

Docencia, discurso y evaluación colaborativa

Guadalupe Carranza¹

Docencia, discurso y evaluación colaborativa
Guadalupe Carranza (2008)
Reencuentro
53:135-134

Collaborative teaching, speech and evaluation
Dra. Guadalupe Carranza (2008)
Reencuentro
53:135-134

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto caracterizar a la docencia y sus elementos constitutivos desde la perspectiva del Análisis de la práctica educativa. Sostiene también que la acción colaborativa entre profesores favorece la construcción de sistemas de significados comunes, lo que permite constituir comunidades de práctica y de discurso.

Sustenta que cualquier sistema de evaluación de la docencia debe fundarse en el reconocimiento de su naturaleza socialmente construida y que la mejor forma de lograr mejoras en la práctica docente es a través de un proceso colaborativo en el que se involucre a los participantes de las comunidades académicas en los procesos formativo-evaluativos.

Palabras clave:

Docencia, acción colaborativa, discurso.

Abstract

The present work has as goal characterize the teaching and its constitutive elements from the perspective of the analysis of the educative practice. It maintains also that the collaborative action between teachers benefits the construction of systems of common meanings, which allows constituting communities of practice and speech.

Also it sustains that any system of teaching evaluation must be founded in the acknowledgement of its socially built nature and the best way to achieve enhancements in the teaching practice is through a collaborative process in which the participants of the academic communities are involved in the formative-evaluative processes.

Keywords:

Teaching, Collaborative action, Speech.

La docencia desde la perspectiva del Análisis de la práctica educativa

Se sabe que la escuela es la institución educativa dedicada a promover la socialización y que presenta un conjunto de rasgos que le confieren cierta peculiaridad a diferencia de otras instituciones socializantes.

El rasgo más distintivo de la práctica educativa “se refiere a la marcada intencionalidad de

la actividad educadora para la cual funciona la escuela y todos sus elementos. La planificación y el control para la consecución de los resultados es otra característica de la práctica educativa escolar, mismas que a su vez son supervisadas por la sociedad que las crea y las sostiene” (Coll, Palacios y Marchesi, 2002).

Otro rasgo importante de la escuela se refiere a la especificidad de los contenidos o saberes culturales a ser enseñados y aprendidos así como a la cualidad de “experto de los agentes educativos, es

¹ Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. lupitacarranza@yahoo.com.mx

decir, el profesor como el experto cuya pericia se encuentra en la calidad de la mediación que ejerce entre los alumnos y los saberes culturales” (Coll, Palacios y Marchesi, 2002).

A través de éstas precisiones podemos entender que la noción de *práctica educativa escolar* subsume a la noción de *práctica docente* que se constituye como una parte importante de aquella, pero que no la agota.

La práctica docente, como una dimensión específica de la práctica educativa, adquiere características particulares que determinan los alcances y a veces las limitaciones en el logro de los objetivos educacionales.

En la perspectiva del Análisis de la práctica educativa, el pensamiento didáctico del profesor cobra un papel importantísimo ya que refiere a las concepciones, expectativas y actitudes que tiene sobre la enseñanza, explora acerca de la postura epistemológica del profesor frente a una determinada disciplina, así como las estrategias pedagógicas y de evaluación que utiliza y que influyen en su actuación docente desde las formas de planear las clases hasta las maneras de evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Al abordar estos elementos, es necesario hacerlo de manera integrada para poder acercarse a su comprensión, ya que cada uno de ellos afecta y es afectado por los otros considerando que en el aula se instaura un sistema de actividad cuyos participantes configuran una compleja red en la que se crean sentidos y se construyen significados mediante un complejo proceso de integración social que a la vez es creador de identidades a través de las múltiples relaciones que se generan entre los profesores y los estudiantes así como entre los mismos estudiantes.

Desde este enfoque nos interesa estudiar los modos en que la enseñanza promueve el aprendizaje o dicho de otro modo, el aprendizaje que surge y se hace posible como resultado de la enseñanza,

de tal manera que la evaluación que se realice de la docencia, se concrete a través de los alcances que los estudiantes tienen por efecto de la acción docente o la influencia educativa.

El docente en este planteamiento es un sujeto que reflexiona sobre su práctica, elabora expectativas, crea sentidos y ayuda a los estudiantes a crearlos, emite juicios acerca de lo que hace él y sus estudiantes, comparte sus razonamientos con ellos, los discute y realiza negociaciones respecto a los diversos planos de acción e interacción tanto discursiva como no discursiva, toma decisiones respecto a los acuerdos elaborados y con todo ello concibe su práctica como un proceso *eminente interpersonal, social y cultural*.

Por todo ello consideramos dentro de este trabajo que la *acción colaborativa* cobra una relevancia fundamental ya que toda la actividad humana, incluida el ser docente y el ser estudiante/alumno asume la calidad de acción compartida, y depende de cada quien si esa asunción será activa, pasiva o reactiva.

Cualquier aproximación a la evaluación de la docencia deberá considerar estos aspectos, y adecuar los mecanismos e instrumentos utilizados a la complejidad y diversidad de los procesos en juego. Por tales motivos ya se han elaborado algunos trabajos que intentan configurar un modelo de evaluación integral.²

Los modelos de aproximación a la docencia y Perfil de Competencias docentes

Son muchos los trabajos que señalan una serie de características que contribuyen a la elaboración de un perfil docente, uno de ellos y que es útil a los fines de esta exposición es la de Zavalza (2002),

² En el trabajo presentado por García, Loredo Y Carranza, “Análisis y evaluación de las dimensiones involucradas en la Práctica Docente” en el “Congreso Internacional de Didáctica Universitaria” 2006, UPN, México, se elabora un Modelo de Evaluación de la Docencia que incorpora tres dimensiones y que se ajustan a las que se consideran aquí.

quien elabora una clasificación que considera tres tipos, a saber: la aproximación empírica o artesanal, la profesional y la técnica o especializada.

La primera refiere a la práctica docente que está sustentada por la experiencia en el campo, sin que medie una preparación específica sobre las cuestiones pedagógicas y el apoyo de una teoría pedagógica detrás, es el llamado maestro *intuitivo*. Se sostiene únicamente por la experiencia de ser alumno y el conocimiento de una disciplina determinada.

Según expresan Pozo *et al.* (2000), en los años recientes ha habido una importante cantidad de investigaciones sobre el conocimiento intuitivo. Se dice que “las personas formamos representaciones relativamente estables, consistentes y resistentes al cambio, y que dichas representaciones constituyen verdaderas teorías de carácter implícito, que tienen su origen en las restricciones que tanto el funcionamiento del sistema cognitivo como la propia cultura imponen a la representación del mundo”.

Esta es la forma en que generalmente se desenvuelven los profesores que no han tenido una formación pedagógica específica, cuyo perfil se encuentra ubicado en la aproximación artesanal.

La segunda aproximación, la profesional, alude a la realización de una docencia sustentada en el conocimiento y estudio de las formas más recomendadas para la enseñanza de cierta disciplina, sin menoscabo del necesario dominio de un campo determinado.

La tercera aproximación se refiere a la práctica docente que no sólo se realiza con un dominio sobre la materia de enseñanza sino a las formas expertas de enseñanza en ese dominio y que en términos concretos corresponde a los profesores que hacen investigación sobre la enseñanza en determinados dominios de la ciencia.

Creemos que el segundo tipo de aproximación es el requerido para el análisis de la práctica educativa y su evaluación, ya que no hace falta que

todo profesor sea un investigador en el campo pedagógico, pero sí que maneje una base teórica indispensable que le permita comprender y atender los problemas y exigencias de su práctica profesional.

Dentro de esta clasificación se consideran indispensables una serie de *competencias profesionales* que le permitan al profesor responder adecuadamente a los problemas que se presentan en el escenario educativo.

La Comisión Europea en su Programa de Educación y Formación menciona que las competencias pueden ser entendidas como: “Una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y una disposición para aprender, además del saber cómo llevar a cabo una actividad determinada y, que representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y servir de base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida” (Coll y Marin, 2006).

Dentro del conjunto de competencias necesarias para el ejercicio de la docencia, se hace relevante la competencia comunicativa discursiva; junto con la competencia relacional y la didáctica, sin detrimento de las otras, ya que promueven las habilidades y disposiciones de los profesores para favorecer en los estudiantes la construcción de conocimientos a través del uso del instrumento más accesible, pero a la vez más influyente de la cultura, como es el lenguaje que estimula la generación de procesos intersubjetivos en ambientes de trabajo colaborativos, tanto en el entorno del aula, como en los espacios de interacción con otros profesores.

La competencia comunicativa-discursiva

La docencia es una actividad que se apoya fundamentalmente en el discurso y conlleva procesos

intersubjetivos. Entre los estudios más destacados del discurso se encuentra el de Van Dijk (2005) quien plantea: “Discurso es todo evento comunicativo que involucra en sí mismo un conjunto de elementos, como el de hablante oyente, escritor lector, mismos que intervienen en una situación comunicativa, con tiempo, lugar y circunstancia, enmarcados en un contexto cultural determinado”.

La competencia discursiva y relacional a que hemos hecho referencia tiene una notable influencia en la práctica docente ya que a través de ella podemos articular los procesos de enseñanza y de aprendizaje para llevar a los estudiantes al encuentro, descubrimiento y resignificación de los contenidos culturales que constituyen el currículo escolar.

Colomina, Mayordomo y Onrubia (2001) mencionan que: “el interés por analizar el discurso no apunta tanto al interés por el discurso como objeto de estudio *per se*, cuanto al intento de comprender su contribución al proceso de construcción de significados compartidos en la interacción educativa”.

El trabajo colaborativo que resulta de la interacción dentro de una comunidad de práctica, como son los equipos docentes, propicia la creación de *comunidades de discurso* que devienen como consecuencia del desarrollo de un lenguaje genérico típico nacido en el seno de una comunidad de aprendizaje.

Tal como señala Mercer (2001), “el diálogo estimula el pensamiento de una manera que no está al alcance de la experiencia no interactiva”.

Rogoff (2002) menciona que “el proceso de colaboración parece conducir a un nivel de comprensión difícilmente alcanzable mediante intentos individuales o formas de interacción no cooperativas”. Sus afirmaciones se identifican con la noción acuñada por Mercer (2001) de *interpensar* que “intenta centrar la atención en la actividad intelectual coordinada y conjunta que solemos

realizar mediante el empleo del lenguaje” y que significa la acción de pensar juntos con la intención de resolver un problema, analizar un hecho o tomar un acuerdo.

Desde esta perspectiva, el proceso de interacción discursiva entre los profesores, cuando trabajan juntos, se puede concebir como un sistema de actividad conjunta en la que los participantes actúan articuladamente a partir de un objetivo común, que en este caso se dirige a la construcción colectiva de estrategias de enseñanza, a través del manejo de dispositivos semióticos, cuyos elementos constitutivos son el propio discurso y los contenidos curriculares manejados, así como todo el sistema de reglas institucionales que regulan, de forma implícita, las prácticas discursivas.

La interacción entre pares universitarios favorece el desarrollo de su competencia comunicativa que a la postre va perfilando una de las herramientas más poderosas en el ejercicio de la profesión, en tanto que actividad esencialmente social.

La acción colaborativa en la función docente

El trabajo colaborativo entre docentes exige la participación comprometida e interesada de los colegas que ven en este tipo de interacción un ambiente especialmente favorable para expresar sus inquietudes, indagar sobre problemas comunes y acercarse a las experiencias de los otros, que junto con ellos comparten el oficio de enseñar.

Los grupos cooperativos por su parte suponen una serie de principios que muchos investigadores han tomado como punto de referencia para ulteriores desarrollos. Tales principios derivados de los estudios de Johnson y Johnson (1999) son los siguientes:

- a) La intención de trabajar en función de objetivos comunes, en este caso la necesidad de analizar y reflexionar sobre su práctica profesional y

obtener productos comunes que les aporten recursos para mejorarla.

- b) La interdependencia grupal, que implica la mutua dependencia respecto a los logros o a los fracasos. Por tal motivo cada integrante toma conciencia de la necesidad de aportar y contar con aportes positivos hacia la tarea común.
- c) Responsabilidad individual, que significa la toma de compromisos de cada participante en lo particular, de forma distribuida respecto de la tarea común.
- d) Interacción estimuladora entre los miembros del equipo que se traduce en actitudes de solidaridad, contraria a la competencia; muchas veces funciona como aliciente para los poco experimentados o reticentes a la exposición pública, en ocasiones debido a la baja tolerancia a la crítica.
- e) Análisis del logro de los objetivos del trabajo conjunto y de la eficacia de los mecanismos utilizados para el desarrollo del trabajo en equipo para la mejora de la práctica docente.

En la siguiente propuesta debemos entender a la práctica docente como una actividad dinámica y reflexiva que ocurre en la interacción entre maestros y estudiantes, y que no puede reducirse a los procesos educativos al interior de la clase sino a la intervención pedagógica que ocurre tanto antes como después de los procesos interactivos en el aula, por lo que la socialización con los otros colegas es un referente importante que no debe dejarse a la casualidad de los encuentros fortuitos, sino que debe ser formalizado a través de procesos de colaboración que permitan trascender la acción solipista de los profesores, además de ser una ventana que amplíe la mirada y afine los sentidos.

En un grupo de trabajo colaborativo todos los miembros del equipo tienen el mismo estatus, es decir, hay una relación *simétrica* entre los participantes que permite la libre expresión de las ideas en un ambiente de interacción fluida que marca una diferencia con espacios donde los discursos de los participantes son evaluados por un instructor o coordinador que decide si la aportación es válida.

El otro rasgo que caracteriza a los grupos colaborativos se refiere a la *mutualidad* considerada como el grado de profundidad y responsabilidad que cada uno de los participantes aporta a la resolución de la tarea y donde la comunicación es mayor. Los grupos cooperativos difieren de los colaborativos en cuanto al grado de simetría y de mutualidad, ya que los primeros suelen presentar menores los niveles de simetría y mutualidad que los colaborativos.

Nos interesa resaltar con estas ideas la cuestión acerca de cómo la resolución compartida de problemas –en este caso los aspectos relativos a la práctica docente y sus mecanismos e indicadores de evaluación– puede provocar cambios en las destrezas, las actitudes y las comprensiones en los profesores?

La colaboración exige la necesidad de actuar junto con otros profesores y por ello impulsa el desarrollo y consolidación de redes sociales al promover la actuación con otras personas como participantes en la labor común de construir conocimientos acerca de la misma práctica profesional y también, al valorar a los demás como fuente para evaluar y desarrollar nuevas estrategias para una enseñanza eficaz.

Si los profesores trabajan colaborativamente en función del propósito común de diseñar un esquema de trabajo docente compartido, el logro del objetivo dependerá de la acción coordinada de todos, por lo que unos y otros se necesitan y esto permite el desarrollo de sentimientos de confianza en los equipos de trabajo, es decir, se logra una interdependencia positiva.

Al trabajar en conjunto, los profesores aprovechan la experiencia, las ideas y conocimientos de los otros participantes desde sus áreas de especialización así como de diversos enfoques y puntos de vista, con lo que se puede lograr una visión muy rica de la práctica docente mejorando la calidad de los procesos de enseñanza que influyen determinantemente en los procesos de aprendizaje.

La organización de equipos de trabajo que operan colaborativamente posibilita la *realización de procesos en paralelo*, lo que permite agilizar la solución de tareas y productos asegurando una mejor calidad y confiabilidad en los resultados, aprovechando al máximo las capacidades individuales para beneficio del grupo.

Las ideas anteriores hacen posible ir configurando un esquema de comprensión común que se constituya como un marco de referencia compartido para la evaluación de la práctica docente, a partir de procesos colectivos de reflexión y de acción con los colegas, cuyo objetivo compartido sea la búsqueda de estrategias y recursos diversos para mejorarla, y consecuentemente acordar mecanismos y criterios para la evaluación de la práctica docente.

De este modo se puede responder colectivamente a preguntas tales como: ¿quién decide cuándo evaluar, a quiénes y cómo?, en contraste con las formas históricamente ligadas a las decisiones de los directivos. De modo tal que, más que una función de control, la evaluación, a través del trabajo colaborativo, se convierta en un instrumento para la mejora de la práctica docente en la universidad, por lo cual “la participación de los profesores se vuelve crucial para lograr una evaluación auténtica” (Rueda, 2006).

La acción colaborativa como mecanismo para la construcción colectiva de estrategias de enseñanza y su evaluación

La función evaluativa conlleva siempre, implícita o explícitamente, un modelo a seguir, una concepción determinada de cómo actuar, un ideal de acción. Por tal motivo, siempre que se activa un sistema de evaluación se presenta la oportunidad de resignificar el sentido y el significado de las nociones acerca de lo que es aprender y lo que es enseñar.

Desde luego todo modelo de docencia supone su anclaje en un modelo educativo el cual implica una dimensión filosófica, social y pedagógica (la misión, la visión y la filosofía educativa). Por su parte un modelo de evaluación que busca el mejoramiento de la práctica educativa, está sustentado sobre bases filosóficas, epistemológicas y teóricas en tanto que tiene una concepción del sujeto que será evaluado (base filosófica), una concepción acerca del conocimiento y del quehacer científico (base epistemológica) y una concepción sobre los propósitos y procesos educativos (base teórico-pedagógica) (Loredo, 2004).

Algunos investigadores señalan que “las escuelas y los profesores deben enseñar a los alumnos a desarrollar ricas interpretaciones con un contenido importante, a pensar críticamente, a construir y resolver problemas, a sintetizar la información, a inventar, a crear, a expresarse de forma competente, y a abandonar la escuela preparados para ser ciudadanos responsables y personas que seguirán aprendiendo a lo largo de la vida” (Putnam y Borko, 2000) y estos deberían ser los indicadores más importantes para valorar si la práctica docente de un profesor ha cumplido o no con su cometido.

Las nuevas demandas que se hacen hoy a la escuela “acentúan la problemática en la formación, actualización y evaluación del profesorado que fue formado con visiones e instrumentos del siglo XX para educar a estudiantes del siglo XXI, quienes vienen equipados con mentalidades y formas de ser que muchas veces no sólo asombran a sus profesores sino que los sitúan en posiciones, algunas veces, desventajosas en el manejo de nuevos lenguajes e instrumentos de la cultura” (Carranza, 2007).

En el contexto de la práctica docente en la universidad es posible identificar al *aprendizaje* “como un proceso constructivo, que tiene un carácter esencialmente interpersonal, social y cultural y que está gobernado tanto por factores cognitivos como por factores situacionales y

contextuales” (Colomina, Onrubia y Rochera), por lo que la *enseñanza* debe entenderse como el complejo proceso mediante el cual el profesor guía y estructura la comprensión y participación de sus estudiantes en un espacio cuya naturaleza es social, lingüística y comunicativa.

Una vez conceptualizados los factores y mecanismos esenciales de la práctica docente y esbozado un esquema general del trabajo colaborativo pasamos a describir las fases y mecanismos de una propuesta de acción para la construcción de un *Modelo compartido de docencia* que se sustente como marco de referencia para las acciones de evaluación de la práctica docente, de tal modo que las dimensiones, ámbitos e indicadores de evaluación no sean un sistema ajeno y vago para los evaluados sino un instrumento público y transparente que posibilite identificar los aspectos que hace falta mejorar en la práctica profesional de los docentes.

Se ha configurado un esquema que se sustenta, en parte, con el modelo de la *teoría de la equilibración piagetiana*, que parte de la idea de que el sujeto cuenta con un conjunto de experiencias, *conocimientos y creencias previos* que le determinan hasta cierto grado sus niveles de comprensión y dominio respecto de conocimientos y experiencias *nuevas*. Al respecto Piaget (1979) define que “todo desarrollo cognitivo, cualquiera que sea, supone estructuras de partida” y “estas estructuras de partida, desempeñan, desde luego, un papel por lo menos parcial de predeterminación en las construcciones ulteriores; el problema radica, entonces, en establecer hasta dónde se extiende esa influencia”.

En el esquema explicativo piagetiano, es posible reconocer que da igual importancia al desarrollo psicogenético y al sociogenético, que se articulan en el proceso de *equilibración*, en tanto que “el problema fundamental consiste en la coordinación de esta clase de procesos, tales como, las formas espontáneas del conocimiento y los diversos sistemas de valores, reglas y signos

susceptibles de influir directa o indirectamente en sus conocimientos” (Piaget, 1979).

En el desarrollo psicogenético, el proceso de construcción de conocimiento ocurre cuando aparece un nuevo conocimiento o experiencia que cuestiona sus esquemas anteriores y se hace necesario revisar, coordinar y/o confrontar tales experiencias con las nuevas, lo cual conlleva a la activación de estrategias de ajuste a las nuevas situaciones; a partir de este ajuste deviene una nueva forma de organización inducida por la interacción con otros, que hace posible el progreso cognitivo, afectivo y experiencial como una nueva forma de comprensión más compleja. Por tanto, durante la actividad colaborativa, es posible encontrar una solución cualitativamente superior, sobre el entendido de que esta búsqueda y solución se ha realizado con la ayuda y *colaboración* de otros actores sociales que indagan acerca de los mismos problemas, en nuestro caso sobre la práctica docente que ocurre en los claustros universitarios.

Conforme a las ideas anteriores hemos diseñado una serie de Fases que corresponden a *tres momentos* bien definidos de trabajo colaborativo entre profesores con el fin de construir conocimiento profesional compartido.

Primera Fase RE

Se ha denominado a cada una de las fases de trabajo colaborativo con la primera sílaba que caracteriza el tipo de actividad sociocognitiva correspondiente a cada etapa, para su fácil comprensión, la palabra resultante de las tres fases constituye un acrónimo que sugiere la idea de un trayecto, de un proceso o recorrido, el término RE COO RE.

En la primera fase, se propone la organización de los profesores en equipos de trabajo, que bien pueden ser disciplinarios o interdisciplinarios. Se trata de REFLEXIONAR y REVISAR su práctica docente a través de un ejercicio de descripción de las situaciones que juzguen relevantes, por ser

típica o problemática y que consideren que puedan ser tomadas como referente para un ejercicio de análisis y/o discusión. Según hemos venido definiendo, en esta etapa los profesores hacen explícitas sus *teorías implícitas* que permitirá ulteriormente una *redescripción* de sus concepciones sobre la práctica docente e identificar los núcleos que habrán de ser revisados y reorientados.

En esta fase, denominada RE, todos los profesores que de manera voluntaria lo deseen, exponen al grupo, en forma oral y/o escrita la(s) situación(es) didáctica(s) que valoren como sus mejores aciertos. Estas experiencias implican una concepción acerca de su significado personal de la enseñanza y del aprendizaje que subyace a su práctica y que actuará como un excelente dispositivo para el análisis colectivo posterior.

Del mismo modo, cada uno expondrá a los colegas una situación que juzgue como problemática o difícil y que haya perdurado durante su desempeño sin que hasta el momento haya encontrado una solución que le satisfaga por sus resultados en la interacción didáctica con sus estudiantes. Durante este intercambio es posible y deseable que los demás compañeros se sientan identificados con la experiencia de tal modo que se despliegue un marco común tanto de significados como de dificultades y que haga posible una REFLEXIÓN y REVISIÓN conjunta de diversos aspectos referidos a la planeación, al ambiente de aprendizaje, a las estrategias de participación y conducción de clase, a las estrategias instruccionales formativas y de evaluación.

Las ideas de D. Schön (1998) son muy útiles al respecto. Plantea que el docente puede llegar a ser un *profesional reflexivo* a través de un trabajo de indagación sobre su propia práctica. Los profesores, entonces, deben ir construyendo un conocimiento particular e igualmente complejo que les permita hacer los ajustes necesarios en diversas situaciones de interacción didáctica, sin embargo la reflexión que se hace de forma aislada en muchas ocasiones no logra cambios significativos.

Precisamente por eso proponemos la creación de espacios alternos al aula, en los que, en un necesario *alejamiento de la práctica docente*, puedan convertir a ésta en *objeto de conocimiento* a través de la reflexión colectiva.

En esta fase las teorías implícitas de los profesores son susceptibles de explicitarse si las someten a una REVISIÓN a través de la REFLEXIÓN, que necesariamente tendrá que ser un trabajo colectivo, que permita superar la idea de la docencia como un trabajo aislado para entenderlo como una práctica colectiva a través de equipos de trabajo con un proyecto común.

Segunda Fase COO

La segunda fase, denominada COO, está dirigida a la discusión de las perspectivas didácticas de los profesores respecto a los temas identificados, tanto las que sean consideradas buenas prácticas, como a las que se perciban como situaciones difíciles. La *comparación* de las estrategias didácticas y la *confrontación* de puntos de vista son características de esta fase que tiene como propósito hacer emerger las teorías que subyacen en las prácticas de los profesores y confrontarlas. Es decir, pasar del nivel implícito al nivel explícito; pasar de las representaciones y concepciones subjetivamente elaboradas sin la intervención o mediación de algún sujeto o instrumento externo, a una representación explícita y explicitada. Cuando exponemos nuestras ideas a otros colegas que mantienen las mismas dudas e inquietudes sobre determinados aspectos de la enseñanza y del aprendizaje descubrimos nuevas lógicas de comprensión sobre nuestra práctica al mismo tiempo que nos enfrentamos a la opinión de los demás. Este ejercicio comunicativo-discursivo generalmente plantea la aparición de concepciones alternas con las que podemos no estar de acuerdo, pero que funcionan a la vez como dispositivos para el análisis y la resignificación de nuestro trabajo cotidiano.

Cualquier tema puede ser objeto de discusión y permitir la exploración de nuevas estrategias

didácticas y formas de gestión de la clase, lo que contribuirá a conformar una concepción de docencia relativamente compartida, que a la vez permita la heterogeneidad de las prácticas, y también, genere un marco explicativo común, con principios pedagógicos discutidos sobre el desempeño docente.

Este marco referencial común configurará un formato ampliamente consensuado para el establecimiento de aspectos, indicadores, mecanismos y criterios para la evaluación de la práctica docente, que al haber sido generado por una comunidad de práctica, propicia una actitud favorable a la crítica y evaluación constructiva.

Los procesos de negociación de significados, típicos de las *comunidades de práctica* (Wenger, 2001), implican la disposición y el compromiso mutuo hacia una empresa conjunta así como el diseño de un repertorio compartido. El trabajo colegiado desplegado en una comunidad académica convierte a la práctica docente en fuente de coherencia alrededor de la cual han de girar los análisis a la vez que los acuerdos y desacuerdos que naturalmente se generan cuando los miembros de esa comunidad mantienen historias y trayectorias personales distintas, pero que a la vez comparten preocupaciones comunes en torno a la naturaleza y características de aquella.

La noción de conflicto sociocognitivo, devenida de la escuela de Psicología Social de Ginebra, postulada por Perret Clermont (1998) y Mugny (1983) es muy útil para la comprensión de esta fase, dado que las diversas posturas asumidas por los participantes obligan a los sujetos, en nuestro caso los profesores, a plantearse nuevas preguntas respecto de su práctica, pero sobre todo se ven impelidos a resignificar sus planteamientos a la vez que ellos influyen en los otros participantes en tanto que sus propias dudas y certezas se ven confrontadas con las dudas y certezas de los otros, quienes, sin embargo comparten un conjunto de experiencias comunes. De esas discusiones, confrontaciones van emergiendo, mediante un trabajo efectivamente

colaborativo, posturas paulatinamente cercanas, y sólo después de ello es posible COORDINAR ideas, acordar posturas, enunciar conclusiones y proponer esquemas de acción con mayor poder explicativo y de ello surgir propuestas alternativas a las prácticas presentadas anteriormente. El gran reto es lograr *Co-construir* conocimiento profesional a partir del reconocimiento de las dificultades y llegar a establecer rutas de acción compartida, resultantes de los intensos procesos de interacción.

Tercera Fase RE

La reflexión devenida de la contrastación de ideas y de experiencias permite una *redescripción* (Pozo, *et al.*, 2000). La presencia y opinión de otros influye de notablemente en el momento de asumir nuevas ideas. Los aportes de otros y la descripción de sus experiencias obligan a resituarnos desde una perspectiva distinta, favorecen no sólo un cambio conceptual en nuestras representaciones sino también un cambio actitudinal.

Se sabe que las personas no sólo somos capaces de aprender nuevos significados, sino también podemos acceder a nuevas actitudes hacia los hechos y fenómenos de la realidad, así como también aprender nuevas formas de hacer las cosas. De este modo la revisión y reflexión ocurrida en la fase RE, las confrontaciones y coordinaciones propiciadas en la fase COO hacen posible la *RE-descripción* y *REsignificación* en la tercera fase RE.

Al respecto, y nuevamente retomando a Pozo y colaboradores (2000) se dice que la *redescripción representacional*,³ es una vía para el cambio conceptual, “cuando se es capaz de redescibir una representación, o una concepción o una actitud, en términos de un sistema representacional más potente, más complejo, que es capaz de asimilar buena parte de los elementos representacionales anteriores que tenía el modelo explicativo anterior y añadir nuevas relaciones y por tanto, una nueva comprensión”.

³ Pozo, *et al.*, retoman esta idea de Karmiloff y Smith, 1992.

Esta idea de la *redescripción* no debe comprenderse como la eliminación o sustitución de los conocimientos y concepciones anteriores, ya que de algún modo permanecen en los sistemas explicativos de los profesores, sino que las nuevas ideas contribuyen a conformar un nuevo modelo más amplio y más eficaz, en términos de nuevas estrategias y métodos para orientar el trabajo docente así como la asunción de nuevos acuerdos en torno a los propósitos del trabajo analítico sostenido durante el espacio de interlocución de los equipos de trabajo.

Como resultado de las sesiones de intercambio y diálogo compartido respecto de las dimensiones constitutivas de práctica docente es posible acceder al diseño de un mapa que indique las rutas e instrumentos para navegar en el territorio del aprendizaje y de la enseñanza.

Dentro de ese análisis general tendrían que considerarse especificaciones relativas a los ámbitos básicos de la práctica docente, tales como a) planeación, b) ambiente de aprendizaje, c) estrategias de participación y conducción de clase y d) estrategias instruccionales formativas (Rueda, 2006).

Las cuestiones sobre las que los profesores *re-describan* sus concepciones habrán de girar, primordialmente, en torno a las dimensiones involucradas en el proceso de enseñanza y al aprendizaje, tales como la dimensión cognitiva, la metacognitiva, la afectiva y la relacional; la capacidad crítica y propositiva de los estudiantes; los enfoques utilizados por ellos al abordar las tareas de aprendizaje; el tipo y cantidad de tareas que solicitan a los alumnos; la pertinencia de los contenidos que abordan; la relevancia de las actividades que proponen; el tipo de mediación que ellos despliegan en las clases que imparten; la atención que dan a los procesos subjetivos que se generan en las clases; las formas y criterios que utilizan para evaluar; la forma en que preparan sus clases; el uso que hacen de los medios y recursos para la enseñanza así como de estrategias discursivas y recursos semióticos que

emplean para dinamizar la clase; las metodologías didácticas centradas en el aprendizaje individual o cooperativo; la potencialidad que presentan los contenidos para ser transferidos a situaciones extra-aula; en suma, a saber si la actividad desplegada por ellos antes, durante y después de los procesos de enseñanza y aprendizaje está orientada a formar a sujetos más capaces y más autorregulados.

Estos son los temas que en todo caso deben conformar una *arquitectura de la práctica docente*, a través de las diversas fases del esquema propuesto, mediante el cual sea posible instrumentar un programa de mejoramiento de la práctica docente que se instale como un marco de referencia para la evaluación, y que incida no sólo en la elaboración de teoría, sino también en las formas de construir conocimiento profesional desde la resignificación de la práctica, pensando a la formación como un triple proceso: de alumnos que enseñan a la vez que aprenden, de profesores que aprenden a la vez que enseñan y de profesores que juntos aprenden, enseñan y se transforman en espacios de trabajo colaborativo.

Bibliografía

- Batista, L. M. y Rodrigo, M. J. (2002). "¿Es el conflicto cognitivo el único beneficio de la interacción entre pares?". *Infancia y aprendizaje*, Vol 25, Madrid.
- Carranza, G. (2007). "La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo", Actas del 1er Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, ICE, Universidad de Barcelona.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Faltan iniciales de nombre) (2002), *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo II, Madrid: Alianza Editorial.
- Coll C. y Marin E. (2006). "Vigencia del debate curricular, aprendizajes básicos, competencias y estándares". *Cuadernos de la Reforma*, México: SEP.
- Colomina, R. Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2001). "El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa". *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 24, Nº 1, Madrid.

- Colomina, R. Onrubia, J. y Rochera, M. (2002). "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción de conocimiento en el aula". En: (*Desarrollo psicológico y educación*, Tomo II, Madrid: Alianza Editorial.
- Doyle, W. (1986). "Classroom organization and management". En: Wittrock, M. C. (Editor) *Handbook of Research on Teaching*, Nueva York, MacMillan.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2006). "Análisis y evaluación de las dimensiones involucradas en la Práctica Docente", Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Didáctica Universitaria*. México: UPN.
- Johnson, D. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós Educador..
- Loredó, J. (2004) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?*. México: ANUIES.
- Mercer, N. (2001), *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Mugny, G. y Doise, W. (1983) *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Perret, Clermont, A. N. y Nicolet, M.; 1998, *Interactuar y conocer*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores..
- Piaget, J. (1979). (Coordinador) *Tratado de lógica y conocimiento científico, Epistemología de las Ciencias del hombre*, Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, J. I., Martín, M., Mateos, M. y Pérez, P., (2000), *Un estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos: la formación del profesorado y el cambio conceptual*, Universidad Autónoma de Madrid.
- Putnam, R., y Borko, H., (2000), "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición". En: Biddle, B., (2000), *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2002), *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rueda, M., (2006) "Evaluación de la labor docente en el aula universitaria", Centro de estudios sobre la universidad, Pensamiento universitario, 3ra. Época.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*, Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (2005). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.
- Zavalza, M. (2002) *Competencias docentes para el profesorado universitario*. España: Editorial Narcea.

Correspondencia Revista *Reencuentro*

DE : ICE

NO. DE FAX : 3297994

20 OCT. 2008 01:54PM P1

México, D. F., Octubre 19 de 2008

Dr. Luis F. Bojail Jaber, Director de la Revista Reencuentro
QFB Yolanda Saldaña Balmori
M en C Celia Virginia Sánchez Meza
Dra. Rocío Salceda Sacanelles
Presente

Al igual que Uds. lamento la situación a que dio margen el artículo publicado en la revista Reencuentro y que ha sido objeto de algunas precisiones. Sin duda este es un hecho que se relaciona con las políticas de publicaciones en aras de la interdisciplinariedad e interinstitucionalidad. Agradezco las puntualizaciones emitidas y tengan la seguridad de que lo expuesto en el artículo no responde en ningún momento a naturaleza de mala fe.

Aprovecho la oportunidad para reiterarles mi reconocimiento.

Atentamente



Jorge Joel Reyes Méndez

c.c.p J. Carlos Romero, Coordinador de la Revista
Los profesores participantes del proyecto "Foro sobre la enseñanza de la Bioquímica en México".

Carlos Romero

De: Jorge Joel Reyes Méndez [joelr@correo.xoc.uam.mx]
Enviado el: Lunes, 20 de Octubre de 2008 01:18 a.m.
Para: Carlos Romero
Asunto: Revista Reencuentro

Con el propósito de precisar algunos puntos respecto a lo que se dice en la carta enviada por la Profesora Saldaña a la Revista Reencuentro, solicito revisar el sitio:

http://reduvirtualcbs.xoc.uam.mx/ACollab/sign_in.php?f=123

A solicitud de las profesoras firmantes se les remitió lo siguiente.

Se dió de alta como miembro a Rocío Salceda:

ID: rociopapime
y password: ros

Invito a que ingresen con el ID indicado y con el password accedan a la plataforma.

Como podrán ver, las claves siguen activas, de hecho, se envió a todos los miembros registrados en octubre de 2005 a sus respectivos correos las claves de acceso y en la plataforma están las utilidades de ACollab adjuntas en un documento completamente accesible. Junto con ello, se remitió la solicitud de llenar una encuesta.

http://cbs.xoc.uam.mx/encuesta1/encuesta_envia.htm

Como se puede ver, no sólo se quedó en palabras, como se señala en el documento en cuestión, la posibilidad de colaboración, pues incluso se instruyó a las profesoras en el uso de la plataforma. Lo que si es claro es que debido a su inexperiencia en el uso de las tecnologías no les permitió que operaran la plataforma, asunto que por otra parte, nunca fue mi compromiso. Sólo ofrecí brindar un espacio en el servidor de la División de CBS así como la plataforma ACollab, en el marco del proyecto de Redes Virtuales de CBS, lo cual se cumplió por completo y sin cortapisas.

Lo que si es cierto es que el artículo tardó mucho en publicarse y a ello obedece la descontextualización de los objetivos. Respecto a los lineamientos del proyecto, lo escrito se encuadra como los objetivos del proyecto, del cual se menciona que está bajo la responsabilidad de la Profesora Saldaña, nunca como de nuestra autoría. A las profesoras Saldaña y Salceda las vi el martes pasado y tal vez pudimos aclarar algunos puntos, toda vez que incluso yo desconocía la publicación del artículo hasta este jueves, pero tal vez la intención es otra.

Jorge Joel Reyes Méndez
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco, Mexico, D. F.
<http://www.xoc.uam.mx>



J. Carlos Romero
Coordinador Editorial de la Revista Reencuentro
Presente

Estimado Sr. Coordinador,

Por este medio deseamos solicitarle la publicación de la presente en el siguiente número de la Revista Reencuentro, en ocasión de que deseamos hacer algunas precisiones en relación al artículo "Los investigadores y los laboratorios virtuales. Experiencia de profesores investigadores de la UAM-X y de la UNAM", firmado por Angel Torres Velandia y Jorge Joel Reyes Méndez publicado en el número 51, pp 77-82 del presente año.

En el artículo arriba mencionado tanto en el título, como en el resumen, en la introducción y en el cuerpo del mismo se menciona que se realizó una experiencia de trabajo en colaboración entre profesores de la UAM-X y de la UNAM, como parte del proyecto "Fomento a la Enseñanza de la Bioquímica en México" y presentado por las abajo firmantes ante la UNAM; dicha colaboración nunca se realizó y creemos pertinente mencionar que no conocemos al primer autor de la mencionada publicación.

Esta colaboración efectivamente la planteó el Maestro Jorge Joel Reyes, que es uno de los 42 profesores que respondieron al llamado de nuestra convocatoria; se iniciaron las pláticas, pero nunca se pudo concretar debido a que faltaron las claves de acceso, instrucciones acerca del manejo de la plataforma, etc. y sólo se quedó como una posibilidad sin llegar a su realización.

Por otro lado lo que publican de nuestro Proyecto: planteamiento, evolución, resultados, etc. es información privilegiada, que si bien se presentó en el XXVI Congreso de la Sociedad Mexicana de Bioquímica en 2006, debiera haberse dado crédito a la fuente de información.

Entendemos que el publicar un artículo en la Revista que usted coordina, no incluye el verificar la veracidad de su contenido, por ello nos vemos en la necesidad de solicitarle la publicación de la presente, ya que los profesores participantes del Proyecto

apoyado por PAPIME-UNAM, que se encuentran distribuidos en diferentes universidades de la República, al leer la publicación, interpretarán que fueron excluidos de la plataforma o bien que nosotros, las responsables, estamos reportando algo que no se realizó.

Atentamente

"Por mi Raza hablará el Espíritu"
Ciudad Universitaria a 14 de octubre de 2008

QFB Yofanda Saldaña Balmori
Responsable del Proyecto PAPIME-UNAM EN217504
"Fomento a la Enseñanza de la Bioquímica en México"
Departamento de Bioquímica,
Facultad de Medicina, UNAM
Teléfono: 5623-2174
balmori@bq.unam.mx

Me en C Celia Virginia Sánchez Meza
Co-responsable del Proyecto
Departamento de Bioquímica
Facultad de Medicina, UNAM
Teléfono: 5632-2170
virginia@laguna.fmedic.unam.mx

Dra. Rocío Salceda Sacanelles
Co-responsable del Proyecto
Instituto de Fisiología Celular, UNAM
Teléfono: 5622-5669
rsalceda@ifc.unam.mx

✓ c.c.p. Dr. Luis Felipe Bojallí Jaber, Director
c.c.p. Ángel Torres Velandia
c.c.p. Jorge Joel Reyes Méndez
c.c.p. Los profesores participantes del proyecto "Fomento a la Enseñanza de la Bioquímica en México"



Números anteriores

REENCUENTRO

Reencuentro No. 42
Publicaciones periódicas de la UAM
abril 2005

Historias y experiencias compartidas
por las revistas de la UAM

Patricia Gascón Muro

La historia de Reencuentro

Patricia Ehrlich Quintero

Las revistas de tu casa: una provocación
para innovar en la difusión académica

Mauricio Andión Gamboa

Anuar Nava Garcés

Revista Casa del Tiempo

Luis Ignacio Sáinz

Breve historia y experiencias de la revista
Diseño y Sociedad

Antonio Aguilar Méndez

Gonzalo Becerra Prado

La revista Salud Problema: 25 años difundiendo
estudios sobre la salud

José Arturo Granados Cosme

Guadalupe Sánchez Delgado

María Josefina García Herrera

La construcción del conocimiento y su proyecto editor-
ial. El caso de la revista Sociedades Rurales Produc-
ción y Medio Ambiente

Pablo Torres Lima

Jaqueline Villafán Aguilar

Un largo camino. Las publicaciones periódicas
de la DCSH de la UAM-xochimilco

Miguel Ángel Hinojosa Carranza

Virginia Méndez Aldana

Sofía de la Mora Campos

Veredas: revista del pensamiento sociológico.
"Trabajo colectivo e identidad académica"

José Antonio Rosique Cañas

Carlos García Villanueva

El Plan Académico Virtual de la UAM-Xochimilco
y la experiencia de la Red Digital de publicaciones

Ángel Torres Velandia

Clon: Cyberzine de Arte y Cultura. Un modelo
de comunicación multimedia

Antonio del Rivero Herrera

Alejandro Juan Pineda

Reyna Yunuhen Ponce Navarret

Alteridades

Ma. del Carmen Domínguez Durán

Contactos. Revista de educación
en ciencias e ingeniería

José Luis Córdova F.

La distribución de las publicaciones de
la Universidad Autónoma Metropolitana

Marco Antonio Moctezuma Zamarrón

EDUCEIN Informa: Cultura extrema

Sergio Bojalil Parra

Reencuentro No. 43
Ética profesional, agosto 2005

La dimensión ético-axiológica: configuradora
de sujetos sociales

Lyle Figueroa de fatra

Ética y formación integral

Guadalupe Ibarra Rosales

Actitudes y ética profesional en estudiantes de pos-
grado en la Universidad de Valencia y la UNAM

Ana Hirsch Adler

Judith Pérez Castro

Formación de los futuros maestros en la ética
de la convivencia democrática. Ayer y hoy

Bárbara Kepowicz Malinowska

Entre la ética y deontología profesionales.

Reflexión sobre el campo periodístico

Claudia García Benítez

Armando Ulises Cerón Martínez

Identidad, valores y ética en la formación
de los historiadores de la Universidad Autónoma
de Nuevo León

Guadalupe Chávez González

Valores e identidad en los estudiantes de ingeniería
del Instituto Politécnico Nacional

Teresita C. Payán Porras

Margarita Guerra Álvarez

Nelda Ruth Martínez López

Rosalinda García-Sierra J.

Perfil docente y valoral en la Facultad de Ingeniería
Ensenada de la Universidad de Baja California

Cecilia Osuna Lever

Francisco Azuara Jaramillo

La revolución genómica: orígenes y perspectivas

Gerardo Jiménez Sánchez

EDUCEIN Informa: ¿Hacia dónde va la ética de nuestro tiempo?

Sergio Bojalil Parra

Reencuentro No. 44

Medios Electrónicos y Universidad diciembre 2005

El papel de la Universidad Pública en la transformación del modelo de comunicación dominante en México

Javier Esteinou Madrid

Los medios universitarios frente a la globalización de la cultura

Mauricio Andión Gamboa

Radios y redes: la radio en las instituciones de educación superior

Margarita Reyna Ruiz

Hacia un modelo de Universidad Pública en la virtualidad. El caso de la UAM-X

Ángel Torres Velandía

Los nuevos medios y los jóvenes universitarios: el entorno virtual de aprendizaje ENVIA-UAM

Jorge Alsina Valdés y Capote

Diseño y producción de un material didáctico hipermedia

Laura Regil Vargas

Lourdes de Quevedo Orozco

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Repercusiones de los nuevos sistemas de pago profesionales en la profesión y la formación médica

Edgar Jarillo Soto

Ma. del Consuelo Chapela Mendoza

Juan Manuel Mendoza Rodríguez

IN MEMORIAM

Retos educativos del proyecto genoma humano

Patricia Ehrlich Quintero

Después de otros 15 años Paty Ehrlich y sus primeros escritos en Reencuentro

César Mureddu Torres

NOTAS DESDE LA RED

Las Televisoras universitarias en México

Omar Gutiérrez Meillón

Reencuentro No. 45

Políticas Educativas, abril 2006

Pragmatismo, ética y carrera académica en la educación superior mexicana

César Mureddu Torres

Políticas educativas: fuerzas y resistencias en el campo de la educación

Ma. del Consuelo Chapela Mendoza

Las políticas de fortalecimiento académico.

De la simulación a una verdadera institucionalización

Judith Pérez Castro

PROMEP-SNI: Hito organizacional respecto al bien ser personal y el bien estar colectivo

Rosalía S. Lastra B.

El mejoramiento institucional de las escuelas normales en el gobierno del cambio

Catalina Gutiérrez López

El conocimiento y la innovación, los grandes ausentes para el desarrollo y la competitividad en México

Octavio Paredes López

Rafael Loyola Díaz

La cobertura y el financiamiento de la educación superior en la gestión del cambio

Alejandro Canales

Políticas del posgrado en México

Víctor Martiniano Galván

Graciela Pérez Rivera

Porfirio Morán Oviedo

Universidad e innovación

Angélica Pino Farías

René Drucker Colín

La Universidad Clásica Medieval, origen de la Universidad Latinoamericana

Julio César Schara

El papel del académico

en la construcción de la democracia

Martha Gilda Tostado Gutiérrez

NOTAS DESDE LA RED

Políticas públicas para la educación superior
Mauricio Andión Gamboa

Reencuentro No. 46
Arte y creatividad en la educación
agosto 2006

Understanding how art museum visitors positively
connect with artworks
Anne-Marie Émond

Cómo los visitantes de los museos de arte se vinculan
de manera positiva con el trabajo artístico
Anne-Marie Émond (Trad. Sergio Bojalil)

Graffiti en museos
María de Lourdes de Quevedo Orozco

Museos virtuales: nuevos balcones digitales
Laura Regil Vargas

En busca del arquetipo re-signado. Plástica barroca
y evangelización popular en México
María de los Ángeles Varea Falcón

El valor del arte en el proceso educativo
Lourdes Palacios

La educación musical y el aprendizaje
de la diversidad cultural
Leonel Pérez Expósito

Crear con el movimiento: la danza como proceso
de investigación
Anadel Lynton Snyder

El ser como instrumento educativo.
Un método diferente
María Azucena Mondragón Millán

Arte, creatividad y aprendizaje. La imaginación
como vehículo de la movilidad interior: duelo
y simbolización artística
María Regina Monroy Solís

Identidades universitarias en la construcción
de proyectos creativos
Teresita C. Payán Porras
Margarita Guerra Álvarez

La Universidad Autónoma Metropolitana recibe
reconocimiento de adhesión formal
a la Cátedra UNESCO

NOTAS DESDE LA RED

Museos en Internet: de la Galería de Van Gogh
a la caligrafía japonesa en un instante
Marco Diego Vargas Ugalde

Reencuentro No. 47
La enseñanza de las lenguas
diciembre 2006

La enseñanza de lenguas extranjeras en
el CELE de la UNAM
Ma. Eugenia Herrera Lima

Directrices para el diseño curricular en la enseñanza
del inglés en el siglo XXI
**Margaret Lee Zoreda, Javier Vivaldo Lima, María Teresa
Flores Revilla, Teresita del Rosario Caballero Robles,
María Teresa Calderón Rosas**

El francés, lengua de comunicación internacional
Yvonne Cansigno G.

Teoría de la dirección de la asimilación
y enseñanza de una lengua extranjera
Félix Mendoza Martínez

¿Cómo llevar a cabo un diálogo intercultural
con alumnos de una sola cultura?
Siegfried Boehm

El español, segunda lengua de universitarios indígenas
Dalia Ruiz Ávila

Aprender la lengua y la cultura tseltal
Antonio Paoli

Intercultural Moments in Teaching English through Film
Margaret Lee Zoreda

Momentos interculturales en la enseñanza
del inglés a través del cine
Margaret Lee Zoreda (Trad. Sergio Bojalil)

Familiarity and Contacts with Foreign Cultures:
Research on Foreign Language Teachers
and Intercultural Competence
Phyllis Ryan

Familiaridad y contacto con culturas extranjeras:
Investigaciones sobre maestros de lenguas
extranjeras y competencia intercultural
Phyllis Ryan (Trad. Sergio Bojalil)

Un mundo lo más amueblado posible.
Propuesta de escritura en la enseñanza
del alemán como lengua extranjera
Gloria Josephine Hiroko Ito Sugiyama

Aspectos en la redacción de un ensayo con base en
una obra literaria. Clase de niveles intermedio-superior
y avanzado en lengua extranjera
Francisco Roberto Rojas Caldelas
Vida Valero Borrás

¿Vivo o he vivido en México? El uso del presente
simple para comunicar acciones que iniciaron en el
pasado y que tienen relación con el presente
Elvia Franco García
Gabriela Cortés Sánchez

NOTAS DESDE LA RED
Escuelas de idiomas en línea
Nancy García Sosa
Claudia Jazmín Pérez Ramírez

Reencuentro No. 48

Evaluación cualitativa en la enseñanza universitaria, abril 2007

Hacia una evaluación cualitativa en el aula
Porfirio Morán Oviedo

La evaluación de los aprendizajes
Graciela Pérez Rivera

El sentido del examen en la educación superior
¿Reproducción o demostración de lo aprendido?
Rosa Aurora Padilla Magaña

El debate sobre la evaluación:
del *homo academicus* al *homo economicus*
Eduardo Ibarra Colado
Luis Porter Galetar

Evaluación educativa: la oportunidad y el desafío
Alejandro Canales

Autores, destinatarios y propósitos en
la evaluación crítica de la educación
Ma. del Consuelo Chapela Mendoza
Edgar Carlos Jarillo Soto

Entramado evaluativo: una visión
desde la docencia
Nubia Yazmín Nicolás Caballero

La evaluación del aprendizaje en educación
superior. El caso de la carrera de Derecho
Tiburcio Moreno Olivos

Reseña del libro
La docencia frente al espejo imaginario,
transferencia y poder
Dalia Ruiz Ávila

Notas desde la Red

Evaluación del portal del Instituto Nacional
de Evaluación de la Educación
Mauricio Andión Gamboa

Reencuentro No. 49

Valores en las profesiones universitarias agosto 2007

Valores profesionales. Entrevista a once
académicos de universidades españolas
Ana Hirsch Adler

Valores profesionales en investigadores en educación
Norma Georgina Gutiérrez Serrano

Ethos profesional, dispositivo universitario
y coformación
Citlali Romero Villagómez
María Teresa Yurén Camarena

La educación profesional y su papel en la formación en
valores. Un acercamiento a la licenciatura en ciencias
de la educación de la Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco
Judith Pérez Castro

Ética del periodista: formación y práctica
Araceli Noemí Barragán Solís

Ética y valores profesionales
Guadalupe Ibarra Rosales

Valores profesionales: valores de los docentes
y valor de la docencia
Bárbara Kepowicz Malinowska

Valores profesionales en la formación universitaria.
La dimensión social de los valores del profesorado
Rodrigo López Zavala

Reseña
Educación, valores y desarrollo moral
María Teresa Yurén Camarena

Reencuentro No. 50 **La calidad de la educación superior:** **encuentros y desencuentros** **diciembre 2007**

La calidad educativa, un tema controvertido
José Lema Labadie

Conferencia Magistral al recibir
el Doctorado Honoris Causa de la UAM
Pablo Latapí Sarre

Dimensiones de la calidad en educación superior
Armando Alcántara Santuario

El concepto de calidad: una construcción
en la educación superior
Angélica Buendía Espinosa

La evaluación y acreditación de la educación superior
en México: un largo camino aún por recorrer
Julio Rubio Oca

La calidad en educación superior o la otra cara del
conflicto entre organización e institución universitarias
Óscar J. Comas Rodríguez

Repensar la calidad en la educación superior
en el nuevo milenio
Magdalena Fresán orozco

La calidad de la educación en el discurso
político-académico en México
José Manuel Juárez Nuñez
Sonia Comboni Salinas

El comercio de servicios educativos
y la educación superior
Patricia Gascón Muro
José Luis Cepeda Dovala

Sobre la calidad en la educación superior:
una visión cualitativa
Mauricio Andión Gamboa

Competencia profesionales y calidad
en la educación superior
Elena Quiroz

Reflexiones sobre el papel del docente
en la calidad educativa
Edith Chehaybar y Kuri

La presentación de la IES en la vida cotidiana
Pilar Baptista Lucio

Are public research universities in crisis?
Gustavo Fischman
Sarah Igo
Diana Rhoten

¿Están las Universidades Públicas en crisis?
Gustavo Fischman
Sarah Igo
Diana Rhoten (traducción Sergio Bojalil)

NOTAS DESDE LA RED

A propósito de rankings ¿74 o 151-202?
Gustavo Esteban Andrade Díaz

Reencuentro No. 51 **Gestión de la información,** **abril 2008**

La gestión de información dentro del enfoque
holístico o ecológico contemporáneo
de la gestión organizacional
Israel A. Núñez Paula

La gestión de la información y las habilidades
informacionales: binomio esencial
en la formación universitaria
Viviana Fernández Marcial

Sociedad del conocimiento: una meta a lograr
Rosa de Guadalupe Romero Zertuche

Gestión de la información, modelos
organizativos universitarios y la brecha digital
Javier E. Ortiz Cárdenas
Rogelio Martínez Flores

Gestión de la información en el contexto
de la educación superior en México
César Mureddu Torres

La universidad ante sus nuevos retos.
La incorporación de las nuevas tecnologías
de la información y comunicación
al quehacer universitario
Humberto Ontiveros Junco
Patricia M. Dorantes Hernández

Construcción teórico-estructural para el análisis curricular en la formación académica en las carreras de la Comunicación

Caridad García Hernández

Las redes del conocimiento y la formación de profesionales del arte en la Universidad pública. Sociología del Arte

Dr. Julio Cécar Schara

Los investigadores y los laboratorios virtuales. Experiencia de profesores investigadores de la UAM-X y la UNAM, en México

Ángel Torres Velandia

Jorge Joel Reyes Méndez

La integración de sistemas de información geográfica. Parte de los servicios de la Biblioteca Daniel Cosío Villegas de El Colegio de México

Carmen Yasmína López Morales

Bases para el diseño de un sistema de gestión de información asistido por las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Circo Volador

Antonio del Rivero

Integrando las tecnologías de la información y comunicaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje

Cristina Sánchez Martínez

Lista de alumnos graduados de la Maestría en Gestión de la Información

RESEÑA

Quien supiera leer y escribir hoy y siempre en el ciberespacio

Dalia Ruiz Ávila

El mercado de créditos para la educación superior: pensar México desde Chile

Patricia Gascón Muro

José Luis Cepeda Dovala

Ensayemos

Manuel Outón

Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la investigación cualitativa. Un compromiso en la relación universidad-sociedad

Norman K. Denzin

Universidad-sociedad:

perspectivas de Jacques Derrida

y Boaventura de Sousa Santos

Ma. del Consuelo Chapela Mendoza

Alejandro Cerda

Edgar Jarillo

Universidad-Sociedad. Los estudiantes ¿ejemplo de una relación fallida?

César Mureddu Torres

Rosa de Gpe. Romero Zertuche

La universidad nodo como modelo de vinculación universitaria

Mauricio Andión Gamboa

Integración entre docencia, investigación y servicio. El caso del Taller de Vivienda Popular en la UAM-X

María Isabel Arbesú García

Jorge Andrade Narváez

Reencuentro No. 52

Vinculación universidad-sociedad y sus problemas, agosto 2008

La relación universidad-sociedad y sus desafíos actuales

Dr. Luis F. Bojalil J.

Universidad y sociedad: proyección y vínculos

Pablo V. Carlevaro

Suscríbase a

REENCUENTRO

Análisis de problemas universitarios

Suscripción anual por tres números:

Para la República Mexicana \$150.00

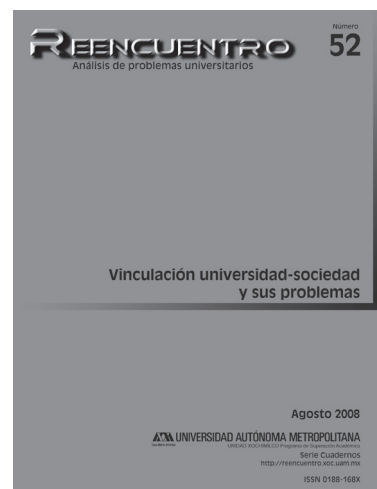
Para el Extranjero USD 20.00

Costo unitario: \$50.00

Más gastos de envío.

1.- Deberá hacer un depósito a la cuenta 7895224 sucursal 0577 del banco Banamex (en la República Mexicana) y mandar por fax al 56716702 la ficha de su depósito.

2.- En caso de enviar un giro postal bancario, debe enviarlo a nombre de:
Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco
Programa de Superación Académica
Calzada del Hueso 1100, edificio central 1er. Piso, col. Villa
Quiétude, Delegación Coyoacán, C.P. 04960, México, Distrito Federal.



SUSCRIPCIÓN

REENCUENTRO

Análisis de problemas universitarios

Sírvase enviarme _____ suscripción(es) a la revista Reencuentro. Adjunto: cheque certificado () o giro postal () por la cantidad de _____, a favor de la Universidad Autónoma Metropolitana, por concepto de suscripción y/o pago de () ejemplares de la revista Reencuentro a partir del número _____. Deseamos además recibir los números anteriores _____.

Nombre _____

Institución _____

Calle _____ Número _____ Código Postal _____

Colonia _____ Ciudad _____ Estado _____

País _____ Teléfono _____ Fax _____

Correo Electrónico _____

Si vive en la república mexicana y requiere factura, favor de enviar copia de su Registro Federal de Contribuyentes y la recibirá a vuelta de correo.