

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN

ESTUDIOS CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ
OFICIAL POR DECRETO PRESIDENCIAL DEL 27 DE ABRIL DE 1981



LA EXIGENCIA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD: UN ANÁLISIS DESDE LAS CONCEPCIONES EDUCATIVAS DEL PROFESORADO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

MARTHA MORA CANTORAL

ASESORA

DRA. MARÍA SUSANA CUEVAS DE LA GARZA

LEÓN, GTO.

2021

Resumen.

El presente trabajo de tesis se sitúa en la línea de investigación del pensamiento del profesorado, indaga específicamente las concepciones educativas de docentes identificados como exigentes en la Universidad Iberoamericana León, en el estado de Guanajuato, México. Los resultados permiten identificar las creencias y nociones que once profesoras y profesores de diversas formaciones, edades y áreas disciplinares de adscripción docente, han construido a través de su experiencia educativa. Este trabajo contribuye a la reflexión sobre la práctica docente, concretamente desde los supuestos que subyacen a la misma y que el profesorado desarrolla a partir de su historia personal, la formación escolar, la experiencia profesional, la experiencia docente y el contexto en donde se ha formado como educador/educadora.

Para comprender las concepciones educativas del profesorado universitario identificado como exigente, es decir lo que piensan sobre el aprendizaje y la enseñanza, el proceso de investigación asumió el enfoque cualitativo y se desarrolló a través de dos etapas de trabajo de campo, la primera con un fin exploratorio general y la segunda de profundización con los sujetos seleccionados a partir de los elementos encontrados en la primera fase. Las técnicas utilizadas para la recolección de los datos empíricos fueron el cuestionario y la entrevista semi estructurada.

A partir del análisis de los datos organizados en diálogo con el marco teórico referente a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en el profesorado universitario, se puede afirmar que las y los docentes identificados como exigentes, se reconocen como tales y orientan su práctica docente a través de cinco concepciones educativas: *1) Aprendizaje como desarrollo de habilidades cognitivas y valorales; 2) El aprendizaje requiere más del esfuerzo que de las capacidades que tenga cada estudiante; 3) El aprendizaje requiere de un diseño estructurado en los procesos, los recursos y el ambiente del aula; 4) El alumnado necesita saber qué se espera de él para que oriente su esfuerzo y metas de aprendizaje; y 5) El*

aprendizaje en la formación profesional de calidad es un proceso que requiere la guía docente.

Palabras clave: concepciones educativas, exigencia académica, docentes, nivel superior.

Contenido

Resumen.....	2
Introducción.....	9
1. Planteamiento del problema	13
1.1 El reto de la formación universitaria entre las tendencias y la integralidad de la persona....	13
1.2 Calidad en la educación superior.....	17
1.3 La exigencia académica.....	18
1.4 La exigencia académica como proyecto institucional.....	21
1.5 El pensamiento docente.....	22
1.6 Preguntas de investigación	24
1.6.1 Pregunta general.....	25
1.6.2 Preguntas específicas.....	25
1.7 Objetivos	25
1.7.1 Objetivo general de la investigación.....	25
1.7.2 Objetivos particulares	25
1.8 Justificación.....	26
1.9 Marco contextual	28
1.9.1 La estructura organizacional de la UIA León.....	32
1.9.2 La exigencia académica en la UIA León.....	34
2. Fundamentos teóricos sobre el estudio de las concepciones educativas del profesorado.....	39
2.1 La práctica docente en la universidad.....	39
2.2 Complejidad de la práctica docente.....	41
2.3 La investigación de la práctica docente	43
2.3.1 La investigación con el enfoque proceso – producto.....	44
2.3.2 Ecología del aula.....	45
2.3.3 Procesos de pensamiento de los docentes.....	45
2.4 El estudio de las concepciones, las creencias y las teorías.....	47
2.4.1 El estudio de las teorías implícitas	48
2.4.2 El estudio de las concepciones.....	50
2.4.3 Hacia el planteamiento de una noción de concepciones educativas	51
2.4.4 Importancia del estudio de las concepciones	53
3. Exigencia para el aprendizaje	57
3.1 La calidad educativa	57

3.2 La exigencia	61
3.3 Exigencia y rigor académico	63
3.4 Exigencia, motivación y atribuciones causales.....	64
3.5 Exigencia, estrés académico y autorregulación	66
3.6 Exigencia y expectativas	67
3.7 Exigencia académica.....	68
4. Posicionamiento metodológico y resultados de la primera etapa.	74
4.1 Enfoque de la investigación	75
4.2 Método y pregunta de investigación	77
4.3 Diseño de la investigación.....	79
4.4 Etapas de la investigación	80
4.5 Primera etapa de trabajo de campo.	81
4.5.1 Sujetos participantes.....	82
4.5.2 Técnica. Cuestionario.	83
4.5.3 Procedimiento de gestión para la aplicación de los cuestionarios.	83
4.5.4 Registro y sistematización de los cuestionarios.....	84
4.5.5 Descripción y análisis de la información recabada.	86
4.6 Segunda etapa de trabajo de campo (fase de profundización)	87
4.6.1 Sujetos participantes.....	87
4.6.2 Técnicas. Entrevista y cuestionario.	88
4.6.3 Procedimiento de gestión y desarrollo de las entrevistas y cuestionarios.....	89
4.6.4 Registro y sistematización de la información de las entrevistas y cuestionarios.	91
4.6.5 Categorización.....	94
4.6.6 Cuestionarios aplicados a estudiantes del profesorado exigente.	95
4.7 Vigilancia epistemológica.....	96
4.8 Consideraciones éticas del estudio.	98
4.9 Resultados de la primera etapa.	99
4.9.1 Cuestionario de estudiantes.....	101
4.9.2 Razones por las que se eligieron a las y los docentes como exigentes.....	104
4.9.3 Cuestionario de docentes.....	113
4.9.4 Cuestionario a coordinaciones.....	116
5. Capítulo de resultados.	122
5.1 Características de las y los participantes en el estudio.....	122

5.2 Análisis de las entrevistas al profesorado exigente	124
5.2.1 Primer eje temático: el aprendizaje	125
5.2.2 Segundo eje temático: La enseñanza	143
5.2.3 Tercer eje temático: Autopercepción docente	167
5.2.4 Cuarto eje temático: el marco institucional.....	178
6. Concepciones educativas de los profesores exigentes en la universidad.....	181
6.1 ¿Qué se entiende por concepción educativa?	181
6.1.1 Aprendizaje como desarrollo de habilidades cognitivas y valorales.....	183
6.1.2 El aprendizaje requiere más del esfuerzo que de las capacidades que tenga cada estudiante.	188
6.1.3 El aprendizaje requiere de un diseño estructurado en los procesos, los recursos y el ambiente del aula.....	193
6.1.4 El alumnado necesita saber qué se espera de él para que oriente su esfuerzo y metas de aprendizaje.....	197
6.1.5 El aprendizaje en la formación profesional de calidad es un proceso que requiere la guía docente.	202
Conclusiones.	211
Referencias.....	220
Anexos.....	231
Anexo 1. Carta de invitación	231
Anexo 2. Cuestionario para estudiantes	232
Anexo 3. Cuestionario para coordinadores y coordinadoras.....	233
Anexo 4. Cuestionario para profesores y profesoras.....	234
Anexo 5. Invitación a entrevista.....	235
Anexo 6. Acuerdo entrevista a profesores y profesoras.....	236
Anexo 7. Guion de entrevista a profesores y profesoras exigentes	237
Anexo 8. Cuestionario para estudiantes de docentes exigentes	240
Anexo 9. Cuestionario para estudiantes de docentes exigentes (En línea)	244

Índice de tablas

Tabla 1	Estructura de la Dirección General Académica	33
Tabla 2	Acciones enfocadas al logro de una mayor exigencia académica	35
Tabla 3	Dimensiones de un sistema educativo de calidad	58
Tabla 4	Etapas de la investigación	81
Tabla 5	Participantes en la primera etapa	83
Tabla 6	Estructura para organizar la información	85
Tabla 7	Preguntas por grupos participantes	86
Tabla 8	Categorías analíticas de las entrevistas	92
Tabla 9	Docentes con menciones por licenciatura	102
Tabla 10	Docentes con 5 o más menciones	104
Tabla 11	Frecuencia de categorías asignadas a registros de estudiantes.....	112
Tabla 12	Autoevaluación de docentes por sexo	113
Tabla 13	Rasgos de exigencia establecidos por el profesorado	115
Tabla 14	Docentes con mención por las y los coordinadores	117
Tabla 15	Datos de la selección de docentes para etapa de profundización	123
Tabla 16	Categorías analíticas de las entrevistas	124

Índice de figuras

Figura 1	Tipos de exigencia y sus componentes	70
Figura 2	Relación entre exigencia docente y motivación estudiantil.....	71
Figura 3	Elementos de la práctica docente exigente	72
Figura 4	Cuadro descripción metodológica	78
Figura 5	Composición de cuestionarios	100
Figura 6	Resumen de aplicación de cuestionarios	101
Figura 7	Sexo de docentes con mención en relación con el sexo de estudiantes.	103
Figura 8	Concepciones educativas del profesorado exigente	209

Introducción.

Las instituciones de educación superior están siendo evaluadas y clasificadas con criterios de calidad para acceder a certificados que les permitan obtener reconocimientos y algunos beneficios especiales en la administración y gestión de sus procesos. Como suele pasar en los contextos sociales, el esquema general se reproduce en los niveles más delimitados, en el caso particular de la comunidad universitaria, son especialmente el profesorado y el alumnado quienes deben participar en evaluaciones que les clasifican para certificar la calidad de su desempeño.

De acuerdo con Guzmán (2011) la calidad en la enseñanza puede definirse como alcanzar que el alumnado logre un pensamiento crítico, sea creativo y desarrolle habilidades cognoscitivas complejas.

Para una institución que declara en su filosofía educativa que su modelo de educación es humanista, el compromiso aumenta con la adición de otros dinamismos a desarrollar en las personas en formación, como el ser afectivamente integradas, libres, éticas, solidarias y abiertas a la trascendencia (Universidad Iberoamericana, 1985).

El trabajo de investigación que se realizó en una universidad humanista ubicada en la ciudad de León, Guanajuato, recupera la voz de once docentes de diferentes edades, formaciones y experiencias educativas. Desde el primer contacto aceptaron compartir la dimensión subjetiva de su práctica para poder acceder a sus **concepciones educativas**, esto es, lo que piensan, valoran, asumen y creen sobre enseñar y aprender en la universidad de estos tiempos.

El interés de este estudio partió de la convicción de que la mejora educativa requiere mejores propuestas de formación pedagógica para el profesorado, programas que no consideren a las y los docentes como medios para el logro de los objetivos institucionales, sino fines en sí mismos que tienen historia, convicciones, motivos, conocimientos que ponen a disposición del alumnado a través de la práctica educativa. Conocer ese mundo de significados que orienta las acciones docentes

es de crucial importancia para comprender el proyecto educativo en operación real, lo que permite construir experiencias reflexivas de formación para el profesorado a partir de evidencia empírica contextualizada y no sólo teórica.

La presente investigación se desarrolló en el contexto de una institución de educación superior privada que como parte de las estrategias del incremento de la calidad impulsó una serie de medidas enfocadas al logro de la *exigencia académica*. Una de las líneas de operación de este plan fue el establecimiento de criterios más estrictos para la permanencia en la universidad participando en la docencia, tales criterios se han aplicado a partir de los resultados de la evaluación que realiza el alumnado sobre el desempeño docente.

Las ideas asociadas a la *exigencia académica* quedaron sin un planteamiento conceptual y operativo, por lo que espontáneamente se asumieron diversos significados, como lo mostraron las mesas de diálogo departamental sobre ese tema realizadas al año de la puesta en marcha del *Plan de medidas para alcanzar la exigencia académica*.

Por tanto, con una mirada analítica se eligieron profesoras y profesores cuya docencia fuera reconocida como *exigente* por la comunidad universitaria, para interpretar desde las concepciones del profesorado, qué significa enseñar y aprender en la práctica educativa caracterizada por la exigencia académica.

Los propósitos del estudio fueron: indagar los aspectos de la práctica docente a los que dan importancia las profesoras y profesores exigentes; interpretar las nociones y significados del profesorado exigente acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, a saber, sus **concepciones educativas**; y analizar las implicaciones de estos significados en el proceso educativo.

La pregunta de investigación que orientó el trabajo fue: ¿Cómo se conforman las concepciones educativas del profesorado exigente en la universidad?

El texto que reporta la investigación está organizado en seis capítulos y un apartado de conclusiones. El primero expone el planteamiento del problema que delimitó el objeto de estudio, a continuación, se presentan las preguntas y objetivos que

establecieron el quehacer investigativo, luego la justificación que explicó la relevancia del trabajo y finalmente los aspectos contextuales que otorgan criterios, valores y significados a la práctica educativa.

En el capítulo dos se abordan los fundamentos teóricos sobre el estudio de la práctica docente y los enfoques de investigación del pensamiento docente; en el capítulo tres se hace un planteamiento teórico de la exigencia en el marco de la calidad educativa y se presentan conceptos asociados al término.

El capítulo cuatro presenta detalladamente el marco metodológico, el diseño y desarrollo de las etapas del trabajo empírico y analítico. En la parte final, los resultados de la primera etapa en la que se definieron las y los participantes en el estudio y se identificaron los primeros significados de la exigencia en la comunidad académica.

En el capítulo cinco se exponen los resultados de la investigación, organizados y analizados frente a la teoría, dando cuenta de la interpretación a través de dimensiones, categorías y subcategorías.

La pregunta de investigación se responde en el capítulo seis con la formulación y explicación de las cinco concepciones educativas del profesorado exigente y los elementos que las componen.

El último apartado se dedica a las conclusiones y una reflexión final sobre los resultados y sus implicaciones institucionales.

A través de todo el trabajo aparecen dos conceptos en construcción:

- La **exigencia académica**, concepto que se utiliza con toda soltura en el lenguaje académico para referirse a una institución, a la docencia de un profesor o una profesora, a la naturaleza de una asignatura o de un programa académico, entre otros ámbitos. En la revisión documental y en el diálogo con las personas encargadas de la gestión académica, no fue posible encontrar una definición ni hubo acuerdos generales sobre su significado, así que este trabajo se propuso construir uno a través de los elementos aportados por las concepciones educativas del profesorado exigente.

- Las **concepciones educativas** del profesorado, concepto con abundante respaldo teórico y diversas formas de ser abordado, en este estudio se utiliza para referir a las cogniciones de las y los docentes sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Este trabajo de tesis contribuye a la comprensión de las concepciones educativas del profesorado en el nivel universitario. Al estar centradas en su práctica educativa (sin vincular a una asignatura, a la evaluación de aprendizajes, a una modalidad educativa, a procesos curriculares, etc.) sus nociones, significados, valores, expectativas y creencias están referidos a lo que consideran su deber como docentes, a lo que esperan de sus estudiantes, a lo que interpretan que les pide la institución.

En lo que concierne a la exigencia en el ámbito educativo, las concepciones del profesorado permiten construir premisas para hacer un análisis crítico del enfoque y la intensidad de la exigencia en su práctica docente, pues es un hecho documentado en la investigación sobre salud mental en el alumnado universitario (Barraza, 2006; García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2012; Alfonso, Calcines, Monteagudo y Nieves, 2015) que la exigencia académica puede ser un agente estresor que afecta el rendimiento académico.

1. Planteamiento del problema

La exigencia académica es una expresión utilizada con frecuencia de manera espontánea y con poca reflexión sobre su significado e implicaciones. A menudo se da por entendido que es una cualidad deseable en la formación universitaria y que su presencia en la práctica educativa da como resultado el logro de aprendizajes en el alumnado.

En este capítulo se presentan las características del objeto de estudio y el marco contextual del mismo. Se inicia con una perspectiva sobre la importancia de reconocer el carácter histórico de la formación universitaria en un contexto determinado, especialmente cuando se espera que promueva un modelo de calidad importado de la empresa, con orientación hacia la efectividad, al tiempo que forma para el desarrollo de la persona integral; enseguida se describen las nociones de exigencia que aparecen en algunos estudios y en particular la que subyace en el proyecto institucional en donde se realizó la investigación; finalmente se aterriza en el pensamiento docente como marco de referencia que permite interpretar los significados sobre enseñar y aprender en la universidad. Se presentan las preguntas y los objetivos que marcaron el sentido de la investigación, se exponen las razones que justifican este trabajo y por último se contextualizan los orígenes del interés en el problema de investigación.

1.1 El reto de la formación universitaria entre las tendencias y la integralidad de la persona.

La literatura educativa reconoce que la práctica docente constituye el eje central de la formación universitaria, también hay acuerdo en que es una actividad compleja determinada por muchos factores, entre ellos, **el contexto** en el que se desarrolla y el **momento histórico** en el que ocurre.

A partir de la progresiva especialización del conocimiento y del desarrollo tecnológico en todas las disciplinas, la visión de conjunto de la vida planetaria y de la humanidad pareciera desdibujarse en el afán por llegar a la frontera de lo

conocido. Es indiscutible que este proceso ha aportado grandes beneficios en muchos ámbitos como la esperanza de vida para las personas a través de más y mejores opciones para la recuperación de la salud, la disminución del sufrimiento físico, las múltiples posibilidades de comunicación, la mejora de procesos productivos, sin embargo, el dejar de lado la perspectiva global que contextualiza y otorga valor a la historización de la ciencia y la tecnología ha resultado en la ausencia de criterios éticos que problematicen los propósitos centrales de los avances técnicos y de la investigación científica.

En los años recientes han sido evidentes las contradicciones y debilidades del modelo de desarrollo imperante en el mundo, la pandemia por Covid 19 y los efectos del cambio climático han dejado claro que ni los países más ricos pueden salvar a sus habitantes del desequilibrio ecológico. Se ha hecho patente la necesidad de replantear los esquemas de alimentación humana, de consumo de las cosas, la lógica del comercio y la distribución de la riqueza que generan enormes desigualdades, y por supuesto, las formas de convivencia humana y la explotación irracional de la naturaleza, entre otras acciones enraizadas en la mentalidad de vivir “civilizadamente”.

La educación como proceso de socialización forma parte de los modelos de desarrollo, se inscribe en sus finalidades pero también los afecta de manera que puede transformarlos; la educación superior es especialmente susceptible a esta doble vía de conexión y afectación.

La universidad representa el último espacio educativo formal para la consolidación del pensamiento crítico en las juventudes que luego formarán parte de la vida productiva de sus naciones, en su larga historia como institución humana ha sido un factor importante para el desarrollo global, pero también ha contribuido a arraigar ideologías y esquemas elitistas que generan exclusión social y explotación irracional de la naturaleza.

Porter (2003) analiza críticamente la educación superior en México, cuestiona al poder y la burocracia que generan falsas expectativas en la ciudadanía, pero

también convoca al encuentro, al rescate y reunión de las partes separadas, parcializadas, en la universidad:

No podemos reducir nuestra visión del mundo a un problema de rechazo al neoliberalismo, de acusación al sistema capitalista, de resentimiento y odio a la macroeconomía. La labor debe iniciarse desde el nivel micro, desde la partícula mínima que somos cada uno de nosotros. Es una labor interna en donde debemos integrar prosa y poesía, razón y sentir, intuición y lógica, en una unidad que se alimenta mutuamente. Los problemas macro, corresponden a las reglas del juego, a lo estructural donde impera cada vez más un modo de vida parcelarizado, compartimentalizado, atomizado, que afecta también nuestra manera de pensar (Porter, 2003, p.210).

Por su parte, la educación humanista propone colocar la realidad humana en el centro del debate histórico, tomarla como punto de referencia en el análisis del contexto para identificar y promover aquello que posibilita el desarrollo pleno de las personas. López Calva (2009) señala la necesidad de atender tres dimensiones de la educación cuyo horizonte sea la humanización: humanizar la visión de la educación, introducir la humanización en el ámbito educativo y enfocar la educación para la humanización.

La educación jesuita surgió con el modelo humanista del Renacimiento, a través de los siglos, sus planteamientos se han ido ajustando con el devenir histórico. Sosa (2018) menciona que la educación humanista debe caracterizarse por el acompañamiento al proceso de cada persona, de modo que al mismo tiempo le ayude a salir de sí misma para hacerse cargo de la humanidad y abrirse a la trascendencia.

Sobre la universidad, Sosa (2018) señala es necesario formar para la ciudadanía universal, dimensión por la que el ser humano se entiende en relación compleja con los demás seres humanos para formar la comunidad humana. El desafío de las universidades jesuitas es el apostolado intelectual, no basta con transmitir conocimiento:

Una Universidad bajo la responsabilidad de la Compañía de Jesús está llamada, por tanto, a crear. Capacidad creativa que se demuestra sobre todo en su capacidad de adelantarse a su tiempo, de estar varios pasos delante del momento presente. Una universidad capaz de ver más allá del presente porque cultiva y se nutre de una memoria histórica inspirativa e iluminadora (Sosa, 2018, p.76).

En México, el Sistema Universitario Jesuita (2006) declara en su Ideario que sus valores se enmarcan en el humanismo integral de inspiración cristiana al modo ignaciano, de manera que sus instituciones son responsables de promover:

- Un pensamiento alternativo al dominante, que se oponga a las corrientes e ideologías que deshumanizan, marginan en la pobreza a las mayorías, son contrarias a los derechos humanos, discriminan a la mujer, acrecientan las desigualdades, fomentan el secularismo radical y alienan mediante las lógicas del mercado y del consumismo.
- Valores contraculturales como el amor, en un mundo egoísta e indiferente; la justicia, frente a la inequidad y la exclusión; la paz, en oposición a la creciente violencia; la honestidad, frente a los diferentes tipos de corrupción; la verdad frente a la simulación y la mentira cómplice; la solidaridad, en oposición al individualismo y a la competencia egoísta; la austeridad en oposición al consumismo; la contemplación y el sentido de gratuidad, en oposición al utilitarismo.

La universidad humanista se encuentra en una tensión permanente entre cumplir en la práctica aquello que le da identidad y sentido, al tiempo que está inmersa en una cultura de la calidad sustentada por criterios importados de los modelos empresariales de corte capitalista. Encontrar el equilibrio sin desdibujarse resulta un reto superior.

1.2 Calidad en la educación superior.

De acuerdo con Mireles (2019) el término *excelencia* llega a la educación superior cuando en Estados Unidos surge, en los años ochenta del siglo XX, una propuesta de gestión empresarial asociada a casos exitosos que no seguían el modelo tradicional, se estableció un paradigma que dio forma a la idea de excelencia y prometía éxito en la esfera corporativa a través de siete principios: la acción, el servicio, la productividad, el liderazgo, el espíritu emprendedor, la flexibilidad y la autoexigencia. Más adelante aparecería como parte de este movimiento, la gestión de la calidad en las organizaciones para lograr la competitividad, modelo que emergió en México a finales de los ochenta con diversas fundaciones y asociaciones para la calidad total, mismas que se extendieron más allá del ámbito empresarial llegando a la educación, en particular al sistema universitario.

La creciente cercanía entre la empresa y la universidad generó en esta última cambios profundos en su ser y quehacer, en la relación con el conocimiento. Sus propósitos fueron transformándose hacia la preparación de los cuadros del modelo capitalista.

En los últimos años se han ido normalizando procesos asociados al aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior, tales procesos incluyen la evaluación del desempeño del alumnado en diversos temas: conocimientos generales de la profesión, manejo de otros idiomas, habilidades específicas para el campo laboral; la acreditación de los programas académicos y de la institución; y la certificación de saberes en estudiantes, profesorado y responsables de la gestión educativa. Todas, evaluaciones realizadas por organismos y comisiones que conforman un enorme aparato, como lo denomina Ibarra (2009) con el que desde hace más de 25 años se desarrollan programas para evaluar todos los niveles educativos, a todas las personas y las diversas funciones en el centro educativo.

Ibarra (2009) distingue la evaluación educativa de la evaluación burocrática, ya que la primera se fundamenta en la Pedagogía y pretende valorar y enriquecer a las personas involucradas en actividades educativas, y la segunda se apoya en la

Administración y su objetivo es conducir los sistemas para alcanzar fines económicos que garanticen competitividad y posicionamiento en los mercados.

En cualquier caso, las acciones más relevantes para validar y certificar el grado de calidad de la universidad se centran fundamentalmente en la dimensión pedagógica, Carlos (2011) señala que, a final de cuentas, la calidad educativa en el nivel superior consiste en lograr un aprendizaje profundo por parte del alumnado y alcanzar las metas establecidas para ese nivel.

El propósito de que las y los estudiantes alcancen las metas establecidas lleva directamente a la acción docente, en la práctica educativa recaen las expectativas de logro y su expresión en resultados que muestren la calidad institucional. Es por esto que los planteamientos de excelencia y calidad incorporaron al término de exigencia como cualidad que alinea la práctica del profesorado a los estándares deseados.

1.3 La exigencia académica.

La exigencia en el campo de la educación tiene un significado prescriptivo, es un término que hace referencia a una demanda o expectativa, a una condición de cumplimiento. En otro enfoque se asocia con el grado de dificultad, de incremento en el desafío, y no está referida exclusivamente al alumnado y su desempeño escolar, sino a todos los actores y procesos educativos.

El primer enfoque es el más recurrente, el de *derechos*, que asume a la exigencia en términos de exigibilidad, se expresa en el nivel de sistema educativo, como derecho a una educación de calidad que otorgue bienes particulares y colectivos.

El segundo enfoque, que adquiere la especificidad de lo académico, está asociado a una condición de la enseñanza en la que el profesor o profesora expresa altas expectativas respecto al aprendizaje y desempeño estudiantil; se circunscribe generalmente a la relación pedagógica entre docente y estudiantes, aunque también está presente en lo que respecta a políticas y acciones de nivel institucional dirigidas tanto al alumnado, por ejemplo en los requerimientos de ingreso y egreso,

puntajes mínimos de acreditación y en el promedio global, entre otros; como al profesorado, grados académicos, resultados en la evaluación del desempeño docente, entre otras condiciones para la contratación y permanencia.

La exigencia académica es un término de uso común que aparece en investigaciones sobre calidad de la educación, docencia efectiva, rendimiento escolar, estrés académico y enseñanza rigurosa, entre otros temas; es una expresión frecuentemente utilizada en los textos, pero no se presenta con una elaboración conceptual propia que permita entenderla cabalmente.

En la revisión de trabajos de investigación en los que se hace alusión a la exigencia académica se encontró que resulta un obstáculo a sortear, una condición que deteriora la salud mental del alumnado o una característica de la docencia que contribuye al aprendizaje.

De Garay (2001) realizó un amplio estudio sobre el alumnado de recién ingreso a la educación superior en México en el que encontró que la principal dificultad para adaptarse y el mayor desafío de la universidad era la exigencia académica. Estudios posteriores que tomaron como referencia éste, tuvieron resultados similares, lo que conforma un bloque de investigaciones en el que la exigencia es un reto mayor que dificulta la permanencia y puede participar en las causas de deserción estudiantil.

Existen investigaciones que están relacionadas al concepto de *educación diferenciada* Rius de Belausteguigoitia y Garritz (2004), éstas analizan los programas dirigidos a estudiantes que no tienen las características tomadas como referencia para el diseño y aplicación de un programa curricular estándar. Destacan los estudios enfocados a los programas dirigidos a estudiantes con diferencias en los antecedentes académicos (especialmente los sobresalientes), llamados Programas de Alta Exigencia Académica (PAEA). Según Vargas, Aburto, Cortés, Álvarez, Ramírez, Farfán y Heinze (2010) el esfuerzo realizado en la UNAM con sus programas de alta exigencia académica (PAEA) muestra que a lo largo de 13 años de trabajo, el compromiso del alumnado con su aprendizaje se incrementa con una exigencia que tiene una vigilancia integral en el proceso de enseñanza aprendizaje: actividades académicas, métodos de trabajo, evaluaciones periódicas, trato

respetuoso y cuerpo docente seleccionado y formado para el programa de alta exigencia académica.

Es una creencia generalizada que la exigencia académica está implicada en la práctica educativa con mayor o menor consciencia por parte del docente, Valenzuela (2007) señala que una baja significativa en la exigencia académica en el plano escolar repercute de forma negativa sobre la atribución que realizan las y estudiantes al esfuerzo, como rasgo explicativo del logro académico. Las investigaciones de este autor se ubican en torno a la motivación para el aprendizaje y en sus conclusiones argumenta que existen actividades y acciones docentes que consolidan o desdibujan la importancia de lo que realiza el estudiantado, lo que afecta su compromiso con las tareas y responsabilidades escolares. Describe también que el alumnado interpreta las acciones docentes en términos de demandas que procesan y de las que surgen emociones que tendrán relación con la motivación de logro.

Otro grupo de investigaciones que involucran a la exigencia académica son las relacionadas con el deterioro de la salud emocional causado por el estrés académico Restrepo, Sánchez, y Castañeda (2020) señalan que las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales reportadas como resultado de la sobrecarga académica en su estudio con jóvenes del nivel superior en Colombia, obliga a otorgar mayor interés a la discusión sobre la salud mental y física de esta población, puesto que ese conjunto de reacciones tiende a menguar y perjudicar la capacidad intelectual y el desempeño académico estudiantil.

La exigencia en la vida académica universitaria puede tener diferentes significados, al parecer, cobra el sentido que le otorgan los dispositivos desde donde opera. Esto supone tener consciencia de los efectos que la exigencia académica ha demostrado producir en el alumnado universitario, desde contribuir a la motivación y movilización del esfuerzo para el aprendizaje, hasta la deserción escolar y el deterioro de la salud psíquica y corporal en diferentes niveles de gravedad.

Ahora bien, en este trabajo se reconoce que la práctica educativa tiene dos polos interdependientes que sustentan la interactividad entre docente y estudiantes: el de

la enseñanza y el del aprendizaje. Las estrategias y dispositivos que contribuyen a que las y los estudiantes puedan construir significados y dotar de sentido a los contenidos de sus asignaturas surgen en buena medida en el proceso de enseñanza. A partir de este supuesto, se coloca a la exigencia en dicho polo, donde se encuentra el mayor peso en la conducción del proceso educativo, pues la explicitación de las expectativas, el método de trabajo y la evaluación de la experiencia de aprendizaje es responsabilidad del profesor o profesora.

Por lo anterior, se definieron como sujetos de estudio las y los **docentes exigentes** que construyen su estilo de enseñanza en correspondencia a sus nociones, supuestos y valoraciones sobre el aprendizaje del alumnado.

1.4 La exigencia académica como proyecto institucional.

El presente estudio se desarrolló en la Universidad Iberoamericana León (UIA León), que como muchas otras instituciones de educación superior adoptó, desde los años noventa, una serie de prácticas con el propósito de elevar su calidad educativa, tales como procesos de certificación, pruebas de ingreso y egreso, así como acreditaciones de programas académicos y de la propia universidad.

Las acciones encaminadas a evaluar el cumplimiento de los propósitos educativos institucionales trajeron consigo declaraciones en donde el término de exigencia académica comenzó a aparecer con mayor frecuencia e importancia.

A partir del año 2015, se fueron desarrollando estrategias de diversos tipos para mejorar la calidad educativa en la universidad con énfasis en la exigencia académica, algunas de ellas referidas a los requisitos para la contratación del profesorado, su permanencia, su contratación subsecuente y el reconocimiento por altos resultados en su desempeño docente.

Otras acciones que se instrumentaron tuvieron la finalidad de evaluar la exigencia académica en la universidad a través de las siguientes acciones:

- Se ajustaron los instrumentos de evaluación docente.

- Se ajustó la encuesta sobre la percepción de los servicios educativos de la universidad por parte del alumnado en proceso de egreso.
- Se establecieron consecuencias al obtener un bajo resultado en la evaluación docente.
- Se estipuló un impacto numérico del resultado en las pruebas del Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) en la calificación final de una asignatura del plan de estudios de licenciatura.

Estas acciones forman parte de un documento institucional denominado *Medidas para alcanzar la exigencia académica en la Ibero León* (UIA León, 2018), el cual se presenta con más detalle en el marco contextual.

La declaración institucional sobre el impulso de la exigencia académica generó inquietud sobre las implicaciones de promover una serie de acciones asociadas a un término poco claro que estaría caracterizando el modo de proceder y al mismo tiempo se constituía como punto de llegada “Alcanzar la exigencia académica”.

Dado que las acciones de mayor impacto y extensión estaban relacionadas con la docencia, se optó por investigar el pensamiento del profesorado a través de sus concepciones educativas para conocer la forma de interpretar la exigencia académica en la universidad.

1.5 El pensamiento docente.

La investigación sobre la enseñanza tuvo inicialmente un enfoque conductista que pretendía comprenderla a través de la observación de la conducta docente, muchos años después, con el surgimiento del paradigma cognitivo, se identificó la importancia del pensamiento docente como factor determinante de su práctica.

Barrón (2015) lo explica como sigue:

Las prácticas de los docentes en el aula están determinadas por la institución, por el proyecto educativo, por el conocimiento profesional y asociado a sus concepciones conformadas a partir de las creencias,

significados, conceptos, así como de los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos; todos ellos influyen en la manera de percibir la realidad, así como las prácticas que desarrollan. Las prácticas de la enseñanza presuponen una posición ideológica y una visión particular de la disciplina, así como de las creencias y saberes construidos a lo largo de la trayectoria académica de los docentes. Definir las prácticas de enseñanza posibilita distinguir la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva (p. 49).

De acuerdo con Pozo (2009) el profesor, la profesora, toman sus decisiones a partir de sus teorías y creencias antes, durante y después de la interacción con sus alumnos, por ello, el conocimiento de las ideas docentes se convirtió en una prioridad para la comprensión y mejora de la actividad educativa.

En la búsqueda de estudios que abordaran la práctica educativa considerando el pensamiento docente, se encontró que Gómez (2005) y Patiño (2012) reportaron en investigaciones realizadas en el ámbito universitario, la identificación de estilos docentes en el profesorado estudiado, mencionaron sendos estilos que incluyen a la exigencia académica como rasgo del pensamiento y actuación docente.

Tras una revisión documental de investigaciones sobre el pensamiento docente, se consideró que identificar las concepciones del profesorado universitario permitiría comprender las formas que tienen las y los docentes de percibir, experimentar y entender la práctica educativa en el contexto de la UIA León.

Varios autores diferencian las concepciones de las creencias, las representaciones sociales y las teorías implícitas. Arancibia y Badia (2015) consideran a las concepciones docentes como una fusión entre creencias y conocimientos (saberes), que pueden expresarse o declararse sobre una realidad determinada, su planteamiento más elaborado y con el que se tuvo mayor coincidencia, considera a “las concepciones como un conjunto de representaciones cognitivas de carácter explícito sobre una temática determinada” (Arancibia y Badia, 2015, p.64).

A partir de la definición anterior se avanzó en la determinación de la unidad de estudio y se precisó que la temática específica de las concepciones sería el aprendizaje y la enseñanza, es decir, las *concepciones educativas*.

Se reconoció el valor de los significados personales provenientes de la experiencia, desde lo afectivo (creencias) y el de las estructuras organizativas que subyacen a los conceptos, el papel de lo esencialmente cognitivo (conocimientos).

Se consideró al sujeto de estudio, el profesor, la profesora, como una persona reflexiva que toma decisiones sobre la dinámica de su clase, tiene creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, que sus pensamientos y acciones están integrados, porque los primeros guían a las segundas.

Quedaba pendiente el abordaje de la exigencia, así que se eligió que fuera un rasgo de los sujetos, es decir, que el estudio se centró en el análisis del pensamiento del profesorado que la universidad, a través de diferentes integrantes de la comunidad educativa y dispositivos institucionales, *identificó como exigente*. De este modo la exigencia académica subyace en las concepciones educativas que orientan su práctica docente.

La perspectiva se consideró idónea para acceder a los elementos de orden conceptual, afectivo, normativo, pedagógico y de gestión que conforman la estructura que da lugar a la exigencia académica, cuáles son las relaciones entre ellos y cómo afectan a la práctica educativa del y la docente exigente.

1.6 Preguntas de investigación

El interés central de la investigación residió en descubrir las concepciones educativas del profesorado exigente, identificado como tal por la comunidad universitaria. En otras palabras, explicitar y exponer lo que piensan las y los docentes exigentes sobre la enseñanza y el aprendizaje tomando en cuenta los factores que enmarcan su labor docente: demandas actuales a la educación superior, características particulares del contexto institucional, tensiones que surgen en el punto de encuentro de las expectativas institucionales, las expectativas del

docente y las expectativas del alumnado y los mensajes contradictorios sobre la calidad de la educación universitaria.

A partir del planteamiento anterior se formularon las siguientes preguntas:

1.6.1 Pregunta general

¿Cómo se conforman las concepciones educativas del profesorado exigente en la universidad?

1.6.2 Preguntas específicas

1. ¿Qué importancia otorga el profesorado exigente a los diferentes elementos que conforman su práctica docente?
2. ¿Cuál es el contenido y naturaleza de las concepciones educativas del profesorado exigente de la universidad?
3. ¿Qué implicaciones tienen las concepciones educativas en el proceso educativo?

1.7 Objetivos

Para responder a las preguntas, se establecieron los siguientes objetivos.

1.7.1 Objetivo general de la investigación

Analizar las concepciones educativas del profesorado exigente en la universidad.

1.7.2 Objetivos particulares

- Indagar los aspectos de la práctica docente a los que dan importancia los profesores y las profesoras exigentes.
- Interpretar las nociones y significados del profesorado exigente acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.

- Analizar las implicaciones de las concepciones educativas del profesorado exigente en el proceso educativo.

1.8 Justificación.

Las instituciones educativas organizan su quehacer a partir de declaraciones como su misión, ideario, filosofía y modelo educativo, sus objetivos se establecen en concordancia con sus documentos básicos y se pretende que haya coherencia entre sus postulados, metas y acciones.

La investigación educativa es un extraordinario recurso para conocer con profundidad y validez del grado de logro que alcanza una institución entre lo que declara y lo que realiza. Le permite contrastarse con otras instituciones, determinar puntos de mejora, posibilidades de innovación y necesidades de cierre o cancelación de proyectos.

La Universidad Iberoamericana León asignó esfuerzos y diseñó políticas para intensificar la exigencia académica como camino para la elevación de la calidad educativa institucional. Dado que los significados y las repercusiones de la práctica educativa exigente no se encuentran en un marco de referencia comprendido y compartido por la comunidad educativa, es necesario conocer mejor qué significan estos supuestos para uno de los participantes centrales en la dinámica educativa, la persona docente.

El presente trabajo pretende contribuir al análisis de las concepciones educativas del profesorado universitario, aportar evidencia empírica sobre las nociones, significados, valores, expectativas y creencias que tienen las y los docentes sobre su práctica educativa. En lo que se refiere a la exigencia en el ámbito educativo, las concepciones del profesorado permiten construir premisas sobre su vivencia en el aula desde la mirada de quienes establecen las condiciones de exigencia.

Esta investigación resulta relevante debido a que:

- El conocimiento del pensamiento del profesorado proporciona a la comunidad académica caminos de reflexión sobre sus supuestos y prácticas, esto posibilita

ser consciente de lo que motiva su actuación y hacer una revisión crítica que permita la mejora.

- El conocimiento del pensamiento del profesorado exigente posibilita identificar los linderos entre la práctica que está enfocada al aprendizaje y la que se enfoca al uso del poder y el cumplimiento formal.
- El conocimiento del pensamiento del profesorado exigente aporta elementos para los programas de formación docente tanto en los aspectos teóricos como en los reflexivos para lograr un replanteamiento de orden conceptual que actualice la docencia y la haga más pertinente.
- La exigencia constituye un elemento de la educación humanista, en tanto sea considerada para lograr el aprendizaje de la persona estudiante y su desarrollo integral, al tiempo que considera al profesorado también en su condición de personas que se forman como docentes en un proceso social e histórico. Esta investigación puede aportar una **definición analítica** que dé lugar a una **normativa** que sea esencialmente humanista en todo el sentido de la palabra.
- La comprensión de los aspectos más finos en el actuar exigente posibilita tener elementos para atender las tensiones que se generan en el profesorado cuando es convocado a tener una práctica docente exigente y debe obtener alto puntaje en la evaluación por parte del alumnado que no siempre otorga valor positivo a la exigencia.
- A través del conocimiento de las concepciones educativas del profesorado exigente se pueden identificar los recursos pedagógicos que logran la movilización de la exigencia personal del alumno y la alumna, esto además de llevar al aprendizaje significativo puede ser transferible a otras actividades que contribuyan a la elevación de la calidad institucional, es decir, aprender a ser exigentes y autoexigentes en todos los ámbitos, no sólo en el aula.
- Es importante tener información actualizada sobre los elementos que participan en la práctica docente de una institución, desde lo que opina y valora la persona

docente, en particular sobre exigencia académica para contrastar con la pertinencia de las iniciativas institucionales.

- Este estudio aporta nuevo conocimiento al campo del pensamiento del profesorado en relación al tema de la exigencia académica a partir del marco de referencia establecido en este trabajo que es el de las concepciones educativas.
- Esta investigación contribuye a la comprensión de la docencia con una perspectiva particular desde los principios de la educación humanista, especialmente porque el análisis se sitúa en un punto no convencional como es la exigencia académica.
- Si bien la investigación se desarrolla en una institución específica, los resultados son extrapolables a otras en las que haya coincidencia en los supuestos respecto a la exigencia como fórmula para la calidad académica.

1.9 Marco contextual

La práctica educativa es una actividad compleja determinada por diversos factores, entre ellos, el contexto institucional, que establece las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente e influye de manera importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gómez, 2008; García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes, 2008).

Beltrán (2012) resalta la importancia de la función docente cuando gran parte del personal dedica tiempo a la docencia, aun cuando hay instituciones enfocadas a la producción de conocimiento, otras dedicadas centralmente a la formación profesional y las vinculadas fuertemente con el desarrollo económico y social. Es el contexto institucional el que define las condiciones para desarrollar la función docente.

El presente trabajo, realizado en la Universidad Iberoamericana León, se centra en la práctica docente, de manera que se presentan algunos aspectos contextuales que tienen relevancia para la mejor comprensión del objeto de estudio.

La Universidad Iberoamericana León (UIA León) se constituyó en 1978 como el primer campus de la Universidad Iberoamericana en una ciudad distinta a la capital del país, lugar donde se fundó la primera en 1943, conocida hoy como Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

La UIA León es una universidad privada, de inspiración cristiana, que pertenece al Sistema Universitario Jesuita (SUJ) conformado por ocho universidades en México, seis confiadas a la Compañía de Jesús y dos asociadas, juntas tienen el propósito de cumplir la misión de la obra educativa de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús.

Las universidades que integran el SUJ comparten:

- Inspiración Cristiana.
- Pedagogía ignaciana.
- Modelo educativo.
- Concepción curricular.
- Agendas de investigación.
- Estilo de gestión académica colegiada.
- Planeación estratégica como Sistema.

El modelo educativo y la concepción curricular sirven de base para lograr acuerdos que den una identidad compartida a las universidades del SUJ, a partir de ahí, cada una organiza sus programas académicos de acuerdo con las problemáticas sociales de la región a la que pertenece.

El Sistema Universitario Jesuita establece sus fines educativos en el marco de la formación humanista integral, de excelencia académica, con un profundo compromiso con el desarrollo del país. Así lo expresa en su Ideario:

El SUJ se esfuerza en la formación integral de profesionistas, investigadores y docentes que asumen como un mismo proceso el ser

“hombres y mujeres para los demás” con la excelencia académica que de ahí se exige, y ser capaces de responder a los desafíos regionales, nacionales e internacionales con un profundo sentido de justicia. También lo hace mediante la investigación de los problemas más apremiantes de la sociedad mexicana, la generación de propuestas de modelos de desarrollo sostenible social, económico y cultural y de las políticas públicas que de ellos se deriven, la promoción de programas y proyectos de desarrollo comunitario, el impulso de foros donde se dé el diálogo y la reflexión sobre los problemas totales de la sociedad, así como a través de la difusión de productos culturales (Sistema Universitario Jesuita, 2006).

En el año 2010, el SUJ publicó el libro *Universidades para el mundo. Las universidades jesuitas de México ante los desafíos del cambio de época*, en dicho texto se exponen algunas preocupaciones sobre la distancia de las características de las universidades jesuitas respecto de la inspiración ignaciana y de los lineamientos contenidos en los documentos más importantes de la Compañía de Jesús en el mundo Fernández (2010). Los tópicos que este texto ofrece para la reflexión en torno al tema de este estudio son numerosos, se eligen los cinco que se consideran más pertinentes para la reflexión que aquí se plantea:

- La tendencia mundial en torno a la *calidad en la educación superior* caracterizada por la cultura de la evaluación, las certificaciones, las acreditaciones, los rankings, la definición de metas e indicadores cuantitativos de planeación.
- La competencia de las universidades privadas por el mismo sector social para asegurar el flujo de estudiantes y colegiaturas, afectando los niveles de conocimientos exigibles para el ingreso y posiblemente, reduciendo los niveles de *exigencia* en el aprendizaje para evitar la deserción o abandono.
- La visión eficientista de la educación superior, contaminada por una visión empresarial, que exige calidad académica con indicadores vinculados a las macroplaneaciones, mientras la universidad ignaciana enfatiza que la calidad se basa en el humanismo, en la interacción personal y cotidiana con la

persona estudiante para favorecer el hábito razonable de la *autoexigencia* y de su formación integral.

- El desbalance entre los criterios de la organización de lo académico, incluyendo planes de estudio, y el propósito y *sentido profundo de la formación*, que muchas veces se ostenta hacia afuera, pero se menosprecia en el interior de las universidades.
- Los criterios transversales propuestos para la autoevaluación, para considerar que hay avances:
 - Compromiso ético de la institución, de sus procesos, de sus personas.
 - Robustez y eficacia social.
 - Tendencia a la inclusión de diversos sectores sociales.
 - Anticipación de la sociedad deseada.
 - Alta calidad académica como capacidad de crítica, iniciativa y creatividad de docentes y alumnos.
 - Evaluación, autocrítica y renovación constantes Fernández (2010).

Ahora bien, la UIA León ubicada en la región del bajío mexicano define su misión como sigue:

La Universidad Iberoamericana León es una institución de educación superior de inspiración cristiana confiada a la Compañía de Jesús, que busca formar integralmente hombres y mujeres para los demás a través de la docencia, la investigación, la difusión del conocimiento y la vinculación, capaces de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, democrática y sustentable. Se asume como una comunidad de personas en permanente crecimiento, heredera de la tradición educativa jesuita (Universidad Iberoamericana León, 2014).

En el año 2018 llega a su 40 aniversario reconocida como una de las más importantes universidades de la región, acreditada desde varios años atrás como

institución de excelencia académica por la Secretaría de Educación Pública (SEP), de igual manera por Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), con cerca de 3 000 estudiantes, 20 programas de licenciatura, 17 de posgrado, 16 proyectos de investigación y 25 programas de educación continua (diplomados, cursos y talleres).

1.9.1 La estructura organizacional de la UIA León.

La máxima autoridad unipersonal es el Rector del cual dependen tres direcciones generales: la Dirección General Académica, la Dirección General de Integración Comunitaria y la Dirección General de Administración y Finanzas; dos direcciones staff: Vinculación y Comunicación institucional, y Planeación y Evaluación Institucional; la Procuraduría de los Derechos Universitarios, el Parque Científico y Tecnológico y Auditoría Interna.

La gestión cotidiana se realiza en la estructura mencionada en el párrafo anterior, sin embargo, muchas decisiones son tomadas de forma colegiada a través de órganos en los que participan representantes de los sectores que componen la comunidad universitaria: responsables de gestión académica y administrativa, profesorado de tiempo y de asignatura, alumnado, exalumnos y exalumnas, miembros del patronato educativo y miembros de PROCESBAC, la asociación civil de la UIA León.

Los órganos colegiados de mayor importancia que se relacionan con el tema de este estudio son: el Senado Universitario (SU), máxima autoridad colegiada institucional y el Consejo Académico General (CONAC), máximo órgano de decisión sobre la vida académica de la universidad.

En cuanto a la estructura que se relaciona con los propósitos de la investigación, se presenta en primer lugar a la Dirección General Académica compuesta por los cuatro departamentos académicos en operación cuando se realizó el trabajo de campo de esta investigación (actualmente son cinco) y tres unidades especiales: la Dirección de Información y Servicios Académicos, el Departamento de Investigación y Posgrado y la Dirección de Servicios Escolares.

DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA	
Departamento	Programas
Departamento de Arquitectura y Diseño	Licenciatura en Arquitectura Licenciatura en Diseño de Producto Licenciatura en Diseño Digital Interactivo Licenciatura en Diseño Gráfico e Innovación
Departamento de Ciencias Económico Administrativas	Licenciatura en Administración y Creación de Empresas Licenciatura en Comercio Exterior y Logística Internacional Licenciatura en Contaduría y Estrategias Financieras Licenciatura en Inteligencia de Negocios Licenciatura en Marketing y Publicidad
Departamento de Ciencias Básicas e Ingeniería	Licenciatura en Ingeniería Civil Licenciatura en Ingeniería Biomédica Licenciatura en Ingeniería en Bionanotecnología Licenciatura en Ingeniería Industrial Licenciatura en Ingeniería Mecánica y Eléctrica Licenciatura en Ingeniería Mecatrónica Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos Licenciatura en Psicología
Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades	Licenciatura en Comunicación Licenciatura en Derecho Licenciatura en Relaciones Internacionales

Tabla 1. Estructura de la Dirección General Académica.

Elaboración propia.

Además de los programas de licenciatura, los departamentos académicos coordinan los programas de posgrado y algunos programas universitarios como el programa de Estudios sobre migración, Simuladores de negocios, Medio ambiente, Salud integral y los cuerpos académicos en el Departamento de Investigación y Posgrado.

La Dirección de Información y Servicios Académicos (DISA) tiene un papel importante para este trabajo pues en ella se encuentra la Coordinación Evaluación y Desarrollo Educativo, con dos áreas de gestión académica: el Área de diseño y

evaluación curricular y el Área de evaluación docente, ésta última opera las políticas de exigencia académica respecto al desempeño docente.

En la DISA operan otras cuatro coordinaciones académicas: Lenguas y culturas extranjeras, Movilidad académica, Ibero León virtual y Tecnologías para el aprendizaje y la Biblioteca.

La Dirección General de Integración Comunitaria está conformada por unidades académicas denominadas centros, las que contribuyen a la formación integral de la comunidad universitaria: Centro de Formación y Acción Social, Centro Ignaciano de Desarrollo Estudiantil, Centro de Cultura, Centro de Deportes y Centro de Formación Humanista en el que se encuentra el *Programa Formación y Acompañamiento Docente*.

El profesorado está conformado por académicas y académicos contratados como personal de tiempo o de asignatura (por horas de docencia), también participa el personal administrativo y su tratamiento es igual al profesorado de asignatura. La asignación de horas para docencia, en el caso del personal académico de tiempo, corresponde a lo establecido en la normatividad *Reglamento de actividad docente por asignación de funciones y adicional, para académicos de tiempo*.

1.9.2 La exigencia académica en la UIA León.

La exigencia académica como componente de la práctica educativa de calidad está presente en el discurso institucional de esta universidad, en los instrumentos de evaluación del desempeño docente, en los comentarios que hace el alumnado en torno a la apreciación que tiene de sus profesores y profesoras en los espacios universitarios. Los elementos que dan cuenta de la noción sobre exigencia académica en las expresiones antes mencionadas son diversos y contradictorios.

A partir del año 2015, la universidad tomó una serie de medidas para incrementar la calidad en diversos procesos educativos y de investigación a través de acciones de exigencia académica. Todas las medidas se fueron registrando para su

seguimiento en un documento interno denominado *Medidas para alcanzar la exigencia académica en la UIA León* UIA León (2018).

A continuación, se presentan las acciones que forman parte de este propósito institucional, registradas hasta el 2018:

Acciones enfocadas al logro de una mayor exigencia académica	Descripción general
Contratación para docencia en licenciatura y posgrado.	Requisito de grado académico superior al nivel en que impartirá docencia.
Instrumento de evaluación del desempeño docente. Cuestionario de apreciación estudiantil (CAE) del Sistema Integral de Evaluación Docente (SIED).	Se evaluó la validez y confiabilidad del instrumento para luego ser ajustado e integrar una pregunta sobre la exigencia del profesorado.
Consecuencias del resultado en la evaluación docente (licenciatura y posgrado).	Reconocimiento al alto desempeño anual. Plan de capacitación y acompañamiento docente. Becas para formación. Políticas de disminución de la carga docente por periodo. Bloqueo o restricción de docencia en las unidades académicas con resultados doble Insuficiente consecutivo. Seis documentos de la Normativa institucional contemplan los resultados de la evaluación docente (movimiento en tabulador, reconocimientos institucionales, evaluación del desempeño de académicos y académicas de tiempo).
Notas altas	Diálogo con el profesorado que otorga calificaciones muy altas al alumnado de licenciatura (se da seguimiento a un reporte semestral).
Encuesta de Salida	Es un instrumento que la UIA León utiliza para conocer la percepción de los alumnos y alumnas al momento de su egreso. A partir del periodo de otoño de 2013 se incluyó la pregunta: En una escala del 1 al 10 (donde el 1 se considera mínimo y el 10 máximo) ¿Cómo consideras que fue el nivel de exigencia de tus docentes a lo largo de la carrera?

Evaluación del desempeño del personal académico de tiempo.	Criterios más estrictos para la evaluación de las funciones académicas en general, si la docencia es evaluada con bajo puntaje.
Observatorios estudiantil y docente	En el periodo de otoño del 2015 se reactivó esta estrategia de diálogo con la comunidad académica y estudiantil, en la modalidad de grupos focales, para conocer con otro formato sus percepciones sobre la universidad. Se realizan de forma bianual. En tales conversatorios se incluyó la pregunta ¿Cómo consideras que es la exigencia académica en la UIA León?
Acreditación de programas académicos.	Todos los programas deben estar acreditados. Se creó una coordinación para tal efecto.
Reflexión en torno a la exigencia académica UIA León (2016)	Durante el primer semestre del año 2016 se realizaron reuniones en los departamentos académicos para discutir el tema de la exigencia académica y se elaboró una síntesis que reúne los puntos centrales del debate. Se pusieron de manifiesto las diferentes nociones y significados del término exigencia académica y de su operatividad.
Políticas de reclutamiento, selección, contratación e inducción de docentes de asignatura para programas de licenciatura.	<p>DE LA CONTRATACIÓN SUBSECUENTE</p> <p>Para la contratación subsecuente los profesores y profesoras de asignatura deberán cumplir con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener un desempeño docente de calidad, de manera que no presente en su historial por unidad académica, contando a partir de la puesta en vigor de estas políticas, más de dos periodos consecutivos en los que haya impartido clase, con resultado de CAE menor al puntaje establecido por el área correspondiente. <p>La norma anterior significa que, en caso de tener dos evaluaciones insuficientes consecutivas, la persona docente no podrá ser contratada nuevamente en esa unidad académica.</p> <p>Por otra parte, al obtener por primera vez una evaluación insuficiente, la persona docente deberá participar en un espacio de formación didáctico pedagógica para desarrollar elementos de mejora en su práctica.</p>

Proyectos de investigación institucional.	Se hicieron obligatorias las dictaminaciones externas para la aprobación del proyecto.
Diseño curricular de nuevos programas académicos de licenciatura y posgrado.	Se hicieron obligatorias las dictaminaciones externas para la aprobación del programa curricular propuesto.
Evaluación de conocimientos al ingreso y egreso.	EGEL de CENEVAL para egreso de licenciatura y EXANI III para ingreso a posgrado. Ceremonia de reconocimiento a los resultados Sobresalientes en EGEL.
Selección del alumnado de licenciatura que ingresa a la universidad.	Se han establecido parámetros para rechazar puntajes muy bajos en las pruebas de ingreso.

Tabla 2. Acciones enfocadas al logro de una mayor exigencia académica.

Elaboración propia a partir del documento Medidas para alcanzar la exigencia académica en la UIA León UIA León (2018).

Estas medidas se incluyen como contexto por ser parte importante del análisis de los dispositivos asociados a la práctica docente y por ser la declaración más explícita sobre la exigencia académica en la universidad.

El discurso de la educación humanista coexiste en la UIA León, como en muchas otras universidades, con medidas de calidad de la educación superior que tienen otros referentes para promover una formación de excelencia. Los procesos de acreditación y evaluaciones externas toman en cuenta indicadores cuantitativos, que poco o nada consideran los aprendizajes del alumnado, especialmente los enfocados a la formación integral.

Se tiende a relacionar espontáneamente la exigencia académica de las prácticas docentes con elementos del desarrollo educativo del alumnado, como el rendimiento académico. Esta relación está presente en los discursos institucionales, en el profesorado y en el alumnado; sin embargo, aun cuando se hace referencia a la exigencia como un elemento de la calidad, no existe suficiente desarrollo del concepto que permita ser puesto en operación con supuestos compartidos.

La *problemática de interés* es parte del contexto institucional, el profesorado recibió dos mensajes claros y contundentes: debe incrementarse la exigencia académica y deben lograrse buenos resultados en las evaluaciones docentes.

Los discursos de presentación e información sobre las medidas para alcanzar la exigencia académica no explican qué se entiende por exigencia, en qué consiste o cómo se concreta en las prácticas educativas, se da por sentado el significado.

Por eso el estudio de las concepciones educativas del profesorado considerado exigente fue la apuesta para iluminar estas cuestiones que tienen la intención de abonar al incremento de la calidad en la universidad.

2. Fundamentos teóricos sobre el estudio de las concepciones educativas del profesorado

En este capítulo se presentan los elementos teóricos desde los que se orientó la investigación. Se aborda en primer lugar la práctica docente en la universidad pues constituye el punto de partida del estudio, enseguida se abordan las formas y perspectivas desde las que se ha investigado la práctica docente, más específicamente la enseñanza. Posteriormente se presentan los fundamentos para el estudio de las concepciones docentes, la distinción con otros constructos y la importancia de analizar los significados sobre la enseñanza y el aprendizaje desde la experiencia del profesorado.

2.1 La práctica docente en la universidad

En la mayor parte del mundo, las actividades humanas han tenido muchos cambios en los últimos años, esto ha provocado que la universidad también haya experimentado cambios en su quehacer y su manera de valorar diversas cuestiones de la cultura. La llegada del modelo educativo con enfoque de competencias y el desarrollo acelerado de las tecnologías impactaron la práctica educativa universitaria de forma irreversible.

La sociedad a la que pertenecen las instituciones de educación superior marca las necesidades y los ejes de desarrollo en diversos momentos de la historia, de manera que los cambios sociales, incluidos los económicos, políticos y culturales, afectan a las universidades en su estructura e ideología, pues ellas forman parte de un sistema mayor con el que tienen una relación de intercambio y participación.

La aportación del profesorado es clave para desarrollar cambios en los modelos educativos que operan en las universidades. A pesar de la fuerza con la que han llegado los cambios a la educación superior, en muchas investigaciones es evidente que la transformación educativa no es equiparable a la social, existen prácticas docentes con procesos de evaluación inmutables, creencias profundamente arraigadas sobre el aprendizaje y la enseñanza.

El inicio de la actividad docente profesional en el nivel superior requiere, por lo general, de contar con formación universitaria en una disciplina específica y algunas habilidades básicas que le permitan desenvolverse en ese nivel educativo, mismas que las instituciones verifican a través de entrevistas, clases muestra o con la documentación que presenta la persona que desea ingresar a la academia.

La gran mayoría en el profesorado universitario no tiene formación profesional como docentes, esto es aceptado en las instituciones de educación superior que enfrentan esa carencia con programas de formación en los que se apuesta por el desarrollo de docentes que impulsarán el modelo educativo institucional.

Un supuesto arraigado en el ámbito universitario ha sido que una persona docente con alto dominio de su materia científica está habilitada para enseñarla con solvencia, se cree que ese conocimiento le capacita para hacerlo; al mismo tiempo es bajo el interés del profesorado por formarse para transmitir y compartir ese conocimiento (Imbernón, 2000).

Al no tener formación pedagógica, los criterios que guían la actuación del profesorado universitario son, por un lado, los que tiene disponibles por la experiencia adquirida en la formación escolar, es decir, como estudiante; por otro, los aprendizajes propios del ejercicio profesional; y finalmente, aquellos que provienen del marco institucional de la universidad en la que participa.

De acuerdo con Zabalza (2009) la enseñanza universitaria es frecuentemente considerada más un arte que una ciencia y por ello sobran la Pedagogía y sus profesionales. Los esfuerzos institucionales enfocados a la mejora centran su atención en programas de formación en competencias y metodologías para la innovación, pero poco se atiende el análisis de los factores que afectan la enseñanza y el aprendizaje en los diversos campos del conocimiento.

De modo que, es a partir de las experiencias personales como estudiante y profesional, que un profesor o profesora novel construye, más o menos consciente, un marco de referencia para su actuación como docente. En el núcleo de dicho marco se encuentran sus creencias sobre la educación en general, sobre el

aprendizaje, su concepto sobre el alumno y el ethos que corresponde a la dimensión profesional – disciplinar, así como la de su nueva profesión: la docencia.

Con el tiempo, el sistema de creencias de un profesor o profesora se refina y robustece con las experiencias que va teniendo en su trayectoria docente, en el diálogo con sus colegas de academia y con la retroalimentación que recibe de estudiantes y de la institución educativa.

Los marcos institucionales ofrecen al cuerpo docente información sobre el modelo educativo y lo que se espera de su participación en la formación de las y los jóvenes universitarios. A través de mensajes explícitos e implícitos como discursos, conversaciones, normas, políticas, lineamientos y formatos de cumplimiento personal, se plantean las expectativas de las instituciones en cuanto al desempeño general de su profesorado.

Sin un compromiso real para investigar con profundidad los procesos de enseñanza y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, las instituciones de educación superior refuerzan la idea de que a enseñar se aprende enseñando (Zabalza, 2009).

Por otro lado, si se realiza investigación educativa comprometida con los problemas reales de la práctica educativa, es poco común que los resultados se articulen a los programas de formación del profesorado, cuando mucho se exponen resultados y se espera de manera simplista que se asuma el conocimiento como estrategias de mejora (Sancho, 2010).

2.2 Complejidad de la práctica docente

La comprensión de un fenómeno complejo sociocultural requiere un análisis que encuentre los elementos constitutivos de su realidad y la disposición de los mismos, para así entender el grado de complejidad implicada. Se trata de pasar de un análisis de las partes de una realidad, a la comprensión de subprocesos que forman parte de un proceso mayor, más global, con interacciones internas. Es necesario superar una visión lineal y parcelada de un fenómeno y lograr una más holística que

otorgue preponderancia al contexto y reconozca la necesidad de una mirada interdisciplinaria.

Gómez (2008) señala que la práctica educativa es una actividad compleja porque está determinada por una multiplicidad de factores, destaca las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y con respecto al profesorado menciona sus experiencias y la capacitación que han recibido.

Para Fierro, Fortoul y Rosas (1999) la complejidad de la práctica docente se pone de manifiesto al definirla como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p.28).

La *práctica docente universitaria* es una actividad compleja debido a que tiene dimensiones esencialmente heterogéneas: participan personas diversas, con diferentes intereses, expectativas y experiencias; se realiza en una de las instituciones más antiguas de la sociedad, que si bien la universidad ha evolucionado coexiste con una creciente y amplia gama de instituciones de muy variados orígenes y enfoques que ofrecen formación profesional; y los fines y metas de la educación superior han sido profundamente trastocados por la influencia de perspectivas que colocan a la formación profesional como un bien que se debe o requiere alinearse con el mercado económico.

Al ser considerada un bien fundamental para la movilidad social y el éxito económico de las personas, a la educación superior se le deposita un conjunto de expectativas provenientes de diferentes actores y beneficiarios: el sector empleador, padres y madres de familia, autoridades educativas, docentes y, por supuesto, las de los y las estudiantes. La coexistencia de tales expectativas dificulta que la práctica

docente tenga un enfoque específico, pues debe responder a diversos intereses y necesidades.

Todos los niveles educativos tienen metas particulares, sin embargo, la formación universitaria representa el cierre de un proceso que habilita para la incorporación a la vida laboral, “uno de los rasgos distintivos de este nivel educativo es buscar resultados de aprendizaje ambiciosos y profundos por ser ya un nivel terminal de estudios, donde concluye la educación formal” (Carlos, 2011: 130). Se espera que la obtención de un grado de licenciatura cumpla las expectativas de todos los actores antes mencionados, al tiempo que el egresado o egresada modifica positivamente la realidad social.

2.3 La investigación de la práctica docente

Los estudios en torno a los procesos de enseñanza y su relación con el aprendizaje del alumnado han crecido de manera considerable en las últimas cuatro décadas. Con diversos caminos de indagación, la complejidad de la práctica docente ha sido analizada por investigadoras e investigadores educativos que, para lograr la consolidación de algunos paradigmas fueron integrando las perspectivas de distintas disciplinas científicas como la psicología cognitiva, la sociología y la pedagogía, entre otras.

La investigación sobre la enseñanza con énfasis en el *pensamiento del profesor* ha tenido diversos enfoques a través del tiempo, el abordaje de las concepciones docentes se ha realizado con diversas perspectivas teóricas y metodológicas, los estudios de Shalvenson y Stern son considerados los primeros en analizar el conocimiento docente vinculado al procesamiento de la información, ellos reconocieron que las personas docentes son profesionales racionales que hacen juicios y toman decisiones en un contexto complejo y que su actuación se basa en sus pensamientos (Barrón, 2015).

El paradigma sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor surge en la década de los ochenta en la coincidencia de dos enfoques que prevalecían en la investigación educativa: el cuantitativo – experimental, cuya forma de aproximarse

al objeto de estudio era racionalista y empirista, con una perspectiva de análisis en la eficacia del trabajo del profesorado; y el cualitativo – interpretativo, de configuración fenomenológica y hermenéutica, con mayor énfasis en los significados de la actuación docente (Ríos, 2012; Barrón, 2015).

Según Shulman (1989) los grandes programas (o campos de investigación) en torno a los cuales podría agruparse la investigación sobre la enseñanza eran, en la década de los ochenta, los siguientes: investigación del proceso-producto o efectividad de la enseñanza, la ecología del aula y la cognición del profesor.

2.3.1 La investigación con el enfoque proceso – producto

El propósito de este enfoque consistió en estudiar las relaciones de la actividad docente y su efecto en las capacidades del estudiante, a partir de este enfoque se derivaron cientos de sistemas observacionales para cuantificar la frecuencia de distintas conductas docentes.

En 1963, siguiendo el enfoque proceso – producto, la Universidad de Stanford desarrolló un nuevo camino para conceptualizar la enseñanza, se partió de la premisa de que la enseñanza se podría descomponer en cierto número de habilidades o competencias identificables, por ello fue denominada la microenseñanza. En México, la microenseñanza como técnica de mejora de la práctica docente sigue vigente y es reconocida como una estrategia para aprender investigando.

Esta tradición de investigación sobre la enseñanza proceso – producto fue criticada debido a su orientación excesivamente técnica y por considerar una relación causal entre las acciones del profesorado y el rendimiento del estudiantado. Se le consideró superficial cuando aparecieron otros enfoques que se preocuparon más por abordar el fenómeno educativo desde las comprensiones de sus protagonistas (Imbernón, 2002).

2.3.2 Ecología del aula

El enfoque de la ecología del aula se caracterizó por desplazarse metodológicamente hacia lo cualitativo y por tener a la base otras disciplinas como la Antropología, la Sociología y la Lingüística.

La perspectiva de este enfoque resultó más compleja e incluyente, se desplazó del énfasis en la evaluación externa del proceso a una indagación con mayor interés por el conocimiento y la comprensión de los profesores sobre un contexto ampliado de su enseñanza.

Desde esta nueva manera de interpretar la actuación docente se desarrollaron proyectos de investigación cuyo interés estuvo en conocer los procesos de pensamiento docente para comprender qué es lo que subyace a lo observable de la enseñanza, por qué y cómo decide el docente la marcha de sus acciones (Clark y Peterson, 1990).

El surgimiento de este enfoque dio lugar a diversos estudios sobre las acciones del profesorado y la comprensión de las mismas, tomando en cuenta las consideraciones y reflexiones de las personas docentes Pozo et al, (2006).

2.3.3 Procesos de pensamiento de los docentes

Una de las líneas que obtuvo un lugar de reconocimiento sobresaliente es la de *Procesos de pensamiento de los docentes*. “Un objetivo importante de la investigación sobre los procesos de pensamiento del maestro es hacernos comprender mejor cómo y por qué el proceso de enseñanza tiene la apariencia y el funcionamiento que lo caracterizan” (Clark y Peterson, 1990).

Los estudios sobre el pensamiento del profesor se distinguieron del enfoque cuantitativo no sólo en la forma de acceder a la información y analizarla, sino especialmente en los supuestos epistemológicos con los que se plantea el problema a estudiar y se formulan las preguntas.

La concepción particular que se tiene del sujeto de estudio es fundamental en este enfoque, estas investigaciones consideraron a la persona docente como alguien que reflexiona, que toma decisiones sobre la dinámica de su clase, que tiene creencias sobre la enseñanza, que sus pensamientos y acciones están integrados, porque los primeros guían a las segundas.

Los trabajos de Marcelo (1987), Shulman (1986), Clark y Peterson (1990), entre otros, dieron lugar al establecimiento formal de este paradigma, en donde existe coincidencia en que la persona docente debe ser considerada como un profesional, se reconoce la complejidad de su quehacer y se supera la noción de que la enseñanza es una habilidad.

Igualmente concuerdan en que sus investigaciones han abordado la práctica docente desde alguna o más de las siguientes categorías:

- a) La planificación docente, que incluye pensamientos pre activos y post activos.
- b) Sus pensamientos y decisiones interactivos.
- c) Sus teorías y creencias.

La tercera categoría, a diferencia de las dos primeras que ocurren en torno a la interacción en el aula, se enfoca más en lo que piensa el profesor o profesora desde sus estructuras psíquicas, su experiencia, su contexto, su formación. Todo lo anterior se considera conocimiento que posee la persona docente representado como teorías, concepciones, creencias, imágenes, significados, que determinan su práctica y al mismo tiempo se afectan por ella.

Los primeros estudios del paradigma mencionado se enfocaron inicialmente a las dos primeras líneas o categorías señaladas en los incisos a y b, porque el surgimiento del paradigma llevaba aunado el interés de comprender y verificar si los propósitos depositados a la práctica del docente lograban los resultados esperados y desde qué planteamientos conceptuales se sustentaban las acciones docentes.

Ahora bien, la línea de las teorías y creencias poco a poco fue ganando terreno en la medida en que la discusión de los resultados en las otras líneas requería de más elementos para explicar las decisiones concretas que cada docente llevaba a su práctica. Gómez (2008) señala que “la mera observación de la práctica no permite explicarla, dado que ésta es la manifestación de las metas de los actores y su concepción de los medios adecuados para alcanzarlas, así como de las reglas que operan en un grupo social” (p.3). De este modo se posicionó la necesidad de comprender la *práctica docente en su contexto y la explicitación de las concepciones*, creencias, supuestos y valores que subyacen en la práctica del profesor y la profesora.

El análisis de las concepciones del profesorado identificado como exigente se consideró adecuado por sus componentes epistemológico e intersubjetivo, lo que permite una comprensión más estructurada y compleja de la forma en que es vivida la exigencia en el acontecer cotidiano de la práctica docente en la universidad.

2.4 El estudio de las concepciones, las creencias y las teorías.

Los textos especializados en el tema del *pensamiento del profesor* no coinciden de forma plena en la definición y distinción de los términos utilizados para expresar el contenido del pensamiento docente, con frecuencia un término para algunos autores y autoras representa una noción que es atribuida a otro término por otro grupo de investigación, de manera que en este apartado se exponen algunas coincidencias conceptuales y se presentan las definiciones que se consideraron óptimas para este estudio.

Las investigaciones sobre concepciones, creencias y teorías docentes han indagado sobre la comprensión y el conocimiento que tiene el profesorado de todos los niveles educativos respecto a la enseñanza y el aprendizaje en un contexto específico; desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, los estudios más referidos y que han marcado pautas conductoras en esta línea de investigación son los de Dall’Alba (1991); Pajares (1992); Pratt (1992); Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993); Prosser y Trigwell (1996); Calderhead (1996); Pozo (1996); Kember (1997);

Åkerlind (2003), entre muchos otros. Sus aportaciones constituyen un marco de referencia amplio y heterogéneo de constructos para explicar la forma en que los docentes organizan sus ideas para guiar sus acciones en la práctica educativa, a través de sus hallazgos se puede reconocer que “las concepciones de los docentes juegan como herramientas o barreras que les permiten ya sea interpretar la realidad o impedir la adopción de perspectivas y cursos de acción diferentes, las cuales no son estáticas, se transforman en la medida que el profesor y su entorno cambian paulatinamente” (Barrón, 2015, p. 37).

Un aspecto importante de señalar es que los primeros trabajos sobre el pensamiento docente iniciaron en los niveles escolares básicos y conforme el tema se fue posicionando y adquirió mayor presencia en el debate educativo, incursionó en el nivel de la educación superior. Las investigaciones más relevantes en el ámbito universitario durante la década de los noventa se realizaron en Australia, el Reino Unido y Hong Kong (Feixas, 2010).

2.4.1 El estudio de las teorías implícitas

Las teorías implícitas surgen a partir del diálogo entre la psicología cognitiva y la psicología social para lograr una mayor comprensión de las teorías pedagógicas que tienen las y los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje y cómo tales teorías se expresan en las acciones pedagógicas.

El concepto de aprendizaje implícito está estrechamente relacionado con las teorías implícitas y las precede en temporalidad, esto significa que no es posible que se formulen teorías implícitas sin antes haber adquirido también aprendizajes de forma implícita.

En el análisis del aprendizaje implícito que realizan Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006), se contrasta dicho aprendizaje con el aprendizaje explícito. Lo hacen a partir de las características que lo distinguen, entre las que destacan su durabilidad y su economicidad. Mencionan que el aprendizaje implícito es menos afectable por interferencia con otras tareas y que se produce aún en

circunstancias donde no hay atención, motivación o intención, condiciones que son convenientes para el aprendizaje explícito.

El aprendizaje implícito es fácil de adquirir y perdurable, por lo que generalmente se presenta como insumo abundante para la construcción de las teorías implícitas. Incluso Pozo (2008), citando a Reber (1993), establece la posible primacía del aprendizaje implícito sobre el explícito.

El conjunto de aprendizajes implícitos conforma un sistema cognitivo de guardia, de acuerdo con Pozo et al. (2006), este sistema cambia lentamente dando lugar a la posibilidad de que se elaboren teorías que lo tomen como origen y se conviertan en mecanismos de control y anticipación de situaciones de enseñanza - aprendizaje.

Pozo et al. (2006) sostienen que a partir de aprendizajes implícitos se conforman representaciones implícitas que a su vez son el punto de partida para la conformación de las teorías implícitas. Esto lo afirma nuevamente Pozo (2008) cuando declara a las teorías implícitas como un producto del aprendizaje implícito, además sostiene que no es posible que la persona informe acerca del proceso llevado a cabo para la construcción de las teorías implícitas.

Para el desarrollo del término de teorías implícitas fue importante considerar que parten de un aprendizaje que, además de implícito, necesariamente ha de darse en un contexto sociocultural que las enmarca y les da un sentido determinado; en otras palabras se construyen en la interacción con otras personas que para el caso del profesorado son principalmente sus estudiantes, sus colegas y las autoridades en quienes han depositado cierta ascendencia profesional como para dar importancia a su opinión y retroalimentación. Jiménez y Cabrera (1999) aluden a lo anterior destacando que aun cuando las teorías implícitas docentes son construcciones personales, se originan en interacciones sociales y culturales; estos elementos conforman el contexto donde además de iniciarse su construcción, se consolidan a lo largo del tiempo. Riquelme (2000) establece en el mismo sentido que las teorías implícitas se forman a partir de conocimientos históricamente elaborados, síntesis de elementos culturales y de experiencias personales que tienen lugar en la práctica docente.

Por otro lado, las teorías implícitas conllevan cierto nivel de profundidad reflexiva para que se arraiguen y permanezcan en el profesor o profesora orientando frecuentemente su comportamiento docente, así lo expresan Vogliotti y Macchiarola (2003) al designarles un tercer nivel de análisis mental, después de un primer nivel *superficial o de respuestas* y un segundo nivel de *teorías de dominio*. Esta profundidad permite que se utilicen para tomar decisiones de la práctica, pero que no se conviertan en modelos mentales.

Así, las teorías implícitas se manifiestan frecuentemente, aunque no son instrumento de la consciencia, regulando el comportamiento docente y le dan sentido en la dirección que se han ido construyendo previamente.

También se utilizan para dar orden a lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido Loo, Olmos y Granados (2003) afirman que las teorías implícitas sobre la enseñanza son de utilidad para organizar e incluso predecir el entorno donde se desarrolla la práctica docente y de esa forma interpretar, decidir y actuar en consecuencia. Estas teorías permanecen silenciosas y se exteriorizan sus efectos en el momento que son requeridas por una situación determinada.

Por su parte Marrero (1988), estudia la relación entre teorías implícitas y planificación docente y afirma que profesoras y profesores construyen teorías o creencias que influyen en su planificación y en su interacción con el estudiantado. De lo anterior, los estudiosos de las teorías implícitas sostienen que hay expresiones observables que hacen posible describirlas dentro de un modelo de análisis más amplio.

2.4.2 El estudio de las concepciones

Dentro del paradigma del pensamiento del profesor, el término “concepciones” es frecuentemente utilizado para designar de forma genérica a los diversos constructos que los investigadores han ido estableciendo con un significado propio, de modo que se puede hablar en un estudio, por ejemplo, de teorías implícitas con mucha precisión al tiempo que se utiliza la palabra concepción para referirse al mismo

contenido en el mismo texto; algo similar pasa con las creencias, las imágenes, los supuestos, entre otros.

Por lo anterior, en un estudio sobre concepciones, es importante definir qué se entiende por el término y diferenciarlo de otros de significado cercano.

En la literatura existe una gran cantidad de textos e investigaciones sobre el tema de las concepciones del profesorado y del alumnado, se puede afirmar que actualmente existe consenso respecto a la idea de que la actuación del profesorado en la práctica docente se encuentra fuertemente influida por su experiencia, formación, contexto institucional y la relevancia que personalmente le otorga a su trabajo como educador/educadora y que *estas dimensiones las concreta intelectualmente a través de las concepciones* que tiene de la enseñanza y del aprendizaje (Maquilón y Hernández, 2010).

2.4.3 Hacia el planteamiento de una noción de concepciones educativas

Una de las primeras aproximaciones al término de concepciones se encuentra en Gramsci (1975) (citado por Macera, 2012) en su premisa sobre cómo se expresa la ideología en función de las capas sociales. La ideología es entendida como la concepción del mundo de la clase dirigente y se expresa en grados cualitativos en los distintos segmentos de una sociedad.

La palabra “concepciones” ha estado presente en discusiones de corte filosófico y sociológico, antes de tener un lugar especial en el marco educativo, Macera (2012) señala que al hablar de concepciones “hacemos referencia a la construcción de percepciones, ideas o definiciones construidas por los sujetos en su interacción con otros en el marco de su ámbito cotidiano” (Macera, 2012, p.516).

En el campo educativo, “las concepciones docentes del profesorado se entienden como el conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno (en este caso la enseñanza y el aprendizaje) los cuales van a guiar la interpretación y la acción docente posterior” (Feixas, 2010, p. 1).

Para Thompson (1992), en una referencia más individual, las concepciones son “una estructura mental general, abarcando creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias, y gustos” (citado en Da Ponte, 1999, p. 2).

Donoso, Rico y Castro (2016) señalan que la relación entre concepciones y creencias pueden ser tratada de dos formas; una, en la que los términos son tratados como sinónimos dado que no tienen diferencias sustanciales; otra, en la que se distingue a las creencias de las concepciones porque las primeras se consideran verdades personales derivadas de la experiencia o fantasía, con un fuerte componente evaluativo y afectivo, en tanto que las concepciones son organizadores de conceptos, de naturaleza cognitiva, con mayor influencia en la forma de abordar las tareas. La segunda forma de plantear el significado de las creencias es la que se asume en este estudio, de modo que una combinación de creencias daría lugar a una concepción.

Tras una revisión documental de investigaciones sobre concepciones del profesorado universitario, se toma como referencia a Arancibia y Badia (2015) quienes consideran a las concepciones docentes como una fusión entre creencias y conocimientos (saberes), que pueden expresarse o declararse sobre una realidad determinada. La noción más elaborada considera a “las concepciones como un conjunto de representaciones cognitivas de carácter explícito sobre una temática determinada” (Arancibia y Badia, 2015, p.64).

Otros aspectos que se toman en consideración para precisar el tipo de *concepciones* que se buscaron en este estudio:

1. Son conocimiento explícito.
2. Se construyen en función de un contexto específico.
3. Abarcan el proceso de enseñanza – aprendizaje integrado.
4. Están asociadas a las creencias, pero las incluye en un sistema cognitivo organizado.

2.4.4 Importancia del estudio de las concepciones

Estudiar las concepciones del profesorado permite comprender qué elementos forman parte de la subjetividad docente y cómo éstos explican las decisiones que guían las estrategias de enseñanza.

Las creencias del profesorado acerca de la docencia condicionan en gran medida su estilo de enseñanza. Numerosos estudios muestran las concepciones que tiene el profesorado universitario sobre la enseñanza, y cómo éstas se relacionan con las estrategias que ponen en marcha para llevarla a cabo. Al mismo tiempo, parece corroborarse que las estrategias empleadas por el alumnado para aprender también están estrechamente relacionadas con el estilo docente del profesorado. Nos encontramos, por tanto, ante dos caras de una misma moneda, pues en función de cómo entendamos la enseñanza y el tipo de estrategias docentes que empleemos en la práctica pedagógica, estaremos definiendo nuestra concepción del aprendizaje (Caballero y Bolívar, 2015, p. 71)

Las investigaciones sobre concepciones se han enfocado de distintas formas: desde el marco específico de una materia (Historia, Matemáticas, Ciencias, Arte, etc.); en la comprensión de procesos institucionales como reformas o cambios curriculares, formación docente; sobre los significados particulares de aspectos educativos como innovación, retroalimentación, evaluación, entre otros; hasta el contenido detallado de la significación de los procesos fundamentales de la práctica docente: la enseñanza y el aprendizaje.

Estudios que han relacionado las concepciones y creencias sobre la enseñanza con los estilos docentes han perfilado profesores y profesoras que conciben la docencia como transmisión de información y con base en tal idea, desarrollan estrategias que tienden a estar más centradas en su persona; otros y otras docentes consideran que la enseñanza es una forma de desarrollar el pensamiento estudiantil, se asumen como facilitadores del aprendizaje y tienden a emplear estrategias más centradas en el y la estudiante; sin embargo, también se han encontrado docentes que teniendo una concepción orientada a la persona estudiante, centran su

enseñanza en el contenido, más que en el aprendizaje, es posible que sean docentes con formación pedagógica que ha quedado en el nivel teórico y no ha podido extrapolarse (Caballero y Bolívar, 2015).

Con relación a las concepciones didácticas de los profesores, Porlán (1989 citado por Barrón, 2015. p.274) distingue tres enfoques diferentes: a) un enfoque científicista, centrado en una visión de la ciencia desde el punto de vista positivista, en los contenidos como estancos disciplinarios y en un modelo didáctico de corte tradicional; b) un enfoque interpretativo, más interesado en profundizar sobre las creencias que mantienen muestras reducidas de sujetos (hasta de un solo profesor o profesora) acerca de la enseñanza y del trabajo en el aula; c) un enfoque crítico que permite al profesorado analizar su prácticas docentes para su posible transformación.

Respecto a los factores que intervienen en las formas de enseñanza, se ha encontrado, a través del estudio de las concepciones, que la disciplina, la experiencia docente, el sexo, el contexto institucional, condicionan de algún modo, la manera en que las y los docentes construyen significados educativos.

Dall'Alba (1991) realizó estudios sobre las concepciones docentes que propician el aprendizaje de los estudiantes, en universidades de Australia. Dentro de sus hallazgos se encuentran siete concepciones que consideran que enseñar es:

- La forma de presentar la información
- La forma de transmitirla
- Mostrar aplicaciones prácticas
- Desarrollar conceptos y sus relaciones
- Desarrollar la capacidad de ser experto
- Explorar maneras de comprensión diversas
- Producir cambios conceptuales

Otro estudio exhaustivo de las concepciones docentes en la universidad se encuentra en Feixas (2010), entre los aspectos que este trabajo destaca como relevantes se encuentran la descripción de los tipos de docencia en cuanto a complejidad, que abarcan desde una simple presentación de información centrada exclusivamente en la persona docente, hasta el hecho de que el alumno o la alumna sea capaz de desarrollar, e incluso cambiar concepciones propias, con una participación preponderante de la persona estudiante.

El trabajo que aquí se presenta relaciona las concepciones educativas del profesorado con la práctica docente considerada exigente, su estudio posibilita la comprensión de un aspecto asociado a la calidad educativa que no está definido explícitamente, la exigencia académica en la universidad.

Numerosas investigaciones sobre concepciones educativas se aproximan a su comprensión desde la práctica docente en torno a una asignatura, en la experiencia de una modalidad didáctica o en el desarrollo de un objetivo formativo, entre otros temas de interés, el que aquí se elige es un atributo, una forma de pensar y actuar relacionada con la convicción de que la formación universitaria requiere un profesorado exigente.

La exigencia académica se encuentra presente en el perfil del profesorado de interés para esta investigación; no es el tema a conocer, ni la comprensión de la aplicación del método exigente, el objetivo del estudio se centra en analizar las concepciones educativas de las y los docentes que en su contexto comparten la identificación de exigentes.

Se considera necesario formar un profesorado autocrítico que logre un balance adecuado de los elementos que participan en la enseñanza para lograr un aprendizaje de calidad, en esta investigación se asume que el conocimiento y consciencia de las concepciones educativas pueden llevar al profesorado a cuestionarse sobre su pensamiento y práctica docente.

Luego de la revisión de los diversos enfoques que se han desarrollado para el estudio de la práctica docente, se elige el de las concepciones porque aborda las

representaciones cognitivas con carácter explícito, son accesibles e identificables en el trabajo empírico a través de la conversación estructurada, esto permite establecer relaciones con el discurso de otros participantes en la práctica docente, como el alumnado. El tema de la exigencia académica se asume como un atributo de la docencia, forma parte de las características particulares en la selección del profesorado participante, así que su identificación se logra a través de la experiencia y la interacción con otros actores educativos, es decir, también en el plano explícito.

Otro elemento central del enfoque de estudio del pensamiento docente a través de las concepciones es que integra aprendizaje y enseñanza, lo cual representa el núcleo de análisis en esta investigación, las concepciones educativas.

3. Exigencia para el aprendizaje

En este capítulo se presentan las coordenadas teóricas que se eligieron para confeccionar una estructura conceptual de la exigencia académica en torno a la práctica docente.

En la literatura hay poco desarrollo sobre el concepto de exigencia académica, la mayoría de los estudios que involucran el tema tratan sobre eficacia, evaluación, calidad, excelencia, entre otros. Como resultado de la revisión de estos temas y de la práctica educativa, se eligen para este estudio los siguientes elementos para la construcción de un concepto de exigencia académica que oriente el trabajo empírico en el marco del pensamiento docente: calidad, rigor académico, motivación, atribuciones causales, estrés, autorregulación y expectativas.

3.1 La calidad educativa

La calidad educativa como concepto tiene innumerables definiciones en la literatura donde se abordan las diferentes dimensiones a las que alude, el énfasis o profundidad con que se abordan cada una ellas y lo difícil de encontrar una definición exhaustiva (Miranda y Miranda, 2012).

La dificultad de definir a la calidad proviene de la complejidad y totalidad del fenómeno educativo que aborda, de su variación en el tiempo debido a que está inmersa en un determinado contexto social e histórico y porque sirve al mismo tiempo como objetivo del sistema educativo y como su esquema de control y evaluación (Aguerrondo, 1993).

Además, la calidad de la educación es un concepto muy amplio que tiene diversas formas de plantearse; por ejemplo, Aguerrondo (1993) establece que son dos grandes dimensiones las que agrupan los principios fundamentales para la definición de la calidad de la educación: la dimensión político – ideológica que normalmente expresa los principios como fines y objetivos de la educación y la dimensión cultural que mide la calidad respecto a si cumple con su función de ayudar a la integración social.

Por otro lado, de acuerdo con Muñoz Izquierdo (2009), en la construcción del concepto de calidad de la educación intervienen distintas dimensiones: la filosófica, la pedagógica, la cultural, la social y la económica. Y con tales dimensiones, los criterios de relevancia, eficacia, pertinencia, equidad y eficiencia. Desde este planteamiento, la calidad educativa es un concepto multidimensional y profundo, alude a la sociedad y a la persona que se forma.

Ante la tarea de plantear un concepto general de calidad educativa y partiendo del hecho de que ésta es una investigación situada en México, resulta muy conveniente tener en cuenta la definición que desarrollara el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación “La calidad del sistema educativo es la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” (INEE, 2006).

De acuerdo con Schmelkes (2018) la pertinencia, la relevancia, la eficacia externa y el impacto resultan de la relación entre los objetivos y los productos del sistema educativo con las necesidades del entorno; la eficacia interna refleja la relación entre productos y objetivos; la eficiencia manifiesta la relación entre insumos o recursos y productos o resultados y la equidad proviene de la adecuada distribución de recursos y productos educativos. En la siguiente tabla se definen con más detalle las dimensiones:

Pertinencia	Currículo adecuado a las necesidades del alumnado.
Relevancia	Programas educativos adecuados a las necesidades de la sociedad para una mayor productividad económica, pero también para la democracia política, el respeto a los derechos humanos, el desarrollo de la ciencia, el cuidado del ambiente y la preservación y enriquecimiento de la diversidad cultural.
Eficacia interna <i>Eficacia externa</i>	Se logra cuando la más alta proporción de destinatarios accede a la escuela, permanece hasta el final de la trayectoria y <i>egresa alcanzando los objetivos de aprendizaje planteados.</i>

Impacto	Asimilación duradera de los aprendizajes logrados y que den lugar a comportamientos sociales sustentados en los valores de libertad, equidad, solidaridad, tolerancia y respeto a las personas de manera que sean fructíferos para la sociedad y para la propia persona en su dimensión ciudadana.
Suficiencia Eficiencia	Cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios. <i>Y los aprovecha de la mejor manera, evitando despilfarros y derroches.</i>
Equidad	Considera las desigualdades del alumnado, las familias, las comunidades y las escuela, y ofrece apoyos especiales para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible.

Tabla 3. Dimensiones de un sistema educativo de calidad.

Elaboración propia con base en Schmelkes (2018).

Ahora bien, varios estudios señalan que en los espacios educativos caracterizados por el orden, la armonía y la *exigencia académica*, la enseñanza y el aprendizaje son más eficaces. Murillo (2007) presenta cuatro tipos de escuelas en la *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*, proyecto desarrollado por nueve equipos de investigación de diferentes países de la Región durante cinco años, el primer tipo de escuela se denominó *La escuela de la exigencia académica* la cual se centra en los aprendizajes y competencias que el alumnado debe desarrollar, el conocimiento es el sentido fundamental de la escuela, el currículo, la pedagogía y la evaluación, son el foco de atención y las metas institucionales van en esa dirección. Este tipo de escuela se destaca por ser percibida como no para todos, sino para quienes se adaptan y comprometen, implica mucho trabajo para el profesorado, pero genera orgullo y satisfacción en la comunidad educativa por sus buenos resultados. Contrasta con los otros tres tipos: *La escuela de los niños y las niñas y su formación y desarrollo integral*, *La escuela de la comunidad* y *La escuela de la desesperanza*.

Para el enfoque de eficacia escolar, la escuela que logra niveles altos en el desempeño académico de sus estudiantes es una escuela de *calidad*, Carrasco (2007) investigó las características de este tipo de escuelas, estableció como variable dependiente el rendimiento escolar (puntaje en una prueba) y trece variables independientes relacionadas con los recursos de la escuela, entre ellas aparece la *exigencia académica*, cuyo índice se calcula con información que proporcionan los alumnos en relación a la frecuencia con que sus docentes les incentivan a estudiar más, les exigen para que estudien y que se esfuercen.

En México, los problemas de calidad de la educación han sido abordados con diversos enfoques y métodos de investigación en función de la dimensión de interés, sin embargo es notable el incremento del énfasis en la medición de resultados, posiblemente asociado a la aparición de pruebas y exámenes a nivel internacional.

Lo anterior propicia un ambiente de niveles y estándares que se asocian a la calidad y es aquí donde la exigencia aparece como un elemento asociado a expectativas de desempeño. Así que de manera particular para este trabajo, se asume que la *calidad académica está asociada al nivel de aprendizajes que logra un alumno o alumna en relación con los fines establecidos en un programa académico*.

Bajo este planteamiento puede hablarse tanto de una estudiante como de su grupo, de los logros en una asignatura, en un programa de licenciatura o en la universidad como organización entera en la que se esperan aprendizajes y resultados.

Además de los hallazgos en la investigación educativa, diversas instituciones involucran al término *exigencia* en discursos y documentos, por lo general como una característica deseable en la formación escolar y como un componente de la calidad de la educación.

Por lo anterior, se asume una articulación entre exigencia y calidad para tener un referente amplio en el que se puedan establecer los elementos de construcción del concepto de exigencia académica.

3.2 La exigencia

La exigencia en el campo de la educación tiene un *significado prescriptivo*, es un término que hace referencia a una demanda o expectativa, a una condición de cumplimiento. También se asocia con el grado de dificultad, de incremento en el desafío, y no está referida exclusivamente al alumnado y su desempeño escolar, sino a todas las personas participantes y los procesos educativos.

En función de lo anterior, la literatura que incluye al término *exigencia* lo refiere a alguno de estos dos significados:

- El de *derechos*, que asume a la exigencia en términos de *exigibilidad*. Se expresa en el nivel de sistema educativo, como derecho a una educación de calidad que otorgue bienes particulares y colectivos.
- El enfocado al *desempeño académico*, este significado se refiere a una condición de la enseñanza en la que el docente expresa altas expectativas respecto al aprendizaje y desempeño del alumnado¹.

Algunas investigaciones incluyen el término de exigencia en este último sentido, por ejemplo: Gómez (2005) y Patiño (2012) reportaron en estudios realizados en el ámbito universitario, la identificación de estilos docentes en el profesorado estudiado, mencionaron sendos estilos que incluyen a la *exigencia académica* como rasgo del pensamiento y actuación docente. Los elementos de exigencia se refieren, en el estudio de Gómez (2005), al rigor académico en la organización y desarrollo de la clase en donde la persona docente espera de sus estudiantes pensamiento lógico y sustentado en datos, y retroalimenta constantemente como estrategia para promover el aprendizaje; en el trabajo de Patiño (2012) se presenta *el estilo académico* que se caracteriza por el énfasis en la exigencia intelectual para alcanzar altos estándares esperados por el o la docente, aunado al dominio de su materia, actualización constante, entre otras características.

¹ Este significado aplica también para el desempeño esperado por la institución educativa en estándares de evaluación, acreditación o certificación.

Al indicar que la exigencia es un rasgo esencial de la práctica docente en un marco de calidad educativa, se está asumiendo que la práctica exigente contribuye a la construcción de una experiencia educativa que produce aprendizaje en los estudiantes; Guzmán (2018) ha realizado varios estudios sobre buenas prácticas del profesorado universitario y otorga un papel fundamental a la enseñanza para el logro de un aprendizaje profundo por parte del estudiantado, una formación que produce cambios integrales y alcanza las metas establecidas para ese nivel. Es en el enfoque de las prácticas eficaces donde hay mayor alusión a la exigencia como ingrediente de la enseñanza de calidad.

Estados Unidos tiene una larga tradición en el estudio del profesorado efectivo, uno de sus multicitados exponentes es Ken Bain, quien ha escrito sobre diversos significados de la práctica docente identificada como exigente, desde el agotamiento que produce, las creencias de docentes que procuran la exigencia como parte de su imagen pero tienen una práctica basada en desempeños memorísticos, la actuación “exigente” que es recibida por el alumnado como insultante e intimidante, hasta la exigencia intelectual como un rasgo de los profesores excepcionales (Bain, 2007).

Ahora bien, en uno de los amplios estudios sobre trayectorias escolares con estudiantes de 24 instituciones de educación superior en México, De Garay (2001) expone que la mayor dificultad de las y los estudiantes para adaptarse al nivel universitario es la exigencia académica que el cambio supone, alude más específicamente a la profundidad del contenido intelectual y la complejidad del desarrollo cognitivo implicado en el nuevo nivel. Sus aportaciones señalan a la exigencia académica como un factor que obstaculiza la integración y permanencia en la universidad, particularmente en el primer año de estudios.

Por su parte, Poggi (2006) reflexiona sobre la exigencia en la escuela argentina considerando las dos acepciones mencionadas inicialmente: la de exigibilidad o derechos y la académica; destaca que la exigencia debe caracterizar al trabajo intelectual y que existe poca valoración para este atributo, no sólo a nivel escolar, sino fundamentalmente en la sociedad. Al mismo tiempo señala que una escuela

exigente puede llegar a ser excluyente si los estándares académicos no permiten la participación de todos y todas en la escuela.

Lo anterior pone de manifiesto que la palabra *exigencia* en el campo educativo es polisémica, está implicada de alguna manera con el cumplimiento del sentido social de la educación (calidad) y a la vez con el logro más importante del nivel personal, el aprendizaje; puede ser clasificada como un rasgo positivo de la enseñanza efectiva, pero también negativo cuando se convierte en un obstáculo para lograr aprendizajes profundos y se vuelve causa de deserción.

Estos hallazgos en la literatura sugieren que la exigencia relacionada con la práctica docente requiere la especificidad del término *académica* y que sus significados se encuentran en un espectro constituido por la presencia en mayor o menor medida, de otras características académicas.

Si bien la exigencia académica no está suficientemente documentada, sí lo están algunos otros conceptos con los que se ve asociada, como el rigor académico, las buenas prácticas docentes, la motivación intrínseca, el estrés, la autorregulación, el aprendizaje significativo, la atribución causal y la motivación de logro.

3.3 Exigencia y rigor académico

La exigencia como característica de la forma de trabajar de un o una docente puede ser asociada con el *rigor* con que revisa tareas y proyectos, aplica las normas establecidas, determina las especificaciones para trabajar en su clase, fundamenta sus argumentos y espera recibir los del alumnado, se dirige al grupo y a cada estudiante, establece los estándares de logro en la asignatura que imparte.

En cualquier caso, el grupo y cada estudiante en particular, reacciona ante las características de la enseñanza de su docente y es en ese espacio de interrelación en donde la práctica docente impulsará en mayor o menor medida el aprendizaje de los alumnos.

Para Whitaker (2016) el rigor académico se debe asociar más con la valoración que con la evaluación; la revisión de trabajos, la forma de enseñar, la aplicación de

acuerdos y la forma de interactuar con el alumnado debe ser rigurosa y retroalimentar a cada estudiante, contribuir a su proceso de formación y no sólo evaluar los productos de dicho proceso. Para esta autora la docencia caracterizada por el rigor académico crea una experiencia de aprendizaje a través de un clima que cuenta con rigor para enseñar y rigor para aprender, sostiene que el esfuerzo no es una medida del rigor, lo es del compromiso y que lo deseable es un compromiso de ambas partes, docente y estudiantes.

Desde esta perspectiva el rigor no tendría que ser amenazante, por el contrario, resultaría estimulante y deseable, siempre que el o la estudiante también busque su aprendizaje. “Rigor es crear un ambiente en el que se espera que cada estudiante aprenda en niveles altos” (Blackburn, 2013, p. 10), esta afirmación está vinculada a niveles de desempeño, sitúa al aprendizaje como el centro de la experiencia educativa de calidad.

3.4 Exigencia, motivación y atribuciones causales

La forma en que la exigencia académica del docente afecta² a alumnos y alumnas ha sido estudiada a través de trabajos de investigación que se han enfocado al estrés académico, salud mental y factores de origen emocional asociados al bajo desempeño estudiantil; de la misma forma, existen otras líneas que se enfocan en la motivación y las atribuciones causales asociadas al aprendizaje del alumnado universitario.

Valenzuela (2007) señala que la motivación hacia la tarea es un aspecto muy importante en la consecución de los logros académicos, ya que los y las estudiantes tienen deseo de éxito en las tareas escolares (motivación de logro) y que existen determinados aspectos del ámbito cognitivo (expectativas y concepciones) que movilizan el esfuerzo estudiantil hacia la tarea. A partir del análisis de los resultados de su investigación concluye que una baja significativa en el nivel de exigencia en la dinámica de la clase (corrección de tareas, grado de exigencia en las actividades,

² Entiendo la *afectación* como la capacidad del estudiante de ser modificado interiormente por una situación externa, pudiendo experimentar reacciones corporales, emocionales, cognitivas y volitivas.

etc.) provocaría un efecto negativo sobre la atribución al esfuerzo como rasgo explicativo del logro académico.

El efecto de la exigencia docente dependerá también del estado interno de la o el estudiante, es decir, la exigencia docente por sí sola, no necesariamente activa la exigencia personal de la alumna en relación con su proceso de aprendizaje, es necesaria una fuerza psíquica del ámbito volitivo emocional, como la motivación.

El impulso de alcanzar una meta, un logro o desempeño académico puede tener varias razones: obtener aprobación personal, evitar un problema, conseguir avanzar, ganar una recompensa, disfrutar la actividad. La motivación en cada persona responde a la internalización del valor de los sucesos que va experimentando, Maquilón y Hernández (2011) explican que existe una motivación llamada *intrínseca* que se define como aquella que procede de la propia persona, que está bajo su control y tiene capacidad para auto reforzarse, mientras que la motivación *extrínseca* se define como opuesta a la intrínseca, porque procede de fuera y las emociones relacionadas con la obtención de resultados conducen la ejecución de la tarea.

Asociadas a la motivación están las creencias y causas que se asumen como responsables de un hecho, al conjunto de estas ideas se les denomina atribuciones causales, como lo establece García (2006) al analizar la teoría de las atribuciones, él destaca que representa un marco cognitivo para el análisis conceptual de la conducta de logro, una referencia sobre las causas percibidas en torno al éxito y al fracaso, con sus cuatro factores: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte, de manera que cuando alguien tiene éxito, el resultado se adscribe a la alta capacidad, a la alta cantidad de esfuerzo, a la baja dificultad de la tarea o a la buena suerte, en sentido inverso, el fracaso se debe a la poca capacidad, a la falta de esfuerzo, a la dificultad de la tarea o a la mala suerte.

La motivación y las atribuciones causales están asociadas a la exigencia docente por ser parte fundamental del contexto en el que ocurren las vivencias de las y los estudiantes, tales experiencias harán su contribución a los sistemas de creencias de ambos actores: estudiantes y maestros.

3.5 Exigencia, estrés académico y autorregulación

La trayectoria escolar en la universidad implica diversas situaciones a superar para lograr avance académico, muchas de ellas provocan frustración, cansancio, ansiedad y estrés. Para este estudio es importante la relación entre estrés y exigencia en la práctica docente por la repercusión que tiene en el aprendizaje.

La comprensión del estrés en general requiere considerar aspectos familiares, económicos, sociales, culturales y personales de las y los estudiantes, pues existen diferentes motivos por los que pueden experimentar una sobrecarga emocional para adaptarse a una situación. Alfonso, Calcines, Monteagudo y Nieves (2015) establecen que el *estrés académico* es aquel que padecen los alumnos y tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar. Barraza (2007) coincide en que el *estrés académico* se refiere al sector estudiantil y lo define como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico que experimenta el alumnado cuando el contexto escolar lo somete a demandas que son consideradas estresores, los cuales provocan un desequilibrio sistémico que se manifiesta en síntomas que obligan a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.

Las condiciones institucionales y las relativas al ambiente de enseñanza y aprendizaje son relevantes para comprender el estrés producido por la dinámica escolar. Conti, Mas y Sampol (2018) señalan que aunque hay controversia sobre su influencia directa en el rendimiento escolar, un estrés continuado produce fatiga y trastornos fisiológicos en el organismo lo cual resulta potencialmente negativo para el aprendizaje y rendimiento académico; en su estudio describen que el manejo del estrés en cada alumna o alumno está determinado por su capacidad de afrontamiento y el apoyo social del que disponga.

La exigencia académica está asociada a estándares altos en un programa, a expectativas docentes que implican mayor esfuerzo y dedicación, a niveles competitivos que establecen las instituciones educativas para destacarse en su contexto. García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad (2012) explican que cuando el o la estudiante estima que los requerimientos de una situación

exceden sus recursos y capacidades, comienza a sentir estrés. Si sus pensamientos y emociones son negativos, su esfuerzo y productividad disminuirán, en este caso el estrés tiene un efecto negativo (distrés). Sin embargo, si el o la estudiante piensa que puede responder con eficacia, la probabilidad de alcanzar su meta se incrementará, su proceso de afrontamiento tendrá emociones y pensamientos positivos, entonces experimentará estrés positivo (eustrés).

La exigencia proveniente de la práctica docente puede ser estresante o movilizadora de los recursos personales de los alumnos y alumnas, el resultante dependerá del temperamento de cada estudiante, de su capacidad de afrontamiento y de los recursos disponibles a su alrededor tanto sociales como institucionales; ahora bien, la actuación del o la docente en este aspecto se basará en lo que crea sobre el estrés y el desempeño académico.

3.6 Exigencia y expectativas

La exigencia académica está vinculada a las expectativas docentes pues las demandas de cumplimiento hacia el alumnado se expresan en términos de satisfacción de estándares más o menos explícitos, de igual manera se comunica la alta o escasa confianza en los y las estudiantes sobre su desempeño.

Núñez y Valle (1991) consideran a las expectativas como las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados. No consideran que las expectativas sean malas en sí mismas ya que pueden ser de utilidad para apoyar al alumno o alumna, pero si la persona docente no lo considera así e incluso las utiliza para manifestarle que no le ve capaz, esto no favorecerá su aprendizaje.

Las expectativas de las profesoras y los profesores se forman a partir de información sobre el estudiantado (género, escuela de origen, nacionalidad, promedio académico, nivel socioeconómico, entre otros), pero también de las valoraciones que hacen de sí mismos y su quehacer.

La importancia que el profesor o profesora otorga a su asignatura o actividad educativa influye en las características de sus expectativas, es común que docentes de programas con contenidos de ciencias exactas consideren que la exigencia y el rigor son características propias de la naturaleza de la materia en cuestión.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002) es muy importante modular las expectativas docentes con el propio grupo de estudiantes, declarar abiertamente qué se espera y así establecer expectativas adecuadas para la materia. Esto supone que se es consciente del contenido y origen de las expectativas y que se tiene la disposición de declararlas explícitamente.

Ahora bien, al mismo tiempo que el profesorado conforma sus expectativas, el alumnado genera las suyas, esto es interesante porque los primeros estudios sobre expectativas estuvieron centrados en las y los docentes y su influencia sobre el alumnado, con el conocido *efecto Pigmalión* o profecía del autocumplimiento, pero en los años recientes el estudio de las expectativas del alumnado ha ido incrementándose y ha hecho visible que tienen un impacto en el desempeño docente, lo que ha derivado en que las universidades realicen acciones de evaluación de la calidad de la práctica docente y esto podría significar que el profesorado está cada vez más condicionado por lo que el alumnado percibe de él y su actuación por el peso que tiene su opinión para la instituciones (Pichardo, García, De la Fuente y Justicia, 2007).

Así, las expectativas que están presentes en el proceso de docencia provienen tanto de docentes como de estudiantes y ambas se consideran importantes para afinar la comprensión de la exigencia académica.

3.7 Exigencia académica

La exigencia se plantea como un atributo de la práctica docente, la que se reconoce determinada por una multiplicidad de factores, como menciona Gómez (2008) las características de la institución, las experiencias previas de docentes y estudiantes, la capacitación que han recibido profesora y profesores, y las teorías personales

que, sobre la enseñanza y el aprendizaje, han construido. En esta investigación se indagará sobre este último aspecto a través de las concepciones educativas.

En un primer nivel de análisis, se propone una tipología de la exigencia que parte de que no significa lo mismo para todos, que en la práctica docente se plantea con distintos propósitos respecto al cumplimiento estudiantil y que tiene diferentes maneras de expresarse y afectar a los alumnos y alumnas.

Los tres tipos de exigencia en la práctica docente basados en las expectativas del profesor o profesora son:

- **Exigencia formal.** Se refiere al apego y cumplimiento de cuestiones normativas como la asistencia y puntualidad, comportamiento en clase, formas del uso del lenguaje, cumplimiento de especificaciones para el trabajo académico, cumplimiento de los acuerdos básicos para la acreditación. El docente otorga un alto valor a los aspectos formales y su incumplimiento repercute en su grado de satisfacción sobre el desempeño estudiantil.
- **Exigencia vinculada al desempeño.** Se centra en el cumplimiento de producción de evidencias con las que el o la docente podrá pronunciarse sobre el desempeño de cada estudiante. La cobertura de lo solicitado tiene la máxima importancia.
- **Exigencia vinculada al desempeño motivado.** La persona docente articula su expectativa a las de los alumnos y alumnas través de un diálogo continuo, su exigencia está vinculada al desempeño que evidencia aprendizajes, pero se diferencia de la anterior en el grado de autonomía que propicia en cada estudiante.

Un aspecto que atraviesa todos los tipos es el grado de explicitación de los propósitos y lo esperado, por parte del o la docente, y esto está relacionado con el grado de consciencia que tenga de sus expectativas. Se presenta en el siguiente gráfico:

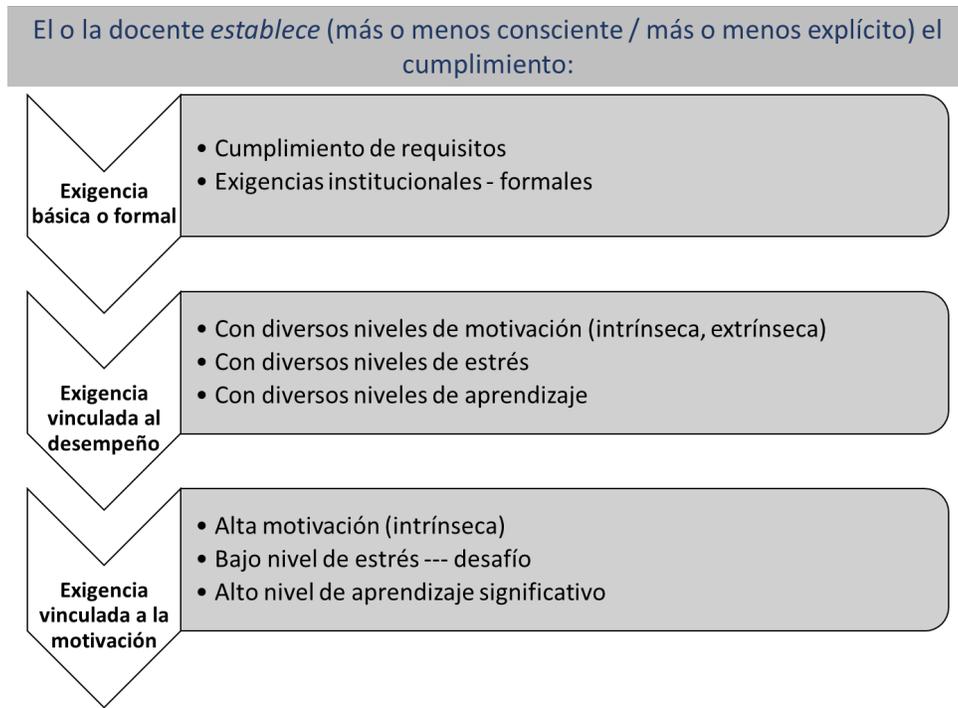


Figura 1. Tipos de exigencia y sus componentes.
Elaboración propia.

La relación que existe entre expectativas docentes y motivación estudiantil podría explicar algunos resultados en el desempeño académico de las y los alumnos. Por ejemplo, qué ocurre con estudiantes de alta motivación intrínseca que se encuentran frente a un docente que otorga excesiva importancia a lo formal, y viceversa, estudiantes con motivación extrínseca frente a una docente cuya exigencia está orientada al aprendizaje significativo.

La siguiente figura expone los mismos elementos en los tipos de exigencia con los resultados en la persona estudiante en función de su motivación. En un extremo del eje horizontal se encuentra la exigencia docente como expresión de control y cumplimiento formal y en el otro extremo la exigencia docente que considera al alumno y alumna con todas sus dimensiones personales de forma que la expresión de la exigencia es más integral y orientada al aprendizaje. En cuanto a la motivación, se distinguen en los extremos del eje vertical, la motivación originada en el interior de cada estudiante (en el núcleo de sus intereses) y la motivación orientada a la consecución de logros externos, apreciados de forma más instrumental.



Figura 2. Relación entre exigencia docente y motivación estudiantil.

Elaboración propia.

El planteamiento anterior pretende poner de manifiesto que:

- La exigencia vinculada a la motivación intrínseca ofrece condiciones para el aprendizaje de mayor profundidad para las y los estudiantes. Podría tener bajos niveles de estrés o estrés positivo.
- Un estudiante motivado puede aprender a través de su propia regulación, a pesar de tener un o una docente que exige fundamentalmente en lo formal.
- Un docente exigente con enfoque integral no podrá lograr resultados de aprendizaje significativo si el alumno o la alumna no quiere, es decir, es indispensable la movilización interna en cada estudiante, de lo contrario habrá cumplimiento con aprendizaje superficial, efectivo posiblemente para acreditar.
- La exigencia que no logra conectar con la motivación estudiantil es una exigencia “vacía” que no produce aprendizaje, eventualmente el desinterés y el estrés podrían llevar a estudiantes a la deserción. Por lo tanto, la exigencia que no produce aprendizaje no contribuye a la calidad educativa.

Pozo et al. (2006) sostienen que el y la docente poseen un conjunto de supuestos (teóricos) que orienta la manera en que interpretan la conducta del alumnado y a sí

mismos, de modo que, la forma de plantear su modelo personal de enseñanza está referida a sus afectos, intenciones, deseos y a la forma como concibe el aprendizaje. En el siguiente esquema se presentan los elementos que se consideran indispensables en una práctica docente exigente que posibilite el aprendizaje.

Se considera a la práctica docente el núcleo de la interrelación, en donde pueden ocurrir los procesos de movilización interna en ambas personas, docente y estudiante, comenzando por la exigencia personal del profesor o profesora que aunada a sus concepciones educativas ofrecerá condiciones para la movilización de la exigencia en cada estudiante integrada por sus motivaciones, sus capacidades para afrontar el estrés que produce la práctica docente exigente, para autorregularse y para asignar esfuerzo y compromiso al logro de sus metas de aprendizaje.

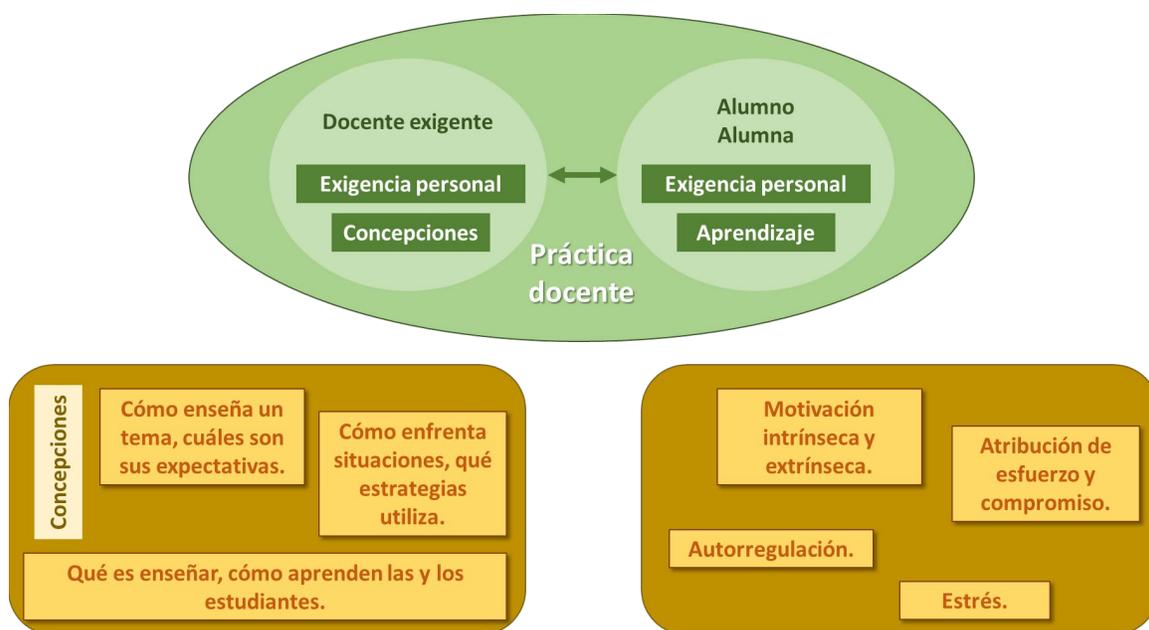


Figura 3. Elementos de la práctica docente exigente.

Elaboración propia.

A partir de los elementos señalados anteriormente, se propone una noción positiva e integral de *exigencia académica* como un atributo de la práctica docente de calidad que parte de las concepciones educativas del profesor o profesora y que

logra la mayor movilización de la exigencia personal de alumnos y alumnas en términos de motivación y esfuerzo para el aprendizaje.

Aunque la exigencia puede ser apreciada como un elemento movilizador del aprendizaje, también puede considerarse como parte de un modelo normativo - racionalista que basa su didáctica en instrucciones y disciplina dejando de lado el placer, el juego y la dimensión corporal de la persona.

Según Uribe, Gallo y Fernández (2017) los enfoques educativos hedonistas y lúdicos promueven un aprendizaje con énfasis en los afectos, la razón corporalizada, el juego, la creatividad, la experiencia vital; frente a las formas de aprendizaje basadas en técnicas y competencias, con certezas inamovibles y preconcepciones homogenizantes, ofrecen la posibilidad de aprender de manera placentera, como potenciación y rescate de las singularidades, resaltan en lo educativo un énfasis por la moderación que aparece como forma estética y no una exigencia normativa.

Ahora bien, en la fundamentación de proyectos educativos están implicadas racionalidades que dotan de sentido a los procesos de formación, aún aquellos que ponen el énfasis en la experiencia corporal desarrollan modelos exigentes o altamente demandantes, están por ejemplo, la formación en artes escénicas, la danza, o los deportes de alto rendimiento. De manera que el contexto y la lógica subyacente influyen en la manera en la que finalmente se formula e instrumenta cada propuesta educativa.

El planteamiento de una exigencia académica integral enfocada a conseguir la mayor movilización de la exigencia personal de alumnos y alumnas, en términos de motivación y esfuerzo para el aprendizaje, alude a una lógica de formación para la autonomía que pretende promover en las y los estudiantes capacidades para la gestión de su conocimiento a través la autorregulación y la atribución de esfuerzo que lleve a lograr aprendizajes.

4. Posicionamiento metodológico y resultados de la primera etapa.

El presente capítulo expone el planteamiento metodológico que se diseñó y siguió en la investigación con el propósito de conocer las concepciones educativas del profesorado considerado exigente, en el marco de la educación universitaria. También se presentan los resultados de la primera etapa del trabajo de campo que fue diseñada para selección del profesorado participante.

En este apartado se describe el enfoque del estudio, las características de las y los participantes en las diversas fases del trabajo de campo, los instrumentos y técnicas de recolección y organización de la información, el análisis de los datos sistematizados, la vigilancia epistemológica y las consideraciones éticas del estudio.

La práctica docente es compleja y diversa, su comprensión exige aproximarse a ella desde diferentes posturas metodológicas que permitan abarcar las múltiples dimensiones del fenómeno. En este estudio, la definición de las coordenadas metodológicas implicó una inversión de tiempo importante, porque aunque existen numerosos estudios sobre el pensamiento docente con diferentes rutas de investigación replicables, el reto consistió en diseñar un método para comprender las concepciones educativas del profesorado universitario desde el crisol de la exigencia académica.

Una vez definidos el objetivo y la pregunta de investigación se fueron eligiendo los elementos que dieron lugar al diseño de la investigación a partir de las siguientes premisas:

- El interés central es explorar la subjetividad del profesorado universitario para entender las formas de pensar e interpretar su práctica educativa.
- La exigencia académica forma parte de los supuestos que se llevan a la práctica a través de la enseñanza, no es un tema, una disciplina o una modalidad didáctica, pertenece al ámbito del estilo docente de cada profesor y profesora.

- Es necesario un abordaje versátil que incluya la diversidad de las disciplinas académicas, edad, sexo, experiencia, formación profesional, para construir una explicación amplia que se refiera al profesorado universitario en conjunto.
- La selección del enfoque metodológico debe permitir la triangulación con el alumnado para incluir su mirada sobre la realidad que se estudia.

4.1 Enfoque de la investigación

En este estudio, la práctica docente y su entorno son fundamentales para la comprensión del pensamiento del profesorado, se optó por un diseño mixto, predominantemente cualitativo para comprender y caracterizar las concepciones educativas. La primera parte del trabajo empírico fue cuantitativa para la selección de las y los docentes participantes y la segunda parte se enfocó a la identificación de nociones, creencias y supuestos educativos del profesorado.

Se eligió un **enfoque cualitativo** porque permite aproximarse al significado y la interpretación que hacen las personas sobre su propia realidad, además de la importancia que se le otorga al **contexto** de los procesos (Vasilachis, 2006).

El enfoque cualitativo es interpretativo, esto es, hermenéutico, ya que cuando observa algo enseguida se tiende a buscar algún significado o interpretación (Martínez, 2015). Para estructurar el conjunto de concepciones educativas del profesorado identificado como exigente en la universidad, es imprescindible hacer interpretación de lo que once docentes diferentes entre sí expusieron como motivos e intenciones para actuar de cierta forma en su práctica educativa.

A través de conversaciones en una entrevista semiestructurada, el profesorado seleccionado para participar en este trabajo tuvo que compartir la forma de interpretar su comportamiento docente y el significado de sus propósitos formativos desde un planteamiento amplio que abarcara toda su vida profesional en el campo educativo, misma que les llevó a ser identificados como docentes exigentes. Para ello, el método de investigación y análisis hermenéutico interpretativo permitió

aproximarnos a fenómenos que pueden ser interpretados de diversas maneras y que, en este caso, se reconoció que son los y las docentes quienes interpretan su práctica y le otorgan un significado a su exigencia académica.

Para Flick (2007) la investigación cualitativa busca la recuperación de la *subjetividad* como espacio de construcción de la vida humana, retomar la cotidianidad como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural; y la *intersubjetividad*, como vehículo para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. Este planteamiento es central porque quienes participaron en el estudio pertenecen a la misma universidad ubicada en un mismo lugar geográfico, con usos y costumbres locales e institucionales, de modo que su experiencia docente en el nivel superior y el atributo reconocido en su práctica como exigencia académica representaron los hilos para tejer la subjetividad e intersubjetividad del fenómeno estudiado.

En el paradigma interpretativo destacan metodologías como la biográfica, la fenomenológica, la etnográfica o la etnometodológica (Creswell, 2002), las cuales exploran la percepción que las personas construyen alrededor de aquello que se indaga o la manera en que organizan sus acciones e interacciones, sea para comprender o para transformar los escenarios que estudian. Estos recursos metodológicos resultaron útiles para construir los instrumentos de recolección de información, pues los sujetos de este estudio tuvieron que argumentar justamente sobre sus acciones didáctico pedagógicas, sobre la forma de interactuar con sus estudiantes en forma grupal e individual y sobre los principios que dan valor o sustento a sus acciones y discursos en el aula.

Este trabajo se situó en el **campo de la práctica docente**, específicamente en la línea de investigación del **pensamiento del profesor** y colocó el foco en la dimensión de la práctica que da cuenta de la forma en que los profesores y las profesoras perciben y representan la enseñanza y el aprendizaje con principios y supuestos que organizan y cohesionan sus concepciones.

4.2 Método y pregunta de investigación

Para realizar este estudio se planteó un camino metodológico con un *diseño mixto* en dos fases de trabajo relacionadas con la pregunta de investigación:

¿Cómo se conforman las concepciones educativas del profesorado exigente en la universidad?

La primera fase, de exploración, se diseñó con un método *cuantitativo* que tuvo por objeto obtener información general que permitiera seleccionar a las y los docentes con quienes se realizaría la fase de profundización. Esta etapa ofreció adicionalmente ideas asociadas a la exigencia académica en varios sectores de la comunidad universitaria.

La segunda fase, de profundización, se diseñó con un método *cualitativo* y tuvo como propósito entrevistar al profesorado seleccionado para conocer, a través de sus explicaciones, anécdotas y descripciones sobre su práctica, sus **concepciones educativas**.

De acuerdo con Mejía (2003) la combinación de los métodos puede ser paralela o simultánea, secuencial o de fases. En la primera, el uso de los métodos cualitativos y cuantitativos no requiere interacción entre ambos durante la recolección de los datos, pero sí hay complementariedad durante la etapa de interpretación. La combinación secuencial o de fases, utiliza los resultados de un enfoque (ya sea cualitativo o cuantitativo) para planear el uso del otro enfoque. En este estudio la combinación fue secuencial pues la primera etapa (datos cuantitativos) dio la pauta para la selección de las y los participantes de la segunda etapa (datos cualitativos).

El uso de métodos cualitativos toma en cuenta la subjetividad, la interpretación de los actores educativos y busca la comprensión de los fenómenos respetando las percepciones y los diversos niveles del contexto.

Ahora bien, el paradigma cuantitativo permite describir y relacionar una serie de variables en un contexto determinado, establecer generalizaciones sobre una población específica (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014). Es por ello que en

la fase inicial del proyecto, resultó conveniente la utilización de técnicas cuantitativas que ofrecieron pautas para la segunda etapa en donde se desarrolló específicamente la indagación del pensamiento del profesorado.

Con un estudio de tipo **interpretativo** de nivel **analítico – descriptivo** se diseñó una ruta metodológica para comprender y describir cuáles son las concepciones educativas del profesorado exigente en la universidad, a través de la explicitación de sus ideas y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos y alumnas. El siguiente cuadro resume los elementos del camino metodológico:

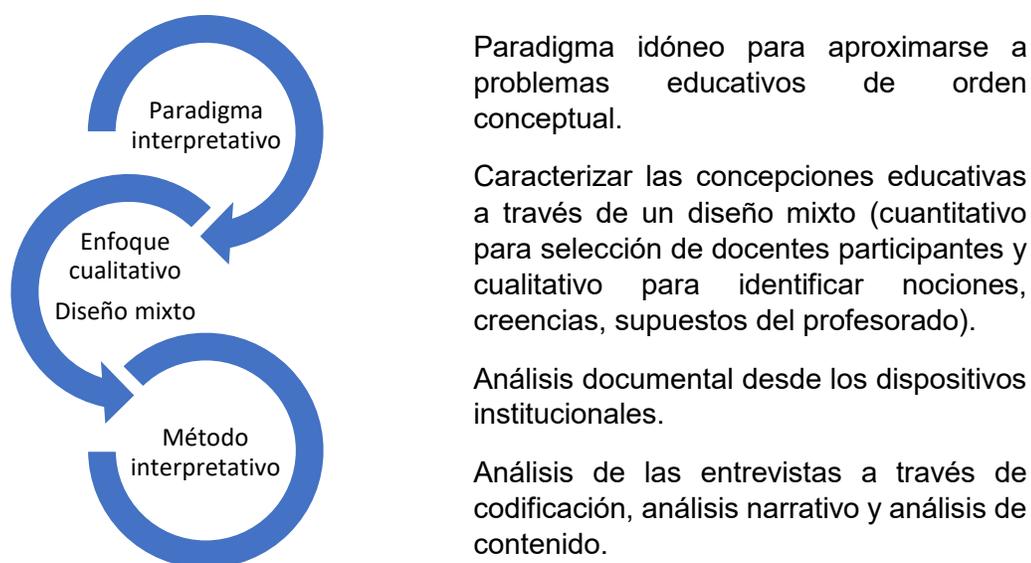


Figura 4. Cuadro descripción metodológica.

Elaboración propia.

A partir de la construcción de una perspectiva teórica y documental en torno al tema de la exigencia académica, las concepciones del profesorado y el análisis del contexto institucional como escenario y fuente de promoción de la docencia exigente, los supuestos que estuvieron a la base del desarrollo de los planteamientos en esta investigación, tanto del problema como del método para abordarlo, fueron:

- Que todos los actores educativos tienen alguna noción sobre exigencia académica pero que los significados pertenecen a un amplio espectro de ideas.
- Que la exigencia académica es un elemento presente, en mayor o menor medida, en las prácticas educativas del profesorado universitario.
- Que las y los docentes exigen porque tienen la creencia de que eso contribuye a la calidad educativa.
- Que las y los docentes piensan que la exigencia académica puede ser una fuente de estrés pero que éste propicia el aprendizaje del alumnado.

En las discusiones sobre la calidad educativa de una institución, es común que surja el término de exigencia, pero los significados son muy diversos entre los diferentes actores. Para desarrollar este proyecto de investigación se consideró que las ideas y valoraciones que se operan en la práctica educativa universitaria han sido alimentadas por la cultura general, el contexto de la docencia, por las culturas disciplinares asociadas a las profesiones, por la filosofía educativa de cada institución en la que haya participado, por su autoconcepto, entre otras fuentes. Al considerar a la persona docente como quien marca la pauta de la exigencia en un espacio educativo, resulta de interés analizar cuáles son las concepciones sobre educación que subyacen en la práctica educativa del profesorado que se considera a sí mismo exigente al tiempo que también es considerado como tal por el alumnado y la propia institución.

4.3 Diseño de la investigación.

El diseño de la investigación articula los planteamientos teóricos con la realidad en donde se encuentran los datos empíricos. Alinear ambos espacios supone elegir elementos que provienen de las preguntas planteadas en la problematización, la perspectiva teórica y la mejor manera insertarse en el campo, para lograr coherencia en el trabajo de investigación.

Al elegir el enfoque cualitativo, el diseño de investigación se estructura como un proceso dinámico que permite ir ajustando los momentos en función del progreso de la indagación, es decir, que el camino no se determina como una estructura rígida lineal, sino como un proceso planificado pero flexible, que va buscando coherencia interna conforme va avanzando. Los objetivos particulares y las preguntas específicas van proporcionando mayor dirección a la investigación para la toma de decisiones sobre las y los docentes participantes en el estudio, instrumentos y técnicas de medición, abordaje analítico, selección de material significativo, entre otros elementos.

En este estudio se diseñó una ruta metodológica de dos etapas subsecuentes desarrolladas en sendos periodos escolares: la primera, que consistió en la participación de estudiantes, docentes y titulares de las coordinaciones de licenciatura para nominar al profesorado con conductas identificadas como de exigencia académica a través de cuestionarios, aportó las pistas para realizar la segunda etapa que profundizó en el tema e hizo posible acceder a las concepciones educativas del profesorado universitario identificado como exigente.

4.4 Etapas de la investigación

El objetivo del estudio fue conocer las concepciones educativas del profesorado exigente en la universidad, la planificación metodológica se realizó estableciendo dos momentos específicos en la recolección de la información empírica que permitieran cumplir el objetivo establecido de forma coherente.

La primera fase del estudio consistió en conocer los **nombres de las profesoras y profesores** que eran considerados **exigentes** para posteriormente hacer la selección de docentes con base en el cumplimiento de los criterios de inclusión para el estudio. Sobre la marcha, surgieron ideas relacionadas al concepto de exigencia académica en estudiantes, profesores y coordinadores de carrera, esta parte resultó reveladora e interesante.

Dentro de esta misma etapa se incluyó el trabajo de análisis de la documentación institucional: políticas, normatividad, documentos que hicieran alguna alusión a la

exigencia académica, datos de los dispositivos de evaluación de la docencia, encuestas de salida a estudiantes en proceso de egreso y los observatorios estudiantil y docente. Toda la información encontrada se organizó para definir su relevancia y la selección se incluyó en el capítulo de planteamiento del problema.

La segunda fase, ya determinados los casos a estudiar de manera focalizada, consistió en la realización de una entrevista individual y la aplicación de un cuestionario a las y los estudiantes que participaron en las clases del profesorado seleccionado.

En el siguiente cuadro se muestran los niveles de análisis y la información investigada en cada etapa del diseño metodológico.

Niveles de análisis	Información obtenida
Primera etapa: Exploratoria	
Alumnado en general. Profesorado en general. Coordinadores de licenciatura.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nominación de profesores y profesoras exigentes. 2. Descripción, caracterización del profesorado exigente.
Segunda etapa: Profundización	
Profesorado seleccionado (Reconocido como exigente)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicaciones amplias sobre su forma de actuar. 2. Fundamentación de sus decisiones didáctico pedagógicas. 3. Concepto de alumno, enseñar y aprender. 4. Descripción de su historia académica y su concepto de ser docente.
Estudiantes de profesores y profesoras exigentes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cómo viven la exigencia de su profesor o profesora, en qué aspectos es evidente.

Tabla 4. Etapas de la investigación.

Elaboración propia.

4.5 Primera etapa de trabajo de campo.

Esta fase del estudio tuvo como propósito seleccionar a los sujetos de la segunda etapa.

Existen muchas maneras de elegir a los participantes de una investigación, en este estudio se buscaba que los sujetos tuvieran una característica común: *ser profesoras y profesores exigentes*. Para lograr que esa condición se cumpliera en todos los casos se pudieron establecer criterios y buscar los datos a través de un muestreo estadístico, sin embargo se partió de la subjetividad que entraña definir la exigencia académica, por ello se optó por solicitar los nombres de las y los docentes identificados como exigentes y los elementos que daban sustento a dicha nominación.

Los datos organizados se procesaron de forma cuantitativa y a partir de los criterios definidos luego de la recogida de datos, se realizó la selección de quienes participarían en la segunda etapa.

4.5.1 Sujetos participantes.

Para la obtención de los datos empíricos de esta fase se eligió la aplicación de un cuestionario dirigido a toda la comunidad estudiantil a través del portal institucional; para el caso del profesorado, también se colocó el cuestionario en el portal docente institucional; en el caso de las y los coordinadores de licenciatura, se envió el cuestionario a través de correo electrónico.

La decisión de hacer una aplicación general de los cuestionarios estuvo sustentada en conseguir el mayor número de respuestas para explorar ampliamente las nociones asociadas a la exigencia académica en las comunidades estudiantil y docente. De igual forma en el tema de las nominaciones a docentes considerados exigentes, a mayor cantidad de datos de los tres sectores, mayor probabilidad de tener coincidencias en los sujetos de la etapa de profundización. Por esta razón no se eligió una muestra específica, los participantes en esta etapa fueron quienes decidieron responder la convocatoria enviada a cada sector.

Sujetos participantes en la primera etapa. Exploratoria.		
Estudiantes	273	11.14% de la población estudiantil.
Docentes	100	21.05% de la población docente.
Coordinadoras / Coordinadores	16	76% de las coordinaciones de licenciatura.
389 sujetos participantes en total.		

Tabla 5. Participantes en la primera etapa.

Elaboración propia.

4.5.2 Técnica. Cuestionario.

La técnica de recolección de datos en la primera etapa fue el cuestionario. Se diseñaron tres cuestionarios, uno para cada grupo de participantes. Los dirigidos a estudiantes y coordinadores tenían dos *preguntas abiertas*, una para señalar con nombre y asignatura a aquellos profesores y profesoras que consideraban exigentes y otra para exponer las razones para considerarles así, desde su experiencia de alumnos, como de coordinadores y supervisores de su trabajo docente.

La intención fue obtener por nominación a los posibles sujetos de la segunda etapa, además de las ideas, nociones, actitudes, conductas y todas las características que estos informantes aportaran respecto a considerar a un docente como exigente.

El tercer cuestionario, dirigido al profesorado, se estructuró con dos preguntas, la primera *abierto* para que señalaran las características de un o una docente exigente, sin alusión a su persona, más como una idea genérica; y la segunda pregunta, *a través de una escala* del 1 al 10 (donde el 1 significaba el nivel más bajo y el 10, el más alto), solicitó una autovaloración de la exigencia personal como docente.

4.5.3 Procedimiento de gestión para la aplicación de los cuestionarios.

Las actividades de orden administrativo y de gestión logística, que se realizaron en esta etapa fueron las siguientes:

1. Gestión institucional de autorización ante la Dirección General Académica para la aplicación general de los instrumentos en las comunidades estudiantil y docente y con los y las titulares de las coordinaciones de licenciaturas.
2. Envío de carta invitación al proyecto, para los tres grupos participantes, con las instrucciones para responder el cuestionario correspondiente. La carta para estudiantes y profesorado fue enviada a través del correo institucional (Anexo 1).
3. Aplicación del cuestionario para coordinadores de licenciatura por correo electrónico, la carta invitación estuvo incluida en el mensaje.
4. Gestión con el área de Informática para el diseño de instrumentos en el portal institucional y las ligas correspondientes para los cuestionarios dirigidos al alumnado y profesorado.

4.5.4 Registro y sistematización de los cuestionarios.

Se diseñaron en *Excel* tres archivos para armar sendas bases de datos por cuestionario.

La estructura para organizar la información tuvo como propósito que se lograra una triangulación entre las ideas asociadas a la exigencia académica en los tres grupos y visualizar la coincidencia en los nombres de profesoras y profesores identificados como exigentes. Los campos de la información en cada archivo se esquematizan en la siguiente tabla:

Sujeto participante	Datos generales	Identificador	Hoja 1	Hoja 2
Estudiantes	Licenciatura Semestre Sexo	Estudiante/número/letra para consecutivo de opinión.	Nombres de docentes exigentes. Materia impartida	Características de su práctica exigente.
Coordinadoras Coordinadores	Programa que atiende.	Coordinador=Cr Coordinadora=Ca Iniciales del programa académico.	Nombres de docentes exigentes. Materia impartida	Características de su práctica exigente.
Profesorado	Nombre.	Docente/número	Valor en la escala de exigencia personal.	Características de la práctica exigente.

Tabla 6. Estructura para organizar la información.

Elaboración propia.

Cada respuesta recibida se transcribió a su archivo correspondiente para organizar la información en las secciones de:

- Datos generales del participante.
- Identificador del sujeto.
- Nombres de las y los docentes identificados como exigentes.
- Características de la docencia exigente.
- Autovaloración del nivel de exigencia personal como docente (sólo para el grupo de profesores y profesoras).

Las únicas respuestas que se eliminaron fueron las de estudiantes de primer año de licenciatura por considerar que el tiempo en el programa no incluía suficientes opciones para elegir al profesorado exigente.

La depuración de las bases de datos provenientes del portal institucional requirió un trabajo considerable, en particular la del cuestionario del alumnado, pues algunas respuestas eran poco precisas, como los nombres de docentes y asignaturas. Para tener los datos correctos se utilizó el nombre del o la estudiante para ubicar los datos exactos de cada docente.

En cuanto a la organización de la información, fue muy útil, en los casos de más de un docente nominado, añadir en el código de identificación de estudiantes y coordinadores, una letra para señalar comentario en correspondencia al nombre de la o el docente registrado.

4.5.5 Descripción y análisis de la información recabada.

La información se analizó inicialmente por grupo participante. En primer término, se dio lectura a todas las respuestas que exponían características de la docencia o el docente exigente, se identificaron los *elementos más significativos* en las respuestas para después clasificarlos en *categorías* y cuantificarlos.

Los resultados de la primera etapa aportan algunos significados sobre la exigencia desde la observación de la actuación docente, se resaltan términos, significados afectivos y elementos constituyentes de la vivencia de una práctica reconocida como exigente. Las preguntas a cada grupo participante se presentan reunidas en la siguiente tabla:

Participante	¿Qué hace, cómo actúa una / un docente exigente?
Estudiantes	¿Qué caracteriza a las y los docentes exigentes que has tenido en la carrera?
Profesoras / profesores	¿Qué caracteriza a un profesor o profesora exigente?
Coordinadores	¿Por qué consideras exigentes a los profesores y profesoras que identificaste en la carrera que coordinas?

Tabla 7. Preguntas por grupos participantes.

Elaboración propia.

Posteriormente se revisaron en las tres bases de datos, los *nombres de profesoras y profesores* que fueron nominados como exigentes, se contabilizó el número de menciones y se organizaron en un listado general.

Haber contrastado las respuestas en los tres cuestionarios apoyó la *triangulación de los datos* provenientes de los tres grupos de participantes en esta etapa, al ser aprovechados para el reconocimiento de un mismo aspecto de la realidad, mirada desde distintos ángulos: *la exigencia como parte de la práctica docente y los nombres de quienes representan con mayor intensidad ese atributo.*

Al final de este capítulo se presentan con detalle los resultados de esta etapa, ya que de ellos se desprenden los ***sujetos de la investigación.***

4.6 Segunda etapa de trabajo de campo (fase de profundización)

La siguiente etapa consistió en la investigación de las concepciones del profesorado exigente. Esta es la parte del estudio que atiende la pregunta de investigación a partir de la identificación de constructos y sujetos específicos surgidos en la primera etapa.

La comprensión de la práctica docente exigente se abordó a partir del pensamiento de un conjunto de profesoras y profesores elegidos de forma estratégica, considerando que la exigencia estaba “puesta” de antemano en los propios sujetos y que sus concepciones darían cuenta de qué entienden por enseñanza y aprendizaje y qué implicaciones tienen esas creencias en su forma de realizar su práctica educativa.

4.6.1 Sujetos participantes

Una vez obtenido el listado de nombres de los profesores y profesoras exigentes se aplicó un muestreo estratégico con base en los siguientes criterios de selección:

- Congruencia de nominaciones entre los grupos participantes en la primera etapa. Fundamentalmente entre alumnado y coordinaciones, porque hubo

docentes con nominación que no contestaron el cuestionario correspondiente al profesorado.

- Diversidad de unidad académica de adscripción. Se buscó que hubiera al menos dos docentes por cada uno de los 4 departamentos académicos: Ciencias Sociales y Humanidades; Arquitectura y Diseño; Ciencias Básicas e Ingeniería; y Ciencias Económico Administrativas.
- Equilibrio en sexo de los y las participantes.
- Diversidad en la antigüedad laboral.
- Equilibrio entre personal de tiempo y de asignatura.
- Aceptación e interés por participar en la entrevista y aplicación de un cuestionario a sus estudiantes.

Con base en la revisión de investigaciones similares a la presente, se consideró adecuado seleccionar una muestra no probabilística, de tipo intencional con un número de sujetos de 12.

4.6.2 Técnicas. Entrevista y cuestionario.

Las investigaciones que se realizan con el método cualitativo frecuentemente utilizan las entrevistas en sus distintas modalidades y propósitos, de acuerdo con Bisquerra (2004) la entrevista es una técnica con identidad propia, una herramienta adecuada para obtener información de una persona, de lo que ha vivido y de aspectos subjetivos como sus creencias, predisposiciones, valores, opiniones.

Es una técnica que permite recabar información que se puede codificar y organizar de forma esquemática. El grado de estructura de la entrevista depende de la forma en que se quiera obtener la información, de manera que las hay muy estructuradas con preguntas específicas y acotadas y no estructuradas con un guion abierto que permite una conversación libre sobre tópicos generales.

En este estudio se eligió la *entrevista semiestructurada*, la cual se desarrolla con un guion que tiene determinada previamente la información que se desea recolectar,

Flick (2007) señala que esta técnica permite reconstruir teorías subjetivas (caudal complejo de conocimientos que tiene una persona sobre un asunto), en particular los supuestos explícitos que se expresan con espontaneidad al responder las preguntas planteadas en la entrevista.

El diseño del guion de la entrevista se realizó considerando dos elementos orientadores: el marco teórico sobre las concepciones educativas del profesorado universitario y la exigencia académica; y los elementos de significado obtenidos en los cuestionarios de la primera etapa. La versión final del guion, luego de realizar pilotaje, se presenta en el Anexo 7.

La entrevista semiestructurada se realizó a 11 docentes, se eligieron 12, pero uno faltó de forma reiterada a las citas acordadas y finalmente se decidió no sustituirle.

Se aplicó también un cuestionario al alumnado de las y los docentes entrevistados con la finalidad de triangular algunos de los datos obtenidos en las entrevistas. Inicialmente tuvieron que seleccionar la materia dentro de un catálogo, posteriormente contestar 6 preguntas de opción múltiple y una abierta:

- Seleccionar la asignatura de un catálogo.
- ¿Consideras que tu profesor o profesora es exigente?
- ¿Cuáles son las dos características principales de su exigencia?
- ¿Cómo calificas la relación que establece el profesor o profesora con alumnos y alumnas?
- ¿La exigencia de este profesor o profesora propició tu aprendizaje?
- ¿Qué es lo más importante y valioso que has aprendido en esta materia?
- Si deseas ampliar una respuesta o tienes algún comentario, escribe aquí.

4.6.3 Procedimiento de gestión y desarrollo de las entrevistas y cuestionarios.

Luego de definir a los docentes participantes en el estudio, se realizaron las siguientes actividades:

1. Elaboración de cartas con la explicación del propósito del proyecto y las necesidades para la investigación (Anexo 5).
2. Comunicación con las unidades académicas para solicitar autorización para invitar a las profesoras y profesores al estudio.
3. Preparación del guion de las entrevistas semiestructuradas.
4. Pilotaje a través de la realización de una entrevista a una profesora mencionada en la etapa uno, quien no fue seleccionada por no estar en los primeros lugares por número de menciones de los estudiantes.
5. Tras el pilotaje y la retroalimentación con la profesora entrevistada, se ajustó la guía de entrevista. Las partes y temáticas de la entrevista aparecen en el documento *Estructura general de la entrevista* en el Anexo 7.
6. Invitación a docentes por correo electrónico. Realización de acuerdos para la fecha, hora y lugar de la entrevista.
7. Al iniciar cada entrevista se explicó a cada docente, el propósito del estudio y las implicaciones de su participación, se solicitó la firma de acuerdo de la carta de consentimiento para transparentar el uso de la información obtenida. La carta de *Acuerdo de entrevista* puede consultarse en el Anexo 6.
8. Las once entrevistas se realizaron con la asistencia de una grabadora, el promedio de tiempo invertido en las entrevistas fue de una hora. Diez entrevistas se hicieron en las instalaciones de la universidad y una en una cafetería fuera del campus, por petición de una profesora.
9. Al final de cada entrevista, se acordó que cada docente avisaría a su grupo de la aplicación de un cuestionario sobre la experiencia de la clase.
10. Se aplicó un cuestionario a cada grupo de las y los docentes entrevistados.

4.6.4 Registro y sistematización de la información de las entrevistas y cuestionarios.

El proceso de organización de los datos empíricos de la segunda etapa comenzó con la *transcripción* de las entrevistas. Para esta acción se utilizó una herramienta de transformación de archivos de audio a archivos de texto, *TRINT*. Cada entrevista fue *depurada* minuciosamente en cuanto a transcripción de sonidos o palabras no identificadas correctamente por la aplicación, muletillas, expresiones redundantes y datos asociados al nombre o identidad del entrevistado o entrevistada.

Todas las transcripciones se colocaron en una cuenta del software de análisis cualitativo de datos *Atlas.ti* para su primera revisión. Cada entrevista fue analizada a través de repetidos ejercicios de lectura para identificar enunciados y frases con contenido relevante, esta acción implicó soltar el guion de la entrevista para no utilizarlo como estructura de clasificación, fue imperativo focalizar la atención en los discursos del profesorado y dejar que el significado fuera surgiendo por sí mismo.

Cada enunciado o párrafo con contenido relevante fue marcado y organizado bajo la clasificación denominada *cita*. Todas las citas fueron asociadas a una temática que lectura a lectura fue tomando mayor densidad para dar lugar a los códigos.

Cada código fue reuniendo citas correspondientes a un tema compartido, a partir de tal identificación se redactó una definición para cada código y en una siguiente lectura de las citas pudo confirmarse su pertenencia al código asignado o su migración a otro. Esta acción de caminar entre las citas implicó en algunas ocasiones ratificar el sentido de una expresión llevándola de nuevo a su contexto en el discurso amplio de la entrevista.

El conjunto final de códigos fue de 20, entre los cuales se distribuyeron 634 citas identificadas en las 11 entrevistas.

Esta información se organizó en pequeñas matrices en un archivo del programa *Excel* en donde se registró el nombre del entrevistado o entrevistada (pseudónimo), los fragmentos de entrevista (citas), nombre del código, notas sobre los ajustes realizados y notas sobre vínculos con el marco teórico.

A partir de la información reunida por código en cada hoja del archivo se elaboraron pequeños relatos integradores siguiendo la propuesta de Weiss (2017) de ir y venir a los datos, la teoría y las preguntas de investigación. Los relatos, a manera de *memos*, se redactaron a partir de cada código, es decir se elaboraron 20 *memos*.

Cada *memo* incluyó al inicio el nombre del código y su definición, enseguida el título de un tema específico acompañado de dos a tres citas cuyo contenido coincidía con el apartado dentro del código, al final de cada tema con sus citas, un texto breve ya con elementos descriptivos e interpretativos.

Este ejercicio dio lugar a un texto amplio en Word denominado *Colección de memos*, primer esquema hermenéutico que incorporó fuentes primarias y secundarias, articuló la perspectiva teórica e incluyó tanto descripción básica como una incipiente descripción crítico analítica sobre el contenido de las entrevistas.

Categorización de las entrevistas		
Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Aprendizaje	Estrategias para promover el aprendizaje.	Desarrollar habilidades de pensamiento
		Poner ejemplos
		Profundizar
		Hábitos de estudio
		Interdisciplina y analogía
	Condiciones para el aprendizaje.	Concepto de aprendizaje
		Usar diferentes canales
		Gradualidad de contenidos
		Llevar a la práctica lo aprendido
	Estrés académico.	Papel del estrés
	Percepción del alumno /alumna	Deficiencias en formación previa
		Importancia del interés estudiantil
		Dimensión emocional (familiar y social)
		Estudiantes de alto desempeño
Estudiantes de bajo desempeño		
Enseñanza	Condiciones para la enseñanza.	Concepto de enseñanza
		Importancia del encuadre

		Cumplimiento del encuadre
		Asistir a clases
		Naturaleza de la materia
	Manejo de la dinámica de la clase.	Organización
		Planear cada clase
		Realizar ejercicios
		Utilizar diversos recursos didácticos
		Establecer metas
		Acercarse a quienes no avanzan
		Reacciones ante las transgresiones
	Relación docente estudiante.	Relación cordial limitada
		Mostrar interés por la persona
		Llamarles por su nombre
		Seguimiento particular a la persona con menor desempeño
	Evaluar y calificar.	Claridad y variedad de criterios
		Evidencias de aprendizaje espontáneas
		Valorar el esfuerzo y las circunstancias
Revisión y retroalimentación		
Promover el compromiso estudiantil		
Autopercepción docente	Sentido de ser docente.	Caracterizar la propia docencia
		Ser exigente ante la comunidad universitaria
		Educar desde la personalidad
	Raíces de la exigencia.	El ambiente familiar
		La formación escolar
Marco institucional	Contexto escolar.	Perfil del alumnado
		Coordinación académica
		Discursos en la institución
		Percepción sobre la exigencia institucional

Tabla 8. Categorías analíticas de las entrevistas.

Elaboración propia.

4.6.5 Categorización.

Posterior al trabajo de codificación se elaboró un esquema con los temas destacados en cada código (sin citas), este trabajo de clasificación por partes representativas permitió agrupar unidades de contenido que aludían a las mismas ideas, es decir que los códigos se agruparon por familias, en conjuntos de sentido compartido.

La codificación y categorización son procesos de reducción de datos, de acuerdo con Mejía (2011) la mejor manera de preparar la enorme cantidad de información cualitativa para su posterior análisis consiste en buscar dimensiones en el material de campo editado para definir códigos y establecer categorías.

El proceso de categorización siguió los criterios de la estrategia deductiva - inductiva que inicia con el planteamiento de macrocategorías que responden a un marco teórico (Mejía, 2011), en este caso se partió de que las concepciones educativas se refieren a lo que los y las docentes entienden por *aprendizaje y enseñanza*, de tal manera que esos dos ejes se establecieron como base inicial para categorizar, más adelante, con las repetidas revisiones de los discursos docentes se logró profundizar e identificar todas las partes del conjunto.

Luego de examinar reiteradamente los datos, cambiar las agrupaciones, dividir bloques, eliminar códigos ambiguos, cambiar los nombres y la integración del contenido en cada categoría más específica, se llegó a la categorización final a partir de cuatro ejes o dimensiones de análisis, en cada uno se establecieron las categorías correspondientes con subcategorías, en total, 11 y 45 respectivamente, como puede apreciarse en la siguiente tabla:

El desarrollo de subcategorías responde a la intención de perder la menor cantidad de información significativa y mantener la frescura de los datos originales, de acuerdo con Coffey y Atkinson (2003) la pérdida de datos es mayor si no se exploran los códigos y las categorías con los datos originales, otros datos y la teoría.

4.6.6 Cuestionarios aplicados a estudiantes del profesorado exigente.

Como parte del proceso de triangulación, se aplicó un cuestionario (descrito anteriormente) a cada grupo del profesorado participante en el estudio. Se recibieron 135 respuestas que dieron cuenta de las apreciaciones estudiantiles en todos los grupos aplicados.

Se realizó el conteo y registro de las respuestas de opción múltiple y se asignó una identificación a todas las respuestas abiertas.

Los resultados de estos cuestionarios se intercalaron a manera de contraste en el texto del capítulo 5 en donde se presentan los resultados de las entrevistas.

Análisis integral para la identificación de las concepciones educativas.

Éste es el último proceso del trabajo interpretativo, consiste en encontrar los significados al conjunto de datos obtenidos a través de las narraciones y datos compartidos por los sujetos, en el marco de una conversación que ocurrió de forma integrada pero que se parte y segmenta para que emerjan los supuestos que dan sentido y orientación a la práctica educativa.

Los principales paradigmas que subyacen en las investigaciones sobre concepciones epistemológicas y sus implicaciones en la práctica son el *proceso – producto* y el *interpretativo* (Barrón, 2015), es el segundo en el que se apoya la ruta de análisis que se configuró a partir de los dos ejes que componen, de forma sustancial, una concepción educativa enmarcada en la práctica docente: ***el aprendizaje y la enseñanza***.

A partir de un análisis inductivo se fueron identificando los núcleos conceptuales de los y las docentes exigentes que explican *en qué consiste y cómo se propicia el aprendizaje* del alumnado universitario. Una de las revelaciones interesantes es que la enseñanza (como concepto) no tuvo protagonismo en las narraciones, las alusiones a ese eje quedaron supeditadas a su relación con el aprendizaje.

Las concepciones del profesorado se fueron formando en su devenir histórico y de manera contextualizada, es por ello que las otras dos dimensiones de análisis surgidas en el esquema de categorización: ***autopercepción docente*** y ***marco institucional*** fueron incluidas en la formulación de las concepciones educativas, subsumidas en el marco del *aprendizaje*.

El ejercicio que permitió identificar las concepciones educativas del profesorado exigente fue el análisis de las ideas reiteradas, las que confluían, las que llegaron a conclusiones similares, se buscaron los componentes más representativos y los contenidos de mayor jerarquía explícita. Esto supuso volver a hacer lecturas a las citas y al esquema de categorización, el cual nuevamente fue ajustado en su distribución y definición de temas en las subcategorías.

Para incorporar la triangulación con el marco teórico, se puso especial atención a que los constructos presentes en la teoría revisada y en los discursos docentes formaran parte del tejido sustancial en las cinco concepciones evidenciadas y sus elementos.

4.7 Vigilancia epistemológica

Toda investigación debe garantizar que su diseño y desarrollo cuenta con las estrategias que sustentan la confiabilidad de sus resultados.

Los términos *validez* y *confiabilidad* se asocian a la epistemología positivista tradicional, superada en la segunda mitad del siglo XX (Martínez, 2006). Sin embargo estos conceptos y su orientación perviven en la mente de muchos investigadores, lo que ha obligado a que en toda investigación de enfoque cualitativo se aclare la forma en que se han redimensionado estos elementos.

Según Denzin y Lincoln (2011) lo *cualitativo* en la investigación cualitativa implica un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden ser medidos experimentalmente, pues se asume que la realidad tiene una naturaleza socialmente construida.

Para Martínez (2006) una visión postpositivista de la *validez* supone una investigación que refleja una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad estudiada, y la *confiabilidad* está orientada hacia el nivel de concordancia interna entre diferentes observadores del mismo fenómeno.

La vigilancia epistemológica es el conjunto de estrategias que refuerzan la validez y confiabilidad de una investigación, consiste en un ejercicio de articulación entre el estudio y la reflexividad que inicia desde la elección del tema de interés, los sujetos participantes, la orientación metodológica y la forma de analizar los resultados.

En esta acción es necesario estar consciente de que la realidad social se conforma de varias capas o niveles que no son comprensibles a simple vista y que la pertenencia o participación de la investigadora en esa misma realidad influye en la manera de interpretarla.

En la certeza de que calidad de una investigación cualitativa como ésta depende de cómo se encare el reto de no mezclar el conocimiento propio de la investigadora (datos, intuiciones, juicios) con el proceso de recolección y análisis de la información producida en las acciones sistemáticas del estudio, las estrategias instrumentadas se exponen a continuación:

1. La decisión de operar dos etapas en el trabajo de campo permitió que la *selección de los sujetos de estudio* partiera de los criterios predominantes en los principales actores de la vida académica y no en criterios particulares de la investigadora. De igual manera, las primeras nociones empíricas sobre **exigencia** surgen en la primera etapa y darían orientación a la segunda, de profundización.
2. Revisión de los instrumentos utilizados en el estudio a través de asesoría experta para su diseño, y el pilotaje de cada uno con personas de las mismas características que los sujetos de estudio, además de conversaciones sobre la claridad de cada instrumento, posteriores al ejercicio piloto.
3. Triangulación de saberes en la primera fase en donde se solicitó información sobre el mismo aspecto de la realidad educativa a tres sectores de la

comunidad universitaria. Triangulación en la segunda etapa a partir de las entrevistas al profesorado y sus respectivos grupos de estudiantes.

4. Asesoría y retroalimentación a los avances del trabajo a través de los dispositivos propios del programa de doctorado, en las sesiones periódicas de una comunidad de investigación de la Universidad Iberoamericana León y en una estancia académica en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
5. Referir toda afirmación de las entrevistas al profesorado participante sin exposición personal y la información institucional a los documentos en los que se sustenta.
6. El diálogo con la tutora que acompañó este trabajo incluyó momentos reflexivos en los que la investigadora declaró explícita y claramente sus supuestos, preconcepciones, posición institucional, antes del trabajo de campo; temores en el manejo de resultados y posibles puntos ciegos por pertenecer e identificarse de alguna manera con el profesorado participante en el estudio.

4.8 Consideraciones éticas del estudio.

A través de todo el proceso de investigación se tuvo presente la importancia de respetar la dignidad de las y los participantes en el estudio.

Toda investigación con personas supone un acto de confianza al compartir su tiempo, sus experiencias e información de sus vidas, la sensibilidad para minimizar el perjuicio a los participantes y construir el mayor conocimiento posible con la información compartida constituye el fundamento ético del manejo de datos personales en la investigación.

Por lo anterior, las condiciones básicas que se atendieron en el estudio fueron:

1. Confidencialidad y anonimato. Se resguardó la identidad de todo participante en el estudio a través del uso de pseudónimos y códigos de identificación en

todas las citas provenientes de los cuestionarios de las dos etapas y de las entrevistas a las y los docentes. Incluso en la transcripción de todas las entrevistas, se modificaron los datos que pudieran revelar la identidad de quienes participaron en el estudio.

2. Consentimiento informado. Se expuso con detalle el propósito de la investigación a través de la primera comunicación con cada docente para que pudiera decidir libremente su participación. Al inicio de la entrevista se solicitó la lectura y firma de la carta *Acuerdo de entrevista* y se dejó un espacio libre para señalar alguna restricción en el uso de la información recabada en la entrevista.
3. Retroalimentación. Se expresó a cada docente que participó en el estudio que al concluir el reporte de trabajo se podría, de ser su interés, tener una conversación para compartir los hallazgos y conclusiones. Esto constituye una acción ética de doble propósito, en primer lugar, por el compromiso que se adquiere para manejar de forma profesional (no negligente) la información compartida en el análisis y discusión de los resultados; y en segundo lugar para agradecer su contribución a la investigación educativa al tiempo que se muestra el uso que se hizo de su participación.

4.9 Resultados de la primera etapa.

Se presentan a continuación los resultados de la primera etapa ya que de ella se desprenden los sujetos participantes en la etapa de profundización para responder a las preguntas de investigación.

Las actividades del trabajo de campo se desarrollaron en dos fases, durante el otoño de 2017, la primera y en primavera 2018, la segunda. En la primera fase se aplicaron sendos cuestionarios a estudiantes, docentes y coordinadores de licenciatura (y del Área de Reflexión Universitaria) para identificar a profesoras y profesores considerados exigentes, al tiempo que expresaron sus razones para nominarlos.

Los cuestionarios aplicados consistieron en preguntas abiertas, todas referidas a los docentes exigentes, como se ilustra en el diagrama siguiente:

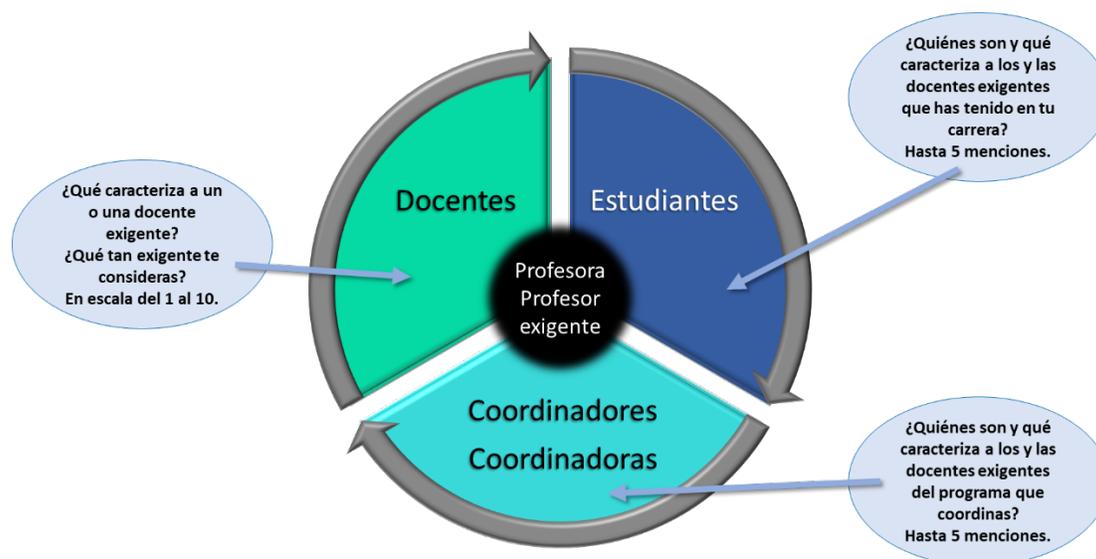


Figura 5. Composición de cuestionarios.

Elaboración propia.

De los cuestionarios aplicados a los tres diferentes grupos de sujetos, se obtuvieron las primeras nociones sobre la exigencia académica y las características del profesor exigente. En los Anexos 2, 3, 4, 8 y 9 se muestran los cuestionarios aplicados; dos de dichos cuestionarios, el de estudiantes y el de titulares de coordinación, tienen la misma estructura y las mismas preguntas, aunque el planteamiento se adaptó a cada grupo por sus características y papel que desempeña.

Las respuestas encontradas en torno a la pregunta *por qué se considera exigente a las o los docentes mencionados* establecieron una o varias razones sobre la exigencia de cada profesor o profesora, cuando hubo respuestas complejas o extensas, se seleccionó la idea central.

En resumen, se procesaron 389 cuestionarios, con 812 registros en total. Cada registro corresponde a una respuesta relacionada con las características de la *exigencia académica* de un o una docente en particular. En el caso del cuestionario

de docentes, cada registro dio lugar a diferentes elementos que componen la noción de *profesor / profesora exigente*.

En el diagrama siguiente se especifica el número de participantes que respondieron por sector, el total de registros sobre exigencia, total de docentes identificados como exigentes en los cuestionarios del alumnado y coordinaciones y los rasgos de la exigencia mencionados por el profesorado.

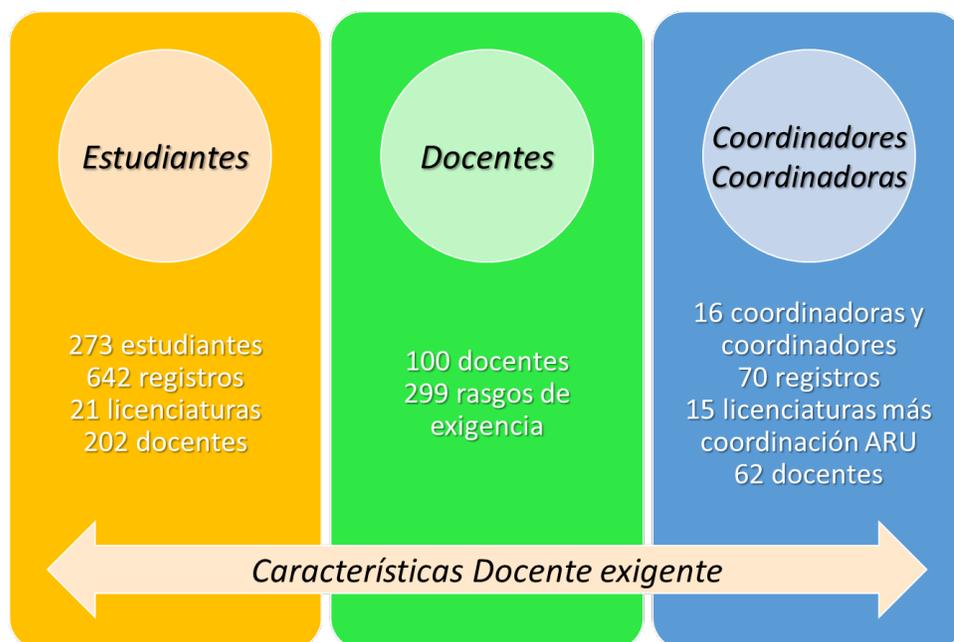


Figura 6. Resumen de aplicación de cuestionarios.

Elaboración propia.

En relación con las y los docentes identificados como exigentes, hubo 202 nombres que aparecieron en el cuestionario de alumnos y 62 en el de coordinadores. 43 nombres son mencionados por ambos grupos.

4.9.1 Cuestionario de estudiantes

En cuanto a los cuestionarios de alumnos, en el portal de captura se tuvieron 336 cuestionarios, de los cuales se descartaron 58 por ser del primer año de licenciatura (criterio de exclusión establecido previamente) y otros 5 por no tener respuestas; la muestra final fue de 273 cuestionarios.

En relación con la población estudiantil, el 14% respondió el cuestionario, luego de excluir al alumnado de primer año, el porcentaje de cobertura fue del 11.14%

Del total de estudiantes que respondieron, el 58% fueron mujeres y el 42% fueron varones.

La distribución por licenciatura y por frecuencia docentes mencionados se muestra en la tabla siguiente:

Licenciatura	Docentes mencionados					Total
	1	2	3	4	5	
Derecho	15	6	10	2	7	40
Arquitectura	19	1	1	2	5	28
Ingeniería Industrial	6	10	8	1	1	26
Comercio Exterior y Logística Internacional	9	4	2	2	1	18
Administración y Creación de Empresas	5	8	3	2	0	18
Marketing y Publicidad	7	4	4	0	1	16
Psicología	2	2	4	2	3	13
Diseño Digital Interactivo	4	4	1	1	3	13
Ingeniería en Bionanotecnología	2	6	1	1	2	12
Nutrición y Ciencia de los Alimentos	3	5	1	1	1	11
Contaduría y Estrategias Financieras	3	4	4	0	0	11
Relaciones Internacionales	1	4	2	2	1	10
Ingeniería de Negocios y Sistemas	2	3	2	2	1	10
Ingeniería Mecatrónica	5	2	0	1	0	8
Ingeniería Mecánica y Eléctrica	2	2	3	1	1	9
Ingeniería Civil	4	2	0	0	1	7
Comunicación	3	0	0	0	3	6
Diseño de Producto	0	3	2	1	0	6
Ingeniería Biomédica	1	0	4	1	0	6
Diseño y Arte Visual	0	3	1	0	0	4
Desarrollo Turístico y Hospitalidad	1	0	0	0	0	1
Total	94	73	53	22	31	273

Tabla 9. Docentes con menciones por licenciatura.

La marca en amarillo indica la frecuencia más alta de cada licenciatura.

Elaboración propia.

En relación con la cantidad de docentes con mención de acuerdo con el sexo del alumnado, las 158 mujeres mencionaron mayormente dos docentes, mientras que la mayoría de los 115 estudiantes varones mencionaron sólo uno.

El porcentaje de docentes con mención por alumnos y alumnas, distribuidos por sexo, se presenta la siguiente gráfica.

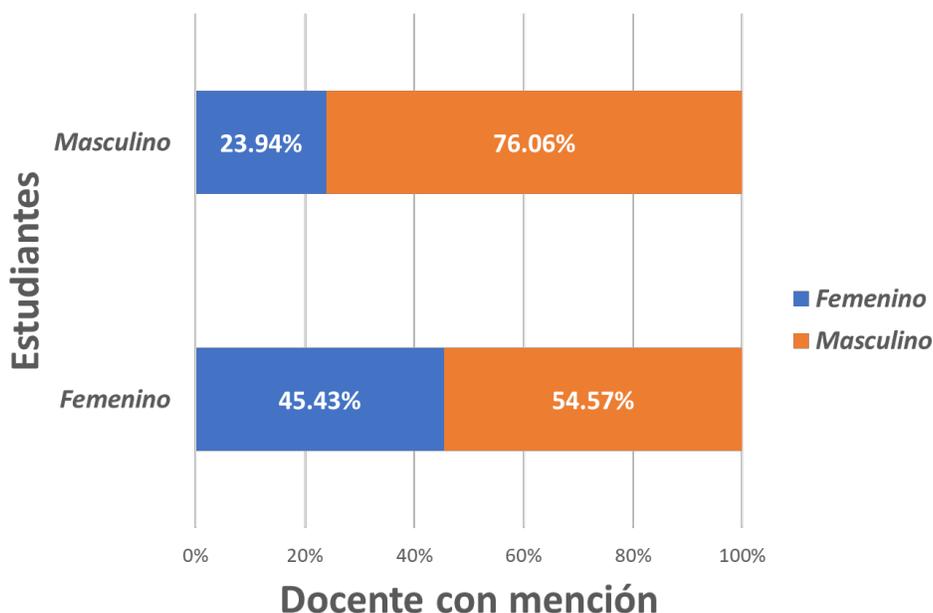


Figura 7. Sexo de docentes con mención en relación con el sexo de estudiantes.

Elaboración propia.

Las mujeres muestran un relativo equilibrio en cuanto al sexo de sus docentes identificados como exigentes, mientras que los varones tienen una clara mayoría de docentes varones mencionados como exigentes.

Por otro lado, de los 642 registros analizados el 63% corresponde a características de docentes varones y el 37% a características de docentes mujeres. Es decir, que a la hora de identificar las características de la docencia exigente, la mayoría son atribuidas al profesorado masculino.

Ahora bien, los alumnos y alumnas mencionaron en sus encuestas un total de 202 profesores diferentes, de los cuales fueron 85 mujeres (42.08%) y 117 varones (57.92%). Las profesoras y profesores con más menciones se muestran enseguida:

Docente	Registros	Docente	Registros	Docente	Registros
Ángel	26	Walter	12	Javier	6
Manuel	25	Guadalupe	10	Mercedes	6
Juan	22	Lucía	10	Ricardo	6
Jesús	19	Pedro	9	Santiago	6
Liliana	19	Regina	9	Diego	5
César	17	Camila	8	Jaime	5
Joel	17	Fernando	8	Marcos	5
Brenda	14	Raquel	8	Marina	5
Gabriel	12	Miranda	7	Mónica	5
Mario	12	Miriam	7	Silvia	5
Miguel	12	Adriana	6	Víctor	5

Tabla 10. Docentes con 5 o más menciones. Elaboración propia.

Los nombres de los profesores y profesoras se registraron con seudónimos para atender la debida confidencialidad de los datos.

De esta lista de docentes se seleccionaron a quienes participaron en la segunda fase del levantamiento de información de este estudio.

4.9.2 Razones por las que se eligieron a las y los docentes como exigentes.

Las respuestas de las alumnas y alumnos al instrumento conformaron una base de datos que una vez depurada, ordenada y codificada permitió la sistematización de la información.

Tras varias lecturas a los 642 registros sobre las razones por las que identificaron a las y los profesores exigentes que habían tenido hasta ese momento de su trayectoria escolar, se encontraron respuestas de diversa índole, **la mayoría relacionadas con la actuación del docente**, pero hubo menciones a otros aspectos.

En el análisis fue evidente que las y los estudiantes respondieron a la pregunta *¿qué caracteriza a las y los docentes exigentes que has tenido en la carrera?* desde lo que entienden por exigencia, así que la lectura de cada registro tuvo como propósito identificar lo que para las y los estudiantes tiene importancia en la docencia exigente.

A partir de los registros se establecieron las siguientes temáticas para organizar las respuestas del alumnado, se presentan en el orden de mayor a menor número de menciones:

- Acciones docentes asociadas al aprendizaje
- Reconocimiento de haber aprendido
- Reconocimiento del esfuerzo personal
- Expresiones de interés por la clase
- Expresiones de agobio
- Actitudes docentes que rechaza el alumnado
- Mayor demanda a la forma que al fondo
- Críticas al estilo de enseñanza
- Menciones contradictorias
- Naturaleza de la asignatura

4.9.2.1 Acciones docentes asociadas al aprendizaje.

En esta categoría se colocaron los registros que hacen referencia a las acciones docentes que implican esfuerzo de la persona estudiante, que propician logros y aprendizaje, razones que explícitamente señalan aspectos de calidad esperada en los trabajos y tareas con un propósito de formación, están también los comentarios positivos sobre el método de enseñanza del o la docente: didáctica, claridad, orden, trabajo previo y constante, su capacidad para cubrir un temario amplio; su dominio, experiencia y actualización sobre el tema que imparte; su forma de evaluar con rigor (imparcial, consecuente y útil); estrategias que retan, motivan y hacen reflexionar a los estudiantes; los recursos del docente para manejar la dinámica y disciplina en el grupo; la forma y tiempo de retroalimentación con detalle y conocimiento de sus estudiantes; acciones de seguimiento al reglamento institucional y normas acordadas que tienen intenciones formativas; promoción de autoexigencia,

pensamiento crítico, conocimiento de la realidad profesional; y acciones testimonio de los valores que el o la docente demanda al grupo: ética, organización, criticidad, apertura, calidad, profesionalismo.

Dos estudiantes lo plantearon de la siguiente manera:

Excelente docente, tenía preparada su clase al igual que un cronograma desde el inicio de clase, los rubros con los que calificaba eran claros y justos. Los trabajos tenían que estar en tiempo y forma.

Estudiante 69C

Busca que entregemos trabajos con un buen nivel de calidad, por lo que su retroalimentación es dura y directa. No acepta trabajos con tomas fuera de foco, sobreexpuestas o con trepidaciones. Al final lo que él busca es que logremos crear trabajos con una calidad profesional.

Estudiante 74C

4.9.2.2 Reconocimiento de haber aprendido

Los registros que corresponden a este aspecto hacen explícitos logros de aprendizaje en la persona estudiante, a diferencia de la anterior que señala acciones que despliega el o la docente. En el cuestionario se solicitó la razón por la que una o un docente se eligió para mencionarle como exigente, las respuestas en estos registros hacen mayor énfasis en el resultado personal de quien contesta, que en el proceso de enseñanza.

A continuación se presentan algunas citas originales del cuestionario de estudiantes:

Fue la maestra con la que más aprendí durante la carrera. Es muy exigente en cuanto a sus proyectos, trabajos y el modo de hacer las cosas pero la verdad sí aprendí.

Estudiante 30B

Aprendí el mecanismo de acción que tienen cada una de las enfermedades, así como los puntos claves para poder identificarlas y dar el mejor tratamiento nutricional.

Estudiante 10A

La verdad aprendí mucho, son trabajos extensos con cierto grado de dificultad para su elaboración y razonamiento.

Estudiante 147A

4.9.2.3 Reconocimiento del esfuerzo personal

En esta categoría se destacan las menciones que señalan el esfuerzo que implicó la materia con la o el docente mencionado, alumnos y alumnas asocian la demanda de trabajo y dedicación como un aspecto positivo de la exigencia de sus profesores.

Ejemplos de los registros:

Cada puntaje tú te lo ganas, por lo que te crea una exigencia propia a hacer todas las tareas. Sus exámenes son de prepararse con mucho tiempo, no puedes llegar a uno sin decir que no estudiaste, te obliga a estar estudiando continuamente, me hizo esforzarme demasiado.

Estudiante 219B

Sin duda ha sido la materia que más me he exigido, porque el profesor hace que te exijas al máximo, es un excelente profesor así debería ser el nivel de todas las materias, de las demás tengo que aceptar que las he aprobado sin esfuerzos.

Estudiante 70A

4.9.2.4 Expresiones de interés por la clase

Los registros seleccionados contienen expresiones de estudiantes relacionadas con el interés, motivación, entusiasmo y aprecio desarrollados por la clase, aluden a la

pasión que observan en sus docentes y el reflejo de ello en el método de trabajo.
Dos comentarios de este bloque:

Se ve que le apasiona ese tema y lo transmite a nosotros, nos pide y exige lo necesario para que nosotros aprendamos y nos metamos a fondo a esa materia y nos apasionemos más por la carrera que elegimos.

Estudiante 137B

Con exigente me refiero a que es un profesor que te motiva y siempre trata de que des tu máximo en cada clase, sus clases son de esas que si llegas a faltar perdiste mucha información importante.

Estudiante 254B

4.9.2.5 Expresiones de agobio.

A través de la lectura repetida de los registros se fueron encontrando algunas menciones críticas relacionadas con la actuación de las y los docentes elegidos como exigentes, en esta categoría se reúnen los comentarios que refieren agobio o desacuerdo por la cantidad de trabajo asignado o el contenido que selecciona el o la docente.

Me parece que su exigencia está enfocada de una manera poco positiva pues las entregas que solicita son muy extensas, y a su voluntad las cambia para añadir más y más alcances sin escuchar lo que los alumnos tienen que comentarle al respecto. Como consecuencia entregar el proyecto que el profesor espera en el tiempo otorgado es muy complicado.

Estudiante 53C

Te satura de información, presentaciones de 200 diapositivas y te tienes que aprender todo para el examen.

Estudiante 78^a

4.9.2.6 Actitudes docentes que rechaza el alumnado.

Los registros que se incluyen en esta categoría se refieren a actitudes docentes que las y los estudiantes consideran como maltrato, humillación, faltas de respeto por parte del o la docente y situaciones tensas que se generan por estas conductas. Esta categoría contiene también aquellas alusiones al carácter o personalidad que los estudiantes señalan de sus docentes, especialmente por representar un posible obstáculo para el logro de un ambiente de aprendizaje.

Es un profesor exigente en clase, le gusta que los alumnos estudien y se esfuercen por debatir y sobresalir en clase, lo cual es perfecto, pero tiende a ser agresivo con sus comentarios hacia los alumnos, muy despectivos sobre la persona y actitudes lascivas con las mujeres de los grupos, una falta total de respeto a las mujeres con sus comentarios por lo que lo vuelve un profesor indeseable a la hora de elegir un curso.

Estudiante 15B

Maestro con una actitud muy fuerte, llega a ser arrogante, intimidando alumnos lo cual incrementa el nerviosismo, lo que ocasiona que sea más difícil.

Estudiante 226C

4.9.2.7 Mayor demanda a la forma que al fondo.

En esta categoría se reúnen los registros en donde alumnos y alumnas ofrecen como razón para considerar a su profesor o profesora como exigente, los mensajes y acciones docentes centrados en el comportamiento estudiantil en clase y formalidades en el trabajo por encima de las evidencias de aprendizaje. En esta categoría se incluyen las razones que equiparan la exigencia con la acción de evaluar de forma rigorista.

Su exigencia se enfoca en el tipo de entregables de los proyectos solicitados, desplazando la atención sobre el proyecto mismo. Es decir, es

extremadamente exigente con la hora y forma de entrega favoreciendo a quien lo entrega como lo solicita sin importar si es o no un buen proyecto. En este caso no me parece un enfoque positivo de la exigencia.

Estudiante 53E

Personalmente no lo considero exigente, pero la mayoría de los alumnos piensan que es muy exigente. Lo consideran exigente porque reprueba automáticamente a cualquier alumno que presente un trabajo con más de 5 faltas de ortografía, lo peor de todo es que muchos reprueban. Que un alumno de educación superior se queje de un maestro porque le está pidiendo conocimientos educación básica hace que uno se pregunte cómo ese alumno entró a la universidad en primer lugar.

Estudiante 74B

4.9.2.8 Críticas al estilo de enseñanza.

Los registros que señalan críticas al método o estrategias de enseñanza de las y los docentes elegidos como exigentes están en esta categoría. Aquí se encuentran juicios sobre la pertinencia de los recursos didácticos, quejas y expresiones que reprueban la capacidad educativa de sus docentes.

Nos decía que investigáramos todos los temas mas no explicaba las cosas y quería trabajos sumamente elaborados.

Estudiante 180B

Tiene mucho conocimiento sin embargo no sabe explicar, no sólo lo digo yo, lo dicen muchos estudiantes, es exigente en el sentido de que en sus clases va a un ritmo muy acelerado, no puedes ni bostezar en sus clases, por lo mismo que son materias complicadas, no puedes faltar a ninguna clase y con poco que te quedes atrás ya perdiste el hilo.

Estudiante 183A

4.9.2.9 Menciones contradictorias.

Esta categoría reúne planteamientos del alumnado que contienen una afirmación y una negación al mismo tiempo o se refieren a una misma conducta como rasgo de exigencia y también como un mal necesario. Aunque no son muchos registros en esta categoría, el hecho de tener ambivalencia resulta interesante porque fueron las razones utilizadas para explicar por qué se eligió a un o una docente como exigente.

El profesor no te exige mucho pero si demuestras que te importa la clase, haciendo bien tus tareas y demás, obtienes buenos resultados.

Estudiante 34A

No le considero muy exigente, sin embargo hace que todos estemos al día en su materia poniendo mucha tarea. Es un gran profesor.

Estudiante 55B

Pide muchas tareas y trabajos largos pero ayuda al aprendizaje y es buen profesor a pesar de ser exigente.

Estudiante 115A

4.9.2.10 Naturaleza de la asignatura.

Ésta es una categoría en donde se seleccionaron los registros que mencionan que la asignatura por sí misma, la modalidad en la que se imparte o los conocimientos previos que demanda son las fuentes de dificultad para aprender de manera adecuada. Resulta interesante que éstas sean las razones por las que se nominó a un o una docente como exigente ya que en principio no parecen cuestiones que dependan o sean responsabilidad de la persona docente.

Porque da por sentado que entiendes los conceptos vistos en Multimedia 1, ya que es prerrequisito y si no entiendes dichos conceptos no deberías estar en Multimedia 2 y no pierde mucho tiempo repasándolos. Lo cual, nuevamente, no es exigente sino lógico; pero al compararlo con otros maestros lo hace ver exigente.

Estudiante 74A

En la materia de Programas, como es en línea, ella tiene una percepción del trabajo y yo otra, por la cual lo hice de esa manera y ya no se puede modificar una vez enviado.

Estudiante 121A

Se descartaron algunos registros por ser escuetos, imprecisos o incomprensibles (por ejemplo respuestas como: todo, trabajos y tareas, etc.) por tal motivo no pudieron colocarse en alguna categoría.

Una vez analizados los 642 registros, la distribución se muestra a continuación.

Categorías		
¿Qué caracteriza a las y los docentes exigentes que has tenido en tu carrera?	Cantidad de registros	Porcentaje
Acciones docentes asociadas al aprendizaje	363	56.5%
Reconocimiento de haber aprendido	57	8.9%
Reconocimiento del esfuerzo personal	44	6.9%
Expresiones de interés por la clase	14	2.2%
Expresiones de agobio	36	5.6%
Actitudes docentes que rechaza el alumnado	35	5.5%
Mayor demanda a la forma que al fondo	28	4.4%
Críticas al estilo de enseñanza	27	4.2%
Menciones contradictorias	23	3.6%
Naturaleza de la asignatura	6	1.0%
Registros descartados	9	1.3%

Tabla 11. Frecuencia de categorías asignadas a registros de estudiantes.

Elaboración propia.

De la tabla anterior se desprenden dos reflexiones importantes. En primer lugar, que la mayoría de los aspectos que las y los estudiantes señalan de sus docentes exigentes aluden de alguna manera al hecho de lograr aprendizajes (categorías marcadas en verde), en suma representan el 74.4%; mientras que las categorías que apuntan a situaciones que el alumnado critica (marcadas en amarillo) sugieren estar relacionadas con obstáculos para aprender, 19.6%.

Si bien las y los estudiantes asocian la exigencia de sus docentes con el aprendizaje, también aportaron comentarios que la relacionan con aspectos de la persona docente que resultan inquietantes, desmotivantes y un obstáculo para cursar adecuadamente sus asignaturas.

4.9.3 Cuestionario de docentes.

El cuestionario de docentes se aplicó en línea al profesorado de licenciatura. Lo contestaron 100 docentes y sus resultados se presentan en este apartado.

En relación con la población total de docentes en la universidad, el 21% respondió el cuestionario cumpliendo los criterios de validez.

En cuanto al sexo, hubo 54 participantes femeninas y 46 participantes masculinos.

En el cuestionario se solicitó a las y los docentes una autoevaluación numérica acerca de qué tan exigentes se consideraban en una escala del 1 al 10 en donde el 1 significaba nada exigente y el 10 muy exigente. Los resultados se muestran a continuación.

Autoevaluación	Docente		Total
	Femenino	Masculino	
10	5	0	5
9	28	22	50
8	20	19	39
7	1	4	5
1	0	1	1
Total	54	46	100

Tabla 12. Autoevaluación de docentes por sexo.

Elaboración propia.

Al calcular el promedio de autoevaluación por sexo, resultó para las mujeres: 8.69 y para varones: 8.24.

¿Qué caracteriza a un profesor o profesora exigente? Las respuestas del profesorado.

A diferencia del cuestionario para estudiantes y para coordinadores, el cuestionario para docentes solicitó rasgos, características de un profesor o profesora exigente. No se pidieron nombres, razones, hablar de su propia persona u ofrecer una definición, se pidieron características. De modo que las respuestas de los y las docentes fueron mayoritariamente en forma de listas de rasgos, cualidades, obligaciones, entre otras ideas. Algunos ejemplos a continuación:

Que demuestra firmeza en sus decisiones. Que es congruente con sus valores y los defiende. Que vive en un ámbito de exigencia institucional y permea dicha exigencia.

Docente 8

Consistente, coherente, exige estándares altos de conducta académica, disciplina, da retroalimentación, igualitario, justo, y escucha.

Docente 38

El/La profesor/a fomenta, exige, promueve, amplía horizontes, quiere estimular a los estudiantes a pensar, reflexionar, porfiar. Es crítico/a, interpelador/a, flexible, creativo/a, bien estructurado/a, empático/a, efectivo/a, justo/a y estricto/a con las calificaciones, tiene pasión y ganas de transmitir sus conocimientos.

Docente 53

Después de varias lecturas a los registros, fue evidente que había, en general, elementos y actitudes de varias nociones sobre exigencia académica, no todas convergentes. Se identificaron hasta cuatro características por registro que luego se

organizaron en grupos para poder apreciar los principales rasgos de la exigencia docente desde la perspectiva del profesorado.

Los registros revisados dieron un total de 15 rasgos integradores que agrupan características y actitudes docentes similares.

El agrupamiento final se para presenta en la siguiente tabla:

¿Qué caracteriza a un profesor o profesora exigente?		
Rasgo	Cantidad de menciones	Elementos incluidos
1.- Se enfoca al aprendizaje.	46	Tiene como tarea el aprendizaje del alumnado, equilibra diversos aspectos académicos en función de las necesidades de cada estudiante, es consciente del nivel de desempeño que corresponde, confía en las capacidades de cada persona.
2.- Consecuente – autoexigente.	46	Realiza compromisos con el grupo. Cumple lo que promete, se aplica los mismos estándares de calidad que demanda a los estudiantes, aplica las reglas que estableció, no teme sancionar.
3.- Formal.	36	Conoce sus obligaciones y las cumple. Da importancia a la normatividad y expectativas institucionales (puntualidad y asistencia, realiza las acciones que le solicitan). Trata con respeto.
4.- Evalúa con objetividad.	30	Realiza encuadres y sistemas de evaluación, elabora buenos instrumentos, retroalimenta, sigue el sistema acordado y evalúa con justicia.
5.- Demandante.	23	Pone altos estándares en las especificaciones de los trabajos académicos. Recuerda frecuentemente el nivel que se debe alcanzar en la materia. Pide más de lo normal.
6.- Domina el tema.	20	Está preparado(a) en su tema, tiene experiencia profesional sobre lo que enseña y se actualiza constantemente.
7.- Organizado.	22	Tiene una planeación del curso, trabaja con orden y gradualidad. Tiene creatividad y diversos recursos y estrategias de enseñanza. Lleva registros de tareas y trabajos, dedica tiempo a preparar y revisar.
8.- Retador.	14	Logra que el alumnado se esfuerce. Presiona adecuadamente para que los y las estudiantes den lo mejor de sí.
9.- Acompañante.	12	Conoce a sus estudiantes y acompaña su crecimiento de forma personal. Se concibe como guía y considera que el aprendizaje es tarea del alumno y la alumna.

10.- Firme.	12	No cede a las presiones. No negocia si hay incumplimientos.
11.- Motivador.	11	Genera interés en la materia, gusto por trabajar. Transmite su entusiasmo y pasión por la profesión.
12.- Comprensivo.	10	Escucha los problemas o circunstancias de cada estudiante. Sabe que cada persona es diferente y atiende las diferencias. Puede ser flexible con las reglas.
13.- Didáctico.	8	Se comunica con claridad. Su docencia tiene aplicaciones reales. Trabaja con lo teórico y lo práctico.
14.- Promueve valores.	5	Promueve que las alumnas y los alumnos sean éticos y profesionales. Conoce la filosofía institucional y la aplica en su docencia.
15.- Autoritario.	2	Es intolerante, desconsiderado, rígido y tradicional.

Tabla 13. Rasgos de exigencia establecidos por el profesorado.

Elaboración propia.

Los rasgos más mencionados asocian la exigencia con la forma que tiene la enseñanza docente, en segundo lugar, se hace referencia a cuestiones de cumplimiento y formalidad, en tercer lugar, se considera que la exigencia está vinculada con el aprendizaje de las y los estudiantes, y por último hay un par de menciones que identifican a la exigencia a través de actitudes autoritarias.

4.9.4 Cuestionario a coordinaciones.

En el cuestionario a titulares de coordinación se solicitó mencionar los nombres de profesores y profesoras que consideraran exigentes en sus programas académicos de licenciatura, con un máximo de 5 menciones. Este cuestionario lo respondieron 16 coordinadores, 15 correspondientes a programas de licenciatura y 1 de la coordinación del Área de Reflexión Universitaria, la cantidad de profesores identificados se presenta en la siguiente tabla.

Coordinador / Coordinadora	Docente		Total
	Femenino	Masculino	
Marketing y Publicidad	2	3	5
Diseño y Arte Visual	3	2	5
Diseño de Producto	3	2	5
Área de Reflexión Universitaria	2	3	5
Ingeniería Industrial	1	4	5
Contaduría y Estrategias Financieras	0	5	5
Psicología	4	1	5
Derecho	1	4	5
Desarrollo Turístico y Hospitalidad	4	1	5
Arquitectura	1	3	4
Ingeniería Biomédica	0	4	4
Ingeniería en Bionanotecnología	2	2	4
Comunicación	1	3	4
Administración y Creación de Empresas	1	2	3
Ingeniería Mecánica y Eléctrica	0	3	3
Ingeniería Civil	0	3	3
Total	25	45	70

Tabla 14. Docentes con mención por las y los coordinadores.

Elaboración propia.

En total se proporcionaron 70 nombres de docentes, de los cuales el 36% fueron mujeres y el 64% fueron varones. Es de hacer notar que este resultado coincide con el encontrado en el cuestionario de alumnos, donde identificaron a más varones que mujeres como docentes exigentes, particularmente las alumnas, como ya se subrayó en párrafos anteriores. Sin embargo, estos resultados coincidentes de alumnos y coordinadores contrastan con la autoevaluación numérica que hacen los docentes de su propia percepción de exigencia, donde las mujeres se consideran más exigentes que los varones.

En el cuestionario dirigido a titulares de coordinación de licenciaturas también se preguntó las razones por las que consideraba exigente a la profesora o profesor mencionado. Del total de profesores mencionados, dos registros no tuvieron respuesta por lo que se revisaron 68 razones por las que se consideró exigentes a los docentes nominados.

En el análisis de las respuestas de los coordinadores se pudo apreciar que prácticamente todas las razones ofrecidas como argumento para la elección de los docentes que nominaron, tenían relación con el aprendizaje de los estudiantes.

4.9.4.1 Características del y la docente exigente.

Las razones que ofrecieron coordinadoras y coordinadores para considerar exigente a un profesor o profesora se refirieron a los siguientes aspectos:

- Acciones orientadas a la aplicación de esfuerzo y logro de aprendizajes en el alumno: calidad esperada en los trabajos y tareas con propósitos de formación.
- Método de enseñanza del docente: didáctica pertinente, claridad, orden, trabajo previo y constante.
- Capacidad para cubrir un temario amplio.
- Dominio, experiencia y actualización sobre el tema que imparten
- Evaluar con rigor: imparcial, consecuente y útil.
- Claridad en el planteamiento de las expectativas que tienen de los alumnos en cada curso.
- Utilización de estrategias que retan, motivan y hacen reflexionar a los estudiantes.
- Recursos del docente para manejar la dinámica y disciplina en el grupo.
- Forma y tiempo de retroalimentación: con detalle y conocimiento de sus estudiantes
- Conocimiento y apego al reglamento institucional y normas acordadas que tienen intenciones formativas.
- Promoción de autoexigencia, pensamiento crítico, conocimiento de la realidad profesional.

- Ofrecen testimonio de los valores que demandan: ética, organización, criticidad, apertura, calidad, profesionalismo.

Las coordinadoras y coordinadores tienen un papel central en la construcción del ambiente educativo en cada licenciatura, específicamente en cuanto a la exigencia académica por parte del profesorado, son quienes contratan y dan continuidad a la participación de cada docente, así que su criterio y evaluación son importantes en la conformación de los colegios de docentes en cada programa.

Las razones para nominar como exigentes a docentes que participan en las licenciaturas a su cargo fueron organizadas como se presentó anteriormente, sin embargo resulta interesante revisar las formulaciones literales de sus respuestas:

La profesora tiene una planeación muy precisa de su curso, es muy organizada y puntual. Exige también puntualidad y cumplimiento con los trabajos académicos, así como con las prácticas de la materia.

CaP

Logra que las y los estudiantes se den cuenta de todo lo que no saben y lo que creen que saben pero no comprendían, les provoca a esforzarse y estar más atentos, implica un esfuerzo para ellos.

CaRu

Obliga a los alumnos a realizar y presentar sus trabajos cubriendo lineamientos específicos, a comportarse adecuadamente dentro del laboratorio de manera que se reduzcan riesgos en las prácticas.

CrBm

Es una maestra con un ejemplo profesional de alto nivel, excelente en el oficio, emprendedora; en ese sentido quienes la ven trabajar ven que es posible a través del trabajo constante y comprometido lograr superar las deficiencias, por tal razón ella se dirige a los alumnos de forma muy particular a cada uno de ellos para que se pongan nuevas metas todos los días, que tengan retos profesionales desde el deseo de trascender a las

limitaciones de cada quien sin comparar con los demás. Siempre pide un poquito más. Eso hace que sus clases tengan un alto nivel de exigencia y trabajo en clase. Cantidad y calidad.

CaDa

Los coordinadores y coordinadoras son docentes con formación y/o experiencia profesional en el campo de la licenciatura en la que realizan trabajo de gestión, su formación en el tema de la educación superior es mayormente de nivel básico general y obtenida a través de cursos breves y la experiencia cotidiana. A través del análisis de sus respuestas sobre la exigencia académica, se puede apreciar que no son tan diferentes de las del profesorado que imparte las asignaturas.

A continuación algunas respuestas que mostraron otros aspectos de la exigencia docente planteados en la apreciación de titulares de coordinación de programas:

Establece claramente las reglas del juego y las respeta con todo rigor. Es la maestra más temida de los diseños en los primeros semestres.

CaDa

No le cuesta trabajo reprobar alumnos cuando así amerita. Más enfocada a la tarea que a la relación con los alumnos.

CrC

Porque exige a sus alumnos estudiar bastante, inculcándoles el hábito del estudio para obtener buenos resultados

Crli

Esta primera etapa del trabajo de campo permitió conocer las nociones generales sobre la exigencia académica en el alumnado, el profesorado y las coordinaciones de programas de licenciatura. Se aprecian coincidencias al asociar la exigencia con demandar – esperar, ya sean productos, conductas o habilidades; también aparece el tema del rigor como inflexibilidad y grado de dificultad en las tareas.

En todos los grupos hay argumentos que articulan la exigencia con el aprendizaje, con logros en las y los alumnos, sin embargo prevalecen los planteamientos centrados en lo que hacen los docentes que en lo que logran los estudiantes, es decir, que es mayor el número de alusiones a la enseñanza para explicar la exigencia, que al aprendizaje como producto de ella.

Sólo en el grupo de alumnos, los resultados incluyen al estrés como un elemento asociado a la exigencia académica.

La revisión teórica fue dando sentido a los aspectos emergentes en esta fase del trabajo de campo, por ejemplo el agobio expresado por las y los alumnos tuvo coherencia en el concepto de expectativas docentes, el énfasis en el cumplimiento de lo formal con la importancia del encuadre, la pasión de los docentes con la motivación estudiantil, la congruencia cotidiana del profesor con el esfuerzo del estudiante.

Lo encontrado en esta fase previa al trabajo con las y los docentes exigentes fue muy importante porque aportó palabras, ideas, comportamientos, nociones y caminos que fueron retomados para construir el instrumento que sirvió de guía para entrevistar al profesorado seleccionado para la segunda etapa que consistió en conocer sus concepciones educativas.

5. Capítulo de resultados.

En la segunda fase del trabajo de campo se realizaron entrevistas a once profesores y profesoras seleccionados a partir de los datos obtenidos en el proceso anterior y se aplicó un cuestionario a los estudiantes pertenecientes a los grupos de los docentes entrevistados.

Este capítulo está organizado en cinco apartados, el primero presenta las características de los sujetos que participaron en la etapa de profundización; el segundo describe el análisis de las declaraciones de los profesores en relación con el aprendizaje, el tercero tiene que ver con lo que dicen acerca de la enseñanza, en cuarto lugar se presenta lo que distinguen de sí mismos como docentes exigentes y el último apartado trata sobre el contexto institucional en donde desarrollan sus actividades educativas.

El cuestionario aplicado a estudiantes de cada docente entrevistado tuvo como propósito contar con información que permitiera hacer una triangulación con lo encontrado en las entrevistas, de manera que, en los apartados segundo al cuarto se intercalan respuestas de los y las estudiantes, asociadas a cada tema tratado.

5.1 Características de las y los participantes en el estudio.

Luego de la primera etapa que aportó 202 nombres y diversas razones para considerar exigentes a profesores y profesoras en la universidad, se seleccionaron 12 para realizar entrevistas con ellos y conocer sus concepciones educativas.

Durante el periodo de invitación a participar en el estudio, los profesores respondieron positivamente y enseguida se acordaron los espacios y fechas para la entrevista. Un profesor del Departamento de Ciencias Económico Administrativas faltó en tres ocasiones a las citas establecidas de común acuerdo, por lo que no fue entrevistado y el total de sujetos participantes al final fue de 11; tres en los departamentos de Arquitectura y Diseño (DAD), de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH), de Ciencias e Ingeniería (DCI) y dos en el de Ciencias Económico Administrativas (DCEA).

El profesorado participante estuvo conformado por ocho mujeres y tres varones, el 100% impartía clases relacionadas con su formación profesional; cinco estaban contratados en la universidad en la modalidad de *académicos de tiempo completo* y seis en la modalidad de *académicos de asignatura*; el rango de antigüedad laboral académica estuvo entre 2.5 y 29 años; el rango de su evaluación docente, basada en el instrumento que contesta el alumnado fue de 4.4 a 4.87 (para la docencia impartida durante los años 2014 y el periodo de primavera 2018, con una escala de 1 a 5, donde el 5 es la más alta calificación); el 100% contaba al momento de la entrevista con grado de maestría y uno con doctorado.

De los académicos y académicas de tiempo, cuatro ocupaban puestos de coordinación académica y uno sin cargo de coordinación.

Selección de docentes exigentes para entrevista					
Seudónimo	Área	Contratación	Antigüedad UIA (años)	Grado académico	Evaluación 2014-2018
Guadalupe	DCEA	Tiempo	14	Maestría	4.62
Regina	DAD	Asignatura	17.5	Maestría	4.52
Mario	DAD	Tiempo	23	Maestría	4.46
Javier	DCI	Tiempo	12	Maestría	4.79
Liliana	DCI	Asignatura	29	Maestría	4.68
Brenda	DAD	Asignatura	23	Maestría	4.63
Mercedes	DCEA	Asignatura	7	Maestría	4.63
Ángel	DCSH	Asignatura	10	Doctorado	4.77
Miranda	DCSH	Asignatura	15.5	Maestría	4.77
Lucía	DCSH	Tiempo	2.5	Maestría	4.82
Raquel	DCI	Tiempo	22	Maestría	4.71

Tabla 15. Datos de la selección de docentes para etapa de profundización.

Elaboración propia a partir de la información en la base de datos de las entrevistas.

5.2 Análisis de las entrevistas al profesorado exigente

Para presentar el análisis de los hallazgos discursivos en las entrevistas a docentes, se organizó la información en cuatro ejes temáticos o dimensiones: **aprendizaje**, **enseñanza**, **autopercepción docente** y **marco institucional**.

En cada eje se encuentran las categorías y subcategorías analíticas como se muestra a continuación.

Análisis de entrevistas		
Categorización		
Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Aprendizaje	Estrategias para promover el aprendizaje.	Desarrollar habilidades de pensamiento
		Poner ejemplos
		Profundizar
		Hábitos de estudio
		Interdisciplina y analogía
	Condiciones para el aprendizaje.	Concepto de aprendizaje
		Usar diferentes canales
		Gradualidad de contenidos
		Llevar a la práctica lo aprendido
	Estrés académico.	Papel del estrés
	Percepción del alumno y alumna.	Deficiencias en formación previa
		Importancia del interés del estudiante
		Dimensión emocional (familiar y social)
		Los alumnos de alto desempeño
		Los alumnos de bajo desempeño
Enseñanza	Condiciones para la enseñanza.	Concepto de enseñanza
		Importancia del encuadre
		Cumplimiento del encuadre
		Asistir a clases
		Naturaleza de la materia
		Organización
		Planear cada clase

	Manejo de la dinámica de la clase.	Realizar ejercicios
		Utilizar diversos recursos didácticos
		Establecer metas
		Acercarse a quienes no avanzan
		Reacciones ante las transgresiones
	Relación docente estudiante.	Relación cordial limitada
		Mostrar interés por la persona
		Llamarles por su nombre
		Seguimiento particular al de menor desempeño
	Evaluar y calificar.	Claridad y variedad de criterios
		Evidencias de aprendizaje espontáneas
		Valorar el esfuerzo y las circunstancias
		Revisión y retroalimentación
		Promover el compromiso del alumno y alumna
	Autopercepción docente	Sentido de ser docente.
Ser exigente ante los demás		
Educar desde la personalidad		
Raíces de la exigencia.		El ambiente familiar
		La formación escolar
Marco institucional	Contexto escolar.	Perfil de los alumnos
		Coordinación académica
		Discursos en la institución
		Percepción sobre la exigencia institucional

Tabla 16. Categorías analíticas de las entrevistas.

Elaboración propia.

5.2.1 Primer eje temático: el aprendizaje

En este apartado se encuentran las ideas de los profesores y profesoras sobre las estrategias que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento en el alumnado, las condiciones necesarias para que las y los estudiantes aprendan

mejor, el papel del estrés académico y otros factores que pueden obstaculizar o favorecer sus logros académicos, así como los elementos que destacan en estudiantes de alto y bajo desempeño.

5.2.1.1 Estrategias para promover el aprendizaje

A partir del análisis de las entrevistas se identifica que el aprendizaje es considerado por las y los docentes, como un proceso en donde cada estudiante requiere reflexionar sobre el grado de avance que logra, plasmar el conocimiento en ejemplos que reflejen la comprensión propia, llegar al nivel de profundización que está planteado en el objetivo de la asignatura, desarrollar hábitos de estudio que le faciliten la apropiación del conocimiento y tener apertura para mirar la realidad desde varias disciplinas. A partir de esos supuestos, las y los docentes deciden la forma de conducir el curso, de solicitar trabajos y plantear actividades puntuales y transversales.

Docentes exigentes expresaron que con frecuencia utilizan estrategias que lleven a los y las estudiantes a preguntarse por sus avances personales:

Si no está llegando a los resultados que está queriendo, es necesario volver a la reflexión de “¿cómo estoy haciendo esto?” (preguntarle) ¿qué has hecho? ¿cómo lo has hecho?, de tal manera que se hagan conscientes de que de nada sirve hacer las cosas por hacer, sino ser conscientes de cómo las estoy haciendo para lograr comprender.

Liliana

Los medios que los y las docentes manifestaron que utilizan para darse cuenta del aprendizaje de sus estudiantes se enfocan en la estructura, claridad y presentación de lo que elaboran, buscan evidencias de desarrollo en sus habilidades de pensamiento.

A mí me interesa que aprendan a ser de una manera que les permita darse cuenta de cómo pueden incrementar sus formas de aprender; me interesa que ellos aprendan a conocerse, que aprendan a desarrollar actos que les

ayuden a ser personas organizadas, y que los contenidos los ayuden a ser organizados. Las actividades que yo organizo y cómo organizo todo mi curso, va enfocado a desarrollar hábitos, a desarrollar habilidades del pensamiento, así que llevan lo que se llama una bitácora personal.

Liliana

Veo la estructura de sus trabajos, desde el orden. Generalmente los primeros ejercicios que entregan están unos por acá, unos resultados por allá, no sabes a qué se refiere la idea que escribió aquí, pero luego eso va cambiando.

Raquel

En el cuestionario aplicado a estudiantes de los grupos del profesorado participante en este estudio hay coincidencia entre lo que señalan las y los docentes respecto a la importancia de dar seguimiento al alumnado, y las respuestas de alumnos y alumnas al preguntarles sobre las principales características de la exigencia de sus docentes. Las que mayor puntaje obtuvieron fueron *Se fija en el detalle y la precisión* opción marcada por el 53% de los alumnos y en segundo lugar *Lleva un riguroso registro de los avances* con el 43% de los y las estudiantes que eligieron esa opción.

Algunas docentes entrevistadas expresaron que cuando un estudiante formula lo aprendido desde su propia forma de ser y hablar, ejemplifica sin repetir literalmente lo expuesto en clase y con ello, muestra su dominio del tema con una versión original sobre lo que aprendió.

Me contestan con sus palabras y no con las del libro. Y contestan correctamente, de hecho, esas respuestas me gustan más que cuando me contestan específicamente lo del libro.

Miranda

Yo les digo a mis alumnos: espero que en el proyecto esté tu esencia, que sea algo muy tuyo, pero no trillado.

Brenda

Otro aspecto que observan los y las docentes es la capacidad del alumno o alumna para profundizar su aprendizaje, al emplear lo aprendido en situaciones o ejemplos de aplicación práctica:

Yo noto aprendizaje cuando el alumno fue capaz de aplicar bien el concepto al caso, cuando el alumno fue capaz de profundizar en el caso, porque los casos internacionales son complicados.

Lucía

5.2.1.2 Condiciones para el aprendizaje

En esta categoría se reúnen las ideas que tienen los profesores y profesoras respecto al proceso de aprender. Comparten lo que en su experiencia constituye un ambiente que da mayor peso o significado al aprendizaje de sus estudiantes: la gradualidad del proceso, el uso de diferentes canales para estimular la comprensión de los alumnos y, llevar a la práctica, lo que se va aprendiendo.

Durante las entrevistas, sus planteamientos sobre aprendizaje comenzaron con alguna referencia teórica, pero enseguida ampliaban con sus palabras la forma en que han construido su propia definición:

Creo que aprender implica, antes que nada, un ejercicio de humildad. Creo que uno para aprender algo, tiene que saber que no sabe bastantes cosas de la cosa. Y creo que aprender es como deconstruir algo para entonces saber cómo está armado, y poderlo armar y desarmar, ver sus partecitas, etc. Eso es lo que yo considero que es aprender y que el punto más alto del aprendizaje, para mí, es cuando incluso cambia la visión propia del mundo y te hace ser mejor persona.

Lucía

Aprender tiene dos aspectos, uno es la parte memorística, que no es lo fundamental. La otra, yo le llamo la lógica, aprenderte la lógica de las cosas, y eso es lo que trato de fomentar, que se aprendan la lógica y no que se

aprendan las cosas, porque eso te ayuda más. Si sabes matemáticas y sabes las bases del álgebra, aunque no te acuerdes de una integral, si te acuerdas de las bases, revisando 10 minutos te acuerdas cómo se escribe una integral, pero sólo si tienes las bases lógicas.

Javier

Cada docente expresó con sus palabras qué ha observado, desde su experiencia, que ayuda a descubrir o verificar que un alumno o alumna está aprendiendo algo que el o la docente ha intencionado.

Cuando realmente son capaces de trasladar el aprendizaje, cuando realmente veo que los grandes objetivos o lo grande que estábamos trabajando en el curso, realmente ya es de ellos.

Ángel

Mercedes compartió en la entrevista, cómo presenta el curso a sus estudiantes en términos de aprendizaje:

Yo creo que aprender es apropiarte de nuevos saberes, de conocimientos, de experiencias que tú puedas poner en uso en el momento en que se necesiten. Y puede ser un concepto, o puede ser una habilidad, o puede ser otra cosa lo que aprendan. No necesariamente es un tema, de nada me sirve poder definirte que es una decisión. Yo lo que quiero es que el día que tengas que tomar una decisión, tomes la que para ti sea mejor, y que para ti sea mejor, no quiere decir que para mí también es la mejor.

Mercedes

Las acepciones sobre el aprendizaje fueron expresadas de diferentes maneras:

- El aprendizaje es la capacidad de cambiar de esquemas mentales.
- Es la capacidad de analizar de una manera distinta las cosas.
- Es hacer propio lo que antes no era.

- La capacidad de trasladar el aprendizaje a diversos ámbitos o problemas.
- Es cuando los alumnos y alumnas arman un concepto para definir cosas de la vida cotidiana.

Una profesora describe el proceso de aprender como una conexión entre estudiante y docente en donde ambos se ven afectados, incluso sostuvo que el maestro es quien aprende más en esa relación:

Es algo bilateral. Para mí es como que hay una semillita que nos une, así como un núcleo que nos une a ellos, a los estudiantes y a nosotros, que se llama aprender y entonces ahí empiezan a salir ramitas para ambos lados, pero seguimos unidos por esta semilla, pero estamos al mismo tiempo conectados, entonces, en la medida en que nosotros pidamos o exijamos cosas, ellos responden a un estímulo, pero también nosotros respondemos cuando ellos vienen y nos dicen: oye, esto que me dijiste es interesante. O que un exalumno te dice: esto que me enseñaste me sirve muchísimo, es lo que hago en mi trabajo. Entonces, en ese sentido me refiero a que es bilateral porque uno se nutre o busca estrategias pensando en que ellos avancen y sus ramitas crezcan más. Y uno crece mucho más.

Raquel

El alumnado pueden llevar su aprendizaje más allá de la materia y del aula, y eso muestra que en ellos y ellas ha surgido interés y comprensión del conocimiento; incluso llegan a bromear con lo aprendido. Por tal motivo, para algunos profesores y profesoras que se entrevistaron, observar esta situación les lleva a concluir que hubo aprendizaje en sus alumnos.

Cuando salen de clase y siguen hablando de los temas, o hacen chistes de los temas, o cuando veo que lo utilizan ya como en su vida cotidiana, ya interiorizaron tan bien el concepto que ya lo ven en muchos lugares.

Lucía

Y empiezan como a hacer las bromitas así (del tema de clase) y digo, bueno pues ya vamos introduciendo en su lenguaje estos elementos.

Raquel

Entre los elementos que los y las docentes señalaron como condición para propiciar el aprendizaje de los alumnos y alumnas está la **gradualidad** en cuanto a la cantidad y la complejidad de los contenidos del curso; se alude frecuentemente a esto, entre las estrategias docentes para llevar a la comprensión los conocimientos que trabajan.

Vamos construyendo el conocimiento como por bloquitos, para que al final del semestre ya hayamos construido toda la pared; pero lo vamos haciendo como muy poquito a poco. Empiezo desde la base súper filosófica de la teoría y entonces la trato de ir construyendo, explicando que son preguntas muy básicas, que todo se va hilando de una manera sencilla, hasta que realmente ya llegamos a algo muy complejo.

Brenda

Trato de dividir en pequeñas partes. Vamos viendo primero la base y luego esa base nos sirve para abordar el siguiente tema y se van acumulando. Pero no les hablo desde el principio de cosas súper complicadas, sino que vamos viendo poquito a poco, temitas, les doy primero una base teórica. Cuando ya llegamos a los temas más grandes, más complejos, ya tienen estandarizado un lenguaje, ya tienen estandarizada la simbología, etcétera. Y cuando llegamos a esos temas complejos yo ya no les pido que repliquen la parte básica sino ya eso lo utilizamos como herramienta.

Raquel

Otra condición importante que señalaron los y las docentes se refiere a **mantener los saberes articulados**, consideran importante estructurar el aprendizaje por partes que mantengan una ilación, que sean vistos de forma unificada.

Su tarea siempre, antes de la clase, es haber hecho el reporte de lectura para que lleguen con ideas a la clase, y entonces pregunto, dime lo que no comprendiste de la lectura o ¿qué entendiste de esto? Y entonces se va haciendo una lluvia de ideas; es ya más espontáneo en el momento, pero siempre después de haber leído ellos el tema. Al final yo explico lo que veo que hay que explicar, o reafirmo lo que veo que hay que reafirmar, o corrijo lo que veo que hay que corregir. Se supone que al terminar la clase ellos deben de haber salido comprendiendo el concepto y después sí hay una tarea de aplicación.

Liliana

Le pregunto a cuatro, cinco, seis personas sobre la clase anterior, o sobre la clase anterior a la anterior, o sobre cualquier clase anterior, de tal suerte que ahorita que estamos acabando el semestre, les puedo hacer preguntas de lo que vimos la primera semana o lo que vimos la clase anterior.

Ángel

Un buen número de docentes comentaron que las estrategias didácticas y de planeación que les funcionan para encarar lo que obstaculiza el aprendizaje de los alumnos y alumnas son:

- Establecer encuadres claros, detallados y accesibles en los espacios de apoyo de la plataforma virtual.
- Poner en práctica la teoría que se estudia, con ejercicios o casos, para elevar el interés en la materia.
- Realizar aplicaciones reales en contextos con personas concretas en donde sea evidente el impacto de lo que están aprendiendo.
- Utilizar medios tecnológicos propios de la cultura de los y las jóvenes, como el teléfono celular y las redes sociales, con fines didácticos.
- Reafirmar explícitamente los logros de alumnas y alumnos.

- Flexibilizar algunos aspectos del encuadre.
- Abrir espacios de reflexión sobre el momento que viven y la forma en que se relacionan con su formación.

Yo creo que el hacer cosas prácticas; si solo es teórico, aparte de que es cansado, se aburren y se pierden, y si no lo relacionan a algo, les cuesta más trabajo aplicarlo o replicarlo más adelante. Entonces creo que el que haya algo práctico que puedan hacer les ayuda. Además, soy de la idea de que no todo mundo aprende igual, por eso procuro no preguntarles definiciones, sino que las apliquen en algo, que me pongan un ejemplo de algo para ver que de veras le entendieron.

Mercedes

Lo declarado por los y las docentes resulta coincidente con las respuestas de sus estudiantes, quienes eligieron la opción más alta al preguntarles si la exigencia de sus profesores y profesoras había propiciado su aprendizaje, el 74% respondió con la opción *mucho*.

En una pregunta abierta se solicitó al estudiantado que escribieran lo más valioso que habían aprendido en su curso, muchas respuestas fueron sobre contenidos específicos, pero uno de cada tres comentarios se enfocó a aspectos de organización, constancia, exigencia y responsabilidad.

5.2.1.3 Estrés académico

En relación con el estrés académico, los profesores y profesoras manifestaron su postura ante los efectos que tiene en el desempeño del alumnado o el ánimo que les genera para la materia. Los y las docentes consideran que el estrés se genera en los estudiantes por las siguientes razones:

- La cantidad de esfuerzo que implica cursar la materia.
- La dificultad intrínseca de la misma.
- Los plazos establecidos para los encargos académicos.

- Lo profuso de los contenidos, temarios largos.
- La personalidad del profesor o profesora.

Algunos de los y las docentes establecen que es importante evitar que los alumnos y alumnas sientan que la acreditación de la materia no les implicará esfuerzo y que pueden relajarse o conformarse.

No hay que dejar un área de confort. Siempre hay que hacer algo para que se muevan, porque si entras a un área de confort es la muerte de la educación. Debes tener una iniciativa de que algo los mueva, ya sea estrés, exigencia, lo que sea, pero hay que moverlos. Si tú entras a la apatía, los alumnos son apáticos.

Javier

Ellos (los alumnos) me dicen: Tu examen me estresa mucho, porque van a venir un chorro de cosas, porque vemos mucho contigo. Y entonces me dicen “estuve estudiando”, yo sí siento que cuando sienten presión de alguna manera, se esfuerzan más.

Mercedes

La personalidad y los intereses de los y las estudiantes también afectan la experiencia del estrés académico, para algunos es algo que aflora con facilidad y para otros no se manifiesta con intensidad.

Hay quien dice “yo con pasar me conformo”, y claro que lo han expresado así; o sobre esta materia luego dicen, “esta materia no me sirve para nada en mi vida, entonces ¿para qué la hago? Yo, con pasar”.

Regina

Yo creo que es importante que se den cuenta que, si no cumplen con algún objetivo, puede correr peligro su calificación aprobatoria, eso yo creo que es importante, porque también tengo la experiencia que cuando lo distiendes, todo va a la baja. Hay gente que estudia mucho y se siente estresada, yo trato de hablar con ellos.

Mario

Algunos docentes consideran que el seguimiento y exigencia permanente hacia los alumnos y alumnas provoca una tensión que es conveniente, ya que les lleva a esforzarse y sentir presión continua por cumplir con los cometidos que se les encargan.

En la conversación sobre el estrés como movilizador del esfuerzo del alumnado, un profesor expresó:

Sí, una dosis de estrés es conveniente, hay una frase que tengo: Hay que mantener el comal caliente.

Javier

Otro aspecto que toman en cuenta los profesores y profesoras es el hecho de que el estrés es parte de la vida, y como tal, es importante que los y las estudiantes se preparen para ello como parte de su formación.

Es que también pues somos humanos y a veces se te mueve la regla (al dibujar) entonces, como que la tolerancia a la frustración es importante en estas materias de habilidades que te forman para todo lo que sigue, en la carrera y en todo.

Regina

Yo siempre digo a los muchachos: Pues acostúmbrese, el estrés es parte de nuestra vida. Que hay que disminuirlo, sí, pero primero hay que conocerlo y en base a eso saber qué herramientas sirven para bajarlo. Y yo les digo, ¿y están estresados? Sí, pero es que así es, y no puede vivir sin estrés, la vida siempre va a tener cierto nivel de estrés, entonces hay que acostumbrarse a manejarlo.

Javier

En contraste, para otras docentes el estrés no es deseable porque tiene consecuencias negativas en la dinámica de la materia; por tanto, se debe evitar y cuando se llega a presentar, aclararon que no hubo detrás de ello alguna intención.

Híjole a mí no me gusta nunca sentir estrés, no me parece una sensación agradable y no me gusta que los alumnos lo sientan. Me gusta más bien que perciban, que vean la clase como algo interesante, como algo agradable y no como algo que se padece.

Lucía

Creo que el estrés se vuelve negativo cuando te sobrepasa; cuando llegaste a límites de acumulación que pues... ya. Y hay gente que así funciona, pero en general no, por lo menos yo, no funciono así. Nunca dejo que se me acumulen cosas y por eso soy muy organizada, me conozco, sé cómo funciono bien. Y eso es en lo que quiero ayudar a los alumnos a que descubran, cómo funcionan ellos.

Liliana

5.2.1.4 Percepción sobre el alumno y la alumna

Se preguntó a los y las docentes sobre sus ideas y creencias en torno a las alumnas y los alumnos, en particular sobre sus procesos de aprendizaje, se apeló a lo que en su experiencia han constatado que les facilita aprender, así como lo que representa un obstáculo para el desarrollo estudiantil.

Los profesores y profesoras mencionaron que gran parte de los y las estudiantes llegan a la universidad con deficiencias en su formación previa, especialmente en los hábitos de lectura y escritura, la organización para trabajar en sus actividades académicas, la identificación de sus cualidades, formas de aprender y conocimiento de sus áreas de mejora. Señalan también que pueden estar cursando una licenciatura sin interés en ella y que su ámbito familiar repercute en cómo se desempeñan.

Docentes sugieren que no han desarrollado capacidades de pensamiento lógico y que incluso la memoria no es utilizada adecuadamente.

Nuestro sistema educativo no está fomentando la lógica matemática, y no porque sean matemáticas, sino por las relaciones (mentales) que vas obteniendo. Entonces los alumnos aprenden mucho por memoria, “se lo machetea” y hay unos que tienen una memoria muy buena. Los que son muy brillantes tienen una memoria muy buena, y además tienen lógica.

Javier

Lo que obstaculiza su aprendizaje tiene que ver con sus propios hábitos. Muchos no están acostumbrados a leer y creen que aprender es por repetición de ideas, nada más. Entonces, con que tú, maestro, me expliques, pues yo te regreso las ideas y ya aprendí. Cuando eres capaz de gestionar eso o cuando eres capaz de verlo de otra manera, entonces para mí es que estás aprendiendo. Entonces tiene que ver con sus propios hábitos, de organización, de lectura, del desarrollo de su capacidad de comprensión, de su interés, de su motivación.

Liliana

La situación emocional es señalada por la mayoría como un aspecto que influye en su capacidad de concentración y compromiso con su aprendizaje. Se destaca la relación familiar cercana y alentadora como fuente de apoyo y fortaleza, y los problemas familiares como causa de preocupación y desmotivación en los estudios.

Una vez me tocó una chava que me iba conociendo en mis criterios de evaluación y sacó 7.5 u 8, algo así, y me llegaron a decir que tomaba pastillas (tranquilizantes) porque tenía mucha presión de sus papás, ella era “una chava de dieces” y yo sentí una responsabilidad horrible.

Brenda

Otro factor que veo mucho es el propio entorno familiar, si la familia no le da importancia, pues el alumno tampoco se la da. Como esa poca comunicación, esa poca cercanía familiar con el hijo, con su proceso, con todo; el otro perdido en todas las redes sociales, sin hábitos de nada, pues claro que eso obstaculiza el aprendizaje.

Liliana

La motivación propia (intrínseca) de los alumnos y alumnas, según el profesorado, tiene sus bases en la claridad que tengan de estar estudiando lo que realmente quieren y para lo que tienen cualidades, también con su grado de madurez y la fuerza de voluntad para superar la pereza, las distracciones, la dispersión.

Dos profesoras mencionaron que el contexto cultural en México no va de la mano con el compromiso, al contrario, se ha permitido en distintas esferas de la vida social conductas del mínimo esfuerzo, falta de decisión, incumplimiento de normas y criterios de calidad.

Otros aspectos señalados como obstáculos del aprendizaje son las condiciones afectivas de estudiantes foráneos que extrañan a su familia, que no se han adaptado del todo, pasan por etapas de escasez y problemas, por lo que concentrarse en los estudios se vuelve complicado.

La mayoría de los y las docentes coinciden en que todos los grupos tienen en mayor o menor medida, estudiantes sin algún interés por estudiar o formarse académicamente, se conforman con pasar las materias y demandan que la forma de trabajar sea poco pesada y fácil, por lo general no ponen atención y la exigencia es vivida como intransigencia y rigidez.

Entre los aspectos que destacan los y las docentes como facilitadores del aprendizaje están, un ambiente familiar en donde se apoya y se atienden las necesidades de los alumnos y alumnas en tanto jóvenes, esto incluye un ambiente de exigencia y valoración por los estudios; una correcta elección de carrera; madurez acorde a la edad y conocimiento de sus cualidades y necesidades de apoyo.

Los maestros y maestras valoran ciertas características de sus estudiantes para que les consideren de **alto desempeño**, entre las coincidencias mencionaron: dedicación, criticidad, disciplina y responsabilidad. También valoraron que los y las estudiantes les exigieran en su docencia.

La disposición de los alumnos y alumnas para aprender es indispensable, si va acompañada de capacidades específicas, éstas hacen que se potencie su formación universitaria y lleguen a tener la consideración de estudiantes de alto desempeño.

El mejor estudiante es el que mezcla una forma de ser muy positiva ante el aprendizaje y que además ya por ende lo hace. Los que leen, son críticos, éstos son buenos estudiantes. Pero cuando se junta eso y lo otro, que cumplan con las tareas y estudien, éstos son los mejores estudiantes. Los que son críticos y al mismo tiempo están dispuestos a aprender.

Mario

Para considerar a los mejores alumnos, observo el nivel de alcance al que llegan y me importa muchísimo la manera en que presentan sus cosas (proyectos).

Brenda

Los alumnos y alumnas se pueden interesar por conocimientos y aprendizajes que no están incluidos inicialmente en la planeación docente, lo que lleva a que profesores y profesoras se sientan exigidos y eso lo consideran como característica de alto desempeño del estudiante. La autoexigencia estudiantil es otro rasgo que les lleva a ser considerados de alto desempeño.

Exigir más, los mejores estudiantes con los que he trabajado son los que me exigen más, los que quieren saber más, los que no se quedan con lo que estás viendo, son los que preguntan, investigan ellos mismos.

Ángel

Los alumnos que más aprovechan son estudiosos, participativos, si se quedan con dudas, investigan, preguntan y te vuelven a preguntar hasta que les queda clarísimo, que logran hasta hacer bromas, que logran voltearse con sus compañeros a explicarles con otras palabras diferentes a las mías.

Miranda

Sobresalen dos características que los y las docentes identifican en el alumnado de alto desempeño: la responsabilidad y la dedicación. Están al pendiente de sus compromisos, dedican un esfuerzo importante a trabajar lo que tienen que hacer, trabajan con organización y sus productos están cuidados.

Son los primeros que entregan (la tarea) y además bien hecha. En los exámenes no son los primeros en terminar, incluso a veces son los últimos, pero son los más coherentes al redactar, son los que se ve que sí entendieron el tema, le dedicaron tiempo a estudiar.

Javier

Su constancia, porque de nada sirve tener un alumno que es súper brillante, que a la primera capta todo, pero no hace nada, deja todo al último, entrega todo a la mitad. ¿De qué te sirve todo eso si no lo vas a traducir en productos tangibles? Hay estudiantes que están más en la media digamos, pero que son súper constantes, al final son los que destacan mucho.

Raquel

El interés de un alumno o alumna en la materia favorece la percepción como estudiante de alto desempeño entre los y las docentes, así como sus muestras de inteligencia o facilidad para la materia, aunque esto no es suficiente para algunos profesores y profesoras, esperan constatar el interés en evidencias de desempeño o en actitudes constantes.

Que tengan interés. Tuve un alumno que para mí fue muy significativo, iba súper mal, no tenía los conocimientos básicos anteriores, así mal. Pero después del primer parcial me dijo: yo quiero acreditar esta materia y quiero aprender, y empezó a venir dos veces a la semana a asesoría, y finalmente sacó su materia súper bien. Eso es interés y eso se nota porque vienen y preguntan: ¿a ver cómo le hago aquí? aquí me atoré, esto o lo otro, sobre todo en los trabajos.

Raquel

Así como las y los docentes toman en cuenta ciertas características de sus estudiantes para considerarles de alto desempeño, a los y las de **bajo desempeño** les distinguen por: el desinterés, esfuerzo mínimo, poco talento para la materia, por una actitud de autosuficiencia y por intentar pasar la materia a costa de sus compañeros y compañeras.

Para la generalidad del profesorado entrevistado, el desinterés por la materia y la apatía hacia la misma fue lo que más se consideró como características de bajo desempeño en los alumnos y alumnas.

Los alumnos de bajo desempeño se caracterizan por su actitud, no entregan a tiempo o el día de la exposición no entregan, no llegan; o sea un desinterés total.

Brenda

Para mí lo peor es la apatía, es algo que a mí me cuesta mucho trabajo, lidiar con un alumno apático, como que sí me desespero, como que me dan ganas de zarandearlos.

Lucía

Que no les importe nada, que no les importe su propio aprendizaje, que hagan las cosas por pasar, que no les importe aprender.

Liliana

Para los y las docentes, el desarrollo de la clase se dificulta con estudiantes que piensan que ya cuentan con los saberes del curso y por ende no se esfuerzan ni participan, lo mismo pasa con quienes no se consideran con talento o capacidad para la materia y se manifiestan sin motivación.

Los peores alumnos que he tenido son alumnos que no quieren estar ahí, no quieren estar en la clase, o alumnos que se sienten autosuficientes: “eso yo no lo necesito”.

Mario

Otros aspectos que señalaron en los y las estudiantes de bajo desempeño se referían al mínimo esfuerzo para cumplir y a quienes se acercan a sus compañeros y compañeras para pedir sus notas y apuntes de clase, pues no tienen los propios.

No se enteró de que pasó, y claro a la hora que tiene que estudiar pide el apunte de alguien, pero no sabe qué apuntó, no tiene contexto para comprender lo que está leyendo. Porque puede haber una nota escrita por alguien, pero a lo mejor es algo muy técnico, es una definición y no entiende dónde aplicarla o para qué se usa o cómo sirve. Porque como no estuvo, pues no se enteró de nada.

Mercedes

Hay alumnos con interés, con inteligencia, y al mismo tiempo, con una pereza muy grande.

Ángel

En el cuestionario aplicado a los grupos de los y las docentes considerados exigentes, los y las estudiantes mencionaron que con frecuencia, en la clase sus docentes dedicaron tiempo a ayudarles a tener organización, ser responsables, conscientes, con desempeño ético.

5.2.2 Segundo eje temático: La enseñanza

En las entrevistas, los maestros y maestras se expresaron conceptualmente con mayor soltura en lo que respecta al aprendizaje que en el tema de la enseñanza, expusieron más elementos teóricos sobre el proceso de aprender de los y las estudiantes. En cuanto al proceso de enseñar, el enfoque de su definición fue en un sentido más práctico y utilitario.

La enseñanza como proceso resultó complicada de definir para el profesorado exigente, es posible que esto se deba a su participación en programas de formación docente que ofrecen elementos de comprensión del aprendizaje desde lo cognitivo y se aborda a la enseñanza a través de técnicas y recursos didácticos enfocados a la eficacia.

El eje temático que se presenta a continuación aborda la manera en que los profesores y profesoras conciben la docencia y las condiciones que procuran para que se dé el aprendizaje en sus estudiantes.

En las entrevistas manifestaron aspectos específicos de la docencia como:

- La planeación del proceso de enseñanza.
- El manejo de las actividades de aprendizaje.
- Los procesos de evaluación y calificación.
- La relación que construyen con sus estudiantes.

- Las características particulares de la asignatura que imparten.

5.2.2.1 Condiciones para enseñar

Antes de hablar del aspecto práctico de la enseñanza, se presenta lo encontrado entre el profesorado entrevistado acerca de su concepción del término docencia y el sentido que otorga al mismo; esto es, definiciones propias del y la docente sobre el proceso de enseñar, el papel del maestro / maestra y significados personales sobre la educación.

La respuesta más frecuente de las profesoras y profesores entrevistados acerca del significado de la docencia se relaciona con la facilitación y desarrollo del aprendizaje estudiantil, de sus habilidades y capacidades, tanto para su profesión como para su crecimiento como personas.

Los docentes somos facilitadores, a final de cuentas creo que nuestra labor es acercarles los contenidos temáticos. Tratar los temas de la materia de una manera que sean más dinámicos, que hagan que los chicos se involucren, que participen, que se apropien de las cosas; porque al final de cuentas es para ellos, no para ti, tú ya te lo sabes. Entonces en la medida en que nosotros les acerquemos de manera atractiva diferentes temas en los que ellos puedan participar, puedan involucrarse, puedan realmente aprenderlos y vivirlos, pues les enseñaste algo.

Mercedes

Compartirles los conocimientos, pero que esos conocimientos les sean significativos; si ellos no creen que les sirve de algo, pues ni siquiera puedes ganarte su atención.

Guadalupe

Hacer que los alumnos comprendan algo que es bastante complejo de una manera simple, lograr que se logre.

Lucía

Enseñar es formar personas para la vida, fomentar que ellos se vayan formando como personas.

Javier

Que en su proceso de aprendizaje lleguen a unir el concepto generalizado de diferentes teóricos y sacar el propio y tomar una postura.

Miranda

Pues enseñar es un proceso de búsqueda, de aprendizaje y de mucha tolerancia.

Raquel

También fue frecuente que los y las docentes mencionaran el gusto personal que tienen por la docencia, así como el compromiso que asumen de su labor, llegando incluso a declarar que es una actividad que da sentido a su vida.

Es uno de los sentidos importantes de mi vida. A través de la educación siento que yo puedo colaborar con mi granito de arena a que se formen personas analíticas, conscientes, responsables, que pueden contribuir a una sociedad diferente.

Liliana

Me divierte, me entretiene, me gusta, salgo satisfecho, me voy con un buen sabor de boca.

Ángel

Compartes ese mismo gusto y creo que son los únicos momentos en donde creo que uno verdaderamente está ahí porque no puedes no estar. Porque a veces puedo estar contestando correos, pero mi cabeza está como al 30%, pero la clase demanda presencia y eso me llena mucho.

Lucía

El que tiene que ser maestro tiene que estar comprometido con la enseñanza. Si a mí no me pagaran, no importa, yo daría clase, a mí me gusta dar clases. Siempre me ha gustado.

Javier

Yo siento el compromiso también de educarlos. Se van, pasan dos años, y de repente alguien me grita en la calle ¡Miranda!, o ahora con el Facebook, ¡Miranda, qué milagro, qué gusto! Y ver el cariño con el que te recuerdan, dices, dejé algo, les sembré algo.

Miranda

Eso de ir a trabajar de horario corrido, descubrí que no es lo mío; en su momento lo fue y me encantó, pero ya no, esto me gusta más (la docencia). Entonces es lo que hago ahora.

Mercedes

Algunas profesoras se refirieron explícitamente al beneficio de su aprendizaje personal al ejercer la docencia.

Me puse a investigar (sobre temas sugeridos por los estudiantes), cosas de ese tipo en las que no estás tan inmersa, pues ellos también te exigen estar al día, entonces yo aprendo también.

Brenda

Un aspecto fundamental de la enseñanza para los profesores y profesoras considerados exigentes es el establecimiento del **encuadre de la clase**, dicho encuadre se presenta y acuerda en la primera sesión del curso y puede irse clarificando durante las primeras clases para que se comprenda por completo.

Todo el grupo de docentes hizo referencia a la importancia del encuadre, una docente en particular solicita a los y las estudiantes que firmen de enterados a través de un documento impreso.

En el encuadre se establecen las delimitaciones con las que se trabajará en cuanto a normas generales de operación, de evaluación, disciplinarias, compromisos y características de las tareas y trabajos que se entregarán. También ayuda a evitar subjetividades y que no se den consideraciones distintas a las cuestiones reglamentarias, aunque en ocasiones hay posibilidad de negociación.

Tienes que ser justo con todo el grupo, por eso amo el encuadre, porque a mí me resulta maravilloso; lo presento el primer día, sin que yo conozca a nadie, entonces no me siento mal porque haya alguien que está pasando por una situación, porque en ese momento no la sé.

Algo que empecé a hacer y creo que lo hizo alguien conmigo, es pasarles una hoja y que todos firmen el primer día que les enseñé el encuadre, que estuvieron de acuerdo.

Mercedes

Desde el primer día cuando yo me presento, leemos juntos el temario, leemos las reglas de clase, es mi presentación y la presentación de la clase; entonces les digo que ésa es mi propuesta, les pregunto qué piensan y vamos negociando cosas.

Guadalupe

Los y las docentes otorgan importancia al encuadre como medio para expresar sus expectativas sobre la actuación de los estudiantes. En el cuestionario aplicado al alumnado, el 75% expresó que la mayor parte del tiempo del curso tuvo claro lo que esperaba la o el docente de su desempeño, el 23% señaló que *algunas veces* no tuvo claro lo que tenía que hacer y el 2% manifestó que *siempre* sintió no comprender lo que debía hacer.

Para la mayor parte del grupo de docentes exigentes la **asistencia** es un tema muy importante dentro de la dinámica del curso y consideran significativo establecerla claramente en el encuadre y retomar sus normas durante el semestre cuando se considere necesario, ya que se incluye como parte de su formación. La toma de asistencia puede ser explícita o sin que sus estudiantes se den cuenta.

Les doy 5 minutos de tolerancia. Si llegan después de los 5 minutos ya tienen falta. Entonces no permito eso (la impuntualidad), no transijo sobre todo en los tiempos, para mí es formativo porque en un trabajo no te van a permitir excusas como “pues me dolió la panza y te lo voy a entregar tres semanas después”, pues no.

Raquel

Proyectar la lista de asistencia en Excel me sirve muchísimo, porque yo oigo que los alumnos discuten con otros profes que “me pusiste falta, pero yo sí vine”, yo no tengo esa discusión, porque yo la proyecto y ellos ven qué pongo.

Mercedes

Yo tomo mi lista sin nombrarlos, voy registrando quién llega tarde y ya en el parcial digo: tienes tantos retardos y faltas.

Brenda

Dentro del encuadre, un aspecto que se encontró de forma generalizada fue normar el uso del teléfono celular. Buena parte de docentes mencionaron que se solicita a los alumnos y alumnas no distraerse con su uso y se orienta a utilizarlo razonablemente, con propósitos didácticos o de búsqueda de información en ciertas situaciones que el o la docente lo solicita.

Si tu teléfono suena porque estás esperando que te hable tu mamá o tu jefe, te sales del salón y hablas allá afuerita y te regresas. Pero no espero que todos los días tengas emergencias y estés saliendo del salón. Yo les digo que, por supuesto está prohibidísimo tomar fotos, porque ésa es una cosa que usan mucho los chavos, como no les doy la presentación, ellos deciden que con su celular toman fotos. Entonces las fotos están prohibidas en mi clase.

Mercedes

Quiero que seamos libres y ser libre quiere decir: me llegó un mensaje, lo contesto si es importante, me contestaron algo y necesito volver a contestarlo, vuelvo a contestar y lo dejo, pero si ya intercambié 15 mensajes, tengo un problema de responsabilidad. Si me hablan y es mi cuate que voy a ver al rato, no le contesto, le contesto después, si me hablan y es mi madre, pues a ver, quizá pasó algo, déjame salir a contestarle. Si ya son cinco llamadas perdidas de mi cuate pues igual tuvo un accidente, déjame salir y contestar. Y luego no me da miedo usar también mi celular, de repente me dicen: “Ángel, ¿qué quiere decir tal palabra?” yo les respondo: pues a ver San Google, a ver RAE, búsqúenle. O sea, tampoco me espanta que de repente utilicen el celular porque de repente algún dato histórico se me va.

Ángel

El encuadre establece también un marco de valores que guía la dinámica de clase. Tener un buen encuadre es muy útil en el momento que se presenta la necesidad de delimitar lo que conviene o no conviene hacer en la cotidianidad de las sesiones.

En el encuadre no nada más pongo las reglas y las políticas del curso, sino que hago un slide con tres valores que yo pido que todos vivamos en clase, y ellos no pueden quitar ninguno, pero pueden poner los que quieran. Normalmente los dejan, pero a veces si ponen alguno más. Los valores que yo pongo: Honestidad, responsabilidad y respeto, y se los explico.

Mercedes

Desde el principio les entrego un cronograma y el encuadre de cómo se va a hacer la evaluación, que estoy recordando continuamente y que cuando se les olvida entregarme un reporte de lectura o algo, yo digo: es tu calificación.

Miranda

En cuanto a la **naturaleza de la materia**, los profesores y profesoras valoraron si la asignatura que impartían tenía características que hacían que el grado de dificultad

del curso fuera lo suficientemente alto para considerar que la exigencia hacia el estudiantado estaba dada de antemano.

En este sentido, algunas señalaron que la asignatura es exigente en sí misma debido a la complejidad de los temas, la cantidad de material a revisar y la precisión que requiere el trabajo práctico.

Esta materia requiere un ejercicio importante de abstracción y hay personas a las que les cuesta trabajo desarrollar un pensamiento abstracto, hay temas que sí son difíciles.

Lucía

Es una materia de mucha precisión, el objetivo es lograr calidad y precisión. Entonces la exigencia debe ser mucha, lo dialogo con ellos porque justamente yo lo que tengo que hacer es exigirles y así lo hago.

Regina

Sí entiendo que a ellos les cuesta trabajo. Yo he buscado maneras y proyectos de la vida real, de su área. Me pongo a investigar y así. Pero sí entiendo que algunos lo viven de una forma complicada.

Raquel

En algunas materias se abordan diversos temas que requieren trabajo considerable fuera del aula, por esta razón, las y los docentes entrevistados consideraron que esta característica de la materia hace que sus estudiantes juzguen exigente el curso.

Es una disciplina complicada, como muchas otras por supuesto, pero en ésta lo que requiere mucho de los estudiantes son muchas horas de trabajo.

Mario

Todas las materias son exigentes en el sentido de que hay un temario y yo lo tengo que dar completo, los alumnos tienen que estudiarlo y aprenderlo y evidenciar de alguna manera que lo saben para que yo pueda evaluar; pero esta materia es pesada en el sentido de que tiene 18 temas.

Mercedes

5.2.2.2 Manejo de la dinámica de la clase

En el proceso de enseñanza aprendizaje se requiere intencionalidad en las acciones del profesor para ejercer la enseñanza, por tanto, es necesario que establezca un conjunto de actividades organizadas y en concordancia con los propósitos del curso. Dichas actividades tienen como meta fortalecer la formación y el aprendizaje estudiantil. Enseguida se presentan los elementos que con más frecuencia mencionaron las profesoras y profesores entrevistados.

Un aspecto que mencionaron los y las docentes se refiere a la formación de **hábitos** que favorezcan el aprendizaje del alumnado, hábitos que no solo repercuten en el aprendizaje de su materia, sino en el de otras asignaturas. Aludieron a cuestiones como la organización y disciplina continuas, el seguimiento de sus compromisos, la lectura y comprensión de contenidos, las estrategias para no perder ritmo o la atención constante durante la clase.

Los alumnos deben llevar una bitácora personal y su carpeta de evidencias en donde van registrando sus propias actividades, sus calificaciones y todo. En cada parcial regresamos a ver, ¿qué has hecho?, ¿a qué te comprometiste?, ¿qué cumpliste?, ¿qué no cumpliste? Entonces, a mí me interesa por supuesto que aprendan la parte del contenido, digamos lo propiamente académico, pero no me interesa el conocimiento por sí mismo, me interesa lo que hay en torno a adquirir ese conocimiento, cómo se adquiere.

Liliana

Exijo primero mucho más y en menos porcentaje, para que no les afecte, pero sí es muy exigente mi primer parcial para que también vean cómo trabajo. Y voy aflojando un poquito para que ellos también no se tensen tanto, pero den su mejor esfuerzo. El segundo parcial también exijo, pero un poco menos y el final pues ya nada más es invitarlos a demostrar lo que aprendieron en el semestre.

Brenda

Llevar una bitácora de aprendizajes; todos los días tienen que poner ¿qué aprendí? aunque sea a levantarme temprano. No necesariamente debe ser un aprendizaje académico puede ser un aprendizaje de vida, de lo que sea. Y me ha resultado muy interesante porque como es tanto contenido, puede que al final del semestre digas “no, pues no aprendí nada”, entonces, al hacer esta revisión de bitácora te das cuenta que empezaste acá y terminaste acá y que en el camino te fuiste encontrando con todas estas cosas que te pudieron ser significativas o no.

Regina

Las profesoras y profesores entrevistados manifestaron que siempre llegan a su clase sabiendo con precisión qué harán durante la sesión, independientemente de que, sobre la marcha, haya necesidad de modificarlo. Consideran que eso favorece la formación de sus estudiantes.

Nunca llego a una clase sin preparar los ejercicios o el tema que voy a abordar ese día. Entonces ya con la experiencia sabe uno cuánto se va a tardar, con dudas, con esto o lo otro.

Raquel

Hago un ejercicio de warm up al inicio, puede ser escrito, puede ser lúdico, algo así como diferente. Luego viene el trabajo en clase, casi siempre hay actividades paralelas y finalmente el cierre.

Regina

Yo preparo mi clase previamente. Siempre estoy buscando ejercicios que puedan ser aplicables para la revisión de los conceptos. Trato de buscar videos de ahora que son de YouTube.

Guadalupe

Para que los conocimientos vistos en clase adquieran una mayor relevancia, los y las docentes plantean ejemplos prácticos que profundizan la reflexión en el grupo para lograr con ello un mayor interés de los y las estudiantes por su aprendizaje.

Les muestro ejemplos, el primer ejercicio que hacemos es una casa ya hecha y vamos a tratar de deducir qué quiso hacer el arquitecto ahí. Hacemos todo el proceso metodológico de análisis de sitio, qué perfil de usuario podría usar esa casa y durante el proceso de investigación vamos platicando y van haciendo sus presentaciones y seguimos platicando.

Brenda

A veces con casos, a veces con noticias, siempre al final trato de hacer una recapitulación de qué es lo más importante de la teoría. Pueden aplicarlo a lo que quieran, entonces me han dado ensayos muy interesantes sobre el análisis de la guerrilla, sobre análisis feministas, sobre el medio ambiente, sobre la industria de la moda, pero el punto es que esté ahí la abstracción de los conceptos.

Lucía

En el mismo sentido que se ha mencionado antes, la ejemplificación es importante para aprender, con diversos recursos y temáticas diferentes a las propias del curso pero que permiten hacer analogías, los docentes provocan interés en los y las estudiantes. También los proyectos interdisciplinarios son un recurso mencionado por las profesoras y profesores entrevistados.

Me traigo popotes, divido a los grupos y los sacó a los jardines y “hagan la torre más alta posible”. Y luego, “¿qué podemos hacer y qué no?”, yo ya les dije hagan la torre más alta posible... Ya eso termina por ser intrascendente

pero luego me sirve para explicarles cómo surgieron los liderazgos, ¿surgió el liderazgo solo?, y ¿por qué le hicieron caso a éste?, “pues porque sí...”, y ¿por qué tomaron esta decisión y no esta otra? “pues porque sí...” Pues así funciona el constituyente, empieza a tomar decisiones porque sí, porque tiene la fuerza, porque tiene consenso, porque hay un liderazgo muy fuerte.

Ángel

Dejo un proyecto final interdisciplinario con unas rúbricas y van observadores; invito a los coordinadores cada semestre, a veces van a veces no, a ver a sus alumnos en este proyecto interdisciplinario presentado en otro idioma.

Regina

Con la consciencia de que las formas de aprender de los y las estudiantes son diferentes, los maestros y maestras atienden esta característica poniendo en práctica diversas estrategias para el aprendizaje, comentaron que es importante evitar la monotonía en el aula.

Tengo que utilizar muchas más herramientas, poner videos, hacer debates, cosas así, porque creo que los chavos sí son mucho más prácticos y pues son materias teóricas.

Lucía

Nunca doy clases iguales, porque se aburren ellos y me aburro yo; a veces tengo una estructura normal de trabajo con Power Point, luego, doy la clase de Power Point y todo es Power Point. Entonces a la siguiente empiezo hacer una dinámica, les doy un artículo y lo leen o vemos una película, yo utilizo muchas películas y entonces las voy intercalando. Cuando veo que el grupo ya está muy cansado de ver Power Point, pues ahora hago apuntes. En lugar de usar la pantalla, hago un apunte, les doy el apunte y lo vamos revisando, lo van leyendo, o de repente pongo juegos. Utilizo muchas herramientas didácticas.

Javier

Los llevo al museo una vez al semestre, a una visita guiada en inglés y también les pido que hagan un proyecto final artístico. O sea que su proyecto oral tenga que ver con algo más artístico por así decirlo, ellos lo eligen, puede ser un dibujo, lo que cada quien quiera.

Procuró tener todas las estrategias que se me ocurran, exponer los organizadores gráficos, luego tratamos de aplicarlos. En diseño, en lugar de presentarme de qué va a tratar su tema final, hago foros.

Regina

Varias docentes entrevistadas expresaron que les ha funcionado, como estrategia, establecer compromisos y metas de manera formal para poder darles seguimiento y garantizar la atención y participación de los alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje.

Casi todo lo entrego en documento y me he dado cuenta de que funciona enviar dos archivos, uno de teoría y otro con lo que voy a pedir para el parcial. Y cuando preguntan “¿qué nos vas a pedir?” les digo, ya lo mandé, chécalo. Entonces sí lo hago por escrito, porque cuando lo hago de manera verbal, se les va el avión.

Brenda

Desde el viernes de la semana anterior mando la programación de las actividades de la siguiente semana; y ahí les voy desglosando todo; entonces ya les digo: tal día tu tarea es esto, tal día es esto, y tal día es esto; tú organiza tus tiempos para que puedas cumplir con lo que tienes que cumplir.

Liliana

Los y las docentes distinguen casos donde amerita un acercamiento particular con alguno de sus estudiantes por cuestiones relacionadas con un bajo desempeño, desinterés en la materia o capacidades diferentes.

Estos muchachos (los que tienen bajo desempeño) se alejan de ti, entonces yo me trato de pegar más a ellos. Incluso cuando doy retroalimentación son con los que más me tardo.

Javier

(Con los estudiantes de bajo desempeño) Lo que hago es platicar, acercarme un poquito con ellos hasta donde me lo permitan, porque tampoco se trata de estar insistiendo con ellos. O a veces ellos se acercan conmigo y ya me dicen: “me está pasando esto”. Y entonces vemos alguna estrategia de apoyo extra y generalmente avanzan.

Raquel

Hemos tenido alumnos especiales, entonces a ellos hay que exigirles menos porque tienen alguna discapacidad física, algún problema de coordinación motriz, alguna enfermedad como Asperger.

Regina

Los profesores y profesoras exigentes relatan ser muy organizados en sus clases, metódicos y con trabajo académico antes, durante y después de cada sesión, sin embargo, al ir narrando la forma en la que se desarrollan sus clases, las cuales suelen estar detalladamente planeadas, compartieron situaciones que no tenían previstas y describieron cómo las encararon.

Debido a que preparan sus clases con diversos recursos didácticos y actividades probadas en varios periodos, esperan que el grupo responda con atención e interés, por lo que se sorprenden cuando en ocasiones los alumnos y alumnas se distraen e incluso generan desorden.

Les digo: “a ver, allá están platicando tal cosa, aquí están en el celular, evidentemente no necesitan que esté yo aquí y pues yo tampoco estoy así como para estar hablando a la pared, entonces pues ya, tema por visto, adiós”. Agarro mis cosas y me voy.

Ángel

La manera de reaccionar ante situaciones inesperadas es muy variada en cada docente, una parte del grupo de docentes participantes considera que hay una relación directa con su personalidad. Unos se desesperan y actúan con enojo pidiendo a las y los alumnos distraídos que salgan del aula, que cierren sus computadoras, utilizándoles para poner ejemplos de la clase que les dejan expuestos frente al grupo, hablándoles con sarcasmo o hasta haciéndoles comentarios sobre el gasto económico que representa para sus padres y madres el pago de la universidad y lo poco que lo valoran.

Les digo: “a ver muchachos, estamos en clase, si quieres hacer trabajo salte, no me molesta, pero aquí estamos en esto”. Cuando me doy cuenta que están trabajando en otra materia, pido que saquen su celular y busquen información. También es muy común que yo cierre computadoras y digo: “Y aquí la cierras, si no te interesa el trabajo, vete, no me interesa, ya tienes asistencia, no me estés distraendo y salte”. Y esa libertad les doy.

Javier

Una profesora explicó que ha hecho uso de las calificaciones para sancionar indisciplina, aun cuando tal aspecto no estaba declarado en su sistema de evaluación. El comportamiento no aceptable para la profesora era reiterado y decidió bajar la nota de una alumna por el concepto “actitud en clase”.

Otra docente expuso que las conductas de distracción de los alumnos la desconcentran y cuando pierde la paciencia sube el tono de voz, ha llegado a gritar, hace chistes con sarcasmo e incluso se ha acercado a los alumnos para señalar la falta con alguna palabra altisonante.

Entonces les cambio la jugada, a veces es: "Que ya apagues el celular ¡Carajo!" Eso les cambia la jugada. Y yo creo que algo que no les gusta, pero que me ayuda, es confrontarlos en clase, les choca, por ejemplo, le digo a un alumno: "Oye si te vas a dormir, salte y de hecho tienes falta. ¿Crees que tus papás pagan la colegiatura y lo que vale esta clase para que vengas a dormirte?". Entonces se enojan mucho y luego me lo ponen (en la evaluación docente).

Miranda

Del profesorado entrevistado, la mitad expresó que reacciona con enojo frente a un grupo distraído o desordenado, la otra parte expuso que utiliza estrategias como dar un tiempo para hacer una pausa, solicitar información para que la busquen en los teléfonos celulares, informarles que los ejercicios que no terminen en la clase serán tarea y requisito para entrar a la siguiente, preguntar directamente a quienes están distraídos.

Bueno, yo de entrada digo: "creo que hoy vienen muy inquietos, damos dos minutos ¿qué necesitan?, ¿comunicar algo entre ustedes?, ¿damos un tiempo para que lo comuniquen, antes de concentrarnos en la clase? Y a veces ahí ya se dan cuenta de que no es tan necesario (estar hablando). Hoy, por ejemplo, estoy tratando de iniciar la clase y hay una parejita por ahí, entonces les digo: a ver, vamos a dar tiempo de que pongan en orden sus cosas, creo que hay algo importante que se quieren comunicar ¿damos tiempo?

Liliana

Un profesor comentó que cuando la clase está participativa y hay intervenciones de los alumnos que llaman su atención, anuncia al grupo que por su desempeño en

clase añadirá una pregunta extra al examen, la cual no es obligatoria y dará puntos si conocen la respuesta.

Existen expresiones del y la docente que pretenden motivar a sus estudiantes para la adquisición de hábitos que desarrollen su integralidad como personas.

En este aspecto, los profesores y profesoras expresan las capacidades que esperan que sus estudiantes desplieguen en sus clases: autogestión, capacidad de análisis para tomar decisiones fundamentadas, organización en el trabajo, seguridad propia a partir de la confianza de sus maestros y maestras, autoconocimiento para atender lo que requieren mejorar y aprender cómo las acciones dicen algo de sí mismos, de sí mismas.

Por lo general un alumno, un estudiante cualquiera conoce muy bien mi sistema de evaluación y cuando me preguntan, les digo: ¿Te acuerdas de la primera clase que te dije que pusieras atención? “No, pero es que dime” No, lo tienes en la guía de aprendizaje, en la guía de aprendizaje está todo, vence tu flojera, vence tu pereza, agarra tu teléfono, salte WhatsApp, entra al portal de la Ibero y ve la guía de aprendizaje.

Ángel

Al preguntarle a Lucía, sobre las expectativas que tiene de los alumnos y alumnas que toman su clase, contestó que espera que puedan construir ontológica y epistemológicamente el objeto de estudio de la clase, irlo narrando, y que ha visto que con muchos ejercicios lo logran.

5.2.2.3 Relación docente estudiante

En la docencia se establece de una forma u otra, una relación personal entre docente y estudiante; las profesoras y profesores entrevistados expresaron a qué elementos le dan importancia con respecto a esta relación.

Muchos docentes entrevistados declararon que siempre buscan una relación cordial con sus estudiantes, claramente delimitada y que favorezca el proceso de

aprendizaje dentro del espacio educativo. Esta relación debe mantener una sana convivencia que no dé lugar a conflictos que deterioren la formación de los y las estudiantes.

Me gusta tener una relación cordial pero no en extremo cercana. Me parece que cuando la relación es tan cercana es fácil que la disciplina en general se salga de control. En el momento que se vuelve muy personal se pierde mucha de la objetividad, se pierde mucho de la capacidad de la disciplina y la disciplina no entendida como disciplina por disciplina, sino disciplina que facilite el aprendizaje.

Ángel

Sí me gusta ser cordial, pero llegar a ser amiga de ellos, no. Por lo menos mientras estemos en relación de curso.

Brenda

Tengo una relación cordial con los alumnos. Yo creo que independientemente de que sea su maestra o su profesor pues no dejamos de ser personas. Entonces la relación siempre es amable y cordial. Sin embargo, no cedo, yo hago mi encuadre y no cedo, cuando llegamos a la evaluación intermedia platicamos algunas cosas.

Mercedes

Me gusta tener una relación cordial. Pero sí que les quede claro que son cosas distintas, como el papel de maestra que yo tengo.

Liliana

Algunas docentes entrevistadas señalaron que es importante explicitar su genuino interés por sus estudiantes, que dicha acción resulta útil para acercarse y ayudar mejor a los alumnos y alumnas.

Es fundamental que el alumno vea que lo que se hace es por un interés en él. Eso es lo que más me gusta, que el alumno vea que mi compromiso es con su aprendizaje.

Liliana

Cuando hablas con alguien porque algo no está funcionando o estás viendo que algo está mal, la mayoría de las veces el chavo cambia su actitud.

Mercedes

Al final de cada semestre yo le doy a cada quien su calificación y a cada uno le digo cuáles son sus áreas de oportunidad desde mi punto de vista y cuáles son sus áreas que yo veo fortalecidas, lo que me gusta mucho de su manera de trabajar, o hasta de su persona.

Regina

Otras docentes subrayaron la importancia de llamar a cada quien por su nombre para manifestar que les reconocen como personas; también manifestaron que aprovechan momentos para conversar con los alumnos y alumnas de manera informal.

Les hablo de tú y me aprendo todos los nombres de mis estudiantes, incluso luego me los llevo a encontrar en la plaza y les sigo hablando por su nombre.

Desde el primer día de clase, les digo: “¿cómo quieres que te diga?” Hay quien me dice Charly o por mi apellido y así les llamo. No es lo mismo llegar y decirle: a ver tú, güero, el de la camisa de cuadros, a decirle: a ver tú, Óscar.

Raquel

Otra cosa que me ayuda con los alumnos a que me sientan exigente, pero cercana, es que mi primer esfuerzo es aprenderme sus nombres.

Miranda

Procuro platicar con ellos, pero fuera del salón, como algo más relajado, me parece importante hacer que intenten conectarse personalmente.

Brenda

Las respuestas de los y las estudiantes coinciden en la forma de calificar la relación con sus docentes, la respuesta con más menciones fue *cordial* (45%), el segundo adjetivo elegido fue *formal* (43%), *cercana* (33%), *afectuosa* (28%) y *relajada* (15%).

5.2.2.4 Evaluar y calificar

En la labor docente, la evaluación y calificación son rubros importantes, se entienden como los criterios, métodos y aspectos de valor que los profesores y profesoras establecen para expresar los avances de cada estudiante. Enseguida se presentan los aspectos relacionados con este punto, que señalaron los y las docentes.

El más mencionado por el profesorado entrevistado tuvo que ver con los criterios de evaluación, principalmente alrededor de su variedad, claridad y necesidad de ser del conocimiento de los y las estudiantes.

Los alumnos saben qué aspectos se van a evaluar en cada lámina, eso me ha permitido que les quede un poco más claro su avance y que también reconozcan en qué área tienen que mejorar.

Mercedes

Este ejercicio vale 30%, pero la parte del programa te vale 5%; todo lo demás tienes tú que fundamentarme y escribirme todo y no les permito que utilicen o que planteen mal una hipótesis.

Raquel

Estoy repite y repite, clase por clase, los criterios de evaluación, sus compromisos y el mío, más cuando me reclaman o me dicen algo ante una calificación.

Miranda

Mi sistema es el examen, reportes de lectura, mapas conceptuales y presentaciones que hacen ellos en clase. Está bien desglosado qué es lo que tienen que hacer, si van a elegir una teoría, tienen que aplicar al menos, tantos conceptos en el ensayo, los tienen que aplicar de la siguiente forma, los tienen que correlacionar, tienen que hacer la conclusión así.

Lucía

Mi sistema de evaluación es muy amplio, tengo muchos rubros.

Se los doy escrito, se los doy en rúbricas. Yo les digo: “yo te voy a calificar con esto, y si te califico algo que no está aquí, reclámame. Pero aquí dice cómo te voy a calificar”.

Javier

Estos son los criterios y así es como se va a evaluar.

No sé si hable de un profesor exigente, pero habla de un profesor que al menos trata de ser fiel a su sistema de evaluación y que no se agarra ni regalando ni castigando.

Ángel

A decir de los y las docentes, la evaluación está respaldada por las evidencias de aprendizaje presentadas por los alumnos y alumnas.

El diálogo que es capaz de establecer durante la clase, las preguntas que puede plantear, las preguntas que hace clase, las ideas que expone en clase, ahí me doy cuenta que está aprendiendo o no está aprendiendo; eso es una evidencia. La otra evidencia, por supuesto por el tipo de materia que

yo doy, es en los reportes, en que sabe explicar y argumentar lo que pasó, por qué pasó.

Liliana

Existen circunstancias particulares alrededor de un buen resultado en la evaluación de los y las estudiantes, conforme lo relataron algunas docentes. Entre dichas circunstancias hablaron del interés por aprender, de su esfuerzo, participación, perseverancia y compromiso. Todo lo anterior algunos lo resumen como una buena actitud.

Soy igual de exigente con los dos grupos, con el mismo temario, con el mismo tipo de exámenes y actividades, la ponderación es exactamente la misma y el promedio de los alumnos es bien diferente. Entonces ahí es donde digo, no soy yo, son los alumnos y es el interés que ponen, y aquí es cuando los profesores a veces decimos que hay grupos buenos y grupos malos; no es que los chavos sean buenos o malos, es que unos más responsables, más estudiosos, más dedicados y hay otros que no.

Un chavo que no puso atención en clase, que no participa y se saca cuatro en el examen, no le doy más oportunidad. Si tú no demuestras que te interesa, yo tampoco voy a acercarme a ti. Si tú te acercas a mí y me dices: Oye me fue bien mal en el examen por esto y por esto, si puedo dar una oportunidad.

Mercedes

Para obtener una buena calificación en mi clase hay que asistir, participar, hacer los trabajos. Los más constantes son los que lo logran.

Guadalupe

Hay una lista de lo que se tiene que entregar y si no entregas una parte pues se ve afectada la calificación.

Regina

Sí quiero buen resultado, pero valoro el esfuerzo.

Esto es lo que tú entregaste como evidencia, pero te estoy bajando por tu actitud en clase.

Brenda

Hay estudiantes que por más que estudien no logran una calificación mayor de cinco, pero estuvieron todo el semestre apuntando, estudiando, esmerándose y a esos a veces les subo la calificación hasta siete, pero les digo: “sé que te costó trabajo, pero vas bien, tienes que dejar de hacer esto para que no estés tan estresado y esto otro, y pues te voy a subir a siete”.

Mario

La **retroalimentación** también fue mencionada como un aspecto importante en la evaluación. Los y las docentes destacaron la relevancia de revisar, observar y retroalimentar el avance de sus estudiantes constante y oportunamente.

A veces los alumnos cuando no entienden cómo evaluaste, a lo mejor sienten que les robaste algo, por eso debe ser muy transparente la cosa.

Te das cuenta que la calificación no refleja lo que saben. Me ha pasado, en pocas ocasiones, que tengo chavos que participan mucho, que te das cuenta que saben y se involucran en la clase y en el examen les va super mal. Tengo alumnos que me han entregado el examen casi en blanco, y entonces te das cuenta que se ponen nerviosos, sobre todo de primer semestre. Y te sientes mal porque sabes que va a reprobar o que va a tener una mala nota que no refleja lo que sabe. Entonces, por ejemplo, en esos casos lo que hago es cuando reparto exámenes se los reparto igual que a todos y al final les pido que se queden conmigo, pero de uno por uno, porque normalmente es uno por grupo, no es como que se junten varios. Y entonces hablo con él.

Mercedes

Tengo que leer todo, todos los trabajos que hacemos clase a clase los revisamos; por ejemplo, si son cuestionarios o crucigramas ahí mismo revisamos, para que vean sus aciertos.

Guadalupe

Promuevo una participación en clase que me permite a mí saber qué es lo que tengo que aportarle a ese alumno para que acabe de comprender.

Liliana

La exigencia de cumplimiento hacia los y las estudiantes tiene sentido para que se esfuercen, observen lo establecido en los criterios de evaluación, se comprometan con su aprendizaje, e incluso se reten en función de la dificultad de la materia; éstas son algunas ideas que expresaron las y los profesores entrevistados.

El que logra mejores calificaciones es porque es el que está logrando un mayor nivel en todo. Los que no se organizan, los que no entregan tareas, los que hacen todo copiando, pues claro que su calificación va siendo más baja. Entonces sí, en cierta manera, yo creo que en parte la calificación es un reflejo de la exigencia y de que el alumno no se ha comprometido lo suficiente a alcanzar ese nivel.

Liliana

Los alumnos saben que es una materia de muy alta exigencia, que es una materia en donde el diez no existe, o sea, nadie va a sacar diez en todas las láminas, ni siquiera es posible y no es porque sea para Dios, pero sí es de un nivel de exigencia muy alto la naturaleza propia de la materia. Pero siempre hay algún alumno que se destaca, un par de alumnos que tienen muy buen promedio.

Regina

Tienen que traer la lectura hecha, reporte de lectura, y por eso me odian; imagínate entregar diario reporte de lectura, de una lectura que mínimo es

de veinte hojas, y no se los perdono, entonces también yo creo que por ahí va, pero eso les beneficia porque eso les da puntos.

Miranda

5.2.3 Tercer eje temático: Autopercepción docente

Cada docente tiene una impresión de sí mismo, de sí misma, que participa en la forma en que lleva su docencia; su compromiso, motivaciones e intereses fueron manifestados en las entrevistas realizadas, así como la manera en que consideran que sus estudiantes les perciben.

5.2.3.1 Sentido de ser docente

Los y las docentes se refieren a la percepción que tienen de sí mismos como educadores y la forma en que son percibidos por los demás. Expresan qué fortalezas se reconocen, qué cambios han tenido como docentes y qué aspectos consideran que deben desarrollar más.

Entre los rasgos más mencionados por los profesores y profesoras, en cuanto a su forma de ser docentes destacan:

- Se comprometen con el aprendizaje de sus estudiantes.
- Sienten gran pasión por su materia.
- Articulan profesión y docencia.
- Desean compartir con generosidad, de manera que no se guardan lo que saben, lo ofrecen todo en clase.
- Trabajan con dedicación y planeación en cuanto a la preparación de cada tema de la clase.
- Se actualizan en su área temática, buscan permanentemente qué hay de nuevo, qué puede servir para explicar mejor.

- Tienen experiencia en relación con los temas que enseñan, es decir, que han vivido la profesión.

Algunos profesores y profesoras señalan que les gusta hacer divertida su clase, amena, incluso que si no es así terminan aburriéndose también.

Mira yo creo que mi experiencia como profesor tiene de mi experiencia profesional, porque mis clases se basan en mi trabajo, por eso me gusta mucho, porque doy clases de lo que he trabajado 30 años. Entonces eso me ayuda mucho. Me acuerdo de mi primera clase, ¡ay cómo me atreví a dar esa clase! y veo ahorita mis clases cómo han cambiado. Mis clases nunca son iguales y aunque sea el mismo contenido de otros periodos, yo lo cambio, hago cambios, porque si no, me aburro; tengo esa curiosa parte de que no puedo repetir las cosas porque me aburro.

Javier

El conocimiento si no se comparte no sirve de nada, se queda solamente en la cabeza. El hecho de que me emocione mucho la Historia, puede ser una fortaleza importante. Eso importante, la clase de Historia la tienes que dar con pasión, porque si no lo haces así, no jala. Te tienes que emocionar, te tienes que enojar con la gente que trató mal a otra en la historia, te tienes que enojar, te tienes que enojar ahí también. Entonces los alumnos sienten que tienes una postura y que es una postura ante el bien, ante el deber ser y eso pues creo que puede ser una fortaleza.

Mario

La mayoría de los profesores y profesoras se sienten cómodos con la imagen de ser exigentes, un profesor expresó que lo busca intencionalmente, otra que no teme represalias por ser exigente.

La verdad, para mí no es importante si me exigen o no me exigen, yo me rijo de manera personal, por mis criterios. Entonces, pues ésa es mi actitud, mi propia mirada. Y yo desde esa congruencia que te menciono, actúo por el bien de los chavos, sin temor a nada; si me evalúan mal. No, que se

explayen, que digan, esto no me gustó de Blanca o esto sí me gustó, pues que se explayen. Con inconformidades o no, porque también tienes el riesgo de eso, de que sabes que el chavo que va mal, porque no cumplió, te va a tirar tierra. Pero a lo mejor al principio tenía ese temor, cuando empecé.

Blanca

La realidad es que yo para poder establecer la evaluación me baso en diversos indicadores; en cuatro indicadores. Y entonces yo les digo que a lo mejor los exámenes no son tan difíciles, pero que yo los voy a hacer trabajar durante todo el semestre. Clase a clase, nosotros tenemos una dinámica muy concisa y entonces el hecho de que alguien no vaya a clase le hace perder esta décima en su calificación. Entonces, la verdad es que es un trabajo constante, constante, constante y en el que también a lo mejor yo doy conceptos nuevos, pero repetimos los anteriores y retomamos los del parcial pasado y todo esto, y yo creo que es por eso que ellos me consideran muy exigente.

Guadalupe

Yo creo que el ser humano no se separa, no es como que eres una de una manera en un lado y de otra manera en otro, podrás tener distintas facetas, pero realmente son expresiones de tu mismo ser. Entonces yo creo que parte de ser exigente, pues sí también es como parte de quien yo soy, no es solamente convencimiento, sino que realmente tiene mucho que ver conmigo como persona.

Ángel

Los alumnos y alumnas reconocieron la exigencia de sus docentes, dos de cada tres estudiantes señalaron que sus docentes son *muy exigentes*, al cruzar esta afirmación con el logro de aprendizajes, el 74% de los y las estudiantes reconocieron que fue *mucho* su aprendizaje en el curso.

Dentro de la reflexión sobre el ser docentes, las y los entrevistados fueron relacionando su práctica docente a sus rasgos como personas, expresaron que se

dan cuenta que su carácter se manifiesta, que sus temores, las cosas que les agobian, las situaciones que les causan gran emoción están presentes también en su universo educativo. Así, utilizan recursos que disfrutaron como estudiantes y son conscientes de procesos propios en los que les falta más trabajo personal.

Enseñar es difícil, porque uno enseña desde sus cualidades y sus defectos. Y me parece que los que no somos docentes de profesión, que no estudiamos algo relacionado, hacemos lo mejor que podemos, en muchas ocasiones influenciados por los que nos parecían buenos profesores. Esto de preguntar al inicio de la clase es copia de otro profesor que a mí me dio clase y sigue dando clase aquí en la Ibero. También como nos hubiera gustado que nos enseñaran, entonces me parece que a veces somos como intuitivos.

Ángel

Cuando yo llevé la materia de estadística en la universidad, a mí no me gustó porque me la hacían súper teórica. No entendía de qué se trataba. Es como una materia filtro equis, que no significó nada para mí, en la universidad. Cuando estuve en la maestría que era 100% estadística, los profesores tenían una forma de decir las cosas, de pedirnos los trabajos donde me enamoré de la estadística y yo decía, pues es que esto es como de la vida, tienes que aplicar estadística a todo y muchas de las cosas que en su momento me dijeron en la universidad ya me cayeron como veintecitos.

Raquel

La docencia tiene que ver, yo creo, con cuestiones de procesos personales. De repente sí quisiera quitarme tanto peso de la responsabilidad que yo misma me cargo, como que yo me tomo muy a pecho si mis alumnos logran o no logran, me tomo muy a pecho mi responsabilidad; y el que eres buena o eres mala maestra. Y eso a veces me lleva a cuestionarme mucho el qué estoy haciendo todavía aquí. Cuando veo que la mayoría reprueba y no es

porque no haya hecho yo lo que me ha tocado. He avanzado mucho, sí es un tema personal que sigo trabajando, pero todavía el aprender a relajarme en el sentido de no culparme porque no se logra, cuando las cosas no dependen ya nada más de mí. Esa parte todavía la traigo ahí.

Liliana

Todos los profesores y todas las docentes mencionaron que se consideran abiertos a escuchar y comprender que existen situaciones especiales que humanamente sobrepasan a los y las estudiantes. Expresaron tener interés por los alumnos y alumnas como personas y que han conocido muchos problemas por los que pasan. Piensan que la exigencia promueve el aprendizaje, pero que hay límites importantes como el respeto y que, si se tensa de más, la motivación puede verse afectada.

(Ser exigente) Yo lo veo como algo positivo, hasta cierto grado, creo que nunca es bueno tener una exigencia que haga sentir al alumno desmotivado, yo trato de ser cuidadosa con eso y a veces me sale y a veces no, honestamente. Pero cuando siento que un alumno no está entendiendo y no está entendiendo y ya expliqué cinco veces el concepto... nunca se trata de hacer sentir al alumno como que no está dando el ancho, porque entonces se va a desmotivar, porque va a decir: No, esto está bien difícil y pues yo no puedo y soy tonto o yo no sé. Entonces en ese sentido como que creo que esa línea hay que marcarla muy bien, creo que la exigencia es positiva pero nunca cuando ya se cae como en humillar, o hacer sentir al otro que no puede, o que no sabe.

Lucía

Hubo profesores y profesoras que consideraron que pueden poner todo su esfuerzo en su docencia, pero que, si el alumno o la alumna no quiere, más allá de sus capacidades, terminará sin lograr aprendizajes.

Cuando tienes esos alumnos difíciles, me reprocho a lo mejor, el no saber cómo llegarles, el decir bueno, si todos tienen la inteligencia, la capacidad, el problema es la motivación. ¿Cómo puedo enganchar a ese alumno para

que vea que esto es importante, que esto le sirve, que esto lo va a necesitar y que quiera hacer las cosas, que quiera aprender? La verdad es que hay veces que pues no, hay un dicho bien feo, pero, “hay maderas que no agarran el barniz”. Y aunque tú intentes de una forma y de otra, pues al chavo no le importa. Y pues sí me siento un poquito mal y digo pues ni modo, estás reprobado. Pero en el fondo sí digo: ¡Ay! ¿por qué con fulano no pude? ¿pude haber hecho algo más porque se interesara, porque hiciera? y llega un punto en que también dices: No me va a quitar el sueño. Pero en el fondo también dices: Ojalá todos pudieran aprender y no nomás algunos.

Mercedes

Los profesores y profesoras encontraron algún tema, aspecto o reto que deben trabajar para mejorar como docentes, algunos señalaron que deben aprender tecnologías para la educación, estrategias de planificación, manejo personal del carácter.

Al mismo tiempo expresaron que se consideran docentes que hacen lo que más les gusta, algunos dijeron que dar clases les provoca mucha satisfacción, gozo, entusiasmo, paz interior.

En cuanto a la forma en que creen ser percibidos, los profesores y profesoras mencionaron que lo que se refiere a la parte formal del curso, particularmente el encuadre y su cumplimiento riguroso, es el aspecto que sus estudiantes les comentan que los hace exigentes en su docencia.

Hay un nivel de exigencia en cuanto a cuestiones formales, en cuestiones materiales de puntualidad, asistencia, tomo control de clase en cada una de las mismas.

Ángel

Lo único que pido es que atiendan lineamientos claros y en eso me baso; entonces yo pongo los lineamientos y sobre esos lineamientos me voy, y es así y es así y así, entonces no me desvío y eso hace que los alumnos me

digán: “es que es intransigente”. Les digo: es que te dije que era esto, pues es esto, yo ya te lo dije, lo discutimos y estuviste de acuerdo, no te puedes salir.

Javier

Lo único que hago es establecer algunos criterios y sí hago que se cumplan, entonces que me consideren exigente por eso, me hace pensar qué están dejando de hacer otros.

Raquel

El mantener muy claras las reglas y uno mismo apegarse a esas reglas.

Regina

Hago encuadres claros y los cumplo. Y como que el alumno está acostumbrado a que: “dame chance, dame chance”, y yo creo que eso es (por lo que me ven exigente) el cumplir encuadre sin excepciones; salvo casos que también están especificados en el encuadre.

Liliana

La personalidad de cada quien figuró en sus entrevistas como otra razón por la que sus estudiantes les consideraron exigentes. Los aspectos de su personalidad mencionados fueron: la autoexigencia, su franqueza, su intención de formarles más allá de los contenidos de la materia y hacerles también responsables de su formación.

Son mis principios y si te autoexiges, también tienes que hacerlo en la práctica académica.

Brenda

La exigencia es hacerle sentir a los alumnos que ellos son responsables de su propio conocimiento.

Lucía

Mi apuesta en la exigencia es porque yo confío en que ellos son capaces.

Liliana

Finalmente, hubo docentes que hicieron referencia en su entrevista al nivel que demandan de sus estudiantes en el trabajo académico, consideraron que es una de las razones por la que les consideran exigentes.

Entiendo a la exigencia como contenidos de alto nivel de complejidad, que se les demanda a los alumnos que tienen que aprender.

Lucía

Les pido muchas cosas, muchas evidencias a lo largo del semestre.

Raquel

Enseñarles cosas a los chavos tiene que ver no nada más con que les enseñes los conceptos que vienen en tu materia, sino habilidades que les van a servir para la vida. Y resulta que, entre esas habilidades como la puntualidad, la toma de decisiones y ciertas cuestiones, aquí lo ven como que eres exigente.

Mercedes

En el cuestionario aplicado a estudiantes de este conjunto de profesoras y profesores se solicitó que describieran la experiencia de haber tenido clase con ellos y ellas, el 77% hizo comentarios positivos: es excelente profesor(a), aprendí mucho, tuve muchos logros, gracias a mi maestra por todo, su método es bueno. El 23% hizo señalamientos más críticos: debería ser más flexible, ampliar su criterio, no ser tan exigente.

5.2.3.2 Raíces de la exigencia

Los profesores y profesoras compartieron aspectos de su historia personal a los que atribuyen su forma de ser exigentes como docentes y en la vida cotidiana. Las

escuelas en las que se formaron, el profesorado que tuvieron y las características de la educación recibida en casa fueron los elementos más mencionados.

Prácticamente todo el grupo reconoció haber tenido padres y madres exigentes, en el sentido de esperar buenos resultados en la escuela y en el cumplimiento de sus deberes domésticos, excepto una profesora que dijo que aprendió a hacer bien las cosas desde niña y nunca sintió presión por cumplir las expectativas de sus padres.

Desde la infancia, mis papás nos exigían ciertas tareas y las tenía uno que hacer, no era opcional. Yo por ejemplo cuando estudiaba, estaba toda la semana en la universidad, llegaba a la casa el viernes en la tarde y a las 7 de la mañana del otro día tenía que poner la lavadora para lavar la ropa de todos, toallas, sábanas, todo. Entonces yo no podía decirle: "no, porque tengo tarea" no, tenía que hacer mis tareas de la casa y después hacer mis tareas escolares, no era opción decir no puedo hacerlo.

Raquel

Mis papás siempre fueron exigentes conmigo, mis papás me decían: "A ver Mercedes, lo único que tienes que hacer es ir a la escuela, entonces esperamos que te saques buenas calificaciones y ellos me decían: hay niños que tienen que ayudar a sus papás en su trabajo, o que no tienen muchacha y tienen que limpiar la casa, o que tienen que hacer quién sabe qué, tú no, tú lo único que haces es ir a la escuela". Entonces pues esperamos que tengas buenas calificaciones, así como que no queriendo sí te obliga a hacerte más responsable.

Mercedes

Entre la figura paterna y materna, como fuentes de exigencia familiar, destaca la figura del padre; otro aspecto que se mencionó fue la importancia de ser los hijos o hijas mayores, como condición para ser más exigido.

Fijate que mi papá era exigente académicamente conmigo, en general mi papá era muy exigente. Yo creo que más conmigo, como yo soy el mayor, conmigo fue el más exigente”.

Javier

El ambiente escolar y el profesorado que tuvieron, influyeron de forma importante en su forma de ver la disciplina, el cumplimiento, la responsabilidad.

Fijate que por él (el profesor de secundaria) incluso pasé un examen en prepa sin estudiar, un examen de Geometría que no estudié y dije ya no, no voy a estudiar, es mucho, no voy a pasar, y me fue mejor que muchos de mis compañeros, que se la pasaron estudiando todo el día. Entonces le agradezco mucho a ese profesor, fijate. Porque a lo mejor en la parte de la forma dura en que nos trataba, se formó en nosotros la disciplina, más bien no se formó si no que nos hizo disciplinados para el estudio, nos creó la responsabilidad del aprendizaje. A lo mejor lo aprendimos a golpes, pero lo aprendimos con él (...) los golpes en aquel tiempo, como eran generales, nadie les tomaba importancia, como ahora. Yo creo que esa tortura física no debe ser, hay otras formas de ser exigentes sin acudir a esos métodos tan duros.

Mario

Cuando entré a la preparatoria tuve una profesora que decía: me van a entregar todos los trabajos a máquina y yo no sabía escribir a máquina, entonces me podía dormir a las 4 de la mañana haciendo los trabajitos porque además no tenían que llevar ningún error, ni usar corrector ni nada, tenía que escribir y escribía como gotera. Entonces yo sabía cómo le tenía que hacer y lo sacaba. Y en la universidad, pues igual, nos decían la fecha de entrega es ésta, y no nos permitían entregar a destiempo. Entonces sí creo que a lo largo de mi vida sí ha sido una constante el tener que cumplir

con estas exigencias y para mí como que no es una opción decir: “ah, luego lo mando”.

Raquel

Los profesores y profesoras reconocieron haber desarrollado una autoexigencia formada a través de sus experiencias escolares y profesionales. Expresaron satisfacción por hacer las cosas bien, cumplir lineamientos, actuar con orden, destacar.

Sí, definitivamente tuve profesores exigentes. En aquel tiempo teníamos un semestre completo de tinta china y ahí sí, si te salía una rayita mal ya era un 7. Pero pienso que más que los profesores fueran exigentes conmigo, yo siempre he sido exigente conmigo misma; o sea, si el profesor me ponía que algo estaba chueco, a la siguiente yo lo tenía que hacer derecho.

Regina

Yo siempre he sido muy exigente conmigo en los aspectos académicos, desde mi formación, no sé por qué. Siempre me gustaba ser de los mejores y eso me exigía trabajo y más trabajo y más trabajo. Y en todos los aspectos que tengan que ver con la parte laboral, académica, siempre he sido muy exigente, por ejemplo, cuando trabajé en el Grupo X, mi exigencia me llevo a ser ejecutivo, y de 40, sólo dos o tres fuimos ejecutivos.

Javier

Al preguntarles si la formación que recibieron la recuerdan como una experiencia valiosa, algunos expresaron que las demandas que recibieron no les agradaron en su momento, pero las valoraron con el tiempo.

En todos los casos se hizo referencia a que sus experiencias escolares establecieron las bases de sus concepciones educativas, con el paso del tiempo, al convertirse en docentes conservaron algunos rasgos de los profesores y profesoras que más influyeron en sus personas, sin embargo, rechazaron algunas prácticas o

actitudes que consideraron inadecuadas en sus maestros y maestras como el castigo corporal, la intransigencia y la rigidez.

5.2.4 Cuarto eje temático: el marco institucional

Aquí se encuentran las apreciaciones de los y las docentes sobre los aspectos del contexto institucional tanto formales (normatividad) como no formales (prácticas y supuestos) que propician u obstaculizan la práctica docente exigente.

5.2.4.1 Contexto escolar

Las opiniones de los y las docentes no coincidieron totalmente, pero la mayoría piensa que la Universidad no propicia la exigencia con los estudiantes, la razón principal es que los alumnos y alumnas no son exigentes, al contrario, tienden a hacer planteamientos hacia la baja exigencia en las asignaturas. Un profesor comentó que es poco frecuente, pero que sí le ha pasado que sus estudiantes le exijan más, aunque la mayoría negocia para bajar la exigencia.

Un elemento considerado esencial es el respaldo de la persona al frente de la coordinación de la licenciatura.

Con la coordinadora que más he trabajado siempre encontré un apoyo para ser exigente. Necesitas tener aliados en la vida. Entonces si el grupo de estudiantes quiere negociar a la baja, no hacia la exigencia, yo quiero ser más exigente y mi coordinador me apoya en que sea exigente, ya tengo un aliado, pero el día que pierda los aliados, el día que mi coordinador me diga que baje la exigencia y los estudiantes me digan que baje la exigencia, pues dejo de tener quien me apoye. Que me pasó eso en otra universidad y entonces terminé el cuatrimestre y ya no volví.

Ángel

Los coordinadores en varias ocasiones me han reconocido esa parte como adecuada y la han pedido a todos los docentes en general; o sea, en las juntas de inicio nos dicen: “hay que subir la exigencia, hay que pedir más calidad”; cuestiones así.

Regina

Un profesor y una profesora consideraron que la exigencia tiene relación con la filosofía educativa institucional.

No, la Ibero no la propicia, ¿por qué? Porque tenemos el espíritu Ignaciano de la libertad, pero a veces esa libertad está mal entendida y pasa a libertinaje. Y bueno está bien, una cosa es la libertad, pero otra es sus lineamientos, es la forma de trabajar, es la vida profesional. Y no, no se propicia mucho esa parte. Porque tratamos de darle libertad a los muchachos, pero a veces se nos van. A mí me pasó al principio, yo no entendía, yo venía de una escuela que era más estricta y me costó mucho trabajo adaptarme.

Javier

La verdad no. Yo no estudié la licenciatura en la Ibero. Yo estudié en otra universidad que era mucho más exigente. Por eso es que no me parece exigente y por eso es que creo que algunos alumnos me dicen tú eres exigente. Me lo han dicho en mi cara y me lo escriben en el CAE (Cuestionario de apreciación estudiantil) y me da gusto. No lo veo como algo malo, yo lo veo como algo bueno. Yo veo que aquí hay profesores, por ejemplo, que, temas tan básicos como que se tienen que dar todas las clases, no sucede.

Mercedes

Quienes señalaron que sí hay condiciones para la exigencia en la Universidad lo atribuyeron a un discurso institucional en ese sentido, al tamaño de los grupos que hace posible el seguimiento cercano a cada estudiante y que existen lineamientos

departamentales que ayudan a ese propósito. Un docente señaló que la carátula de una asignatura puede incidir en el nivel de exigencia.

En el diseño de las carátulas de asignatura a veces hay problemas porque se quedan cortas, a veces son la reproducción del índice de un libro.

Ángel

La mayoría de las y los docentes coincidieron en que hay desniveles de exigencia en la Universidad y que en algunos casos existe una relación con las áreas disciplinares.

Yo creo que no todos trabajamos en el mismo sentido. Sí creo que hay diferencias entre departamentos que propician más la exigencia que en otros y los mismos estudiantes te lo dicen: “ésta es mi carrera, pero la materia más exigente es la que llevo contigo, en toda mi licenciatura”.

Raquel

Hubo opiniones relacionadas con la falta de claridad sobre el concepto de exigencia en la institución, las y los docentes señalaron que en ocasiones puede ser interpretada como algo positivo y deseable, en otras, como algo negativo. Consideraron que una declaración formal al respecto acompañada de lineamientos concretos sería útil para lograr un cambio más amplio y general.

6. Concepciones educativas de los profesores exigentes en la universidad.

En este apartado se articulan la pregunta de investigación, el análisis de las declaraciones docentes y la teoría que constituye el marco de referencia.

La pregunta que marcó la ruta del trabajo de investigación fue: ¿Cómo se conforman las concepciones educativas del profesorado exigente en la universidad?

En el capítulo anterior se presentó la organización de la información surgida en las entrevistas a once docentes que fueron seleccionados de un grupo de profesoras y profesores identificados como exigentes. Cuatro dimensiones, once categorías y 45 subcategorías presentan en detalle las ideas del profesorado respecto a su labor educativa.

El presente análisis muestra las distintas maneras que tienen los profesores y profesoras de comprender y expresar su experiencia docente y sus concepciones educativas.

6.1 ¿Qué se entiende por concepción educativa?

Las *concepciones* son un conjunto de representaciones cognitivas de carácter explícito sobre una temática determinada. En este estudio las concepciones de interés son sobre el aprendizaje y la enseñanza en el nivel universitario, desde distintas asignaturas y disciplinas en las que participan los profesores y profesoras, en el marco de una práctica docente considerada exigente.

Las concepciones educativas forman el conjunto estructurado de significados particulares que los profesores confieren al fenómeno de enseñanza y aprendizaje, con ellas explican, interpretan y guían su actuación docente.

Como se ha planteado anteriormente, las concepciones tienen asociadas nociones, ideas, creencias e intuiciones que el profesorado ha construido a través de su experiencia como estudiante, profesionista y docente, la descripción de tales

representaciones supone una tarea que debe considerar elementos sociales, culturales y psicológicos implicados en la estructura conceptual.

El carácter explícito de las concepciones está dado por la forma de acceder a su contenido, la cual es fundamentalmente oral. Las declaraciones del profesorado son analizadas considerando: qué eligen explicar, cómo lo hacen y cómo nombran esos contenidos. El carácter implícito de las concepciones supone mecanismos de acceso a niveles menos inmediatos, el profesorado no expone directamente esa zona de conocimiento, pues, como señala Marrero (2009) no es fácilmente accesible a su propia consciencia.

El conocimiento explícito sobre un aspecto educativo específico ya sea referido a una rama de las disciplinas académicas, a una actitud, un valor, habilidad o un proceso de desarrollo relaciona, de una manera fusionada, lo que el maestro, la maestra sabe de tal contenido (conocimiento) y lo que le resulta valioso (creencia). De igual manera aplica para las concepciones del fenómeno educativo centrado en el proceso de enseñanza aprendizaje, con más información específica proveniente de la historia personal de cada docente y el contexto determinado en el que desarrolla su docencia.

Para explicar los significados sobre el fenómeno educativo en la universidad, es decir, las concepciones educativas, se parte de que aprendizaje y enseñanza son las caras de una misma moneda, de manera que las nociones sobre ambos procesos se recubren mutuamente, es decir, hay una relación íntima y recursiva entre la creencia de cómo se aprende y la creencia de cómo se debe enseñar.

Las concepciones educativas del profesorado exigente se identifican a partir del análisis de las narraciones de los docentes, en las cuales se presentan, por un lado, aspectos de sus propias historias de aprendizaje referidas a la experiencia familiar y escolar, por otro lado, y de igual o mayor importancia se encuentra su trayectoria académica como docentes, en donde su práctica se ha ido ajustando con la experiencia y la reflexión de la misma, no en todos los casos con la misma intensidad, ya que los perfiles son diversos en cuanto a disciplinas y tiempo en la docencia.

Las concepciones educativas encontradas en este estudio, unas más convergentes que otras, expresan las ideas, supuestos, creencias y conceptos que subyacen en la práctica de los y las docentes, todo ello en el contexto específico de la institución educativa en la que participan.

Se encontraron cinco concepciones educativas:

1. Aprendizaje como desarrollo de habilidades cognitivas y valorales.
2. El aprendizaje requiere más del esfuerzo que de las capacidades que tenga cada estudiante.
3. El aprendizaje requiere de un diseño estructurado en los procesos, los recursos y el ambiente del aula.
4. El alumnado necesita saber qué se espera de él para que oriente su esfuerzo y metas de aprendizaje.
5. El aprendizaje en la formación profesional de calidad es un proceso que requiere la guía docente.

6.1.1 Aprendizaje como desarrollo de habilidades cognitivas y valorales.

Esta noción tiene a la base la convicción de que el proceso de aprendizaje estudiantil está en marcha si se hace evidente a través de habilidades del pensamiento como la apropiación y aplicación de saberes; si demuestran un desempeño metódico y productos de calidad en el trabajo académico; cuando actúan con respeto, responsabilidad y honestidad en el marco de sus tareas, al expresar sus opiniones y al dirigirse a sus pares y al docente. No coinciden con las ideas de que el aprendizaje se muestra a través de responder correcta y completamente exámenes de tipo memorístico; con la mera repetición de lo visto en clases o de fuentes teóricas en los trabajos, tareas o de forma verbal. Por el contrario, esperan de sus estudiantes una toma de postura personal tanto académica como ética.

Esta es una concepción que suscriben todo el grupo de docentes participantes, comparten la idea de que el aprendizaje **implica cambios en la persona** del estudiante, modificaciones profundas en su forma de ver y reaccionar frente a la realidad personal y los problemas propios de su campo profesional. Consideran importante ir más allá de la adquisición de información y saberes específicos, pretenden, como señala Pozo (2008) propiciar en el alumnado el desarrollo de capacidades de gestión del conocimiento, pues los retos que enfrentarán les demandarán “buscar, seleccionar y analizar críticamente la información, tomar decisiones sobre los usos de diferentes formas de conocimiento, etc.” (Pozo, 2008: 119).

Para el profesorado exigente, cada estudiante debe ser consciente de cómo aprende y cómo toma decisiones, pues con ello podrá ampliar sus capacidades cognitivas, valorales y su desempeño concreto. Tal como lo expresa una profesora:

A mí me interesa que aprendan a ser de una manera que les permita darse cuenta de cómo pueden incrementar sus formas de aprender; me interesa que ellos aprendan a conocerse, que aprendan a desarrollar actos que les ayuden a ser personas organizadas y que los contenidos los ayuden a ser organizados. Las actividades que yo organizo y cómo organizo todo mi curso, va enfocado a desarrollar hábitos, a desarrollar habilidades del pensamiento, así que llevan una bitácora personal.

Liliana

Los cambios que los y las docentes esperan identificar en sus estudiantes, producto del proceso de aprendizaje, van en la línea del **desarrollo de hábitos, adquisición y manejo de contenidos y desarrollo de capacidades personales tanto cognitivas como valorales**. En los testimonios señalan que su papel es propiciar el desarrollo de la persona estudiante, pero que a final de cuentas es tarea del propio alumno y alumna alcanzar esos logros, lo que apunta hacia la concepción constructivista del aprendizaje, esto es, un “proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad última corresponde al alumno” (Coll, 2001: 25). Sin embargo, esta idea debe ser abordada con cautela ya que estos

profesores y profesoras tienden a controlar todas las partes del proceso y esto pudiera poner en conflicto la idea de que nadie puede sustituir al alumno o alumna en su proceso de construcción personal y la creencia de que es responsabilidad docente guiar el proceso.

Los y las docentes exigentes distinguen niveles de complejidad e importancia dentro de las habilidades cognitivas que esperan sean desarrolladas por sus estudiantes, por ejemplo, el recurso de la memoria, a la cual otorgan valor en un nivel básico general en contraposición con el aprendizaje que genera cambios internos duraderos, como los describe Pozo (2008), son aquellos que pueden activarse siempre que se requiera. Una profesora lo explica de la siguiente manera:

Yo creo que aprender es apropiarte de nuevos saberes, de conocimientos, de experiencias que tú puedas poner en uso en el momento en que se necesiten. Y puede ser un concepto, o puede ser una habilidad, o puede ser otra cosa lo que aprendan. No necesariamente es un tema, de nada me sirve poder definirte qué es una decisión. Yo lo que quiero es que el día que tengas que tomar una decisión, tomes la que para ti sea mejor, y que para ti sea mejor, no quiere decir que para mí también es la mejor.

Mercedes

Para los profesores y profesoras es claro que el aprendizaje en la universidad debe desarrollarse con profundidad, de manera que haya introyección y toma de postura personal; valoran el carácter pragmático del conocimiento, pero intuyen que es más importante el epistemológico y ético, en el siguiente testimonio se aprecia esta idea en palabras del docente:

Aprender tiene dos aspectos, uno es la parte memorística, que no es lo fundamental. La otra (parte), yo le llamo la lógica, aprenderte la lógica de las cosas, y eso es lo que trato de fomentar, que se aprendan la lógica y no que se aprendan las cosas, porque eso te ayuda más. Si sabes matemáticas y sabes las bases del álgebra, aunque no te acuerdes de una

integral, si te acuerdas de las bases, revisando 10 minutos te acuerdas cómo se escribe una integral, pero sólo si tienes las bases lógicas.

Javier

Además de describir claramente los **niveles de complejidad gradual** que entraña la formación universitaria y las competencias profesionales que el alumnado habrá de poner en acción en situaciones reales e inciertas en el futuro, los y las docentes señalan que es importante comenzar por lo elemental para llegar al desarrollo de habilidades mayores, así que otorgan valor al cumplimiento de las especificaciones indicadas en los productos de sus asignaturas, en proyectos y tareas, en la búsqueda de lo que llaman *buena presentación* o de calidad, tal como lo manifiestan dos docentes en las siguientes citas:

Veo la estructura de sus trabajos, desde el orden. Generalmente los primeros ejercicios que entregan están unos por acá, unos resultados por allá, no sabes a qué se refiere la idea que escribió aquí, pero luego eso va cambiando, al final se nota una estructura muy diferente, ya viene más ordenado, con sus conclusiones al lado, como más trabajado incluso en la redacción, sin perder su estilo así como fresco de joven, pero sí ya viene mucho más estructurado, el lenguaje que utilizan, todo eso se ve, sí se nota una diferencia significativa, palpable.

Raquel

En Fotografía vemos primero la parte de aprendizaje técnico compositivo y después vamos a demostrarlo, el propósito es que lleguen a un ensayo o proyecto fotográfico del tema que les apasione, del que ellos quieran, hasta gustos personales para que el resultado pues sea muy personal también y con calidad.

Brenda

Respecto al desarrollo de habilidades valorales, los y las docentes exigentes señalaron que la formación humanista es importante en su planteamiento de enseñanza, destacaron aspectos como el orden, la honestidad, la responsabilidad

y el respeto, valores que pueden dar lugar a la formación para la excelencia y la ética profesionales:

[...] la formación universitaria debe proporcionar al estudiante el conjunto de conocimientos necesarios para su futuro ejercicio profesional en un modelo de sociedad como la que venimos caracterizando, de manera que se atienda no tanto a las demandas a corto plazo, y sí, por ejemplo, al desarrollo de competencias profesionales. Pero estos conocimientos debe proporcionarlos a través de contextos de aprendizaje y de enseñanza en los que estén presentes valores como la seriedad, el rigor y la duda, la crítica y la autocrítica, el tesón y la superación personal ante las dificultades de comprensión, análisis y síntesis. Las situaciones de aprendizaje en las que se dan estos valores son escenarios óptimos de aprendizaje ético, y contribuyen no sólo a la formación del carácter intelectual que toda formación universitaria debe procurar, sino a la formación humanista del estudiante (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002: 33)

El profesorado de este estudio mencionó que los aspectos en los que fijan su atención para evaluar el desarrollo de habilidades valorales en los estudiantes son: la interacción entre pares, la forma de dirigirse al docente, el ambiente al que contribuyen para trabajar en el aula, la atención y seguimiento a las reglas establecidas para la disciplina en la clase (uso de teléfonos celulares, puntualidad y asistencia a las sesiones), todos comportamientos, es decir, que lo que más observan son aspectos de la conducta de los alumnos y alumnas. No expresaron sus creencias en el plano teórico, tampoco si realizan ejercicios específicos para el desarrollo moral o ético (como el uso de dilemas o debates), las habilidades valorales que indicaron los y las docentes son muy específicas, se refieren a lo conductual y van implícitas en la dinámica de la clase. Así lo comentan dos profesoras:

Me importa la forma en que se dirigen conmigo, con sus compañeros. Para mí es muy importante el respeto, de la puerta para adentro, me gustaría que

también afuera... Cuando veo que hay fricciones o algo de tensión, intervengo y he logrado que siempre haya respeto.

Brenda

Me parece inconcebible que los alumnos lleguen tarde, porque yo soy una persona puntual. Ésa es una regla que al principio les cuesta mucho trabajo, sobre todo a los de primer semestre, en las clases de la mañana. Entonces ponemos entre todos la regla y bueno, llegamos a acuerdos, entonces el punto es, si ya hicimos un acuerdo, si ya todos dijimos sí, pues entonces ahora hay que cumplirlo.

Mercedes

En los testimonios no hay alusiones a valores asociados a cambios positivos en el entorno, la desigualdad, la formación para la ciudadanía o el compromiso social, aspectos importantes en el marco filosófico institucional. Hay poca explicitación sobre una pedagogía valoral, lo que más se menciona son las consecuencias por comportamientos en clase contrarios a los esperados por cada docente y la reflexión en torno a las repercusiones en el ejercicio profesional al no dominar los saberes de la disciplina o tener fallas en la forma de tomar decisiones. Se podría decir que lo nuclear en cuanto al aspecto valoral de esta concepción se compone del comportamiento respetuoso en las interacciones personales y la ética profesional asumida como hacer bien las cosas en el plano académico.

6.1.2 El aprendizaje requiere más del esfuerzo que de las capacidades que tenga cada estudiante.

Esta forma de entender el aprendizaje otorga al esfuerzo y la dedicación de los y las estudiantes un valor alto en la consideración del profesorado. Para todo el grupo de docentes es más significativo observar en la persona estudiante un **desempeño constante e interesado**, que participaciones brillantes pero fugaces y poco sistemáticas; la razón de mayor consenso es que **sólo a través del esfuerzo se desarrollan los hábitos para aprender de manera permanente.**

Los profesores y profesoras exigentes reconocen que sus estudiantes son competentes de forma diferenciada frente a las tareas y actividades académicas que ellos y ellas organizan o solicitan, identifican fácilmente a quienes entienden un concepto de forma inmediata, reaccionan ante respuestas notables cuando plantean preguntas que requieren mayor razonamiento y distinguen a los alumnos y alumnas que tienen la capacidad de comprender cuestiones abstractas. Sin embargo, consideran que tales destrezas no son suficientes para lograr los objetivos que establecen en sus asignaturas, para el profesorado exigente, el compromiso de cada estudiante con su aprendizaje expresado en términos de esfuerzo y dedicación, constituye uno de los componentes que más aprecian en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En los testimonios, el profesorado identificó a sus mejores estudiantes como quienes tienen “una actitud positiva hacia el aprendizaje”: trabajan con dedicación, están atentos y atentas en clase, toman notas y demuestran interés. Más allá del nivel de habilidades desarrolladas previamente o de las capacidades que cada estudiante tenga, incluso de los aprendizajes que logre, **la actitud y disposición al aprendizaje** son muy significativas para el profesorado exigente. Un docente lo explica así:

El mejor estudiante es el que mezcla una forma de ser muy positiva ante el aprendizaje y por ende trabaja para aprender. Los que leen son críticos, éstos son buenos estudiantes. Pero cuando se junta eso y lo otro, que cumplan con las tareas y estudien, éstos son los mejores estudiantes. Los que son críticos y al mismo tiempo están dispuestos a aprender.

Mario

Monereo (2003) distingue dos formas de comprender el esfuerzo en el aprendizaje, la primera como algo físico, irreflexivo, “centrado en engullir y regurgitar información”, el esfuerzo es un fin en sí mismo y representa una batalla que cada estudiante debe ganar. La segunda concibe al esfuerzo como una inversión personal autorregulada, el esfuerzo está orientado a disponer de conocimientos y recursos para el logro de objetivos de aprendizaje, consecuentemente, atiende a los

intereses del alumno y la alumna. El profesorado exigente se identifica mayormente con la segunda noción, sin embargo, en sus explicaciones aparecen guiños a la idea de que el esfuerzo académico en la universidad, aunque implique un desgaste, entrena el carácter para la realidad laboral y la vida adulta.

Los profesores y profesoras explicaron a través de sus reflexiones por qué otorgan importancia al esfuerzo, se pueden apreciar básicamente dos argumentos: el primero, respaldado de forma unánime, señala que cada estudiante con disposición a dedicar tiempo y energía a su formación universitaria será quien pueda desarrollar los hábitos necesarios para tener éxito escolar y posteriormente profesional; el segundo, apoyado por la mayoría aunque no por todo el grupo, se refiere al aprecio por el esfuerzo como actitud, se valora al esfuerzo por sí mismo, no necesariamente unido siempre al logro de objetivos de aprendizaje en las disciplinas académicas. Una profesora y un profesor exponen sus testimonios alrededor de esta última idea:

Sí quiero un buen resultado, pero valoro el esfuerzo, a veces no llegan al nivel que me gustaría, pero voy detectando cómo trabaja cada uno. La actitud en clase es respeto y demuestra de alguna manera su aprendizaje. Un día le dije a una alumna: estoy tomando esto, es lo que tú entregaste como evidencia, pero te estoy bajando (calificación) por tu actitud en clase.

Brenda

En este tipo de cosas soy exigente (la evaluación), pero no tan severo, no soy tan ortodoxo, incluso a veces he pasado (acreditado) a estudiantes que tienen cuatro (de calificación), porque muestran una actitud distinta, también eso hay que evaluarlo. Hay estudiantes que por más que estudien no van a lograr una calificación mayor de cinco, pero estuvieron todo el semestre apuntando, estudiando, esmerándose y a esos a veces les subo la calificación hasta siete.

Mario

En contraste, algunos maestros y maestras consideran que el esfuerzo debe quedar plasmado en las evidencias, no se conforman con la conducta esforzada de un o

una estudiante, es necesario que realice productos, resultados que den cuenta de dicho esfuerzo. Así lo expresa un docente:

Cuando entrego calificaciones lo hago de manera pública, pongo las fórmulas para mostrar todo. Entonces quien se sacó 6.5, pues 6.5 tiene. Lo que sacan conmigo, es lo que realmente se sacaron, o sea no es de que se sacó un 9.3 pero es un buen estudiante, vamos a premiarlo y vamos a ponerle el 10, no. Si fue diez, fue diez, si fue 9.3, fue 9.3, entonces yo creo que todo eso hace que me vean como exigente, no sé si eso hable de un profesor exigente, pero habla de un profesor que al menos trata de ser fiel a su sistema de evaluación y que no se agarra ni regalando ni castigando.

Ángel

Como se ha planteado, los y las docentes exigentes aprecian el interés y dedicación que sus estudiantes aplican a su trabajo escolar, aparentemente esa actitud es considerada como un signo de respeto y compromiso con la materia, con su profesor o profesora y con su formación en general.

A partir de las narraciones, se infiere que el profesorado exigente establece dos tipos de relación entre esfuerzo y aprendizaje, en un sentido consideran que la capacidad de esforzarse frecuentemente conlleva una actitud positiva hacia el aprendizaje, es decir, una o un estudiante se esfuerza porque desea aprender; pero en otro sentido, el profesorado cree que es valioso que cada estudiante se esfuerce aunque no aprenda satisfactoriamente los conocimientos de la materia, de modo que conviene alentar que siempre se esfuerce porque desarrollará hábitos de dedicación al trabajo, los que resultan útiles en la vida adulta.

Alonso (2005) señala que las situaciones de aprendizaje pueden tener distintos significados para los y las estudiantes, el ideal va en la línea de incrementar sus capacidades: *aprender para ser más competente*, este significado está asociado a la motivación intrínseca y logra que el alumno o alumna supere los obstáculos que se interpongan en su camino hacia el aprendizaje (fatiga, aburrimiento, ansiedad, distracciones). El significado más común, atribuido por el contexto social, es el

instrumental, aprender será menor o mayormente interesante en relación con el valor funcional que esté implicado: aprender para tener utilidades.

La distinción anterior resulta pertinente en el análisis del valor que los y las docentes otorgan al esfuerzo del estudiantado por dos razones, la primera porque no cuestionan la fuente o motivación de la que surgen el interés y el esfuerzo académicos, y la segunda y más importante, no relacionan el esfuerzo del alumno o alumna con la enseñanza, sólo con el aprendizaje, como si estar motivado fuera responsabilidad exclusiva de cada estudiante.

Las creencias docentes provienen de la experiencia de años observando el desempeño del alumnado en la universidad y luego en la vida profesional, desde su punto de vista existen evidencias de que el esfuerzo aplicado durante las clases y en el trabajo independiente llevará a los y las estudiantes al logro de un aprendizaje significativo. En las citas siguientes una docente y un docente expresan lo que han constatado en su experiencia:

Valoro de un alumno su constancia, porque de nada sirve tener un alumno que es súper brillante, que a la primera capta todo, pero no hace nada, deja todo al último, entrega todo a la mitad. ¿De qué te sirve todo eso si no lo vas a traducir en productos tangibles? Hay estudiantes que están más en la media digamos, pero que son súper constantes, al final son los que destacan mucho.

Raquel

Son los primeros que entregan (la tarea) y además bien hecha. En los exámenes no son los primeros en terminar, incluso a veces son los últimos, pero son los más coherentes al redactar, son los que se ve que sí entendieron el tema, le dedicaron tiempo a estudiar.

Javier

Ninguno hizo alusión a que la aplicación de esfuerzo en la escuela represente un aprendizaje en sí mismo, como señala Monereo (2003), es decir, *a esforzarse también se aprende*, tal parece que se da por sentado, se sobreentiende que al

ingresar a la universidad se activará automáticamente la aplicación de esfuerzo inteligente. Sin embargo, una parte de las y los docentes intuyen que es necesario analizar la forma en que trabajan tales estudiantes para indicarles cuál podría ser la mejor manera de aprovechar su esfuerzo, que descubran las ventajas de planificar su trabajo y desarrollar estrategias de organización del tiempo.

El esfuerzo de la persona estudiante es tan importante para la mayoría de las y los docentes exigentes que están dispuestos a reconocerlo e incluso otorgarle calificación, observan y señalan los aspectos emocionales o de hábitos que obstaculizan un mejor desempeño, esta intervención puede implicarles mayor inversión de su tiempo personal para el acompañamiento, pero si es para un o una estudiante que demuestra interés por aprender, consideran que vale la pena. Dos docentes relatan lo que pasa en su práctica:

Yo le digo a un alumno al final del curso: “sé que te costó trabajo, pero vas bien, tienes que dejar de hacer esto para que no estés tan estresado y esto otro, y pues te voy a subir a siete”.

Mario

El que logra mejores calificaciones es porque es el que está logrando un mayor nivel en todo. Los que no se organizan, los que no entregan tareas, los que hacen todo copiando, pues claro que su calificación va siendo más baja. Entonces sí, en cierta manera, yo creo que en parte la calificación es un reflejo de la exigencia y de que el alumno no se ha comprometido lo suficiente a alcanzar ese nivel.

Liliana

6.1.3 El aprendizaje requiere de un diseño estructurado en los procesos, los recursos y el ambiente del aula.

Esta noción se refiere a lo que los y las docentes consideran esencial en el ámbito de la planificación de la enseñanza, de manera altamente coincidente expresan los

mínimos didácticos para acondicionar el espacio del aprendizaje y las ideas que sostienen su forma de conducir el proceso pedagógico.

Las profesoras y profesores exigentes están convencidos de que la **planeación general del curso, la preparación de cada clase, la utilización de diversos recursos de enseñanza y vías de estimulación, además de un ambiente de trabajo formal** son aspectos importantes para que sea posible un aprendizaje sistemático y significativo en el alumnado.

Las estrategias didácticas que se utilizan en cada sesión de trabajo se eligen, como señalan Montanares y Junod (2018) en función de los conocimientos docentes y del paradigma de enseñanza al que se adhieren, consciente o inconscientemente, con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes. De modo que el registro de asistencia, el establecimiento de un encuadre, la definición de momentos de la clase, la elección de ejercicios y proyectos, entre otros elementos, forman parte de la convicción de cada docente sobre cómo se imparte una clase en el nivel universitario. Una profesora y un profesor lo declaran como sigue:

Nunca llego a una clase sin preparar los ejercicios o el tema que voy a abordar ese día. Entonces ya con la experiencia sabe uno cuánto se va a tardar, con dudas, con esto o lo otro, porque me gusta terminar la clase a la hora acordada.

Raquel

En una clase típica, paso lista de asistencia, control de clases anteriores (preguntas sobre cualquier clase anterior) y después un power point y vamos trabajando con el power point. A través de las capacitaciones que he tenido me han dicho: “a ver, estás atacando solamente un estilo de aprendizaje, no otros”, entonces de repente hago cosas distintas.

Ángel

Todos los profesores y profesoras expresaron la necesidad de un **ambiente de orden y disciplina** en sus aulas como condición que fomenta el aprendizaje. Dentro de los encuadres que establecen al inicio del periodo se explicitan y acuerdan las

reglas para trabajar en el aula, los límites en el horario y la asistencia a clases y las especificaciones para la entrega de productos o evidencias, de acuerdo con Murillo, Martínez y Hernández (2011) estos aspectos son importantes para la enseñanza eficaz, pues las reglas justas y claras construidas en diálogo con el grupo favorecen el autocontrol y la autodisciplina en los alumnos y alumnas; estos autores señalan también que el “compromiso del docente, el clima del aula y las expectativas configuran y mediatizan las actividades concretas que el docente desarrolla para que el estudiante aprenda” (Murillo, Martínez y Hernández, 2011: 8).

El profesorado exigente otorga mucho valor a tener todo planeado y garantizar en medida de lo posible, que las clases funcionen como fueron diseñadas. Como parte de lo que plantean de forma intencionada está no sólo la manera de llevar la enseñanza en cada materia, sino también la forma de relacionarse con sus estudiantes, pues son de la opinión de que explicitar los límites favorece un ambiente de aula óptimo para el aprendizaje. Así lo explica un docente:

Me gusta tener una relación cordial pero no en extremo cercana. Me parece que cuando la relación es tan cercana es fácil que la disciplina en general se salga de control.

En el momento que se vuelve muy personal se pierde mucha de la objetividad, se pierde mucho de la capacidad de disciplina y la disciplina no entendida como disciplina por disciplina, sino disciplina que facilite el aprendizaje.

Ángel

El ambiente estructurado tiene, para el grupo de docentes exigentes, una justificación educativa que atiende tanto a la certeza para docentes y estudiantes respecto al avance programado, como a la convicción de que los alumnos y alumnas aprenden por fases y que la construcción de saberes es gradual y progresiva, de manera que las y los docentes están convencidos de que la presentación de contenidos y la realización de evidencias por parte del alumnado debe ir de lo más

sencillo a lo complejo en un diseño de fases estructuradas. Como lo expone a continuación la profesora:

Vamos construyendo el conocimiento como por bloquitos, para que al final del semestre ya hayamos construido toda la pared; pero lo vamos haciendo como muy poquito a poco. Empiezo desde la base súper filosófica de la teoría y entonces la trato de ir construyendo, explicando que son preguntas muy básicas, que todo se va hilando de una manera sencilla, hasta que realmente ya llegamos a algo muy complejo.

Lucía

Las y los docentes exigentes mencionaron que invariablemente asisten a cada clase con una **planeación detallada**, rara vez improvisan alguna actividad y siempre dejan tareas para que los estudiantes trabajen por su cuenta, con el fin de que apliquen lo que se abordó en clase, resuelvan problemas y avancen en el contenido subsiguiente. Las tareas tienen sentido para los maestros y maestras exigentes porque consideran que contribuyen al aprendizaje de sus estudiantes en el modelo de enseñanza que llevan a cabo, esto coincide con lo que Díaz y Hernández (2002) indican sobre la importancia de hacer explícito el fin, la relevancia y significatividad de las tareas que se asignan a los aprendices para que se incida en su motivación y aprendizaje. Una profesora argumenta sobre su práctica:

Su tarea siempre, antes de la clase, es haber hecho el reporte de lectura para que lleguen con ideas a la clase, y entonces pregunto, dime lo que no comprendiste de la lectura o ¿qué entendiste de esto? Y entonces se va haciendo una lluvia de ideas; es ya más espontáneo en el momento, pero siempre después de haber leído ellos el tema. Al final yo explico lo que veo que hay que explicar, o reafirmo lo que veo que hay que reafirmar, o corrijo lo que veo que hay que corregir. Se supone que al terminar la clase ellos deben de haber salido comprendiendo el concepto y después sí hay una tarea de aplicación.

Liliana

En los testimonios aparecieron varios comentarios de las y los docentes acerca de que el alumnado sabe quién planea sus clases; entre bromas, como críticas o incluso como queja, alumnas y alumnos les han comentado que tienen otras asignaturas en donde la estructura de trabajo y lo que se espera en su desempeño no es claro o no se establece con claridad desde el inicio de las clases. Estos comentarios fueron presentados en las narrativas docentes de diversas maneras, como crítica, queja y también con sentido del humor.

Mis alumnos me comentan que muchos profesores nada más vienen a platicarles su experiencia profesional y que no preparan su materia; nada más vienen y les cuentan lo que han hecho en las experiencias que tienen y se dan cuenta (los estudiantes). Los chavos se dan cuenta que uno viene leído o que viene con algún ejercicio o que preparó algún video para hacer análisis o si nada más vienes a platicar. Ellos me dicen “Es que tú nos haces trabajar todas las clases”. Yo creo que también por eso dicen “Ésta nos explota”.

Guadalupe

6.1.4 El alumnado necesita saber qué se espera de él para que oriente su esfuerzo y metas de aprendizaje.

Los y las docentes exigentes consideran importante presentar a cada grupo de estudiantes lo que esperan de su desempeño, son conscientes de que sus expectativas influyen en las del alumnado y viceversa, tienen la convicción de que al expresar de forma estructurada y temprana lo que debe ocurrir en el desarrollo del curso se establecerá una interacción clara y normada que repercutirá en el logro de sus aprendizajes.

En los testimonios docentes se encontró que **elaboran con detalle las reglas con las que trabajarán** durante el periodo escolar, los productos esperados, las especificaciones para trabajos y entregas. Los profesores y profesoras señalaron que con la explicitación de esa información se establece un marco de equidad y certeza en la forma de calificar el desempeño de todo el estudiantado y además se

ofrecen las pistas necesarias en cuanto a los avances que se esperan a lo largo del curso.

El inicio del curso es el momento idóneo para que el o la docente establezca lo que se espera de cada estudiante, según Cross (2009) el profesorado universitario utiliza estrategias retóricas el primer día de clases con el fin conseguir una imagen equilibrada que les sitúe entre el poder y la buena disposición hacia los estudiantes. Al parecer, **encuadrar el curso** muestra la autoridad docente y al mismo tiempo otorga recursos al alumnado para que tome decisiones en la gestión de su aprendizaje. Dos profesoras explican la importancia de este punto:

Tienes que ser justa con todo el grupo, por eso amo el encuadre, porque a mí me resulta maravilloso; lo presento el primer día, sin que yo conozca a nadie, entonces no me siento mal porque haya alguien que está pasando por una situación, porque en ese momento no la sé.

Algo que empecé a hacer y creo que lo hizo alguien conmigo, es pasarles una hoja y que todos firmen el primer día que les enseñé el encuadre, que estuvieron de acuerdo.

Mercedes

Desde el principio les entrego un cronograma y el encuadre de cómo se va a hacer la evaluación, lo estoy recordando continuamente y cuando se les olvida entregarme un reporte de lectura o algo, yo digo: es tu calificación.

Miranda

Las principales formas que utilizan los y las docentes para comunicar lo que esperan de sus estudiantes son documentos normativos en forma de manuales, presentaciones digitales o impresas con el **encuadre del curso, rúbricas y sistemas de evaluación** con los diversos elementos que serán tomados en cuenta para aprobar la asignatura.

Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Guerrero-Rosas (2016) señalan que las rúbricas permiten retroalimentar de forma asertiva en función de los procesos que

se haya determinado valorar y de los niveles de dominio establecidos, sin embargo, una parte del grupo de docentes mencionó que en sus sistemas de evaluación, las rúbricas se centran en los elementos que deberán estar presentes en tareas, reportes y proyectos.

Además de entregar los lineamientos al inicio del curso, **las y los docentes se aseguran de que dichas orientaciones estén a la mano y presentes todo el tiempo** para ir verificando el cumplimiento de lo establecido, tienen la creencia de que esta acción incide en el aprendizaje porque proporciona orden y certidumbre. A continuación, la explicación de un profesor:

Mi sistema de evaluación es muy amplio, tengo muchos rubros.

Se los doy escrito, se los doy en rúbricas. Yo les digo: “yo te voy a calificar con esto, y si te califico algo que no está aquí, reclámame. Pero aquí dice cómo te voy a calificar”.

Les doy los lineamientos. Yo digo: la portada, ¿cumple todos los lineamientos? Tienes 100 por ciento, ¿te falta un lineamiento? tienes cero por ciento, ¿te falta tu nombre?, está mal, tienes cero, de los puntos que valga la portada. Y aquí esta esto por escrito, ésta es mi herramienta fundamental.

Javier

En la mayoría de los testimonios, la percepción que manifestaron los y las docentes sobre el alumnado, incluye la idea de que las recientes generaciones de jóvenes tienden a la dispersión, que la prioridad de su formación profesional compite y se jerarquiza entre los diversos aspectos que conforman su vida cotidiana, por ello lo escolar no necesariamente está en el primer lugar para todos. La idea de que el estudiante que ha llegado a la universidad tiene la motivación y disposición para esforzarse por aprender no es una premisa verdadera en la experiencia de los y las docentes de este estudio.

Por lo anterior, las maestras y maestros otorgan gran importancia a los encuadres detallados y estiman que es necesario atraer frecuentemente la atención de los

alumnos y alumnas a través de diversos estímulos y recursos que utilizan para mantener la conexión con sus clases y la solicitud de las evidencias determinadas bajo sus criterios. Para Soto y Torres (2016) la parte normativa del proceso de enseñanza aprendizaje, como los encuadres y rúbricas, que pueden considerarse recursos de base conductista, permiten que los y las estudiantes generen los productos que constituyen las respuestas esperadas por sus docentes. Dos testimonios de profesoras:

Casi todo lo entrego en documento y me he dado cuenta de que funciona enviar dos archivos, uno de teoría y otro con lo que voy a pedir para el parcial. Y cuando preguntan “¿qué nos vas a pedir?” les digo, ya lo mandé, chécalo. Entonces sí lo hago por escrito, porque cuando lo hago de manera verbal, se les va el avión.

Brenda

Este ejercicio vale 30%, pero la parte del programa te vale 5%; todo lo demás tienes tú que fundamentarme y escribirme todo. No les permito que utilicen o que planteen mal una hipótesis.

Raquel

Pérez Cabaní y Carretero (2009) señalan que la evaluación tiene una función reguladora del aprendizaje pues las decisiones que toman los y las estudiantes para gestionar su proceso de aprendizaje están condicionadas por las demandas que el profesor o profesora declara en la evaluación. Esta idea está presente en el pensamiento de la profesora y el profesor exigente, sin embargo, no esperan pasivamente los resultados calificables de sus estudiantes, la evaluación va de la mano con la **retroalimentación** de la participación en clase, de las respuestas a preguntas que elaboran sobre sus presentaciones. Como señala a continuación un docente:

Veo su aprendizaje en exámenes, en trabajos finales, en un ejercicio de clase o en un comentario. Por ejemplo, en la clase pasada de Teoría del Derecho, les digo: a ver, yo promuevo un amparo diciendo que es

inconstitucional que no permitan el matrimonio homosexual porque viola el artículo primero y cuarto la Constitución, obtengo como respuesta que el 124 de la Constitución permite a los Estados legislar y que la constitución en Guanajuato les permitió legislar y que se legisló en ese sentido. Les digo a los alumnos: ¿Qué onda? y entonces que me dice una chica: “¡Ah! es que tú les dijiste que no cumplía con el criterio de civilidad y ellos te respondieron que cumplían con el de legalidad” ¡Exactamente! (le responde). En ese momento, cuando ya identifiqué de lo que se trataba... es como que ya, ya agarraste la onda de qué es esto.

Ángel

Para el profesorado exigente retroalimentar representa una oportunidad para expresar a los y las estudiantes la valoración de sus resultados de aprendizaje, de algún modo también pone de manifiesto el grado de alineación que tiene el desempeño de cada estudiante con las expectativas docentes.

Todo el grupo de docentes manifestó esforzarse por enviar en corto tiempo su apreciación y calificación a las entregas que realizan los alumnos y alumnas como una forma de indicar oportunamente el estado de su avance y también como prueba del compromiso del profesor y la profesora con el aprendizaje de cada estudiante.

Es fundamental que el alumno vea que lo que se hace (al evaluar) es por un interés en él. Eso es lo que más me gusta, que el alumno vea que mi compromiso es con su aprendizaje.

Liliana

La retroalimentación a los y las estudiantes puede consistir en la revisión de un trabajo ya realizado o una actividad ya ejecutada, lo que generalmente da lugar a comunicar una evaluación y calificación conformes a un sistema acordado y explícito, sin embargo, existe la retroalimentación que posibilita la mejora de proyectos por realizar o que darán continuidad a los conocimientos trabajados desde el inicio del curso. Carmona y Flores (2008) distinguen la retro-alimentación (*feedback*) de la pro-alimentación (*feedforward*), mientras la primera incluye

comentarios sobre la calidad de la tarea en términos de errores e insuficiencias, la segunda ofrece información orientada a que el o la estudiante mejore a través de pistas detalladas para lograr lo que le falta desarrollar y continuar con sus aciertos, lo que impulsaría un proceso de metacognición en cada estudiante.

La mayoría de los testimonios de los y las docentes hacen referencia a una forma de retroalimentar combinada, con mayor énfasis en la calificación de las evidencias de trabajo; dos docentes comentaron que hacen indicaciones muy detalladas para mostrar aciertos y señales para la mejora; una docente expresó que las rúbricas permiten la interpretación de las calificaciones. A continuación, una profesora expresa cómo realiza la revisión de proyectos que están ligados a tareas anteriores:

Tengo que leer todo. Todos los trabajos que hacemos clase a clase los revisamos. Los cuestionarios o crucigramas como son de una respuesta única, incluso los revisamos ahí mismo (en la clase). Pero cuando ya se trata de la elaboración de un contrato, entonces tengo que tener en cuenta, por ejemplo, cómo construyeron ellos su empresa para ver qué datos tenían que permear en el contrato y que entonces todo vaya teniendo como una línea, tengo que ir revisando documento tras documento y viendo que tengan una lógica jurídica.

Guadalupe

6.1.5 El aprendizaje en la formación profesional de calidad es un proceso que requiere la guía docente.

Los profesores y profesoras exigentes consideran que el aprendizaje del alumnado universitario es un proceso que logra la profundidad necesaria con la guía comprometida de los y las docentes y la participación activa de la persona estudiante en dicho proceso. Sin llegar a un planteamiento autoritario que anule al alumno o alumna, los maestros y maestras atribuyen a su papel una importancia alta y un valor insustituible por las aportaciones que realizan desde su experiencia profesional y su conocimiento pedagógico disciplinar para lograr los fines de aprendizaje de la materia que imparten.

Cada docente tiene la función de **establecer la ruta y la gradualidad** del avance de cada estudiante, le corresponde marcar pautas e indicar la mejor forma de trabajar, al tiempo que va guiando y retroalimentando, hasta llegar a un punto en donde la alumna o el alumno debe hacer el trabajo por sí mismo con los recursos que ha recibido y las competencias que ha desarrollado. Pérez Cabaní y Carretero (2009) coinciden con esta idea, ya que consideran que la enseñanza en el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje incide en la calidad del aprendizaje, por lo que las características de la guía que ofrece el profesor o profesora es un factor determinante en el resultado de este proceso. Una profesora lo comparte de la siguiente manera:

Primero hay que irles dando los elementos para que logren la comprensión; irles también haciendo énfasis en la importancia de que eso lo vayan comprendiendo y se lo vayan aprendiendo. Decirles por qué es importante, qué va a pasar si no lo logran. En las retroalimentaciones hago reflexiones, trato de hacer la explicación de manera que lo comprendan, preguntar si lo comprenden, reforzar a través de las tareas, hacerles énfasis en lo importante y luego dejarlos a su libre decisión.

Liliana

En esta concepción se pone de manifiesto que la enseñanza consiste, en la opinión del profesorado, en **poner los medios para que los alumnos y alumnas accedan al conocimiento**, ser puente entre los problemas sociales y la formación profesional, esto va de la mano con Reyero (2014) quien se refiere a la docencia universitaria como una profesión de *intermediación cultural* donde la profesora y el profesor han sido y siguen siendo intermediarios entre el conocimiento y la persona que aprende.

Los y las participantes en este estudio se definen como facilitadores del aprendizaje, responsables de la promoción del desarrollo de buenos hábitos en los y las estudiantes, guías y acompañantes que se comprometen personal y académicamente con su trabajo docente porque encuentran altamente satisfactorio ver que su actividad genera cambios en la persona del estudiante, más allá de la

formación en una profesión. Un docente señala el aspecto de los hábitos y otra docente expresa cómo asume el papel que le corresponde:

Es formar a las personas, que al final de cuentas no importa que des Álgebra, que des Estadística, que des lo que tú quieras, tienes que formarlo, tienes que crearle un hábito de estudio, de trabajo. Si yo logro que una persona tenga un hábito de trabajo y de análisis me doy por bien servido. Que no sepa qué es el almidón, pero que ella sepa que en algún momento puede buscar en un libro donde está, con eso me doy por bien servido.

Javier

Yo promuevo una participación en clase que me permite a mí saber qué es lo que tengo que aportarle a ese alumno para que acabe de comprender.

Liliana

En los testimonios ofrecidos por los profesores y profesoras, la función docente en el aprendizaje del alumnado está asociada con las siguientes acciones: promover la comprensión de saberes complejos con explicaciones accesibles, verificar el aprendizaje a través de la asignación de tareas, reforzar el conocimiento por medio de trabajos de aplicación, enfatizar la importancia y utilidad de cada tema, ofrecer retroalimentación para reflexionar sobre su proceso formativo. Todas, actividades de mediación didáctica. Una que destaca por su carácter insustituible, a juicio del profesorado exigente, es la del **modelaje o ejemplo a seguir** para lograr los fines de aprendizaje. Una profesora compartió al respecto:

No es mi fuerte estar hablando mucho tiempo. A mí me gusta enseñar teoría y práctica, eso creo que lo puedo hacer muy bien. Si te enseño a cortar un cartón y quiero que lo hagas muy bien, pues tengo que saberlo hacer yo, entonces soy muy pulcra en el cuidado de los cortes, en un tiempo di maquetería, ya no porque era muy exigente, por cada error era un punto menos y sí, yo creo que me soñaban.

Brenda

La importancia de la mediación que realizan los y las docentes aparece una vez más desde la **transposición didáctica**. La orientación del aprendizaje comienza en la planeación de cada clase, los maestros y maestras exigentes señalaron que cada diapositiva, cada ejercicio y cada tarea implica gran cantidad de tiempo invertido en lectura previa y trabajo de construcción en torno al objetivo de cada sesión, considerando además que no todos los alumnos y alumnas aprenden igual. Para desarrollar el mejor planteamiento didáctico es necesario saber cómo se aprende mejor ese contenido, saber con dominio en qué consiste el tema, problema o competencia que deben desarrollar sus estudiantes. Una profesora comparte el esfuerzo que implica la preparación de clase:

Híjole leer un chorro, pero muchísimo. Porque para hacer una presentación que sintetice tantas ideas, de tantos autores... porque tal vez lo más sencillo para mí sería decirles: bueno, lean las obras y aquí las discutimos y etc. Pero en ese sentido creo que sí les hago la tarea a veces, porque sí involucra mucho trabajo para mí, porque me tengo que poner a leer muchísimo para llegar a una diapositiva.

Lucía

La última fase del trabajo de guía consiste en propiciar que los alumnos y alumnas construyan su propia opinión y postura luego de revisar las aportaciones de diversos marcos de referencia y de su docente. Señalaron que ésta es la parte en donde dejan mayor libertad a cada estudiante, es necesario que quiera aprender para que pueda construir su criterio, consideran que forzar ese proceso es contraproducente y que cada alumno y alumna tiene logros individuales que son influidos por sus circunstancias particulares, de modo que el logro final se conforma del aprovechamiento que haya tenido de la guía docente, de sus capacidades y del compromiso con que asuma su trabajo personal.

En opinión del profesorado participante, cuando la persona docente se asume como guía o mediador puede identificar al alumno o alumna que se rezaga y abrir una conversación potencialmente productiva sobre su proceso de aprendizaje en un momento que resulte oportuno.

Cuando hablas con alguien porque algo no está funcionando o estás viendo que algo está mal, la mayoría de las veces el chavo cambia su actitud.

Mercedes

Este papel central de los y las docentes en el proceso educativo se fundamenta en diversas fuentes, una de ellas es su propia vivencia dentro de la educación. Los profesores y profesoras exigentes valoran su papel de guía en lo educativo desde una mirada hacia su persona y sus historias. Para Feixas (2004) el desarrollo docente del profesor universitario es un proceso altamente individual que está influido por la sucesión de modelos docentes negativos y positivos de su vida educativa y por otros procesos significativos de orden personal, familiar, institucional, contextual y social.

Durante las entrevistas con el profesorado exigente hubo momentos de conversación en torno a la influencia que tuvieron de sus propios docentes, en la mayoría de los casos resultó difícil asociar su papel de guía y mediador con una sola fuente de su historia personal, su noción de educador y educadora es el **resultado de la fusión de sus raíces personales** tanto culturales como educativas, su experiencia en el campo profesional y los rasgos propios de su personalidad. Por ello resulta coherente asumir como irremplazable al profesor o profesora pues se concibe como producto de un proceso exitoso que tuvo como referentes a otros y otras docentes guía que marcaron decisivamente su idea de docencia.

Desde aquellas vivencias como estudiantes y lo trascendentes que fueron algunos de sus docentes en la experiencia de relación con el conocimiento, los profesores y profesoras asumen esa misma responsabilidad, la de ser ejemplo para otra generación en formación, pues así fue como ocurrió su propio proceso formativo. Alarcón, Vásquez, Díaz y Venegas (2020) mencionan que el *enfoque experiencialista* de la estructuración del pensamiento reconoce que las experiencias inciden fuertemente en la forma de pensar del profesorado. Un docente ofrece un testimonio en este sentido:

"Por él (el profesor de secundaria) incluso pasé un examen en prepa sin estudiar, un examen de Geometría que no estudié y dije ya no, no voy a estudiar, es mucho, no voy a pasar, y me fue mejor que a muchos de mis compañeros, que se la pasaron estudiando todo el día. Entonces le agradezco mucho a ese profesor, fíjate. Porque a lo mejor en la parte de la forma dura en que nos trataba, se formó en nosotros la disciplina, más bien no se formó, si no que nos hizo disciplinados para el estudio, nos creó la responsabilidad del aprendizaje.

Mario

En cuanto al contexto familiar, la mayoría de los y las docentes mencionó que el ambiente de sus hogares estuvo caracterizado por el orden, la disciplina y la exigencia académica desde temprana edad. Quienes no señalaron haber tenido ese ambiente, atribuyen a su propia personalidad ser responsables, profesionales y, por ende, docentes exigentes. Dos profesoras explican cómo su dinámica familiar tuvo influencia en su desarrollo:

Tengo un alto sentido del deber ser, mi papá me exigía mucho, porque yo era la mayor y lo que tú quieras. Pero eso, las razones que tú quieras de la vida, el ser la mayor, el ser aplicada toda la vida, no sé, yo creo que tengo un alto nivel de responsabilidad y de deber ser, positiva o negativamente. Bueno, generalmente nuestras luces son nuestras sombras si hablamos de términos más ignacianos.

Regina

Mis papás son muy exigentes, los dos, sobre todo mi papá, él me corregía la ortografía a los cinco años. Entonces como que siempre me enseñaron a ser muy disciplinada, como que sí siempre tuve esa parte de la exigencia académica muy fuerte entonces, pues yo creo que ahí inevitablemente como que a uno se le pegan un poco esas cosas.

Lucía

En todas las entrevistas, profesores y profesoras hicieron comentarios en torno al contexto institucional y su relación con la docencia exigente. La mayoría se asume consciente de no ser parte del profesorado popular entre el alumnado, pero sí del sector respetado, consideran que ser exigente es un deber, se les solicite o no, se les reconozca o se tomen en cuenta otros aspectos. En particular expresaron cómo entienden algunos elementos de la filosofía educativa y de las prácticas concretas que se dan por áreas departamentales. Un profesor y una profesora comentaron al respecto:

Aquí no se propicia la exigencia, ¿por qué? Porque tenemos el espíritu Ignaciano de la libertad, pero a veces esa libertad está mal entendida y pasa a libertinaje. Una cosa es la libertad, pero otra son los lineamientos, es la forma de trabajar, es la vida profesional. Y no, no se propicia mucho esa parte. ¿Por qué? Porque tratamos de darle libertad a los muchachos, pero a veces se nos van. Al principio yo no entendía, yo venía de una escuela que era más estricta, me costó mucho trabajo adaptarme y al final dije: bueno, aquí hay ciertos lineamientos y sobre eso me voy.

Javier

Yo creo que no todos trabajamos en el mismo sentido. Sí creo que hay diferencias entre departamentos que propician más la exigencia que en otros, y los mismos estudiantes te lo dicen: ésta es mi carrera, pero la materia más exigente es la que llevo contigo en toda mi licenciatura. Sí te dice cosas del nivel de exigencia que deberían tener en otras áreas, porque estamos preparando gente para que se integre a la sociedad productivamente. Entonces sí creo que hay áreas que trabajan más en la exigencia que otras.

Raquel

Las cinco concepciones educativas reunidas en este apartado permiten ver de conjunto el pensamiento del profesorado exigente sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Algunas concepciones son más convergentes que

otras, pero hay coincidencias generales que permiten perfilar la docencia de las profesoras y profesores que participaron en este estudio. En el siguiente gráfico pueden apreciarse los elementos que constituyen cada concepción.

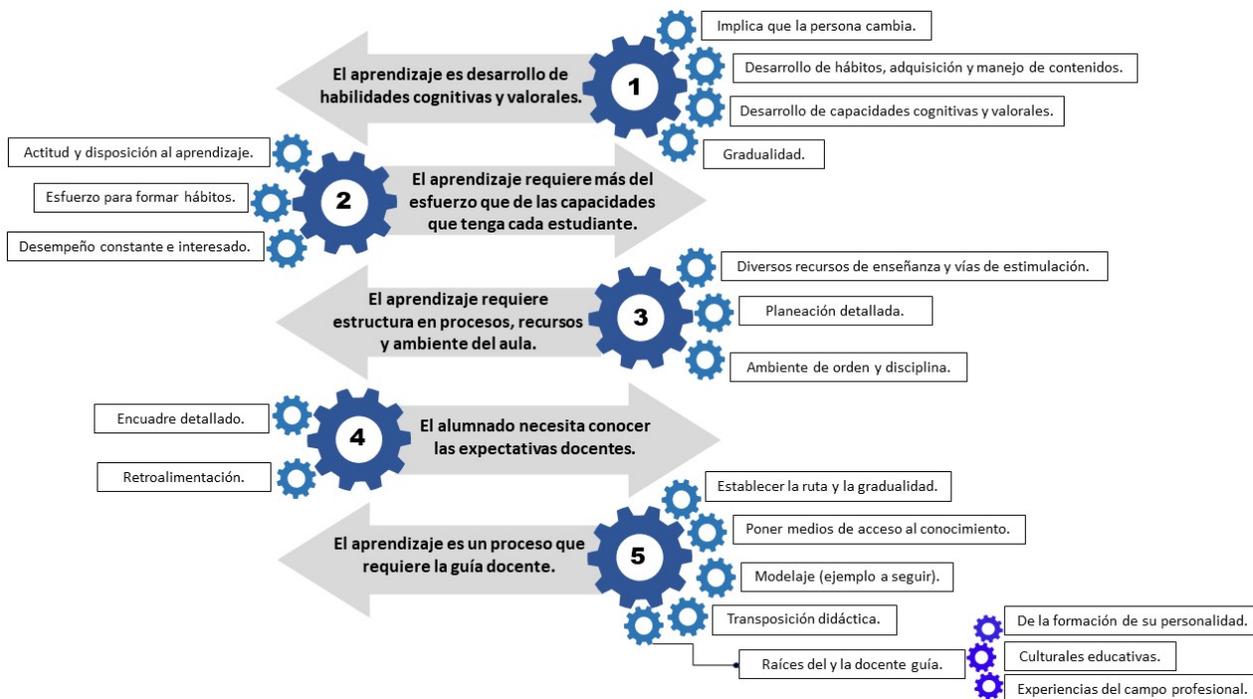


Figura 8. Concepciones educativas del profesorado exigente.

Elaboración propia.

Las concepciones 1 y 2 exponen las nociones del profesorado exigente respecto a la experiencia de aprendizaje en sus estudiantes, a través de su trayectoria docente han llegado la conclusión de que al aprender la persona cambia, que dicho cambio ocurre de manera gradual y que se hace evidente a través de hábitos y capacidades desarrolladas en relación con el conocimiento disciplinar, desde ahí evalúan el progreso de cada estudiante; también tienen la convicción de que para aprender, los elementos decisivos son de origen actitudinal: esfuerzo, constancia, interés y disciplina. Valoran las capacidades naturales, pero consideran que el aprendizaje permanente se logra a través del empeño y la apertura mental y esa es su apuesta en la educación universitaria.

Las concepciones 3, 4 y 5 presentan las condiciones e ingredientes fundamentales para crear una experiencia de aprendizaje, el profesorado exigente tiene la

convicción de que el aprendizaje se logra de diferentes maneras, así que es necesaria una enseñanza que tenga eso en cuenta y estimule al alumnado con diversos recursos, además de contar con un plan de trabajo detallado y conocido por el grupo, un ambiente de aula caracterizado por el orden y la disciplina cuyos elementos se explicitan en un encuadre que orienta al alumnado para saber qué espera el o la docente en cuanto a comportamiento y productos de aprendizaje. La retroalimentación a cada estudiante se destaca como una obligación docente crucial para conseguir evidencias de desempeño cada vez más precisas y profesionales. Dentro de este conjunto de elementos indispensables para lograr aprendizajes se encuentra la propia participación de la persona docente, el profesorado exigente considera que su papel consiste en guiar la experiencia de aprendizaje a través de proporcionar una ruta, medios, insumos y actividades que desafíen a sus estudiantes, asumen la responsabilidad de ser coherentes en su comportamiento con lo que solicitan al alumnado, se esfuerzan por hacer accesible el conocimiento y al mismo tiempo estimular que logren autonomía para construir respuestas y utilizan como recurso de enseñanza su experiencia personal y profesional. El profesorado exigente demanda compromiso y actitud de trabajo en sus asignaturas porque su historia valida que ese es el camino, así fue su vida familiar, escolar, laboral y docente, por ello constituye una convicción profunda que sostiene su vocación educativa.

Conclusiones.

¿Por qué tus estudiantes te identifican como exigente?

Realmente no sé, yo pienso que hago lo que tengo que hacer, quizá otros no lo hacen y por eso me consideran exigente.

Raquel.

La profesora Raquel mostró sorpresa al inicio de la entrevista cuando se enteró que estudiantes que habían llevado alguna vez un curso con ella, la consideraron exigente. A través de las narraciones sobre la exigencia presente en su educación familiar, escolar y su experiencia profesional, la docente fue identificando elementos que coincidían claramente con las características que incluyó al describir su estilo docente.

En este apartado se presentan conclusiones sobre los resultados, reflexiones relacionadas al proceso de investigación, consideraciones sobre las implicaciones institucionales y sociales de este estudio y aportes al campo de conocimiento.

Sobre los resultados.

Se encontraron cinco concepciones educativas en el profesorado que participó en el estudio, profesorado elegido por ser identificado como exigente:

1. Aprendizaje como desarrollo de habilidades cognitivas y valorales.
2. El aprendizaje requiere más del esfuerzo que de las capacidades que tenga cada estudiante.
3. El aprendizaje requiere de un diseño estructurado en los procesos, los recursos y el ambiente del aula.

4. El alumnado necesita saber qué se espera de él para que oriente su esfuerzo y metas de aprendizaje.
5. El aprendizaje en la formación profesional de calidad es un proceso que requiere la guía docente.

Al acceder a sus concepciones podemos comprender lo que orienta su práctica educativa, especialmente al revisar los elementos que componen a cada concepción. También se puede identificar cómo se configura la exigencia académica en esas concepciones.

La definición construida en el marco teórico, con los recursos de la revisión documental fue:

La *exigencia académica* es un atributo de la práctica docente de calidad que parte de las concepciones educativas docentes y que logra la mayor movilización de la exigencia personal de cada estudiante en términos de motivación y aprendizaje.

Una posible elaboración a partir de las concepciones encontradas:

La *exigencia académica* es un atributo de la práctica educativa de docentes que se asumen como guías y se expresa en un modelo de enseñanza estructurada con expectativas claras para que el alumno o alumna desarrolle habilidades cognitivas y valorales a través de la aplicación de su esfuerzo constante.

Lo convergente y lo diverso en los resultados.

El total de docentes participantes en el estudio tuvieron en común que el alumnado les identificó como exigentes, sin embargo, en sus planteamientos y narraciones hicieron énfasis en diferentes aspectos o se deslindaron de algunas afirmaciones, es decir, no piensan igual en todos los tópicos abordados.

Entre las principales convergencias están que: pueden comprender que se les atribuye la característica de *ser exigentes*, aunque no es algo con lo que se

identifiquen plenamente; tienden al *control y la estructura*, sus descripciones de encuadres, manuales, bitácoras, entre muchos recursos más, dan cuenta de ello; para expresar su *concepto de aprendizaje* se refieren a un marco constructivista, pero la descripción de sus estrategias no es coincidente; no es claro su planteamiento conceptual respecto al *vínculo entre aprendizaje y enseñanza*; explican sus rasgos exigentes asociados a sus *experiencias personales* (escolares, familiares, profesionales); tienen la certeza de que *al enseñar, aprenden*, expusieron muchos ejemplos de aprendizajes producidos en la interacción con sus estudiantes; encuentran en su trabajo educativo una *f fuente de sentido y satisfacción*.

Los aspectos en donde hay diferentes posturas o grados de acuerdo son: la presencia del *estrés* en su práctica docente, hay quienes consideraron que es importante “mantener el comal caliente” y otros que no consideraron que sea útil, especialmente porque no les funciona personalmente; la *confianza en el alumnado* respecto a que pueden lograr aprendizajes si se esfuerzan, hubo planteamientos totalmente de acuerdo en esa postura y otros que no, como quien comentó que “hay maderas que no agarran el barniz”; el reconocimiento a la *dimensión socioemocional* del estudiante como parte importante en la enseñanza, hubo quienes la reconocieron claramente como parte del aprendizaje pero no como un aspecto que les corresponda atender como docentes, no más allá del apoyo y escucha.

Algo que merece la pena hacer notar es que lo expresado por el alumnado de los grupos del profesorado exigente, coincide en buena medida con lo que explicaron los y las docentes sobre su práctica.

Lo ausente.

Un aspecto que no apareció en las conversaciones con el profesorado fue lo relativo a la justicia social, sí mencionaron valores, calidad, excelencia, pero no establecieron explícitamente una referencia a los bienes internos, la ética profesional, la pobreza o la injusticia.

Para explicar cómo saben que sus estudiantes están aprendiendo, las respuestas se centraron mayormente en aspectos evaluativos, en evidencias concretas físicas o conductuales, pero no hubo alusiones a dialogar el tema con sus estudiantes, a revisar si ellos y ellas reportan su experiencia de aprendizaje. Es posible que en una conversación más específica, este aspecto pudiera aparecer como algo que sí consideran, pero en principio da la impresión de ser una oportunidad para pensar quién tiene la última palabra en cuanto a los resultados de aprendizaje.

Otra reflexión va en el sentido de la motivación, el profesorado participante en el estudio mencionó en repetidas ocasiones la importancia de la motivación del y la estudiante, pero nadie la asumió como algo que le correspondiera incluir en su trabajo educativo, al parecer la idea de que el alumnado universitario “ya está grande” y estudia el nivel superior por elección, resulta un deslinde de la función docente.

Sobre el trabajo investigativo.

La experiencia en esta investigación fue desafiante y provechosa. El hecho de pertenecer a la institución en donde se realizó el trabajo requirió frecuentes reflexiones para evitar que la tendencia a elaborar justificaciones, incluir intereses personales y darle poder a prejuicios propios o ajenos, produjeran perder el rumbo del estudio.

Como parte de la vigilancia epistemológica, explicité mis supuestos sobre el objetivo de la investigación:

1. Que todos los actores educativos tienen alguna noción sobre exigencia académica pero que los significados pertenecen a un amplio espectro de ideas.
2. Que la exigencia académica es un elemento presente, en mayor o menor medida, en las prácticas educativas del profesorado universitario.
3. Que las y los docentes exigen porque tienen la creencia de que eso contribuye a la calidad educativa.

4. Que el profesorado piensa que la exigencia académica puede ser una fuente de estrés, pero que éste propicia el aprendizaje del alumnado.

Al contrastar los supuestos con los resultados es evidente que los primeros son todavía incipientes y sueltos, responden a un esbozo general de la indagación que con el tiempo fue haciéndose robusta y densa, especialmente luego de la investigación teórica y del trabajo empírico.

El planteamiento del problema de investigación fue uno de los retos más grandes. Al inicio, cuando la exigencia parecía el eje temático del estudio, se estableció como punto de partida la calidad de la educación, luego la práctica educativa a través de la observación en el aula, finalmente se llegó al pensamiento del profesorado. La exigencia se consideró un elemento subyacente, transversal, así que fue incluida a través de la selección de docentes que cuyo perfil exigente debía ser identificado por parte del alumnado y las coordinaciones de programas académicos. Después de todos los ajustes realizados en el camino, el trabajo investigativo se estructuró en torno a **las concepciones educativas del profesorado exigente en la universidad**.

El pensamiento docente en torno a los procesos de **enseñanza y aprendizaje** se convirtió en el núcleo de la investigación, es lo que se ha denominado a través de todo el trabajo: las **concepciones educativas**. A diferencia de otros estudios sobre concepciones que indagan las ideas, creencias, nociones y supuestos sobre una disciplina, una modalidad, una temática, un proceso, en esta investigación la **exigencia** no fue el centro o contenido de las concepciones, sino un filamento del tejido, presente a lo largo del trabajo de análisis de las concepciones educativas.

Lo anterior dio lugar a la articulación de dos campos temáticos: el del **pensamiento del profesor**, por medio de la comprensión de las concepciones educativas, y el de la **calidad de la educación**, mediante la interpretación de la exigencia académica en la práctica docente.

Respecto al camino metodológico, el trabajo de campo con la técnica de entrevista al profesorado produjo información valiosa y abundante, la cual pudo consolidarse

a través de la triangulación con el cuestionario aplicado al alumnado inscrito en los cursos de las y los docentes participantes.

En lo que se refiere al trabajo de organización, reducción y categorización de datos cualitativos, dos acciones fueron fundamentales para dotar de estructura al análisis: la elaboración de memos en las categorías iniciales (códigos) en la etapa de descripción densa y la definición de dimensiones como marco para la descripción analítica de datos.

Con una mirada retrospectiva, la elección del *enfoque de concepciones* resultó potente de cara a las preguntas y objetivos de investigación, a la postre se superó la identificación de las concepciones educativas, pues fue posible tener información para elaborar una explicación detallada de las mismas y poder plantear una definición de exigencia a partir de los elementos encontrados en las concepciones.

Sobre las implicaciones institucionales y en la educación superior.

La exigencia, al considerarse un atributo no tiene peso específico, se es exigente en función de algo. Así que resulta poco conveniente apostar por la exigencia sin un vínculo íntimo y explícito con el aprendizaje, aunque se exija en nombre de la calidad, quedará como una exterioridad que no produce mejora en el proceso formativo.

En el contexto institucional en el que fue realizado el trabajo de investigación, la exigencia académica se ha instrumentado en varios frentes, el que se refiere al ámbito de la práctica docente tiene una línea hacia el profesorado a través de la evaluación del desempeño docente que realiza el alumnado. Es importante, a seis años de estas medidas, revisar sus fortalezas y debilidades, especialmente en cuanto a la necesidad de ver el fenómeno de manera más compleja y sistémica, ya que al sustentar decisiones importantes en torno a un instrumento, sin otras medidas de evaluación, sin la formación docente correspondiente y el trabajo reflexivo de academia, se corre el riesgo de estrechar demasiado la mirada al fenómeno que se quiere mejorar, cabe recordar que “Entre más se utilice un indicador para tomar decisiones sociales, éste estará más sujeto a las presiones de

corrupción y será más propenso a distorsionar y corromper los procesos sociales que pretende monitorear” (Campbell, 1975 en Backhoff y Contreras 2014).

Es necesario dar a conocer y reflexionar sobre las concepciones educativas del profesorado exigente más allá del contexto institucional mencionado, pues como se pudo apreciar en el marco teórico esta tensión está presente en la educación superior nacional y en otras latitudes. Camhaji (2019) presentó a través de una nota periodística la reacción de la comunidad estudiantil de una universidad privada de la Ciudad de México, luego de graves problemas de salud mental en estudiantes que reportaron que la exigencia de la institución era la causa de ansiedad y estrés en el alumnado. Ese hecho generó diversos artículos y opiniones encontradas sobre las repercusiones de la exigencia académica de las instituciones de educación superior, algunas posturas señalaron que el problema está en las características de la llamada “generación de cristal”, en la falta de fortaleza de carácter de las y los jóvenes de estos tiempos. Tales afirmaciones ameritan una discusión mejor documentada.

Los significados, nociones, creencias y valoraciones del profesorado exigente participan de manera sustancial como mediación del modelo educativo y las políticas para su operación, conocer su contenido es relevante para la reflexión del profesorado, el alumnado y quienes se encargan de la gestión educativa en cualquier institución que considere que su contribución social se logra mediante la formación de personas en un modelo de calidad y excelencia académica.

A partir de lo encontrado, se considera de alta importancia trabajar en la discusión y formación sobre los siguientes temas: motivación para el aprendizaje, elementos de una exigencia humanista, el estrés académico y su afrontamiento.

Aportaciones al campo de conocimiento.

Este trabajo aporta conocimiento en torno al concepto de exigencia académica, se expone y sustenta que no tiene un único significado, que no necesariamente contribuye al aprendizaje del alumnado si se utiliza sólo de forma discursiva en las instituciones de educación superior, pues será sujeta de diversas interpretaciones

que pueden ir desde la formación integral hasta la creencia de que el estrés es un motor del aprendizaje, sin más.

Se ofrece una mirada de la exigencia para la autogestión del conocimiento, para la movilización de la exigencia personal en cada estudiante que así lo quiera y pueda asumir. Esta perspectiva es humanista porque se centra en el mayor bien de la persona estudiante, porque se enfoca en su autonomía y es válida para cualquier disciplina, profesión y modelo educativo.

En otro campo, el del pensamiento docente, hay una contribución en la articulación de la exigencia académica y las concepciones del profesorado sobre el aprendizaje y la enseñanza, las que constituyen la mediación para la práctica educativa exigente en distintas áreas del conocimiento, con diferente formación y experiencia profesional, diferentes edades, trayectorias y contextos.

Se considera de utilidad presentar el contenido de las concepciones educativas del profesorado exigente con los elementos que las conforman y los significados subyacentes porque a partir de ellos se puede detonar una discusión crítica en los campos de la calidad educativa, la evaluación y la filosofía educativa.

En las últimas décadas la educación superior se ha alineado progresivamente a los intereses económicos mundiales, al modo de operar la calidad en las empresas y a la mercadización del conocimiento, de forma que los procesos de medición de la calidad educativa han tomado esa lógica y se han alejado del propósito social. Este trabajo puede contribuir con matices y otras perspectivas sobre la exigencia académica para la calidad, desde una apuesta por la educación humanista cuyo enfoque promueva “un humanismo en oposición al desarrollismo, que significa considerar metas de autorrealización social y colectiva por encima del crecimiento económico y el consumo. Se propone promover al ser humano en su integración individual, colectiva y medio ambiental” (Fernández, 2019, p.16).

Posibles líneas de indagación que se abren.

El análisis de los resultados generó nuevas preguntas, curiosidad e interés por investigar otros aspectos que permitan profundizar y ampliar el conocimiento del

fenómeno estudiado; al elegir el enfoque y delimitar el objeto de estudio se renunció a otras aristas y perspectivas que se proponen enseguida con la intención de dar continuidad a esta investigación.

En el marco teórico se expusieron los diversos enfoques que se han desarrollado para el estudio del pensamiento del profesorado, dichos enfoques permiten comprender la práctica docente, la exigencia académica podría tener mayor especificidad a través del análisis de los **estilos docentes**, es decir, qué estilos son más propicios para la exigencia y cuál es el contenido de la misma.

Otra línea que daría una comprensión más amplia del fenómeno de la exigencia académica es la de las **concepciones del alumnado sobre la exigencia docente**, en la primera etapa de este estudio se aplicó un cuestionario para identificar nombres y características de docentes exigentes desde la mirada de las y los estudiantes, en los rasgos de la exigencia aparecieron declaraciones sumamente interesantes en donde se reconoce experiencia de aprendizaje al tiempo que se señala a la exigencia como un posible obstáculo: “aprendí mucho en esa materia a pesar de que la profesora era muy exigente”.

En el eje de la **calidad educativa** pueden retomarse las concepciones del profesorado en los aspectos que estuvieron ausentes en las concepciones educativas de este estudio: la **evaluación de aprendizajes** y la importancia de la palabra del alumnado en relación con los mismos, la dinámica de la **motivación** en la interacción docente – estudiante, los **fines éticos y sociales de la educación superior** como parte del concepto de calidad.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37 (116), 561-578. Recuperado de <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>.
- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher--variation in meaning. *Studies in higher education*, 28(4), 375-390.
- Alarcón, P., Vásquez, V., Díaz, C. y Venegas, C. (2020). El profesor como guía y guerrero: metáforas sobre la profesión docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (36), 105-128.
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7 (2), 163-178.
- Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *La orientación escolar en centros educativos*, (pp. 209-242). Madrid: MEC.
- Arancibia, M. M. y Badia, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 62-76.
- Backhoff, E., & Contreras Roldán, S. (2014). "Corrupción de la medida" e inflación de los resultados de ENLACE. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1267-1283.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Versión traducida al español. Universidad de Valencia, Barcelona. Recuperado <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. 9 Núm. 3. México: UNAM.

- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13(1), 35-56. Recuperado de <https://riunet.upv.es/handle/10251/137700>
- Beltrán, M. R. (2012). El contexto institucional, clave en el desarrollo de la docencia. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 5(1), 309-317.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Blackburn, B. R. (2013). Rigor is not a four-letter word. Routledge.
- Caballero, K. y Bolívar A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. REDU - Revista de Docencia Universitaria, 13 (1), 57-77.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge.
- Camhaji, E. (13 de diciembre 2019) La cultura de la alta exigencia universitaria en México, a examen. *EL PAÍS*.
https://elpais.com/sociedad/2019/12/16/actualidad/1576511134_190734.html
- Carlos, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? Perfiles Educativos, vol. XXXIII, número especial, 2011. IISUE-UNAM.
- Carmona, M. y Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. Revista española de pedagogía, 467-485.
- Carrasco, G. (2007). Calidad y equidad en las escuelas peruanas: un estudio del efecto Escuela en la prueba de matemática-PISA 2000. CIES, DESCO.
- Clark, C., y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, Merlin: (1990). La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia U. de A.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar. Madrid. Alianza Editorial.
- Conti, J. V., Mas, A. M., y Sampol, P. P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Contextos educativos: Revista de educación, (22), 181-195.
- Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. New Jersey: Upper Saddle River.
- Cross, A. en Monereo, C., Pozo, J. I. (2009). La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía. Síntesis.
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education, 43-50.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. Research and development in higher education, 13 (293-297).
- De Garay, A. (2001), Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México, ANUIES.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.). (2011). Manual de investigación cualitativa. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa. México: Gedisa. Pp. 43-101.
- Díaz, F., Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª. ed. México: McGraw Hill.
- Donoso, P., Rico, N. y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 20(2), 76-97.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. Educar, (33), 31-58.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. RELIEVE, v. 16, n. 2, p. 1-27.
- Fernández, D. (2019). La Universidad Iberoamericana generadora de conocimiento. *Un caleidoscopio*. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Fernández, F. (2010). Universidades para el mundo. México: Sistema Universitario Jesuita.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós.
- Flick, U. (2007). Introducción a la Investigación Cualitativa. España: Morata.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, (21), 217-232.

- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 143-154.
- Gómez, L. (2005). *Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa*. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Tesis doctoral.
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38), 29-39.
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*. Vol. 33. IISUE-UNAM.
- Guzmán, J. C. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-149.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández - Mosqueda, J., Tobón - Tobón, S., Guerrero - Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12 (6), 359-376. [Fecha de Consulta 1 de febrero de 2021]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194025>
- Ibarra, E. (2009). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: Valoración y debates. *Revista de la educación superior*, 38(149), 173-182. Recuperado en 31 de diciembre de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000100009&lng=es&tlng=es

- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 38. pp.37-46.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: GRAÓ.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). *Plan Maestro de Desarrollo 2007-2014*. Ciudad de México: INEE.
- Jiménez, A. B., Cabrera, L. (1999). Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre los medios de enseñanza. *Revista Pixel-Bit*, Número 13.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academic's conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.
- Loo, I., Olmos, A., Granados, A. (2003). Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Revista de Enfermería IMSS*, 11 (2), 63-69.
- Macera, I. M. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación y Educadores*. Vol. 15, No. 3, 513-531.
- Maquilón, J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. 36 (14, 1), 81-100.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Tesis de Doctorado no publicada. Universidad de La Laguna, La Laguna, España.
- Marrero, J. (2009). *El pensamiento reencontrado*. Octaedro.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=en

- Martínez, M. (2015). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Trillas.
- Martínez, M., Buxarrais, M. R., Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2002, núm. 29, p. 17-43.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de Investigación Social*, 1(1), 47-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>
- Mejía, R. (2003). Tras las vetas de la investigación cualitativa. *Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO.
- Miranda, J. y Miranda, J. (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. *Educere*, 16 (53), 43-52.
- Mireles, O. (2019). Representación social de la excelencia académica: un estudio en el posgrado de la UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Monereo, C. (2003). Estrategias para autorregular el esfuerzo en el aprendizaje: contra el 'culturismo del esfuerzo'. *Aula de innovación educativa*, Núm. 120, p. 44-47. <https://ddd.uab.cat/record/182750> [Consulta: 11 noviembre 2020].
- Montanares, E. G. y Junod, P. A. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). ¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008), México: Universidad Iberoamericana.
- Murillo, F. (2007) Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Murillo, F., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (1), 6-27. [Fecha de Consulta 6 de noviembre de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55118790002>
- Núñez, J., & Valle, A. (1991). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. Rev. de Educación, 290(4), 293-519.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of educational research, 62(3), 307-332.
- Patiño, H. (2012) La educación humanista en la Universidad: su análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. México: Universidad Iberoamericana. Tesis doctoral.
- Pérez Cabaní, M. y Carretero, M. en Monereo, C., Pozo, J. I. (2009). La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía. Síntesis.
- Pichardo, M. C., García, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (1).
- Poggi, M. (2006). ¿Qué es una escuela exigente? Notas para reformular la pregunta. IIPE, Buenos Aires, 2006. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro7/dossier2.htm>.
- Porter, L., (2003). La universidad de papel: Ensayos sobre la educación superior en México. CEIICH, México: UNAM.
- Pozo, J. (2008). Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje. 2ª Ed., Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. (2009). Psicología del aprendizaje universitario. Ediciones Morata.

- Pozo, J., Schever, N., del Puy Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Colección crítica y fundamentos (España).
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220.
- Prosser, M. y Trigwell, K., (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher education*, 32(1), 77-87.
- Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge*. Nueva York: Oxford University Press.
- Restrepo, J., Sánchez, O. y Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicoespacios*, 14 (24): 23-47, DOI: 10.25057/21452776.1331
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XX1*, 17(2).
- Ríos, M. Y. G. (2012). La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua materna. *Lenguaje y educación: Aproximación desde las prácticas pedagógicas*, 79-106.
- Riquelme, P. (2000). Teorías implícitas y su influencia en la práctica pedagógica de un grupo de profesores pertenecientes a una escuela urbano marginal de Temuco. Santiago. Congreso Nacional REDUC "Investigación Educativa e Información".
- Rius de Belausteguigoitia, P. y Garritz, A. (2004). Un programa de atención diferenciada para estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 26(104), 33-56.

- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Sancho, J. M. (2010). Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(2), 34-46.
- Schmelkes, S. (2018) Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México Año 4, núm. 10 / marzo-junio 2018. INEE.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, M. (Ed.) La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.
- Sistema Universitario Jesuita. (2015). Ideario del SUJ.
- Sosa, (2018). La universidad fuente de vida reconciliada. En: La Compañía de Jesús y el Derecho Universal a una Educación de Calidad. Perú: CPAL.
- Soto, J., Torres, C. (2016). Percepciones y expectativas del aprendizaje en jóvenes universitarios. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 14(1), 51
- UIA León. (2014). Misión de la UIA León. Documento aprobado por el Senado Universitario en la sesión ordinaria No. 105 del 16 de julio del 2014.
- UIA León. (2018). Medidas para alcanzar la exigencia académica en la Ibero León.
- Universidad Iberoamericana. (1985). Filosofía Educativa. México: Universidad Iberoamericana.
- Uribe, I., Gallo, L. y Fernández, A. (2017). Trazos de una educación hedonista. Movimiento, 23(1), 339-349.

- Valenzuela, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica? *Educere*, 11 (37), 283-287.
- Vargas, I., Aburto, M., Cortés, J., Álvarez, A., Ramírez, C., Farfán, A. y Heinze, G. (2010). Perfil integral del candidato al Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA) de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Salud mental*, 33(5), 389-396. Recuperado en 30 de noviembre de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000500003&lng=es&tlng=es.
- Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vogliotti, A., Macchiarola, V. (2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Ponencia no publicada, Congreso Latinoamericano de Educación Superior, Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.
- Weiss, E. (2017). *Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada*. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 22, núm. 73, pp. 637-654. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n73/1405-6666-rmie-22-73-00637.pdf>
- Whitaker, M. (2016). (Re) Defining Academic Rigor: From Theory to Praxis in College Classrooms. *Currents in Teaching & Learning*, 8(1).
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

Anexos

Anexo 1. Carta de invitación



Doctorado Interinstitucional en Educación.

León, Gto. Junio de 2017.

Estimado(a) Profesor(a) / Alumno(a) / Coordinador(a):

Además de saludarte, te extiendo una invitación a participar voluntariamente en el estudio de investigación educativa: *La exigencia académica en la universidad. Concepciones y prácticas del profesorado.*

Este estudio tiene como objetivo conocer y analizar las ideas que subyacen a la práctica docente en la UIA León. Es una etapa de la investigación del Doctorado Interinstitucional en Educación del SUJ mencionada en el párrafo anterior. La información que se obtenga servirá para comprender mejor el fenómeno de la exigencia y con ello generar recomendaciones que permitan mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión. Todos los datos serán manejados en el marco de la investigación y la información de cada participante se mantendrá confidencial.

Mi solicitud consiste en que contestes un breve cuestionario relacionado con el tema de la exigencia. Es muy importante tu opinión objetiva, ya que no hay respuestas correctas o incorrectas, puesto que se trata solamente de obtener información para continuar con el estudio con base en la información obtenida en las encuestas.

Estoy a tus órdenes para comentar o responder cualquier cosa que desees saber acerca del cuestionario.

Agradezco mucho de antemano tu colaboración y ten la certeza que la información será manejada confidencialmente y sólo para propósitos de este estudio.

Atentamente

Martha Mora Cantoral

Responsable de la investigación.

martha.mora@iberoleon.mx

477 7100600 Ext. 2123

Anexo 2. Cuestionario para estudiantes

CUESTIONARIO SOBRE EXIGENCIA ACADÉMICA EN LA UIA LEÓN

Estimado alumno / Estimada alumna:

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer las ideas que subyacen a la práctica docente en la UIA León. Es un instrumento de la investigación “La exigencia académica en la Universidad. Concepciones del profesorado” del Doctorado Interinstitucional en Educación del SUJ. La información que se obtenga servirá para comprender mejor el fenómeno de la exigencia y con ello generar recomendaciones que permitan mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión. Todos los datos serán manejados en el marco de la investigación y la información de cada participante se mantendrá confidencial.

A continuación se presentan dos preguntas, la primera para conocer tu opinión personal; no hay respuestas correctas o incorrectas, pues sólo interesa hacer una identificación. En la segunda se desean conocer las razones por las que haces tu elección de profesores y profesoras exigentes; de igual forma que en la primera pregunta, no hay respuestas correctas o incorrectas.

En tu opinión, ¿quiénes son los profesores y profesoras más exigentes que has tenido en la carrera? Por favor escribe sus nombres (mínimo 1, máximo 5) y la materia que cursaste con ellos. Y ¿por qué les consideras exigentes?

Nombre del profesor o profesora	Materia que impartieron	¿Por qué le consideras exigente? (Qué hace, qué dice, cómo se comporta, qué pide).
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Anexo 3. Cuestionario para coordinadores y coordinadoras

CUESTIONARIO SOBRE EXIGENCIA ACADÉMICA EN LA UIA LEÓN

Estimado Coordinador / Estimada Coordinadora:

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer las ideas que subyacen a la práctica docente en la UIA León. Es un instrumento de la investigación “La exigencia académica en la Universidad. Concepciones y prácticas del profesorado” del Doctorado Interinstitucional en Educación del SUJ. La información que se obtenga servirá para comprender mejor el fenómeno de la exigencia y con ello generar recomendaciones que permitan mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión. Todos los datos serán manejados en el marco de la investigación y la información de cada participante se mantendrá confidencial.

A continuación se presentan dos preguntas dirigidas a quienes coordinan un programa académico de licenciatura. La primera pretende conocer tu opinión experimentada; no hay respuestas correctas o incorrectas, pues sólo interesa hacer una identificación. En la segunda, se desea conocer las razones de tu elección; de igual forma que en la primera pregunta, no hay respuestas correctas o incorrectas.

En tu opinión, ¿quiénes son los profesores y profesoras exigentes que participan en la carrera que coordinas? Por favor escribe sus nombres (mínimo 1, máximo 5) y la materia que imparten. Y ¿por qué les consideras exigentes?

Nombre del profesor o profesora	Materia que imparten	¿Por qué le consideras exigentes?
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Anexo 4. Cuestionario para profesores y profesoras

CUESTIONARIO SOBRE EXIGENCIA ACADÉMICA EN LA UIA LEÓN

Estimado Profesor / Estimada Profesora:

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer las ideas que subyacen a la práctica docente en la UIA León. Es un instrumento de la investigación “La exigencia académica en la Universidad. Concepciones y prácticas del profesorado” del Doctorado Interinstitucional en Educación del SUJ. La información que se obtenga servirá para comprender mejor el fenómeno de la exigencia y con ello generar recomendaciones que permitan mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión. Todos los datos serán manejados en el marco de la investigación y la información de cada participante se mantendrá confidencial.

A continuación se presentan dos preguntas, la primera pretende conocer tu opinión personal; no hay respuestas correctas o incorrectas, pues sólo interesa hacer una caracterización. En la segunda se desea conocer cuál es la apreciación que tienes de tu propia exigencia como docente; de igual forma que en la primera pregunta, no hay respuestas correctas o incorrectas.

¿Qué caracteriza a un profesor o profesora exigente? Rasgos, atributos, características.

En una escala del 1 al 10, donde 1 significa muy pocas características de ser exigente y 10 significa con muchas características de ser exigente, ¿en qué número te ubicas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Anexo 5. Invitación a entrevista



León, Gto. Marzo del 2018.

Estimado Doctor Pedro T.C.:

Buen día.

Desde el año 2015 se han instrumentado una serie de acciones que buscan promover la exigencia académica en la Universidad, simultáneamente se estudia este aspecto en un proyecto de investigación a mi cargo.

Durante el periodo pasado se hizo una indagación sobre quiénes se reconocen como docentes exigentes en los diversos programas académicos, desde el alumnado, el profesorado y las coordinaciones de licenciatura. De esa etapa exploratoria, su nombre tuvo suficientes menciones para considerarle un docente reconocido como exigente.

Por tal motivo, tengo mucho interés en realizar con Usted una entrevista personal. Así que le pregunto si querría participar y si tiene una hora y media disponible para que podamos conversar al respecto.

Le agradezco de antemano la atención y quedo en espera de sus comentarios.

Saludos cordiales.

Martha Mora

Anexo 6. Acuerdo entrevista a profesores y profesoras



ACUERDO DE ENTREVISTA

Por medio del presente documento acepto ser entrevistado(a) y ceder a la Universidad Iberoamericana León el resultado de dicha entrevista en su forma grabada, registrada y transcrita.

Cedo por lo tanto los derechos de propiedad de esta entrevista a la UIA León y consiento que el resultado de la misma permanezca en los archivos del proyecto de Investigación “*La exigencia académica en la universidad. Concepciones del profesorado*”; para su uso estrictamente ACADÉMICO y de INVESTIGACIÓN, con carácter confidencial de la información.

Sin restricciones

Con las siguientes restricciones:

Nombre y Firma del entrevistado(a)

Martha Mora Cantoral

Nombre y Firma de la entrevistadora

León, Gto.

Lugar y Fecha de la entrevista

Anexo 7. Guion de entrevista a profesores y profesoras exigentes

La exigencia académica en la universidad. Las concepciones del profesorado.

Primavera 2018.

Entrevista a profesores y profesoras exigentes.

Estructura general de la entrevista

Encuadre	Comunicar el objetivo de la investigación como nuevo conocimiento.	Plantear el objetivo de la entrevista en términos de conocer sus opiniones y experiencias.
Permiso escrito	Establecer la forma en que participará en la investigación y el uso de la información que resulte.	Obtener el consentimiento firmado.
Introducción	Explicar el proceso de selección de casos.	Informar que ha sido considerado profesor(a) exigente.

Guía de preguntas	LÍNEAS TEMÁTICAS
1. Qué opinas respecto a tu nominación como profesor(a) exigente. ¿Por qué consideras que fuiste mencionado como profesor exigente?	EXIGENCIA ACADÉMICA

2. ¿Cuál crees que es el principal rasgo por el que te consideran exigente los alumnos?
3. ¿Qué es ser exigente en la Ibero León?
4. Relación entre exigencia y calificaciones
5. ¿Qué tanto está presente en tu forma de enseñar, la forma en que fuiste formado(a)?
6. ¿Consideras que hay algo en tu historia personal que te llevó a ser exigente?

7. ¿Cuál es el objetivo de tu clase?
8. ¿Cómo es la estructura de tus clases?
9. ¿Qué te interesa que logren/aprendan tus alumnos?
El proceso que sigue el alumno para aprender eso
La participación del maestro en ese proceso
10. ¿Cómo expresas tus expectativas a los alumnos?
11. ¿Cómo te gusta que se comporten los alumnos en las clases?
12. ¿Cuáles son tus estrategias de control de grupo?
13. ¿Qué estrategias usas para movilizar a los alumnos a trabajar?
14. ¿Consideras que una dosis de estrés moviliza el esfuerzo de los alumnos?
15. ¿Tienes estrategias de incentivos para subir o bajar calificaciones?
16. ¿Qué tipo de relación te gusta tener con tus alumnos?

17. ¿Qué caracteriza a los mejores alumnos?
18. ¿Qué caracteriza a los peores alumnos?

PRÁCTICA DOCENTE

<p>19. ¿Qué es aprender?</p> <p>20. ¿Qué les ayuda a los alumnos a aprender?</p> <p>21. ¿Qué les obstaculiza el aprendizaje?</p> <p>22. ¿Qué es enseñar?</p> <p>23. ¿Cuáles son las principales evidencias que obtienes en tu clase para verificar el aprendizaje que van logrando tus alumnos?</p> <p>24. ¿Cómo calificas esas evidencias?</p> <p>25. Tienes otras posibilidades profesionales, ¿por qué dedicas tanto tiempo a la educación?</p> <p>26. ¿Cuál es tu principal fortaleza como docente?</p> <p>27. ¿Hay algo que desees aprender para mejorar como docente?</p>	<p>CONCEPCIONES SOBRE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA</p>
---	---

<p>Cierre</p>	<p>Agradecer y ofrecer un espacio para comentarios finales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar si ha quedado algo que el o la docente desee añadir. • Agradecerle. • Dejar abierta la posibilidad para otra solicitud de información. • Informarle sobre el cuestionario a sus alumnos. • Ofrecerle que conocerá los resultados finales.
----------------------	---	---

Anexo 8. Cuestionario para estudiantes de docentes exigentes

Cuestionario sobre exigencia académica en la UIA León

Estimado alumno / alumna: este breve cuestionario pretende conocer tu punto de vista sobre la exigencia académica en esta asignatura, forma parte de un proyecto de la Universidad por conocer la opinión del alumnado en este tema. Agradecemos tu sincera respuesta.

Nombre de la materia *

- Probabilidad y Estadística
- Introducción a la Estadística
- Organización de la información
- Fotografía avanzada
- Proyectos II
- Taller de desarrollo de nuevos productos
- Química y análisis de los alimentos
- Taller de representación espacial
- Química general aplicada
- Química orgánica aplicada
- Derecho constitucional I
- Deontología jurídica

- Teoría del Derecho II
- Marco legal de la empresa
- Teoría de las relaciones internacionales I
- Temas selectos de administración y creación de empresas I
- Gestión de proyectos
- Taller de síntesis y evaluación I
- Contabilidad I / Contabilidad empresarial
- Contabilidad II / Contabilidad aplicada
- Desarrollo psicológico II
- Intervención con pacientes hospitalizados

1. ¿Consideras que tu profesor o profesora es exigente? *

- Poco
- Medianamente
- Mucho
- Excesivamente

2. ¿Cuáles son las dos características principales de su exigencia? *

- Deja mucho trabajo
- Se fija en el detalle y la precisión
- Tiene una personalidad estricta
- Mantiene el control del grupo
- Lleva un riguroso registro de los avances
- Es inflexible en las fechas de entrega
- Califica con rigor
- Otra...

3. ¿Cómo calificas la relación que establece el profesor o profesora con los alumnos? *

- Cercana
- Lejana
- Afectuosa
- Grosera
- Relajada
- Formal
- Cordial
- Otra...

4. A pesar de tener un sistema de evaluación e instrucciones claros, ¿te ha pasado en esta materia que no comprendas lo que tenías que hacer? *

- Siempre
- Algunas veces
- Rara vez
- Nunca

5. ¿La exigencia de este profesor o profesora propició tu aprendizaje? *

- Poco
- Medianamente
- Mucho

6. ¿Qué es lo más importante y valioso que has aprendido en esta materia? *

Texto de respuesta larga

7. Si deseas ampliar una respuesta o tienes algún comentario, escribe aquí.

Texto de respuesta larga

Anexo 9. Cuestionario para estudiantes de docentes exigentes (En línea)

Cuestionario sobre exigencia académica en la UIA León

Estimado alumno / alumna: este breve cuestionario pretende conocer tu punto de vista sobre la exigencia académica en esta asignatura, forma parte de un proyecto de la Universidad por conocer la opinión del alumnado en este tema. Agradecemos tu sincera respuesta.

Nombre de la materia *

- Probabilidad y Estadística
- Introducción a la Estadística
- Organización de la información
- Fotografía avanzada
- Proyectos II
- Taller de desarrollo de nuevos productos
- Química y análisis de los alimentos
- Taller de representación espacial
- Química general aplicada
- Química orgánica aplicada
- Derecho constitucional I
- Deontología jurídica

- Teoría del Derecho II
- Marco legal de la empresa
- Teoría de las relaciones internacionales I
- Temas selectos de administración y creación de empresas I
- Gestión de proyectos
- Taller de síntesis y evaluación I
- Contabilidad I / Contabilidad empresarial
- Contabilidad II / Contabilidad aplicada
- Desarrollo psicológico II
- Intervención con pacientes hospitalizados

1. ¿Consideras que tu profesor o profesora es exigente? *

- Poco
- Medianamente
- Mucho
- Excesivamente

2. ¿Cuáles son las dos características principales de su exigencia? *

Sigue al pie de la letra el diseño de la materia en el portal

Lleva un riguroso registro de los avances

Es inflexible en las fechas de entrega

Califica con rigor

Otra...

3. ¿Cómo calificas la relación que establece el profesor o profesora con los alumnos? *

Cercana

Lejana

Afectuosa

Grosera

Relajada

Formal

Cordial

Otra...