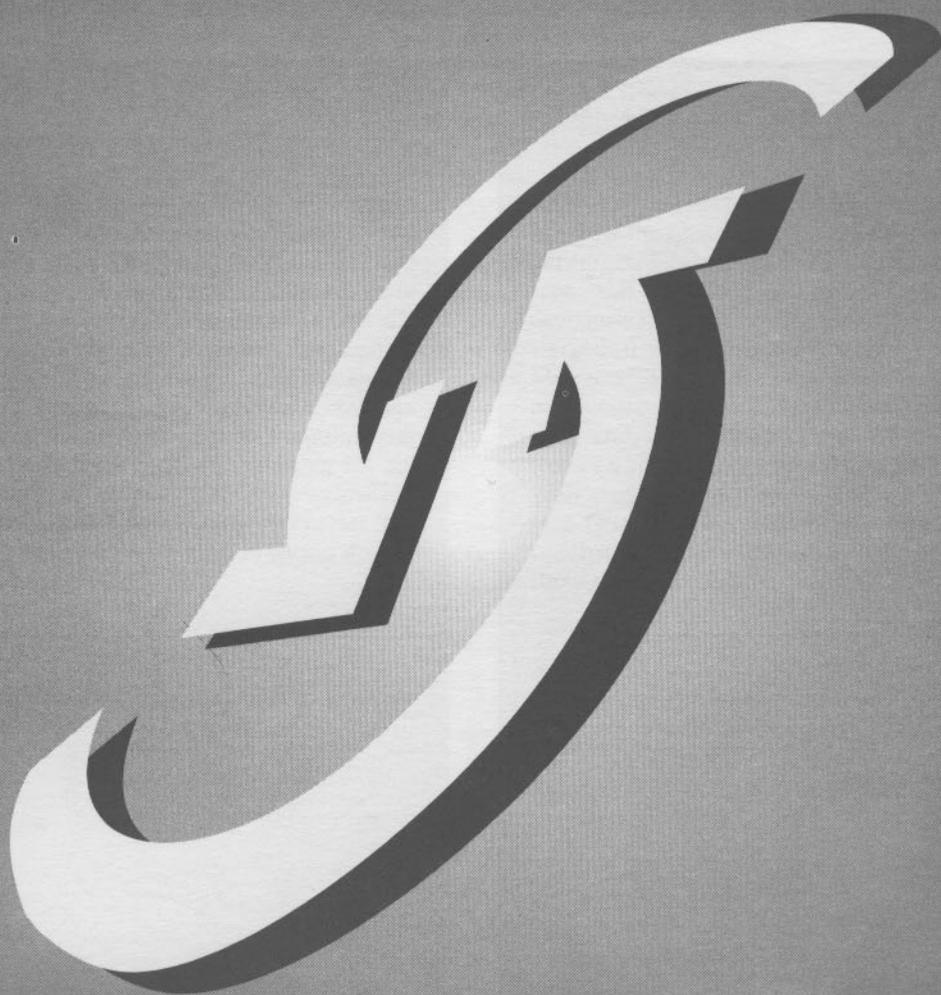

Investigación educativa
Serie Cuadernos de Reencuentro



Didáctica modular y desempeño docente en el aula

EDGAR JARILLO SOTO
HECTOR J. DELGADILLO GUTIÉRREZ
LUIS BERRUECOS VILLALOBOS
PATRICIA DOMÍNGUEZ ECHEVERRÍA
MA. ISABEL ARBESÚ GARCÍA

División de Ciencias Biológicas y de la Salud, UAM-X
División de Ciencias Biológicas y de la Salud, UAM-X
División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-X
División de Ciencias Biológicas y de la Salud, UAM-X
División de Ciencias y Artes para el Diseño, UAM-X

Resumen

Este reporte parcial de investigación sobre la didáctica modular, presenta los resultados de la observación con base en el paradigma cualitativo. Se observó el trabajo en el aula de cinco docentes de las tres Divisiones de la Unidad Xochimilco de la UAM. Se analizan tres aspectos: estrategias pedagógicas modulares, proceso de búsqueda y diálogo con la información, y trabajo en grupo y en equipo. Los datos se interpretan con una construcción conceptual específica y se vinculan con expresiones propias de los estudiantes durante las sesiones observadas. Es un primer intento de evaluación cualitativa del trabajo docente en el aula dentro del Sistema Modular. Los resultados ilustran la forma de trabajo del docente modular.

Palabras clave

Didáctica modular, evaluación cualitativa, docente modular.

Abstract

This partial research report on modular didactics presents the observation results based on the qualitative paradigm. Classroom work was observed focussing on five staff members belonging to the three academic divisions (Biological, Social Sciences and Arts) in Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Mexico. Three aspects are considered: modular pedagogic strategies, search and dialog with information, and, team and groupal work; data is interpreted through a specific conceptual construction and are linked with student's own expressions doing the sessions. It is a first qualitative research approach to classroom teaching within the modular system. The results illustrated the modular teaching practice.

Key words

Qualitative evaluation, modular didactics, classroom teaching, modular practice



■ Introducción

El presente trabajo es parte de una investigación para evaluar el Sistema Modular en el Tronco Interdivisional (TID) y en los Troncos Comunes Divisionales (TCD) de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco. Las estrategias de trabajo han seguido distintos derroteros y han tenido resultados ya reportados (Delgadillo, 1998; Arbesú, 1997; Berruecos, 1998). Un aspecto significativo lo constituye el tránsito de una perspectiva cuantitativa a otra cualitativa para abordar ciertos componentes del objeto de investigación que nos ocupa (Berruecos *et al*, 1997).

La evaluación del trabajo académico en el TID, con énfasis en el desarrollo de la didáctica modular, dispone de profusas referencias sobre las bases conceptuales y los principios axiológicos que sustentan y dan vida al Sistema Modular (Jarillo *et al*, 1998); también se han observado algunos elementos de congruencia con los diseños de programas y planes de estudio (Andrade y Fernández, 1998). Por otro lado, se han realizado aproximaciones al desempeño y la ubicación profesional y laboral de sus egresados (Valenti *et al*, 1997). Pero el gran ausente en las experiencias de evaluación es el tema del desempeño docente.

Las razones de tal vacío son múltiples, desde la emergencia de las orientaciones de evaluación institucional, del desempeño y rendimiento académico de los profesores (Guinsberg, 1998), hasta lo complejo que resulta aproximarse al conocimiento directo de lo que hacen los pares en el aula. Sin embargo, la necesidad de disponer de información certera que permita identificar los procesos que se aplican y desarrollan, reviste especial importancia.

La identificación de ese proceso puede hacerse de distintas formas y exis-

ten muchas explicaciones al respecto. Algunas, con gran preocupación por la objetividad del proceso (Paradise, 1993), tienden a sugerir métodos y estrategias que dejan de lado al partícipe directo: el profesor (Didriksson, 1998). Para superar esa implicación se plantea el método etnográfico como auxiliar invaluable para lograr el objetivo de valorar el hecho sin excluir al sujeto (Arbesú, 1998; Berruecos, 1998; Arias, 1989; Merino, 1995).

Por supuesto que esa estrategia coincide plenamente con el paradigma cualitativo (Woods, 1986), el cual permite identificar un perfil del responsable en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Sistema Modular y aproximarse al trabajo de éste en el aula; asimismo, es una forma de acceder al conocimiento de los procesos pedagógicos utilizados por ellos, con lo cual se permite la identificación de los rasgos y del perfil del personal docente en el Sistema Modular. La consecuencia de esa opción es el trabajo que aquí se presenta.

■ Estrategia metodológica

Con base en la perspectiva etnográfica, se considera conveniente, antes de elaborar un modelo de evaluación, conocer la práctica docente individual, lo cual conduce a descubrir la forma como cada cual resuelve los problemas inherentes a su actividad pedagógica. En congruencia con esa postura se han seguido postulados como la: *flexibilidad teórica*, donde se identifican y analizan las categorías centrales a partir del fenómeno de estudio; la *didáctica modular* como un proceso en constante desarrollo e innovación y la *recuperación de las circunstancias* en su manifestación y comprensión, más que en su explicación causal y relacional (Berruecos *et al*, 1997; Arias, 1989).

El proceso partió del diseño de una guía de observación basada en tres mo-



José Ventura

mentos del periodo lectivo: el inicio (durante las primeras sesiones), el desarrollo (en la octava semana), y el cierre (durante la onceava semana). Esta guía, fue depurándose en sucesivas sesiones, en relación con las experiencias del equipo de investigación que a su vez participan en la actividad docente del mismo módulo.

Las observaciones provinieron de cada uno de los integrantes del equipo y se elaboraron registros inmediatos posteriores a la sesión observada. Se hicieron anotaciones de lo que se consideró relevante en la observación. Estos registros se transcribieron en extenso, para después confrontar las versiones de cada uno de los miembros del equipo, y a partir de las coincidencias y la relevancia de los aspectos destacados se seleccionaron las categorías representativas de la didáctica modular.

En discusiones dentro del grupo de investigadores se seleccionaron los aspectos correspondientes a cada categoría y se apartaron del registro comple-



José Ventura

Cada observador acordó con el sujeto elegido la forma de incorporación al aula, los horarios y las fechas. Al finalizar cada observación, el observador se reunió con el observado y le comentó sus registros, de modo que este último conociera los datos y tuviera a su vez una idea de la apreciación externa resultante.

Con posterioridad, los observadores transcribieron sus registros y se hizo una lectura colectiva: algunas precisiones, ampliaciones o detalles de los registros se eliminaron o incluyeron, según el consenso del grupo de investigadores. Para ello fue necesaria una primera homogeneización del nivel del discurso de los registros, ya que algunos eran abundantes en detalles y profusos en relato, y otros, más específicos y directos. Se asumieron los puntos concordantes como los objetos del análisis. Después se efectuó otra lectura colectiva, que permitió el acuerdo del grupo de investigación sobre la distinción de las categorías presentes.



José Ventura

to; de ese modo se identificó la categoría de la observación realizada. Cada miembro del equipo se responsabilizó de estructurar la categoría en cuestión y de establecer el marco conceptual para interpretarla y procesarla.

Resultados

Para realizar las consideraciones, previamente se efectuó una entrevista con cada uno de los participantes a quienes se observó al inicio del módulo *Conocimiento y Sociedad*, impartido en el trimestre septiembre-diciembre de 1997. En esa ocasión cada observador explicó a sus interlocutores el tema y los procedimientos de la investigación, así como sus fines y objetivos. Los sujetos de estudio del TID fueron cinco, de distintos horarios y divisiones académicas: tres de Ciencias Biológicas y de la Salud, uno de Ciencias y Artes para el Diseño, y uno de Ciencias Sociales y Humanidades.

CUADRO 1
CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LAS OBSERVACIONES
Docentes del TID, 1997

DOCENTE	CATEGORÍAS				
	Estrategias pedagógicas modulares	Proceso de búsqueda y diálogo con la información	Trabajo en grupo y en equipo	Reflexión y confrontación con el material educativo	Proceso dinámico del grupo
1	Xxx	Xx	Xxx	Xx	Xxx
2	Xxx	Xxx	Xxx	Xx	Xxx
3	Xxx	Xx	Xx	Xx	Xx
4	Xxx	Xxx	Xxx	Xx	Xxx
5	Xxx	Xxx	Xxx	Xxx	Xxx
TOTAL	xxx	Xxx	xxx	xx	Xxx

Con estas categorías identificadas pudieron buscarse aquellos referentes conceptuales previos que permitieran comprender más específicamente cada categoría. Los resultados se presentan a continuación.



■ Estrategias pedagógicas modulares

Las estrategias pedagógicas forman parte del trabajo docente cotidiano que se realiza en el aula; a partir de las características del grupo y del momento, el profesor establece un primer plan de trabajo. *En esencia, las estrategias son formas de llevar a cabo. Son conjuntos de acciones identificables, orientadas a fines más amplios y generales...* (Woods, 1985:121). Por lo tanto, identificar las estrategias significa captar la forma como se orienta el cumplimiento de ciertos objetivos que define el profesor; son una primera hipótesis de trabajo; no pueden constituirse en un marco rígido; en realidad, representan un plan inicial con mucho movimiento interno, susceptible de cambio y adecuación en cualquier momento.

Las estrategias son producto de la experiencia del profesor, con base en los antecedentes escolares y académicos desarrollados en el módulo *Conocimiento y Sociedad* del TID o en otros distintos que se imparten en la Unidad Xochimilco; también son consecuencia de su práctica docente más general, así como de las orientaciones y los planteamientos de trabajo contenidos en el módulo.

Desde el primer día de clases, el profesor explica las condiciones que regirán el proceso de enseñanza-aprendizaje, los criterios de trabajo modular, las principales actividades a realizar, los fines y objetivos del módulo, la forma de trabajo, los criterios de evaluación, los métodos de trabajo cotidiano. Es en esa fase de apertura del proceso cuando tiene una primera formulación para introducir al grupo en el trabajo académico.

Los señalamientos sobre el modo y estilo personal de realizar las actividades modulares permiten establecer el marco de trabajo para los alumnos; esto

es cuando se expresa, por ejemplo, la importancia de la puntualidad; las orientaciones al método de trabajo en el aula, *que todos los estudiantes deberán trabajar por equipos*; cuando da los primeros referentes de los postulados más relevantes del Sistema Modular; cuando remite a elementos escritos en el módulo, por ejemplo: *el alumno es el artífice de su propia formación* (UAM-X, 1997).

De ese modo, uno de los sujetos observados, a pesar de tener un documento que establece las bases de trabajo, inicia con una extensa consideración sobre la flexibilidad de operación, y les plantea a los estudiantes que propongan su propio programa.

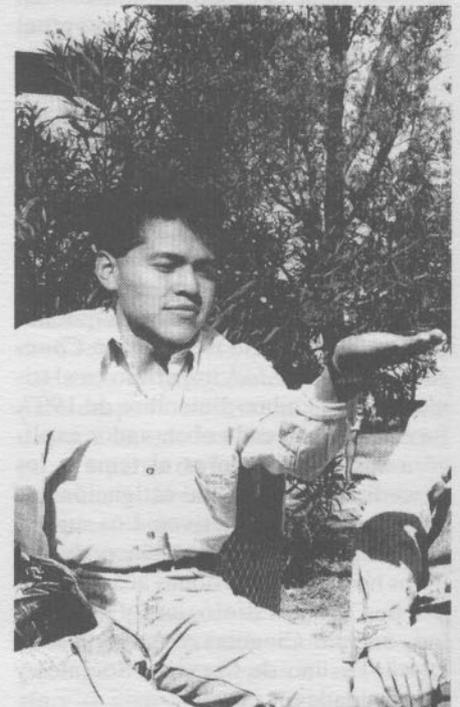
Las estrategias en la enseñanza-aprendizaje requieren no sólo el conocimiento, sino también del uso de la intuición o sensibilidad necesarias para percibir lo que ocurre en el aula, y producir adaptaciones para el logro de los objetivos. Esto resulta de singular importancia en el Sistema Modular, ya que las dinámicas cotidianas implican una atención constante en el desempeño de los integrantes del grupo de trabajo modular.

El profesor hace hincapié durante las primeras sesiones en la importancia de identificar los elementos que se manifiestan e interfieren con la tarea; de ese modo los alumnos están en condiciones de interpretar las innovaciones que pueda realizar el docente, ya que como señala Woods (1985:122), se está en permanente corrección y cambio: *Los maestros están inmersos en un tipo de trabajo que está siendo rebasado continuamente por los acontecimientos. Antes de que puedan idear un sistema de trabajo satisfactorio, tienen que tomar mediadas ad hoc, sobre la marcha, de modo que idean estrategias dentro de las estrategias mismas.*

El trabajo modular requiere una constante integración de los componentes del grupo en distintos planos y mo-

mentos. En primera instancia es importante la pertenencia de todo el grupo, en otros la pertenencia a los equipos de investigación. De ese modo, en un caso desde la segunda sesión se constituyen los equipos de investigación, y en la tercera se percibe ya un incipiente sentido de pertenencia.

Las estrategias iniciales son diversas. Generalmente se dirigen a establecer los vínculos personales a partir del reconocimiento de todos los individuos que constituyen el grupo. Saberse parte de un colectivo, conocer los nombres, las procedencias escolares, las perspectivas y algunas circunstancias personales: lugar de residencia, ciertas preferencias lúdicas, tiempo y modo de traslado casa-universidad, son fundamentales para lograr la integración. Para ello se realizan dinámicas diferentes. Una consiste en la memorización de los nombres de cada uno de ellos asociándolos con sus gustos personales. En ocasiones los estudiantes dramatizan a través de sociodramas, o representaciones breves de los profesores de cursos anteriores.



Bulmaro Villarruel



En un grupo, el profesor estableció una dinámica similar a la de un congreso educativo donde participaran en diferentes niveles; se sugirió la representación de alumnos de universidades, de profesores universitarios, de funcionarios públicos del sector educativo, de educadores de la escuela activa y de profesores del Sistema Modular. Este proceso, nimio en apariencia, representa el arranque de un estilo de operar que lleva a los alumnos a confrontar el aprendizaje de un modo distinto.

La capacidad del profesor para conducir sesiones diversas y orientar la construcción de conceptos nuevos y la asociación de otros previamente conocidos o leídos en los materiales que para ese efecto disponen requiere la formulación de cuestionamientos relevantes.

Todas estas estrategias logran varios objetivos: integración del grupo, establecimiento de patrones diferentes en el trato profesor-alumnos y alumnos-alumnos, y formas de entender y asumir el trabajo docente, por lo tanto, no

debe considerarse a las estrategias pedagógicas como una serie de técnicas aprendidas, aun cuando puedan ser resultado de un proceso sistemático de aprendizaje, sino como componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias pedagógicas tienen relación con las acciones no declaradas, no explícitas y que se realizan en cualquier día de trabajo; generalmente no se observan o pasan inadvertidas, y forman parte del *currículum oculto* que es necesario estudiar. El trabajo en el aula forma parte de un proceso donde intervienen múltiples elementos, en el que interactúan todos y cada uno de sus componentes, por lo que es posible acercarse al conocimiento con la observación realizada, interpretando cada acción que realice el maestro.

El desempeño diario implica un constante proceso de construcción. Se maneja simultáneamente información, se operan afectos y se integran individualidades; por ejemplo, la organización de los alumnos en equipos y el inicio del debate con preguntas y respuestas. El miembro de un equipo pregunta:

—¿Qué papel deberían jugar las universidades en América Latina? Alguien responde:

—*Por medio de la construcción de un vínculo de las universidades de todo el país.*

Hay un silencio, parece que el grupo no entendió. El profesor mira al alumno que respondió y le dice:

—*Sí compañero, efectivamente, con estrategias vinculadas con la base nacional de la sociedad y por supuesto relacionadas con los grandes problemas nacionales.*

Después se dirige al grupo con otra pregunta:

—*¿Cómo creen ustedes que se podría lograr eso?*

Se levantan varias manos, alguien dice:

—*Transformando la política económica.*

—*Cambiando los planes de estudio de todo el país,*

—*dice otro.*

Escuchar las intervenciones de los estudiantes y sobre éstas construir una exposición magistral es otra manera de actuar dentro del aula. Esta estrategia fue utilizada para contestar la siguiente pregunta: *¿a qué se debe que la ciencia no tenga tradición en la cultura mexicana?* Un estudiante responde:

—*Por la religión,*

Después alguien dice:

—*Todo es un factor histórico, ya que mientras en Europa estaba avanzando la ciencia, aquí en México predominaba la religión.*

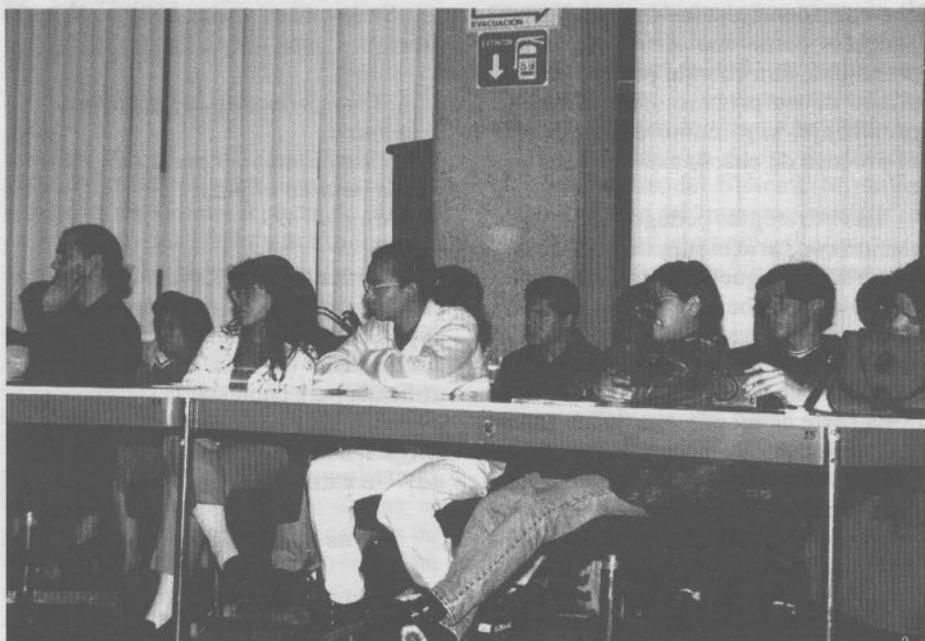
El profesor escucha otras intervenciones mientras anota en el pizarrón un cuadro que abarca desde el siglo XV hasta el XX. Los deja seguir exponiendo sus opiniones y sentirse escuchados, y después de un rato en que todos participan, él afirma que efectivamente todo se debe a un factor histórico y con ello inicia una exposición magistral sobre el descubrimiento y la conquista de América y relaciona ambos fenómenos con la pregunta inicial referente a la falta de tradición en la ciencia mexicana.

■ Los procesos de búsqueda y diálogo con la información

Para el proceso enseñanza-aprendizaje en el Sistema Modular el manejo de la información es una cuestión central que implica una diferencia sustancial con los modelos de enseñanza tradicional. Esto es así por cuanto el acceso al co-



José Ventura



José Ventura

nocimiento no se concibe como algo establecido e invariante, sino como un proceso que está en permanente transformación y desarrollo.

Para modelar una actitud distinta frente al conocimiento y para desarrollar métodos nuevos de apropiación y procesamiento de información se recurre a muy variadas formas. Dos de las que adquieren mayor presencia en el aula modular son la reunión en plenaria y la discusión en equipos. En esas sesiones se analiza y reconstruye la información, con la intención de desentrañar significados y buscar nuevas vertientes de análisis; se trata de plantear dudas, de encontrar relación con situaciones concretas para articular los procesos de conocimiento.

Se trata de que los alumnos cambien su actitud receptiva y adquieran funciones protagónicas en la conducción y realización del trabajo cotidiano. En un grupo se siguió una estrategia con base en un par de alumnos en la función de coordinadores. Ellos prepararon un rompecabezas con las frases más significativas de la lectura. Se formaron equi-

pos al azar. A cada equipo se les entregó un sobre con las frases escritas. El ejercicio consistió en organizar en secuencia las frases escritas en los recortes entregados, después los alumnos coordinadores revisaron el trabajo e hicieron señalamientos sobre los aciertos y errores de cada equipo. En sesión plenaria se discutió con todos los integrantes del grupo, el carácter de los conceptos del día y se concluyó con una breve síntesis por parte del profesor.

Otro ejemplo: se pidió para ese día la tarea de buscar por equipo una noticia que cumpliera con los requisitos de vigencia, pertinencia y relevancia. Deberían presentarla al grupo en forma oral, por medio de una exposición del equipo que la indagó; los temas seleccionados fueron: los derechos humanos y el EZLN, la muerte súbita en el recién nacido, la legalización de las drogas.

El proceso de reflexión y diálogo con la información contenida en los textos, en las referencias teóricas, en las experiencias vividas, es un proceso de crecimiento conceptual donde la historia misma fluye a través de los discursos

que se remiten a las raíces para escuchar otras voces e ir entreverando y fecundando la trama estricta, exacta, que anuda con otras realidades: el diálogo sucede aquí y ahora.

La construcción de conocimientos sucede en un escenario que se mueve en dos planos: uno, el de los oradores que tienen a su cargo la presentación de una noticia que seleccionaron, y otro, el de los interlocutores con quienes se propicia un diálogo. La conjunción de estos planos posibilita el diálogo en tres momentos:

- Primero, consiste en la elección de las fuentes de información —por qué esas y no otras.
- Segundo, cuando las voces de los estudiantes se intercalan con las voces de sus informantes.
- Tercero, es la individuación, cuando el alumno hace escuchar su propia voz; explora por él mismo y recorre los mismos territorios pero con resultados distintos de los de sus antecesores: se apropia de la información y produce conocimiento.

Según esta topología, lo real, lo simbólico y lo imaginario se encuentran indisolublemente unificados entre los múltiples enlaces y desenlaces; los niveles de organización en los discursos presentados por los equipos son, al mismo tiempo, niveles de conocimiento y niveles de realidad.

El significado de este proceso creativo es reconocerse capaz de formular ideas, de darles sustento mediante la articulación de distintas fuentes informativas, y la identificación de los niveles de conocimiento que se expresan en las intervenciones: el sentido común, el pensamiento sistemático, las lagunas formales de los informantes, las implicaciones políticas e ideológicas del discurso que se concibe como científico.

Al romperse de ese modo la primera barrera: la de concebir el conoci-



miento como algo ajeno y definido, cuyos depositarios, los profesores, lo transmiten digerido, formalizado, estructurado y lógico a los alumnos, y a ellos les basta, bajo ese esquema, con tomar notas y reproducir posteriormente ese discurso de la forma más idéntica posible, se pretende motivar la apropiación, por parte de los alumnos, del proceso de construcción del conocimiento científico. Si bien este proceso requiere un tiempo mucho mayor que un trimestre y el trabajo concreto en áreas disciplinares de su campo profesional en fases posteriores de su formación universitaria, en este primer módulo es relevante la estructuración de modelos de pensamiento, los cuales se crean a manera de estructuras para operar y funcionan a modo de matrices de análisis para procesar y reconstruir la información.

■ Trabajo en grupo y en equipo

Uno de los postulados que rigen el Sistema Modular es el trabajo en grupo: a

los alumnos se les indica desde el primer módulo que ésa será la mecánica. Es una forma que posibilita ampliamente la integración. Ésta se realiza de varias formas y según los estilos personales de los profesores, por lo que una característica general del Sistema Modular es el trabajo en grupo. Pero su peculiaridad está en la forma como cada profesor lo efectúa.

La modalidad de trabajo grupal más cercana al Sistema Modular es el grupo operativo de Pichón-Riviere, quien lo ha definido como *conjunto de personas con un objetivo común que intentan abordarlo operando como equipo* (Bleger, 1974). Esta concepción del grupo operativo se tomó como base al inicio del Sistema Modular; después, la práctica cotidiana ha permitido reconocer que el trabajo en grupo dentro de dicho sistema tiene sus propias características.

El grupo se encuadra necesariamente en el Objeto de Transformación (OT) y en el Problema Eje (PE), y existe todo un programa. El grupo debe revisarlo e integrarlo trabajando en forma colecti-

va, sin aislamiento ni individualidad. El módulo contiene objetivos y en cada sesión hay uno sustentado por una programación, la cual realiza en forma paulatina a fin de abordar en forma grupal el tema. Así, el aprendizaje permanece en continuo proceso de integración y de cambio.

En el trabajo de grupo se forma una red de comunicaciones e interacciones: en algunos casos esto es inducido por el profesor cuando forma equipos y les pide que nombren a un coordinador. Al avanzar el trabajo del equipo se irá notando qué tanto respeto le tienen los miembros del grupo al coordinador y cómo asumen en realidad sus indicaciones. También esto funciona cuando se induce a que los alumnos se reúnan y organicen sus sesiones de trabajo.

Uno de los conceptos que ha tomado el Sistema Modular en el desarrollo del trabajo en grupo es el de la tarea (Ysunza, 1982:7): *aquello por lo cual el grupo se reúne y constituye. En este sentido, la tarea hace referencia al para qué del trabajo grupal y de los trabajos individuales de los miembros del grupo.* Como ya se mencionó, la tarea tiene una parte explícita, la cual se expresa en los objetivos educativos del módulo, pero para poder enfrentarla, el grupo necesita realizar la tarea implícita como una forma de exponer sus elementos latentes, no manifiestos y que dan orientaciones al trabajo, tanto como el involucramiento personal de los integrantes del grupo.

Para lograr lo anterior, es fundamental la tarea de identificación de cada uno de los miembros realizada en la etapa inicial, como parte de las estrategias modulares. Es necesario que el profesor busque y promueva que todos se hablen por su nombre, que se identifiquen y se conozcan a través de sus gustos y aspiraciones; para ello, son convenientes las técnicas de integración grupal, o juegos tales como el del *amigo secreto*, o prepararse para alguna actividad en especial.

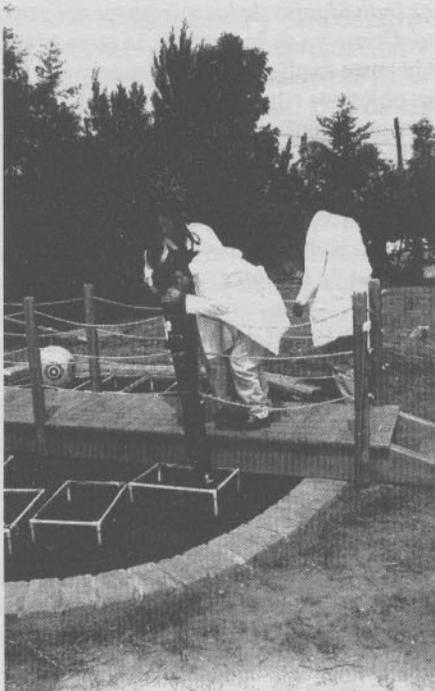


José Ventura



En un ejemplo, esto se expresó en la exposición de un tema: la tarea explícita consistió en que los alumnos entendieran la definición del concepto en cuestión y la tarea implícita fue la formación de tres equipos, los cuales iban a trabajar de diferente manera. El primero se basó en asumir a uno de estos grupos como experto en un tema y que trabajaría en proyectos concretos; en el segundo, educadores que propondrían cambios para la educación; y el último grupo debía definir los términos técnicos hasta terminar con un concepto más acabado.

El profesor preguntó si en realidad sabían trabajar en equipo: primero apuntó lo referente a lo que se debía realizar; después, dijo, se trataba de identificar lo que pasa dentro de cada equipo en el momento en que está trabajando y con los de afuera en el momento de exponer. A su vez, los de fuera debían estar pendientes de lo que ocurre dentro del equipo que expone y con los que escuchan.



José Ventura

■ La reconstrucción del proceso

Los resultados aquí presentados son dignos de valorarse en dos dimensiones: la primera se refiere al ámbito metodológico, toda vez que la perspectiva de análisis que se siguió implica puntos de partida epistemológicamente novedosos. Los estudios cualitativos que abordan el desempeño docente en el aula son pocos, pero más reducidos aún, o incluso inexistentes, son los referidos a la práctica docente modular, desde el desempeño en el aula. Lo que se realizó en este caso, constituye un intento valioso, que marca una pauta de trabajo que deberá profundizarse en algunos componentes y ampliarse a otras prácticas académicas del Sistema Modular de la UAM-Xochimilco.

Por otro lado, este trabajo ha permitido distinguir varios componentes de la práctica docente modular: estrategias pedagógicas, procesos de búsqueda y diálogo con la información y trabajo en grupo y en equipo. Los tres constituyen aspectos parciales de la actividad didáctica, no son todos, pero sí muy específicos y por las referencias mencionadas, son trascendentes en el Sistema Modular.

En el sistema de enseñanza tradicional y en otros modelos pedagógicos existen similitudes con estas categorías, pero lo distintivo del Sistema Modular radica en el modo como se realizan y los logros que consiguen, tanto en el tiempo limitado de un trimestre (Jarillo y Arbesú, 1998), como en los atributos profesionales de los egresados (Valenti *et al.*, 1997). Desde ese ángulo, puede señalarse que la práctica docente modular establece principios de trabajo académico y profesional de los estudiantes y de los egresados que les otorgan un valor agregado para su desempeño profesional.

La responsabilidad del profesor es manifiesta: logra, con su atención cons-

tante, con el desarrollo de estrategias de trabajo, especialmente pedagógicas, un proceso de aprendizaje que rompe con estilos y modelos preexistentes en la noción académica de los estudiantes. Algunos de los modos de proceder son elocuentes. Se consigue que los estudiantes actúen en distintas formas para lograr aprendizajes. Esto, si bien puede ser compartido con otros sistemas de enseñanza-aprendizaje, permite que se conviertan en instrumentos y herramientas para toda la formación profesional y personal del estudiante.

El diálogo con la información es un componente altamente significativo, ya que modifica estereotipos de conocimiento basados en la pasividad, la receptividad y la memorización, que si bien son útiles, pueden ser muy limitados en un mundo cambiante y en permanente reelaboración (Didriksson, 1997). Así, un atributo de este sistema que es altamente valorado por los egresados para su ubicación en el mercado laboral, es la capacidad de adaptación a demandas peculiares del puesto de trabajo. Lo mismo ocurre con la capacidad de trabajo en grupo, la cual ofrece un estilo profesional de cooperación que produce autosuficiencia y versatilidad para operar (Valenti *et al.*, 1997).

■ Conclusiones

Se ha expuesto el primer acercamiento para una evaluación del Sistema Modular dentro del paradigma cualitativo, desde el método etnográfico, a través de la observación del trabajo docente en el sistema, en el aula, así como la característica holística educativa en la cual se trabaja de una manera global e integral y, finalmente, dentro de la heurística, en donde se busca la inventiva aplicada en la docencia.

Se dispone de una primera aproximación a las actividades docentes en el



aula, mediante la cual se han identificado tres variables, que permitirán avanzar en el conocimiento del modo como se opera en el Sistema Modular. Por lo anterior será necesario desarrollar el seguimiento de las mismas variables, pero en otros momentos de la formación profesional de los estudiantes, establecer las diferencias, similitudes y particularidades según áreas profesionales, al menos por divisiones: CBS, CSH Y CyAD, y en campos de conocimiento junto con niveles de formación: Tronco Interdivisional, Troncos Divisionales y Troncos de Carrera.

Surgen, por lo tanto, nuevas líneas de trabajo, que ratifican la pertinencia del método etnográfico como válido y necesario para conocer el trabajo modular de los profesores y objetos de estudio que son expresiones singulares de la didáctica docente del Sistema Modular de la UAM-Xochimilco.

■ Bibliografía

- Andrade, S., M. Fernández (1997), "Evaluación y Planeación de los contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje en el Sistema Modular", en: L. Berruecos, (Coord y Ed.), *La construcción permanente del Sistema Modular*, UAM-X, México.
- Arbesú, MI, (1997), "Observaciones etnográficas de una práctica docente modular", en: L. Berruecos (Coord y Ed.), *La construcción permanente del Sistema Modular*, UAM-X, México.
- Arias, J.J. (1989), "Observación participante y hermenéutica. Un ensayo metodológico", en: *Relaciones*, 1-2:162-169.
- Berruecos, L. (1998), "Introducción", en: *La evaluación del Sistema Modular*, UAM-X, México.
- Berruecos, L., Delgadillo, J., Arbesú, MI., Jarillo, E., Domínguez, P., (1997), "Una alternativa diferente en la educación superior: el Sistema Modular en la UAM-X", en: L., Berruecos, (Coord y Ed.), *La construcción permanente del Sistema Modular*. UAM-X, México.
- Bleger J. (1974), 4ª. ed., *Temas de psicología (entrevistas y grupos)*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Delgadillo, J., E. Jarillo, MI. Arbesú, L. Berruecos, P. Domínguez (1998), "Evaluación de las bases del Sistema Modular en el Tronco Interdivisional", en: L. Berruecos (Coord y Ed.) *La evaluación del Sistema Modular*, UAM-X, México.
- Didriksson, A. (1997), "La universidad del futuro", en: *Lecturas Básicas II, La universidad y la Sociedad*, UAM-TID, México.
- Didriksson, A. (1997), "La desmesura de la evaluación del trabajo académico" en: L. Berruecos (Coord y Ed.) *La construcción permanente del Sistema Modular*, UAM-X, México.
- Guinsberg, E. "Evaluando la evaluación: de evaluaciones, evaluadores y evaluados", en: L. Berruecos (Coord y Ed.) *La construcción permanente del Sistema Modular*, UAM-X, México.
- Ysunza, M. (1982), *El grupo de trabajo académico en la educación modular*, UAM-X, CBS, México.
- Jarillo, E., MI. Arbesú, (1997), "Evaluación del sistema de enseñanza modular: una muestra de sus logros" en: L. Berruecos (Coord y Ed.) *La construcción permanente del Sistema Modular*. México, UAM-X.
- Jarillo E., F. Pérez, L. Berruecos, MI. Arbesú, J. Delgadillo, (1998), "Evaluación del Sistema Educativo Modular: La trascendencia del debate y aportes para la acción", en: L. Berruecos (Coord y Ed.) *La construcción permanente del Sistema Modular*, UAM-X, México.
- Merino, C. (1995), "Investigación cualitativa e investigación tradicional. ¿Incompatibilidad o complementariedad?", en: *Siglo XXI perspectivas de la educación desde América Latina*, 1:32-39.
- Paradise R. (1993), "Etnografía: ¿Técnicas o perspectiva etnográfica en educación?", en: *Simposio interamericano de investigación etnográfica en educación, ponencia*, México.
- UAM-X (1997), Módulo Conocimiento y Sociedad, UAM-X, México.
- Valenti, G., Varela, G., González, R., Zurita, U. (1997), *Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo. Investigación evaluativa sobre la calidad de la oferta de servicios educativos*, UAM, México.
- Woods, P. (1985), "Estrategias de enseñanza", en: E. Rockwell *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, ediciones El Caballito.
- Woods, P. (1986), *La etnografía en la investigación educativa*, Paidós, Barcelona.

