

Este capítulo forma parte del libro:

Trayectorias universitarias (1973-2023) Experiencias docentes y administrativas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes

**Marcela López Arellano
(Coordinadora)**



editorial.uaa.mx



libros.uaa.mx



revistas.uaa.mx



libreriavirtual.uaa.mx

Número de edición: Primera edición electrónica

Editorial(es):

- Universidad Autónoma de Aguascalientes

País: México

Año: 2025

Páginas: 244 pp.

Formato: PDF

ISBN: 978-607-2638-49-5

DOI:

<https://doi.org/10.33064/UAU/978-607-2638-49-5>

Licencia CC:



Disponible en:

<https://libros.uaa.mx/uaa/catalog/book/355>

Transformaciones en la docencia a lo largo de 50 años



ENSEÑAR A APRENDER. EXPERIENCIAS DE DOCENCIA EN LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA

Genaro Zalpa Ramírez

Me incorporé a la Universidad Autónoma de Aguascalientes en febrero de 1976, dos años y medio después de su fundación, por lo que tuve el privilegio no solamente de verla crecer y consolidarse, sino también de participar en muchos de los procesos que estuvieron en marcha en los primeros años de la institución y que le dieron, poco a poco, su forma actual. La historia de esos procesos ya se ha abordado en otros escritos, por lo que en este texto me voy a centrar en la narración de mi experiencia en el terreno de la docencia, particularmente en la carrera de Sociología, en cuya fundación participé junto con el licenciado Felipe Martínez Rizo. En ese tiempo, que quizás podríamos considerar como de innovación constante, antes de la creciente burocratización de la universidad que se ha venido dando, la administración trabajaba con un presupuesto básico compartido¹

1 Edgar H. Schein, *Organizational culture and leadership* (EUA: Jossey-Bass Publishers, 1992); J. Steven Ott, *The organizational culture perspective* (California: Brooks/Cole Publishing Company, 1989). Pautas de presupuestos básicos que los grupos aprenden

que puede expresarse así: “las y los profesores son dedicados, trabajadores, y comparten la misión y la visión de la UAA”. Según Schein y Ott, los dos especialistas en cultura organizacional citados, los presupuestos básicos orientan las acciones administrativas, que en aquel momento eran las de un control mínimo sobre las acciones de las y los profesores, y un gran aliento a las iniciativas de innovación.

Aunque no se explicitaba, se administraba siguiendo los principios de la Teoría de la Contingencia,² según la cual no hay una única forma óptima de organización, sino que, para determinar la más adecuada, se deben considerar los objetivos que se persiguen. Aquellas organizaciones, como las universitarias, cuyo objetivo es la producción de conocimientos, es decir, la creatividad, la capacidad de iniciativa de los miembros es altamente apreciada y un cierto caos es tolerado. Después de todo, como lo dice Morgan –profesor y consultor organizacional canadiense–: “el orden puede surgir del caos”.³ Se trata de que los miembros de la organización estén continuamente innovando, creando: “Si funciona, lo hacen nuevamente. Si falla, rápidamente cambian de enfoque”.⁴ Así sucedió, de hecho, en varios casos.

Inicio con algo que, visto desde la óptica actual, resulta curioso y que fue un paso breve, temporalmente en la estructuración de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Se ha dicho, con razón, que uno de los aciertos del rector fundador, el contador Humberto Martínez de León, fue diseñar una institución con la administración centralizada y la docencia descentralizada. Pero, tomando quizás como modelo las organizaciones empresariales, también se dividieron

al resolver sus problemas de adaptación en el entorno y de integración interna, y que se enseñan a los nuevos miembros como los modos pertinentes de “percibir, pensar y sentir” (Schein, *op. cit.*, p. 12). Quien esté familiarizado con la obra de Bourdieu, notará la semejanza con el concepto de *habitus*.

2 L. Donaldson, “The normal science of structural contingency theory”, en *Handbook of organization studies*, ed. por S. R. Clegg, C. Hardy y W. R. Nord (Londres: Sage, 1996), 57-76.

3 Gareth Morgan, *Images of organization*, (Londres: Sage), 1997, 58.

4 Gareth Morgan, *Imaginization. New mindsets for seeing, organizing, and managing* (Londres: Sage, 1997), 57.

las tareas de planeación y ejecución: en una dependencia se planea y en otras se ejecuta lo planeado, lo cual, aplicado a la docencia, hizo que surgiera un organismo, no recuerdo si era un departamento, llamado *Staff Académico*. En ese departamento, un grupo de profesores se encargaría de diseñar los programas de docencia de las diferentes áreas del conocimiento, para que las profesoras y los profesores encargados de la docencia los aplicaran en el aula.

Ése fue mi primer puesto, ser miembro del *Staff Académico*, encargado de diseñar los programas de Ciencias Sociales para todas las áreas de la universidad. Como es comprensible, esta estructura no duró mucho tiempo, pues platicando con el rector, al que se tenía acceso fácilmente, se le hizo ver, y él lo entendió muy bien, que esa división entre planeación y ejecución no podría funcionar en una institución educativa, sino que cada docente debía diseñar sus propios programas, como hasta la fecha ocurre. Posteriormente fui nombrado jefe del Departamento de Sociología y coordinador de la carrera,⁵ puestos en los que tuve también varias vivencias interesantes que no voy a abordar en este texto. Me voy a centrar en mis experiencias en la docencia en esa carrera que comenzó a impartirse en el año 1976. Narrar esta experiencia me parece interesante, sobre todo porque las formas de llevar a cabo la enseñanza se basaron en una concepción de la docencia universitaria que hasta la fecha me parece válida y que se ha venido repitiendo en las diferentes reformas del plan de estudios de esa licenciatura.

Un esbozo del planteamiento general se encuentra en el primer plan de estudios de Sociología, el de 1976, en el que se lee:

Al término de la carrera, el profesionista que se trata de preparar estará en condiciones de:

Dominar las herramientas intelectuales básicas que le permitirán realizar con eficiencia sus estudios, y continuarlos por su cuenta para actualizarse continuamente o para abor-

5 Eran dos puestos diferentes. Al pasar el tiempo, el puesto de coordinación de carrera desapareció.

dar campos específicos de la sociología diferentes del que haya escogido durante su formación; lo cual implica la lectura y la metodología del trabajo intelectual, el inglés y las matemáticas.

Desde luego, las materias mencionadas, Lectura y Metodología del Trabajo Intelectual, Inglés y Matemáticas se impartieron durante la vigencia del plan de estudios. La concepción de la formación universitaria se planteó más explícitamente en el plan de estudios de 1980:

El proceso enseñanza-aprendizaje en la Universidad se considera como un proceso gradual, a través del cual, el alumno avanza hacia su independencia docente con respecto a los maestros y a la misma Universidad, de manera que, poseyendo las herramientas fundamentales y los hábitos de lógica del trabajo científico, de análisis y evaluación, sea capaz de aprender por su cuenta, no quedarse al margen del desarrollo científico una vez terminada su formación universitaria, abordar nuevos campos de su profesión y ser verdaderamente crítico.

Lo anterior implica la búsqueda de métodos de enseñanza no tradicionales que incorporen verdaderamente al alumno al quehacer científico para que deje de ser un mero repetidor de los contenidos expuestos por el profesor [...].

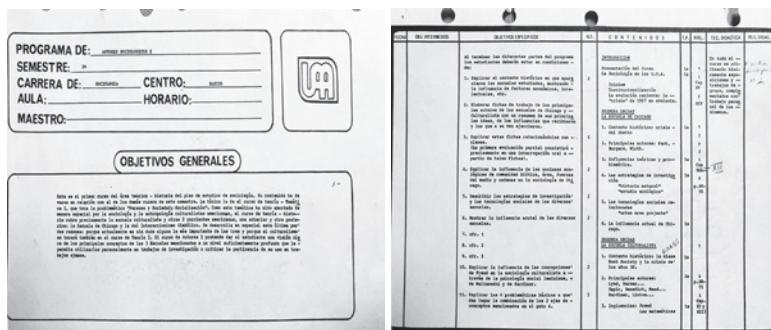
El profesionista que se pretende formar deberá estar en condiciones de:

Manejar las herramientas fundamentales básicas que le permitan un estudio independiente y crítico, su actualización continua y un trabajo de investigación y no sólo de aplicación mecánica de conocimientos.

Esta concepción de la formación universitaria se ha venido repitiendo en todas las revisiones del plan de estudios, algunas veces formulada con las mismas palabras y otras veces con ligeras variantes que

no voy a citar, porque lo que me interesa exponer aquí son las diferentes estrategias que se han adoptado para llevar a la práctica esa concepción. No estoy seguro de la fecha, pero me parece que fue alrededor de 1980 –primera revisión del plan de estudios– cuando, para ser coherentes con la mencionada concepción de la formación universitaria, se decidió ya no pasar lista de asistencia. El supuesto detrás de esa decisión fue que, si las y los estudiantes podían alcanzar los objetivos señalados en cada curso sin asistir a clases, quería decir que se estaba logrando el propósito de que aprendieran a aprender por su cuenta.

Lo anterior implicaba que los programas de las materias estuvieran diseñados de tal manera que especificaran con claridad los objetivos generales y específicos que se debían alcanzar, y los materiales, generalmente literatura en español y en inglés, que se podían utilizar para alcanzarlos. Desde luego, las clases se seguían impartiendo y fue muy notable que las alumnas y los alumnos no dejaron de asistir a las sesiones en el aula, aunque no se pasara lista. Pongo enseguida el ejemplo del programa de una materia, el cual, durante un tiempo, se reprodujo en imprenta y tenía la misma forma para todas las materias de las diferentes carreras.



Fotografías del programa de materia Autores Sociológicos de la licenciatura en Sociología, UAA. Archivo privado de Genaro Zalpa Ramírez (en adelante APGZR).

Las columnas que contemplaban estos programas son las siguientes: fecha, objetivos intermedios, objetivos específicos, nivel taxonómico (tomados de la taxonomía de Bloom: 1 conocimiento, 2 comprensión, 3 aplicación, 4 análisis, 5 síntesis, 6 evaluación), contenidos, tiempo probable, bibliografía, técnica didáctica y recursos didácticos. Es muy interesante dejar constancia de que se logró que toda la universidad adoptara la misma concepción y que se decidiera no pasar lista en ninguna carrera. Pero esta política no duró mucho y se volvió a imponer el pase de lista, aunque por un tiempo se hizo una excepción con la carrera de Sociología.

Igualmente, relacionado con lo anterior, y nuevamente en todas las carreras de la universidad, se clasificaron las materias en dos tipos: cursativas y no cursativas. Las primeras debían cursarse presencialmente y no podían presentarse en exámenes extraordinarios, sino que, si se reprobaban, había que hacer nuevamente todo el curso; era el caso de los laboratorios y los talleres, incluidos los talleres de investigación de la carrera de Sociología. Esta innovación tampoco duró mucho tiempo. En el plan de estudios de 1998, siguiendo la misma idea, se redujeron las sesiones presenciales de dos sesiones de dos horas por semana, a una sola sesión de dos horas y se cambió el método de enseñanza-aprendizaje, eliminando los cursos expositivos para sustituirlos por seminarios en los que se privilegiaría la participación de los alumnos. Lo que se buscaba era que las y los

alumnos tuvieran más tiempo para el estudio personal, de manera que pudieran preparar su participación en los cursos-seminario:

Este plan de estudios contiene una innovación básica, que se considera muy importante para la mejora cualitativa en la formación de estudiantes de licenciatura. Cada curso, de los impartidos por el Departamento de Sociología y Antropología, tiene solamente una sesión de dos horas por semana, con el propósito de favorecer el desarrollo de la capacidad de estudio independiente de los estudiantes. Como esta condición se asocia estrechamente con la forma como se implementan los cursos, la comisión que revisó el plan juzga que es muy importante recomendar un proceso de enseñanza-aprendizaje que emplee diversos métodos del tipo de seminarios, que faciliten la adquisición, por los alumnos, de las capacidades básicas de análisis, síntesis, evaluación y manejo (dependiendo de los objetivos del curso, que se tuvo mucho cuidado en especificar) de los contenidos del curso.

Estos cambios no se orientan a reducir la carga de trabajo de los alumnos, o de los profesores. Se orientan, más bien, a hacer participar a los alumnos más activamente, de una manera sistemática y controlada, en el proceso de su propia formación y a desarrollar su capacidad de autoformación mediante una mayor cantidad del trabajo personal y una manera diferente de trabajo en el aula. Significan un esfuerzo importante para intentar alcanzar, con mayores probabilidades de éxito, un objetivo que ha estado presente en todas las versiones del plan de estudios desde la fundación de la carrera [se refiere a la independencia docente de las y los alumnos y al fomento de la capacidad de aprender por su cuenta: aprender a aprender. Y se añade:] Lo anterior implica la búsqueda de métodos de enseñanza no tradicionales que incorporen al alumno al quehacer científico, con el objeto de que deje de ser un mero repetidor de los contenidos expuestos por el profesor.

[...] Esta búsqueda de metodologías de enseñanza-aprendizaje innovadoras es parte también del modelo educativo de la UAA [...]. Las críticas que se le hacen a la enseñanza superior señalan, con acierto, el hecho de que el alumno, una vez terminada su carrera, posee un cúmulo de conocimientos que no es capaz de adaptar a las situaciones “no vistas en clase” que se encuentra en su vida profesional, ni de encontrar soluciones nuevas a los problemas nuevos que también, seguramente, deberá enfrentar [...]. La orientación que enfatiza el desarrollo de las habilidades del pensamiento se basa en la idea de que el objetivo más importante de la formación universitaria es que el alumno aprenda a aprender por su cuenta. Es decir, que sepa dónde buscar información y cómo procesarla y sistematizarla (ordenar, clasificar, inferir, pensar en proposiciones e hipótesis, reconocer un elemento en condiciones cambiantes, analizar, sintetizar, evaluar, etc.) para poder adaptarse con facilidad y rapidez, y con buenas perspectivas de éxito, a las situaciones nuevas de la vida profesional, y de innovar ante circunstancias rápidamente cambiantes, tal como lo demanda el mercado de trabajo.

Sin descuidar los contenidos propios de un campo del conocimiento, esta perspectiva no se preocupa por enseñar todo lo que el alumno posiblemente requerirá en el campo del ejercicio profesional, sino por desarrollar la capacidad de su pensamiento. Esto requiere formas de enseñanza que no se basan únicamente en la exposición del profesor sino también en otras formas, diversas, que aquí hemos llamado en forma genérica “seminarios”. Esta estrategia requiere disminuir las sesiones de aula para dar tiempo al trabajo personal de los alumnos, y organizar de trabajo de los profesores. (Plan de Estudios Sociología, 1998, UAA).

Paralelamente al plan de estudios se adoptaron otras estrategias. Entre ellas, los cursos de Desarrollo de Habilidades de

Pensamiento (DHP), implantados con la ayuda de la doctora Margarita A. de Sánchez y ofrecidos (me parece recordar que como materias optativas) a las y los alumnos de todas las carreras de la universidad, a la vez que se capacitó a algunos profesores para su impartición. Con el tiempo, estos cursos dejaron de ofrecerse, porque se rutinizaron y dejaron de cumplir la función para la que habían sido diseñados.

En la carrera de Sociología, sin embargo, se decidió no depender de si se impartían o no esos cursos para desarrollar la capacidad analítica y de pensamiento lógico de las y los estudiantes, sino que cada curso debía desplegar estrategias para lograrlo. Pongo el ejemplo de un curso impartido por mí sobre Historia de la Sociología, en el que se analizaron las obras de dos de los fundadores de esta ciencia: Émile Durkheim y Max Weber. El curso se impartió en el primer semestre:

Siendo uno de los objetivos fundamentales de la carrera de Sociología la capacitación del alumno *[sic]* para el aprendizaje independiente [...] y buscando al mismo tiempo el desarrollo de su capacidad crítica frente a autores y teorías, el curso de historia de la sociología se complementa con los siguientes trabajos:

1.- Objetivo: Analizar la obra citada en la bibliografía:

- a) Entregar ficha de lectura sobre el prefacio a la primera edición de la obra, en la que se especifique su objetivo (qué), los medios propuestos por el autor para lograr el objetivo (cómo) y su finalidad (para qué).
- b) Entregar ficha de lectura sobre el prefacio a la segunda edición especificando el qué, el cómo y el para qué, y señalando su relación con el prefacio a la primera edición.
- c) Entregar un resumen de la obra.

Bibliografía: Durkheim, E. *Las reglas del método sociológico* (varias ediciones).

2.- Objetivo: Entregar un trabajo en el que se resuma el artículo citado en la bibliografía y en el que se especifique el qué, el cómo y el para qué del autor.

Bibliografía: Weber, M. "La objetividad del conocimiento en las ciencias y la política sociales", en *Sobre la teoría de las ciencias sociales* (varias ediciones).

3.- A partir de lo visto en clases y en la bibliografía del programa elaborar un trabajo en el que se relacionen Durkheim y Weber desde alguno de los puntos de vista siguientes:

- Construcción del objeto: hecho social y acción social.
- Concepción del método: la explicación.
- Relación entre sociología y valores.
- Papel de la religión en el cambio social.

Señalando:

Si se complementan en todo o en algunos puntos (la teoría de uno puede ser ampliada congruentemente por la del otro).

Si se contraponen en todo o en algunas partes (señalar los puntos de controversia).

Si se excluyen (si se acepta lo que dice uno, se debe rechazar lo que afirma el otro).

Si no hay relación (simplemente hablan de cosas diferentes).

Otra estrategia fue la adopción del Sistema de Instrucción Personalizada (SIP). Copio a continuación la carátula de un programa SIP impartido por mí, que resume sus características:

1. Excelencia en el aprendizaje. Los alumnos (*sic*) deberán alcanzar en un nivel de excelencia en TODAS las unidades el

programa. Esto significa que los exámenes evaluarán todos los objetivos de cada unidad y que los alumnos deberán de conocerlos en un nivel de excelencia; es decir que sólo hay dos calificaciones posibles: 10 o reprobado.

2. Cada alumno avanza a su propio paso. En otras palabras: la eficacia es constante (todos alcanzan en un nivel de excelencia todos los objetivos) y el tiempo es variable (no todos alcanzan los objetivos al mismo tiempo). En un curso tradicional el tiempo es constante (todos avanzan al mismo paso) y la eficacia es variable (no todos aprenden igual).
3. No hay fechas fijas para la presentación de los exámenes. Cada alumno, cuando a su juicio haya estudiado suficientemente una unidad, solicita el examen al maestro. Tampoco hay límite en el número de exámenes, los alumnos pueden presentar el examen de la misma unidad hasta que la aprueben en el nivel de excelencia.
4. Énfasis en la comunicación escrita. NO HAY CLASES, sino que los alumnos estudian por su cuenta. Pueden acudir a pedir asesoría al maestro, pero siempre teniendo en cuenta que no se trata de pedir que se les imparta individualmente la clase.
5. Aunque normalmente un curso SIP no tiene límite de tiempo, en nuestro caso procederemos de la siguiente manera, para ajustarnos a las normas de la Universidad:
 - 5.1 Se pondrá un semestre como límite de tiempo para presentar y aprobar, con un nivel de excelencia, los exámenes de todas las unidades del programa.
 - 5.2 A quien no logre acreditar el curso en un semestre se le pondrá NP (no presentó), en lugar de calificación.
 - 5.3 Quien no haya acreditado el curso podrá recurrir al sistema de exámenes extraordinarios en los que se evaluarán las unidades del programa que no haya acreditado, pero no todo el programa.
 - 5.4 Una vez acreditadas todas las unidades del programa la calificación del curso será 10.

Como fruto de la experiencia, se modificó la característica número 1, estableciendo que no todas las unidades se calificarían con 10, y la 5.4, para determinar que la calificación final del curso sería el promedio de las calificaciones de todas las unidades. Asimismo, para estar en consonancia con la concepción de la formación universitaria, se señaló que las unidades tendrían un grado creciente de dificultad para lograr que las y los estudiantes fueran desarrollando su capacidad de aprender por su cuenta. Desde luego, los programas debían exponer con claridad los objetivos que se debían alcanzar en cada una de las unidades del programa y los recursos bibliográficos a los que las alumnas y los alumnos podían recurrir para alcanzarlos, como se hace también ahora.

Con respecto a los profesores, se tuvo cuidado en señalar en el plan de 1998 lo siguiente:

Se requiere mayor dedicación de tiempo por parte de los profesores y que éstos estén atentos, al mismo tiempo que a los contenidos de las materias, que deberán ser pertinentes, actualizados, etc., para facilitar el desarrollo de la capacidad del pensamiento de los alumnos.

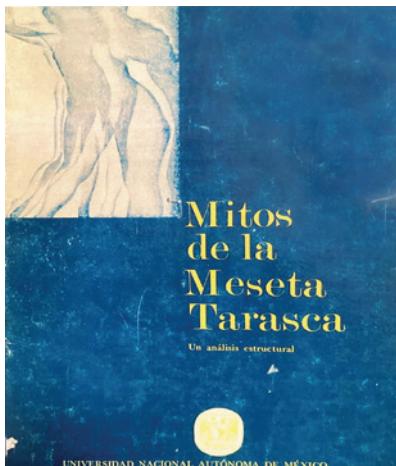
[...]

La nueva forma de implementar los cursos teóricos, que tendrán una sola sesión de aula, pero dos horas teóricas y cuatro prácticas, puede dar lugar a dudas en cuanto a las horas que se les designarán a los profesores de esos cursos. La designación deberá atenerse, como se hace con otros cursos como los talleres a la cantidad total de horas, seis en el caso de los cursos a los que nos referimos.

No se desaprovechaba ninguna oportunidad para orientar la docencia al desarrollo de las capacidades intelectuales de las alumnas y de los alumnos. Quienes formaron parte de las primeras generaciones recordarán, por ejemplo, las diferentes formas de hacer los exámenes, algunas veces aprovechando sus propias solicitudes. En

un curso, no recuerdo cuál, me pidieron que hiciera un examen de falso o verdadero, lo cual acepté, pero planteando las preguntas de la siguiente manera: “La siguiente afirmación no es necesariamente falsa, ni necesariamente verdadera. Diga por qué puede ser falsa y por qué puede ser verdadera”. Otra de las características de la carrera es que, desde el inicio, se definió el perfil del profesionista que se pretendía formar como el de un investigador o investigadora de los fenómenos y los procesos sociales, por lo que había que enseñar a hacer investigación, y la mejor manera fue la de enseñar haciéndolo, para lo cual, en cada semestre se contemplaba un taller de investigación.

Particularmente memorables fueron los talleres de investigación que se llevaron a cabo en el área purépecha del estado de Michoacán, con las alumnas y con los alumnos de las tres primeras generaciones, mientras cursaban el tercer semestre de Sociología. Éstos consistieron en convivir durante dos semanas con familias de indígenas de diferentes regiones purépechas para recolectar mitos que después serían analizados siguiendo las teorías y metodologías del estructuralismo propuesto por el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss. La primera generación estuvo en la región de la sierra, en el entorno del municipio de Paracho; la segunda, en la Cañada de los Once Pueblos, y la tercera, en los poblados de la rivera del Lago de Pátzcuaro. La convivencia con las familias fue posible gracias a los buenos oficios de un sacerdote de la región, Sergio Guerra. El resultado del taller llevado a cabo con la primera generación culminó con la publicación de un libro por la Universidad Nacional Autónoma de México, porque en ese tiempo, la Universidad Autónoma de Aguascalientes todavía no contaba con un departamento editorial. Fue, para las alumnas y los alumnos de la primera generación, la primera publicación de su currículo.



MITOS DE LA MESETA TARASCA

Un análisis estructural

CRUZ REFUGIO ACEVEDO BARRA
ANDRÉS ALEJANDRO AGUILAR RÍOS
OLGA ALCALÁ LOPEZ
MA. DEL ROSARIO CABRILLO GARCÍA
M. A. GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE LEÓN
LOURDES DÁVILA MARTÍN
MA. ESTELA EQUÍVEL REYNA
J. JESÚS GÓMEZ SERRANO
MARCELA G. GUERRERO ORTÍZ
LAURA MARCELA LOZANO MORENO

ARACELI RAMÍREZ MANDUJANO
ANDRÉS REYES RODRÍGUEZ
ENRIQUE RODRÍGUEZ VARELA
OLGA VERA MONTAÑA
MA. GUADALUPE SERNA PÉREZ
PATRICIA M. SERNA VALDIVIA
VÍCTOR MANUEL SOLÍS MEDINA
ANTONIA VALDEZ SALAZAR
HELIO DE J. VELASCO RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Libro *Mitos de la Meseta Tarasca. Un análisis estructural*. México: UNAM, 1982.

Pero la experiencia fue enriquecedora, no solamente desde el punto de vista académico, sino también desde la perspectiva de la formación humanista de las y los estudiantes, quienes tuvieron la posibilidad de convivir con los miembros de una cultura diferente, los indígenas de la etnia purépecha, y aprender de ellos una manera diferente, y muy valiosa, de ver el mundo y la vida. No creo estar equivocado si digo que la disposición de enseñarles algo a los indígenas, con la que arrancó cada experiencia, se transformó en disposición para aprender de ellas y ellos.

Además de la docencia en la licenciatura en Sociología, tuve también la experiencia de impartir cursos en diferentes posgrados, particularmente en la maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas y en el doctorado en Estudios Socioculturales de la UAA. En esas experiencias, la concepción de la docencia como capacitación para aprender a aprender no cambió, solamente se adaptó a los niveles requeridos por los posgrados. Los cursos tomaron definitivamente la forma de seminarios y para cada unidad se les pedía a las y los estudiantes una ficha de lectura de la bibliografía señalada. Y las evaluaciones incluían siempre un trabajo final, en el que se especificaba que:

En los trabajos se evaluarán, con igual peso, el conocimiento del tema y la habilidad que demuestre el *[sic]* estudiante para exponer sus ideas de una manera clara y ordenada, y para fundamentar las bases de sus críticas y de sus conclusiones y posturas personales.

Termino este escrito manifestando mi satisfacción por el trabajo realizado en la docencia en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. No es, en mi caso, un lugar común decir que en ese proceso de enseñanza también aprendí mucho. Cuando se comparten conocimientos y habilidades intelectuales, éstos no se pierden, sino que crecen al compartirlos. Ésa fue mi experiencia.

Fuentes de consulta

- Donaldson, L. "The normal science of structural contingency theory". En *Handbook of organization studies*, editado por S. R. Clegg, C. Hardy y W. R. Nord, 57-76. Londres: Sage, 1996.
- Morgan, Gareth. *Images of organization*. Londres: Sage, 1997.
- Morgan, Gareth. *Imaginization. New mindsets for seeing, organizing, and managing*. Londres: Sage, 1997.
- Ott, J. Steven. *The organizational culture perspective*. California: Brooks/Cole Publishing Company, 1989.
- Schein, Edgar H. *Organizational culture and leadership*. EUA: Jossey-Bass Publishers, 1992.

