study with a phenomenological approach, with the objective of emphasizing the individual and subjective aspects on the way they build and experience their teaching labor. To achieve this goal, five in-depth interviews were conducted to teachers with more than three years of experience from the university's Human Development Department. Conclusions show that the imbedded nature of the courses that are taught, with

topics ranging from emotional intelligence to professional ethics, have had substantial impact on the interviewed teachers in four fundamental aspects: 1) on their commitment of raising not only competent graduates, but good human beings; 2) on the way connecting with students has become important in order for them to have meaningful reflections; 3) on the coherence in putting in practice the thing they teach; and 4) on the way sharing their own life experiences can lead to more meaningful learning in their students. All this considering their professional paths and their lack in formal studies in Human Development.

Key words: *Human development, teacher, ideas, practices, feelings*

INTRODUCCIÓN

El aula es un lugar donde el mundo interno del profesor se encuentra con el de cada uno de sus alumnos, mientras trata de cumplir con el plan curricular de un programa educativo. Esto es complejo y conflictivo. ¿El profesor tendrá consciencia de ese mundo interno? Sus experiencias personales, su relación con la escuela, los maestros que tuvo, su profesión de origen, la institución en donde enseña, la naturaleza de la materia que imparte, entre otras muchas cosas, van a permear su forma de enseñar, las decisiones que toma y la forma en la que reflexiona sobre lo que ocurre.

El profesor de Desarrollo Humano (en lo sucesivo, DH) de la Universidad Politécnica de Querétaro (en lo sucesivo, UPQ) imparte materias de naturaleza autorreflexiva y necesita crear un vínculo con el estudiante que favorezca la comunicación sobre cuestiones que remiten a procesos afectivos que pueden ser complicados. Su despliegue de habilidades, la evidencia de sus limitaciones y, en general, su forma de ser y de conducirse, se asociarán con el contenido curricular, puesto que este incluye cuestiones como los valores: el respeto, la honestidad, el compromiso; o como la inteligencia emocional: expresar las emociones en el momento y de la manera adecuada. Surgen, entonces, inquietudes como: ¿El profesor es capaz de llevar a la práctica dentro del salón de clases lo que está predicando? Por ejemplo: ¿Qué ocurre si llega tarde o no ha preparado la sesión de ese día? ¿Cómo reacciona ante un estudiante que se muestra abiertamente desafiante? Por otra parte, ¿hasta dónde compartir la vida privada o pedir que el estudiante platique de sí mismo? En general, ¿qué piensa, siente y hace cuando enseña?

Con estas preguntas en mente, se llevó a cabo un estudio de caso, empleando la técnica de la entrevista bajo un enfoque fenomenológico, que permite a la investigación ser un testimonio sensible de la experiencia del profesor. A continuación, en este capítulo, se expone el problema de investigación, contextualizándolo con una descripción de las condiciones institucionales que

enmarcan la labor de los sujetos; luego se expone la justificación del estudio, con las razones por las que es importante haberlo realizado.

Los siguientes capítulos del documento presentan sucesivamente los antecedentes de la investigación, las aportaciones teóricas tomadas en cuenta, la descripción del método empleado y, finalmente, los resultados obtenidos y las conclusiones.

Los antecedentes engloban diferentes estudios que se centran en la persona del profesor y las creencias y emociones que se generan en su práctica. Revisan aspectos como los procesos cognitivos que utilizan y la influencia que tiene la profesión de origen del docente en la planeación e impartición de una clase. Además, tocan temas relacionados con la implicación emocional de la docencia y la importancia de crear una conexión con los estudiantes para que pueda haber un aprendizaje significativo.

Dentro de las aportaciones teóricas, Paulo Freire se convierte en el pilar de esta investigación, con su teoría acerca de la educación y los papeles que juegan el educador y el educando. Por otro lado, se revisaron autores como Humberto Maturana, Agnes Heller y Emile Durkheim para profundizar acerca de los roles del pensamiento, la conducta y los sentimientos (todos ellos los nombran de manera distinta) en la práctica educativa de los profesores de DH, de la UPQ.

En el apartado de “Metodología”, como cabe esperar, se detalla la postura epistemológica-metodológica de esta investigación, el método, la técnica, los objetivos y el procedimiento utilizados.

Los resultados analizan la información recabada en las entrevistas; para cada sujeto, un cuadro resume los hallazgos más importantes en el contenido de su entrevista. Uno de las más interesantes fue el impacto que generó en los profesores la naturaleza de las materias impartidas; primero en su vida personal, luego en su práctica educativa. Además, se trabajó un apartado especial sobre la influencia del

contenido de las materias de DH en la vida privada de los profesores y en su forma de enseñar. Por último, las conclusiones discuten los resultados.

Planteamiento del problema

Antes de enunciar el problema de investigación, relataré en primera persona una experiencia personal que fue un referente empírico crucial en dicha problematización.

Di clases en la UPQ por cinco años; impartí todas las asignaturas de DH y tuve oportunidad de tener grupos de todas las carreras, además de haber sido tutora en algunos de ellos y dar asesorías psicológicas como parte del servicio que los estudiantes reciben de la institución. Desde el comienzo de mi práctica docente me vi inmersa en situaciones para las que no me sentía preparada; por ejemplo: una vez un alumno me dijo que no hizo los trabajos de mi materia porque no la consideraba importante y que prefería dedicar su tiempo a cosas más productivas. Y, efectivamente, si mis estudiantes no cursaran las materias de DH, se graduarían con el conocimiento y las habilidades técnicas necesarias para ejercer su profesión.

¿Qué hacer en ese momento, frente al alumno? ¿Reprobarlo? ¿Hablar con él? ¿En dónde en mi contrato decía que parte de mi trabajo era lidiar con situaciones así? El incidente iba más allá de la impartición del temario del curso y de lo meramente intelectual: la moralidad estaba presente. Ahí me di cuenta: dar clase es mucho más que pararse a explicar temas y muchas veces es difícil poner en práctica aquello que una trata de enseñar. Existen tantos factores involucrados en la situación educativa que, no por tener el conocimiento teórico de la materia, una está capacitada para ser profesora.

En muchas ocasiones me vi con la cabeza funcionando a mil por hora, preguntándome cuál era la manera correcta de proceder. Muchas veces tuve que explorar en mi memoria: ¿Cómo habría reaccionado tal profesor? ¿Qué habría hecho mi mamá? ¿Qué es lo que dijeron en la licenciatura sobre adolescencia?

Esos autoanálisis dentro y fuera del salón de clase me llevaron a cuestionar cómo es que otros profesores enfrentaban su día a día en el aula. ¿Recurrirían, como yo, a la memoria? ¿Leerían libros? ¿Preguntarían a otro profesor más experimentado? ¿O simplemente actuarían en ese momento sin mayor reflexión?

Cuando el estudiante me dijo que no había hecho los trabajos de mi materia por no considerarla importante, muchas cosas pasaron dentro de mí. Primero, me sentí ofendida. ¿Cómo mi materia no va a ser importante? Después, pensé: “Calma, es un chavo de 18 años, no te lo tomes personal; sé el adulto en esta confrontación”. Recuerdo percibir mi corazón palpitando fuertemente en el pecho y la cara caliente. Me sentía nerviosa y molesta. Quería darle un buen “zape” y “mandarlo a volar”. ¿En qué momento había pensado que dar clase era una buena idea? Por último, respiré y actué para dar un fin tajante a la confrontación, que era lo que quería. Le dije al estudiante que si no entregaba sus trabajos no podría acreditar la materia, que las asignaturas de Desarrollo Humano eran parte de su plan de estudio y, por ende, un requisito para titularse. No digo que fue la mejor manera de resolver el problema, pero a mis 23 años, sin experiencia docente y sin una formación pedagógica, fue lo mejor que se me ocurrió.

Ahora resolvería la situación de una forma diferente. Creo que mi reacción emocional sería menor y más que molesta, me sentiría entusiasmada. Abriría una discusión con el grupo acerca de la importancia de las materias de DH dentro de la formación profesional, buscando la participación del estudiante con el objetivo de que él y otros se dieran cuenta de lo mucho que les podrían servir estas materias. El alumno, sin querer, me habría brindado una oportunidad para reforzar el sentido de la materia. La experiencia, en lugar de un trago amargo, habría sido positiva para todos. Sin embargo, en ese momento, los pensamientos que vinieron a mi cabeza y las emociones que experimenté se convirtieron en aquella forma de actuar.

Lo anterior, puede ser descrito como un *incidente crítico*, es decir, “una situación inesperada y desafiante que desestabiliza a quien lo recibe y lo moviliza para adoptar alguna medida de urgencia, lo cual generalmente se produce de manera

automática y poco meditada” (Del Mastro y Monereo, 2014, p.6). En estos sucesos, sorprendidos y acotados en el tiempo, se genera un quiebre en la forma habitual de comportarse del profesor y se crean oportunidades para un cambio profundo en uno o varios componentes de su identidad; siempre y cuando se hagan explícitos y se conviertan en objetos de análisis conscientes, cómo sucedió en el ejemplo anterior.

Contexto institucional

El diccionario de la Real Academia Española define a la Universidad como una “institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes” (RAE, 2014); mientras que politécnico es un adjetivo cuyo significado es: “que abarca muchas ciencias o artes” (RAE, 2014). Entonces, una Universidad Politécnica es aquella institución de educación superior que oferta varias carreras enfocadas a las ciencias duras y la tecnología.

Las universidades politécnicas del país son instituciones de educación superior pública en las que se aplica un modelo pedagógico basado en competencias, con programas educativos intensivos, divididos en periodos cuatrimestrales, permitiendo completar la totalidad de los estudios en tres años y cuatro meses. Conforman una red con más de 50 campus en el país (Universidad Politécnica de Querétaro, 2018).

Según narra De La Garza (2003), surgieron en el año 2002, en respuesta a la situación que tuvo lugar con los técnicos superiores universitarios egresados de las universidades tecnológicas. En tales universidades, los estudios se realizaban durante seis cuatrimestres, en dos años, más una estancia en la industria con duración de 15 semanas, equivalente a otro cuatrimestre. En un inicio, se les ofrecía obtener el título de licenciatura cursando un año adicional escolarizado. Sin embargo, este proyecto pronto se echó para atrás, ya que las instituciones no

contaban con el presupuesto para equiparse del modo que requieren las licenciaturas en ingeniería. Los egresados tuvieron dificultades en el mercado laboral y se llegó a generar un problema de índole política. Algunas instituciones ofrecieron opciones para que continuaran los estudios de licenciatura. Para el 2002, alrededor de 1800 técnicos superiores se encontraban cursando alguna licenciatura en los institutos tecnológicos, habiendo revalidado alrededor del 60% de sus estudios previos. Esto se consideró un desperdicio y se pensó en crear un nuevo subsistema que ofreciera estudios equivalentes a las licenciaturas tradicionales de cinco años, pero en planes intensivos a cubrirse en tres años, permitiendo que ahí, los técnicos superiores egresados de las universidades tecnológicas cursaran el año adicional que les permitiera acceder al título de licenciatura. (De La Garza, 2003).

Considerando que cada cuatrimestre implica 16 semanas, no hay mucha diferencia con las ingenierías tradicionales que requieren 5 años; lo que cambia es la intensidad de los estudios. El modelo establece un núcleo de competencias para las actividades instrumentales propias del trabajo del ingeniero, como la medición, la modelación, la optimización y la comunicación; es práctico: se centra en la resolución de problemas. Al final de los dos primeros años se realizan estancias de 15 horas semanales, con el objetivo de que el estudiante se familiarice con los entornos industriales y sea más eficiente en la detección y resolución de problemas. Además, durante los tres cuatrimestres del último año, se genera un proyecto al cual el alumno tiene que dedicar otras 15 horas a la semana, buscando que se integre en equipos de académicos e ingenieros de planta para colaborar en la solución de un problema real de ingeniería en un entorno industrial (De La Garza, 2003). En la Universidad Politécnica de Querétaro, además, se apoya la formación integral de los futuros ingenieros, agregando a la currícula materias que les permitan desarrollar y poner en práctica habilidades blandas, como la inteligencia emocional, la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos.

En cuanto a su creación, a las primeras horas del día 25 de octubre del año 2005, en el diario oficial “La Sombra de Arteaga”, se pudo leer el decreto, de, que la UPQ iniciaría actividades el día 30 de enero del 2006, en la comunidad de Sanfandila, bajo la rectoría del Mtro. José Carlos Arredondo Velázquez. La primera generación se conformó con una matrícula de 270 alumnos inscritos para los programas educativos de Ingeniería en Sistemas Computacionales, Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería en Procesos de Manufactura Avanzada. Fue hasta el 24 de mayo del año 2007 cuando se terminó de construir el campus donde actualmente se encuentra la universidad, en el parque industrial El Marqués, al lado de la comunidad “El Rosario”. La ubicación es una de las zonas de mayor influencia económica del Estado, pues limita con tres importantes municipios del área metropolitana: Querétaro, El Marqués y Huimilpan (Universidad Politécnica de Querétaro, 2021).

Actualmente, se ofrecen siete carreras profesionales: Ingeniería en Mecatrónica, Ingeniería en Tecnología en Manufactura, Ingeniería Automotriz, Ingeniería en Sistemas Computacionales, Ingeniería en Telemática, Licenciatura en Negocios Internacionales y Licenciatura en Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas. La matrícula supera los dos mil alumnos: una población variada, ya que los estudiantes provienen de diversas escuelas y clases socioeconómicas. La mayoría egresó de instituciones públicas, como COBAQ y CECYTEQ, de la ciudad de Querétaro y de municipios aledaños como Amealco, Jalpan de Serra, Pinal de Amoles, entre otros. Una minoría estudió en el sector privado. La heterogeneidad también está presente en cuanto al dominio de temas y habilidades de lectoescritura, matemáticas y hábitos de estudio, lo que dificulta nivelar el conocimiento de los grupos en los primeros cuatrimestres; algunos no cuentan con las bases necesarias para estudiar una ingeniería.

En cuanto a la plantilla docente, en el año 2017 se conformaba por 184 profesores de asignatura y 28 de tiempo completo. Todos los profesores de DH son de asignatura, debido a que las líneas de investigación que se solicitan para poder ascender a tiempo completo son para ciencias duras relacionadas con las carreras

que se imparten en la Universidad. Es por ello, que únicamente pueden aspirar a crecer académicamente en la UPQ los profesores de especialidad (los que imparten materias directamente relacionadas con la profesión) con grado de maestría e involucrados en la investigación; los que imparten clase en los departamentos transversales, que a continuación se describen, únicamente pueden ser de asignatura, con la excepción del área de Ciencias Básicas.

En la institución, además de las direcciones académicas de las carreras, existen departamentos transversales que atienden diferentes necesidades del alumno. Hay un Departamento de Ciencias Básicas, encargado de impartir las materias de matemáticas que deben tomar todos los alumnos. También está el Departamento de Orientación Educativa, encargado de coordinar las tutorías y de atender cuestiones emocionales y psicopedagógicas de los alumnos. El Departamento de Lenguas se hace cargo de las clases de Inglés y de Lectura y redacción. Por último, está el área de Desarrollo Humano (DH a partir de ahora), protagonista en esta investigación y encargada de la formación integral del alumno: de educar en el ámbito de las habilidades que no tienen relación con cuestiones teóricas o prácticas de la carrera profesional, pero que se emplearán en el ejercicio de la profesión.

Está conformada por cuatro coordinaciones:

- Coordinación de Formación y Desarrollo, encargada de supervisar la impartición de las seis materias transversales que deben tomar todos los alumnos, sin importar la carrera.
- Coordinación de Acción Social y Ambiental, que busca involucrar al alumno en cuestiones de ayuda social y proyectos ecológicos.
- Coordinación de Difusión Artística, encargada de supervisar los talleres extracurriculares artísticos y de los equipos representativos de arte y cultura.
- Coordinación de Cultura Física, Deporte y Recreación, encargada de supervisar los talleres extracurriculares de esta área y de los equipos representativos deportivos. Cuenta con servicio de nutriólogo para toda la comunidad universitaria.

Para la investigación se tomaron en cuenta únicamente los profesores que imparten las materias de Formación y Desarrollo, mismas que se organizan en “ciclos de formación”, como se explica a continuación.

- Primer ciclo de formación

Las materias que se imparten en el primer ciclo se dan en la mañana y están enfocadas al autoconocimiento y la realización personal. Buscan que los estudiantes se den cuenta de sus capacidades y ofrecen un primer acercamiento al concepto y utilidad de las habilidades blandas. Son las siguientes:

- Valores del Ser. Su objetivo es que el estudiante conozca los valores y los ponga en práctica en todos los ámbitos de su vida; en otras palabras, busca formar la coherencia. Se imparte en el primer cuatrimestre de la carrera, en el periodo de septiembre - diciembre.
- Inteligencia Emocional. Pretende hacer consciente al estudiante de sus emociones, para que desarrolle herramientas que le permitan manejarlas de forma adecuada ante los retos de la vida diaria, tanto en cuestiones personales como en problemas laborales. Se imparte en el segundo cuatrimestre de la carrera, en el periodo enero - abril.
- Desarrollo Interpersonal. Propicia que el estudiante sea capaz de establecer relaciones sanas en cualquier ámbito de su vida, desde la comunicación asertiva. Se imparte en el tercer cuatrimestre de la carrera, en el periodo mayo – agosto.

- Segundo ciclo de formación

Las materias que se imparten en el segundo ciclo se dan en la tarde y están enfocadas en la aplicación dentro del ámbito laboral, de los conocimientos y habilidades desarrolladas en el primer ciclo, a fin de que el estudiante logre ser un profesionista capaz de resolver problemas de forma creativa, confiable y coherente con sus principios. Son las siguientes:

- **Habilidades del Pensamiento.** Promueve el aprendizaje por descubrimiento y el pensamiento crítico, para propiciar la solución de problemas de forma creativa, tanto en el ámbito profesional como personal. Se imparte en el cuarto cuatrimestre, en el periodo septiembre – diciembre.
- **Desarrollo Organizacional.** Busca que el estudiante utilice habilidades como el liderazgo, el trabajo en equipo, la creatividad, para desempeñarse efectiva y armónicamente en el entorno laboral. Se imparte en el quinto cuatrimestre, en el periodo enero – abril.
- **Ética Profesional.** Crea consciencia sobre la importancia de reconocer el sentido de la ética en el obrar humano, en función de la vida actual del estudiante y de su futura vida profesional. Se considera a esta materia como el cierre del proceso educativo de Desarrollo Humano. Se imparte en el sexto cuatrimestre, en el periodo mayo – agosto.

Los perfiles de los docentes son diferentes, según el ciclo de formación en el que se desempeñen. Daniel Alejandro García quien se desempeñaba como director del departamento de Desarrollo Humano de la Universidad al momento de realizar esta investigación, compartió que se busca que las tres materias del primer ciclo, centradas en el crecimiento personal, sean impartidas por profesores con un perfil enfocado en ciencias sociales: psicólogos, pedagogos, sociólogos y filósofos. En el segundo ciclo se requieren profesores que hayan estado en contacto con la industria a lo largo de su trayectoria profesional y que puedan entender la estructura interna de la misma; son bienvenidos profesionistas como comunicólogos, abogados, ingenieros y administradores.

Lo anterior no quiere decir que un psicólogo no pueda dar una clase de Habilidades Organizacionales o que un administrador no haya dado nunca una clase de Inteligencia Emocional. De hecho, es importante mencionar que no es necesario tener conocimiento o alguna especialidad, diplomado o maestría en Desarrollo Humano para dar cualquiera de las materias: muchos de los profesores fueron aprendiendo lo que estaban enseñando, a la par de sus primeros alumnos.

Una vez dentro del área, teniendo un buen resultado en la evaluación docente que se realiza cada cuatrimestre, es frecuente que, si el docente lo acepta, rote por todas las asignaturas. Cabe mencionar que la evaluación docente de la UPQ se realiza con un enfoque más bien tradicional (Fernandez, 2010), empleando el método de la encuesta, aplicando una escala Lickert a los estudiantes para conocer cómo califican al docente en cuanto a su planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo y gestión de la clase, ambiente de la clase, manera de evaluar, rasgos personales e identificación institucional.

En cuanto a la percepción que se tiene sobre estos cursos, en una entrevista grupal piloto realizada por Huerta (2017) a estudiantes de ingeniería en la misma UPQ, ellos comentaron que valoran la formación dada por DH, ya que notaron que los ayudó a “madurar” y, por lo mismo, señalaron que estas materias no se deberían ponderar en calificación, sino dejarlas como experiencias voluntarias dentro de su proceso formativo (Huerta, 2017). Esta opinión respecto a la formalidad apropiada para las materias es compartida por algunos coordinadores de carrera y por varios profesores de especialidad, pero no porque les atribuyan valor, como hicieron los alumnos entrevistados, sino por la creencia de que son poco importantes. Se llega a escuchar en pasillos, comentarios como: “en esas materias solo se juega”, “que la conferencia la pongan en horario de DH”, “nos toca clase de abrazitos”. Y aunque DH ha hecho un gran esfuerzo por recalcar a profesores, alumnos y administrativos su razón de ser, todavía tiene camino por recorrer. Es un gran reto dar asignaturas de Humanidades a estudiantes de Ingeniería y poner el “manejo de las emociones” al mismo nivel de importancia que “cálculo diferencial” o “programación de redes”.

Enunciación del problema

Un profesor llega al salón de clase, cargando un baúl metafórico. Dentro de ese baúl están sus ideas y sentimientos sobre lo que es la educación, lo que es un profesor, la forma de comportarse de un alumno, el objetivo de su trabajo, entre otras muchas cosas. Este baúl fue llenado a través del tiempo con todo aquello que aprendió el profesor, los ejemplos que vio, las determinaciones sociales sobre su

papel dentro y fuera del aula, su origen histórico-cultural, su carrera profesional. En ese baúl hay cosas útiles, cosas obsoletas y objetos que no imagina que están ahí. Hay objetos que ya no sirven, pero se empeña en guardar, mientras se niega la entrada a otros que podrían organizar el tilichero. Es imposible dejar el baúl fuera del salón, así como es imposible que el profesor no sienta, no tenga expectativas o recuerdos. Sin embargo, es posible no estar consciente de este equipaje y de la influencia que ejerce.

El docente, en su actuar cotidiano y a partir de incidentes críticos (Del Mastro y Monereo, 2014) toma múltiples decisiones y produce cientos de actos, como sacar a un alumno que no está poniendo atención o no aceptar trabajos fuera de la fecha establecida. Astucias personales y estrategias profesionales se transforman en acciones que se pueden considerar expresiones educativas; pero también hay errores, confusiones y desánimos en su quehacer. ¿De dónde viene su actuación específica?

Cabe suponer que ante cualquier situación y en cualquier circunstancia, la triada compuesta por las ideas, los sentimientos y las prácticas explica la manera en que las personas se conducen. Así pues, la actuación del profesor vendrá de su pensar, de su sentir y de la interacción entre los elementos de la triada; por ejemplo, de lo que piensa que le llevó a convertirse en profesor o de lo que siente cuando se equivoca frente a sus alumnos.

Si no existiera una reflexión profunda por parte de los docentes sobre su papel en el aula, es probable que utilicen lo que hay en su baúl de ideas y sentimientos sin conocerlo, sin haberse preguntado de dónde viene su contenido o quién lo puso ahí; tal vez, sin saber qué es. Esto es especialmente interesante con los profesores de DH de la UPQ por la naturaleza autorreflexiva de sus materias y porque necesitan crear un vínculo con los estudiantes, favorable para la comunicación sobre cuestiones que remiten a los afectos. De ahí, la siguiente pregunta guía: ¿Cómo las ideas, prácticas y sentimientos del profesor de DH en la UPQ se traducen en una expresión educativa?

Justificación

La educación universitaria es un tema que ha llamado la atención a sinnúmero de investigadores. El profesor universitario también ha sido estudiado: importa conocer qué y cómo siente, piensa y actúa, porque eso determina el modo en que se conduce.

Según Hagenauer y Volet (2014), el mundo interno del maestro aparece en la práctica docente mucho más de lo que se pensaba, influyendo en el modo en que se comporta y enseña. El mundo interno refleja el aspecto esencial de la persona: son las representaciones que el sujeto va construyendo sobre su mente, cuerpo y ambiente; estas se van generando desde el momento en el que se nace y se dan por medio de la internalización y la creación de vínculos afectivos con objetos, relaciones interpersonales y experiencias (Leone, Martí y De Gregorio, 2002).

La aseveración de Hagenauer y Volet es evidente en materias de naturaleza autorreflexiva, como las de DH en la UPQ. Dado que los profesores de estas materias comparten mucho de su experiencia personal con los estudiantes, es de suma importancia entender la implicación emocional de su práctica, así como la reflexión que les produce el contenido de las asignaturas.

De hecho, el participar en esta investigación beneficia a los sujetos, en tanto puede ayudarles a clarificar y tomar conciencia de su pensar, decir y hacer.

Además, los resultados y las conclusiones obtenidas pueden servir a otros docentes y profesionales de la educación para reflexionar acerca del origen de las estrategias que implementan dentro del salón de clase. También, permite “humanizar” de cierta manera, la práctica educativa, dando un lugar menos duro y más amoroso a los errores, enojos, frustraciones y desatinos cometidos dentro y fuera del aula, ya que cada uno de ellos puede llegar a generar un aprendizaje que

transforme lo personal y lo íntimo del profesor en una expresión educativa que enriquezca la relación y la conexión con los estudiantes.

ANTECEDENTES

A continuación, se revisarán varios estudios de investigación educativa centrados en la persona del profesor, que examinan las creencias de los profesores acerca de sí mismos y de su práctica, cómo se va configurando su proceso cognitivo antes, durante y después de sus clases, y qué sienten en el salón de clase, con sus alumnos y acerca de su práctica docente. Para continuar con la coherencia del texto, este apartado se dividirá en dos subtemas: creencias y procesos cognitivos, y la afectividad (emociones y sentimientos) del profesor universitario.

Creencias y procesos cognitivos del profesor universitario

Ken Bain (2007), Nira Hativa, Rachel Barak y Ety Simhi (2001), así como Beatriz Jarauta y Borrasca y José Luis Medina Moya (2012) estudiaron con métodos diferentes a profesores excepcionales y las razones por las cuales eran considerados como tales.

Bain (2007) estudió a más de 60 profesores, empleando entrevistas semi-estructuradas e informales y evidencias tangibles como exámenes y trabajos. Hativa y colaboradores (2001) realizaron un estudio de caso con cuatro profesores, utilizando entrevistas profundas, observación de clase, la revisión del video con los profesores, grupos focales con estudiantes, y la aplicación de un cuestionario de “enseñanza efectiva” a todos los estudiantes de los docentes estudiados. Por su parte, Jarauta y Medina (2012) se enfocaron en conocer los saberes y habilidades no relacionados con el contenido de la materia, a partir de los cuales, los profesores dan una respuesta adecuada a cada situación en el aula. Realizaron un estudio de caso, utilizando la observación no participativa, entrevistas a profundidad con los profesores y entrevistas grupales con el alumnado.

Los tres estudios llegaron a conclusiones similares: Cada profesor va creando su práctica educativa, muchas veces sin conciencia de la cantidad de estrategias que utiliza, pretendiendo influir en la forma de pensar, sentir y actuar de los alumnos

(Hativa et al., 2001). Respalda la analogía del baúl metafórico, estos autores coinciden en que el acto educativo es más complejo de lo que parece y en que lo que el profesor es, sabe y cree, impacta directamente en su manera de enseñar y se refleja directa e indirectamente en el aprendizaje de sus alumnos (Jarauta y Borrasca y Medina, 2012).

Por otro lado, investigaciones como la de Tina Hall y Mark Smith (2006), Neylise Figueroa, Gonzalo Gallardo y Pablo Reyes (2010), y Lindblom-Ylännea y otros (2007), se centran en el proceso de pensamiento de los profesores universitarios.

Hall y Smith (2007) investigaron cómo profesores de Educación Física, noveles y expertos, planeaban, llevaban a cabo sus clases y reflexionaban sobre ellas. Plantean que esas tres acciones se relacionan e influyen entre sí, es decir, que la planeación influye directamente en la ejecución de la clase, así como la reflexión posterior modifica la siguiente planeación. También comentan que existe una reflexión espontánea dentro de la instrucción, así como planeación dentro de las otras dos y viceversa. Algo relevante es que consideran como planeación no sólo el documento escrito con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, sino todo lo que ocurre en la mente del profesor, que influye en la instrucción (Hall y Smith, 2006). Lamentablemente, este estudio se queda en un nivel documental, aunque espera servir de antecedente para futuras investigaciones.

Figueroa, Gallardo y Reyes (2010) concuerdan con el estudio anterior, resaltando la importancia de lo que piensa el profesor en su práctica educativa. Examinaron las características didácticas predominantes en la práctica de cinco docentes de una universidad en Venezuela, realizándoles entrevistas a profundidad. Descubrieron que los procesos de pensamiento y las mencionadas características didácticas están enfocadas a dar a los educandos herramientas para que aprendan a pensar, argumentar, problematizar, reconceptualizar lo aprendido y construir nuevos conceptos (Figueroa, Gallardo y Reyes, 2010). Esto sitúa varias de las clases de DH en la UPQ, sobre todo, "Habilidades del pensamiento", como paradigma de lo que quieren lograr todos los docentes en sus clases

El estudio realizado por Lindblom-Ylänne y otros (2007) agrega un factor importante a las características de los profesores asociadas a su didáctica: la disciplina de origen. Los autores catalogaron las disciplinas académicas en: blandas teóricas, blandas aplicadas, duras teóricas y duras aplicadas; además, describieron dos enfoques de enseñanza: centrado en el profesor y centrado en el alumno. Luego investigaron cuantitativamente la relación entre el tipo de disciplina de origen y el enfoque de enseñanza. Los sujetos fueron 340 profesores de varias disciplinas, de tres universidades. Se utilizó un inventario que contestaron los participantes, para reconocer sus enfoques de enseñanza, sus motivaciones al enseñar y sus estrategias de regulación. Los resultados confirmaron que existe una relación entre el tipo de disciplina de origen del profesor y su enfoque de enseñanza: los formados en ciencias blandas se centran más en el estudiante; los formados en ciencias duras, en ellos mismos (Lindblom-Ylänne, et al., 2006).

Considerando que los profesores de DH no tienen una formación formal específica en esta área, cabe suponer que pondrán su profesión al servicio de los contenidos de su materia, buscando promover lo humano dentro de lo técnico. Sin embargo, cabría esperar que el enfoque centrado en los estudiantes propio de estos cursos represente un conflicto para la mayoría de los docentes ingenieros encargados de materias que corresponden a “ciencias duras” y que probablemente tienden a dar sus clases con un enfoque centrado en ellos mismos. También puede representar un conflicto desenvolverse en una clase con este enfoque, para estudiantes que eligieron estudiar una carrera con una mayoría de materias que corresponden a “ciencias duras” y que, por tanto, puede ser que estén más cómodos, al menos en un principio, en clases donde el protagonista sea el docente.

Emociones y sentimientos del profesor universitario

El estado del arte sugiere que las emociones no solo son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que son como el pegamento que mantiene a la persona del profesor unida y, por lo tanto, enseñando. Agnes Heller (2004) habla de implicación cuando se refiere a lo afectivo, a la parte de los sentimientos.

Para ella, es el motor que permite que todo lo demás se mueva. En el caso de la educación, cuando las emociones y los sentimientos son positivos, permiten que haya una conexión, una implicación que va a generar enseñanzas y aprendizajes. Sin embargo, cuando se tornan negativos son capaces de bloquear cualquier conocimiento y evitar que se construya una buena práctica educativa.

A continuación, se describirán varios estudios que tratan sobre cómo las emociones de los profesores influyen en su práctica educativa; pero, antes es necesario distinguir entre emociones y sentimientos. Las primeras son reacciones del cuerpo, primitivas e involuntarias, ante un evento externo: involucran componentes neurofisiológicos, cognitivos, subjetivos, motrices y motivacionales (Badia, 2014). Los sentimientos son más complejos, ya que tienen que ver con el significado que se da a esas emociones. Más adelante se retoma este concepto.

Gerda Hagenauer y Simon Volet (2012), interesados en conocer las emociones que los profesores universitarios experimentan cuando enseñan, realizaron un estudio longitudinal con quince profesores de dos universidades públicas en Australia. Efectuaron dos entrevistas a profundidad a cada uno, acerca de su experiencia a la hora de enseñar a alumnos de nuevo ingreso. Generaron tres categorías que explicaban el rango de emociones positivas y negativas experimentadas por los profesores en situaciones específicas en el salón de clase. La primera tenía que ver con el valor intrínseco de su práctica profesional, la segunda con sus expectativas hacia el compromiso de sus estudiantes para con la clase, y la tercera con aceptar que solamente se puede generar un control parcial en el aula.

Los investigadores ubicaron un gran rango de emociones: entusiasmo y pasión cuando el profesor tenía como meta el aprendizaje de sus estudiantes; frustración y enojo, sobre todo cuando la elección de carrera tenía que ver más con cuestiones como búsqueda de estabilidad laboral que con una convicción vocacional; enojo y molestia cuando los estudiantes mostraban poco compromiso en las clases; tristeza cuando no lograban engancharlos a la materia o no lograban concluir el curso;

nerviosismo y ansiedad, al caer en cuenta del poco control sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes; felicidad y alivio cuando en la clase se cumplen los objetivos. Los profesores, además, se preocupan por mantener una relación afable con sus estudiantes, buscando acercarse a aquellos que muestran dificultades para comprender la asignatura (Hagenauer y Volet, 2014).

Según Figueroa, Gallardo y Reyes (2010), la buena relación entre profesores y alumnos genera un ambiente protegido para la exploración, la duda, el error y el triunfo, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje. En general, los profesores de DH tienen la disposición afectiva para crear un vínculo con el estudiante y así preparar el camino para un aprendizaje significativo.

Los resultados de Hagenauer y Volet (2012) fueron consistentes con los encontrados en la investigación de Badia, Monereo y Meneses (2012), quienes realizaron una escala semántica diferencial para explorar las emociones de 198 profesores universitarios. Habiendo notado que no había clasificaciones disponibles para categorizar emociones surgidas en la enseñanza dentro de la universidad, distinguieron tres estructuras de emociones: la motivación para enseñar, la evaluación de uno mismo como profesor y el desempeño docente. El contenido de estas tres esferas y las emociones que experimenta el profesor van a determinar en gran medida su identidad como docente y su práctica en el salón de clase (Badia, Monereo y Meneses, 2012).

Estas investigaciones son una fuente de ideas para guiar las entrevistas del presente estudio y el posterior análisis del contenido de las mismas.

Por último, Claudia Messina y Ana Rodríguez (2004), buscando entender cómo el sistema de creencias y los sentimientos de profesores de matemáticas influyen en su comportamiento didáctico al enseñar a alumnos con dificultades de aprendizaje, realizaron un estudio etnográfico con cuatro profesores de secundaria. Las autoras descubrieron que los factores biográficos (personales y profesionales), el sistema de creencias, la práctica en el aula y los procesos afectivos de los

profesores interactúan con la forma de enseñar. Los procesos afectivos inciden de modo crucial en el sistema de creencias y por esta vía, en las decisiones y actuación del profesor (Badia, Monereo y Meneses, 2012). Las conclusiones de estas autoras se toman como premisa del presente estudio,

TEORÍAS DE APOYO

Los principales autores revisados para fundamentar el planteamiento del problema de esta investigación son: Paulo Freire, sobre todo en su libro “Pedagogía de la Autonomía” (2008), Humberto Maturana con su teoría biológica del conocimiento, Agnes Heller en sus escritos sobre la teoría de los sentimientos, y Emile Durkheim, de quien se aprovechan los conceptos de ideas, prácticas y sentimientos, expuestos en su libro Educación y Sociología (1975).

Aunque pareciera que los autores citados no tienen conexión, comparten una particularidad interesante; todos, exceptuando a Freire, mencionan una triada que configura el ser y que lleva a las personas a comportarse de tal o cual manera. Para Humberto Maturana es la “razón-emoción-conducta”; para Agnes Heller, el “pensamiento-sentimiento y acción”; para Emile Durkheim, “ideas-prácticas-sentimientos”.

En este apartado se profundiza sobre los tres elementos mencionados y su impacto en la práctica educativa de los profesores universitarios. Se inicia hablando de la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire, si bien, él no enuncia una triada, si señala la dialogicidad y la condición histórica del sujeto que dan lugar a la praxis en la relación educativa educando-educador. Además, ya que el objetivo principal de las materias que imparten los profesores entrevistados es que los estudiantes generen conciencia de sí mismos y de su entorno, así como autonomía y mente crítica, se consideró oportuno e importante incluirlo en este apartado

La enseñanza: pedagogía de la autonomía

Al ser el profesor universitario el sujeto de interés en esta investigación es imprescindible ahondar en su función principal: enseñar; que se define como la acción de transmitir formalmente conocimientos que en su conjunto constituyen la instrucción (Galimberti, 2011). Esto indica que en la enseñanza existen dos sujetos

fundamentales y un proceso de transferencia de información: el “proceso de enseñanza- aprendizaje. Está el profesor que transmite un algo que él sabe y el alumno que lo recibe, debido a que no sabe. Esta concepción básica de lo que hace el profesor ha sido discutida y reformulada a medida que evolucionaron alternativas teóricas sobre la educación, pero es un punto de partida útil para visualizar la práctica docente.

Puede decirse, entonces, que el profesor es aquel profesional cuya función es la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en un nivel educativo dado y el alumno es el discípulo que está en ese proceso recibiendo el conocimiento (Picardo, 2005). Sin embargo, esta es una definición simplista, que deja de lado todos los retos que conlleva enseñar. En el aula, el profesor se enfrenta a lo impredecible, orillándolo a tomar decisiones espontáneas, a replantear lo que sabe y también a aprender muchas cosas. El aula es un lugar dinámico, con mucha vida y movimiento, como lo observó el pedagogo brasileño Paulo Freire.

Freire, en su libro “Pedagogía de la autonomía” (2008), reflexiona profundamente sobre lo que es y no es la enseñanza, además de recalcar las complejidades que trae consigo esta bella vocación. Era un apasionado de la educación. Creía firmemente que el ser humano consigue la libertad a partir de ella, logrando cambiar realidades al leer el mundo con ojos nuevos: ojos que leyeron libros y estudiaron y que ahora pueden ver de forma distinta. Para él, la enseñanza siempre va a ir acompañada del aprendizaje en un viaje de doble vía: el maestro aprende mientras enseña y el alumno enseña mientras aprende. Los ojos del profesor también se abrirán durante este proceso, aprenderá a ver las cosas de un modo distinto, evolucionará como ser humano y en este viaje enriquecerá su praxis.

El maestro no es aquel ser todopoderoso que tiene la verdad absoluta y deposita el conocimiento en sus alumnos, jóvenes *tabula rasa*, sino quien genera una serie de acciones que permiten al alumno construir su propio conocimiento y a partir de ahí transformar la realidad. A la forma de enseñar acorde con su visión, la denominó “problematizadora”, mientras a la anterior, la nombró “bancaria” (Freire, 2008). El

maestro tiene que trabajar muchas cosas en sí mismo para enseñar de forma problematizadora, ya que necesita, por ejemplo, ser fiel a sus principios y mostrarse coherente ante sus alumnos. Es más, alaba al maestro “tradicionalista” que mantiene su forma de actuar porque en verdad cree en lo que está haciendo, en comparación con el que modifica sus principios según el lugar a donde vaya, manteniendo la neutralidad en sus clases. La neutralidad no deja espacio a la pasión, que es otro de los elementos de un educador problematizante (Freire, 2008).

“Para Freire, el principal valor y objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario” (Verjeda, 2019, p. 3). El educador requiere ser apasionado y político para conseguirlo. Es llamado “problematizante”, justamente porque ayuda al educando a tener una visión y juicio crítico, a tomar una posición activa ante sus circunstancias para intervenir en los problemas sociales que le rodean, con esperanza de mejorarse a sí mismo y a su entorno. Un profesor bancario y neutral, por el contrario, solo se enfoca en transmitir conocimiento: su enseñanza es domesticadora; busca que el estudiante se adapte al mundo, en lugar de ser un agente de cambio; en lugar de fomentar pasión y creatividad, provoca pasividad e indiferencia (Verjeda, 2019). La lectura crítica del mundo implica acción política por la cual, los grupos y las clases populares pueden intervenir en la sociedad para cambiarla (Freire, 2010).

Por otra parte, el educador debe verse a sí mismo como autoridad y actuar como tal en el salón de clase. Él es el director de la orquesta, es quien va a dirigir lo que ocurre para que se pueda dar la construcción del conocimiento. Esa autoridad se nutre de su preparación, de las horas de estudio acumuladas y de la experiencia frente a grupo. Parte de su ética profesional es esa: estar preparado y ejercer su autoridad para que se logre el ciclo de enseñanza-aprendizaje; pero en el caso del profesor problematizante, de modo mucho más complejo que en el caso del profesor bancario. No es sencillo guiar al alumno para que de forma autónoma vaya trazando su propio camino y encuentre las herramientas que le permitan seguir

construyéndose a lo largo de su vida. Se requiere un delicado equilibrio para no imponerse ni abstenerse de realizar su trabajo, que es educar (Freire, 2008).

Debido a esto, Freire (2008) se toma su tiempo en este libro para hablar acerca de la autonomía. ¿Cómo enseñarla? Parece una expresión imposible: enseñar autonomía; sin embargo, la autonomía se enseña preguntando, reflexionando, analizando y siendo ejemplo. Esta dialogicidad sostiene la autoridad del educador; a partir de ella, los educandos atribuyen autoridad a la práctica del docente. El educador necesita haber desarrollado la habilidad de pensar bien, además de un juicio crítico, un hambre de estudio y haber entendido que es un ser inacabado y perfectible. La calidad de sus intervenciones va a depender mucho de estos puntos. La forma en que se comporta va a guiar al estudiante en su eterno proceso de construir conocimiento; un proceso del estudiante, que es quien eventualmente acepta la responsabilidad de formarse y así forma su autonomía (Freire, 2008).

Parece ser que, para enseñar autonomía, uno debe ser autónomo primero. Freire habla de un educador que ha trabajado en sí mismo, que se ha cuestionado, que ha dudado, que ha ido a los libros y regresado a su realidad para mirarla con otros ojos. Todo esto le ayuda a tomar decisiones sabias dentro del salón de clase; sobre todo, cuándo intervenir y cuándo dejar que el otro descubra por sí solo.

Relacionando la pedagogía del brasileño con esta investigación, el profesor sea autónomo o no, va a ser ejemplo dentro del aula. Si no es consciente de su propio proceso, no ha estudiado, no tiene experiencia dando clase y no cuenta con principios firmes y pasión por su labor, de cualquier modo va a enseñar algo, solo que va a hacerlo de forma inconsciente. Retomando la metáfora del principio, el profesor va a volcar su baúl en el salón sin tener idea de su contenido, en lugar de elegir conscientemente aquellos elementos que pudieran dar un sentido diferente a algunas cosas del baúl de sus estudiantes.

La pedagogía de Freire recalca todo lo que un profesor enfrenta cuando imparte cuestiones relacionadas con el desarrollo personal de los estudiantes; difícilmente

podiera quedarse en una posición bancaria como en otro tipo de materias: el contenido llevará al profesor a cuestionar sus propias acciones y principios éticos, lo cual eventualmente le hará modificar su forma de moverse en el mundo; probablemente en mayor medida si no tiene estudios formales sobre el tema.

Para obtener mayor claridad acerca de lo que conlleva el pensar, sentir y actuar de los profesores, a continuación, se van a definir estos conceptos, buscando aterrizarlos en el ámbito de la enseñanza universitaria.

Ideas, prácticas y sentimientos

"El hombre físico no es una combinación de pensamiento, habla, voluntad y sentimiento... por el contrario, es un hombre que piensa, habla y siente" (Heller, 2004 p.32).

Esta frase del libro "Teoría de los Sentimientos", de Agnes Heller (2004), refleja la complejidad de lo que se pretende descifrar en esta sección de la perspectiva teórica. Al revisar diferentes autores, saltó a la vista que muchos de ellos utilizan una triada similar a "ideas, prácticas y sentimientos" para tratar de explicar la forma en la que el ser humano va construyendo su andar en el mundo. El concepto original lo planteó Durkheim. Agnes Heller habla de "pensamiento, sentimiento y acción", mientras que Humberto Maturana utiliza "emoción, razón y conducta". Conceptos similares pueden rastrearse hasta Comenio en el siglo XVII, que habla de piedad, voluntad y sapiencia. Agnes Heller explica muy bien la forma en la que se relacionan todas las triadas ya mencionadas:

Por mi parte, no sólo acepto, sino que subrayo que acción, pensamiento y sentimiento caracterizan todas las manifestaciones de la vida humana, que sólo pueden ser separados funcionalmente; con todo, voy a poner mayor peso en ese aspecto funcional. Pues no basta señalar que no existe pensamiento sin sentimiento, ni sentimiento sin conceptualización ni acción, sin ambos, sino que también tengo que tomar en cuenta seriamente sus diferencias funcionales si quiero plantear la pregunta: ¿Qué significa sentir? Si no abordamos seriamente

esa diferencia funcional, entonces la pregunta ¿qué significa sentir? sería sinónima con la pregunta: ¿Qué significa pensar? ¿qué significa actuar? O, mejor dicho, todas esas preguntas se fundirían en una sola: ¿qué significa relacionarse? ¿cuál es el significado de la relación sujeto-objeto? (Heller, 2004 p.32).

Humberto Maturana (2001) coincide fuertemente con Agnes Heller, agregando un punto importante a la reflexión de la autora: la perspectiva histórica del enaltecimiento de la razón sobre la emoción. Filósofos como Descartes o Kant colocaban a la razón como la característica más sublime del ser humano, y a la emoción como un rezago evolutivo que había que dominar, incluso eliminar por completo. En la actualidad, la biología ha descubierto que los pensamientos están inmersos en un contexto emocional, por lo que, quien está triste tiene pensamientos tristes, y quien está feliz tiene pensamientos felices (Maturana, 2001).

Para Maturana, la emoción, la razón y las acciones son diferentes, pero una es consecuencia natural de la otra. La emoción es el principio de la reacción en cadena y le sigue la razón, para culminar en acción. ¿Qué quiere decir eso? Que cuando algún evento provoca cierta emoción, el cerebro se programa para generar solamente pensamientos de un tipo, lo que hará que la persona realice acciones específicas (Maturana, 2001). Por ejemplo: cuando un profesor va a dar clase luego de haber tenido una gran pelea con su pareja, la emoción que en ese momento domina su cuerpo es el enojo, por lo que su cerebro únicamente va a ser capaz de generar pensamientos enojados; lo más probable es que si no está consciente de ello, explote en el salón de clase en el momento que encuentre a un par de alumnos cuchicheando en la esquina, lo que no hubiera ocurrido si no hubiera estado enojado por la pelea anterior.

La cuestión es: ¿realmente una persona sabe cómo se siente todo el tiempo y es consciente de cómo eso afecta sus pensamientos y acciones? Seguramente, no todo el tiempo. Ahí es donde el asunto se vuelve más complejo porque, ¿cuántas veces se reacciona ante una emoción que no se reconoce? ¿Cuál es el nivel de

desarrollo aceptable, en este aspecto, para un profesor que se supone facilite el que los estudiantes desarrollen estas habilidades?

Para profundizar en este tema, a continuación, se dedicará unas líneas a cada uno de los elementos de la triada.

Ideas

¿Qué es la idea? El Diccionario de Psicología de Umberto Galimberti (2011) menciona que “idea” es una palabra que viene del griego y significa “ver”. Platón la utilizaba para indicar el objeto de una visión intelectual, en contraposición a la sensible. En psicología, indica cualquier contenido del pensamiento que no esté en relación directa con los estímulos sensoriales (Galimberti, 2011). Entonces, las ideas se encuentran en el pensamiento.

Según la teoría del pensamiento crítico-reflexivo, el pensamiento se define como:

(...) capacidad o competencia general del ser humano para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales, en forma automática, sistemática, creativa o crítica, para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, y, establecer metas y medios para su logro (Justino, s.f.).

Parafraseando la cita anterior: el pensamiento es un conjunto de procesos cerebrales que permiten al ser humano procesar información que capta de sí mismo y del ambiente para interpretar el mundo y tomar decisiones, por ejemplo, para resolver problemas. Resumiendo, el pensamiento permite a la persona actuar efectivamente.

En su artículo, Justino (s.f.) no deja al pensamiento solo, sino que lo inserta en un contexto histórico-cultural, ya que la formación del conocimiento va a estar indiscutiblemente influida por una época, una cultura y un lugar específico. Así, la mera concepción de una universidad politécnica o de clases de DH en una

universidad politécnica, responde a un momento histórico en el que es posible articular estos productos culturales.

El pensamiento trae consigo la *metacognición*, una capacidad de la persona para examinarse y ajustarse, “tanto en sus destrezas como en sus conceptos y actitudes, de modo que pueda ser más efectivo en lograr sus propósitos” (Justino, s.f.). El ser humano es capaz de analizar su manera de pensar y el modo en que genera ideas; si bien, algunas personas desarrollan esta capacidad más que otras. Ya que la metacognición es la supervisión o vigilancia de las operaciones mentales, requiere un grado de conciencia sobre el propio pensamiento (González, 1996) y este se desarrolla de diversas maneras, por ejemplo, en la tutoría para la adquisición de habilidades de aprendizaje.

La metacognición permite a una persona conocer lo que conoce; planificar estrategias para procesar información, tener consciencia de sus propios pensamientos durante el acto de solución de problemas, así como evaluar la productividad de su propio funcionamiento intelectual, pues implica tener conciencia de las fortalezas y debilidades de este funcionamiento, y de los tipos de errores de razonamiento que habitualmente se cometen. Ayuda a explotar fortalezas, compensar debilidades y a evitar errores, es decir, cuando una persona tiene conocimiento de sus propios procesos psicológicos, podrá usarlos de forma eficaz y flexible en la planificación de sus propias estrategias de aprendizaje, incrementando su capacidad de aprender por sí misma. Cuando existe un mal funcionamiento metacognitivo, la persona tiene dificultades, por ejemplo, para seguir instrucciones, para superar algún obstáculo en el proceso de solución de problemas o para explicar las estrategias seguidas en un proceso de toma de decisiones (González, 1996)

No es de extrañar que el profesor universitario sea capaz de revisar lo que está pensando antes, durante y después de dar clases; de entender sus propias creencias y sentimientos y emplear este entendimiento para hacer más efectivo su proceder. Dos actividades cognitivas muy importantes para su labor, relacionadas

con la metacognición, son la planeación y la reflexión. Aunque ambas implican elementos emocionales y actitudinales, principalmente se basan en el pensamiento.

El profesor planea y reflexiona sobre su práctica docente para adaptarla a las necesidades de un grupo en particular, así como para mejorar su forma dar clases y, en general, su forma de comportarse dentro del aula. Esto es evidente y muchas veces explícito en el caso de los profesores de DH, debido a la naturaleza autorreflexiva de sus materias.

La planeación es todo aquello que desarrolla el profesor previo a la clase para cumplir los objetivos de la materia. Incluye la bibliografía que revisa, la ideación de actividades y la definición de los tiempos y el contenido temático de sus próximas clases. Puede ser escrita o no: todo pensamiento que cruza por la cabeza del profesor que pudiera ser de utilidad para sus siguientes sesiones académicas, aunque nunca llegue a escribirlo, es considerado planeación. Permite recordar situaciones y enfocar las metas de la planeación en la instrucción, además de crear estructuras necesarias para la enseñanza (Hall y Smith, 2007).

Por otro lado, la reflexión se refiere a conocer las propias formas de conocer, es decir, es un proceso metacognitivo en el cual se toma una conciencia crítica de las propias formas de juzgar y de actuar, lo que propicia una mejor capacidad de tomar decisiones en situaciones similares en un futuro (Galimberti, 2011). En relación con la práctica docente, se considera “reflexión” al proceso cognitivo que ocurre durante y después de las clases, que ayuda a tomar decisiones, ya sea para la siguiente sesión o para cambiar o mantener el curso de la clase de ese momento. Conlleva realizar análisis y evaluaciones de lo ya hecho (Hall y Smith, 2007).

Sentimientos

¿Qué es el sentimiento? El Diccionario de Psicología de Umberto Galimberti (2011) lo define como una “resonancia afectiva menos intensa que la pasión y más duradera que la emoción, con la que el sujeto vive sus estados subjetivos y los aspectos del mundo externo” (Galimberti, 2011, p. 994).

El creador de la psicología analítica, Carl Jung (citado por Galimberti, 2011), ve al sentimiento como un proceso que se desarrolla entre el yo y un determinado contenido al que se proporciona un determinado *valor*. Habla del sentir como una especie de *juicio*, diferente al juicio fundado del pensamiento, porque no establece un nexo conceptual, sino una aceptación o un rechazo de carácter subjetivo.

(...) sentir significa estar implicado en algo (...) Ese algo puede ser cualquier cosa: otro ser humano, un concepto, yo mismo, un proceso, un problema, una situación, otro sentimiento... otra implicación (...) La implicación puede ser positiva o negativa, activa o reactiva, y también directa o indirecta (Heller, 2004, pp. 15-16).

Entonces, el sentimiento podría definirse como aquella afectividad que permite la implicación en o con algo, ya sea placentera o dolorosa, de aceptación o rechazo. El sentimiento va a permitir que se genere una relación con el mundo circundante; a su vez, ese mundo regulará la forma, la intensidad y la dirección de los sentimientos, para que éstos sean apropiados para tal o cual circunstancia; por ejemplo: el tiempo que debería durar el luto por una persona amada o la manera en la que un profesor varón debe relacionarse con una alumna. Concientizar la manera en la que el profesor se implica con sus alumnos, con el contenido de la materia, con la institución para la que trabaja, va a permitir que entienda el origen de sus pensamientos y actitudes no solo dentro del salón de clases, sino también en su vida fuera de él. Va a permear su implicación con el conocimiento, con el saber, con el ser ciudadano, en su ser con el mundo.

La emoción, por otro lado, como se mencionó anteriormente, es una resonancia afectiva menos duradera, pero más intensa. Básicamente es una reacción fisiológica involuntaria ante un evento. Hay seis emociones primarias: la alegría, la tristeza, el enojo, el miedo, el asco y la sorpresa. Todas ellas preparan al cuerpo para actuar ante una situación inesperada, distinguiendo lo placentero y lo displacentero. Cuando la emoción permanece, se llena de significado y se convierte en sentimiento; por ejemplo: cuando un niño se asusta al ver a un payaso en la

calle, la emoción que se despierta en él al instante es el miedo: comienza a llorar, su corazón se acelera, tiembla, incluso pierde el control de sus esfínteres; ahí el miedo actúa como emoción; sin embargo, si en la noche, ya en su cama, sin ningún payaso cerca, sigue asustado, pensando que el payaso se lo va a llevar, el miedo se transforma en sentimiento, porque se le da un significado y la mente es lo que sigue alimentándolo.

Dentro del salón de clases, las emociones y los sentimientos están a la orden del día. El enojo puede aparecer cuando el profesor siente que su autoridad está siendo retada por algún alumno copiando en el examen, sentirse decepcionado cuando no percibe interés en la clase o feliz al ver que por fin se entendió aquello que estaba explicando. Al entrar al salón, el profesor y los alumnos generan expectativas que pueden o no cumplirse y eso genera una reacción emocional. Además, antes de entrar al aula, ya se trae alguna emoción o sentimiento a flor de piel, que puede influir en la dinámica de ese día en particular. Si se le agrega el hecho de que las emociones influyen en los pensamientos, como dice Maturana, el resultado es un coctel de pensamiento, emociones y sentimientos, girando alrededor de una materia en particular. El que el profesor esté consciente de cómo un mal día puede afectar el clima del salón de clase, o que entienda que actitudes o situaciones en particular pueden afectarlo, pueden prepararlo para evitar reacciones impulsivas que perjudiquen la relación con sus estudiantes, y por consecuencia el proceso de enseñanza-aprendizaje,

Cabe suponer que la reverberación de emociones y sentimientos sea más frecuente e intensa en clases de las materias de DH, puesto que tratan, muchas veces, de cuestiones personales o cercanas a lo personal y, por tanto, requieren del docente un trabajo de desarrollo personal, gestión de emociones, etc., que le permita abordar el tema. Es común que los profesores utilicen situaciones personales como ejemplos para la clase. Por ejemplo, en su entrevista, Diego comentó que en una clase donde el tema era la “comunicación asertiva”, utilizó una reciente discusión que tuvo con su pareja y explicó cómo su conocimiento de este

tema lo ayudó a resolverla positivamente. Habló de sus emociones y pensamientos durante la discusión, y trabajó con los estudiantes diferentes posibles escenarios que pudieran empeorar o solucionar el conflicto. Esto les permitió adentrarse en el tema desde una experiencia real con la que varios pudieron relacionarse de forma personal, logrando aterrizar los conceptos teóricos eficientemente. Por otro lado, en un curso de Inteligencia emocional, en una clase donde el tema principal era la identificación de emociones y lo importante que es ser honesto con lo que se está sintiendo, Magui habló de la muerte de su padre y cómo fue su proceso emocional. Eso le permitió conectar con estudiantes que habían vivido una situación similar, los ayudó a entender que sus emociones eran válidas y les enseñó como expresarlas de forma saludable. En esa clase incluso lloró con ellos.

Por otra parte, se espera que los docentes prediquen con el ejemplo. Así pues, en caso de que haya alguna situación complicada con un alumno, como el que éste interrumpa frecuentemente la clase, sería coherente que el profesor utilizara las mismas estrategias de comunicación asertiva y de inteligencia emocional que está enseñando dentro de la materia.

Práctica

La práctica pudiera ser una parte ambigua de la triada, porque la misma palabra tiene muchos y diversos significados, según el contexto en que se utilice. Algunos equivalentes utilizados en este trabajo son: acciones, actitudes, conductas y comportamientos.

La palabra “práctica” viene del latín tardío y significa “activo” o “que actúa” (RAE, 2014). El verbo “actuar” viene de la palabra “acción”, que alude a un movimiento deliberado que tiene como finalidad una intervención en el ambiente. En Psicología, la acción se define como una conducta motivada y voluntaria, controlada socialmente en su planificación y dirigida a un fin. Emile Durkheim (según Galimberti, 2011) habla de la acción social que incluye modos de actuar, pensar y

sentir externos al individuo y dotados de poder coercitivo, en virtud del cual se le imponen.

La conducta y el comportamiento, aunque frecuentemente son nombrados como si fueran lo mismo, tienen características distintas. El comportamiento se refiere al conjunto de las acciones y reacciones habituales de un organismo al ambiente, susceptibles de observación objetiva, mientras que las conductas son actitudes interiores que originan acciones y reacciones. Esta conceptualización deja a la conducta como menos describible y comprobable que el comportamiento (Galimberti, 2011).

Por último, una actitud es “una disposición relativamente constante para responder de ciertas maneras particulares a las situaciones del mundo por el residuo de la experiencia pasada que, de algún modo, guía, orienta o influye de una u otra forma en la conducta” (Galimberti, 2011, p.12).

Entonces, la práctica se define como las acciones, actitudes, conductas y comportamientos de una persona al intervenir de manera activa en el ambiente. Se da gracias a una combinación entre la experiencia personal y las construcciones histórico-culturales de la sociedad.

Un profesor universitario va a intervenir dentro y fuera de su salón de clase de cierta manera debido a lo anteriormente enunciado. Por ejemplo, si está convencido de que la puntualidad es el sello distintivo de un buen profesionalista porque así se lo inculcaron sus padres, podría ser muy enfático en la puntualidad de sus estudiantes, no dejando entrar a nadie después de la hora acordada, sin aceptar ninguna excusa. Él mismo llegaría media hora antes de su clase a la institución, cada día, siguiendo ese principio. ¿Qué pasaría si un día llegara tarde por una situación no prevista, como tráfico causado por un accidente de tránsito? ¿Cambiaría su política de puntualidad con sus alumnos? ¿Se volvería más flexible o continuaría de la misma manera? En este caso se estaría revisando el origen de una práctica dentro del aula

y su posible evolución por una experiencia vivida que pudiera cambiar o no su forma de conducirse en el mundo y en su práctica educativa.

En el caso de los profesores de DH, la cuestión de su práctica educativa se vuelve más interesante, debido a que enseñan cómo intervenir en el mundo. A fuerza de ensayo y error han aprendido a eslabonar los contenidos de sus materias, utilizando sus propias vivencias y aprendizajes, incluso, como ya se ha mencionado, predicando con el ejemplo. En las entrevistas realizadas, se observa cómo su forma de impartir clases y de moverse por el salón cambiaron considerablemente a través del tiempo debido a la coherencia de enseñar aquello que ya aplicaron en su vida diaria.

En este punto es conveniente distinguir entre “práctica educativa” y “práctica docente”. Ambas interactúan profundamente; intersectan en el quehacer docente y tienen un diálogo permanente; su diferencia radica en la forma de mirar el proceso de enseñanza aprendizaje. (Pérez, 2016).

Pérez (2016) lo explica de la siguiente manera: El concepto de práctica educativa alude a lo “macro”: incluye factores contextuales, la influencia de la institución y situaciones que van más allá de las interacciones entre profesor y alumno dentro del salón de clases. “Es una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula”. En términos de esta investigación, involucra la planeación anterior a la clase y la reflexión posterior. Por otro lado, el concepto de práctica docente alude a los procesos “micro” dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Es el conjunto de situaciones dentro del aula que configura el quehacer del profesor y de los alumnos para lograr los objetivos de aprendizaje de la materia. Son las acciones que se desarrollan dentro del aula; especialmente las del proceso de enseñar.

Ideas, prácticas y sentimientos del profesor universitario

¿Cómo colocar estos tres elementos (prácticas, ideas y sentimientos) en un mismo constructo sin fusionarlos? Para ello, se elaboró una analogía: Un pastel de chocolate, ¿cómo se degusta? ¿Cuáles son los elementos involucrados en su disfrute? Por un lado, está el sabor. Puede ser un chocolate amargo o dulce. Por el otro, está la textura, ya sea panosa, densa, esponjosa o húmeda. Además, podríamos agregarle el olor, éste puede ser intenso o suave. Tanto el sabor, como la textura y el olor son características diferentes del pastel, sin embargo, todas ellas son parte de él. Un pastel no puede ser sin sabor, textura, ni olor. De la misma manera, un ser humano no puede ser sin ideas, prácticas y sentimientos. Y aunque estos tres elementos tengan características diferentes, para entender a la persona hay que aceptar la interrelación y la influencia de cada uno de ellos sobre el otro.

Pero ¿cómo relacionar el concepto compuesto de ideas, prácticas y sentimientos, con la enseñanza? A continuación, se contará una experiencia personal para intentar explicar la forma en la que estos tres elementos se interrelacionan en la práctica docente.

A la hora de introducir mi asignatura el primer día de clase, anteriormente reflexioné sobre la mejor manera de exponer los temas para provocar interés en mis alumnos. Tengo preparadas anécdotas de cómo el contenido me ha ayudado en mi vida fuera del aula. Mientras estoy frente a grupo, trato de mantener contacto visual con cada uno de ellos, por lo menos una vez en toda la sesión, hablo fuerte, realizo preguntas, escucho. Recuerdo a los maestros más significativos para mí. Además, tengo establecidas estrategias de cómo comportarme en situaciones específicas, como cuando un alumno se queda dormido en clase o no entrega sus trabajos por no considerar a la asignatura como importante.

Entro al salón con los valores que me enseñaron en mi familia, con los errores que he cometido, con las inseguridades propias de mi persona. Tengo expectativas de mis alumnos y de mi materia. Todo lo que soy, que también es producto de la

sociedad y el tiempo histórico donde me desenvuelvo, entra al salón conmigo y mi clase es el resultado de todo eso danzando en mi interior.

Las ideas, prácticas y sentimientos del profesor universitario constituyen toda su persona: su manera de relacionarse con sus alumnos, el objetivo de sus clases, cómo resuelven problemas dentro del aula, sus prioridades; en general, toda su práctica educativa. La enseñanza se complejiza porque no se trata meramente de la transmisión de un conocimiento, sino de la construcción de algo nuevo, que trascenderá a las prácticas, ideas y sentimientos de las vidas del profesor y del alumno.

Además, las circunstancias en las cuales se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje nunca van a hacer las mismas. Cada profesor, tiene una formación temperamento y circunstancias de vida diferentes. Cada vez que imparte una materia está en un momento diferente en su vida privada y profesional. Los grupos que quedan a su cargo tampoco serán iguales, su interés en la materia y en la forma en la que se imparte, van a variar. Es más, cada sesión de clase con un mismo grupo va a ser distinta a la anterior. Debido a esto es imposible afirmar que el actuar del profesor va a permanecer inamovible y que en algún punto va a alcanzar la perfección dentro de su práctica educativa. El proceso de enseñanza-aprendizaje está vivo, cambia, evoluciona constantemente y se adapta a la sociedad y al momento histórico del momento.

En general, en la vida cada persona requiere adaptarse a los nuevos retos. En particular, los profesores en la educación universitaria, más en el caso de materias como las de DH, la línea que divide las enseñanzas teóricas de una materia y las enseñanzas sobre cómo conducirse en la vida, se desvanece por momentos, lo que confirma lo dicho por Durkheim en su libro “Educación y Sociología”:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos,

intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1975, p.53).Entonces, para que un profesor pueda educar y ayudar al niño a generar estos estados físicos, intelectuales y morales que la sociedad le exige, es necesario que conozca su propia historia, sus aptitudes y aquellas situaciones que le generan malestar. El que un profesor comprenda de dónde vienen sus emociones y pensamientos y cómo estos afectan su toma de decisiones dentro y fuera del salón de clase va a permitir que su práctica educativa y docente evolucione y se adapte a los nuevos retos que la sociedad y el contexto proponga.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación cualitativa de corte fenomenológico, utilizando el estudio de caso por medio de entrevistas semi-estructuradas a profesores de DH de la UPQ. En esta sección, se hablará detalladamente de la postura epistemológica-metodológica, el método, la técnica, los objetivos y el procedimiento utilizados en este estudio.

Postura epistemológica-metodológica

Se eligió el enfoque fenomenológico, estudiado y desarrollado por el pedagogo Van Manen (2008), quien lo adaptó a las particularidades del campo educativo a fin de propiciar el desarrollo de conocimiento que capacite al educador para afrontar lo particular y único de las situaciones vividas en el ámbito escolar.

Este enfoque estudia *el significado esencial* de los fenómenos educativos vividos cotidianamente, así como su *sentido e importancia* pedagógica y su vinculación con la práctica. Ayuda a crear un camino actitudinal que guíe al investigador en su búsqueda de entender la experiencia. Van Manen (2008) descubrió que, en el campo educativo, la mayoría, si no todas las acciones, situaciones y relaciones que el profesor vive con sus estudiantes, requieren de un actuar catalogado como “bueno” o “correcto”, que difícilmente puede alcanzarse, dada la multitud de factores que convergen en el ámbito escolar. Por lo que, para llegar a *entender* la situación a investigar, no hay que tomarla como un problema a resolver, sino como una ventana en donde hay que observar; entendiendo que el lenguaje y la comunicación juegan un papel decisivo porque generan conocimientos prácticos, aquellos que son prerreflexivos y residen en las acciones, el ambiente donde se vive, en el cuerpo y en la relación con los demás (Van Manen, 2008).

Este proceso va a ayudar a construir el significado de lo observado, para realizar una descripción estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal y como son. Van Manen utiliza un concepto muy lindo que

denomina “*el mundo de la vida*”, refiriéndose al mundo tal y como se experimenta inmediatamente, sin dar mucho tiempo a la reflexión y la abstracción teórica. Se obtiene la información del sujeto directamente, para describir la experiencia vivida, “en bruto”, es decir, sin haber sido interpretada a la luz de una corriente o teoría (Van Manem, 2008). Justamente, la intención de esta investigación es describir lo que los profesores narran de sus experiencias vividas dentro del aula, intentando crear una ventana hacia su mundo interno, su vivencia educativa como profesores universitarios de DH.

Método

El enfoque fenomenológico compagina muy bien con el estudio de caso, que se define como

[...] una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real [...] integra diferentes métodos y [su] finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado. (Simons, 2011, p. 42).

El estudio de caso pretende descubrir la particularidad de algo dentro de un contexto “real”. Para la psicóloga educativa Helen Simons (2011), el estudio de caso cualitativo busca investigar la particularidad, la unicidad del caso singular: su tarea fundamental es entender la naturaleza distintiva y la complejidad de ese fenómeno, a través del análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas.

Se recomienda desarrollar un estudio de caso cuando el objeto que se quiere indagar está difuso, es complejo, escurridizo o controvertido o bien, cuando el problema o la situación presenta múltiples variables estrechamente vinculadas al contexto en el que se desarrolla (Álvarez y San Fabián, 2012). El caso puede ser una persona, una institución, un programa, etc.

Neiman y Quaranta en 2006, indican que el caso se define como un “sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales”. En esta investigación, se busca encontrar cómo las ideas, prácticas y sentimientos del docente universitario de Desarrollo Humano en la Universidad Politécnica de Querétaro en el año 2018, se vuelven expresiones de enseñanza dentro de su práctica docente y educativa. Aborda un problema y una Institución en particular y tiene como objetivo, desde un enfoque fenomenológico explorar la creación de un nuevo punto de vista acerca de las implicaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de la práctica educativa de estos profesores.

Por otro lado, para emprender el camino del estudio de caso es fundamental estar consciente del “yo” en el proceso de investigación. Se invita al investigador a examinar rigurosamente cómo sus valores y acciones configuran la recogida e interpretación de datos y cómo le afectan las personas y los acontecimientos presentes en el campo; es decir, además de lo que se averigüe del caso, se descubren también cosas íntimas del investigador (Simons, 2011).

Considerando lo anterior, es importante recordar la implicación personal que se tiene con los sujetos de estudio de esta investigación. Todos ellos fueron colegas por más de tres años, incluso llegando a ser considerados amigos. Hay una identificación profunda con la narración de sus experiencias, que provocó el recuerdo de vivencias propias ocurridas dentro de las aulas de la UPQ. Esta relación previa con ellos resultó útil, ya que inmediatamente se generó un clima de confianza en la entrevista, consiguiendo narraciones espontáneas y honestas, además de que se poseía información adicional que se usó para la elaboración de algunas preguntas y clarificación de información.

Se eligió el estudio de caso, debido a que no se partió de una teoría en sí misma para plantear el problema, sino más bien se pretendió encontrar algo en particular en un contexto real, es decir, observar y describir un fenómeno educativo. En particular este es un estudio de caso único, ya que solo se está estudiando una sola Institución, intrínseco porque se constituye a partir del interés en sí mismo y

descriptivo, porque busca presentar la descripción de un fenómeno en su contexto (Kazez, 2009); en esta investigación en particular, cómo las ideas prácticas y sentimientos del docente, se vuelven expresiones de enseñanza dentro de su práctica, por medio del testimonio vivo y sensible del profesor de DH de la UPQ

Técnica

La técnica de la entrevista, es “un proceso comunicativo que se da en un *encuentro entre sujetos*, previamente negociado y planificado (p. 18 Trindade, 2016). Se diferencia de una conversación común por el tratamiento que se le da a la información que brinda dicha interacción. La entrevista se sustenta siempre en una hipótesis y será guiada por objetivos establecidos en función a los intereses de la investigación (Trindade, 2016).

En las investigaciones cualitativas, las entrevistas permiten acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones, sentimientos, acciones y motivaciones. Busca conocer las creencias, opiniones y significados que los sujetos de estudio les dan a sus propias experiencias. Por lo tanto, el entrevistador es el responsable generar un grado óptimo de confianza y acercamiento en el entrevistado para garantizar la obtención de la información buscada (Trindade, 2016).

El grado de estructura de las preguntas y la libertad o rigurosidad con que deban o puedan ser respondidas, van a determinar el tipo de entrevista a ser realizada. Para esta investigación se eligió una modalidad semi-estructurada, debido a que los sujetos fueron expuestos al mismo guion, aunque con libertad en los ejes que guían sus respuestas, sin forzar el orden de las preguntas (Trindade, 2016).

Al estudiar la expresión de las ideas, prácticas y sentimientos del profesor universitario, se intentó trabajar con experiencias personales e íntimas, que sólo pueden ser reconstruidas con palabras. La entrevista semi-estructurada permitió ahondar en el tema a investigar, provocando en el entrevistado asociaciones y

producciones que ampliaron y contradijeron sus suposiciones, consiguiendo así un acercamiento más sistematizado de su experiencia del aula (Díaz Barriga, 1991).

Objetivos y supuestos

El objetivo de esta investigación fue encontrar, por medio del testimonio de la experiencia de enseñar del profesor de DH de la UPQ, cómo las ideas prácticas y sentimientos del docente, se vuelven expresiones de enseñanza dentro de su práctica. Como propósito final, se pretende invitar a la reflexión a otros docentes sobre su propia práctica educativa y lo que significa ser profesor.

Se partió del supuesto de que los profesores no son del todo conscientes de los elementos que moldean su manera de impartir una materia, por lo que estos “brotan” en el aula sin saber su procedencia ni el impacto que pudieran generar en sus estudiantes.

Aunado a lo anterior, a lo largo de la investigación se encontró una situación no prevista, que se convirtió en un objetivo secundario. No se había tomado en cuenta lo significativo que es para los sujetos de estudio impartir materias de Desarrollo Humano en una Universidad, por lo que comprender el impacto que genera en ellos la naturaleza de las materias que imparten, se convirtió en otro objetivo a analizar.

Sujetos

Debido a que tanto ideas, como prácticas y sentimientos de los profesores se experimentan de forma individual, pero se relacionan y se entrelazan en un contexto particular, que en este caso es el departamento de DH en la UPQ, fue importante tener un acercamiento con más de un profesor para generar conocimiento pertinente.

Una investigación con un diseño exploratorio-descriptivo como lo es esta investigación, puede tomar desde un solo individuo, hasta unos pocos. El tamaño de la muestra va a permitir hacer conjeturas bien fundadas acerca del universo que se desea estudiar (Kazez, 2009). Por ello, se eligió una muestra de cinco profesores,

del universo de veintidós docentes que actualmente trabajan en DH. Los criterios de elegibilidad se decidieron sistemáticamente (Kazez, 2009) para mantener la heterogeneidad en ciertos aspectos, como la profesión y el género, pero que los pusiera en igualdad de condiciones en otros aspectos como el número de grupos a su cargo, el número de años enseñando en la UPQ y la calificación en su última evaluación docente. La intención de la elección de estos criterios fue, garantizar en la medida de lo posible, entrevistar a profesores comprometidos con su papel dentro de la Universidad.

A continuación, se presenta un cuadro con la información más relevante de las trayectorias de los docentes. Los nombres fueron cambiados para proteger su privacidad. En el Anexo 1 puede consultarse un cuadro con información ampliada.

Cuadro 1. Profesores entrevistados.

	Edad	Sexo	Profesión	Experiencia laboral	Experiencia Docente	UPQ
JOSÉ	38 años	Hombre	Comunicación	12 años	7 años	5 años
MAGUI	45 años	Mujer	Sociología	19 años	19 años	4 años
DULCE	33 años	Mujer	Psicología	12 años	6 años	6 años
DIEGO	32 años	Hombre	Derecho	10 años	6 años	6 años
MARTIN	61 años	Hombre	Ingeniero en Diseño Industrial	30 años	5 años	5 años

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro se puede observar que los sujetos son de edades y profesiones diferentes, cuatro relacionadas con las ciencias sociales y solo una ingeniería. Se entrevistaron dos mujeres y tres hombres. Dos sujetos tenían experiencia docente

previa a su ingreso a la UPQ; los tres restantes se formaron como profesores dentro de la universidad. Ninguno tiene menos de cuatro años trabajando para la institución, por lo que están familiarizados con el área de DH.

Instrumento

Se creó como instrumento para obtener información un guion de entrevista semiestructurada que permitió mantener centrado el tema de interés. Las preguntas que constituyeron el guion piloto fueron elaboradas con base en indicadores tomados de las definiciones del concepto central de la investigación, que a continuación se describe:

- Enseñanza: Enseñar es crear las posibilidades para que el educando produzca o construya conocimiento (Freire, 2008)

La enseñanza se fragmentó en tres categorías principales: pensamiento, práctica y sentimiento, y estas a su vez se dividieron en sub-categorías enfocadas en diferentes aspectos que tienen que ver con el papel del profesor dentro del aula. A continuación, se muestran las definiciones de cada una de ellas.

- Pensamiento: Capacidad para procesar información que permite tomar decisiones (Justino, s.f.). Del pensamiento se desglosan dos subdimensiones relacionadas con la enseñanza:
 - *Planeación*: Guía que hace el maestro de la clase siguiente. Puede ser escrita o mental (Hall y Smith, 2007).
 - *Reflexión fuera y dentro del aula*: Es un diálogo del docente consigo mismo, en el que construye conocimiento y toma decisiones cuando se presentan ciertas situaciones (Hall y Smith, 2007).
- Afectividad: Implicación en o con algo, positiva o negativa, placentera o dolorosa, de aceptación o rechazo (Galimberti, 2011; Heller, 2004). De la afectividad se desglosan dos subdimensiones:

- *Emoción*: Reacción subjetiva frente a un estímulo externo, que se produce dentro de un episodio temporal a corto plazo, en respuesta a una situación concreta y real (Badia, 2014).
- *Sentimiento*: Experiencia mental de una emoción. Es la representación estructurada que los profesores poseen sobre los afectos relacionados a la enseñanza y el aprendizaje. Comprende creencias y expectativas (Badia, 2014).
- *Práctica*: Acciones, actitudes, conductas y comportamientos que lleva a cabo una persona al intervenir de una manera activa en su ambiente. (Galimberti, 2011). Dentro del aula, la práctica del profesor es la acción de enseñar.

De estas dimensiones y subdimensiones surgieron los indicadores que se convirtieron en las dieciocho preguntas del instrumento. Tras dos entrevistas piloto realizadas a dos exprofesores de la UPQ, a continuación, se muestra el guion final utilizado con los sujetos de investigación:

1. ¿Podrías darme un breve resumen de tu vida laboral antes de llegar a la UPQ?
2. ¿Podría relatarme alguna anécdota favorita como profesor?
3. ¿Por qué decidió dedicarse a la docencia?
4. ¿Cómo debe comportarse un buen profesor?
5. ¿Qué es la enseñanza para usted?
6. ¿Existe otro tipo de enseñanza dentro del aula además del contenido curricular de la materia? ¿Cómo cuál?
7. ¿Cómo planea sus clases? *Tener en cuenta que la planeación puede ser escrita o mental*
8. ¿Utiliza experiencias de su vida cotidiana para planear sus clases? ¿Cómo cuáles?
9. ¿Comenta sus clases con otras personas? ¿Quiénes? ¿Recuerda a algún ejemplo?
10. ¿Cómo evalúa el éxito o el fracaso de una clase?
11. ¿Cómo se comporta en su primer día con un grupo y materia nueva? ¿A qué se debe?
12. ¿Podría relatarme alguna anécdota donde haya realizado algo inesperado con su grupo?

13. ¿Qué sensaciones experimenta cuando comete un error en el aula?
¿Recuerda a algún evento específico?
14. ¿Qué conductas de sus alumnos le causan malestar? ¿A qué cree que se deba? ¿Qué hace con ese malestar?
15. ¿Qué expectativas tiene de sus alumnos?
16. ¿Cuáles son las mayores dificultades que ha encontrado en su trayectoria docente?
17. ¿Cuáles son las mayores satisfacciones que ha encontrado en su trayectoria docente?
18. ¿Algún día dejaría de enseñar? ¿Cuál sería la razón?

Procedimiento

Se realizaron dos entrevistas piloto a dos exprofesores conocidos de la UPQ, a partir de las cuales se elaboró un guion para realizar entrevistas semi-estructuradas a los sujetos de investigación. Estas entrevistas se realizaron en la casa de ambos y se solicitó una retroalimentación posterior para la creación de las preguntas.

Posteriormente, después de revisar las evaluaciones docentes, las profesiones y el tiempo que cada profesor llevaba trabajando en el Departamento de DH, se eligieron cinco prospectos para ser entrevistados. Se realizó una llamada telefónica con cada uno de ellos para solicitar su apoyo. Se les explicó que se requería una entrevista para una tesis de maestría. Los cinco aceptaron gustosos. En la llamada se especificaron el lugar y la hora de los encuentros. Hubo un único encuentro por profesor.

Las entrevistas se realizaron de manera individual, en cafeterías de la ciudad, entre los meses de febrero y abril del 2018. Las conversaciones fueron grabadas con el consentimiento de los profesores, por medio de la firma de un documento donde se indicaba que la entrevista sería grabada, transcrita y utilizada para su análisis en un proyecto de investigación y que su nombre sería cambiado para proteger su privacidad. El tiempo aproximado de las entrevistas fue de una hora, fluctuando entre los cuarenta y los noventa minutos. Todos los sujetos fueron muy

receptivos con las preguntas que se les realizaron y en todo momento hubo un clima de confianza y honestidad. La relación personal que se tenía con los sujetos ayudó mucho a ese propósito y permitió que se lograra comprender de forma más profunda y personal, las experiencias y los sentimientos vividos por ellos. En general, se mostraron gustosos de poder contar su historia como profesores de DH de la UPQ y de hacerse cómplices de la construcción de conocimiento

Posteriormente, se realizó un análisis de discurso de la información recabada por medio de una matriz de datos. Los indicadores que se generaron para crear las preguntas en el guion de entrevista, sirvieron para crear las categorías y subcategorías de análisis. Cada pregunta se redactó pensando en una subcategoría en especial, sin embargo, partiendo de la premisa de que las ideas, prácticas y sentimientos están profundamente vinculadas, se buscaron indicadores de todas las subcategorías en todas las preguntas.

Por ejemplo, la pregunta “¿utiliza experiencias de su vida cotidiana en la planeación de sus clases? parte de la categoría pensamiento y la subcategoría de planeación, aunque se presta para relatar alguna anécdota de su vida que puede contener, una reflexión fuera del aula, así como elementos afectivos relacionados con las emociones y sentimientos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección del documento, se analiza la información recabada en las entrevistas. Para facilitar su exposición, primero se trabajó con cada sujeto de manera individual, resaltando sus particularidades; posteriormente, se expone lo que se encontró en cada entrevista, respecto a categorías de análisis propias del problema de investigación. Por último, se generó un cuadro donde se condensaron y se clasificaron por categorías los elementos encontrados pertenecientes a los elementos que se pretende analizar:

- Afectividad: emociones y sentimientos
- Pensamiento: planeación y reflexión fuera del aula
- Práctica: intervenciones dentro del aula
- Encuentro con el mundo interno de los estudiantes: vínculo que el profesor genera con sus estudiantes
- Lo inconsciente: lo que el profesor hace, pero no está consciente de ello
- Evolución: cómo se ha ido modificando la práctica educativa del docente a través del tiempo
- Práctica que se convierte en expresión educativa: acción espontánea dentro del salón de clase que facilita la enseñanza y el profesor adopta como herramienta didáctica

A continuación, se da cuenta de la información obtenida en las entrevistas.

José

José es un comunicólogo de 38 años que comenzó a dar clases dos años antes de incorporarse a la UPQ, donde actualmente trabaja de tiempo completo, siendo profesor de DH y de Inglés, y tutor en los programas educativos de Ingeniería en Sistemas Computacionales y Telemática. Es soltero y en su tiempo libre se dedica a viajar por el mundo. Tiene una maestría en Comunicación con terminal en Imagen empresarial.

Inicia comentando que nunca pensó llegar a ser maestro; sin embargo, luego narra que cuando era estudiante, pensó: *“Si un día me dedico a la docencia, yo quiero ser profesor de Publicidad y de Mercadotecnia”*. Cuando un amigo suyo le preguntó si quería dar clases, aceptó por el impacto que le había producido justamente su maestra de Publicidad y Mercadotecnia, a la que recuerda como muy creativa. La docencia le gustó desde el principio y ahora es parte de su identidad: *“yo como que me siento dueño de mi salón”*; no la dejaría, aunque pudiera tener un empleo mejor pagado: *“Porque yo siento que ya es parte de mi vida, enseñar”*.

Para él es importante disfrutar lo que hace y dar clases le gusta mucho: se dice enamorado de su profesión y encuentra varias satisfacciones en su trabajo:

(...) me da mucho gusto, o mucha alegría estar frente a los alumnos (...) Cuando veo que se están riendo, eso a mí me satisface. Eso. Me gusta mucho cuando, los alumnos se acercan y te comentan sus problemas, porque dicen... realmente les inspiro confianza (...) el tener constantemente alumnos nuevos, eso hace (...) que tu trabajo sea inspirador (...).

Encuentra que ocuparse de materias de DH tiene ventajas, como poder hacer la clase dinámica: *“tú los observas y ves cómo se divierten. Y es como (...) si regresaran a cuando eran niños, porque les encanta participar y les... tú sabes que les encanta jugar” “Me hacen reír mucho”*. Hay pasión en su discurso: *“¡Imagínate hasta qué grado he llegado!” “Me encanta”*. Pero también hay decoro: *“tú eres el profesor y como tal, debes darte a respetar”*. El valor del respeto aparece varias veces en la entrevista, sea o no mencionado como tal; por ejemplo, el respeto a su trabajo cuando deja atrás los problemas o desacuerdos que haya con la institución o los jefes, para enfocarse en su clase.

Imparte únicamente materias del segundo ciclo de formación en DH, que se dan entre cuarto y sexto cuatrimestre y se centran en apoyar al alumno en su introducción al mundo laboral, según refiere, porque no le gusta meterse mucho en cuestiones tan personales como las que se tocan en las materias de la mañana,

que se dan a los primeros tres cuatrimestres y se centran en apoyar al estudiante a conocerse a sí mismo. Sin embargo, también dice que una de las cosas que más disfruta de su trabajo en la UPQ son las tutorías, en donde contacta con cuestiones personales de los estudiantes: *“Yo prefiero ser tutor, que ser maestro (...) Con decirte que quiero estudiar Psicología”*. Esta afirmación contradice un poco, lo que platica anteriormente, donde no le gusta las materias de la mañana, que tocan ayudar al estudiante a conocerse. Tal vez se haya quedado con una vieja impresión sobre sí mismo, puesto que en su discurso parece evidente que le gusta implicarse con las personas y no evita las “cuestiones personales”.

Cuenta que un alumno tutorado le confió un problema personal tan fuerte, que lo dejó sin poder dormir tres meses. Al inicio no supo qué hacer; como era confidencial lo que le había dicho, no se sintió cómodo pidiendo consejo a las psicólogas de la universidad. Ese alumno permaneció en tutoría con él hasta que se graduó. José lo ayudó a regularizarse con sus materias y subir sus calificaciones. Al narrar esta anécdota se evidencian emociones y sentimientos provocados por empatía y simpatía. En este caso, consideró que debía controlar la expresión de su tristeza.

¡Me aguanté las ganas de llorar! O sea, para qué a mí me hagan llorar... Sí está cañón. Me tuve que aguantar porque dije “No puedes llorar enfrente de él. Porque de por sí está sufriendo, y te pones a llorar. ¡No, no!” (...) Hay veces que quisiera ayudar, pero no está en tus manos. Está en manos de ellos. Tú quisieras, eh... ¿cómo te explico? Hacer que no sufra...

Te juro que cuando yo lo veo, lo abrazo. Y luego, aparte, está bien chaparrito y bien flaquito. Y luego digo, él es tan chiquito y tan frágil... pero no se imaginan la fortaleza que tiene.

En su labor de tutoría, descubrió la importancia de la escucha para conectarse con sus estudiantes. *“Porque yo soy como muy distraído. Pero ya cuando vienen los alumnos a platicar, ahora sí que yo les pongo mucha atención”*. Esta habilidad

la ha transferido a la práctica docente, donde suele escuchar a los alumnos sobre lo que quieren hacer. A su vez, dar clases le ayudó a superar la timidez.

Trata de comprender las circunstancias que atraviesan sus estudiantes, para lo cual se remite a su propia experiencia de vida: *“Porque yo fui estudiante, y a veces yo también tenía hambre y comía a escondidas”*. Le importa conectarse con ellos y con esa intención intenta conocerlos, permite que lo conozcan y se muestra como un profesor relajado, en el sentido de ser capaz de emplear el sentido del humor. Además, permite ciertas cosas que en la institución están prohibidas, como comer dentro de las aulas o en hora de clase, puesto que ha aprendido que ser flexible en favor del bienestar de los estudiantes, favorece el aprendizaje.

A pesar de que define “enseñanza” como “transmitir conocimientos”, no tiene un enfoque tradicional de la educación; en principio, se esfuerza por hacer posible que sus alumnos desarrollen pensamiento crítico, por eso no deja que le respondan “no sé” cuando pide una opinión y crea exámenes que los hagan pensar. Considera que hay un intercambio en cada encuentro con el grupo: “los alumnos transmiten su energía, tú les transmites tu experiencia”; sabe que aprende de ellos. Está pendiente de las reacciones del grupo para tomar decisiones sobre la marcha de la clase, a fin de conseguir el objetivo de esta.

Busca constantemente, de forma creativa, actividades y contenidos que ayuden a sus estudiantes a pensar; esto le permite disfrutar sus clases, desde la planeación. Emplea como ejemplos, situaciones que vio o vivió en sus empleos anteriores a la docencia, o situaciones de estudiantes de otras generaciones. Le da importancia a su preparación y a la calidad de su trabajo: busca documentarse bien y trata de mejorar en cada clase. Sobre esto último, los alumnos con cierto dominio de los temas que hacen muchas preguntas, le representan un motivo para hacer una mejor planeación.

Es consciente de que es el foco de atención en clase, por lo que cuida mucho su comportamiento: *“Los alumnos te observan y obviamente... Imagínate, tienes un*

salón de 40 alumnos ¡Son 80 ojos viéndote! Y cualquier error que cometas, alguien lo va a notar”. Tal vez asociado con esto, una de las cosas que más le llega a molestar de sus estudiantes es que lo miren fijamente mientras da su clase: “*Te juro que siento que me cohíbo, me bloqueo, Moni. De repente digo, como que me empieza a dar mucha pena (...) Y me incomoda*”. Al inicio de su práctica no sabía cómo reaccionar e intentaba ignorar la situación; ahora pregunta al alumno si tiene algo que decirle y dice directamente que le incomoda que lo miren tan detenidamente. Esto es especial con las alumnas: ha interpretado que ha recibido miradas “lujuriosas”; hace hincapié en que no le gusta que se muestren coquetas con él y refiere que le ha ocurrido que malinterpreten su actitud de apoyarlas (se entiende que en el sentido de que él tuviera interés inapropiado en ellas).

Para José, la situación educativa es como armar un rompecabezas: ir juntando las partes, considerando el grupo específico con el que va a trabajar, la materia de la que se trata, la circunstancia de cada clase. Para ello, aprovecha lo aprendido en su experiencia docente, dentro y fuera de la UPQ, toma elementos de otras materias, habla con otros maestros que dan clase al mismo grupo, toma en cuenta el ejemplo y el consejo de personas a las que confiere autoridad.

Cuadro 2. Resumen de la entrevista a José

José	
Afectividad	Empatía con el sufrimiento. Simpatía hacia los alumnos. Molestia al ser mirado fijamente. Preocupación por interacciones inapropiadas. Gusto por enseñar, alegría cuando los alumnos ríen, satisfacción por inspirar confianza, inspiración al conocer alumnos nuevos.
Pensamiento	Interés por prepararse. Planeaciones: bien documentado, creativo. Busca hacer pensar. Pretende ayudar (relacionado con la empatía y la simpatía que siente).

	Interés en establecer una buena relación con los alumnos porque eso conviene.
Práctica	Presentaciones al inicio. Exámenes para que los alumnos piensen. Dejar comer en clase. Tomar modelos y seguir consejos. Emplear la propia experiencia como ejemplo. Poner dinámicas, juegos. No dejar que respondan “no sé” cuando pide una opinión. Observar y reaccionar a cómo están respondiendo a la clase.
Encuentro con el mundo interno de los estudiantes	Le transmiten energía, disfruta su ánimo. Atribuye “lujuria” a miradas fijas de alumnas; le ha ocurrido que malinterpretan su intención de apoyarlas. Los alumnos regresan a ser niños cuando juegan.
Inconsciente	Nunca quiso ser maestro. Luego dice que lo consideró. No quiere meterse con lo “más personal”; pero, de hecho, lo hace y quiere estudiar Psicología.
Evolución	Estrategia ante la mirada que le molesta: del bloqueo al enfrentamiento asertivo. Mayor flexibilidad que atribuye a “madurez”, pero también requirió un “darse cuenta” de cómo los alumnos responden.
Práctica que se convierte en expresión educativa	En la ocasión en que no prepara clase, pone una actividad y descubre que era más fácil dar la clase de esa manera. Es posible debido a la suficiencia en conocimientos, de modo que el inmediato “cubrir la hora” no se convierte en “entretener”.

Magui

Magui es una socióloga de 45 años, con una especialidad en Desarrollo Comunitario. Tiene una pareja y dos hijos y le gusta mucho la cultura mexicana y cocinar. Actualmente trabaja como profesora de las materias de primer ciclo de formación y como administrativa en la Coordinación de Acción Social y Ambiental.

Relata que trabaja en el ámbito educativo desde que terminó la universidad, debido a que no encontró ofertas de trabajo en otro sector: *“Cuando yo salí de*

sociología, quería trabajar en instituciones donde hicieran investigación o trabajo social, y la verdad es bien difícil". Es por eso que después de graduarse, colaboró en un proyecto de lectura y redacción en el Tecnológico de Monterrey, pero no le gustó el ambiente. Al año, la invitan a dar clases en una preparatoria privada. A partir de ese momento estuvo diecisiete años dando clases en diferentes escuelas.

Conoce todos los programas educativos de preparatoria y ha dado todas las materias relacionadas con su carrera, incluso algunas no tan acordes como Filosofía y Lógica. Sin embargo, ha puesto límite con aquellas que no se apegan a su área: *"Yo tengo que ser honesta y tengo que ser ética, y la verdad es que no"*, quedándose con materias relacionadas a la sociología, la historia y la investigación. Durante ese lapso tuvo muchas experiencias que fueron moldeando su manera de enseñar y de relacionarse con sus alumnos y con la institución. En sus propias palabras: *"Yo aprendí, por ejemplo, de esas preparatorias: a ser ordenada, a ser cumplida con relación a los tiempos, digo, eso me hace también como un poco cuadrada"*.

Además, se considera una maestra exigente, situación que le causó problemas: *"De hecho, siempre, siempre he salido en las evaluaciones, media o baja. Es lo que siempre he tenido. Pero, pero no me gustaba cambiar"*. Relata que ha buscado evolucionar como profesora de DH, siendo más flexible y espontánea, aunque considera que todavía le falta mucho camino por recorrer, debido a la formación que adquirió en las preparatorias.

Y es que, por un momento antes de iniciar en la UPQ, Magui había decidido descansar de la docencia. Comenta que trabajar en preparatorias privadas es complicado: *"y es que tienes que ir (truena los dedos) y que además ellos sí te revisan"*, recalcando el hecho de que se tienen auditorías constantemente para saber si el maestro está dando el tema en el momento adecuado.

Además de la exigencia, tuvo una experiencia en una de las escuelas que la marcó de por vida. En un campamento en donde era una de las profesoras responsables, falleció un alumno suyo ahogado en la presa. Las circunstancias del

accidente la llevaron a sentirse culpable: *“Los hicieron meterse a la presa y se nos murió un chico. ¡Se nos murió un chico!”*. Pasó momentos complicados con la escuela. Incluso en algún momento le dio clase al hermano del fallecido. Ella se dio cuenta de que, debido a su pérdida, los maestros lo estaban “pasando”. Decidió no hacer lo mismo y el chico terminó reprobando: *“Por supuesto que no lo voy a pasar, porque conmigo no está funcionando como debería de funcionar”*. Decidió que lo mejor para el chico era enseñarle y calificarlo como a cualquier alumno.

Esa experiencia y la presión que sentía de las exigencias de las preparatorias, acabaron por cansarla. Ella pensó: *“Creo que es tiempo de un descanso, ya no puedo, y menos a este nivel”*. Sin embargo, decidió aceptar la oferta que recibió de la UPQ en DH, debido a que el Director fue su exalumno. El cambio de nivel educativo, el tipo de materias a impartir y pasar al sector público, hicieron renacer en Magui su gusto por la enseñanza: *“La experiencia fue bien padre. Porque, además, fue un cambio también en mi manera de ser, mi manera de pensar. Empecé a hacer lecturas que no había hecho anteriormente, empecé a verme yo como ser humano, como persona”*.

Desde que ingresó a DH en la UPQ está activamente buscando transformar su práctica educativa. Esto se refleja en su entrevista al preguntarle las características de un buen profesor:

(...) yo sí creo que debe ser humano, y que si debe aplicar en toda esta cuestión de desarrollo humano. Primero entenderse él, saber quién es él ¿qué busca como persona?, ¿qué busca cómo maestro? También ¿qué es lo que quiero cómo maestro y qué quiero que mis alumnos vean? Y entonces a partir de ahí, actuar de acuerdo a sus necesidades, y de acuerdo también a las mías. Y entrar ambos en un aprendizaje”.

Ella considera que es fundamental que los profesores desarrollen su parte humana. Percibe a la enseñanza como una forma de vida y compara el enseñar con aprender. Cree que en el aula el profesor también enseña procesos de vida, sobre

todo el profesor de DH por el contenido de sus materias. Menciona frecuentemente la congruencia que debe tener el profesor, y que ella busca practicar: *“a mí me gusta ser mucho, muy congruente. Entonces no puedo estar hablándoles de valores a los chicos y que yo no los trabaje”*.

Esta filosofía ha hecho que ella misma continúe realizando un trabajo de introspección, lo que la ha llevado a compartir en sus clases mucho de su vida privada. Con ello, Magui busca aterrizar temas y apoyar a sus alumnos. Ha habido ocasiones en donde ha compartido situaciones de su vida bastante íntimas, como la muerte de su padre, y ha observado cómo el grupo reacciona al relato: *“¡Yo ya tenía el salón echo un mar de lágrimas! ¡Un mar de lágrimas! (...). De ellos y yo ¿eh? Porque yo también lloro”*. En esa ocasión varios alumnos se animaron a compartir sus propias experiencias familiares. Fue pertinente, porque el tema a revisar era el de las emociones, así que se pudo realizar una conexión con las experiencias vividas dentro del aula y la temática del día.

Es curioso que a pesar de que Magui contó un par de anécdotas parecidas a la anterior, aún se considera como una maestra muy cuadrada que casi nunca improvisa en el salón de clase y a la que se le dificulta salirse de su planeación. *“A mí me dan un programa y yo digo “Estos son los temas, y son los que tengo que seguir”. Esas son las fechas y yo acabo en fechas y todo eso porque así me acostumbré la escuela privada”*. Por ejemplo, en otra parte de la entrevista relata cómo tiende a interrumpir a sus alumnos cuando están exponiendo, si ve a los demás compañeros aburridos con la explicación. Para ella es fundamental despertar el interés y la curiosidad, y no le importa salirse de los tiempos planeados para conseguirlo: *“Los tengo que conectar de alguna manera. Si dejo que sigan los chicos exponiendo, se me van a quedar dormidos”*.

Por otro lado, Magui se ha encontrado con situaciones complicadas dentro del salón de clase, que le han causado frustración y enojo. Sobre todo, circunstancias que tienen que ver con groserías entre compañeros. Ha habido ocasiones en las que no ha podido contenerse e interviene regañando a los involucrados, incluso

sacando algunos del salón: *les comenté “Me siento frustrada. O sea, cuando yo llego, en este salón me hacen sentir frustrada, me hacen sentir incompetente. Me hacen generar una serie de emociones, por el comportamiento que ustedes tengan”*. Después, utiliza la experiencia con el grupo y busca utilizar la experiencia como ejemplo para la clase, incluso relacionarlos con los temas de la materia. Finalizando la clase, habla con los alumnos que fueron sacados de clase, para establecer las reglas del juego y permitirles permanecer en la materia el resto del cuatrimestre.

Cuando tiene dificultades en el grupo que le generan malestar y frustración, lo expresa frente a ellos. No le es posible quedarse callada y no decirlo. Comenta que puede llegar a decir cosas fuertes a sus alumnos. En esas ocasiones, le ayuda mucho platicarlo con sus colegas maestras, sobre todo las psicólogas. Pero no tiene reparo en compartir sus experiencias con diferentes tipos de persona, considera que le ayuda, le resulta catártico: *“yo con quien me encuentre y con quien se deje que le cuente, agarro y le cuento. Porque para mí es muy terapéutico. Yo cuando algo me sucede, lo tengo que hablar.”* Ese ejercicio la ayuda y le permite regresar al salón de clases con nuevas estrategias.

Como buena socióloga, Magui busca que sus alumnos se conviertan en profesionistas, pero sobre todo en buenos seres humanos. En sus propias palabras: *“Yo pretendo que sí terminen siendo profesionistas, que sí terminen siendo, buenos seres humanos”*. Le interesa formar personas responsables socialmente hablando y con inteligencia emocional. Ella ha observado el daño que se produce en las familias cuando no se hablan las cosas: *“Entonces, a mí me frustra mucho, todas estas historias de vida y todo el bloqueo emocional que los chicos traen viene de casa y viene de la sociedad a la que pertenecemos”*. Le gusta pensar que puede ser parte de un cambio importante con las materias que imparte.

Por último, Magui disfruta mucho cuando se genera una relación amistosa con sus alumnos después de haber sido su maestra. Aunque a veces no salga bien evaluada, ella sabe que está haciendo un buen trabajo, sabe que sus estudiantes reconocen su trabajo. Ahora, Magui puede decir que está contenta con su labor:

“Hace 4 años lo pensé quería cambiar drásticamente mi vida, porque pensaba que no era adecuado lo que yo había decidido, y la verdad es que ahorita, no. Me gusta mucho dar clases en la Universidad Politécnica”.

Cuadro 3. Resumen de la entrevista a Magui

Magui	
Afectividad	<p>Cansancio agotamiento, frustración e irritación por continuar dando clase en preparatorias privadas.</p> <p>Gusto por las materias de DH a nivel universitario</p> <p>Culpa e impotencia cuando fallece el chico de la preparatoria</p> <p>Utiliza en muchas ocasiones la palabra “traumático”</p> <p>Muy exigente consigo misma</p> <p>Empatía con los alumnos, ha llegado a llorar con ellos</p> <p>Enojo cuando percibe faltas de respeto entre los alumnos y con el profesor</p>
Pensamiento	<p>Principios éticos muy arraigados que replica dentro de su salón</p> <p>Cambiar cosas de su vida privada para ser coherente con lo que enseña</p> <p>Preparación continua</p> <p>Busca formar estudiantes emocionalmente inteligentes y con responsabilidad social</p>
Práctica	<p>Hace una planeación y procura seguirla al pie de la letra</p> <p>Es ordenada y cumplida con los tiempos</p> <p>Utiliza experiencias de su vida y la de sus alumnos para ejemplificar; sus ejemplos son de lo cotidiano para provocar interés y la curiosidad</p> <p>Busca consejo con sus compañeras psicólogas</p> <p>Interviene en las exposiciones de sus alumnos si no están generando interés</p> <p>Regaña, saca del salón, expone sus sentimientos</p>
Encuentro con el mundo interno de los estudiantes	<p>Conecta sus experiencias personales con las de los alumnos y logra aterrizarlas con temas que se tienen que ver en clase.</p> <p>Se deja sentir junto con sus estudiantes</p>
Inconsciente	<p>Se considera “cuadrada” en su forma de dar clase, sin embargo, es capaz de ser espontánea y de improvisar</p>
Evolución	<p>Ha aprendido a leer al grupo y puede cambiar algo de la clase en el momento que no esté funcionando. Retoma situaciones que ocurren dentro del salón y las aterriza con el tema de esa clase.</p>

Práctica que se convierte en expresión educativa	Pasar de utilizar las experiencias pasadas para ejemplificar, a utilizar las presentes dentro del salón de clase. Aunque no lo perciba, está siendo espontánea y fluyendo con el grupo.
---	---

Dulce

Dulce es una psicóloga de 33 años que ha tenido una vida laboral diversa. Antes y hasta poco después de graduarse, fue terapeuta sombra de niños autistas, luego fue maestra de primero de primaria, trabajó dando estimulación temprana, estuvo como psicóloga en una clínica de rehabilitación física y trabajó con menores infractores y en casas hogar por parte de la Procuraduría de la Defensa del Menor. Aunado a eso, fue desarrollando su práctica privada, en donde hasta la fecha realiza talleres, sesiones grupales y terapias individuales. Esto le ha permitido ser testigo de historias de vida complejas y complicadas, y apoyar a personas en diferentes estados de vulnerabilidad. *“Creo que mi experiencia ha sido así como (...) un coctel nutritivo, porque han sido cosas bien diferentes y creo que tienen que ver como con una estructura mía, como en buscar cosas distintas”*. De hecho, tiene claro que dejará la docencia cuando sienta que ha cumplido un ciclo en este ámbito.

En su búsqueda de cosas distintas, Dulce decidió quedarse en la UPQ cuando un amigo suyo le pidió ayuda con una sustitución. Le sorprendió que hubiera un área de DH en una universidad politécnica. Además del año que experimentó como maestra de primaria, no había dado clases antes; pero debido al interés que le generó el área de DH y a su suficiencia en relación con el contenido curricular de las materias, se convirtió en docente. Ha tenido oportunidad de dar clases de especialidad en otras universidades, pero prefiere el área de DH en la UPQ porque ahí prima su vocación de psicóloga: *“no es lo mismo estar formando a un profesionalista en un área de especialidad, que de pronto hacerlo contactar consigo mismo”*. De hecho, desde su ingreso a la universidad apoyó a los alumnos,

escuchándolos, primero informalmente, posteriormente desde la tutoría y hoy en un espacio designado formalmente para ello.

En el salón de clases, emplea herramientas de su práctica clínica: las adapta para tener material de análisis y conseguir que los alumnos hagan introspección. Su objetivo, independientemente de lo curricular, es la toma de conciencia o el desarrollo de la capacidad de contacto humano; alude continuamente a los conceptos de conectar y contactar para referirse a la relación del alumno consigo mismo y a su interacción con otros, así como a la interacción de ella con el grupo y con cada alumno. Cabe recordar que, en el espacio terapéutico, que al parecer es su fuerte, el psicólogo propicia el análisis de uno mismo para lograr tomar decisiones más sabias.

Su planeación es una estructura sobre la cual improvisa en función de las necesidades del grupo, mismas que empieza a conocer desde la primera sesión por medio de una dinámica que le permite conocer a sus estudiantes donde les pide que contesten esta pregunta “si fueras un objeto ¿qué serías?”; así como de las circunstancias de cada clase, que pueden hacer al grupo más o menos receptivo. Se ha hecho más flexible a medida que la práctica le ha dado seguridad para sentirse relajada, de modo que ahora disfruta desde el primer día del cuatrimestre, que antes le resultaba muy estresante. Sus clases son dinámicas, con ejercicios, con elementos lúdicos, procurando innovar y fomentando la participación de los alumnos en un marco de respeto.

Entonces como yo nunca me siento en el escritorio, yo siempre camino (...) ahí los tienes siguiendo a la maestra todo el camino ¿no? La verdad es que a veces, me siento incluso atrás, en alguna banca o me recargo en la pared. Generalmente nunca estoy al frente. Me muevo mucho. Entonces hablo toda la clase y ya ellos participan conmigo, construimos la clase, pero camino siempre.

Llega a utilizar anécdotas de su vida personal para acercar el contenido de la materia a los estudiantes, sabiendo que de esta manera se muestra a sí misma.

Este mostrarse es muy importante para ella, pues con base en su experiencia como alumna, considera que la enseñanza más importante de un profesor es dada con su forma de ser, que expresa sus cualidades. También son cualidades lo que busca en sus estudiantes, más que una calificación; por ejemplo, congruencia y honestidad: *“y si no [las muestras...] yo te voy a sacar de clase, yo te voy a reprobar”*.

Para Dulce, no hay buenos ni malos profesores, solo profesores; quien no cumple con las características de ese perfil, que incluyen capacidad para acercarse a sus estudiantes y para compartir su experiencia, no puede ser denominado como tal.

Concibe la enseñanza como un proceso creativo. Su visión es un tanto dual. Por un lado, afirma que busca ir construyendo los temas con ayuda de sus estudiantes, de modo que estos se apropien de su proceso formativo; sin embargo, se sitúa en posición de quien hace al otro capaz de mirar: *“presionar botones para que vean cosas”, “es como ‘Yo te voy a ayudar a hacer lo que tú no estás decidiendo hacer”*. Emplea tanto las expresiones “transmitir” como “facilitar” para referirse a la labor docente.

Reconoce que el aula es un espacio en el que se tocan temas personales y en el que en ocasiones surgen problemáticas que pueden causarle inquietud, frustración o desconcierto. Sabe que puede ser afectada en sus creencias, emociones y sentimientos. Por ello, valora desahogarse con compañeras en las que confía. Hablar con otras docentes le sirve tanto para hacer catarsis como para conocer diferentes estrategias didácticas.

De pronto es como tener el reflejo del otro, de la compañera o la contención incluso ¿no? También. Porque si de “¿¡Ahora qué hago con éstos!?” ¿No? Ya busqué de alguna manera, y pues también el grupo hace tocar al docente cosas personales que generan barreras. En donde no se presiona este botón y pues, entonces no hay enseñanza. Entonces, sí creo que sea importante platicar.

Platicar, consultar, compartir, preguntar y sentir. Porque el grupo de pronto, también te hace sentir muchas cosas.

Una de las cosas que más disfruta de sus clases es observar la expresión de sus alumnos ingenieros, comúnmente encasillados como poco inclinados a trabajar con lo afectivo, cuando revelan algo de sí mismos. Llega a conmoverse. Ver a sus alumnos como profesionistas con calidad humana, la hace sentir orgullosa y satisfecha: *“me conecto con esta parte maternal (...) en donde sí disfruto verlos evolucionar”*. Su más grande satisfacción es notar que ha sido una influencia positiva en su camino. *“O sea, que de pronto desde el lugar del profesor, sí tocas vidas, sí tienes como un alcance para tocar o anclarte en la vida de alguien”*.

Cuadro 4. Resumen de la entrevista a Dulce

Dulce	
Afectividad	<p>Se conmueve al ver evoluciones importantes.</p> <p>Se llega a sentir afectada por los temas personales.</p> <p>Molestia ante las faltas de respeto</p> <p>Frustración cuando no se alcanza el objetivo.</p> <p>Satisfacción y orgullo cuando se alcanza el objetivo.</p>
Cognición	<p>Tiene una planeación que trata como una estructura básica sobre la cual improvisa.</p> <p>Procura innovar.</p> <p>Emplea sus recursos conscientemente (como hablar con las compañeras).</p>
Práctica	<p>Inicia el cuatrimestre dando una “probadita” de lo que habrá en el curso.</p> <p>Hace preguntas, sondea... busca la participación y conocer a los alumnos.</p> <p>Improvisa continuamente.</p> <p>Adecuación a cada grupo y cada circunstancia.</p> <p>Dinámicas, participación, juego.</p>

	Se mueve en clase, camina, se sienta atrás; todo para mantener la atención del grupo
Encuentro con el mundo interno de los estudiantes	Admite que puede ser afectada en sus creencias y afectos por la interacción con los estudiantes y que hay temas en los que pueden surgir barreras (puede pensarse que lo admite porque ha tenido esta experiencia). Menciona su “lado maternal” al ver evolucionar a los estudiantes.
Inconsciente	Tal vez en su clase hay menos construcción “conjunta” del conocimiento, de lo que asume.
Evolución	Ya no se estresa, está relajada y tiene mayor flexibilidad.
Práctica que se convierte en expresión educativa	Se le da escuchar y poner en juego sus recursos clínicos, y los pone al servicio de la situación educativa.

Diego

Diego, de 32 años, estudió Derecho debido a que sus padres no lo dejaron ingresar a una carrera con tintes más artísticos, por miedo a que no encontrara un buen trabajo en el futuro. Por un tiempo, trabajó enfocado en su carrera y, aunque se considera un buen abogado, ha descubierto que existen otras cosas que lo apasionan más, como la docencia y la fotografía. Describe tres facetas importantes que conforman su persona: el maestro, el altruista (apoya a dos asociaciones civiles para promover la música y la lectura en los jóvenes) y el fotógrafo.

Aunque sigue ejerciendo su carrera dando asesorías jurídicas, poco a poco lo ha ido dejando atrás: *“Me ha podido mucho la parte de la docencia. Me ha podido mucho la parte artística. Y es como una de las, o dos de las cosas a las que más me quiero dedicar”*.

Diego relata que comenzó a dar clases sin ningún tipo de experiencia docente, después de que, en una fiesta, un amigo al verlo desempleado, le recomendó ir a la UPQ, Universidad donde trabajaba. Diego aceptó buscando probar algo nuevo. Nunca antes había pensado ser maestro. Cuando obtuvo el trabajo, se vio sin el

conocimiento necesario para ser un buen profesor. Debido a esto, decide meterse a una maestría en la UAQ, para aprender acerca de la Educación: *“Entonces, en cuanto me metí, dije: “Tengo que prepararme, tengo que formarme” y busqué maestrías en educación y encontré una maestría que se llamaba “Maestría en Educación para la ciudadanía” ahí de la UAQ, auspiciada por CONACYT”.*

En su trayectoria como profesor, Diego se ha sentido fuertemente identificado con sus estudiantes. Su situación familiar y el estrato socioeconómico de donde viene, son muy similares a los de ellos, lo que le ha permitido congeniar y utilizar sus clases para tocar temas delicados como la violencia familiar, el alcoholismo, la discapacidad, entre otros, desde una perspectiva personal. Él se considera un “libro abierto” en sus clases. Utiliza mucho las experiencias que ha tenido, los errores que ha cometido y los logros que ha conseguido para enseñar, anudar el temario de las materias y así generar reflexión y aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Por ejemplo, relata una ocasión: *“Yo les empezaba a contar a ellos de lo que me tocó vivir a mí a nivel personal con el alcoholismo de mi papá, cuando yo era pequeño”.* Él se dio cuenta de que los estudiantes comenzaron a contar sus propias situaciones con sus familias. Al finalizar la sesión dejó un lindo mensaje *“cuando tú te permites abrirte a otra persona, muchas veces la otra persona se va a acercar para poder ayudarte. Y también, si tú has vivido eso, te puedes acercar para ayudar a otro”.*

A partir de estas y otras experiencias que ha tenido con sus estudiantes, ha podido comprender la importancia de materias como las de DH y el compromiso tan grande que significa impartirlas. En su primer día de clases con un grupo nuevo, invita a los estudiantes a reflexionar sobre los retos que involucran los temas que se van a ver:

Les digo “DH es una cosa totalmente distinta. No he descubierto una fórmula matemática que me haga que me levante todas las mañanas a las 6 de la mañana para pararme con toda la actitud del mundo, a trabajar. No he descubierto una

fórmula matemática, física o química, que me permita aguantarme las ganas de tragar un taco más ¿no? O de tratar mal a una mujer. Es decir, no hay fórmulas para el DH. Te tienes que reinventar todos los días. Y es una lucha totalmente constante.

Ha entendido que un buen profesor debe tener vocación, porque en un salón se enseñan muchas más cosas que el contenido de la materia que se imparte, como la coherencia y el compromiso: *“Cuando tú das testimonio, como un profesor de DH, a través de tu vida, de que lo que estás diciendo en clase es cierto y se puede hacer, entonces el estudiante lo puede tomar en serio”*. Es por ello que considera primordial enseñar con el ejemplo, por eso decidió mejorar en varios aspectos de su vida desde que comenzó a dar clases. Diego considera a DH, no como un montón de materias, sino como un estilo de vida que debe vivirse para poder enseñarse.

Es por lo anterior, que Diego está convencido de que enseñar va mucho más allá de dar información, más bien tiene que ver con ayudar al otro a construir su propio conocimiento. El estudiante necesita pensar por su propia cuenta, analizar, discernir y entender para poder apropiarse de la información. Él considera que el trabajo del profesor es dar pistas para que el estudiante pueda llegar por él mismo a la respuesta. En esta parte de la entrevista, uno de los autores que retoma es Freire, que estudió en su maestría.

Para conseguir ese aprendizaje, Diego busca que sus alumnos perciban sus clases como útiles, que les sirva en su presente inmediato. Lo que enseña debe ser significativo en un nivel personal, para que después pueda ser aplicado en la vida laboral. En sus palabras: *“Sí está bien hacerles una proyección futura. Pero como un extra, digamos, o como algo más, pero sobre todo en materias de DH, o sea hay que centrarse mucho en sus realidades inmediatas”*.

Utiliza ejemplos de su vida e incluso toma experiencias de sus estudiantes para aterrizar los diferentes temas, buscando, sobre todo, que los conceptos puedan ser reconocidos en la cotidianidad y permitan generar conclusiones reflexivas.

Recalca la importancia de no quedarse en lo abstracto y considera a las experiencias personales como aquello que va a permitir generar una relación de confianza con sus estudiantes, propiciando así que los conceptos generen un eco en sus vidas y exista un aprendizaje.

Durante la entrevista se observó que Diego es un gran orador. Es capaz de enfatizar y darle peso a sus palabras. Es una habilidad nata que fue desarrollando a lo largo de su carrera, cursos de oratoria y de pláticas motivacionales que lo invitaron a dar. Debido a esto, no es de sorprenderse que compare el dar clases con brindar un buen *show*. Ve al profesor como el artista que se prepara para entretener a su público:

(...) te tienes que volver experto, en leer el lenguaje corporal de los propios estudiantes. (...) Si no has despertado el interés del estudiante. Lo que le dijiste, no fue estimulante, cómo lo dijiste tampoco fue estimulante. Entonces, la clase fracasó ¿por qué? Porque al final ellos no aprendieron.

Si el profesor no se aprende sus líneas, va con mala actitud o se encuentra distraído, el auditorio lo va a notar y se va a aburrir y no va a generar ningún impacto. Si Diego observa que sus estudiantes comienzan a moverse en sus asientos, bostezan frecuentemente y platican entre ellos, es señal de que algo no está funcionando en la clase y hay que cambiar la estrategia: “*Y entonces, como docente, tienes que tener la habilidad mental y estratégica y demás para ¡FUM! Cambiar ¿no? Y generar un estímulo, a lo mejor de la nada*”. A veces, incluso ha llegado a improvisar para cambiar la dinámica de la clase, aunque no le gusta mucho salirse de su planeación. Por el contrario, ha observado que cuando hace bien su trabajo y da una buena clase los alumnos lo reconocen: “*te terminan aplaudiendo ¿no? Y tú dices, o sea, tu público te está reconociendo la chamba ¿no? y sabes que fue un éxito tu clase esa sesión*”.

Sin embargo, Diego reconoce que ha habido momentos en los que no ha sido capaz de “leer” a sus estudiantes de manera adecuada y que en esas situaciones

se ha sentido culpable: *“¡qué estúpido! ¿cómo? (...) ¡Híjole, no sirvo para esto!”* Sin embargo, ha aprendido a lidiar con ese sentimiento desarrollando nuevas estrategias. Ahora identifica el momento en que dice o hace algo que desarmoniza la clase o a un estudiante. Se toma un momento para analizar la situación, terminando la clase se acerca a hablar con los involucrados y posteriormente aprende de ello: *“A ver ¿qué salió mal? No pues, salió mal esto y esto y esto. La cagaste ¡AH, OK! Perfecto. Sí ya sé cómo evitar ese error ¿vale?”*.

Aparte de la conexión con sus estudiantes, Diego considera muy importante que el trabajo que se realice en su clase sea de buena calidad. Se considera un profesor amigable, pero estricto: *“para poder formarte como profesional, te voy a presionar como se presiona a un profesional (...) Y quiero que me entregues lo que un profesional puede entregar. Si no estás dispuesto a ese nivel, discúlpame, mejor abandona el aula”*. Sin embargo, él ha notado que esta exigencia no perjudica la relación tan cercana que genera con sus estudiantes, al contrario, aumenta la confianza que los estudiantes le brindan.

Incluso, comenta que pocas cosas le molestan de sus alumnos porque trata de analizar sus acciones y respuestas tomando en cuenta su edad y el momento de vida en el que se encuentran. La única situación que no tolera en su salón de clase son las faltas de respeto, ya que trata de crear un clima en el que todos sientan la confianza de expresarse. Otras circunstancias como la pereza, considera que tienen que ver con una falta de motivación, que él no puede cambiar si el estudiante no lo permite y, por lo tanto, no se lo toma personal, solamente trata de lidiar con la situación para que el resto del grupo no se vea perjudicado: *“A ver, wey. Una cosa es que tú vivas tu hueva o tu falta de motivación a nivel personal, pero otra cosa es que ya me estés contagiando a todo el grupo de una mala dinámica”*.

Por otro lado, Diego reconoce que ser docente de DH lo ha reconfigurado como persona. Lo ha transformado y se atreve a decir que ha crecido mucho más que sus estudiantes en los seis años que lleva dando clases.

DH para mí, lo que ha sido, es, ha sido ese entrenamiento mental. O sea, ha sido reafirmarme todos los malditos días, los discursos que yo doy ¿no? Porque al dar el discurso, te lo estás dando a ti mismo ¿no? O sea, y te estás desarrollando tú también. Por eso, yo tomo muy en serio esta parte de mi trabajo, porque yo sé que, al trabajarlo, es como una terapia para mí.

Considera que sería difícil abandonar el aula, ya sea en la UPQ, o en otra institución: *“yo doy gracias, más que a la universidad, y doy gracias como a la vida, porque me puso en el lugar indicado, en el momento en el que lo necesitaba”*. Dar clases para él se ha convertido en una necesidad. Se siente agradecido con la vida de haberle dado la oportunidad de convertirse en profesor.

Cuadro 5. Resumen de la entrevista a Diego

Diego	
Afectividad	Cansado y fastidiado de su carrera como abogado Gusto por hablar y convencer a la gente Gusto por sensibilizar a sus estudiantes Pasión por la docencia Castigo y culpa cuando sentía que cometía un error Le molestan las faltas de respeto y de motivación en el aula Le molesta que para posicionarte como profesor y tener un mejor salario haya que “lamer botas” No se toma como algo personal cuestiones como la flojera de los estudiantes
Pensamiento	Hace una maestría para prepararse para ser docente. Sigue leyendo y preparándose Busca hacer reflexionar a los estudiantes Busca que sus clases sean útiles y sirvan en la vida cotidiana, en el presente Busca sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de las materias de DH Busca que ellos vayan construyendo su propio conocimiento a partir de la interacción en clase Busca realizar su clase como un buen show. Se percibe como amigable, pero estricto
Práctica	Utiliza su vida privada para dar ejemplos

	<p>Ve a DH como un estilo de vida</p> <p>Trata de entender sus dificultades cotidianas para usarlas en clase</p> <p>Aterriza conceptos con experiencias laborales y personales</p>
Encuentro con el mundo interno de los estudiantes	<p>Se siente identificado con el contexto de los estudiantes</p> <p>Los estudiantes lo llegan a buscar por consejo en sus vidas laborales y personales</p>
Inconsciente	Proyecta su propia historia sobre sus estudiantes. A veces no interpreta adecuadamente
Evolución	<p>Empezó a trabajar como docente solo porque estaba desempleado y esa oportunidad se presentó, pero descubrió una vocación por esta carrera.</p> <p>Pasar de la teoría a la práctica. Implementar en él mismo lo que está intentando enseñar y así transmitirlo con el ejemplo. Se siente reconfigurado</p>
Práctica que se convierte en expresión educativa	Su habilidad de hablar, modular su voz e interesar en un tema, se convirtió en su principal herramienta de enseñanza

Martín

Martín es ingeniero en diseño industrial y trabajó en un grupo de empresas japonesas por muchos años; incluso estudió en Japón. Él aprendió mucho de esa cultura de trabajo. Por ejemplo, tuvo que cambiar de puesto frecuentemente para conocer el funcionamiento de toda la empresa:

Llega un señor y le dice a uno “¿Tú en dónde estás?” Yo en mi caso: “pues estoy en diseño de producto. Diseño de coches” “¡Ah! Pues mañana te me vas a control de calidad” “Oiga, y ¿yo qué hago en control de calidad?” “¡Pues, aprenda!” (...)

Y en las empresas japonesas, el decir NO a ese tipo de cambios es renunciar a la empresa.

Así que estuvo en Calidad, en Recursos Humanos y en otras áreas, lo que le permitió ser el gerente de una planta y el representante legal y de calidad de tres empresas, entre otras cosas.

Durante algún tiempo, Martín fue el secretario de la Asociación de Industriales de Bernardo Quintana y en una ocasión le pidieron que revisara un convenio que había con la UPQ para actualizarlo y lo invitaron a la universidad a la ceremonia de firma. Platicando, le comentan que estaban buscando el código de ética de una empresa. El ofreció presentar uno que había adecuado a las condiciones de las plantas en México. Aprovechó para preguntar si podía dar una clase y le ofrecieron la de Ética Profesional. Aceptó y desde entonces ha impartido materias en DH, todas en el segundo ciclo de formación y de especialidad, en las carreras de Manufactura y Mecatrónica.

Martín decidió dejar de trabajar en la Industria y dedicarse a la docencia por dos razones principales. La primera porque ya se encuentra cansado. El trabajo en ese ramo es muy pesado y en una ocasión estuvo a punto de tener un infarto por estrés. La segunda tiene que ver con el hecho de que no tuvo hijos. Siente que ha acumulado mucha experiencia a lo largo de su vida y le gusta compartirla con sus estudiantes: *“¿A quién transmito mi experiencia? Si ya es tiempo de partir, vamos a partir ligeritos, ¿no? Que no me quede con nada dentro. Y si lo puedo compartir, tengo algo que compartir, lo comparto”*.

Martín se ha dado cuenta que en la formación profesional de los estudiantes hay muchas cosas que son necesarias y que no se enseñan. Es por eso que para él la enseñanza tiene que ver con compartir experiencias. Aunque se apoya en material de lectura, la mayor parte de su enseñanza va directamente relacionada con sus vivencias. Cuenta situaciones que vivió y pregunta a sus estudiantes cómo ellos habrían reaccionado ante esa situación. Incluso ha llegado a enfrentar a sus alumnos a tomar decisiones inesperadas:

Me han pasado muchísimas cosas. Algunas muy fuertes. Muy, muy fuertes. En donde a veces los alumnos no, no las han pensado, y en ese momento tienen que pensarlas y reaccionar ¿sí? Por ejemplo, les digo “a ver, Fulano está hablando, y ya le dije que se callara y no se calla. Entonces, por favor, córrelo.” (...) *“¿Y por qué lo tengo que correr?” “Porque en tu trabajo, un día, o te van a*

correr, o vas a tener que correr a alguien, y eso deja una huella. Tienes que saber. (...) “Ordena”. ¿A ti alguna vez te dieron una clase de cómo ordenar?

En sus clases, Martín busca ser coherente, respetuoso y le interesa que sus alumnos lo conozcan. Relata que en la primera sesión: *“Lo primero que trato de explicar es ¿quién soy y por qué estoy ahí? También hablo algo de mi persona, porque estoy hablando con personas”*. Además, le preocupa conocer a sus estudiantes, quiénes son, de dónde vienen, cuáles son sus antecedentes. Esto le brinda información importante para enfocar su planeación a partir de las principales necesidades del grupo: *“Sobre todo, cuando estás con la parte de los ingenieros, porque desgraciadamente en las escuelas de bachillerato hay muchísimos niveles. Entonces, me da una ubicación de qué tanto puedo profundizar”*.

Le interesa mucho crear una relación con sus estudiantes. Para ello, pone las reglas desde el primer día para no tener complicaciones durante el cuatrimestre, y busca resolver los conflictos que puedan surgir dialogando y negociando con ellos. Incluso tratando de sacar un aprendizaje de ello. Relata una ocasión en donde se tenía que entregar un trabajo y muy pocos estudiantes lo hicieron:

Y alguien por ahí dijo, “es que le dimos prioridad a otra asignatura” “¿Sí? Bueno ¿quién más le dio prioridad a otra asignatura?” Salen 4, 5, que le dieron prioridad a Cálculo. “Oye, y ¿pasaste Cálculo?” Pues unos que sí, otros que no (...) “Entonces ¿qué hacemos para que esto no vuelva a suceder?” Y a veces suceden cosas interesantes”.

Por lo general, divide sus clases en tres partes: la explicación que es la parte teórica, un ejercicio donde se aplique la teoría revisada y una reflexión final. Trata siempre de basarse en la planeación que le dieron y nunca da un tema por visto. Se basa mucho en la retroalimentación de sus alumnos para saber si la clase se entendió o debe replantearse.

En temas que los alumnos llaman “trillados” o que no logran relacionar con su carrera, busca la manera de reinventar los conceptos para que tomen otro sentido: Por ejemplo:

“Investiguen, la misión, visión y valores de una empresa o de una institución”. “¿Otra vez, maestro? ¡ya chole con eso!” (...) Entonces, quito la palabra visión, misión, valores, y lo convierto en otra manera. En otra expresión. ¿Qué va a lograr esta empresa? ¿Qué quieres con esa empresa? ¿A quién vas a afectar con esta empresa? ¿Qué va a pasar con esta empresa? Y entonces, a lo mejor, esas expresiones cambian un poco el sentido clásico.

Por otro lado, Martín reconoce que ha llegado a enojarse o regañado a alguien en clase. *“Me he enojado con alguien, lo he regañado ¿sí? Me genera mucha frustración. ¿Por qué me genera mucha frustración? Porque en ese momento no tengo la capacidad de explicar por qué me enoja, qué es lo que está mal. Eso hiera. A ambas partes”.* Aunque al final de la clase, se siente con el alumno y le explique, sabe que ese tipo de reacciones no son adecuadas, sobre todo porque en el momento no logra expresarse con inteligencia emocional.

En cuanto a su relación con sus alumnos, a Martín no le gusta que usen algunas expresiones poco adecuadas, que para él no tienen sentido. *“La que está de moda “Está bien verga”. Me puedes explicar ¿qué es eso?, ¡¿No hay otra manera de qué lo digas?!”* Por lo general, los estudiantes se sorprenden con las preguntas y buscan moderar su lenguaje durante la clase y frente al profesor.

Para Martín, el objetivo para con sus alumnos está bastante claro. Él busca que terminen su carrera y que se sientan agradecidos y privilegiados por haberlo logrado: *“A ver ¿estás consiente de cuántas esperanzas están puestas en ti? ¿Cuántos orgullos están puestos en ti? Que si no acabas ¿cuánta gente vas a defraudar?”.* Sobre todo, porque sabe que la mayoría de los alumnos de la UPQ viene de estratos socioeconómicos medios y bajos y que en muchas ocasiones son los primeros en estudiar de sus familias o comunidades. Además, le interesa que

aprendan a ser “buena gente” y que sigan motivados para continuar estudiando: *“Porque lo que les damos, desgraciadamente está muy alejado de la realidad, de la realidad de las empresas y entonces, pues hay que seguir estudiando de por vida”*. Se siente agradecido de sentirse útil y permanecer activo siendo profesor. Considera que difícilmente dejaría de enseñar.

Al ser el único entrevistado que estudió una ingeniería, en lugar de una carrera más apegada a las ciencias sociales, se le realizó una pregunta adicional “¿Cómo es ser ingeniero en Desarrollo Humano?”. Sorprendido por la pregunta, Martín compartió una serie de circunstancias que ocurrieron en su vida laboral que lo convencieron de lo importante que es contar con la sensibilidad y las herramientas que brindan ese tipo de materias. Comenta que en cualquier trabajo uno va a convivir con personas y debe tomarlas en cuenta en todas las decisiones que se lleven a cabo. Él recuerda cómo fue tener a su cargo entre setecientas y ochocientas personas, y las circunstancias que lo llevaron a velar por sus intereses, a crear comunidad entre ellos, no por ser altruista, sino para no poner en riesgo a la empresa.

Martín sabe que sus estudiantes se van a tener que enfrentar a situaciones muy complicadas en el futuro. Que van a tener que tomar decisiones éticas muy fuertes y que van a afectar a otros. Quiere que aprendan de sus errores, de sus logros, de las decisiones que tomó:

La verdad yo en muchos casos, en muchos momentos fui ¡un hijo de la chingada! En mi trabajo. Por el tamaño de las empresas, por el tamaño de la cantidad de gente que podía manejar. (...) Hay que enseñar a hacer un poquito más humano. Poder aportar un poquito a nuestra sociedad.” (...) Porque aparte, me tocó participar en un montón de proyectos, de proyectos tecnológicos y nunca usé cálculo. Generé, construí, maquiné, y nunca usé cálculo, usé la cabeza de las personas. La experiencia de las personas.

Cuadro 6. Resumen de la entrevista a Martín

Martín	
Afectividad	<p>Hay momentos en los que se enoja en clase y reacciona de mala manera y percibe que deja una herida con el estudiante</p> <p>Le molesta el que los estudiantes hablen con groserías</p> <p>Fuerte conexión con los estudiantes</p> <p>Siente una fuerte responsabilidad con sus estudiantes</p>
Pensamiento	<p>Interés en conocer los sentimientos de sus alumnos</p> <p>Base de la enseñanza es el respeto.</p> <p>Considera que puede compartir poco conocimiento, pero mucha experiencia</p> <p>Busca ser honesto y encontrar soluciones en clase en conjunto.</p> <p>Pide honestidad al grupo.</p> <p>Quiere que tengan bases sólidas para enfrentar su futuro profesional y que sean buenas personas</p>
Práctica	<p>Habla de su experiencia y plantea casos para que ellos los resuelvan. Pide a los alumnos que resuelvan cosas en el salón como “correr a alguien que está hablando” para que aprendan.</p> <p>Realiza diálogos con sus estudiantes sobre conflictos en clase, busca la reflexión, el consenso grupal y su solución.</p> <p>Replantea los temas de acuerdo al grupo y a la carrera para que los sientan de utilidad; busca temas de actualidad; deja que los estudiantes elijan temas</p> <p>Negocia con el grupo las reglas del salón para estar todos en el mismo entendido</p> <p>Cambia de estrategia según la hora de la clase para adaptarse a las necesidades de sus alumnos</p> <p>Tres pasos en su planeación: explicación, ejemplo o ejercicio y reflexión</p>
Encuentro con el mundo interno de los estudiantes	<p>Trabaja con temas que generan inquietud en los estudiantes</p> <p>Busca conectar con sus estudiantes, conocerlos y que ellos lo conozcan</p>
Inconsciente	-
Evolución	<p>Hay cosas que los estudiantes tienen que aprender que no se enseñan en la escuela y él quiere enseñarlas para que puedan tomar mejores decisiones en el futuro. Los enfrenta a situaciones</p>
Práctica que se convierte en	<p>Sus experiencias vividas en sus años en la industria sirven para enseñar.</p> <p>Busca que sus logros, fracasos, sirvan.</p>

expresión
educativa

5.2 Análisis por categorías

Para organizar la información se crearon dos categorías principales, ambas con subcategorías que facilitaron el entretrejido de la información encontrada:

- 1) Relación entre las ideas, prácticas y sentimientos de los profesores de DH, puestos en su práctica educativa.
- 2) Hallazgos sobre la implicación de los profesores específicamente en materias de DH.

Relación entre las ideas, prácticas y sentimientos de los profesores de DH, puestos en su práctica educativa.

Retomando la metáfora del baúl utilizada anteriormente, llegó el momento de dar un vistazo al contenido del baúl de los profesores de DH de la UPQ, para tratar de describir e interpretar cómo construyen su práctica educativa y por consecuencia, su manera de enseñar. Para ello, se subdividió esta categoría en cuatro: 1) Lo que se piensa, 2) Lo que se siente 3) Lo que se hace y 4) La práctica convertida en expresión educativa.

Lo que se piensa

Se encontró que la carrera y las experiencias laborales previas de los sujetos, de alguna manera moldearon la forma en la que construyen conocimiento. Por ejemplo, a José, que es comunicólogo, le interesa mucho que sus estudiantes sean creativos. Magui gestó su forma de trabajar en sus empleos como maestra en preparatorias privadas y su propósito como docente, formar alumnos socialmente responsables y con conciencia de su propia historia, se asocia con su formación como socióloga. Dulce, al ser una psicóloga, tiende a ser más observadora de las necesidades de sus grupos, busca que sus alumnos se conozcan, evolucionen y maduren como

individuos y llega a utilizar herramientas de su práctica clínica en sus clases; de hecho, se infiere que ve sus clases como una extensión de su práctica clínica. Es importante mencionar que la variedad de trabajos que ha tenido comparten el propósito de ayudar a otros a conocerse a sí mismos o a evolucionar. La profesión de Diego ha moldeado su forma elocuente de presentarse ante el alumno y su maestría en educación le ha dado un bagaje teórico que le ayuda a planear y ejecutar sus clases. Por último, en el caso de Martín, son sus treinta años de experiencia en la industria los que le hacen buscar exponer a los estudiantes a los escenarios más reales posibles.

Todos los sujetos entrevistados tienen un fin pedagógico similar en mente, que es el preparar a profesionistas con un sentido humano; pero el camino que trazan para llegar ahí y las prioridades que identifican son diferentes. Este hecho reafirma lo que encontraron Bain (2007), Hativa (2001) y Jarauta y Medina (2012) en sus investigaciones: no hay recetas en la enseñanza. Sin embargo, un profesor comprometido va a tomar aquello que ya está en su baúl metafórico para mover el interés de sus alumnos y generar un aprendizaje pertinente; muchas veces, sin ser consciente de la cantidad de estrategias que utiliza para conseguirlo.

Lo que se siente

En esta sección se va a analizar cómo las emociones y los sentimientos de los profesores entrevistados afectan directa o indirectamente su actuar dentro del aula y la forma de relacionarse con sus alumnos.

Empezando por José, fue curioso escucharlo hablar acerca de su aversión a que sus estudiantes lo miren fijamente. Su incomodidad fue evidente en su lenguaje corporal durante la entrevista. Tal es la sensación que experimenta que ha llegado a bloquearse y quedarse sin saber que decir durante su clase. Esto lo ha llevado a generar diversas estrategias que le permiten lidiar con esa sensación. Por otra parte, fue bastante enfático cuando narró lo que experimenta dentro de su función

como tutor. Le encanta sentarse con los estudiantes y escucharlos, tiende a identificarse con los que son más introvertidos porque fue un adolescente tímido. Le sorprende la resiliencia que algunos de sus tutorados muestran. Estas sensaciones lo han llevado a considerar estudiar la carrera de psicología, para poderles brindar intervenciones más oportunas.

En cuanto a las emociones y sentimientos de Magui, fue reveladora su narración de lo que experimentó en sus últimos momentos como profesora de preparatoria. Habló de tristeza, enojo, cansancio y frustración, debido a las cuales estuvo a punto de renunciar a la docencia. El cambio de nivel educativo, así como de las materias a impartir, renovaron su pasión por la educación y ahora, se siente motivada a continuar enseñando. Además, el contenido de las materias que ahora imparte le ha llevado a experimentar cambios positivos en su vida y en su manera de mirarse a sí misma. En cuanto a sentimientos en el salón de clases, se enoja ante las faltas de respeto y lo expresa hablando fuerte e incluso sacando alumnos de clase; para calmarse, tiende a recurrir a sus compañeras de trabajo: le alivia contar lo que ocurrió. Cuando las emociones en el grupo brotan, se deja sentir con ellos, incluso ha llorado en clase; sin embargo, siempre busca aterrizar esos momentos en el tema a revisar para que se vuelva un aprendizaje significativo.

En el caso de Dulce se puede percibir el orgullo y satisfacción al ver la evolución que van experimentando sus estudiantes hasta egresar como profesionistas con sentido humano. Le agrada pensar que contribuyó de alguna manera a formarlos. Al igual que a Magui, le molestan las faltas de respeto dentro del salón, sobre todo aquellas que tienen que ver con la falta de escucha entre compañeros. La manera de lidiar con ese sentimiento, al igual que Magui, es compartirlo con sus compañeras. Reconoce que hay temas que se tocan en clase que le afectan de manera personal; busca entender cuáles son, para lidiar con ellos y evitar que afecten su clase. Ha logrado fluir con las necesidades de sus alumnos, gracias entre otras cosas, a su percepción del clima emocional en el aula.

En el caso de Diego fue notorio cómo a pesar de expresarse de forma apasionada durante la entrevista, en realidad habló poco sobre sus sentimientos a la hora de enseñar. Compartió cómo el externar a sus alumnos sus emociones en momentos difíciles de su vida, le ayudó a generar en ellos una conexión empática. Se sabe un buen orador y ha perfeccionado el arte de contar su historia para generar reacciones emocionales. Le molestan pocas cosas de sus estudiantes, ya que sabe que muchas de las posturas y actitudes que toman tienen que ver con su edad y momento de vida. Sin embargo, no tolera las faltas de respeto entre compañeros, ni cuando alumnos poco motivados en estudiar contagian al resto del grupo. Comentó en dos momentos breves de la entrevista que le preocupa que sus intervenciones con sus alumnos dentro y fuera del aula no sean adecuadas, pudiendo perjudicar más que ayudar.

Por último, se observa en Martín un sentido de responsabilidad, una necesidad de compartir sus propias experiencias, ya que reconoce haber cometido muchos errores a lo largo de su trayectoria profesional. Identifica que le es difícil expresarse cuando se enoja en el salón de clase; necesita alejarse y reflexionar para volver con el alumno a explicar la razón de su molestia. Sin embargo, sabe que el haberse mostrado molesto genera una herida en la relación, que no se cura del todo hablándolo después. Le gustaría aprender a desenvolverse con mayor “inteligencia emocional” alrededor de sus alumnos.

Los profesores han generado sus propias estrategias para lidiar con las emociones que surgen en ellos, dentro y fuera del salón de clases. Las entrevistadas mujeres buscan compartir, mientras que los hombres prefieren solucionarlo desde ellos mismos. Es interesante observar cómo el objetivo final de su práctica educativa se ve envuelto en un sentido fuerte de responsabilidad para con los alumnos: una responsabilidad que parte de la historia de vida de cada uno y los invita a seguir enseñando.

Los ejemplos anteriores reflejan cómo los afectos son esenciales en la construcción de la práctica educativa de los profesores y concuerdan con los

antecedentes revisados, aunque son empleados y expresados de formas distintas. A todos les mueve el sentido de responsabilidad para formar buenas personas, pero su motivación es distinta y está relacionada con sus historias personales. Al final, los afectos se relacionan con las partes más íntimas de las personas, son los que generan el valor y el peso a las acciones y decisiones que se toman, así como la forma de relacionarse con otros y con el mundo

Lo que se hace

Por último, se hablará acerca de las acciones, actitudes, conductas y comportamientos con los que los profesores entrevistados intervienen de manera activa en su salón de clases, tratando de describir cómo lo que hacen se configura a partir de sus pensamientos, emociones y sentimientos (Galimberti, 2011).

José permite comer a los estudiantes, mientras no sea comida muy olorosa. El origen de esta flexibilidad, que va en contra de la política de la Institución, reside en tres factores. El primero es la noción de que, sin satisfacer la necesidad básica, los alumnos no estarán en condiciones de pensar y aprender; el segundo es que muchos de los estudiantes llegan directamente del trabajo sin tener oportunidad de comer y, el tercero, el recuerdo de cómo era ser estudiante universitario. Entonces, José elige romper una regla a favor de su propósito de que el estudiante aproveche la clase.

En Magui hay una disonancia interesante entre su pensar y sentir, al planear sus clases. Debido a su experiencia laboral le resulta complicado salirse del esquema que planeó desde el inicio del cuatrimestre; sin embargo, le gustaría ser más flexible con su planeación y permitirse improvisar más en el salón. Se le dificulta desenvolverse de forma diferente a la acostumbrada, aunque hay ocasiones en que lo logra sin darse cuenta, al priorizar el bienestar de su grupo y al atender las circunstancias de una clase.

Por otro lado, Dulce dedica las primeras sesiones del ciclo a conocer su grupo y a entender cuáles son sus necesidades emocionales. Aunque generalmente da la

misma materia a varios grupos, sabe que las sesiones van a ser diferentes en cada uno. Entonces, cuando prepara su clase, únicamente deja en claro los puntos principales del tema y permite que sean los estudiantes los que generen el resto de la “carnita” de la clase, como ella lo expresa. Prefiere cambiar el orden de la planeación o dejar de ver un tema por enfocarse en otro, si percibe que le va a ser benéfico a su grupo. Esto concuerda con el objetivo que tiene como profesora, que es ayudar al estudiante a conocerse a sí mismo.

Como se puede observar, las ideas, prácticas y sentimientos, aunque describen situaciones diferentes, no pueden ser una sin la otra, es imposible. La interrelación de las tres va a dar como resultado la forma de estar y de moverse en el mundo y, por supuesto, en el caso de los profesores universitarios, de cómo van a constituir su práctica educativa.

Este vistazo al baúl de los profesores ha sido enriquecedor y ha coincidido con lo revisado en el capítulo de teorías de apoyo. Retomando lo revisado con el autor Humberto Maturana (2001): La emoción, la razón y las acciones están relacionadas; son diferentes, pero una es consecuencia natural de la otra. La emoción es el principio de la reacción en cadena seguida por la razón, para culminar en acción. ¿Qué quiere decir eso? Que cuando algún evento provoca cierta emoción, el cerebro se programa para generar solamente pensamientos de un tipo, lo que hará que la persona realice acciones específicas.

Cada decisión del profesor, ya sea en la planeación o dentro del salón de clases, cuenta con estos tres componentes: pensamiento, emoción y acción. Por ejemplo, cuando José decide dejar comer a sus alumnos en clase, primero hay una reacción emocional ante el conocimiento de que muchos de sus estudiantes asisten sin haber comido; recuerda (pensamiento) cuando era estudiante y lo difícil que era poner atención con el estómago vacío; entonces decide (acción) ignorar la regla de la Institución que prohíbe comer en el salón y permite a sus alumnos ingerir alimentos poco olorosos. Esta decisión tiene el propósito de generar un ambiente propicio para

el aprendizaje de sus alumnos. La empatía es mayor que el respeto a la regla, debido a su propia experiencia como estudiante.

Ya que las emociones son involuntarias, muchas veces pueden influenciar en los pensamientos y en las decisiones sin que se tenga mucha conciencia de ello, como en el caso de Magui, quien se ha acostumbrado a seguir su planeación al pie de la letra, pero gracias a la interacción con sus compañeros se ha dado cuenta de que es posible ser más flexible y adaptarse a las necesidades del grupo, lo cual le ha generado un miedo importante a ser “cuadrada” en sus clases: se percibe a sí misma incapaz de cambiar, aunque tiene el deseo de ser más espontánea. Sin embargo, a través de su relato, se puede observar que ha sido capaz de tomar decisiones que no se acomodan a su planeación, al detectar inquietudes en sus alumnos, como en la ocasión que paró la clase debido a que, durante una exposición, varios estudiantes fueron irrespetuosos con una compañera. En ese momento se olvidó del contenido que debía exponerse en la clase y habló sobre la importancia del respeto. Es interesante observar cómo en algunas ocasiones, uno mismo como profesor, es incapaz de observar por sí mismo las características de las acciones y decisiones que toma dentro del aula. En este caso, el miedo de Magui de ser inflexible le impidió ser consciente de su propio avance como profesora.

Puede suponerse que en el momento en que Magui se dé cuenta de su capacidad de cambiar, podrá utilizar más efectivamente situaciones como la anterior para nutrir su práctica docente, como Dulce y Diego, quienes han aprendido a ser sensibles ante las reacciones emocionales del grupo y a colocar su propia emoción al servicio del pensamiento. Diego, por ejemplo, comparte que hay ocasiones en las que él mismo se está aburriendo con su explicación y sabe que es el momento de hacer un cambio en su didáctica. Esta sensibilidad les ha permitido enfocarse en los temas que más impacto generan en sus grupos y tomar decisiones asertivas en el momento, para generar aprendizajes con mayor significado.

La práctica que se convierte en expresión educativa

Fue impactante observar cómo efectivamente, cada uno de los sujetos entrevistados fue capaz de transformar contenido de su baúl metafórico en verdaderas expresiones educativas.

Comenzando con Magui y Diego, ambos lograron que sus experiencias de vida sirvieran de plataforma para aterrizar los conocimientos más abstractos de las materias que han impartido. Ellos fueron los más enfáticos en recalcar lo mucho que les había servido ser “un libro abierto” para sus estudiantes, ponerse a ellos mismos de ejemplo y sentirse transformados por lo aprendido al prepararse para sus clases. Además, Diego consiguió dar un excelente uso a sus habilidades de oratoria, utilizando técnicas para mantener el enfoque y la motivación de sus alumnos. Por otro lado, aunque Magui se mostró afligida por su “rigidez” en la planeación de sus clases, ese orden le ha permitido tener una estructura muy clara, consiguiendo que sus alumnos sepan qué esperar de la materia.

De la misma manera, Dulce consiguió adaptar su entrenamiento psicológico a sus clases. Varias de las herramientas que utiliza en su práctica clínica fueron a parar en sus clases con la idea de conseguir una mayor introspección en sus alumnos y también para llegar a conocerlos mejor. Algo parecido logró José, las herramientas de escucha activa y comunicación asertiva que fue aprendiendo y desarrollando gracias a sus tutorías han alimentado su práctica educativa, consiguiendo una mejor comunicación con sus alumnos.

Por último, Martín ha conseguido que sus 30 años de experiencia en la Industria se vuelvan su guía para introducir los temas de las materias que imparte. Ha realizado todo un trabajo cognitivo categorizando sus vivencias en función de lo que se está enseñando en la Universidad. Este ejercicio la ha permitido identificar conocimientos que los estudiantes van a necesitar en sus próximas vidas laborales, que no están dentro de su plan de estudios, pero que son necesarios para que tengan mejores herramientas de toma de decisiones.

Este apartado fue especialmente significativo porque da vida a lo planteado metafóricamente con el baúl. Los cinco maestros entrevistados fueron capaces de extraer vivencias, experiencias y habilidades de su interior y ponerlos al servicio de su práctica educativa. Esto indica que por lo menos estos cinco profesores realizaron un trabajo metacognitivo y muchos juicios afectivos para seleccionar aquello de sí mismos que pudiera ser útil en sus clases. Transformaron parte de sus vidas en expresiones educativas.

Cuando un profesor utiliza sus propias experiencias dentro del salón de clase como herramienta didáctica, está invitando a sus estudiantes a su vida privada. Pone como ejemplo sus aciertos, pero también, sus errores y fallos. Es importante que el tema que comparte a sus alumnos sea uno que internamente ya esté resuelto, puesto que se expone a cuestionamientos, críticas y comentarios de los estudiantes que podrían afectar en un nivel emocional al profesor y perder el propósito de la revelación, incluso llegar a causar un conflicto.

Por otro lado, al compartir algo íntimo, aunque pudiera ayudar a generar un vínculo afectivo entre profesor y estudiantes, se corre el riesgo de continuar la conversación olvidándose del propósito didáctico, que es clarificar y aterrizar un tema de la materia.

En resumen, es importante que cuando el profesor se use a sí mismo como ejemplo, elija una experiencia que internamente esté resuelta para que pueda verse desde todos los ángulos sin que llegue a afectarlo emocionalmente. Además, se debe de tener cuidado de no perder el objetivo didáctico de la revelación. Lo que se comparte durante la clase, debe estar al servicio del aprendizaje del estudiante.

Hallazgos sobre la implicación de los profesores específicamente en materias de DH

A continuación, se narra la evolución que ha tenido esta investigación con respecto a la percepción de las materias de DH y el papel de sus profesores, desde el inicio del planteamiento del problema hasta finalizar el análisis de las entrevistas.

Se busca resaltar la importancia de la implicación especial que se logra con los estudiantes a través del tipo de materias que propone DH.

Cuando se habla de un profesor universitario preparado, principalmente se enaltecen tres rubros: estudios académicos, experiencia laboral relacionada con la materia a impartir y conocimiento de técnicas pedagógicas. Los profesores de DH no cuentan, al menos inicialmente, con ninguna de esas especificaciones. Ninguno tiene una especialidad de la materia, ni había trabajado antes dando este tipo de clases y ninguno, salvo Magui, contaban con experiencia docente previa a su trayectoria en DH. Considerando esto, fácilmente se podría llegar a la conclusión de que no estaban preparados para impartir las materias y que sus estudiantes no lograrían un aprendizaje efectivo. Incluso se podrían pronosticar conflictos en el salón de clase.

Sin embargo, existen otros factores relacionados con la naturaleza de las materias que hay que retomar para ir más allá de lo planteado en el párrafo anterior. Entre ellos se encuentran sus temáticas; por mencionar algunas: la escala de valores, la identificación y sano manejo de las emociones, habilidades del pensamiento, técnicas de comunicación asertiva, liderazgo y ética profesional. Si bien, existen bibliografía, cursos y diplomados que enseñan estos temas, no cabe duda de que también se pueden ir adquiriendo de manera empírica, a través de la experiencia laboral y de vida.

Los profesores realizaron una labor interesante para impartir estas materias. Tras revisar el temario, por iniciativa propia buscaron bibliografía para documentarse. Posteriormente, comenzaron a relacionar su experiencia laboral y también personal para aterrizar los conceptos y que los alumnos pudieran entenderlos. Una consecuencia de este ejercicio resultó en el deseo de utilizar su propia experiencia como ejemplo dentro del salón de clase. Más aún, empezaron a hacer cambios en su manera de conducirse por el mundo, tanto para poner en práctica lo aprendido al planear sus clases, como para mostrarse coherentes ante sus estudiantes, predicando aquello que estaban intentando enseñar. Si bien, cada uno sigue

construyendo un método propio para impartir sus clases, nutriendo cuatrimestre con cuatrimestre su práctica con las experiencias vividas con cada grupo, en todas las entrevistas apareció el compromiso que habían adquirido para transmitir a sus alumnos la importancia de llevar una vida íntegra y recta, no solo como profesionistas sino también como personas en el mundo.

Además, hay otro factor importante que los profesores compartieron: la interacción que se generó con los alumnos a partir de los temas revisados. Los profesores se sorprendieron del impacto que generaron algunas de las sesiones en los estudiantes. Relatan una conexión profunda con ellos, llegando incluso a llorar, abrazarse y confrontar fuertemente, todo con el afán de prepararlos para la vida fuera de la universidad. Esta implicación tan especial ha sido un hallazgo no previsto en la planeación de la investigación.

Fue una grata sorpresa encontrar una faceta diferente de la práctica educativa: la implicación humana. Si bien, los autores revisados coinciden en que el profesor debe ser capaz de presentar el conocimiento de tal manera que logre enamorar al alumno y le enseñe a continuar experimentando, en esta investigación se puede palpar, no solo la importancia de la conexión entre profesor y alumno, sino el efecto que generan materias diseñadas específicamente para comprender la naturaleza de los valores, las emociones, la comunicación y el liderazgo, mostrando una ventana diferente a la experiencia del profesor dentro del salón de clase.

Ahora, al haber una implicación más profunda con los estudiantes se van a generar sentimientos y emociones importantes en el profesor que van a afectar el desarrollo de sus clases y la relación con sus alumnos. Dentro de las entrevistas se habló de culpa, enojo y frustración. Los profesores no están exentos de reaccionar en clase cuando algo no les parece correcto. Sin embargo, se observó que existe una conciencia que los lleva a reflexionar para entender lo que ocurrió y actuar en consecuencia, tratando de entender la situación. Esta conciencia pudiera nacer de la necesidad de mantener un clima armónico dentro del salón de clases y una

relación afable y de confianza con los estudiantes y generar un ambiente protegido para la exploración, la duda, el error y el triunfo.

Esto no quiere decir que un profesor de matemáticas sea incapaz de generar un clima armónico dentro del salón y resolver conflictos con los estudiantes. La forma en la que va a desenvolverse con sus grupos va a depender de su formación, sus ideas sobre lo qué es educar, sus sentimientos sobre la docencia y la institución educativa en la que se encuentra. Sin embargo, los temas que se revisan en las materias de DH en la UPQ podrían ayudar al profesor con poca o nula experiencia docente a tener siempre en cuenta la importancia de resolver cualquier altercado con el estudiante de forma asertiva. Prestando atención, se aprecia una espiral de eventos. Por un lado, el profesor utiliza su propia experiencia laboral y de vida, y la enriquece con bibliografía de las materias a impartir. Después, dentro del salón de clase aterriza los conceptos con ejemplos de la vida cotidiana, frecuentemente la suya propia, buscando que los estudiantes aprendan lo que significa ser un buen ser humano, aprendan a conocerse, a pensar adecuadamente y a enmendar sus errores. Dentro de esta convivencia, pueden llegar a generarse conflictos varios por múltiples razones y el profesor, al ser humano, puede reaccionar impulsivamente.

La convivencia en clase se da desde el momento en que el profesor y los estudiantes comparten el mismo espacio por un determinado tiempo. Es papel del profesor generar un clima armónico propicio para el aprendizaje, con pautas de comportamiento apropiadas. Se tienen que revisar temas relacionados con la puntualidad al ingreso, cómo hablar y compartir en clase, los lineamientos para entrega de trabajos y actividades, entre otras cosas. Los conflictos surgen cuando se rompen los acuerdos o reglas, cuando estas no quedaron bien definidas al inicio del curso, o cuando la forma de proceder o enseñar del docente no es clara para los estudiantes. Algunos de estos conflictos pueden ser: la interrupción constante de un alumno con cuestiones ajenas a la clase, las entradas y salidas constantes del salón por parte de los estudiantes o la falta de entrega de actividades; en cada casa pueden deberse a diferentes motivos, por ejemplo, un alumno puede

interrumpir constantemente porque no encuentra interesante la materia o porque alguna cuestión personal le impide enfocarse en el tema; los estudiantes pueden no entregar las actividades por falta de interés o porque el nivel de complejidad de las mismas requiere mayor tiempo del que se asignó. En el caso de las materias de DH en la UPQ, un conflicto frecuente es que los alumnos dan prioridad a sus otras materias, descuidando su asistencia, participación y entrega de actividades.

Como se mencionaba, el profesor, al ser humano, puede reaccionar impulsivamente a estos conflictos. Por ejemplo, gritarle a un alumno que continuamente interrumpe la clase o discutir acaloradamente cuando se pone en duda la importancia de la materia. Puede ser, como se ha revisado en este documento, que el profesor haya tenido un mal día o que esté preocupado por algo ajeno a la clase, generando una reacción más intensa de la que normalmente tendría.

Las entrevistas realizadas muestran cómo a través del tiempo, por medio del ensayo y el error, al continuar su formación y al platicar con compañeros, los profesores han aprendido a resolver estos conflictos de formas más armónicas y al servicio de la enseñanza. Martín, por ejemplo, utiliza la primera clase para introducir las reglas, para darse a conocer y conocer a sus estudiantes. A él le molesta mucho que se esté entrando y saliendo del salón continuamente, por lo que da una pausa a la mitad de la clase. Cuando la mayoría de los estudiantes no entregan una actividad a tiempo, se dirige al grupo para saber los motivos y trata de resolver la situación con ellos. Sin embargo, comenta que todavía hay ocasiones en que reacciona impulsivamente y con enojo; esto lo avergüenza y aunque posteriormente, más calmado, hable nuevamente con el estudiante, sabe que al momento de reaccionar con enojo genera una herida en la relación con él.

Así pues, la reflexión sobre los temas propios de las materias que imparten genera aprendizaje en los profesores de DH y les permite regular sus reacciones ante los conflictos, consiguiendo enseñar con el ejemplo, el contenido de la clase. Esta espiral de acontecimientos transforma poco a poco las prácticas del profesor

en verdaderas experiencias educativas, confirmando así la idea de Freire, de que la enseñanza siempre va a ir acompañada del aprendizaje en un viaje de doble vía: el maestro aprende mientras enseña y el alumno enseña mientras aprende.

CONCLUSIONES

Esta investigación arroja conclusiones bastante interesantes. En primer lugar, se encontró que el supuesto: *“Los profesores, no son del todo conscientes de cómo las ideas prácticas y sentimientos moldean su manera de impartir una materia, por lo que “brotan” en el aula sin saber su procedencia ni el impacto que pudieran generar en sus estudiantes”* se cumple y no se cumple.

Por un lado, se observa que hay cuestiones inconscientes que emergen en el salón, como proyecciones de las propias experiencias de vida de los profesores en la sinergia que se genera con los alumnos. Por ejemplo, Diego se identifica fuertemente con su contexto de vida, Martín busca prepararlos para el futuro para que puedan tomar mejores decisiones que él en el ámbito laboral y Dulce, de pronto, se enfrenta en el aula con temas difíciles de manejar personalmente para ella. Esas situaciones marcan pautas en la práctica educativa de los profesores que pudieran surgir sin previo aviso dentro del salón, y que si no se identifican y se trabajan serían perjudiciales para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por ejemplo, si Diego se identifica fuertemente con sus estudiantes, debido a su contexto de vida, podría ir más allá de su papel de profesor. En su entrevista comenta una situación en la que sintió que pudo haber cruzado la línea. Interpretó de manera errónea la actitud de una de sus estudiantes en clase y dio un sermón que había dado en ocasiones anteriores, que buscaba motivarla, sacarla de la flojera, para que persiguiera sus sueños. La alumna salió llorando del salón. Al hablar con ella después de la clase, la alumna le comentó su situación familiar y lo difícil que estaba resultando seguir estudiando. Comentó que lo que le dijo Diego, la lastimó mucho. Poco pudo hacer para mejorar la situación con la alumna. Diego se dio cuenta de que era necesario escuchar más antes de hablar, ya que hay veces en la que su intuición sobre lo que está viviendo un alumno puede ser errónea. Es importante que Diego haga consciente que el identificarse tan de cerca con los alumnos, puede confundir su juicio y hacerle perder de vista lo que realmente está pasando con el estudiante.

Por otro lado, Miguel, con el afán de preparar a sus estudiantes para las decisiones difíciles que pueden presentar en su futuro profesional, puede llegar a perder la paciencia ante la inmadurez propia de la edad y reaccionar de forma no adecuada. Dulce, al ser psicóloga, identificó lo mucho que pueden llegar a afectarle ciertas reacciones de sus estudiantes hacia sus reglas de convivencia y estrategias didácticas. Entiende que, debido a su historia personal, las negativas de sus alumnos a realizar lo que se les solicita le molestan y pueden llevarla a reaccionar de forma poco asertiva, perjudicando la convivencia en el salón de clases. Esto la ha llevado a explorar nuevas formas de conducirse dentro del salón, cambiando y adaptando su práctica educativa, lo que le ha permitido acercarse más a sus estudiantes y generar un ambiente más armónico para el aprendizaje.

Comprender qué hay situaciones que puedan desequilibrar sus emociones y generar una reacción poco asertiva y perjudicial con sus estudiantes y su aprendizaje es lo que le va a permitir evolucionar y mejorar como profesor. El que el profesor entienda que su práctica docente está vinculada profundamente con su historia personal le permite poner al servicio de la enseñanza sus vivencias.

De hecho, se comprobó que los profesores utilizan conscientemente vivencias, experiencias y habilidades para nutrir sus clases, y las transforman en expresiones educativas; desde cómo se relacionan con sus estudiantes a través de los contenidos de sus materias, hasta cómo son capaces de poner al servicio del aprendizaje sus ideas, prácticas y sentimientos, persiguiendo un fin pedagógico común: “apoyar en la formación de buenas personas”. Cada uno sigue caminos diferentes para alcanzarlo; caminos, al fin y al cabo, trazados desde la profesión y la historia de vida.

Ese deseo de formar buenos seres humanos está fuertemente relacionado con el tipo de materias que se enseñan en DH. Desde la formación de valores y el desarrollo de una ética profesional, hasta la inteligencia emocional y el pensamiento

crítico. Todos los profesores entrevistados refieren un gran compromiso y responsabilidad con sus materias y cómo éstas incluso les han orillado a hacer cambios en su propia vida. Hablan mucho de la coherencia de enseñar cosas que se practican. Para ellos se volvió fundamental enseñar con el ejemplo.

Al inicio de la investigación, se creía que existía una falta de preparación teórica y de conciencia en los profesores que impactaba de manera negativa en la impartición de su clase. Sin embargo, después de haber analizado las entrevistas, aunque no se refuta esa posibilidad, si se encontró evidencia de que, por lo menos los profesores de DH de la UPQ, han aprendido a generar cierto tipo de estrategias para lidiar con las dificultades cotidianas en el salón de clase, que involucran cuestiones como el control de grupo, la planeación didáctica y los instrumentos de evaluación; además de cuestiones más profundas como las emociones y sentimientos que aparecen cuando se trabajan temas tan íntimos y vulnerables; por ejemplo, hablar con colegas como una forma de desahogo.

Entonces, ¿cuáles son los elementos que conforman la práctica educativa del profesor? Al inicio, era evidente que tener conocimientos tanto de la materia a impartir como de pedagogía, era indispensable y fundamental para poder planear e impartir clases significativas que propiciaran aprendizajes profundos en los alumnos. Sin embargo, en esta investigación, la mayoría de los profesores entrevistados, ni tenía conocimientos previos relacionados con el plan curricular, ni alguna especialidad en educación. Es más, tres de ellos, ni siquiera habían dado clase antes de ingresar a la UPQ ¿Estos factores los hacen no-aptos para dar clase?

La evidencia empírica de esta investigación indica que efectivamente, los profesores de DH de la UPQ, logran una mayor implicación emocional con sus estudiantes, y la teoría sugiere que una sana implicación emocional en el salón de clases va a generar un ambiente más apto para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no se cuenta con información para afirmar si hubo aprendizajes, profundos y perdurables en los estudiantes, ya que solo se entrevistó

a los profesores. Ante esto, cabe preguntarse ¿cuánto más podría haberse enriquecido su práctica educativa si hubieran tenido, como Diego, algún tipo de formación pedagógica formal?

Hablando desde mi persona, yo como los profesores entrevistados, empecé mi camino docente en el departamento de DH de la UPQ. Cuando ingresé no contaba con ningún tipo de formación pedagógica, solo tenía un título de psicóloga obtenido solo unos pocos meses antes de mi contratación. Mi introducción al mundo de la docencia como el de ellos fue abrupto. Me sentía perdida, para mi primera clase me preparé como lo hice en la Universidad para exponer un tema frente a mis compañeros. Como ellos, fui cambiando mi forma de enseñar por medio del ensayo y el error, preguntando a los alumnos cómo se sentían, observando a otros profesores. Ahora, después de nueve años dedicándome en parte a la docencia, cuatro de ellos en el departamento de DH de la UPQ, me pregunto ¿qué es lo que me hizo quedarme? Conozco gente que se le invitó a dar clase, lo probó y nunca más regresó, argumentando “esto no es para mí”.

Recuerdo que hasta que cumplí tres años dando clase, cuando mis primeros alumnos comenzaron a graduarse, que me dí cuenta que ser docente me estaba dando un propósito, ser una pequeña parte de la formación de los futuros profesionistas, de los futuros padres, de los futuros conyugues de mi país. Fue ahí donde decidí estudiar la Maestría en Ciencias de la Educación y empezar mi formación como docente, porque aunque mi carrera como psicóloga me ayudó mucho, me dí cuenta que no era suficiente, si quería seguir en este camino.

Curiosamente, considero que pude aprovechar lo que la maestría tenía para ofrecerme porque ya había estado trabajando frente a grupos por tres años. Pude relacionar fácilmente los contenidos de las materias con mis experiencias en el salón de clases. Me permitió tener una visión más amplia de todo lo que abarca la palabra “Educación” y gracias a eso fui entendiendo el porqué de ciertas cuestiones como la importancia de darle al estudiante la responsabilidad de sus estudios y no perjudicarlo apoyándolo de más.

Considerando lo anterior, si pusiéramos en una balanza la preparación académica, laboral y pedagógica de un profesor contra su capacidad de conectar con sus estudiantes ¿cuál pesaría más en los profesores de DH en la UPQ?

Esta investigación ha demostrado que la capacidad de conectar, si bien no “pesa más”, ni es lo más importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sí crea ese movimiento que va a hacer que el profesor continúe preparándose. Lo afectivo involucra, y permite al pensamiento idear, para actuar de forma más asertiva dentro del salón de clases. La conexión, en conjunto con un objetivo claro de por qué se enseña, es la que va a conseguir que lo que haya dentro del baúl de los profesores se transforme en experiencias educativas. Y es que cuando lo que se piensa, se dice y se hace, tiene una razón de ser, y se encuentra con otras dentro de un aula, se genera una danza llena de posibilidades.

Estos hallazgos son una prueba viviente de que algunos aspectos de la pedagogía de Paulo Freire, como el hecho de que el educador aprende mientras enseña o cómo la mirada del mundo cambia cuando uno lee y estudia, pueden palpase dentro del departamento de DH de la UPQ, incluso cuando la mayoría de los profesores no conocen al autor, ni emplean su pedagogía de forma consciente.

Los profesores de DH de la UPQ ponen a disposición del alumno parte su historia, sus vivencias, sus habilidades y experiencias, algunos enfocándose más en lo personal y otros en lo profesional. Se embarcan en un viaje con sus estudiantes, van construyendo el camino junto con ellos para llegar a la meta, que es “formar profesionistas críticos y con un alto sentido humano”. Mientras que al mismo tiempo y, casi sin querer, ellos mismos van avanzando a la misma meta que pretenden enseñar.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. L. San Fabián M. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 1-12.
- ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México: ANUIES.
- Arrieta, I. M. (2000). Interacción social y contextos educativos. *Revista de Psicodidáctica*, 59-69.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 409-430.
- Badia A, Monereo C. y Meneses J. (2012). Affective Dimension of University Professors about their Teaching: An Exploration through the Semantic Differential Technique*. *Universitas Psychologica*, 1-22.
- Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Coord.). Enseñando a enseñar en la universidad (pp. 62-90). Barcelona
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Barcelona: Universitat de València.
- Barriga, A. D. (1991). La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significados de los sujetos. *Tramas*, 161-178.
- De la Garza, E. L. (2003). Las Universidades Politécnicas. Un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 126, 75-81.
- Diccionario de la lengua española. (2014). Madrid: Real Academia Española.
- Fernández, N. (2010). Evaluación de la docencia universitaria desde un abordaje institucional, *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 38-50.

- Figuerola, N., Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en humanidades*, 111-136.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Galimberti, U. (2011). *Diccionario de psicología*. México: Siglo XXI.
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la educación*, 77-108
- García-Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.
- Hall, T. y Smith, M. A. (2006). Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know About Teacher Cognitive Processes. *National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education*, 424-442.
- Hativa, N., Barak, R. y Simhi, E. (2001). Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. *The Journal of Higher Education*, 699-7729.
- Hagenauer G. y Volet S. (2014). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 240-262.
- Heller, A. (2004). Teoría de los sentimientos. Barcelona: Filosofía y Cultura Contemporánea.
- Huerta, J. (2017). La construcción de la identidad profesional de los docentes de Desarrollo Humano de la Universidad Politécnica de Querétaro: la formación académica y la experiencia de vida. 1-10.
- Jarauta, B. y Medina J. L. (2012). Saberes docentes y enseñanza

- universitaria. *Estudios sobre Educación*, 179-198.
- Justino, Á. R. (S.f.). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 35-42.
- Leone, M. E., Martí, S. E., y De Gregorio, M. E. (2002). El grupo interno. Uno modo de concebir el aparato psíquico. *Fundamentos en humanidades*, 85-92.
- Lindblom-Ylänne S. Trigwell K. Nevgi A. y Ashwin P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 285-298.
- Maturana, H. (2001). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Ediciones Dolmen Ensayo.
- Messina C. y Rodríguez, A. (2004). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educaciòn*, 493-516.
- Neiman, G.; Quaranta, G. (2006) "Los estudios de caso en la investigación sociológica", en Vasilachis de Gialdino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Paz, E. M. (S. f.). Tradiciones en la investigación cualitativa. En *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y Tradiciones* (pp. 1-71). Venezuela: Dirección de Investigación y Postgrado
- Pérez, M. I. (2016). Las prácticas educativas y docente en un grupo de profesores universitarios. *Construcción ciudadana de lo público*, XLVI, 99-122
- Picardo J. O. (2005). *Diccionario de Pedagogía*. San Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- Rivkin, E. H. (2010). Relación Profesor-Alumno En La Universidad: Arista Fundamental Para El Aprendizaje. *Calidad en la Educación*, 78-108.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En I. Cortazzo, y P. Schettini, *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (págs. 18-34). La Plata: edulp.

Universidad Politécnica de Querétaro. (2018). <https://www.upq.mx/acerca-de-la-universidad>

Verjeda, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Universidad de la Rioja*, 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7021114.pdf>

Anexo 1

Características de los sujetos entrevistados.

Sujeto	Edad	Profesión	Nivel educativo	Asignaturas Impartidas	Experiencia laboral	Experiencia Docente	UPQ
JOSÉ	38 años	Comunicación	Maestría	Habilidades del pensamiento, desarrollo Org. Y ética profesional	12 años	7 años	5 años
MAGUI	45 años	Sociología	Licenciatura	Valores del ser, inteligencia emocional, desarrollo de habilidades socioemocionales	19 años	19 años	4 años
DULCE	33 años	Psicología	Licenciatura	Valores del ser, inteligencia emocional, desarrollo de habilidades socioemocionales	12 años	6 años	6 años
DIEGO	32 años	Derecho	Maestría	Valores del ser, inteligencia emocional, desarrollo de habilidades socioemocionales, habilidades del pensamiento, desarrollo Org. Y ética profesional	10 años	6 años	6 años
MARTIN	61 años	Ingeniero en Diseño Industrial	Licenciatura	Habilidades del pensamiento, desarrollo Org. Y ética profesional	30 años	5 años	5 años