

Didáctica modular y desempeño docente en el aula

Edgar Soto Jarillo*

Héctor Javier Delgadillo Gutiérrez*

Luis Berruecos Villalobos**

Patrizia Domínguez Echeverría*

María Isabel Arbesú García***

Este artículo presenta algunas propuestas para la evaluación del sistema modular que se aplica en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, a través del trabajo académico de los docentes del Tronco Interdivisional y de los Troncos Comunes Divisionales de esta universidad. Con base en la perspectiva etnográfica, plantea la necesidad de conocer la práctica del docente para descubrir la forma en que resuelve los problemas inherentes a su actividad pedagógica. Se expone aquí un primer acercamiento a la cotidianidad en el aula que da razón a las principales categorías encontradas en la práctica de los profesores.

Introducción

El presente trabajo es parte de un proyecto de investigación acerca de la evaluación del Sistema Modular en el Tronco Interdivisional (TID) y en los Troncos Comunes Divisionales (TCD) de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma

* Profesores-investigadores de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

** Profesor-investigador de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

*** Profesora-investigadora de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Metropolitana. 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 proceso epistemológico de transitar de una perspectiva cuantitativa para el abordaje de ciertos componentes del objeto de investigación, a otra cualitativa para el aspecto que aquí se reporta (Berruecos *et al.*, 1997).

La evaluación del sistema modular a través del trabajo académico de los docentes del TID, con énfasis en el modo como se desarrolla 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 reportado algunos elementos de congruencia con los diseños de programas y planes de estudio (Andrade y Fernández, 1998). De otro lado, se han realizado aproximaciones al desempeño y ubicación profesional y laboral de sus egresados (Valenti *et al.*, 1997). Pero el gran tema ausente en las experiencias de evaluación es el desempeño docente.

La ausencia de este enfoque tiene múltiples causas, desde la emergencia de las orientaciones de evaluación institucional, del desempeño y rendimiento académico de los profesores (Guinsberg, 1998), hasta lo lábil 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 en el aula reviste mucha importancia.

La identificación de ese proceso puede hacerse de distintas formas y existen muchas explicaciones al respecto. Algunas que muestran una gran preocupación por la objetividad del proceso (Paradise, 1993), tienden a sugerir métodos y estrategias que dejan de lado al partícipe directo: el docente (Didriksson, 1998). Para superar esa implicación, se plantean 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), que permitirá identificar un perfil del docente modular y aproximarse al modo de trabajo del docente en el aula; asimismo, es una forma de acceder al conocimiento de los procesos pedagógicos utilizados por los docentes; con ello, es posible la identificación de los rasgos del perfil del docente modular. La consecuencia de esa opción es el trabajo que aquí se presenta.

Estrategia metodológica

Con base en la perspectiva etnográfica, se considera que antes de elaborar un modelo de evaluación, es necesario conocer al docente a partir de la realidad de su práctica, lo cual posibilita descubrir la forma en que resuelve los problemas inherentes a su actividad pedagógica. Como resultado de esa perspectiva, se ha seguido ciertos postulados como son: flexibilidad teórica, al identificar y analizar las categorías centrales a partir del fenómeno de estudio; considerar 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 inició con el diseño de una guía de observación, elaborada con base en tres momentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el trimestre lectivo: el inicio (durante las primeras sesiones), el desarrollo (en la octava semana) y el cierre (durante la onceava semana). Esta guía fue depurada en el transcurso de sesiones sucesivas, tomando como base la experiencia del equipo de investigación en su carácter de docentes del mismo módulo.

Las observaciones fueron realizadas por cada uno de los integrantes del equipo y se elaboraron registros inmediatos a la sesión observada, además de hacer 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.

Posteriormente, en discusiones del grupo de investigadores, se seleccionaron los aspectos que correspondían a cada categoría y se les seccionó del registro completo; de ese modo se identificó la categoría de la observación realizada. Cada miembro del equipo se responsabilizó de estructurar la categoría en cuestión y establecer el marco conceptual que permite interpretarla y procesarla.

Resultados

Para realizar las observaciones, previamente se efectuó una entrevista con cada uno de los docentes a quienes se observó, al inicio del módulo Conocimiento y Sociedad, durante el trimestre septiembre-diciembre de 1997. En esa entrevista cada observador les explicó la investigación, los fines y objetivos, así como la estrategia elegida. Los

docentes del TID fueron cinco, de distintos horarios y de distintas Divisiones: tres de Ciencias Biológicas y de la salud (CBS), uno de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD) y uno de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH).

Cada observador acordó con el docente elegido, su forma de incorporación al aula, los horarios y fechas de observación. Al finalizar cada observación, el docente observador se reunió con el docente observado y le comentó sus registros, de modo que el docente observado conociera los datos y simultáneamente tuviera una idea de la apreciación externa que se realizó.

Con posterioridad, los observadores transcribieron sus registros y se dio lectura colectiva: algunas precisiones, ampliaciones o detalles de los registros se excluyeron 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 relatos, mientras que otros eran más específicos y directos. Todos mantenían puntos concordantes que fueron los que se consideraron como insumo para el análisis. Posteriormente, se efectuó una segunda lectura colectiva, lo que permitió el acuerdo del grupo de investigación sobre la distinción de las categorías presentes.

Cuadro 1.
Categorías identificadas en las observaciones a docentes del TID, 1997

Categorías

<i>Docente</i>	<i>Estrategias pedagógicas modulares</i>	<i>Proceso de búsqueda y diálogo con la información</i>	<i>Trabajo en grupo y en equipo educativo</i>	<i>Reflexión y confrontación con el material</i>	<i>Proceso dinámico del grupo</i>
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, se posibilitó la búsqueda de los 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 que realiza el docente cotidianamente en el aula; a partir de las características del grupo y del momento, el profesor establece un primer plan de trabajo a seguir para llevar a cabo sus actividades. "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, la identificación de las estrategias significa captar la forma como se orienta el cumplimiento de ciertos objetivos que define el docente; 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 docente, con base en antecedentes escolares y académicos, los cuales ha desarrollado 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 planteamientos de trabajo contenidos en el módulo.

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

Las especificaciones sobre el modo y estilo personal de realizar las actividades modulares permite 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).

Así, por ejemplo, uno de los docentes 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 del conocimiento, sino también de la intuición o sensibilidad necesaria para percibir lo que ocurre en el aula y producir adaptaciones para el logro de los objetivos. En el sistema modular esto resulta de singular importancia, ya que las dinámicas cotidianas implican una atención constante del desempeño de los integrantes del grupo de trabajo modular.

El docente menciona durante las primeras sesiones 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 lo afirma 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 en distintos planos y momentos de los componentes del grupo. En un primer momento es importante la pertenencia de todo el grupo, mientras que en otros momentos lo importante es la pertenencia a los equipos de investigación. Así con un docente, desde la segunda sesión ya se habían constituido los equipos de investigación, y en la tercera ya se percibía un incipiente sentido de pertenencia.

Las estrategias iniciales son diversas, pero 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 de sus integrantes, sus procedencias escolares, sus perspectivas y algunas circunstancias personales como lugar de residencia, ciertas preferencias lúdicas, tiempo y modo de traslado casa-universidad, son elementos fundamentales para lograr la integración. Para ello se realizan dinámicas diferentes. Una consiste en la memorización de los nombres de cada uno de los integrantes del grupo y asociarlos con sus gustos personales. En ocasiones los estudiantes dramatizan a través de sociodramas o de representaciones breves a los docentes de cursos anteriores.

En un grupo, el docente estableció una dinámica que asemejaba un congreso educativo donde participan diferentes sectores; se sugirió la representación de alumnos de universidades, de profesores universitarios, de políticos de la educación, de educadores de la escuela activa y de docentes del Sistema Modular. Este proceso, nimio en apariencia, representa el arranque de un modo de operar que lleva a los alumnos a confrontar el aprendizaje de un modo distinto.

La capacidad del docente 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 conseguir varios objetivos: integración del grupo, establecer patrones diferentes en el trato docente-alumnos y alumnos-alumnos, y formas de entender y asumir el trabajo docente; por lo tanto, las estrategias pedagógicas no pueden ser consideradas 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 *curriculum oculto* que es necesario estudiar. El trabajo docente en el aula forma parte de un proceso donde intervienen múltiples elementos, en donde todos y cada uno de sus componentes interactúan, por lo que es posible acercarse al conocimiento con la observación realizada e interpretar así cada acción que realice el maestro.

El desempeño diario implica un constante proceso de construcción, donde simultáneamente se maneja 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 de 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 docente 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 la relaciona con la pregunta inicial referente a la falta de tradición en la ciencia mexicana.

Los procesos de búsqueda y diálogo con la información

Para la enseñanza-aprendizaje 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 conocimiento 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 y de encontrar relación con situaciones concretas para articular los procesos de conocimiento.

Se intenta 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 que desempeñaron la función de coordinadores. Ellos prepararon un rompecabezas con las frases más significativas de la lectura. Se formaron equipos al azar y a cada equipo se le entregó un sobre con las frases escritas. El ejercicio consiste en organizar en secuencia las frases escritas en los recortes entregados, después los alumnos coordinadores revisan el trabajo y hacen señalamientos sobre los aciertos y errores de cada equipo, en plenaria se discute por todos los integrantes del grupo el carácter de los conceptos del día y se concluye con una breve síntesis hecha por el docente del grupo.

Otro ejemplo: el docente ha dejado para ese día la tarea de buscar por equipo una noticia que cumpla con los requisitos de vigencia, pertinencia y relevancia. Dicha noticia se deberá presentar al grupo en forma oral, por medio de una exposición del equipo que la indagó; los temas seleccionados fueron: los derechos humanos y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), la muerte súbita en el recién nacido y la legalización de las drogas.

El proceso de reflexión y diálogo con la información contenida en los textos, en las referencias teóricas y 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 se 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 tiene 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:

- El primero consiste en la elección de las fuentes de información (por qué éstas y no otras).
- El segundo ocurre cuando las voces de los estudiantes se intercalan con las voces de sus informantes.
- El tercero es la individualización, 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 y de darles sustento al articular distintas fuentes de información, por medio de 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.

Así se rompe la primera barrera: concebir el conocimiento como algo ajeno y definido, cuyos depositarios, los docentes, lo transmiten digerido, formalizado, estructurado y lógico a los alumnos, por lo que sólo bastaría tomar nota y reproducirlo posteriormente de la forma más exacta posible a lo expresado por quien emitió el discurso.

De ese modo los alumnos se apropian del proceso de construcción del conocimiento científico. Y si bien éste es un proceso que requiere mucho más tiempo que un trimestre y que se continúa en otras fases de la 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 que 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 ésta será la forma cotidiana de trabajo. Es una forma que posibilita ampliamente la integración, la cual se lleva a cabo de varias formas y según los estilos personales de los docentes, por lo que la generalidad del trabajo en grupo es una característica del sistema modular, pero su peculiaridad está en la forma como cada docente lo lleva a cabo.

El modo de trabajo grupal más cercano al sistema modular es el del grupo operativo de Pichón-Riviere, quien lo ha definido como "conjunto de personas con un objetivo común al que intenta abordar operando como equipo" (Bleger, 1974). Esta concepción del grupo operativo se tomó de base al inicio en el sistema modular; después, la práctica cotidiana ha permitido reconocer que el trabajo en grupo dentro del Sistema Modular en realidad tiene sus propias características.

La actividad del grupo necesariamente se dirige hacia el Objeto de Transformación y el Problema Eje, al tiempo que existe todo un programa que debe ser revisado por el grupo e integrado en equipos, evitando el aislamiento de sus integrantes. El módulo contiene objetivos y en cada sesión hay uno sustentado por una programación, la cual se lleva a cabo paulatinamente para abordar el tema en común. Así, el aprendizaje grupal permanece en continuo proceso de integración y de cambio.

En el trabajo grupal se forma una red de comunicaciones e interacciones que, en algunos casos, es inducida por el docente cuando forma equipos y les pide que nombren a un coordinador; cuando el trabajo en equipo funciona, se nota el respeto que sus integrantes tienen para el coordinador. También esto funciona cuando se propone a los alumnos que se reúnan y organicen sus sesiones de trabajo.

Uno de los conceptos que el sistema modular ha tomado en el desarrollo del trabajo en grupo es *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 que se expresa en los objetivos educativos del módulo, pero para poder enfrentarla en grupo, éste necesita realizar la tarea implícita como una forma de exponer sus elementos latentes, no manifiestos, que dan orientaciones al trabajo e involucramiento personal de los integrantes del grupo.

Para lograrlo es fundamental lo que se aprendió en estrategias modulares, cuando se realizan las primeras sesiones, con la identificación de cada uno de los miembros del grupo; así, es necesario que el docente busque y promueva que todos se hablen por sus nombres y que se identifiquen a través de sus gustos y aspiraciones; para ello, resulta de gran ayuda la aplicación de técnicas de integración grupal.

En un caso, esto se expresó a través de la exposición de un tema: la tarea explícita consistió en que los alumnos entendieran la definición del concepto en cuestión, mientras que la tarea implícita fue la formación de tres equipos, los cuales iban a trabajar de diferente manera. El primer equipo se basó en el supuesto de que sus integrantes eran expertos en el tema y que trabajarían en proyectos concretos; en el segundo equipo se supuso que se trataba de educadores que proponen cambios para la educación, mientras que el tercer grupo tenía que definir los términos técnicos hasta llegar a un concepto más acabado.

El docente preguntó a los estudiantes si sabían trabajar en equipo; primero hizo referencia a lo que se debe realizar, después dijo que se trataba de conocer lo que pasa al interior de cada equipo en el momento en que están trabajando, así como lo que sucede con quienes no forman parte del equipo en el momento de la exposición. A su vez, éstos últimos debían de estar pendientes de lo que ocurre dentro del equipo que expone, así como con los que escuchan.

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 ahora se realizó constituye un intento valioso que establece 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, proceso 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 son muy específicos y –por las referencias mencionadas– 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 egresados que les otorga un valor agregado para su desempeño profesional.

La responsabilidad del docente es manifiesta, logra con su atención constante, 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 con formas distintas para producir aprendizajes. Y si bien estas formas de proceder pueden ser compartidas con otros sistemas de enseñanza-aprendizaje, su aportación radica en que se convierten en instrumentos y herramientas que se utilizan a lo largo de toda la formación profesional y personal.

El diálogo con la información es un componente altamente significativo, ya que modifica estereotipos de conocimiento basados en la pasividad, receptividad y memorización, que si bien son útiles, pueden ser muy limitados en un mundo cambiante y en permanente reelaboración (Didriksson, 1997). Así, un atributo 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 llevar a cabo una evaluación del sistema modular dentro del paradigma cualitativo desde el método etnográfico a través de la observación del docente modular en su 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 al momento de la docencia.

Se dispone de una primera aproximación a las actividades docentes en el aula, por lo que se han mostrado tres variables identificadas, las cuales 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 docentes, así como los objetos de estudio que son expresiones singulares de la didáctica docente del sistema modular de la UAM-Xochimilco.

Bibliografía

- Andrade S. y M. Fernández (1997), "Evaluación y Planeación de los contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema modular", en Berruecos, L. (coord.), *La construcción permanente del Sistema Modular*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Arbesú M.I.(1997), "Observaciones etnográficas de una práctica docente modular", en Berruecos, L. (coord.), *La construcción permanente del Sistema Modular*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Arias, J.J. (1989), "Observación participante y hermenéutica. Un ensayo metodológico", en revista *Relaciones*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, núms. 1-2, págs.162-169.
- Berruecos, L. (1998), "Introducción", en *La evaluación del Sistema Modular*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- _____ et al. (1997), "Una alternativa diferente en la educación superior: el Sistema Modular en la UAM-X", en Berruecos, L. (coord.), *La construcción permanente del Sistema Modular*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

- Bleger, J. (1974), *Temas de Psicología (entrevistas y grupos)*, Buenos Aires, Nueva Visión, 4a. ed.
- Delgadillo, J. et al. (1998), "Evaluación de las bases del Sistema Modular en el Tronco Interdivisional", en Berruecos, L. (coord.), *La evaluación del Sistema Modular*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Didriksson, A. (1997), "La universidad del futuro", en *Lecturas Básicas II, La universidad y la Sociedad*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- _____ (1998), "La desmesura de la evaluación del trabajo académico", en Berruecos, L. (coord.), *La construcción permanente del Sistema Modular*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Guinsberg, E. (1998), "Evaluando la evaluación: de evaluaciones, evaluadores y evaluados", en Berruecos L. (coord.), *La construcción permanente del Sistema Modular*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Ysunza, M. (1982), *El grupo de trabajo académico en la educación modular*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Jarillo, E. y M.I. Arbesú (1998), "Evaluación del sistema de enseñanza modular: una muestra de sus logros", en Berruecos, L. (coord.), *La construcción permanente del Sistema Modular*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- _____ et al. (1998), "Evaluación del sistema educativo modular: la trascendencia del debate y aportes para la acción", en Berruecos, L. (coord.), *La construcción permanente del Sistema Modular*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Merino, C. (1995), "Investigación cualitativa e investigación tradicional. ¿Incompatibilidad o complementariedad?", en *Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América Latina*, México, tomo 1, págs.32-39.

Paradise, R. (1993), "Etnografía: ¿Técnicas o perspectiva etnográfica en educación?", ponencia presentada en el *Simposio interamericano de investigación etnográfica en educación*, México.

Universidad Autónoma Metropolitana (1997), *Módulo Conocimiento y Sociedad*, México.

Valenti, G. et al. (1997), *Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo. Investigación evaluativa sobre la calidad de la oferta de servicios educativos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Woods P. (1985), "Estrategias de enseñanza", en Rockwell, E., *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, Ediciones