

RESUMEN

En este trabajo se atiende una cuestión a veces invisible en la docencia universitaria: ¿Cómo hace la/el docente para saber cuáles contenidos didácticos son los adecuados de una asignatura? Para abordar la cuestión, se realizó un estudio de caso sobre las estrategias académicas para la elaboración de programas y contenidos de asignatura de las y los docentes del Programa de Licenciatura en Nutrición en la UACJ. La investigación fue de tipo cualitativo, donde participaron 30 docentes. Se utilizó un cuestionario y la sesión de grupo. Las conclusiones del estudio refieren que la forma de seleccionar los contenidos didácticos se asocia a la cultura docente y el paradigma sobre su práctica, en todos los aspectos: ideas, costumbres, valores, formación académica, experiencias, entre otras. Se observó que las concepciones de la/el docente tienen un peso relevante, lo que indica que no solo influyen la academia y los desarrollos de un campo temático en especial, con lo que esto pueda perjudicar o beneficiar para la formación de futuros profesionistas, del desarrollo académico y desde luego de las necesidades comunitarias y del sistema social.

Palabras clave: Contenidos didácticos, Práctica Docente, Cultura Académica

ABSTRACT

This paper answers a question often invisible for the university teachers: How does the professor (he/she) knows what is the appropriate educational content for the subject? To address the issue, we conducted a study about the strategies to develop academic program courses contents for teachers from the Nutrition Program of the UACJ. The research was qualitative, participating 30 professors. A questionnaire was used in this study including a group session. The findings relate to how to select educational resources is associated with the teaching culture and the paradigm on its practice in all aspects: ideas, customs, values, educational background, and experiences, among others. It was noted that the conceptions of the professors have a significant weight, indicating that they do not only influence the academy and the development of a special subject field, but this can harm or benefit the training of future professionals, the academic development, community needs and social system.

Key words: Educational resources, teaching practice, academic culture.

¿Cómo diseñan contenidos de asignatura en la docencia universitaria? Un caso de estudio de la práctica académica en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

How to Design Course Content in University Teaching? A Case Study of Academic Practice at the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

*Gabriel Medrano Donlucas*¹

-
- 1 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Maestría en Docencia Biomédica. Especialización: Ciencias de la salud, Nutrición. Adscripción: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: gmedrano@uacj.mx

I.- La racionalidad curricular y la cultura docente

Desde la racionalidad de la teoría curricular, los contenidos didácticos forman parte de un plan de estudios. El plan de estudios es un “arreglo” de contenidos y estrategias didácticas, donde se articulan todas y cada una de las asignaturas que, entre otras cosas, expresan formalmente la dimensión cognitiva del *currículum*. En estos contenidos se conceptúan un conjunto de actividades, denominadas “de aprendizaje” bajo el supuesto de que a través de su realización será como las y los estudiantes alcanzarán los objetivos propuestos en un curso (Hernández, 2004). Para la toma de decisiones docentes y académicas para seleccionar contenidos de asignaturas, es necesario que las personas dedicadas a diseñarlos, a) cuenten con experiencia docente y conozcan los elementos del *currículum*, del plan de estudios —misión y visión institucional, objetivos, perfil de ingreso y egreso, las diferentes asignaturas que lo conforman, etcétera—, b) participen de la experiencia y ejercicio académico, y c) entiendan los problemas regionales en que se fundamenta y a los que atiende dicho plan de estudios y un programa académico. La importancia de conocer cómo se formulan contenidos y qué estrategias implementan las y los profesoras/es universitarios los contenidos de asignatura constituye un tema de notable interés para establecer estrategias de mejoramiento académico. Los contenidos de asignatura puede ser un punto básico para mejorar la formación y desarrollo profesional y personal de discentes, por lo que es crucial la toma de conciencia sobre posibles contradicciones que desvirtúan las prácticas docentes. Según diversos estudios se observan algunas prácticas docentes inadecuadas al respecto: repetir contenidos infinitamente o reproducir cómodas rutinas que permiten al docente sortear la presión de las autoridades, de estudiantes e incluso de ellas/os mismas/os, ante la exigencia de actualizar y mejorar contenidos (Pintor y Vizcarra, 2005).

Otros autores indican que la misma organización de una institución universitaria permite caer en esas cómodas rutinas. Díaz Barriga (2003) explica que cuando las diversas instituciones educativas del

país requieren los servicios de un profesor para promover los aprendizajes curriculares en un grupo escolar, se observa una inadecuada práctica común: entregar una lista de temas al docente que se ocupará de una materia, señalar solo el nombre de la asignatura, o bien, entregar un programa rígidamente estructurado, tipo carta descriptiva, que en la mayoría de los casos da la oportunidad de interpretar el programa del curso de acuerdo con su experiencia y con sus intereses profesionales, en detrimento de los aprendizajes curriculares que dicho programa pretende fomentar, a partir del plan de estudios del que forma parte (Díaz, 2003). También existe otro problema medular por la baja planta de personal de carrera, cuando un profesor de asignatura contratado “por unas cuantas horas” difícilmente asume un compromiso con la docencia, con el plan de estudios y su filosofía, etcétera. (Hernández, 1997).

En las condiciones actuales, los profundos procesos de cambio y transformación extremadamente complejos que enfrenta la educación, y en especial la universitaria, ante el vertiginoso ritmo con que se produce y difunde la información, están poniendo en cuestionamiento la existencia de saberes indiscutibles y el carácter estable del conocimiento (Margalef y Pareja, 2007). Las ciencias pedagógicas están llamadas a elevar sus esfuerzos en la solución de problemas en sus diversos campos de aplicación, como el de los temas didácticos. La necesidad de realizar investigación en esta área es eminente, se requiere acometer un trabajo intenso que propicie que los estudiantes vinculen los contenidos didácticos¹ con la vida y con la práctica social, de modo que las clases trasciendan de un mero acto de transmisión de conocimientos a un taller continuo donde el alumnado construya saberes utilizando los recursos que están a su alcance y que pueden propiciarle saberes, satisfacción y provecho (Pérez, 2003).

1 El término “contenidos didácticos” no se reduce al listado de temas que se imparten en una asignatura, lo utilizamos como el resultado de la interacción y congruencia entre todos los elementos que componen el currículum; principales problemas de salud de la sociedad, y a nivel escolar la fundamentación y objetivos del plan de estudios, objetivos de la asignatura, perfil de egreso, experiencias y aspectos culturales del docente y alumno, etcétera.

Aunado a esto el ritmo acelerado del conocimiento y su caducidad, ocasiona que las instituciones de educación superior deban lograr una correcta integración entre las disciplinas académicas de su currículo, sobre todo en aquellos de concepción disciplinar. Sin embargo, las asignaturas en su mayoría abordan un excesivo volumen de contenidos sin mediar en este proceso una correcta contribución al perfil profesional (Díaz y Ramos, 2007).

En un estudio sobre estas cuestiones, Salazar (2003) propuso un programa con cuatro categorías de conocimiento que son base para la toma de decisiones del docente en su quehacer pedagógico. Entre ellas se encuentra el conocimiento pedagógico del contenido. Este permitió comprender la necesidad de revisar, analizar e investigar los planes de formación docente desde esta categoría, sin olvidar que existe una particularidad disciplinar que recorre los contenidos y su dimensión pedagógica, además de que puede revelar áreas ocultas que no se han considerado en la formación docente y que pueden estar impactando, de forma significativa el desempeño de los y las docentes en el sistema educativo (Salazar, 2003). Ante ello, una primera dificultad es el requisito que conduce frecuentemente a convertir a los profesores con escaso desarrollo profesional en meros transmisores mecánicos de los contenidos propuestos en los diferentes libros de texto. Ya que conocer el contenido de la materia a enseñar implica, en alguna medida: a) comprender los problemas que originaron la construcción de los conocimientos, su evolución, la metodología propia de la disciplina y las implicaciones sociales que se derivan; b) tener algún conocimiento de los desarrollos recientes y sus perspectivas, así como de otras materias relacionadas, y, c) saber seleccionar contenidos adecuados que den una visión correcta de la disciplina y sean asequibles para los estudiantes. Sin embargo, este conocimiento didáctico del contenido no suele estar muy desarrollado en la docencia universitaria (Cañal y Ballesteros, 2004). Una segunda dificultad se relaciona con las concepciones previas y las experiencias sobre la enseñanza y el aprendizaje vividas de docentes, ya que todas/os las y los profesoras/es tienen ideas, actitudes y comportamientos sobre la enseñanza que derivan de la formación

recibida durante el periodo en que fueron estudiantes y de sus grupos de referencia docente, así como las presiones institucionales. La influencia de esa formación incidental es enorme, ya que responde a experiencias reiteradas y adquiridas de forma no reflexiva, atendidas como algo natural y lleva a que se haga “lo que siempre se ha hecho” (Gené y Gil, 1981).

Aunque el trabajo como docentes tiene un carácter eminentemente práctico, áulico, no solo es ese componente áulico el que define el curriculum, pues detrás de la práctica debe haber un cuerpo teórico que explique porqué se hacen las cosas de cierta manera, lo que en términos complejos refiere a la estructura de quién realiza ese quehacer académico (Maturana y Varela, 1990), como también lo explica Fernández y Elórtegui cuando refieren a los fundamentos en que se basan los docentes para diseñar los contenidos (Fernández y Elórtegui, 1996). Esto lleva a destacar la idea de que cualquier práctica que un individuo realiza en su vida, responde siempre a una teoría y a su posición personal. Toda práctica como ciudadano, como padre, como profesor, se refiere a un modelo respecto de esa función o papel y responde siempre a una teoría implícita de la cual se deriva un modelo de hombre o perfil de una profesión o competencia, y, a partir de este último también se deriva un modelo educativo.² No existe la posibilidad de realizar ningún tipo de acción sin que tenga su correlación teórica y cognitiva que la justifique. Ahora bien, aunque toda práctica conlleva una teoría, esto no significa que siempre que se realiza algo se hace consciente de cuál es el encuadre teórico que lo respalda (Porlán y Cañal, 1988). Es así que todo lo que cualquier docente hace y/o deja de hacer en su aula viene determinado en gran parte por lo que este piensa, es decir, por un conjunto de ideas, creencias y asunciones que definen un estilo o teoría personal de enseñanza. Esta luego deriva en un modo particular de actuar en el aula, que también se traduce en una forma personal de planificar la enseñanza (Pérez y Gimeno, 1988).

2 Idea lograda a partir de los conocimientos construidos en el diplomado modelos educativos impartidos por el Dr. Gilberto Hernández Zinzún (2005).

Desde nuestro punto de vista, el abordar proyectos de investigación con lo “cultural docente” es de primordial importancia desde el momento en que ciertos aspectos, un tanto subjetivos, se introducen en el aula, los cursos y la escuela, implicando la presencia de grupos e intenciones claramente diferenciadas por razones de clase, valores y comportamientos religiosos, y, junto a todo ello, otros elementos más, como diferencias socioeconómicas y sobre todo en conocimientos/experiencias, que se articulan dando como resultado las identidades y procesos en la cultura escolar, donde interactúan las aportaciones de profesores, alumnos, funcionarios, administrativos, contenidos didácticos, entre otros. Para comenzar a entender el concepto de “cultura” primero es necesario reconocer que este es muy amplio. Para configurarse necesita de un sinfín de elementos: lo que las personas creen, cómo se comportan, la manera en que transforman su entorno, el modo en que conciben la vida, el mundo, las ceremonias que realizan, el arte que producen, lo que utilizan para vivir y las tradiciones que son transmitidas principalmente por dos grupos: la familia y la comunidad. En otras palabras, la cultura es el conjunto de rasgos distintivos: espirituales, materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o grupo en un periodo determinado para significar las relaciones sociales. Las y los docentes, como agentes culturales y crean sentido en campos disciplinares. ¿Cómo lo hacen? Las concepciones del docente no son solo un producto de “lo que saben”, sino que se corresponden con un proceso que ocurre en el contexto de una actividad elaboradora, dependiente de un sistema subyacente que constituye un marco de significación, que refiere al sistema de la institución educativa. En las concepciones docentes podemos reconocer muchas acciones, momentos significativos y procesos de construcción mental impactados por vivencias individuales y colectivas de las y los docentes que afectan su significado. Cabe entonces destacar que toda concepción tiene dos componentes: uno tiene que ver con el qué se concibe y el otro con cómo se concibe. Estos conforman los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano y son el prisma a través del cual percibe y el contexto

sobre el cual procesa la información. Son ese marco de conocimiento personal que los seres humanos poseen (Carmona, 1997).

Otro campo es el de la cultura organizacional o escolar, que impacta de diversas maneras a las instituciones educativas y a sus comunidades docentes. El profesor, como parte integral de la cultura organizacional de la institución hace su trabajo sin darse cuenta —siempre— de la transformación que sufre su manera de razonar, entender, socializarse y comunicarse. Aquí cabe mencionar que el lenguaje³, y principalmente el lenguaje articulado⁴, es el que le permite comunicar las experiencias adquiridas en una sociedad en continua transformación (Medrano, 2004). El lenguaje es un referente de la cultura docente, por lo que se le puede reconocer como fuente de identidad y significado. Al reconocer que esto conlleva una diversidad de grupos docentes, se atiende entonces a una variedad de tradiciones que inician al profesor en visiones diferentes del conocimiento, los contenidos en campos temáticos y su orientación pedagógica (Lorente, 2006). La introducción en un área de conocimientos o en otra subcultura supone entrar en una tradición concreta, con sus propias ideas sobre la enseñanza, el

-
- 3 Lenguaje; Según Leonard Shlain, en su obra *El alfabeto contra la diosa*, el lenguaje tuvo su principio concreto en el más elemental de los gestos humanos: señalar. Siendo los humanos los únicos animales que transmiten información por este procedimiento. Esta capacidad de señalar del hombre originó otros gestos simbólicos más complejos orillándolo a utilizarla lengua para emitir ciertos sonidos y lograr comunicarse y transmitirla cultura, a la vez que liberaba manos y ojos y otras partes del cuerpo que exigían demasiados recursos vitales para sobrevivir. El lenguaje descrito como instrumento por Andy Clark, nos ayuda a comunicar ideas permitiendo que otros seres humanos se beneficien de lo que sabemos y que nosotros nos beneficiemos de lo que saben los demás. Este instrumento se ha utilizado para encajar en nuestro entorno reestructurando una variedad de tareas difíciles y básicas del cerebro humano.
- 4 Lenguaje articulado; En realidad el lenguaje humano es doblemente articulado. La primera articulación se producen en el nivel de los fonemas. Una palabra como “avión” articula 5 fonemas en un determinado orden, pero esos mismos fonemas pueden articularse de otro modo, por ejemplo “novia”. La segunda articulación se refiere al enlace entre palabras. No es lo mismo decir “El incendio de la casa se debió a un descuido” que “El descuido de la casa se debió a un incendio”. La articulación tanto de fonemas como de palabras dota al lenguaje humano de posibilidades infinitas, a partir de las 24 letras del alfabeto. (explicación trabajada con el Dr. Gilberto Hernández Zinzún, en el Diplomado Filosofía y Ciencia en la Educación Biomédica, 2002-2003).

aprendizaje, la forma de agrupación y la evaluación. Ese es el papel que debe cumplir una academia y es un equilibrio para el diseño de contenidos educativos, función que es trascendente. Hargreaves parte del supuesto de que el profesorado constituye la clave para los cambios educativos. Los profesores no se limitan a impartir el currículo, sino que también lo interpretan (Hargreaves, 1996).

II.- Un caso de estudio en el Instituto de Ciencias Biomédicas de la UACJ

En esta investigación se interpretaron las estrategias para la elaboración de contenidos de asignatura de los docentes del Programa de Licenciatura en Nutrición, en la UACJ, así como las razones de esa manera de actuar. En este caso de estudio la unidad de análisis fueron los docentes del programa, seleccionando a 30 de ellos en razón de la(s) materia(s) que imparten, asignaturas que fueron tomadas de entre las cinco áreas y los tres niveles del plan de estudios. Del total de las materias del plan de estudios del programa se seleccionaron 6 materias por cada área o campo profesionalizante para analizar los programas de estudio que han diseñado dichos docentes. Luego se estableció la relación con los propósitos de cada asignatura y se compararon con los propósitos generales de cada campo establecidos por la AMMFEN. Las observaciones tuvieron lugar a finales de la década del 2000.

El programa de nutrición está integrado por alrededor de 50 docentes exclusivos del programa, para una licenciatura que contempla 389 créditos distribuidos en 46 materias, mismas que están organizadas en tres niveles: principiante, intermedio y avanzado. El total de materias permite al alumnado formarse en 5 campos profesionalizantes⁵ que son la nutrición clínica, nutrición comunitaria, investigación,

5 Con respecto a los campos profesionales, Pansza (1984) señala lo siguiente: “Los campos profesionales, entendidos como el nivel de la división del trabajo en que se agrupan las prácticas profesionales, involucran un objeto, un conjunto de procesos técnicos que se pueden descomponer en áreas que agruparían objetos particulares. Las prácticas solo cobran vigencia en un sistema social concreto y en una época histórica determinada. Dichas prácticas deben ser consideradas en la construcción del currículo, lo cual viene

servicios de alimentos y ciencia de los alimentos. Para atender cómo las y los docentes diseñan y organizan los contenidos de sus asignaturas se definió una metodología de estudio de caso que integró técnicas de análisis documental (en los planes de estudio), la aplicación de un cuestionario a más de la mitad de los docentes del programa y una sesión de grupo en la que se presentaron los resultados del cuestionario y se discutió sobre los mismos y sus significados. Se optó por la estrategia del estudio de caso, ya que permite el estudio de una entidad que se vincula con una teoría, para adoptar una perspectiva integradora, que luego permite reconocer una expresión de realidades más amplias, por lo que favorecen la contextualización, según la definición de Yin (Yin, 1994). Los casos son particularmente válidos cuando se presentan preguntas del tipo “cómo” o “por qué” y cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos, se produce conocimiento sobre procesos contemporáneos, locales y emergentes, de los que hay poca documentación, incluso, cuando quien realiza la investigación está inmerso en ese contexto. Por estas razones el estudio de caso fue la perspectiva que favoreció la investigación de la cultura del diseño de contenidos de los docentes del programa de nutrición de la UACJ, de donde no hay antecedentes sobre el particular y del que el autor del presente proyecto es parte constitutiva y administrativa.

En el análisis documental se revisó el archivo del programa de licenciatura, sus documentos administrativos y el acervo de cartas descriptivas. Luego se aplicó el cuestionario a docentes. El cuestionario que se elaboró para la recopilación de la información se constituyó de 44 preguntas estructuradas, con base a los 7 principios de la educación superior que indicó Pierre Bourdieu (1989), mismos que se relacionan con las categorías de análisis que se plantearon en el estado de la cuestión. Las preguntas del cuestionario se organizaron en cuatro secciones:

- Datos generales.
- Datos sobre docencia.

a fortalecer la relación escuela sociedad”.

- Conocimientos y pertinencia del campo profesional.
- Aspectos sobre su asignatura.

Las preguntas del cuestionario fueron de respuestas abiertas, que para su análisis se agruparon en temas o campos de significados semejantes entre sí. Las respuestas del cuestionario fueron capturadas en una base de datos del programa excel para su posterior análisis. A la par se documentó sobre los lineamientos académicos en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la normatividad para elaborar contenidos de asignatura y los reglamentos generales de la institución. Posteriormente, se identificaron los contenidos de las asignaturas (con base en las cartas descriptivas) del plan de estudios.

2.1 En lo escrito: Los objetivos de formación en las cartas descriptivas.

En la revisión de las cartas descriptivas y los programas de asignatura del caso de estudio se observó un conjunto de elementos significativos, mismos que debilitan o limitan los alcances y el carácter de un curso. Entre tales elementos destacan:

Generalidad. Los contenidos didácticos se enuncian de formas amplias, muy generales, donde los propósitos no refieren a lo específico de la nutrición, sino que son panorámicos y poco o nada útiles para las competencias profesionales que necesita la profesional nutrióloga/o. Se trata de programas de cursos cuyos contenidos se enfocan a competencias o disciplinas generales, sin considerar los elementos básicos que sugiere el campo profesionalizante de la nutrición.

Confusión y falta de actualización. En la revisión documental se observaron algunos puntos constantes en las cartas descriptivas: los propósitos se confunden y son descritos como objetivos, con una confusión fundamental, ya que los propósitos deben destacar lo que justifica la integración de esa asignatura en el plan de estudios y las intenciones mayores a lograr, lo que no se reduce a los conocimientos con que deben contar las y los alumnas/os con la asignatura (Ochoa

y Burciaga, 2002). Esto es relevante además porque en el caso de estudio se deben retomar problemas actuales o situaciones de la salud-enfermedad de una comunidad, lo que lleva a que los objetivos de un curso deben revisarse y actualizarse de manera permanente por docentes y academia.

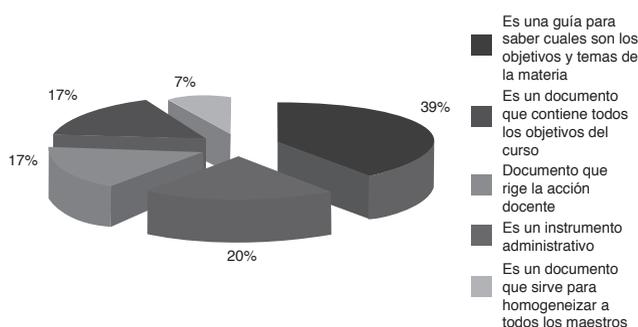
Desarticulación. Los programas revisados no refieren a lo específico de la nutrición, sino que son de la amplitud del campo de la salud, por lo que no favorecen las competencias básicas del nutriólogo en relación con el perfil de egreso de la licenciatura en nutrición, Esto es lo que ocurre al enfocarse la materia como una competencia general que no considera los elementos que sugiere el campo profesionalizante de formación. La reacción docente ha sido que a las materias solo se les agrega a los cursos —casi a manera de “mote” o apellido— la palabra *nutrición*, pensando en que eso resuelve el énfasis que se define para los campos profesionales. Otra característica destacable al respecto es la débil concepción de las materias departamentales como el caso de las asignaturas de anatomía, fisiología, histología, por mencionar algunas, que en sus contenidos se refieren solo “a sí mismas”, es decir, el docente de anatomía enseña anatomía y muy poco o nada se profundiza en cuestiones centrales para lo nutricional, como puede ser aparato digestivo, por ejemplo. Lo mismo sucede con otras materias cuyo enfoque refiere a la formación de especialistas en la materia, como anatomistas, fisiólogos, histólogos, etcétera. En esa situación se genera el déficit de no vincular qué contenidos de la anatomía deben ser aportados a la nutrición, y lo mismo para otras asignaturas del mismo perfil, que son de corte interdisciplinario.

2.2 Los dichos docentes. Del cuestionario

El cuestionario se aplicó a treinta docentes del Programa de Licenciatura en Nutrición. El cuestionario tuvo como objetivo la recolección de información de primera mano o fuentes primarias para conocer sobre las estrategias docentes para el diseño de programas y contenidos de asignatura, tomando en cuenta los aspectos en que fue necesario

profundizar luego de la revisión de las cartas descriptivas. El cuestionario constó de preguntas abiertas. En el cuestionario se consultaron datos generales y personales de los docentes, entre los que se preguntó sobre edad, sexo, profesión, entre otros. En la revisión de las respuestas del cuestionario, se apreció que no hay diferencias significativas en cuánto a género, edad, tipo de contratación, antigüedad, etcétera. Los cuestionarios fueron aplicados en un 47% a mujeres y un 53% a varones, aunque no necesariamente es la proporción por género en la planta docente del programa, ya que no se buscó una muestra representativa en ese sentido. Pero sí fue posible indagar sobre diferencias por género en el diseño de los contenidos de asignaturas. La siguiente gráfica presenta los resultados sobre la concepción de la carta descriptiva en la que se encontró que un 39% de los docentes contestaron que la carta descriptiva es una guía de los objetivos y temas de la materia. Esta proporción contrastó con el 7% de los docentes que contestaron que es un documento para homogeneizar a todos los docentes. En el tipo de respuestas se observaron dos extremos en la opinión de los docentes, entre quienes están en el polo de considerarlo como una guía y aquellos que lo entienden como un documento normativo, homogeneizador. La mayoría de las respuestas se pueden considerar en la noción de la carta descriptiva como una base para elaborar contenidos didácticos, aunque no en un porcentaje muy amplio, como lo expresa la Gráfica 1.

Gráfica 1. Opinión docente sobre la carta descriptiva



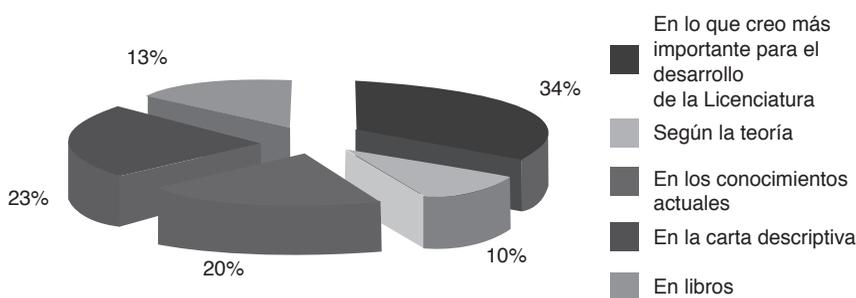
Fuente: elaboración propia

Otra interrogante se refirió a las bases de los docentes para elaborar los contenidos temáticos de las asignaturas, de lo que la mayor parte de los docentes, sin distinción de género o tipo de contratación, señaló que se basan en las cuestiones que ellos consideran más importantes “para el desarrollo de la licenciatura”. No se hizo mención de las sugerencias de la academia o las expectativas de los estudiantes, ni alguna otra cuestión que refiriera al modelo pedagógico del programa o de la universidad. Estas fueron algunas respuestas docentes al cuestionar sobre sus bases y fuentes para el diseño de contenidos:

- la carta descriptiva.
- libros y revistas especializadas.
- el objetivo de la carta descriptiva.
- las necesidades que se deben cubrir revisando exhaustivamente literatura.
- en lo que creo más importante para la licenciatura.
- en el propósito y objetivos de la materia.
- en libros de texto y artículos de investigación.

Este tipo de respuestas se agruparon en la siguiente gráfica.

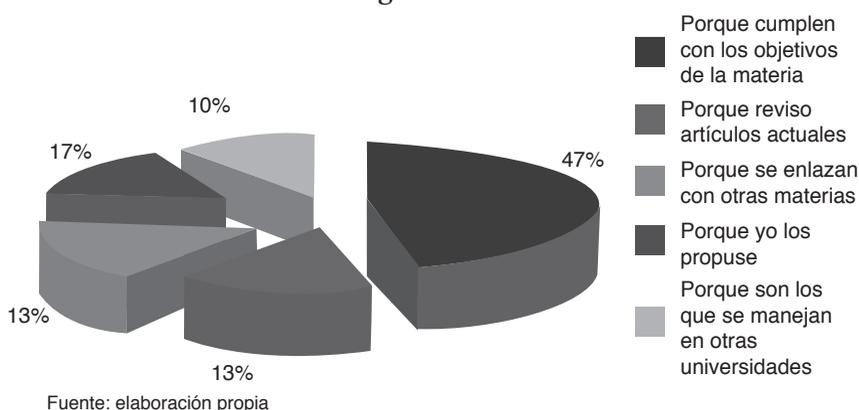
Gráfica 2. Bases y fuentes docentes para formular contenidos de asignatura



Fuente: elaboración propia

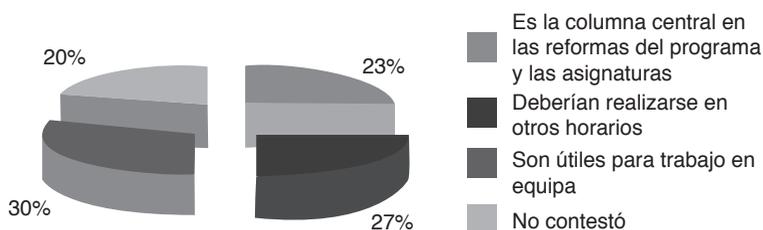
Se consideró relevante indagar acerca de la opinión de la calidad y pertinencia de los contenidos de las asignaturas que imparten. Al preguntarles al respecto se observó que el 47 % de los docentes contestó que son correctos porque se cumple con el objetivo de la materia, mientras que un 10 % indicó que son adecuados porque son los similares a contenidos que se enseñan en otras universidades, como se ilustra en la Gráfica 3.

Gráfica 3. Opinión sobre la validez de los contenidos de su asignatura



En la UACJ los programas operan con base en cuerpos colegiados, que se conocen como academias. Por esas cuestiones tomó relevancia indagar acerca de la opinión docente sobre el papel de las academias y sobre los problemas de salud, en tanto que estos refieren a un campo social que define los conocimientos que deben ser parte del currículum y con papel importante en la definición de contenidos. Se encontró que la mayoría de la planta docente, en un 30 %, opinó de la utilidad de las academias para el trabajo en equipo y para evaluar el programa y las asignaturas, en contraste con el 20 % que no contestó a esa pregunta, como se muestra en la Gráfica 4.

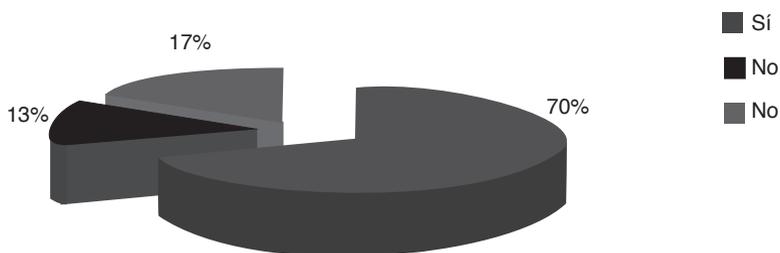
Gráfica 4. Opinión sobre el papel de las academias



Fuente: elaboración propia

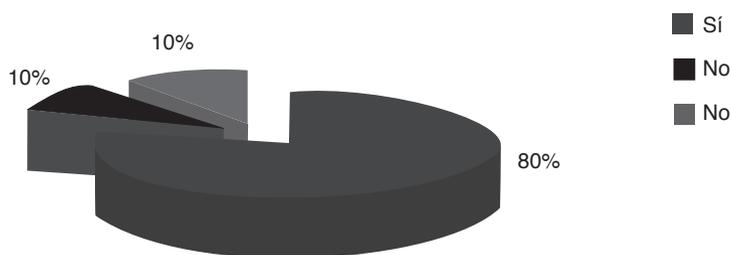
Un aspecto crucial en la definición de contenidos educativos es el conocimiento del perfil de egreso en nutrición. Esto reflejó como resultado que el 70% de docentes sí conocen el perfil de egreso aunque extraña que un 80% afirma que los considera al elaborar sus contenidos de asignatura, como se ilustra en las Gráficas 5 y 6.

Gráfica 5. Conocimiento del perfil de egreso por parte del docente



Fuente: elaboración propia

Gráfica 6. Perfil de egreso contemplado en la asignatura



Fuente: elaboración propia

En el cuestionario se preguntó sobre qué necesita aprender de cada asignatura la/el alumna/o de la licenciatura en nutrición, así como sobre la profundidad con que el docente aborda los contenidos temáticos de la asignatura, en el sentido de observar la congruencia entre los objetivos de la asignatura con los demás elementos del plan de estudios, con atención al perfil de egreso y los problemas de salud de la sociedad local. Esto arrojó que el 57% los trabaja a nivel básico, mientras 23 % contestó que “en base a las necesidades de la materia” y un 20 % a nivel de especialidad. Esto se observa en la Gráfica 7.

Gráfica 7. Nivel de profundidad con que se trabajan los contenidos



Fuente: elaboración propia

2.3 La sesión de grupo. Docentes opinan de docentes

Los resultados del cuestionario se presentaron con un grupo de docentes de los diferentes campos profesionalizantes de la licenciatura en nutrición. Estas/os docentes fueron receptivos a la invitación, además de que conocieron del estudio de caso y manifestaron su interés al respecto, por lo que se les identificó como sensibles al problema de investigación y a conocer los resultados del mismo. En general, se validaron los resultados mostrados y fue una sesión de autoconocimiento. La sesión duró aproximadamente dos horas, se realizó en una sala del programa educativo. Esta estrategia permitió generar reflexión sobre las respuestas de los cuestionarios, además fue una forma de validación de las mismas y permitió dar mayor confiabilidad a los resultados generales.

III.- Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación tuvo como justificación la laguna del conocimiento constituida por la ausencia de información sobre las estrategias de los docentes para generar sus contenidos didácticos, así como sobre los criterios y posibilidades que sirvan a los docentes para mejorar las maneras como diseñan sus programas de asignatura. Esto puede favorecer la formación del profesional que exige la sociedad para solucionar los distintos problemas de salud, con una academia que piensa sobre las maneras cómo se procede en la docencia y lo didáctico. De igual manera se conocieron algunos aspectos de la cultura académica del docente del programa de nutrición.

Las estrategias para elaborar contenidos didácticos de las asignaturas por parte de los profesores del programa de nutrición, han sido de nuestro interés, debido a los múltiples problemas que traen consigo en el aprendizaje de los alumnos. Como lo menciona Rosa Martín y Ana Rivero (2001), la formación del profesorado está fuertemente condicionada por la manera en que se organizan los contenidos de las asignaturas. En este estudio nos dimos cuenta que el no tener conocimientos de docencia y *curriculum* desde un inicio, no

permitirá al docente establecer criterios adecuados para desarrollar los contenidos de asignatura congruentes con el plan de estudios al que se integra. Los conocimientos de la asignatura a enseñar requieren de una adecuada formación en el docente. También fue posible observar que cada docente tiene una estrategia o estrategias para elaborar sus contenidos de asignatura y todo se debe al bagaje cultural, en que se desarrolló y vive, en todos los aspectos; creencias, costumbres, formación, valores, experiencia profesional, etcétera. Esto no es palpable, sin embargo, está directamente relacionado con las concepciones que el docente construye con base en sus experiencias, que lo orientan a tomar la decisión de lo que se selecciona, de los recursos y métodos didácticos de su curso, entre otros, para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Se debe promover y enriquecer de manera institucional lo que se abordó como cultura docente en la parte teórica del primer capítulo.

En relación con los instrumentos aplicados se retoma la pertinencia de los mismos y la utilidad del método que se desarrolló. En la primera fase se consultaron documentos diversos para lograr una visión de los propósitos y objetivos que los docentes destacan para sus cursos. Luego se realizó una selección de las mismas, que diera un panorama global de los campos profesionalizantes para tener bases para la aplicación de un cuestionario que cada docente pudo resolver. En este se consultó sobre datos generales y personales de los docentes, entre los que se preguntó sobre edad, tipo de contratación, sexo, profesión, entre otros. El objetivo de obtener estos datos fue observar si existía diferencia por estos indicadores en las respuestas que dieron a cada una de las preguntas del cuestionario y poder describir *grosso modo* las estrategias que utiliza el docente para elaborar sus contenidos. Esto es lo que el cuestionario permitió, conocer rasgos de su cultura docente y las estrategias y bases con que los docentes parten para definir y tratar los contenidos y diseño de programas de las asignaturas que imparten.

En términos generales, considerando, por un lado, el cuestionamiento realizado, sobre la opinión del papel de las academias, que no fueron nada positivos a favor del trabajo que se realiza, se recomienda

establecer un plan estratégico de mejora con el fin de reorganizar académicamente la academia en los 5 campos profesionalizantes, que se proponen a nivel nacional por la AMMFEN y que forman parte de las asignaturas del plan de estudios del programa de nutrición, ya que en la sola academia existente se trabaja todo lo relacionado con los cursos. El fin de reorganizarla es para que cada grupo de docentes, con sus respectivas asignaturas, pertenecientes a cada campo, contemplen en su trabajo el perfil epidemiológico a nivel local, estatal, del país y mundial, componente en que se fundamenta nuestro plan de estudios, así como los objetivos para establecer las competencias profesionales necesarias y ser desarrolladas en cada asignatura estableciéndose congruentemente con el perfil de egreso. Así el egresado contribuirá de una mejor manera a la solución de los problemas de salud de la población.

Por otro lado, el programa de nutrición tiene casi 10 años que inició sus actividades, por lo que es pertinente realizar estudios sobre el particular y de como sus docentes diseñan sus contenidos didácticos, y no solo al interior del programa de nutrición, sino en toda la UACJ, con la finalidad de reorganizar los criterios para diseñar cartas descriptivas o contenidos didácticos, ya que en la búsqueda solo se encontró un manual que guía al docente, y en algunas ocasiones se realizan talleres para el llenado de formato de carta descriptiva, mismos en los que no se ha visto que se contemplen los componentes del currículum.

Por último, se recomienda dar seguimiento a la línea de investigación de este proyecto, ya que los resultados que arrojó este estudio servirán de base para investigar y establecer los lineamientos o estrategias más adecuadas que permitan al docente elaborar sus contenidos didácticos, de manera congruente con el curriculum y los requerimientos y parámetros contemporáneos de la educación superior.

Referencias

- Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2ª. Edición. Ediciones Siglo XXI. Argentina. 1989. 256p.
- Cañal, P.; Ballesteros, C. *Dificultades de los equipos de profesores en el diseño de unidades didácticas*. Investigación en la escuela. 1ª Edición. Díada editora. España, 2004.
- Carmona, F. M. *Las concepciones sobre los problemas del desarrollo*. En: Moreno, M. *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ariel, 1997. 370 p.
- Díaz, B. Á. *Didáctica y curriculum*. 1ª Edición. Editorial Paidós Educador. México. 2003. 207 p.
- Díaz, V. E.; Ramos, R. R. "Reflexiones y alternativas en torno al rol de la disciplina académica en la carrera de Medicina". *Educ. Med. Super*. 21(3). 2007. 124-130.
- Fernández, G. J.; Elortegui, E. N. "Que piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar". *Enseñanza de las Ciencias*. 14 (3). 1996. 331-342.
- Gene, A.; Gil, D. "Tres principios básicos en el diseño de la formación del profesorado". *End. Ped*. 18. 1981. 28-30.
- Hargreaves, A. *Profesores y postmodernidad*. 2ª Edición. Ediciones Morata. Madrid. 1996. 113 p.
- Hernández, Z. G. *La calidad de la educación médica en México*. 1ª Edición. Editorial Plaza y Valdés Editores. México. 1997. 166 p.
- Hernández, Z. G. La Educación Médica. En: Diplomado Filosofía y Ciencia en la Educación Biomédica. (28 de septiembre del 2002 al 22 de febrero del 2003: Juárez, México). UACJ.
- Hernández, Z. G. Escuelas Pedagógicas. En: Diplomado de Modelos Educativos. (04 de octubre del 2003 al 05 de junio del 2004: Juárez, México). UACJ.
- Lorente, L. Á. "Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria". *Rev. Curriculum y formación del profesorado*. 10(2). 2006. 105-113.
- Margalef, G. L.; Pareja, R. N. 2007. Construyendo puentes entre asignaturas. Una experiencia orientada a favorecer la interdiscipli-

- nariedad. Investigación presentada en las II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS Badajoz, 19-21 de septiembre de 2007. <http://oce.unex.es/jornadas/Actas/pdf/56.pdf>.
- Martin, P. R.; Rivero, G. A. "Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria: Los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado". *Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 40. 2001. 63-79.
- Maturana, H.; Varela, F. *El árbol del conocimiento*. 1ª Edición. Editorial Lumen. Buenos Aires. 2003. 345 p.
- Medrano, D. G. *et. al. Construyendo el constructivismo. Antologías del Modelo Educativo Constructivista*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. 2004. 1-27 p.
- Ochoa, M. G.; Burciaga, R. J. *Manual: Planeación de la Actividad Docente*. 1ª Edición. Editorial UACJ. Juárez, México. 2002. 42 p.
- Pérez, G. A. Gimeno J. "Pensamiento y acción en el profesor". *De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y aprendizaje*. 42. 1988. 37-63.
- Pérez, A. R. "La comunidad de escuela como recurso educativo en el desarrollo de los programas escolares en vínculo con la vida". *Rev. Acción educativa*. 3(3). 2003. 55-65.
- Pintor, G. M. Vizcarro, G. C. "Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas". *Revista Complutense de Educación*. 16(2). 2005. 623-644.
- Porlàn, A. R. Cañal, P. "Bases para un programa de investigación en torno a un modelo didáctico de tipo sistémico e investigativo". *Rev. Enseñanza de las Ciencias*. 6(1). 1988. 54-60. <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51046/92951>. (acceso: marzo, 2008).
- Salazar, S. "El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente". *Rev. Actualidades investigativas en educación*. 13(4). 2003. 12-20.
- Shlain, L. *El alfabeto contra la diosa*. 1ª Edición. Editorial Debate. Madrid. 2000. 356 p.

Yin, R. K. "Case Study Research: Design and Methods". Sage Publications. 7(9). 1994. 44-49.

Yacuzzi, E. *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. Universidad del CEMA, 2006. <http://ideas.repec.org/p/cem/doctra/296.html>. (acceso: enero, 2008).