

Modelos Educativos: ¿Cómo ir en otra dirección?

MODELOS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS

Compiladores
Admed Barrera Aguilar / Diana Pérez Navarro



Tomo 1



Internacional

**Modelos educativos alternativos
Tomo 1**

Título de la Colección:
Modelos Educativos: ¿cómo ir en otra dirección?

Directora de la Colección:
M.E.S. Patricia Ramírez

Compiladores del Volumen:
M.E.S. Admed Barrera Aguilar
M.E.S. Diana Pérez Navarro

Responsable de diseño:
L.C.M. Vianey Carolina Casillas Vázquez

Primera Edición:
Enero de 2016

Derechos reservados conforme a la ley © Universidad
Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado
Nervo S/N C.P.: 63155, Tepic, Nayarit, México.
Teléfono: (311) 211 8800

ISBN Obra Completa: 978-607-7868-90-3

ISBN Volumen: 978-607-7868-92-7

Impreso y hecho en México

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

Comité Editorial

Presidente:

C.P. Juan López Salazar
Rector

Vocales:

Dr. Cecilio Oswaldo Flores Soto
Secretario General

Mtro. Jorge Ignacio Peña González
Secretario de Docencia

Lic. José Ricardo Chávez González
Secretario de Educación Media Superior

Dr. Rubén Bugarín Montoya
Secretario de Investigación y Posgrado

Ing. Arturo Sánchez Valdés
Secretario de Servicios Académicos

C.P. Marcela Luna López
Secretaría de Finanzas y Administración

Lic. Edgar Raymundo González Sandoval
Secretario de Vinculación y Extensión

M.C. Sara Bertha Lara Castañeda Dirección Editorial

ÍNDICE

<u>Presentación</u>	5
<u>Evaluación del proceso de dirección estratégica que permita implementar un centro de desarrollo de software como ventaja competitiva en las Universidades Tecnológicas de México</u> <i>(Eugenio César Velázquez Santana)</i>	7
<u>La evaluación del desempeño docente en el bachillerato general por competencias de la universidad de Guadalajara</u> <i>(Ana Rosa Lira Contreras, Rocío Adela Andrade Cázares, Manuel Gallegos Velázquez)</i>	19
<u>Reto y desafío de la política educativa instrumentada para el sistema educativo mexicano: cultura de las competencias</u> <i>(Elvia Marveya Villalobos Torres)</i>	31
<u>Del modelo de conservatorio al modelo universitario: la experiencia de transición en el departamento de música de la Universidad de Guadalajara</u> <i>(Irma Susana Carbajal Vaca)</i>	40
<u>¿Quiénes son los estudiantes universitarios hoy ante la educación superior? La experiencia de cuatro universidades públicas mexicanas (UNACH, UAM, UAN y UATX)</u> <i>(Javier Rodríguez Lagunas)</i>	53
<u>El docente como sujeto de derecho</u> <i>(Araceli Ramírez Meda, Claudia Silvestre Vargas Pelayo)</i>	65
<u>Narrativas sobre la construcción social del quehacer docente en educación a distancia</u> <i>(María del Rocío Ruiz Méndez)</i>	75
<u>Violencia de alumnos hacia docentes, la otra cara de la violencia escolar</u> <i>(Alejandro Gómez Pérez)</i>	88
<u>Incorporación de género en políticas y funciones sustantivas de universidades públicas estatales</u> <i>(Elisa Lugo Villaseñor, Flor Angélica Bautista Bahena, Viridiana Aydeé León Hernández)</i>	100

PRESENTACIÓN

Cumpliendo con su responsabilidad de difundir los resultados de investigación relacionados con las problemáticas sociales y educativas, así como con la práctica de la docencia y de la extensión de la cultura y los servicios, la Universidad Autónoma de Nayarit auspicia la edición de la segunda colección de libros electrónicos que recopilan resultados de investigación y reflexiones teóricas de docentes, investigadores y estudiantes de la propia Universidad, de Instituciones de Educación Superior de otros Estados del país e incluso, de otras IES del mundo, quienes participaron además en el 10° Congreso de Investigación Educativa.

Los programas académicos de Licenciatura en Ciencias de la Educación (CEPPE) y Maestría en Educación (Fomix-PNPC-Conacyt) del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, promovieron la publicación de la colección denominada "**Modelos Educativos: ¿cómo ir en otra dirección?**", de la cual se desprende el libro "**Modelos educativos alternativos**", **Tomo 1**, que corresponde al **Volumen II** de esta colección, donde se abordan temáticas como: la evaluación de la gestión estratégica y del desempeño de los docentes, la relación entre la cultura de las competencias y la necesidad de una cultura de la evaluación, un análisis de la experiencia en la transición de un modelo tradicional de conservatorio a un modelo universitario, un acercamiento a los rasgos básicos de los universitarios y a la problemática en cuatro instituciones, el conocimiento que tienen los profesores sobre el marco jurídico e institucional de sus derechos como profesional de la educación, narrativas sobre la construcción social del quehacer docente en educación a distancia, violencia de alumnos hacia docentes como otra visión de la violencia escolar, y la incorporación de género en políticas y funciones sustantivas de universidades públicas estatales.

Se pretende, con las colaboraciones que forman parte de esta colección, contribuir a:

- Discutir las condiciones actuales de los modelos educativos en los tipos y niveles de educación, analizando todas las condicionantes involucradas;
- Reconocer que es posible ir en otra dirección a los parámetros establecidos por la política educativa vigente.

Se pone también en manos -y a consideración- de nuestros estudiantes y colegas, en las IES del país y del extranjero, la posibilidad de retomar algunas ideas, tópicos de discusión, hipótesis, conclusiones o preguntas aquí planteadas, para contribuir a enriquecer el debate permanente sobre los modelos educativos en que se mueve la formación de niños, jóvenes y adultos en el mundo.

La Universidad Autónoma de Nayarit agradece a la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Guadalajara (UdG), Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), Universidad de Colima (UC), Red

Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIE), Universidad de Guanajuato (UG), Universidad de Pamplona Colombia (UPC), Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP), Universidad de la Serena Chile (USCH), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y en especial agradecimiento a todos los ponentes, conferencistas y asistentes que hicieron posible con sus aportaciones, esta edición.

Evaluación del proceso de dirección estratégica que permita implementar un centro de desarrollo de software como ventaja competitiva en las Universidades Tecnológicas de México

Eugenio César Velázquez Santana

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se enfrentan con varios factores que las obligan a replantearse nuevos modelos de gestión, entre los que destacan: la saturación de la oferta de productos y servicios, el servir a una mayor cantidad de usuarios o clientes, así como servir de forma diferente, etc. Todas estas circunstancias generan la necesidad de buscar ventajas competitivas sostenibles que posibiliten un desarrollo óptimo de las IES del siglo XXI. Para el logro de dicho objetivo, la alta dirección de la institución universitaria debe gestionar adecuadamente su proceso de dirección estratégica; en particular, la gestión de sus recursos y capacidades, así como en sus análisis de los entornos externo e interno.

Es en estos casos cuando surge la aplicación de técnicas y herramientas de la Dirección Estratégica, definida por Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas (2007), como el proceso por el cual, una empresa u organización procura alcanzar una ventaja competitiva sustentable que le permita tener éxito, dando lugar al nacimiento de nuevas estructuras como fundaciones, centros de investigación interdisciplinar, así como la aparición de mecanismos de colaboración con otras universidades y organizaciones externas.

Con base en lo anterior, las Universidades Tecnológicas (UUTT) del país, han tomado la iniciativa de ser entidades generadoras de proyectos innovadores, tales como los Centros de Desarrollo de Software (CDS), en los cuales los alumnos aplican y desarrollan las habilidades adquiridas durante su formación académica. Las UUTT junto con la Secretaría de Economía a través del fondo ProSoft 2.0 han logrado impulsar el sector de TI con la creación y consolidación de estos CDS, aportando recurso humano capacitado en las necesidades del mercado laboral.

Paralelamente para que las UUTT puedan implementar un CDS, deben considerar el proceso de Dirección Estratégica en sus respectivos rubros, tales como: la misión y objetivos institucionales, el entorno general y competitivo, así como sus recursos y capacidades; todo lo anterior con la finalidad de contribuir al diseño e implementación de estrategias de desarrollo de la propia institución.

El análisis que se llevó a cabo de las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas del proceso de Dirección Estratégica en las UUTT, dan a conocer las áreas de oportunidad que se deben atender para mejorar los diferentes rubros de

dicho proceso, y puedan con ello lograr la implementación de un CDS en su Institución. Según la Secretaría de Economía, existen tres Universidades Tecnológicas en México que cuentan con un Centro de Desarrollo de Software evaluado bajo alguna norma de calidad, lo cual funge como punto de partida para detonar este sector en el país.

Sustentación

La educación en general y particularmente la educación superior pública, es un factor de gran importancia para el desarrollo de una economía dinámica transnacional en las naciones; en particular, es un pilar fundamental para apoyar el desarrollo económico, social y cultural para el mundo (Johnstone y Teferra, 2004), a través de la generación de conocimientos.

Sin embargo, con los cambios en el medio ambiente de las IES, comenzó a exigir una gestión más profesional y empresarial de este tipo de organizaciones; es por ello que en un mercado altamente competitivo, se inició la demanda para que las universidades desarrollen previamente pequeñas competencias, tales como la gestión estratégica de los recursos y capacidades, una imagen atractiva ante la sociedad, la preparación adecuada de los estudiantes para el mercado de trabajo, la evaluación del desempeño, entre otras (Michael, 2004).

De esta manera, para sobrevivir en un mercado hostil, la gestión de las instituciones de educación superior pública debe identificar las ventajas competitivas de éstas y posteriormente construir estrategias basadas en dichas ventajas.

En el mismo sentido, para Montoya et. al. (2005), las Instituciones de Educación Superior (IES) de carácter público, como cualquier otra organización, deben ser conscientes de que están en un medio cambiante, de competencia y con una oferta superior a la demanda; por lo tanto, necesitan anticiparse al impacto de los grandes cambios futuristas creando e innovando sus propios instrumentos de gestión e implementando estrategias que les permita alcanzar los resultados propuestos institucionalmente. Por ello, la educación universitaria pública debe mejorar su calidad e incrementar su conexión y respuesta a las necesidades empresariales, de forma que los egresados estén preparados para adaptarse e integrarse de forma más efectiva a la actividad laboral.

Sin embargo, en estos momentos clave para la educación superior de México, en los que se requiere la contribución de la educación superior al desarrollo económico y social del país, se demanda realizar transformaciones de fondo que atiendan los requerimientos de la sociedad, logrando con ellos que los nuevos egresados de las UUTT, estén bien preparados para aplicar los avances tecnológicos de manera eficaz e innovadora. Con relación a lo anterior, las UUTT ofertan un amplio catálogo de más de 30 carreras profesionales, las cuales ya no son suficientes para los

aspirantes a ingresar a una universidad, ya que ahora, además de la excelencia académica, optan por obtener una certificación en Tecnologías de la Información (TI), contar con una buena infraestructura educativa y posicionarse en el mercado laboral.

Lo anterior ha traído como consecuencia que las UUTT abran sus puertas a nuevos proyectos académicos que les permitan a los alumnos estar mejor capacitados y posicionados para realizar algún trabajo. Como consecuencia de la apertura de nuevos proyectos, las UUTT se topan con la dificultad de cómo desarrollar un proyecto innovador a través de la dirección estratégica, que les permita obtener ventaja competitiva con respecto a las demás UUTT y otras universidades. En el caso concreto de las UUTT, la problemática en materia de dirección estratégica radica en que a pesar de la aplicación de ésta, por lo general los proyectos innovadores como lo es un Centro de Desarrollo de Software (CDS), se quedan en el escritorio o no llegan a un resultado satisfactorio, o peor aún, se implementan y no tienen éxito.

Metodología del estudio

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, ya que se hizo una recolección de datos, con base en la medición numérica y el análisis estadístico para construir patrones de comportamiento y demostrar teorías (Hernández et. al., 2006).

El alcance fue de tipo explicativo, ya que se buscaba establecer el poder explicativo de la misión y propósitos institucionales, el análisis del entorno externo, el análisis del ambiente competitivo y el análisis de los recursos y capacidades institucionales sobre el diseño de la estrategia y su implementación. El diseño de la investigación fue de tipo no experimental, dado que no se manipularon las variables, pues sólo se observaron fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.

Tamaño de la muestra

Para este estudio se utilizó el universo conformado por las Universidades Tecnológicas de México, que según datos proporcionados por la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT) son 104 UUTT hasta diciembre de 2012. La población estuvo conformada por todas las UUTT, que cumplieran los siguientes criterios de selección: a) Que impartan las carreras de TSU en Tecnologías de la Información, la Ingeniería en Tecnologías de la Información y/o la Ingeniería Profesional en Desarrollo de Software. b) Que tuviera cuando menos una generación de egresados en el nivel TSU; es decir, que su fecha de creación cuando menos fuera del año 2010.

Con base en lo anterior, la población quedó limitada a 66 Universidades Tecnológicas, lo que equivale a una representación del 63% del total de las 104 Universidades Tecnológicas que existen en México hasta el diciembre del año 2012.

La selección de la muestra se realizó en base a dos criterios: el primero, se relaciona con aquellas Universidades Tecnológicas que albergan o gestionan una Fábrica o Centro de Desarrollo de Software; cumplieron únicamente 3 Universidades Tecnológicas, las cuales son: la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos, la Universidad Tecnológica de León y la Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato.

El segundo criterio utilizado, está relacionado con el Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE) que proporciona la Secretaría de Economía, en donde se encuentran los estados que tienen una mayor concentración de unidades económicas del sector de Tecnologías de la Información (TI). Con base en el DENUE, se consideraron 33 Universidades Tecnológicas que se encuentren en los estados que albergan al menos el 3% de unidades económicas de TI en el país.

Instrumento de medición

El cuestionario se elaboró a partir de una serie de afirmaciones con el objetivo de medir las seis variables que caracterizan a una Universidad Tecnológica. Las variables definidas son: misión y propósitos institucionales compuesta por 9 preguntas, el análisis del entorno general con 5 preguntas, el análisis del sector competitivo con 6 preguntas, los recursos y capacidades con 6 preguntas, el diseño de la estrategia con 4 preguntas y finalmente la implementación de la estrategia con 3 preguntas.

Las 33 afirmaciones se elaboraron con el afán de que el participante encuestado pudiese comprenderlas, por lo que se seleccionó una escala de Likert de 5 categorías que van desde un extremo negativo a un extremo positivo.

Modelo de regresión - diseño de la estrategia

Con base en la teoría desarrollada, se aplicó una ecuación de regresión para verificar la capacidad explicativa que tienen la definición de la misión y los propósitos institucionales, el análisis de los recursos y capacidades, así como del análisis externo e interno sobre el diseño de la estrategia. Del mismo modo, la regresión permitió evaluar la importancia estadística de cada variable para incidir sobre el diseño de la estrategia. La ecuación empleada fue:

Diseño de la estrategia= $\alpha + \beta_1 \text{misión} + \beta_2 \text{entorno general} + \beta_3 \text{entorno competitivo} + \beta_4 \text{recursos y capacidades} + \mu_i$

Donde el diseño de la estrategia, es la variable dependiente; la misión, el análisis del entorno general, el análisis del entorno competitivo y el análisis de recursos y capacidades son las variables independientes; α comprende las variables omitidas por el modelo; β_1 , β_2 , β_3 y β_4 son los coeficientes que miden el impacto de la variables independientes sobre la variable dependiente; y μ_i es el error residual del modelo, el cual representa la parte del error de estimación que no es capturado por la ecuación de regresión (Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2009).

Modelo de regresión - implementación de la estrategia

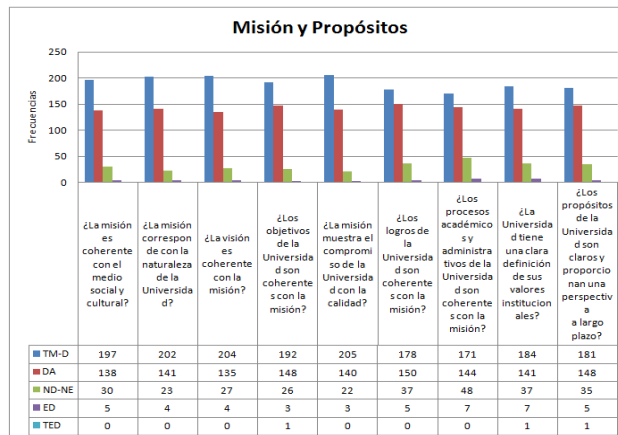
Se aplicó otra ecuación de regresión para verificar la capacidad explicativa y la importancia estadística que tiene el diseño de la estrategia sobre su implementación. La ecuación empleada fue:

$$\text{Implementación de la estrategia} = \alpha + \beta_1 * \text{diseño de la estrategia} + \mu_i$$

Donde la implementación de la estrategia es la variable dependiente y el diseño de la estrategia es la variable independiente; α comprende las variables omitidas por el modelo; β_1 es el coeficiente que mide el impacto de la variable independiente sobre la variable dependiente; y μ_i es el error residual del modelo, el cual representa la parte del error de estimación que no es capturado por la ecuación de regresión (Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2009).

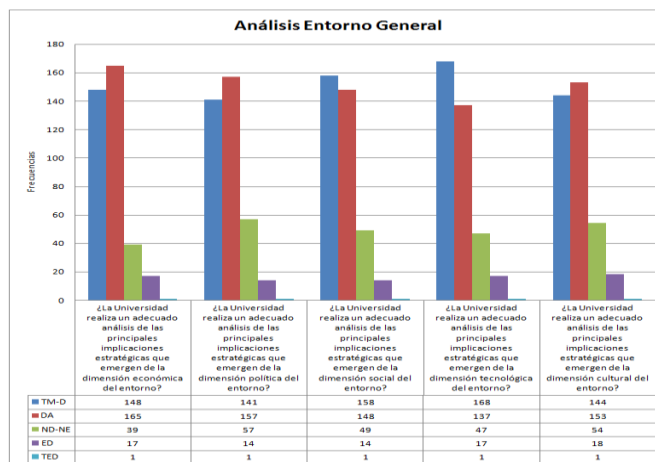
Resultados

Las Universidades Tecnológicas que participaron en la presente investigación, enviaron sus encuestas vía correo electrónico a la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos, donde se concentraron 370 encuestas, cada una de estas encuestas estaba dividida en 6 rubros; dichos rubros sumaban en total 33 preguntas; en total se contabilizaron 12,210 reactivos, resultado de multiplicar 370 encuestas por 33 preguntas que contenía cada encuesta. Partiendo de lo anterior, se puede llevar a cabo la siguiente representación estadística de los datos recabados.



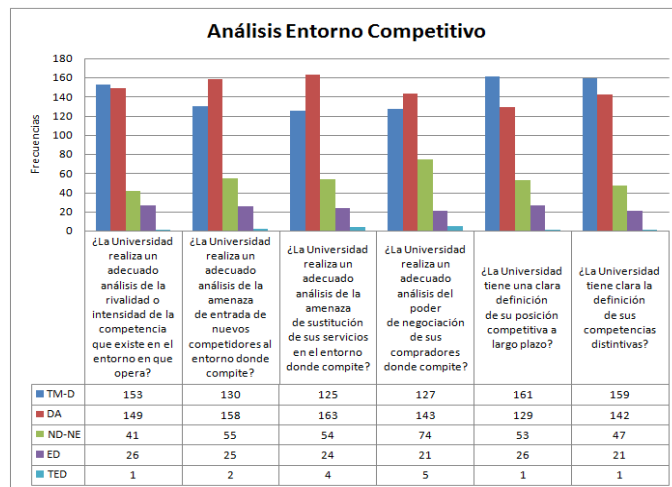
Gráfica 1 Variable Misión y Propósitos

En la gráfica 1, se destaca la característica tan alta que se encontró con respecto a la uniformidad de respuestas, es decir, que el 90.05% de las Universidades Tecnológicas encuestadas están Totalmente de acuerdo con su Misión y propósitos. Sin embargo, existe un porcentaje del 9.93% que no está conforme con su Misión y propósitos de la Universidad.



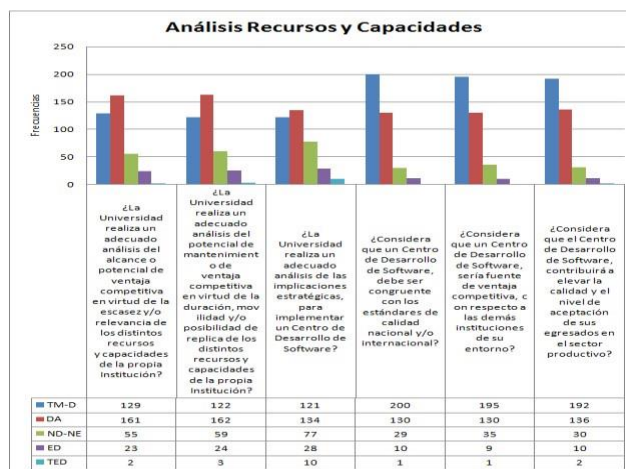
Gráfica 2 Variable Análisis Entorno General

En la gráfica 2, se destaca la característica tan alta que se encontró con respecto a la uniformidad de respuestas, es decir, que el 82.10% de las Universidades Tecnológicas encuestadas están Totalmente de acuerdo con su Análisis del Entorno General. Sin embargo, existe un porcentaje del 4.59% que no está conforme con su Análisis del Entorno General de la Universidad.



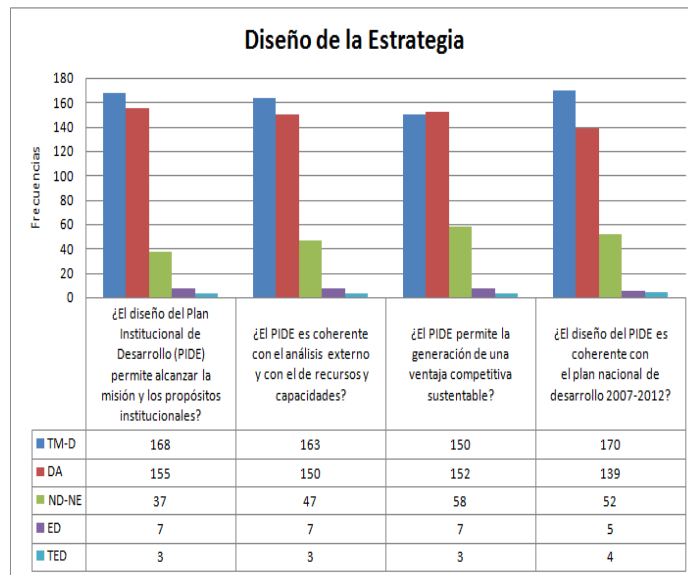
Gráfica 3 Variable Análisis Entorno Competitivo.

En la gráfica 3 se destaca la característica tan alta que se encontró con respecto a la uniformidad de respuestas; es decir, que el 78.32% de las Universidades Tecnológicas encuestadas están Totalmente de acuerdo con su Análisis del Entorno Competitivo. Sin embargo, existe un porcentaje del 7.07% que no está conforme con su Análisis del Entorno General de la Universidad.



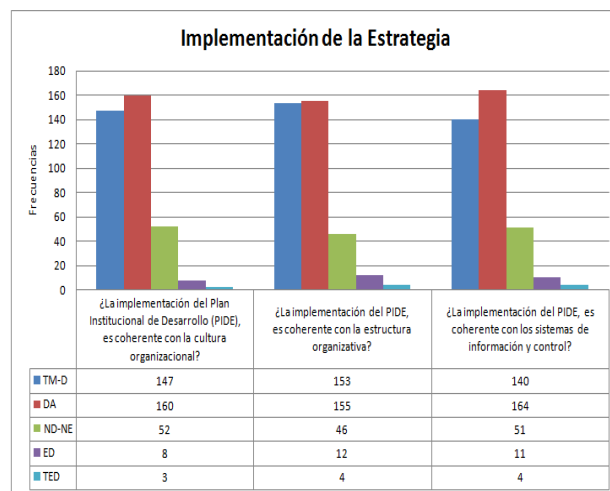
Gráfica 4 Variable Análisis Recurso y Capacidades.

En la gráfica 4 se destaca la característica tan alta que se encontró con respecto a la uniformidad de respuestas relacionadas al Centro de Desarrollo de Software; es decir, que el 81.61% de las Universidades Tecnológicas encuestadas están Totalmente de acuerdo con su Análisis de Recursos y Capacidades. Sin embargo, existe un porcentaje del 5.63% que no está conforme con su Análisis del Entorno General de la Universidad.



Gráfica 5 Variable Diseño de la estrategia.

En la gráfica 5 se destaca la característica tan alta que se encontró con respecto a la uniformidad de respuestas relacionadas a este rubro; es decir, que el 84.25% de las Universidades Tecnológicas encuestadas están Totalmente de acuerdo con el Diseño de sus Estrategias. Sin embargo, existe un porcentaje del 2.62% que no está conforme con el Diseño de Estrategias dentro de su Universidad.



Gráfica 6 Variable Implementación de la estrategia

En la gráfica 6 se destaca la característica tan alta que se encontró con respecto a la uniformidad de respuestas relacionadas a este rubro; es decir, que el 82.78% de las Universidades Tecnológicas encuestadas están Totalmente de acuerdo con el Diseño de sus Estrategias. Sin embargo, existe un porcentaje del 3.78% que no está conforme con la Implementación de las Estrategias dentro de su Universidad.

Fortalezas

La mayoría de las universidades realizan una adecuada elaboración de su misión (ver gráfica 1), es decir, definen claramente el por qué y para qué existe, así como sus objetivos a largo plazo; también considera la comunidad a quién dirige sus servicios, por lo que esta actividad se lleva a cabo con rigurosidad y niveles satisfactorios de calidad. Esta variable se evaluó con una media de 4.40 en escala de 1 a 5, con una desviación estándar de $\pm .592$ y con menos del 25% de los casos por debajo de la media.

Por otro lado, se encontró que la mayoría de universidades realizan un adecuado diseño (ver gráfica 5) de sus estrategias, a través de la elaboración de su planeación institucional, considerando la dimensión social y política de su entorno, por lo que el diseño de su estrategia se lleva a cabo con apego a un conjunto de decisiones estratégicas, así como a la formulación de su estrategia competitiva. Alinean adecuadamente su estrategia y su análisis externo e interno, y como resultado el diseño de la estrategia conduce a ventaja competitiva sustentable. Esta variable se evaluó con un promedio de 4.24 en escala de 1 a 5, con una desviación estándar de $\pm .731$ y con menos del 50% de los casos por debajo de la media.

Debilidades

El análisis del entorno general en la mayoría de las instituciones universitarias es deficiente, debido a que las universidades no son capaces de considerar todos los factores externos que en ella influyen, y dado que no establecen con claridad el grado de influencia que tendrán los factores político, social, cultural, tecnológicos y legales y que repercutirán en el diseño de sus estrategias. Esta variable se evaluó con una media de 4.1827 en escala de 1 a 5, con una desviación típica de $\pm .750$ y con casi el 50% de los casos por debajo de la media.

Aunado a lo anterior, se detectó que la mayoría de las universidades realiza un inadecuado análisis de su entorno específico o sector competitivo; es decir, las universidades no estudian rigurosamente la intensidad de la competencia en su sector, no investigan la incorporación de nuevos competidores, las amenazas de sustitución de sus servicios, ni el poder negociador de proveedores y compradores. Esta variable se evaluó con un promedio 4.091 en escala de 1 a 5, con una desviación estándar de $\pm .798$ y con casi el 50% de los casos por debajo de la media.

Siguiendo con el análisis, se encontró que en la mayoría de las universidades el análisis de recursos y capacidades es deficiente en los procesos estratégicos de las instituciones universitarias. Esto implica que las universidades no realizan un adecuado análisis del alcance o potencial de ventaja competitiva de sus capacidades, tampoco analizan satisfactoriamente el potencial de mantenimiento de

ventaja competitiva de los recursos y capacidades, ni las posibilidades de apropiación de los beneficios que tales recursos y capacidades pueden generar a la institución. Esta variable se evaluó con una media 4.184 en escala de 1 a 5, con una desviación estándar de $\pm .663$ y cerca del 50% de los casos por debajo de la media.

Asimismo, la mayoría de las instituciones analizadas realizan procesos de implementación de la estrategia que no están alineados con la estructura organizativa, con la cultura, ni con los sistemas de información y control, o bien no consiguen una alta coherencia o alineamiento entre su estrategia y su análisis externo e interno. Esta variable se evalúa con una media de 4.176 en una escala de 1 a 5, con una desviación estándar de $\pm .779$ y más del 50% de los casos por debajo de la media.

Aportaciones

Entre las principales aportaciones de esta investigación se encuentran en primer lugar la descripción clara y precisa del comportamiento que está teniendo el proceso de Dirección Estratégica en las Universidades Tecnológicas de México, así como la identificación de los diferentes rubros de tal proceso que tienen que mejorarse en las UUTT con el fin de hacer mejor las cosas.

También se hallan entre las aportaciones la descripción detallada de las fortalezas de este tipo de Universidades, que en esta investigación se refieren por un lado a la Misión y por otra parte al Diseño de las Estrategias; así como las debilidades que embargan a estas UUTT, que en nuestro trabajo se refieren a la falta de un análisis exhaustivo tanto del entorno general como del entorno competitivo, la carencia de análisis adecuado de los recursos y capacidades y finalmente a la falta de una implementación idónea de la estrategias en estas instituciones.

Aunado a lo anterior, otra de las aportaciones es la descripción de las necesidades tan claras de implementar un Centro de Desarrollo de Software como fuente de ventaja competitiva, que permita formar, capacitar y dar experiencia a los egresados de estas UUTT; para lo cual además resalta la importancia de los apoyos que da la Secretaría de Economía, a través del fondo ProSoft 2.0 y demás entidades que pueden contribuir al desarrollo de este proyecto.

La importancia de estos centros de desarrollo de software (CDS) como entidades generadoras de ventaja competitiva en las universidades, se pone de manifiesto en la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos (UTEZ), la Universidad Tecnológica de León (UTL) y la Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato (UTNG), que son de las pocas UUTT, que cuentan con un Centro de Desarrollo de Software, tal y como lo demuestran sus respectivas acreditaciones en los modelos de calidad para desarrollar software.

Por otro lado, como resultado de la evaluación del proceso de dirección estratégica, proponemos cambios en la parte directiva de las Universidades Tecnológicas, con el fin de consolidar una entidad generadora de talentos capacitados y certificados en Tecnologías de la Información(TI), lo cual será detonante para alinearse a la Estrategia 2 - "Capital Humano" de ProSoft 2.0, que versa así: "Elevar la cantidad y calidad del talento en el desarrollo de software y la producción de servicios de TI.", y que es una entidad formadora de talentos en TI.

Respecto al impacto social de este trabajo, se señala que la evaluación del proceso de dirección estratégica desarrollado en esta tesis, puede ser replicado tanto por las Universidades Tecnológicas, como por las instituciones de educación superior de cualquier otra índole, mismas que podrán adaptarlo a sus necesidades, dado que todas ellas manejan los mismos rubros de dirección estratégica que se utilizaron en esta investigación. Aunque es necesario señalar que un requisito fundamental para poder aplicar este modelo en las universidades, radica en la naturaleza de las autoridades universitarias, así como en la flexibilidad organizacional que caracteriza a las UUTT, debido a su forma de trabajo y entorno, la cual tendrían que adaptar.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir que las Universidades Tecnológicas llevan a cabo sus procesos de dirección estratégica de forma diferente o distante desde el punto de vista conceptual; además, estos procesos son poco satisfactorios para diseñar e implementar estrategias que permitan generar ventaja competitiva. Los procesos de dirección estratégica que fueron analizados, conducen a la generación de estrategias que no necesariamente se apegan a los propósitos institucionales, de tal forma que no se consigue una alineación estratégica con el entorno tanto interno como externo, así como con los recursos y capacidades disponibles y, por consiguiente, no se logra obtener una ventaja competitiva sustentable para las universidades tecnológicas de México.

Junto a lo anterior, cabe señalar que si bien las universidades tecnológicas y sus equipos de trabajo, en la mayoría de los casos, fueron capaces de proponer y desarrollar una misión institucional clara, con objetivos y propósitos estratégicos que le dan a la Universidad una adecuada orientación a largo plazo, y que también, con respecto al rubro de diseño de estrategias, se encontró que estas universidades se apegan a lo que marca el Plan de Institucional de Desarrollo (PIDE), lo cual constituye una de sus fortalezas; sin embargo, dejan de lado la influencia que debe tener tanto el análisis del entorno interno como el análisis del sector externo y el estudio y valoración de los recursos y capacidades de la propia universidad, con lo cual es posible concluir que el proceso de dirección estratégica en las Universidades Tecnológicas analizadas es de poca calidad.

Asimismo, las conclusiones coinciden con lo que sostienen Lynch y Baines (2004) y Rodríguez-Ponce (2005), en el sentido de que en las IES el análisis de recursos y capacidades es la base esencial para el diseño de la estrategia, debido a que las Universidades Tecnológicas trabajan en un ambiente competitivo, tanto en la formación de recurso humano avanzado, como en la creación de conocimiento avanzado, por lo que la búsqueda de la obtención de ventaja competitiva en las propias IES a través de los recursos y capacidades se constituye en un desafío primordial.

De igual manera, se coincide con lo mencionado por (Rodríguez-Ponce, 2007; Pedraja-Rejas y Rodríguez- Ponce, 2008), en cuanto a que el diseño de la estrategia es el rubro estructural de mayor significación para explicar el éxito en la implementación de la estrategia en este tipo de universidades, hecho que ha sido probado en reiteradas ocasiones en países emergentes, en sectores distintos al universitario.

Bibliografía

- Hernández R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill Interamericana.
- Johnstone, B., y Teferra, D. (2004). Introduction. Journal of Higher Education in Africa. Vol. 2(2), 1-5.
- Lynch, R., y Baines, P. (2004). Strategy Development in UK Higher Education: Towards resource-based competitive advantages. Journal of Higher Education Policy and Management. 2: 172-187.
- Michael, S. (2004). In search of universal principles of higher education management and applicability to Moldavian higher education system. The International Journal of Educational Management, Vol. 18 (2), 118-137.
- Montoya, A., Castaño, J. y Lanzas, A. (2005). Balanced Scorecard en Instituciones de Educación Superior. Scientia Et Technica, vol. XI, núm. 27, pp. 181-184.
- Pedraja-Rejas L., Rodríguez-Ponce E., Rodríguez-Ponce J. (2008). Determinantes del éxito en la formulación de decisiones estratégicas en instituciones universitarias. Rev. Cal. Educ. 29: 138-156.
- Rodríguez-Ponce, E. (2005). La toma de decisiones estratégicas en las Instituciones Universitarias. Un estudio Empírico en Chile y España. Consejo de Rectores de Chile. Andros. Santiago, Chile. 199.
- Rodríguez-Ponce E, Pedraja-Rejas, L. (2007). Efectos e implicaciones de las decisiones estratégicas en las instituciones universitarias. Interciencia 32:593-600.
- Rodríguez-Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2009). Dirección estratégica en universidades: Un estudio empírico en instituciones de Iberoamérica. Revista Interciencia, Vol. 34, Núm. 6, pp.413-418.

La evaluación del desempeño docente en el bachillerato general por competencias de la universidad de Guadalajara

Ana Rosa Lira Contreras
Rocío Adela Andrade Cázares
Manuel Gallegos Velázquez

Introducción

En el presente trabajo se hace un estudio en donde se analizan los resultados de evaluación docente obtenidos en dos unidades de aprendizaje (Matemáticas y vida cotidiana II y Autoconocimiento y personalidad) del Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara (UdeG), aunque se trabaja con un plan de estudios orientado desde el enfoque de competencias con sustento en el constructivismo. Como parte de esta investigación fue necesario hacer una adecuación del instrumento y de pilotearlo en la unidad de aprendizaje de *Matemática y vida cotidiana II y Autoconocimiento y personalidad*, con lo cual al aplicarlo en el ciclo escolar 2014 A, da cuenta de que eleva un poco el nivel de desempeño del profesor, esto quizá a que al estar enfocados los reactivos al enfoque de trabajo, da mejor cuenta de lo realizado por el docente, en la otra materia no hubo cambios en los resultados.

Sustentación

En este trabajo se da seguimiento a lo realizado por Andrade y Lira (2012a y 2012b), en donde se había analizado los procesos de evaluación del aprendizaje y las estrategias didácticas (de enseñanza y aprendizaje) usadas durante la práctica educativa, en estas dos materias del bachillerato por competencias. Por lo cual siguiendo con el trabajo que permita conocer más del funcionamiento del Bachillerato por Competencias en la UdeG, es que se orientó la visión hacía la evaluación del docente por parte de los estudiantes. La evaluación docente es un proceso de tal magnitud considerando que en UdeG se cuenta con 50 planteles de bachillerato, y que es aplicada durante cada semestre, para dar seguimiento a la práctica educativa, con el fin de dar retroalimentación a los profesores acerca de su quehacer docente. En la Reforma curricular de 2008 del Bachillerato General por Competencias, se sigue dando esta práctica evaluativa, que ya se tenía desde el plan anterior que era constructivista, y que evalúa con los siguientes parámetros: Excelente, Muy bien, Bien, Regular y Pésimo.

En cuanto a los aportes teóricos que discuten los procesos de evaluación de competencias, encontramos distintas aportaciones que nos hacen pensar en la necesidad de hacer cambios que apoyen el sistema que actualmente se desarrolla en la evaluación de docentes en los bachilleratos de UdeG, para poder generar

procesos más participativos o con elementos cualitativos que puedan dar evidencia de aspectos que sirvan a la mejora de la práctica docente y a la toma de acciones para brindar apoyo a los planteles.

En consecuencia con lo anterior, Rueda y Díaz Barriga (2000), ya han hecho críticas a los instrumentos de evaluación que se usan en las universidades de manera más menos generalizada, por tener una estructura de cuestionario o escala Likert, lo cual hace que tenga un abordaje eficientista e instrumental, que poco ayuda a la comprensión del desempeño docente; y contrario a esto, existen experiencias de evaluación que son de tipo participativa-cualitativa, que tienen como fin retroalimentar el quehacer docente, y que se trabajan con apoyo de grupos focales, entrevistas o cuestionarios que permiten no solo quedarse en el dato cuantitativo, sino tener elementos para la retroalimentación y mejora.

Al respecto de la evaluación del desempeño docente, Mario Rueda (2008) hace algunas sugerencias para su mejora, entre las cuales figuran: retomar las orientaciones del modelo educativo institucional, así como las especificidades de acuerdo a las disciplinas y ambientes educativos, misión y visión de las universidades, considerar la toma de acciones de retroalimentación de la práctica educativa, y revisar la pertinencia de una sola fuente de datos (la de los estudiantes), para que no sea unidimensional.

Con sustento en lo que dice Biggs (2010), la evaluación del profesorado debiera impactar en la manera de pensar y de actuar del docente, es decir, que con base en sus resultados y aportes, los docentes debieran modificar su actuación, por lo cual deberían estar receptivos a la retroalimentación y a la toma de acciones que habría que implementar la institución.

Si pensamos que la evaluación docente debiera dar pautas para saber qué mejorar, tomar acciones que ayuden al docente a lograr dichos cambios y a la retroalimentación y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, lo primero que se debiera es conocer el modelo educativo y/o curricular, para que el docente sepa qué es lo que se espera en términos de dicho modelo con respecto a su desempeño, lo cual toma dimensiones diferentes, al hecho de que la evaluación docente sea solamente una carta de simpatías ligada a los estímulos del profesorado, sino que aquí lo importante sería pensar en los planes de acción que tendría cada plantel, para poder satisfacer los aspectos que pueden orientarse hacia la mejora y hacer un análisis de los resultados y valorar qué hace falta en cada uno de los planteles en relación al desempeño docente.

Otra cuestión importante es generar una cultura de evaluación, en donde los estudiantes vean que tiene un sentido (más allá del premio o castigo de los estímulos o la venganza contra el profesor), que realmente los docentes mejoran su actuación y desempeño, una vez que su práctica es retroalimentada, y lo cual le sirve de guía para la elección de cursos de capacitación docente, emprender procesos de

formación pedagógica que le ayuden a mejorar y fortalecer sus competencias como profesor.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010), la evaluación docente debe considerar dos dimensiones: la pedagógica y el desarrollo profesional. Valorando las características de dichas dimensiones, un instrumento de aplicación masiva tipo escala Likert puede dar elementos acerca de la dimensión pedagógica; no así de la de desarrollo profesional, la SEP (2010), entre sus sugerencias para la autoevaluación docente, hace mención del portafolio, que recoge evidencias de la práctica educativa desarrollada por el profesor, desde una lógica de evaluación formativa.

Aquí lo importante sería como hacer compatible una evaluación masiva y complementarla con el uso del portafolio docente, y ahí en ese caso, retomar las sugerencias metodológicas que hacen teóricos educativos para la elaboración del portafolio y para que éste sea un instrumento real de evaluación, y no un mero requisito de la burocracia académica-administrativa institucional.

El método de investigación

La investigación es un estudio exploratorio de corte cuantitativo; constituye un primer acercamiento a lo que sucede con la evaluación del desempeño docente en los bachilleratos de UdeG; “los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista, 1997:59).

Pregunta de investigación

¿Cómo se lleva a cabo la evaluación de docentes en las escuelas preparatorias que trabajan el Bachillerato por Competencias en la Universidad de Guadalajara?

Objetivo de investigación

Analizar el proceso de evaluación docente en dos unidades de aprendizaje (Matemática y vida cotidiana II y Autoconocimiento y personalidad) en un plantel que trabaja el Bachillerato por Competencias en la Universidad de Guadalajara.

Resultados de investigación

La evaluación del desempeño docente se realizó en una Escuela Metropolitana de la Universidad de Guadalajara, utilizando un instrumento con 20 ítems, donde se

consideraron seis niveles de logro: 1. Nivel de enseñanza, como máximo 50 puntos; 2. El nivel de exigencia, como máximo 40 puntos; 3. El nivel de cumplimiento, como máximo 40 puntos; 4. Capacidad de motivación hacia los alumnos, máximo 30 puntos; 5. Conocimiento de la materia, máximo 20 puntos y 6. Material didáctico, máximo 20 puntos. Dando un total de 200 puntos de la evaluación misma que se aplica cada semestre, antes del periodo de evaluación final y se realiza en cada unidad de aprendizaje del Bachillerato General por Competencias. Como muestra se tomaron los datos de dos unidades de aprendizaje del segundo semestre, las cuales son: Matemática y vida cotidiana II y Autoconocimiento y personalidad.

Algo importante de resaltar, es que en el calendario 14 A se utilizó un instrumento nuevo para evaluar el desempeño del profesor, el cual está basado en competencias, y es diferente al aplicado en los calendarios escolares anteriores, y aunque contiene los mismos indicadores y cantidad de preguntas, el contenido está completamente orientado por el enfoque de competencias.

La evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes, correspondiente a la unidad de aprendizaje de *Matemática y vida cotidiana II* del Bachillerato General por Competencias Cal 12-A, 12-B, 13-A, 13-B y 14-A se muestra en la tabla 1.

		CAL . 12-A	CAL 12-B	CAL 13-A	CAL 13-B	CAL 14-A
NIVEL DE ENSEÑANZA	MAXIMO 50	42	40	40	44	49
NIVEL DE EXIGENCIAS	MAXIMO 40	35	30	33	35	40
NIVELES DE CUMPLIMIENTO	MAXIMO 40	35	30	31	38	39
CAPACIDAD DE MOTIVACION HACIA LOS ALUMNOS	MAXIMO 30	25	28	24	26	29
CONOCIMIENTO DE LA MATERIA	MAXIMO 20	18	17	16	18	19
MATERIAL DIDACTICO	MAXIMO 20	18	17	16	18	20
		173	162	160	179	196
		MUY BIEN	BIEN	BIEN	MUY BIEN	EXCELENTE

Tabla 1.- La evaluación del desempeño docente en la unidad de aprendizaje de Matemática y vida cotidiana II, realizada por los estudiantes durante los calendarios escolares 12-A, 12-B, 13-A, 13-B y 14-A.

En la tabla 1, se analizaron los resultados haciendo un corte horizontal de los resultados obtenidos por el profesor de *Matemática y vida cotidiana*; se observa en el nivel de enseñanza que se evaluó sobre 50 puntos, resultando que se tiene como media aritmética 43; también se observa en la tabla que en tres calendarios escolares se evaluó ligeramente bajo la media y en el último período notablemente se incrementa en seis puntos porcentuales de la media, donde el profesor de Matemática mejoró su nivel de enseñanza en el último calendario escolar, según los datos arrojados en la evaluación de los alumnos. Se infiere que el profesor cuenta con el dominio de la Unidad de Aprendizaje que imparte, mantiene el interés en clase utilizando diferentes tipos de actividades de aprendizaje.

En el *nivel de exigencia* se observa que de un máximo de 40 puntos, se tiene como media aritmética 34.6 de los periodos evaluados. De la evaluación se obtiene que en tres calendarios el profesor de matemáticas se situó arriba de la media; sin embargo, en el último periodo se incrementó alrededor de 3.4 puntos porcentuales arriba de la media aritmética. La percepción de los alumnos hacia el profesor en su evaluación es más alta cuando el profesor exige razonablemente en su forma de trabajo y las actividades que realiza en clases para mejorar el proceso de aprendizaje.

Para el *nivel de cumplimiento* se evaluó sobre 40 puntos. En este rubro se observa que la media aritmética de la evaluación del profesor es 34.6, donde el profesor en dos calendarios escolares fue evaluado bajo la media y notablemente el último periodo superó la media hasta 4 puntos porcentuales. Según la percepción de los alumnos, el profesor cubre de forma adecuada las competencias y los bloques temáticos de la unidad de aprendizaje, llega puntual a clase, cumple con su horario establecido y prepara sus clases y actividades a desarrollar en clase.

En la *capacidad de motivación* hacia los alumnos, se observa que la media aritmética en la evaluación de los alumnos es de 26.4 en la que en tres calendarios escolares, el profesor se encuentra debajo de la media. Mientras que en el calendario 14- A el profesor aumentó más de 2.6 puntos porcentuales. De acuerdo a la evaluación realizada por los alumnos, el profesor promueve su participación en clase e inclusive les gusta la manera en que el profesor desarrolla su clase y se interesa por sus alumnos.

En el rubro de *conocimiento de la materia* de un máximo de 20 puntos, se observa que la media aritmética en la evaluación hecha por los alumnos es de 17.8. Además se observa que los calendarios 12-B y 13-A están por debajo de la media y los calendarios 12-A, 13-B por arriba de la media; mientras que el 14-A tuvo un ligero aumento de uno punto dos porcentuales. Según la percepción de los alumnos, el profesor tiene el gusto por el conocimiento de la unidad de aprendizaje que imparte y relaciona su unidad de aprendizaje con otras unidades de aprendizaje.

En el *material de aprendizaje*, de un total de 20 puntos, se observa que la media aritmética es de 17.8; se aprecia que en el calendario escolar 12-B y 13-A están por debajo de la media, mientras que los periodos 12-A y 13-B se encuentran por arriba de la media; en lo referente al último calendario, aumentó considerablemente 2.2 puntos porcentuales, donde según la percepción de los estudiantes, el profesor utiliza correctamente materiales didácticos y hace uso de la tecnología para lograr el aprendizaje.

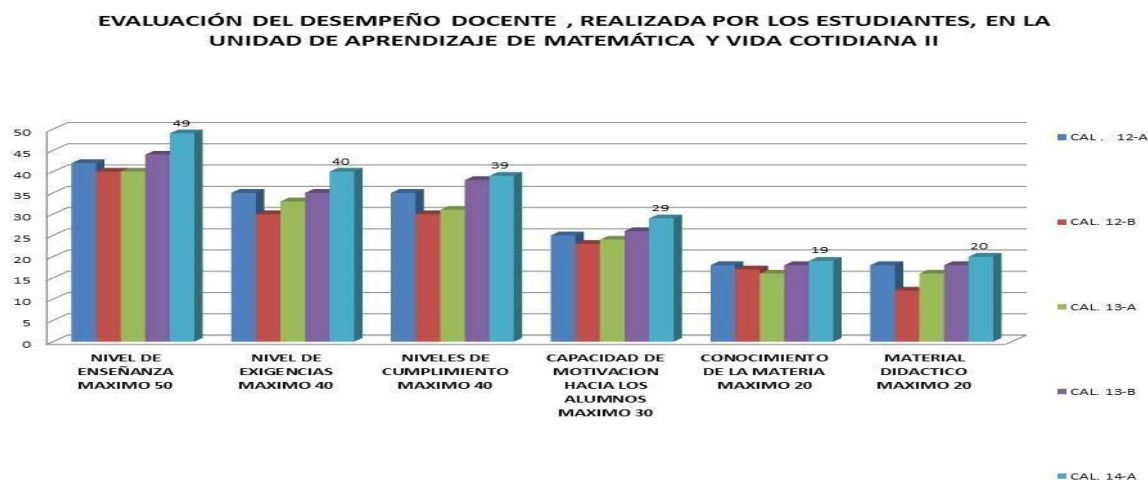


Figura 1. Evaluación del desempeño docente, realizada por los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Matemáticas y Vida Cotidiana II. Por rubros de evaluación.

En la figura 1, se observa la evaluación del desempeño docente en la Unidad de Aprendizaje de *Matemática y vida cotidiana II*, en la que durante el calendario escolar 14-A en todos los rubros se registró un aumento porcentual en la evaluación hecha al profesor, respecto a los calendarios anteriores; en el nivel de conocimiento de la materia, fue el único rubro donde se comportó casi igual en todos los calendarios escolares, con apenas un cambio de un punto porcentual en el calendario 14-A. Mientras que en el nivel de enseñanza aumentó cinco puntos porcentuales en el último calendario escolar; en el nivel de exigencia aumentó cinco puntos porcentuales; en los niveles de cumplimiento aumentó un punto durante el último calendario escolar; en la capacidad de motivación hacia los alumnos aumentó tres puntos porcentuales durante el último calendario escolar; en material didáctico aumentó dos puntos porcentuales durante el último ciclo escolar.

En una visualización global de los resultados (ver figura 2), se observa que en la evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes, en la unidad de aprendizaje de Matemática y vida cotidiana II, el nivel de logro en cada calendario escolar fue el siguiente: calendario escolar 12-A, el docente obtuvo 173 puntos, correspondiéndole una calificación de *Muy bien*; durante el calendario 12-B, el docente obtuvo 162 puntos, correspondiéndole una calificación de *Bien*; durante el calendario escolar 13-A el docente obtuvo 160 puntos, correspondiéndole una calificación de *Bien*; durante el calendario escolar 13-B el docente obtuvo 179 puntos, correspondiéndole una calificación de *Muy bien*; y por último en el calendario escolar 14-A el docente obtiene un logro significativo de 196 puntos, se puede observar el nivel de logro alcanzado y con ello obtiene una calificación de *Excelente*.

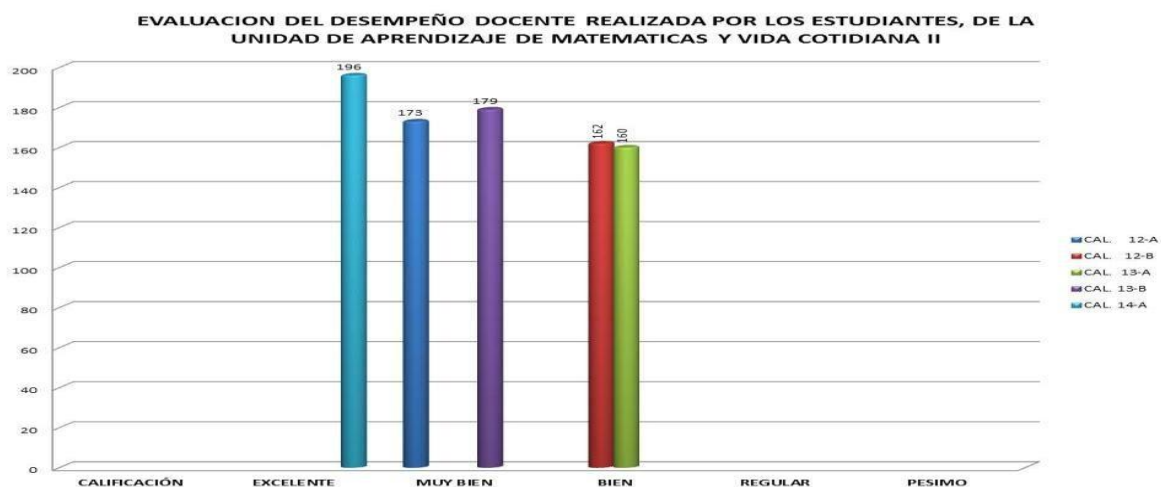


Figura 2. Evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes, en la Unidad de Aprendizaje de Matemáticas y Vida Cotidiana II. Por evaluación global.

Evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes, correspondiente a la unidad de aprendizaje de *Autoconocimiento y personalidad* del Bachillerato General por Competencias. Cal 12-A 12-B, 13-A, 13-B y 14-A.

		CAL. 12-A	CAL. 12-B	CAL. 13-A	CAL. 13-B	CAL. 14-A
NIVEL DE ENSEÑANZA	MAXIMO 50	48	50	49	50	47
NIVEL DE EXIGENCIAS	MAXIMO 40	31	30	30	30	31
NIVELES DE CUMPLIMIENTO	MAXIMO 40	37	37	37	38	37
CAPACIDAD DE MOTIVACION HACIA LOS ALUMNOS	MAXIMO 30	30	28	28	28	29
CONOCIMIENTO DE LA MATERIA	MAXIMO 20	18	18	18	18	19
MATERIAL DIDACTICO	MAXIMO 20	18	18	19	18	18
		182	181	181	182	181
		MUY BIEN	MUY BIEN	MUY BIEN	MUY BIEN	MUY BIEN

Tabla 2.- En la tabla 2 se observa la evaluación del desempeño docente en la unidad de aprendizaje de Autoconocimiento y Personalidad, realizada por los estudiantes, la cual tiene un valor de Muy bien.

En la tabla 2 se hace un corte horizontal de los resultados obtenidos por el profesor de Autoconocimiento y personalidad, se observa en el nivel de enseñanza, donde se evaluó sobre 50 puntos, en las evaluaciones se tiene como media aritmética 48.8; también se observa en la tabla, que en tres calendarios escolares se evaluó arriba de la media y en el último periodo bajó 1.8 puntos porcentuales. Se infiere que el profesor de *Autoconocimiento y personalidad* se mantuvo relativamente estable durante los cinco periodos evaluados.

En el *nivel de exigencia* se observa que de un máximo de 40 puntos, se tiene como media aritmética 30.4 de los periodos evaluados. De la evaluación se infiere que el profesor de Autoconocimiento y personalidad se mantuvo relativamente estable arriba de la media durante los cinco periodos evaluados.

Para el *nivel de cumplimiento* se evaluó sobre 40 puntos. En este rubro se observa que la media aritmética de la evaluación del profesor es 37.2, donde el profesor en cuatro calendarios escolares fue evaluado bajo la media y durante el calendario 13-B. Según la percepción de los alumnos el profesor cubre de forma adecuada las competencias y los bloques temáticos de la unidad de aprendizaje, llega puntual a clase y cumple su con su horario establecido, prepara sus planeaciones y actividades a desarrollar en clase con una calificación de 37 sobre 40 puntos.

En la *capacidad de motivación* hacia los alumnos, se observa que la media aritmética en la evaluación de los alumnos es de 28.6 en la que en tres calendarios escolares, el profesor se encuentra debajo de la media; mientras que en el calendario 14- A el profesor aumentó un punto porcentual. De acuerdo a la evaluación realizada por los alumnos el profesor promueve su participación en clase e inclusive les gusta la manera en que el profesor desarrolla su clase y se interesa por sus alumnos.

En el rubro de conocimiento de la materia de un máximo de 20 puntos, se observa que la media aritmética en la evaluación hecha por los alumnos es de 18.2. Además se observa que en todos los calendarios se mantiene constante, con un ligero incremento de un punto porcentual en el último periodo evaluado. Según la percepción de los alumnos, el profesor tiene el gusto por el conocimiento de la unidad de aprendizaje que imparte y relaciona su unidad de aprendizaje con otras unidades de aprendizaje.

En el material de aprendizaje, de un total de 20 puntos, se observa que la media aritmética es de 18.2. Además de que en todos los calendarios se mantiene constante; según la percepción de los estudiantes, el profesor utiliza correctamente materiales didácticos y hace uso de la tecnología para lograr el aprendizaje.

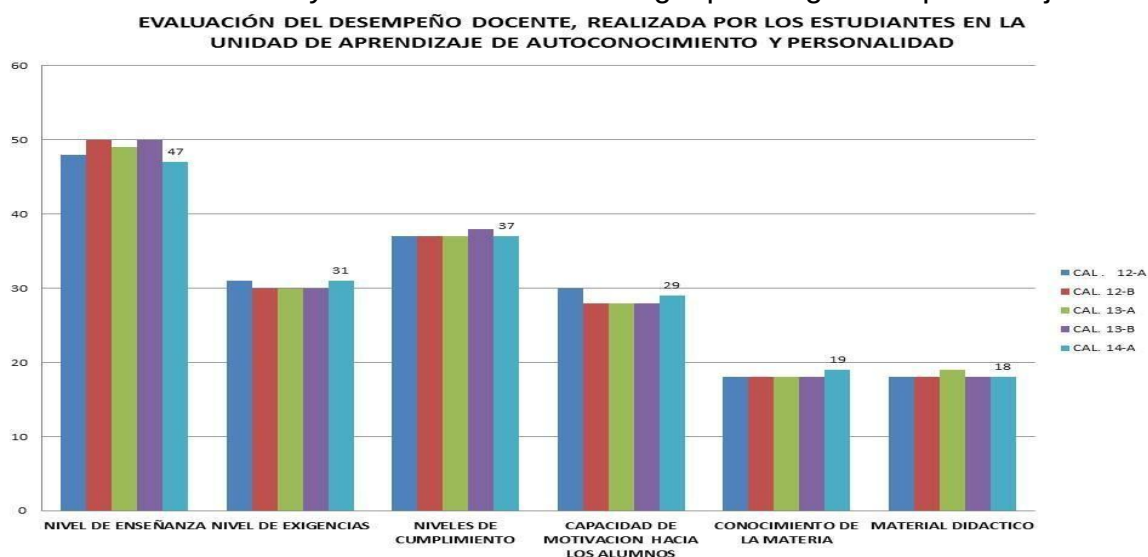


Figura 3. Evaluación del desempeño docente, realizada por los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Autoconocimiento y personalidad. Evaluación realizada por rubros.

En la figura 3 se observa la evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes en la Unidad de aprendizaje de Autoconocimiento y personalidad. En esta unidad de aprendizaje, se observa que la evaluación se mantiene muy constante y con una pequeña disminución en el nivel de enseñanza, así como también se nota un pequeño incremento en el nivel de exigencia.

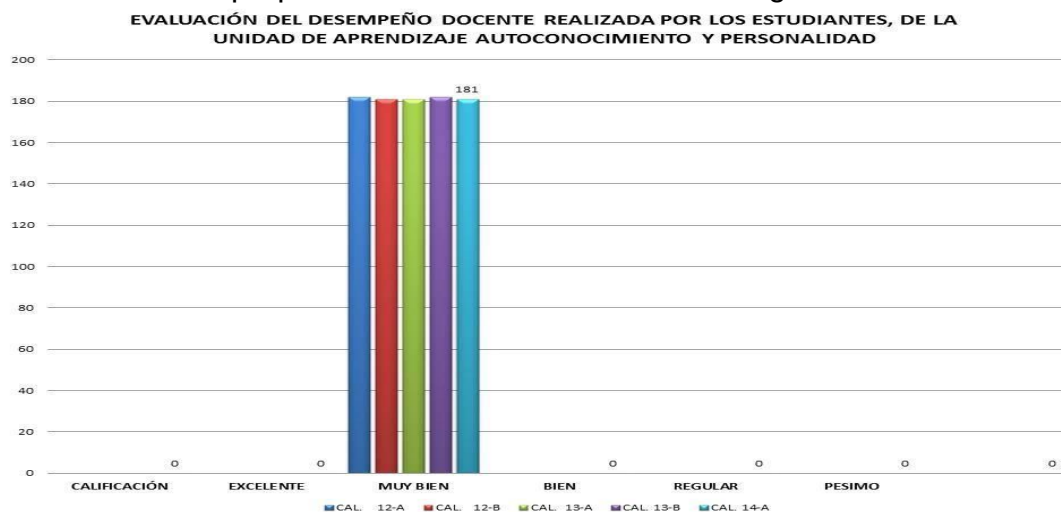


Fig. 4. Evaluación del desempeño docente realizada por os estudiantes, de la unidad de aprendizaje de Autoconocimiento y personalidad. Evaluación global.

En la figura 4 se muestra cómo la evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes en la Unidad de Aprendizaje de Autoconocimiento y personalidad y se mantiene constante con una calificación de Muy bien.

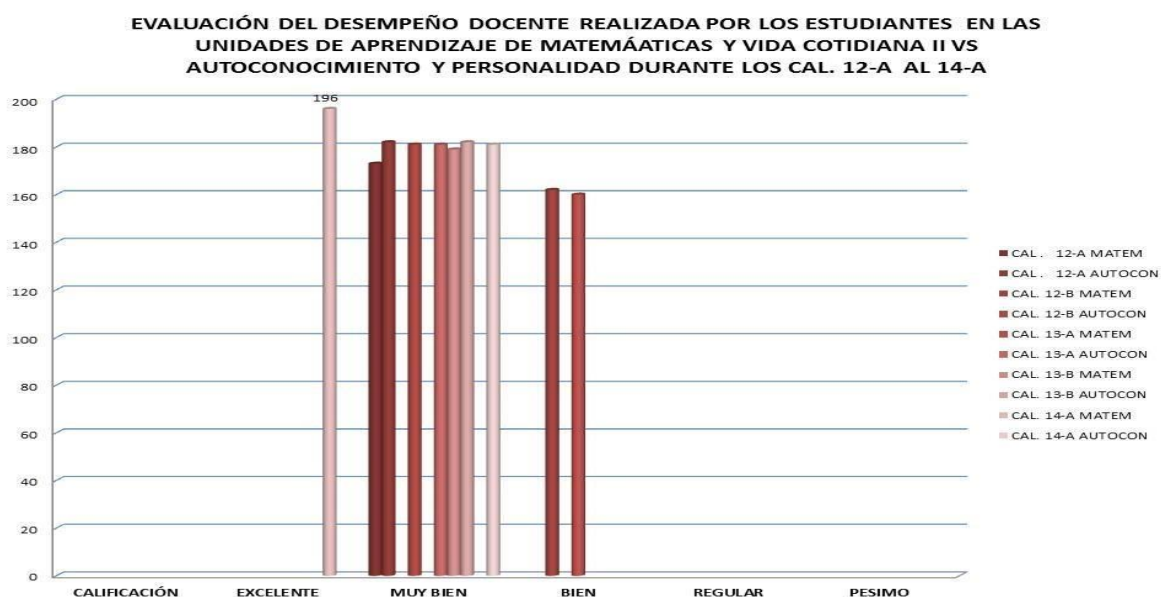


Fig. 5. Evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes en las Unidades de Aprendizaje de Matemáticas y Vida Cotidiana II vs Autoconocimiento y personalidad durante los Cal. 12-A al 14-A.

En la figura 5 se realiza una comparación de la evaluación del desempeño docente durante los calendarios escolares 12-A, 12-B, 13-A, 13-B, 14-A, en las unidades de Aprendizaje de Matemática y vida cotidiana II y Autoconocimiento y personalidad del Bachillerato General por Competencias, donde se observa claramente que en la unidad de aprendizaje de *Autoconocimiento y personalidad* durante todos los calendarios escolares, se mantuvo una constante con calificación de Muy bien, mientras que en la unidad de aprendizaje de *Matemática y vida cotidiana* se obtuvo una calificación variable, 2 calendarios escolares de Bien, 2 calendarios escolares de Muy bien y el calendario escolar 14-A se obtuvo una calificación de Excelente; incluso se puede observar que superó la evaluación de la unidad de aprendizaje de Autoconocimiento y personalidad.

Conclusiones

La evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes, muestra los siguientes hallazgos:

- Los docentes están siendo evaluados en un nivel de enseñanza, nivel de exigencia, nivel de cumplimiento, capacidad de motivación hacia los alumnos, conocimiento de la materia y material didáctico. En la mayoría de rubros se consideró superior la evaluación del docente de *Autoconocimiento y personalidad* a la evaluación del docente de *Matemáticas y Vida Cotidiana II*; podemos hacer referencia que el docente de Autoconocimiento y personalidad en todos los semestres fue evaluado como Muy bien con más de 180 puntos sobre 200, mientras que el docente de Matemáticas y vida cotidiana II, fue evaluado como Bien, Muy bien y por último como Excelente.
- En todas las evaluaciones observamos que evaluaron los estudiantes con mayor puntuación el nivel de exigencia al docente de Matemáticas, pero en menor puntuación los demás rubros; puede considerarse que puede ser la percepción de los estudiantes que evalúan una ciencia dura Vs. una de las ciencias sociales y humanidades.
- Es relevante que las evaluaciones de los docentes no se comportaron de manera similar, puesto que la evaluación del docente de la Unidad de Aprendizaje de *Autoconocimiento y personalidad* se mantuvo en Muy bien en todos los calendarios escolares y con menor nivel de exigencia; cabe resaltar que en la Unidad de Aprendizaje de Matemáticas y Vida Cotidiana II, la evaluación del docente se comportó de manera variable, ya que mientras el nivel de exigencia fue más razonable, también subió el puntaje de la evaluación hasta llegar a Excelente, e incluso a superar en puntuación a la unidad de aprendizaje de Autoconocimiento y personalidad.
- La percepción de los alumnos hacia el nivel de exigencia del profesor de *Matemáticas y Vida Cotidiana II*, es más alta en su evaluación cuando el profesor exige razonablemente en su forma de trabajo y las actividades que realiza en clases para mejorar el proceso de aprendizaje; los alumnos consideran que el profesor los apoya en la resolución de sus dudas y con ello

mejoran su proceso de aprendizaje en clase. También consideran que el profesor fomenta el desarrollo de actividades de investigación y les solicita que sean responsables y puntuales en la entrega de sus trabajos. Será que a mayor exigencia del profesor, menor puntuación de los alumnos obtiene, porque la exigencia en Matemáticas y vida cotidiana es constante de parte del profesor a sus alumnos, en contraposición con Autoconocimiento y personalidad, donde la exigencia es menor, pero la puntuación del profesor es constante en los resultados de sus evaluaciones, obteniendo siempre Muy bien.

- La evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente, se centra en la intervención del profesor, tanto en la información facilitada, como en la recogida de información. La actuación docente de enseñar no garantiza el aprendizaje, sino que es un facilitador del mismo.
- La evaluación docente surge para la reflexión o valoración del quehacer educativo en los siguientes rubros: nivel de enseñanza, nivel de exigencias, nivel de cumplimiento, capacidad de motivación hacia los alumnos, conocimiento de la materia y material didáctico.
- En la Universidad de Guadalajara, en el *Nivel Medio Superior* se evalúa a los Docentes, desde la reforma del año 1994 (Reforma Educativa por Constructivismo) pasando del *Bachillerato Unitario* al *Bachillerato General*, se evalúa a los docentes durante cada semestre, considerando dar seguimiento a la intervención del profesor en su práctica educativa, con el fin de dar retroalimentación de su quehacer docente y para fines de evaluación curricular y de concurso. En la Reforma educativa de 2008, en el *Bachillerato General por Competencias*, se sigue dando esta práctica evaluativa, con los siguientes parámetros: Excelente, Muy bien, Bien, Regular y Pésimo.

Como puede apreciarse con los resultados obtenidos y analizados de los profesores en cinco ciclos escolares, da cuenta de la dimensión que la SEP (2010) denomina desarrollo pedagógico; pero en cuanto al desarrollo profesional no da datos; por ejemplo de la formación del profesor, de su experiencia académica, de su forma de trabajo en aula, y del uso de instrumentos desde una lógica de evaluación formativa para valorar el logro de las competencias de aprendizaje en los estudiantes. Además algo importante que no hay que olvidar es ¿cuál es el sentido y significado de la evaluación docente?, ¿sirve para la toma de decisiones?, ¿sirve para la retroalimentación pedagógica de la práctica docente?, ¿orienta hacia la estructuración de una oferta que apoye el desarrollo profesional del docente?

Bibliografía

Andrade, R.A., y Lira, A. R. (2012b). El enfoque de competencias y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Análisis de caso en un plantel de nivel medio superior. *Memoria del 8º. Congreso de Investigación Educativa. Investigación*

- de la docencia y de la formación de profesionales de la educación*. 195-205 p.p.
- Andrade, R.A., y Lira, A.R. (2012a). La evaluación del aprendizaje por competencias en el nivel medio superior. El caso de un plantel de bachillerato universitario. *Memorias del Congreso internacional de educación. Evaluación*. 27- 29 de septiembre de 2012. Universidad Autónoma de Tlaxcala. 15 p.p. Disponible en:
<https://www.dropbox.com/s/7is7f6k5klcvf27/A162.%20Eval%20aprend%20por%20comp%20en%20NMS.pdf>
- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. Ed. ANUIES, SEP, Narcea. 295 p.p.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill, Colombia.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2000). *La investigación sobre la evaluación de la docencia: una perspectiva para reflexionar sobre la enseñanza en línea*. Conferencia presentada en "Multi-cultural Perspectives on the use of technology in Education", McGill University, Montreal Quebec, Canadá, 30 de Septiembre al 3 de Octubre, del 2000.
- SEP (2010). *Lineamientos de evaluación docente (evaluación del desempeño docente bajo el enfoque de competencias)*. 33 p.p. Disponible en: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/Evaluacion_docente_06012011.pdf

Reto y desafío de la política educativa instrumentada para el sistema educativo mexicano: cultura de las competencias

Elvia Marveya Villalobos Torres

Introducción

En una primera aproximación, el objetivo se centra en aportar una visión trascendente para la comprensión del fenómeno educativo desde su análisis de política educativa, con la finalidad de mejorar y perfeccionar las intervenciones en el aula, reflexionando sobre las imbricaciones, conjeturas e implicaciones de la política educativa. Desde 2004, la cultura de las competencias se ha ido gestando en el Sistema Educativo Mexicano y, como una «transformación silenciosa» (JULLIEN: 2010), se ha instaurado de párvulos a doctorados. Desde un orden de procesualidad, la cultura de las competencias plantea un reto para gestar una nueva cultura del aprendizaje, modificando la función del profesor, de los estudiantes y de los contenidos educativos, y creando una nueva relevancia en lo que van aprendiendo los estudiantes: desde su propio estilo de aprendizaje, sus tiempos para apropiarse de lo aprendido y sus motivaciones. Hoy, la exigencia está en cambiar la mirada hacia el estudiante como actor protagónico de su propio proceso para apropiarse, retener y proyectar lo aprehendido.

Asimismo, esta cultura de las competencias implica un desafío: responder a la conformación de una nueva cultura de la evaluación, en donde la exigencia se centra en proporcionar evidencia de la capacidad desarrollada en el estudiante para que, desde la autoevaluación, el estudiante tome conciencia de sus aprendizajes para la vida, con base en el conocimiento de sus niveles de desempeño.

El reto («cultura del aprendizaje») y el desafío («cultura de la evaluación») conformarán, históricamente, una auténtica «cultura de las competencias». Como país, México requiere adaptar —y más aún innovar— la exigencia de una política «recomendada» por los organismos internacionales. Debe construir la propia cultura educativa en su contexto socioeconómico, político, ideológico y cultural; no se trata simplemente de adoptar.

Conjeturas de la política educativa

Una política educativa se construye a partir de las «recomendaciones» emitidas por los organismos internacionales. Un ejemplo concreto, por parte de la OCDE, es el libro «Mejorar las escuelas. Estrategia para la acción en México», de 2010, en donde desde el exordio se afirma:

[...] en México, como en muchos otros países, ha crecido la necesidad de una reforma educativa debido al alto nivel de desempleo y el bajo porcentaje de participación, posteriores a la crisis económica y financiera. Aunque la Reforma Educativa se ha ido realizando durante las últimas décadas, ahora se ha convertido en una prioridad específica de la política pública tanto en términos económicos, como sociales (OCDE: 2010, 3).

La política pública educativa en México se ha instrumentado con el Programa de Educación Preescolar (PEP: 2004); la Reforma Integral de Educación Básica alusiva sólo a Primaria (RIEB: 2009) y que se establece, en agosto 2011, con el Acuerdo 592 comprendiendo a Preescolar, Primaria y Secundaria, concebida como Educación Básica.

La Reforma Integral de Educación Secundaria, concretada meses después en Reforma de Educación Secundaria (RES: 2006); la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS: 2008) y el Proyecto Alfa Tuning América Latina para Educación Superior, son la evidencia de una transformación paulatina del Sistema Educativo Mexicano.

Desde 2004, con el PEP, hasta el 2014, se han propiciado una serie de cambios que han desorientado a los profesores, *vid:* (GARCÍA, G. y VILLALOBOS, M.: 2012, «La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes de educación primaria» in Revista CEE). Innegablemente lo que no cambia no mejora. Vivimos una época caracterizada por el cambio y éste exige tiempos para adaptarse y una política renovada acorde al momento actual. Los estudios políticos están evidentemente vinculados a los procesos de cambio.

Indudablemente que:

[...] los propósitos educativos se han redefinido en términos de un conjunto más estrecho de intereses acerca del desarrollo del capital humano, y el rol que debe jugar la educación para satisfacer las necesidades de la economía global y asegurar la competitividad de la economía nacional. Como consecuencia, en las últimas dos décadas, parece haber surgido un nuevo paradigma global (RIZVI: 2013, 25).

Las políticas del gobierno modelan el cambio para la acción por medio de los procesos establecidos en una agenda política. Su objetivo es asegurar la consistencia en la aplicación de normas y valores autorizados en diversos grupos y comunidades; se elaboran para formar consenso y, en algunos casos, pueden tener un propósito educativo.

La clave de una política pública es: la claridad en sus objetivos y su potencial para una operación y alineación efectiva; la complejidad de la estrategia de implementación concebida, y el compromiso de financiar la política y su aplicación (que generalmente están ausentes en el caso de las políticas simbólicas).

En el Sistema Educativo Mexicano existe un desconocimiento del cambio tan acelerado, suscitado en una década. Hasta la fecha, los «profesores de banquillo» no

han alcanzado a comprender las imbricaciones, conjeturas e implicaciones de esta Reforma Educativa que se ha prolongado en el discurso y en la falta de concreción en el aula. En marcado contraste, una política material está muy comprometida con su implementación; se respalda por recursos financieros y, a veces, por mecanismos efectivos de evaluación para asegurar el cumplimiento de sus objetivos.

El gobierno, como responsable, no construye políticas de Estado, sino políticas de gobierno y, como responsable de tomar decisiones, raramente tiende a conducir el desarrollo de las políticas en concordancia con el enfoque nacional, científico y basado en la evidencia que caracteriza al modelo clásico. Es en este contexto de desarrollo político —y con la ausencia de acciones lógicas y metodológicas para su instrumentación y para llevar al cabo los cambios en el aula— que surge la «cultura de las competencias».

Imbricaciones de la cultura de las competencias

La tarea educativa, con un enfoque por competencias, consiste en formar personas exitosas, beneficiándose de sus talentos, capacidades y, desde luego, competencias, sumada a su laboriosidad, patrones sociales y genéticos que, entrelazados, forman una cultura de logros.

La competencia es la capacidad, la aptitud, el talento que requiere la persona para construir aprendizajes, con la finalidad de acceder al conocimiento, así como generar actitudes positivas y favorables, y desarrollar habilidades intelectuales de orden superior e inferior (las habilidades manuales o motrices, son de gran relevancia); todo ello de forma integrada e integral, con laboriosidad, y en circunstancias y situaciones específicas. Las competencias ayudan a recordar que el pensamiento, las habilidades intelectuales y manuales, las actitudes, los saberes, las prácticas, el talento, las aptitudes forman, en la persona, un todo pleno de significado. La clave radicarán en saber impregnarlas de auténtico humanismo: sí, empapar de humanismo —el de siempre, el que tiene su asidero en lo más radical de la persona— esta era tecnológica, imprimir en ella las huellas plenificadas y plenificantes, propias de lo humano. Ayudar a hacer mejor persona a la persona es la tarea educativa de siempre y que hoy se sirve, para lograrlo, de las competencias.

¿La competencia es un nuevo nombre para una vieja práctica? Si obedece a una actualización de las aptitudes o capacidades (aunadas obviamente a las limitaciones que la persona posee de siempre por su misma naturaleza humana), por supuesto que sí. Regresar al origen significa buscar la esencia del concepto que actualmente se pretende presentar como una innovación; es indagar su origen antes de que surgiera como algo novedoso e inédito.

Los ideales de la cultura griega, presentes en la *Paideia*, se dirigían a lograr la virtud máxima del *areté*; en eso se traduce la competencia de hoy. La naturaleza no cambia: es lo permanente, lo perenne de la persona humana.

Implicaciones de la cultura del aprendizaje

En el año 2000, George DELACOTE propuso ante la UNESCO, como máximo organismo internacional dedicado a la educación, que el cambio educativo en este nuevo milenio se centrara en el sistema educativo mismo, en los saberes, en el tiempo y espacio educativos, y en la cultura. Es en esta última en donde planteó crear una cultura del aprendizaje.

En un primer momento, la cultura del aprendizaje se verá impactada por la interconectividad, comprendida en su sentido más amplio. Las redes y los procesos educativos deberán adaptarse a esta nueva exigencia.

En un segundo momento, hace referencia al mejor conocimiento que actualmente se tiene de la cognición humana, ejerciendo sus efectos sobre la cultura del aprendizaje. El conjunto de los estudios realizados en este dominio, señala que la práctica cognitiva de las personas ha estado escondida hasta hoy, y poco a poco se está haciendo explícita. Innegablemente que las operaciones y los procesos cognitivos cobran relevancia en esta nueva cultura del aprendizaje y son el asidero de las competencias, al desarrollar y potenciar capacidades y aptitudes. En nuestros días es necesario centrarse en el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la capacidad de análisis y síntesis, por ejemplo, más que sólo en los contenidos educativos; éste también es el nuevo cambio de la transposición didáctica propuesta por CHEVALLARD y reestructurada al presente en una nueva lógica del aprendizaje, en donde lo vital no es el saber enseñable, sino los procesos cognitivos. En esta nueva cultura del aprendizaje, los contenidos educativos no son fines: son medios.

En un tercer momento, debe señalarse que la gestión y organización de los contenidos educativos en todos los niveles del sistema educativo, perderán probablemente su inflexibilidad. Las instituciones educativas son frecuentemente rígidas y, lo que resulta absurdo, ellas mismas se cierran al aprendizaje. Hoy priva la convergencia y la flexibilidad curricular con nuevas modalidades de funcionamiento, nuevas relaciones jerárquicas. La utilización de las competencias deberá favorecer la generación de unas comunidades de aprendizaje (*learning institutions*), capaces de ofrecer respuestas a los estudiantes deseosos de aprender.

En un último momento, la innovación educativa que impregna esos cambios, radica en la naturaleza propia de una cultura del aprendizaje que requiere convertirse en una «cultura de aprender». Ésta puede concretarse desde el desplazamiento de los centros de conocimiento hacia la periferia del saber vivo y del saber en movimiento; igualmente, pasará de lo local a lo nacional, así como del monopolio mediático,

detentado hoy por los países poderosos hacia los polos múltiples, multinacionales y multiculturales. Otro aspecto relevante es transitar de una práctica del resultado a una práctica de lo explícito —es decir, de los procesos—, gracias a la puesta en evidencia del comportamiento mental, cultural y creativo del otro: contradicción, conflicto verbal, movimiento caótico del pensamiento. Lo vital: la vivencia de los valores fijos, permanentes, perennes (verdad, bondad, belleza y unidad de vida)... valores inmutables que motivan el aprendizaje.

La cultura del aprendizaje impulsa la reflexión; enseña y desarrolla habilidades de pensamiento; emplea tecnologías capacitadoras; promueve la colaboración; evalúa a los estudiantes con metas claras y transparentes, con base en tareas relevantes y con una retroinformación apropiada y puntual; asimismo, utiliza el planteamiento y la solución de problemas en un contexto de aprendizaje con problemas del mundo real. Emplea el aprendizaje basado en proyectos, mediante modelos interdisciplinarios. La cultura del aprendizaje propicia situaciones de aprendizaje para vivenciar valores y comportamientos éticos que guíen el aprendizaje fundamentado en los cuatro pilares de la UNESCO: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

Implicaciones de la cultura de la evaluación

La época actual advino con una constelación de innovaciones y cambios sociales de características particulares, determinando su fisonomía. Una de ellas es la complejidad de las instituciones sociales; esta peculiaridad se manifiesta también en aquellas organizaciones en que se desarrolla la vida cotidiana, como lo es la educación e incluso en las unidades educativas más elementales.

En esta nueva época llena de cambios, la evaluación es un tema ineludible dado que las organizaciones —incluido el sistema educativo y sus agencias— son instituciones abiertas y complejas en permanente intercambio con el sistema que las contiene. Este sistema social contribuye aportando, entre otros elementos, la cultura y la estructura. La cultura proporciona visiones del mundo —valores, ideologías— y prácticas; la estructura define circunstancias que condicionan la conducta de los actores. Entre los requerimientos inducidos por la nueva época se encuentra la calidad. Ésta es una exigencia del sistema social —tanto global como nacional— que plantea una intensificada competencia económica y que descansa en la calidad específica del sistema educativo.

Para responder efectivamente a las demandas que suscita el sistema social, el sistema educativo requiere poseer capacidad de cambio, condición que se ve interferida por una característica: su inercia; ello significa «resistencia al cambio». Si no se realiza una intervención deliberada para mejorar la calidad, ésta no se modificará —dada su inercia— y se volverá disfuncional con el sistema social (global

y nacional) que la contiene. Es aquí donde la cultura de la evaluación adquiere un papel fundamental.

El sistema educativo posee como función asimilar a las personas, a las visiones del mundo y a las prácticas culturales, y otorgar a las primeras, capacidad de respuesta a las circunstancias planteadas por la estructura social en un momento determinado. La cultura de la evaluación asume un papel sustancial, cuando menos en dos aspectos: el planteamiento de los cambios necesarios para ajustarse a las exigencias del sistema social y el diseño de las intervenciones requeridas para lograr esos cambios.

La evaluación no es oriunda del campo de la educación. Las teorías y los métodos evaluativos provienen del sector productivo y, con frecuencia, las concepciones, teorías y prácticas de la evaluación productiva han intentado transportarse acríticamente —sin adaptación— al sistema educativo. Ello ha resultado en prácticas educativas poco pertinentes, ritualistas, carentes de sentido y, lo que es peor, que no conducen a la acción. Y la evaluación que no conduce a la acción es estéril. Tanto la adaptación como la producción de teorías de evaluación requieren contemplar las singularidades del sistema educativo. Éste, como todo sistema, se compone de elementos que, en forma no excluyente, son: cosmovisión, estructura formal, infraestructura, prácticas docentes, currículo y organización.

La *cosmovisión* es la percepción del mundo que el sistema educativo induce en sus prácticas y trata de transmitir a los educandos, en particular, sustentándose en los valores. Ello permite definir la misión, las políticas institucionales, los objetivos educacionales, entre otros. Toma en consideración los documentos de referencia que aportan un marco normativo para las instituciones educativas.

La *estructura formal* integra, guiada por la cosmovisión, los elementos «formales» (en el sentido weberiano) que rigen la vida institucional: estructura organizativa, reglamentos, planes de estudio y programas, y prácticas evaluativas. Estos elementos prescriben el marco normativo que rige la acción de los actores, tanto en lo atinente al objeto primario del sistema educativo (la educación), como en lo relativo a sus estructuras de soporte. Hay que tomar en cuenta que, cuando el marco esté prescrito, puede —como sucede frecuentemente en la práctica— violarse o ignorarse.

La *infraestructura* es la base material en que se desarrollan las acciones (construcciones, equipamientos, materiales, comunidad). Aunque frecuentemente soslayada, detenta un papel educativo o fundamental: los estudiantes realizan lo que la infraestructura les permite efectuar; por ejemplo, si las edificaciones y el equipamiento son mayormente aulas, el propósito de muchas instituciones educativas de formar personas creativas, dotadas de competencias, encuentra un obstáculo en esa infraestructura.

Las *prácticas docentes* definen las actividades de aprendizaje que los docentes solicitan a los estudiantes. Por ejemplo, el desarrollo de la aptitud verbal es un requisito *sine qua non* para el desenvolvimiento de las habilidades superiores de pensamiento y para el éxito en las disciplinas escolares; sin embargo, el dominio del método recitativo-memorístico prescribe actividades que no proporcionan al estudiante la práctica para el desarrollo de su aptitud verbal y de los procesos superiores de pensamiento. Actualmente, las actividades están basadas, en forma predominante, en el examen *a posteriori* (con omisión de la evaluación formativa). Un renglón de particular importancia es la evaluación formativa, que debe ser paralela y coadyuvante al proceso de aprendizaje.

El *currículo* está constituido por las actividades que realiza el estudiante y por la infraestructura en que las lleva a cabo; diverge de lo escrito en la estructura formal. Los planes y programas de estudio difieren en su relación con la cosmovisión y el currículo, afectando los logros de los objetivos de aprendizaje.

La *organización* comprende el elemento del sistema educativo que, aun cuando no atiende directamente al objeto primario del hecho educativo, es requisito *sine qua non* para que éste pueda realizarse. Posee dos vertientes principales: la división del trabajo administrativo en sí y la asignación del trabajo de respaldo al hecho docente (la formulación de currículo, el diseño de evaluación, la preparación de auxiliares para el aprendizaje). En este último aspecto es necesario enfatizar el trabajo colegiado para vencer la inercia de la organización (que en ocasiones pareciera como un archipiélago de acciones docentes desconectadas entre sí), situación que ha caracterizado la forma de proceder del sistema educativo.

Lo anterior ratifica que las instituciones educativas son organizaciones complejas, dadas sus interpelaciones con la estructura social que las contiene —tanto aquellas derivadas de la globalización, como las propias del país— y las interacciones de los elementos que constituyen el sistema educativo particular de cada institución. Esto, en forma concomitante, confiere complejidad a la cultura de la evaluación y, por ende, a la cultura de las competencias.

Aportaciones

Primera aportación.- Los profesores necesitan comprender que una cultura de las competencias se relaciona directamente con el reto de la cultura del aprendizaje. Éste les exige cambiar de posición, centrándose en el estudiante como generador de significados de lo que aprehende, así como afrontar el desafío de modificar las estrategias evaluativas por medio de la evidencia (donde se muestran niveles de desempeño). Es fundamental cimentar una nueva cultura de la evaluación, sustentada en la evidencia ante lo que el estudiante aprende y cómo lo aprende, para la formación de un juicio y la ejecución de una decisión.

Segunda aportación.- Los profesores deben saber que la competencia (entendida como aptitud) es una capacidad que requiere desarrollarse por medio de la apropiación, con un estilo personalísimo de aprendizaje de los conocimientos. Se genera entonces una actitud positiva y favorable que permite retener lo aprendido y desarrollar habilidades intelectuales y manuales que, desde un orden metacognitivo, posibilitan concientizar cómo se aprendió. Sólo con la integración de las tres áreas de desarrollo estarán en posibilidad de emitir su autoevaluación, aceptar la coevaluación y dialogar la heteroevaluación de lo aprendido.

Tercera aportación.- En la cultura de las competencias, el asidero es la didáctica. La dimensión sociológica de las competencias permite contextualizarlas y comprenderlas; la dimensión psicológica abarca los procesos cognitivos. La cultura de las competencias se desarrolla desde la didáctica y, en concreto, a través de la instrumentación didáctica que diagnostica, planea, realiza y evalúa los cuatro momentos didácticos y los siete elementos didácticos (educando-educador, objetivos educativos, contenidos educativos, estrategias didácticas, recursos didácticos, tiempo didáctico y lugar didáctico) para la creación de estrategias didácticas por medio de las secuencias didácticas, con orden lógico y metodológico.

Cuarta aportación.- Los profesionales de la educación necesitan comprender la función de las políticas públicas en educación. Éstas sólo serán viables desde las acciones instrumentadas para asegurar su implementación y su evaluación por medio de evidencias.

Una cultura de las competencias que derive de la política, debe atender a lo permanente de la educación (su esencia) y a los valores trascendentes (verdad, bondad, belleza y unidad de vida). Lo permanente es lo que está de acuerdo con lo real; mientras la naturaleza real no cambie, la esencia y los valores que sustentan la educación tampoco cambiarán. En lo cambiante —que hace referencia a lo dinámico—, las transformaciones serán buenas si se basan en la verdad. Ante lo cambiante es esencial conocer el bien objetivo, y por qué se decide por ése y no por otro, para fundamentar el fin hacia el cual guiar a los educandos y a los procesos educativos.

Conclusiones

La política educativa sólo resolverá los problemas que se reconocen como públicos con unas acciones políticas propuestas en programas y con un sustento financiero, puesto que sin financiamiento no hay desarrollo.

La cultura de las competencias insiste en afrontar el desafío educativo con un nuevo modelo coherente con nuestra sociedad digital. Suena bien. El problema surge cuando se pretende uniformar un mundo no uniforme, y cuando las mismas políticas educativas no toman en cuenta un rasgo propio de las competencias: adaptar el

pensamiento a nuevas realidades; tal vez se olvida que «adoptar» no es sinónimo de «adaptar».

Hoy, la cultura del aprendizaje exige trabajar holísticamente y evitar la fragmentación. Apasionar a los estudiantes para que las actividades cobren significación y entusiasmarlos para trabajar en las situaciones difíciles, explorando distintas versiones de la actividad y ámbitos en donde pueda realizarse. Lo vital es ayudarlos a gestionar su propio aprendizaje: apropiándose del conocimiento, aprendiendo a retenerlo y proyectarlo en diversas situaciones de su vida.

La cultura de la evaluación contribuye decididamente a la mejora de la calidad de los contextos, actores, procesos y resultados, al permitir un conocimiento más riguroso y objetivo de las instituciones educativas y del propio Sistema Educativo Mexicano, facilitando así la toma de decisiones sobre bases sólidas.

La cultura de las competencias sólo podrá llegar a su realización plena si se trabaja en las imbricaciones, conjeturas, implicaciones y relaciones vitales que generan los retos bosquejados en la cultura del aprendizaje, con base en los desafíos que plantea la cultura de la evaluación.

Bibliografía

- CHEVALLARD (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- DELACOTE, G. (2000). «Education a distance, nouvelles technologies et nouvelles méthodes d'apprentissage», in *Les clés du XXI^e siècle*. París, Seuil, Editions UNESCO p. 276-281.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Correo de la UNESCO, México.
- JULLIEN, F. (2010). *Las transformaciones silenciosas*. Barcelona, Bellaterra.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. OECD Publishing, in [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264087682-es>].
- RIZVI, F. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Morata.
- VILLALOBOS, M. (2012). «La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes de educación primaria», in *Revista del Centro de Estudios Educativos, CEE*. p 11-24
- VILLALOBOS, M. (2014). *Educación comparada. Comparando en educación*. México, Minos Tercer Milenio.

Del modelo de conservatorio al modelo universitario: la experiencia de transición en el departamento de música de la Universidad de Guadalajara

Irma Susana Carbajal Vaca

Introducción

En la década de 1990 en el Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara, en respuesta a las tendencias económicas internacionales, comenzó a implementarse un modelo educativo que pretendía atender las exigencias del mercado laboral. El Departamento de Música tuvo que ajustar sus programas, diseñados originalmente en un modelo de conservatorio tradicional, a un modelo universitario con metas educativas distintas.

Para atender estas exigencias universitarias –cuyo tinte neoliberal no debe ser ignorado– el Departamento de Música optó por flexibilizar los procesos de admisión. La matrícula de la licenciatura se incrementó exponencialmente de 74 alumnos en 2000 a 275 en 2006 (PIFI 2.0, s.f., p.257) y el perfil de los aspirantes se transformó notablemente (ver estudio comparativo 2007-2011 en Carbajal Vaca *et al.* 2011). Desde la perspectiva del modelo de conservatorio la transformación en los perfiles de ingreso significa una disminución en la calidad educativa; por este motivo, en los últimos años se han tomado medidas no sólo para frenar el incremento de matrícula, sino para disminuirla. De 2006 a 2014 la matrícula ha disminuido el 22 por ciento (*Informe de Matrícula 2014 A*).

En algunos casos el modelo universitario ha permitido que sus aspirantes ya no tengan que mostrar competencias musicales desarrolladas a edad temprana como lo exige el modelo de conservatorio tradicional. En el país se encuentran programas de licenciatura como el del Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, donde los jóvenes pueden aspirar con la formación musical, adquirida en una etapa propedéutica de un año, ofrecida en la misma institución. Esto contrasta con licenciaturas que aún se ciñen al modelo de conservatorio tradicional, como la de la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde los aspirantes requieren acreditar, por lo menos, tres años de formación previa.

En el Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara, el ingreso a las licenciaturas no está supeditado a su carrera técnica. Existe un proceso de exámenes de admisión para evaluar competencias musicales mínimas de ingreso al que se someten también los egresados de su carrera técnica.

Antes de la reestructuración de la Universidad de Guadalajara la oferta educativa de su anterior Escuela de Música se sustentó en un modelo de conservatorio similar al de la UNAM. La implementación de programas de licenciatura impuso nuevos retos a los docentes porque se requirieron cambios sustanciales en la práctica pedagógica. Fue necesaria la integración de nuevos docentes con formación universitaria, ya que, en un inicio, algunos de los profesores no disponían ni del grado de licenciatura ni de las competencias universitarias que pretendían formar en sus estudiantes porque los estudios formales que se podían realizar en la ciudad (Universidad de Guadalajara y Escuela de Música Sacra) les exigía únicamente el nivel primaria o secundaria.

A veinte años de la implementación del modelo universitario en el Departamento de Música se observa que las modificaciones curriculares aún se encuentran en etapa de transición. No se ha concluido el proceso de reforma curricular y la implementación del modelo universitario no ha sido satisfactoria porque en la comunidad académica se han manifestado resistencias. ¿Cómo ha sido ese proceso? ¿Dónde se generan las resistencias al cambio? ¿Qué se debe comprender del modelo universitario reformador en relación con el modelo de conservatorio tradicional para tomar decisiones?

Con base en un análisis del escenario, se presentan reflexiones sobre una problemática curricular que preocupa al Departamento de Música desde hace varios años. Con el propósito de comprender la transformación del perfil de los aspirantes a las carreras ofrecidas por este Departamento se realizó un estudio cuyos resultados fueron presentados en 2011 en esta misma comunidad de investigación (ver Carbajal Vaca *et al.* 2011). Para dar continuidad a este esfuerzo, se estudia ahora la manera como los integrantes de esta comunidad educativa viven, responden, aceptan, se oponen o se resisten a las imposiciones del grupo dominante.

Con este trabajo se acuerpa una plataforma sobre la cual podría realizarse un estudio empírico de mayores dimensiones.

Sustentación

Este análisis se ciñe a la lógica del estudio de caso con el propósito de comprender el éxito o fracaso de la implementación de un modelo educativo (Bell, 2005, p. 23) en una institución que, por tradición, durante más de cuatro décadas se afianzó a prácticas heredadas de una generación a otra.

Esta reflexión se apoya en la teoría de la resistencia de Henry Giroux (2004; primera edición de 1983), crítico estadounidense, representante de la pedagogía crítica. Se parte del supuesto teórico de que la perspectiva tradicional de la escolarización tiene como finalidad la conservación de la sociedad existente mediante normas y creencias delineadas en un *currículum* oculto (Giroux, 2004, p. 74) en el que se pueden reconocer ciertas resistencias cuando es estudiado sistemáticamente.

La perspectiva crítica de Giroux emana de la Escuela de Frankfurt, cuyos representantes destacaron el pensamiento crítico como característica esencial para la emancipación y el cambio social (pp. 27-28). Para Giroux (2004) la escolarización es un proceso social en el cual deben ser analizadas las maneras como los sujetos “aceptan y rechazan las mediaciones complejas de cultura, conocimiento y poder que dan forma y significado al proceso de escolarización” (p. 90). En su perspectiva, la crítica es una “herramienta pedagógica vital [porque] modela una forma de resistencia y de pedagogía de oposición” (p. 91).

La teoría de la resistencia de Giroux (2004) ofrece una posibilidad para comprender la complejidad en la que surgen las respuestas de los sujetos en la interacción de sus experiencias y las estructuras dominantes (p. 144). De las categorías de análisis propuestas por este autor, se eligieron tres: (1) intencionalidad, (2) sentido común y (3) comportamiento no discursivo (p. 145), las cuales fueron trianguladas con lo que Giroux denominó *tensiones ideológicas*: (1) vinculación de la escuela a su contexto económico, (2) las escuelas como sitios políticos que construyen y controlan el discurso, los significados y las subjetividades y (3) los valores del sentido común y las creencias que estructuran las prácticas a manera de normas y políticas (p. 72).

Con base en lo anterior, se diseñaron dos matrices de análisis para describir las interacciones que ocurren en el entorno educativo del Departamento de Música y, posteriormente, localizar y categorizar las resistencias que han interferido en la implementación del modelo universitario.

Resultados

Transición curricular: veinte años de resistencia **Descripción del escenario**

La intencionalidad principal de un conservatorio tradicional es formar músicos capaces de desempeñarse como artistas. En este modelo se privilegia la práctica y se promueve una ejecución instrumental con características estéticas determinadas que confieren el valor artístico a las interpretaciones. Los esfuerzos educativos se centran en el desarrollo de habilidades psicomotrices e intelectuales específicas, estrictamente circunscritas a las normas estético-musicales de cada periodo histórico. En este modelo el proceso educativo inicia a edad temprana y su etapa formal puede prolongarse hasta por diez años. Este proceso requiere la atención individualizada de los estudiantes, lo que implica una alta inversión en tiempo y recursos, tanto de los estudiantes, como de las instituciones educativas.

Desde una perspectiva económica, el modelo educativo de conservatorio no es rentable, pues en comparación con otros programas de educación pública, el número de egresados es bajo y el costo por alumno resulta elevado. De los 494 alumnos que

egresaron de las carreras que ofrece el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD) de la Universidad de Guadalajara en el calendario 2012 A, 5 son de la Licenciatura en Música; dato que contrasta con los 109 de la Licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica y los 135 de la Licenciatura en Arquitectura (*Anexo Estadístico 2012-2013*, p.47).

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI, 2014), la intencionalidad en el modelo universitario actual es la formación integral del alumno y el desarrollo de competencias profesionales que le permitan integrarse al ámbito laboral. Las tendencias curriculares actuales proponen que los procesos de formación sean más cortos y que los programas se diseñen en una malla curricular „ligera“, la cual pueda concluirse en un periodo promedio de tres años. La dinámica de integrar a los egresados en la cadena económico-productiva ha orientado los propósitos de los programas de formación musical hacia necesidades de la industria de producción y administración cultural que poco tienen que ver con los propósitos de formación del músico de conservatorio. Las instituciones educativas privadas visualizaron estas necesidades como un nicho de mercado y han diseñado programas educativos en el ámbito de la ingeniería en sonido y la producción de música digital (Ver ITESM, 2014).

El Departamento de Música no ha respondido a esta demanda del mercado, sino que ha preferido mantener su línea tradicional en la formación de músicos. Se reconoció que la docencia es una de las opciones laborales más recurrente en sus egresados, tanto de nivel técnico como de licenciatura, por lo que, en respuesta a esta tendencia, diseñó un programa de licenciatura en música con orientación en pedagogía que tiene casi veinte años en operación.

La intencionalidad educativa de un conservatorio es formar músicos en una tradición estética estable casi inamovible. Dawn Bennett (2010) sostiene que existe imprecisión sobre lo que significa ser músico (p.17); sin embargo, hasta la década de 1980 se tenía la convicción de que estudiar música en la Escuela de Música de la Universidad de Guadalajara significaba aspirar a ser un instrumentista o cantante virtuoso que desarrollaría sus habilidades mediante un repertorio de música „clásica“ que no se ponía en duda. En ese tiempo, dedicarse a la pedagogía musical era una consecuencia natural de la profesión, pero no una opción profesional formal; se consideraba una actividad de menor prestigio que la de instrumentista porque se asumía la incompetencia para desarrollar las habilidades que exige ser intérprete.

Entre los programas de licenciatura que se ofrecen en el país no se reconoce un modelo universitario con características homogéneas. Aunque se pueden observar características propias del modelo universitario, en los programas siguen predominando prácticas educativas del modelo de conservatorio que difieren de la concepción universitaria actual, principalmente, porque en esta última ya no se pretende la especialización disciplinar sino una formación integral.

El modelo universitario exigió de los docentes del Departamento de Música formalizar y documentar sus prácticas académicas. Sobre algunas se tenía cierto consenso, pero no formalmente, ni por escrito; de modo que el diseño de perfiles de ingreso y de egreso para los programas que se ofrecerían fue una excelente oportunidad para formalizar los primeros acuerdos; sin embargo –incluso en la última reforma realizada en 2006– se reconoce una persistente intencionalidad propia de un modelo de conservatorio: exámenes de aptitud musical en las áreas de solfeo, armonía, contrapunto y en ejecución instrumental o vocal, se exige del alumno competencias actitudinales y cognitivas concretas, como la disciplina, concentración y memoria, que son propias de un modelo tradicional de conservatorio (Ver *Perfil del aspirante*, 2014).

Otra de las políticas que exigió el nuevo modelo fue la actualización docente. Los docentes debían no sólo disponer de una licenciatura sino continuar su formación en programas de posgrado. Hace veinte años las opciones de posgrados en música en Guadalajara eran inexistentes, por lo que gran parte de la planta docente postergó su formación. Actualmente la planta docente activa del Departamento de Música se constituye por 22 profesores de tiempo completo, 5 de medio tiempo y 48 profesores de asignatura formados de manera heterogénea. Algunos de ellos concluyeron su licenciatura en el Programa de Nivelación que diseñó la misma universidad para proveer de grado a su planta docente (Ver *Nivelaciones*, 2014), otros tuvieron que realizar licenciaturas y posgrados en otros campos del conocimiento y algunos más se formaron en el extranjero.

El modelo universitario contempla una distribución del alumnado en asignaturas que se imparten en grupo. Esta dinámica es incompatible con las necesidades de la formación musical tradicional. Actualmente los 75 profesores del Departamento atienden a 574 alumnos inscritos en la carrera técnica y a 213 de licenciatura (*Informe de Matrícula 2014 A*). Este número no representaría conflicto alguno si los alumnos se atendieran siempre en grupos; sin embargo, se requieren clases individuales de instrumento para todos los estudiantes. Esto provoca una inusitada saturación en los horarios de los profesores, quienes deben atender en promedio tres alumnos en una hora.

La noción de sentido común que propone Giroux se cimienta en las creencias. Existen algunas creencias sobre la profesión de músico que están relacionadas con el sector económico, y con las cuales los músicos han tenido que lidiar desde el momento de la elección de su profesión.

En nuestra sociedad se cree que sólo la música comercial y el ambiente del espectáculo son proveedoras de ingresos económicos sólidos. El estudio realizado sobre el perfil de ingreso (Carbajal Vaca *et al.* 2011) nos muestra que los aspirantes están poco familiarizados con la música que se enseña en los conservatorios y que los referentes musicales que poseen los alumnos provienen de la música comercial y popular.

Antes de que existieran programas de música de nivel licenciatura, los músicos se formaban en programas de nivel técnico. Los alumnos tenían que defender la idea de que la música era una profesión y no sólo un pasatiempo. Para las familias de estos estudiantes el hecho de que sus hijos no eligieran una carrera universitaria era desconcertante.

Para los músicos formados en el modelo de conservatorio la obtención del título no era una prioridad, por lo que, por recomendación de los profesores de instrumento, los estudiantes prolongan sus estudios hasta por dos semestres por cada nivel que debe ser concluido en un semestre, y con ello disponer de mayor tiempo para preparar el recital de titulación.

Dentro de la categoría de las creencias, en relación con el control de significados, se acepta la idea de que los medios masivos de comunicación impongan el gusto musical de la población. Aún se imprime en la música clásica un sello elitista. En el CUAAD existe la creencia de que el rediseño curricular pone en peligro los puestos laborales de los académicos.

El potencial social que tiene la música es una creencia bastante generalizada en el mundo occidental. En las últimas décadas se han presentado como opciones innovadoras en Latinoamérica proyectos educativos que buscan mitigar los problemas sociales derivados de factores económicos como la desocupación juvenil. En estos programas se reconoce la intencionalidad de los conservatorios de la época renacentista, cuando éstos eran hospitales y orfanatos.

El término conservatorio llegó a significar, finalmente, la función de asistencia social de 'conservar' a las poblaciones más jóvenes y desvalidas de los peligros morales propios del abandono y, por extensión de las funciones asumidas por la institución, la 'conservación' del legado de la música sacra a través de su enseñanza, de la labor de los copistas, del resguardo físico de los repertorios (Aguirre Lora, 2005).

Esta función social primigenia del conservatorio, aunque en una dinámica distinta, ahora dibuja su ruta de Latinoamérica hacia Europa:

Los resultados positivos del modelo venezolano han tenido repercusiones internacionales, ya son más de 25 países los que han implantado programas de educación musical similares. Algunos de estos países son Argentina, Austria, Canadá, Ecuador, Estados Unidos, India o Inglaterra (Fernández-Carrión Quero, 2011: 77).

La categoría de comportamientos no discursivos es muy significativa en el ámbito de los conservatorios. En relación con el contexto económico, se entiende que los músicos trabajan por amor al arte. En un modelo de conservatorio la dimensión humana está en primer término y la económica en segundo. En un modelo universitario con características impuestas por el mercado laboral, la dimensión económica se coloca en primer lugar y la humana en último.

Se sobreentiende que el profesionista de conservatorio ocupará empleos temporales –sub-empleos–, porque los pocos empleos formales para músicos, como en orquestas sinfónicas, son altamente competidos por virtuosos e incluso ocupados, prioritariamente, por músicos extranjeros. No existen parámetros homogéneos sobre los honorarios de un músico o un maestro de música en el ejercicio particular. Cada músico acuerda el monto y la forma de pago con su cliente, de acuerdo con su prestigio o círculo social.

En el modelo de conservatorio se entiende que la formación es de músico y no de pedagogo ni de periodista cultural aunque la vida lo conduzca a dedicarse a ello. No existe una política que dicte que el músico de conservatorio deba ejercitar habilidades para lograr la „perfección“; sin embargo, esta noción es un comportamiento deseado y valorado en cada comunidad académica con criterios que no se documentan pero que se transmiten en la práctica de una generación a otra. La evaluación de los alumnos se realiza colegiadamente en una dinámica de socialización y negociación de subjetividades.

En el proceso de ingreso la edad no está reglamentada por escrito; sin embargo, en la práctica, dada la cantidad de aspirantes, se da preferencia a los aspirantes más jóvenes. En un modelo de conservatorio, la edad es determinante, pues se considera que el proceso de educación musical debe iniciar en la infancia. Es importante destacar que no está reglamentado, pero, tradicionalmente, dado el nivel de competencia que se exige a los estudiantes, a los conservatorios no ingresan alumnos con capacidades especiales.

A partir de esta descripción del escenario, se pueden delinear las siguientes resistencias.

Resistencias

- **La primera resistencia**

Entre 1991 y 1994, periodo en que se comenzó a estructurar la Red Universitaria y se decidió que la Escuela de Música se anexaría al CUAAD, ocurrió la primera resistencia a la implementación del modelo universitario. La entonces directora de la Escuela de Música, la pianista Elena Camarena de la Mora, impulsó la creación de un conservatorio de competitividad internacional para lograr el nivel de excelencia en los egresados. El 13 de noviembre de 1992 a las 19:00 hrs., dentro del marco de los festejos del Bicentenario de la Fundación de la Universidad de Guadalajara, se llevó a cabo la inauguración del Conservatorio de Jalisco. La finca designada para esta institución estaba ubicada en Av. Guadalupe 4231, Ciudad de los Niños. En octubre de 1993, un grupo de más de 25 alumnos recibió una constancia de aprobación de exámenes de conocimientos musicales que los acreditaría como alumnos del Conservatorio de Jalisco de la Universidad de Guadalajara. Unas semanas después de la pomposa inauguración, se impuso el grupo político dominante, el recinto fue clausurado y el Conservatorio quedó subsumido en el olvido.

- **Resistencias ideológicas**

Dada la heterogeneidad de la planta docente, los cambios y los retos no han sido comprendidos de la misma manera.

Como afirma Giroux:

En ningún sentido los maestros y los estudiantes funcionan uniformemente como el simple reflejo pasivo de la lógica del capital. [...] mientras las escuelas sirven a los intereses del capitalismo, ellos también sirven a otros intereses, algunos de los cuales están en oposición al orden económico y a las necesidades de la sociedad dominante (Giroux, 2004, p. 86).

Aquí se puede destacar que, especialmente en el ámbito de las artes, los intereses humanos se anteponen a los económicos, por lo que los profesores no se han sometido a las políticas mercantilistas del modelo. La atención de los alumnos sigue siendo de manera individual y, aunque cada vez con menor frecuencia, algunos profesores ofrecen horas adicionales a sus alumnos sin solicitar de ellos retribución económica adicional. Los profesores aún recomiendan a los estudiantes que prolonguen su estancia estudiantil. Cursan dos semestres por nivel, razón por la que los alumnos no logran egresar en el tiempo programado por el modelo ni integrarse al ámbito laboral con la rapidez esperada.

Los profesores que desempeñan actividades administrativas son quienes más se han familiarizado con el modelo universitario pero siempre en la encrucijada de su labor artística que es prioritaria y ejercida desde sus propios paradigmas tradicionales.

- **Resistencias inintencionadas**

La comprensión de un modelo educativo requiere familiarizarse con ciertos conceptos del campo de las ciencias de la educación. Dado que el 64 por ciento de los docentes son profesores de asignatura y sólo permanecen unas horas a la semana en el Departamento, existe resistencia a invertir tiempo en conocer el Plan de Desarrollo Institucional o participar en reuniones académicas para discutir el proyecto educativo.

La socialización del nuevo modelo no ha sido eficiente y para los docentes que ingresaron después del proceso de transformación curricular, o que laboran como profesores de asignatura pocas horas semanales, la transición no ha sido una problemática significativa. Por desconocimiento, estos profesores realizan su labor docente de la misma manera como lo harían en un modelo de conservatorio, sin percatarse de que el modelo universitario les exige otras estrategias.

- **Resistencia a la innovación y actualización**

El modelo universitario debe promover la integración de líneas de pensamiento diversas en el diseño curricular. En el Departamento de Música no se ha puesto a discusión esta necesidad, razón por la cual no ocurre tal integración. Algunos profesores han sido literalmente desterrados de su área de especialidad por no compartir las perspectivas de una tradición dominante que se ha cultivado durante décadas. Las discusiones realizadas en las academias aún no logran la profundidad y sistematicidad que requiere el modelo universitario para transformar el *currículum* e implementar políticas educativas pertinentes.

Existe en la población académica el temor a perder los puestos laborales al permitir un diseño curricular con características muy distintas al vigente. Las nuevas propuestas requieren una formación de vanguardia, la cual no está al alcance de la mayoría de los profesores. Se duda de la calidad obtenida en asignaturas dirigidas a distancia o con recursos tecnológicos. Los músicos sí desean continuar su formación académica a nivel de posgrado, sin embargo, desean hacerlo en el ámbito de la interpretación musical y no en un área distinta a la del arte. Dado que las opciones de posgrados en música son muy limitadas, existen docentes que han decidido retrasar su actualización.

- **Resistencia docente a abandonar el modelo educativo tradicional**

Reiteradamente los profesores enfatizan que el aumento de matrícula derivado de la implementación del modelo universitario ha sido un factor determinante en la disminución de la calidad en los egresados del departamento. Se pronuncian por aumentar el nivel en los procesos de selección de ingreso para continuar disminuyendo la matrícula, acción contraria a las metas cuantitativas del modelo universitario.

En las mesas de discusión de la reforma curricular, la moción de reducir el tiempo de formación en la licenciatura a tres años fue rechazada por los docentes, pues dado que los jóvenes ingresan sin una formación musical sólida, el desarrollo de competencias musicales requiere de un periodo mayor que el de otros programas educativos. Existe consenso en que la formación instrumental requiere tutoría individualizada, por lo que no existe la disposición de renunciar a esta especificidad de la profesión. Los 20 minutos semanales a los que se han reducido las clases de instrumento son insuficientes para formar músicos, por lo que la reducción de matrícula es considerada una estrategia que debe repercutir a favor de la calidad.

- **Resistencia del alumnado a formarse en el modelo tradicional**

Con la transformación del perfil de ingreso se dio cabida a la pluralidad cultural. En los últimos años se han manifestado comportamientos entre los estudiantes que pueden interpretarse como resistencias al modelo tradicional. Actualmente algunos

de los alumnos que ingresan a la carrera están convencidos de que con la música clásica que aprenderán no podrán subsistir, por lo que desde etapas tempranas, los estudiantes forman agrupaciones donde interpretan música comercial de géneros muy diversos y se integran al mercado laboral, aunque no de manera formal.

Los egresados de las carreras de música del Departamento, a pesar de haber sido sensibilizados para apreciar otras formas musicales del ámbito académico y la música clásica del modelo tradicional, en su ejercicio profesional se dedican a la producción e interpretación de música que satisface el gusto popular.

- **Resistencia a la educación inclusiva**

En el Departamento de Música sí se han formado alumnos con capacidades especiales; sin embargo habrá que enfatizar que ni las instalaciones del Departamento ni la formación de los docentes es actualmente la adecuada para asumir el reto de la educación inclusiva. La falta de inversión en infraestructura básica como podría ser un elevador, la tardía instalación de un barandal para la peligrosa escalera del edificio y la carencia de materiales en braille en la biblioteca de la escuela son evidencia suficiente de resistencia a la educación inclusiva.

Conclusiones

Tradicionalmente las instituciones encargadas de la formación de músicos han sido los conservatorios. Reglamentado formalmente, o no, la norma era que a los conservatorios sólo se acercaran jóvenes que hubieran iniciado su formación musical a edad temprana y que pudieran evidenciar un talento musical sobresaliente; situación que, con el tiempo, hiciera de los conservatorios espacios educativos elitistas.

En el modelo universitario impuesto a las carreras artísticas se reconoce un tinte mercantilista que es incompatible con la intencionalidad humanista que prevalecía en los modelos tradicionales. Pensar en nuevas carreras implica pensar en docentes con otros perfiles; con ello se diseminan los rumores y surgen miedos a perder los empleos, lo cual refuerza las resistencias al cambio.

Los ajustes realizados en el Departamento de Música, como el aumento de matrícula y la flexibilización de los perfiles de ingreso, debieron ir de la mano de otros cambios estructurales y de un rediseño curricular en el que se analizaran con seriedad tanto las intencionalidades de cada modelo educativo como sus implicaciones. Un análisis de esta naturaleza requiere un equipo interdisciplinario crítico y maduro que vele por los derechos y necesidades de los académicos. También se requiere un sistema de comunicación efectiva que permita la participación real de todos los sujetos implicados.

La implementación autoritaria de un modelo educativo desembocará siempre en la simulación. Podemos constatar que los indicadores cuantitativos que se requerían se obtuvieron con cierta rapidez; sin embargo, es evidente que aún queda pendiente la transformación real del modelo y su implementación.

El modelo universitario de la educación pública habrá de ser un verdadero transformador social que se sustente en políticas públicas verdaderamente sociales y equitativas. Esto significa que entre las políticas educativas tendrían que implementarse estrategias de educación inclusiva, actualización docente pertinente con el modelo, información oportuna y promoción de una cultura organizacional sana que genere confianza y disipe los miedos causados por el rumor y la desinformación.

En un modelo universitario transformador la transversalidad juega un papel preponderante. No se ha realizado una reflexión madura sobre aquellas competencias genéricas que contribuirán a la formación integral de los estudiantes y decidir cómo serán implementadas desde cada asignatura. Por estar sustentado en teorías constructivistas del aprendizaje, este modelo demandará un alumno responsable de su propio conocimiento. Ante esta necesidad, el docente –facilitador– deberá promover en el alumno actitudes guiadas por el respeto y la honestidad. Se deberá proveer al alumno de herramientas didácticas que le posibiliten el autoconocimiento y la autogestión de actividades, lo que requerirá una capacitación muy puntual de los docentes.

Actualmente se sigue condicionando el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes a las intencionalidades del modelo de conservatorio. De ser valoradas como las adecuadas para la institución, habrán de ser expuestas y dimensionadas en su justa dimensión. Aquí no se trata de, maniqueamente, valorar un modelo en contraposición del otro, sino de reflexionar sobre lo que significa haber aceptado la anexión de los programas musicales a modelos universitarios. Se requiere el diálogo intenso de la comunidad para valorar las prácticas educativas para confirmar, o bien re-direccionar, las intencionalidades. De no ser así, el desgastado concepto de *calidad* en la interpretación musical seguirá siendo desvirtuado por no ir acorde con las intencionalidades actuales del modelo.

La carencia de un código deontológico para el músico y para el pedagogo musical es una de las grandes barreras para entablar el diálogo y la comunicación efectiva. Los músicos clásicos, formados en conservatorios, tienen acuerdos no escritos sobre ciertos comportamientos; sin embargo, en el Departamento de Música aún no existen acuerdos escritos sobre el comportamiento ético del docente de música más allá de un reglamento institucional general. Se han observado comportamientos deshonestos en algunos egresados, lo que evidencia una debilidad del Departamento en la formación de actitudes éticas.

La profesión de pedagogo musical en el Departamento de Música ha adquirido nuevas significaciones. Aunque aún se entretejen resquicios de la intencionalidad del modelo de conservatorio, actualmente la profesión de pedagogo musical se reconoce

como el resultado de un proceso formativo con sustento científico que va trazando su ruta de desarrollo hacia el terreno de la investigación musicológica, con lo que se vislumbran nuevas perspectivas laborales para sus egresados.

El énfasis en la función social de la música ha abierto posibilidades de empleo para la docencia musical. Las demandas sociales actuales no están en la formación de músicos virtuosos excepcionales sino en la formación de seres humanos que disfruten y encuentren una razón de ser y de vivir en y para la música.

Se puede anticipar que los egresados de programas educativos universitarios que respondan a las demandas de la industria de la música no compartirán los mismos valores artísticos que los músicos de conservatorio. La dinámica de formación y, por ende, la naturaleza de las prácticas que se cultivarán en el *currículum* oculto de esos nuevos modelos será distinta a la humanista; campo de reflexión indispensable, antes de decidir el completo abandono del modelo de conservatorio tradicional.

¿Es conveniente que nuestra sociedad actual prescinda de los músicos formados en modelos de conservatorio?

Bibliografía

- Aguirre Lora, María Esther (2005). Los conservatorios de música: historias olvidadas. En *Revista Correo del Maestro. Revista para profesores de Educación Básica* 9(104), enero. México, D.F. Disponible en:
<http://www.correodelmaestro.com/pruebas/anteriores/2005/enero/artistas104.htm>
- Anexo Estadístico (2012-2013) *Sexto Informe de Actividades CUAAD 2012-2013*. Universidad de Guadalajara. Disponible en:
<http://www.cuaad.udg.mx/sites/default/files/Anexo%20Estadistico%202012-2013.pdf>
- Bell, Judith (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bennett, Dawn (2010). *La música clásica como profesión. Pasado, presente y estrategias para el futuro*. Barcelona, España: Graó.
- Carbajal Vaca, Irma Susana; García Trejo, Carolina; y Medina Zacarías, Sergio (2011). El perfil de los aspirantes a las carreras del Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara: implicaciones curriculares. En *Memoria Electrónica del Séptimo Congreso de Investigación Educativa: la investigación del currículum*. Tepic, México: Universidad Autónoma de Nayarit, pp. 77-87.
- Fernández-Carrión Quero, Marta (2011). Proyectos musicales inclusivos. En *Tendencias Pedagógicas* 17, pp. 74-82. Madrid, España: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en:
http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_08.pdf

- Giroux, Henry (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Informe de Matrícula 2014 A*. Universidad de Guadalajara. Disponible en:
<http://www.escolar.udg.mx/estadisticas/alumnos/informe-de-matricula-inicio-de-curso-2014a>
- ITESM (2014). *Ingeniero en Producción Musical Digital*. Disponible en:
<http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/itesm/tecnologico+de+monterrey/carreras+profesionales/areas+de+estudio/ingenieria+y+ciencias/imi>
- Nivelaciones (2014). *Programas de Nivelación en Artes*. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño / Universidad de Guadalajara. Disponible en:
<http://www.cuaad.udg.mx/oferta/licenciaturas/nivelaciones>
- PDI (2014) *Plan de Desarrollo Institucional*. Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://www.udg.mx/es/PDI>
- PIFI 2.0 (s.f.) *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2.0*. Universidad de Guadalajara. Disponible en:
http://copladi.udg.mx/sites/default/files/cuaad_1.pdf
- Perfil del aspirante* (2014) Departamento de Música. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara. Disponible en:
<http://www.cuaad.udg.mx/oferta/licenciaturas/lm/perfil-del-aspirante>

¿Quiénes son los estudiantes universitarios hoy ante la educación superior? La experiencia de cuatro universidades públicas mexicanas (UNACH, UAM, UAN y UATX)

Javier Rodríguez Lagunas

Introducción

Las universidades mexicanas, y en particular las públicas, se encuentran en francos procesos de ajuste, cambio o reforma de sus estructuras y ello afecta a quienes forman parte de ellas. Muchos de los ajustes que se plantean, establecen perfiles nuevos de los estudiantes, los docentes, sus autoridades e incluso del personal administrativo. Con situaciones y rasgos diferentes, los universitarios se encuentran en el centro de los cambios y generan diversas actitudes y capacidades para incorporarse a los mismos. En el estudio que aquí presentamos, nos hemos propuesto establecer los rasgos básicos de los universitarios en un momento en que las instituciones cambian. Más allá de algunos datos estadísticos poco sabemos sobre ellos y, casi nada, sobre sus nociones, opiniones e ideas de su condición universitaria, amén de los aportes que se han realizado en los últimos años (Saucedo Ramos, et. al., 2013). Para saber más al respecto iniciamos un programa de investigación en cuatro universidades públicas mexicanas que se ubican en el norte, centro y sureste del país. Pretendemos con ello construir una noción de vida universitaria y de oportunidades de integrarse a sus procesos.

Partimos del supuesto de que una comunidad de estudiantes que se sabe y está integrada, puede contender mejor con escenarios de ajuste o cambio en las estructuras universitarias.

Lo que presentamos aquí, es un primer acercamiento a estas problemáticas de la vida universitaria y los procesos de integración en las universidades públicas mexicanas, que se continúa con estudios a mayor profundidad, que estamos ahora mismo realizando sobre distintos aspectos relacionados con los modelos educativos, el perfil de los docentes, el sistema de servicios y administración de las IES, que aplicamos en las mismas instituciones de las que ahora ofrecemos un reporte y que son: la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), en donde nuestro principal activo que dirige y coordina es la Dra. Yolanda Castañeda; la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), siendo responsable de un equipo de trabajo muy compacto el Mtro. Alejandro Orozco; la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), bajo la coordinación del Dr. Moisés Mecalco López; y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) coordinando al conjunto del proyecto quien escribe estas líneas, el Dr. Javier Rodríguez Lagunas.

Sustentación

La vida universitaria conlleva un significado con amplias miras que involucra no solo el asunto propiamente académico de los estudiantes, sino las relaciones sociales, culturales, de gustos, pasiones y sentidos que se expresan en ellos, desde ellos y en todas sus relaciones con los demás agentes universitarios. Los fines de las comunidades universitarias, no son similares sino diferentes dados los componentes de esas comunidades: estudiantes (en tránsito), académicos, trabajadores administrativos y autoridades. En realidad son una comunidad de intereses: de desarrollo personal, intelectual, cultural y económico. Sin duda sus *entrecruces* conllevan un sinfín de posibilidades en el campo de las relaciones sociales y en el ámbito en que se encuentran: la universidad y sus fines. Seguramente es posible observarlos en esas distinciones o, a la manera de Bourdieu, en sus situaciones de clase y en la manera de constituirse conforme sus capitales sociales y culturales para poder determinar posiciones y definiciones sociales, tal como lo plantea en su modelo de campo. En ese supuesto, se reconoce que el campo denominado vida universitaria está inserto en campos supraordinados que definen parcialmente su dinámica propia; éstos son por ejemplo, el campo de la educación y sus formas de producción y reproducción de conocimiento, el de la política, la cultura, la economía, etc. “ (Rodríguez y Pérez-Almonacid, 2005)

Esta opción analítica que supone a los capitales culturales es interesante para examinarlo en los universitarios; sin embargo hacerlo al cobijo de las relaciones de dominio y exclusión, no es lo que ahora perseguimos, menos considerando la gran apertura que en estas décadas ha tenido la institución universitaria frente a la enorme demanda de las poblaciones. Antes bien estamos interesados en observar el espacio de posibilidades de inserción de los universitarios, y en particular de los estudiantes productos de la masificación, para ver capacidades de recrearse y de reproducirse posibles desarrollos, no solo profesionales, sino sociales y culturales en un ambiente que, sugerimos, privilegia más la equidad del conocimiento y del desarrollo del individuo. Esta mirada, sin embargo, se da desde la idea de que los actores universitarios comparten un escenario y sus papeles los interiorizan a distinto nivel y profundidad. Tan solo pensando en ello, sugerimos que una dinámica integradora, que implica identidades básicas, puede abrir un campo de oportunidades para todos los que participan en la universidad como institución educativa y microcosmos social.

Un antecedente investigativo ha sido el estudio de Adrián de Garay Sánchez (2004) realizado para los jóvenes universitarios de la UAM, en sus tres unidades de Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, justamente con la intención de averiguar sobre las *prácticas culturales* de los jóvenes universitarios y desarrollar un análisis factorial que permitiera resolver sobre los niveles de *integración al sistema universitario*, desde luego tal estudio es referencia obligada del actual esfuerzo, aunque nuestro enfoque no se atiene, por lo menos no de un modo determinante, al

cobijo del concepto de P. Bourdieu y J.C. Passeron (1981) del capital cultural para plantearnos el tema de la vida universitaria de los estudiantes, que sin duda le implican, pero que no deseamos por ahora establecer como tales niveles de integración social universitaria, sino plantearnos una revisión de los espacios de vida de los universitarios que lleven a sugerencias analíticas no solo de la integración sino de la vivencia y los estilos de participación en la vida universitaria.

Este asunto no es sencillo de resolver pues podemos creer que las formas sociales de integrarse de las comunidades en las sociedades actuales, pueden seguir un patrón tradicionalmente aceptado de identidades colectivas a partir de grupos sociales determinados socio-económica y culturalmente, lo que de suyo es muy complejo, pero que se dan en base a la pertenencia de clase (que la tradición de la sociología de las clases sociales o del conflicto tuvieron resuelto a fines del siglo convulsionado del XIX y sobre todo en la primera mitad del siglo, también muy agitado, del XX); no obstante ya resulta insuficiente en el análisis sociológico contemporáneo dado que se ha puesto en duda la eficacia analítica de esta propuesta por el complejo mundo de la modernidad en el que nos encontramos.

Al respecto Peter Wagner (1997:100) sugiere que las formas de identidad construidas colectivamente en la modernidad han sido muy diferentes en sus sustentos si se mira a la modernidad en, por lo menos, tres momentos de su desarrollo: la modernidad liberal restringida dio paso a identidades colectivas adscriptivas; la modernidad organizada, en cambio, partió de identidades socialmente adquiridas y ahora la modernidad liberal ampliada ve construir esas identidades elegidas y socialmente convenidas. Es decir, la pertenencia de clase, que se nos desdibuja más de una vez en los análisis de realidades específicas, no parece un recurso suficientemente fuerte para que las comunidades hoy partan de ello en sus construcciones identitarias. Entonces, sugerirnos acercamientos analíticos basándonos tanto en la pertenencia socio-económica y cultural de las comunidades estudiantiles, como con el estudio de sus percepciones, orientaciones, nociones y prácticas que operan con gran diversidad y a las cuales los individuos se asocian convenientemente y participan de su construcción en las diversas coyunturas, puede ser la opción.

Los estudiantes, tal y como ahora los vemos, participan de estructuras formales, pues operan en base a ellas, pero no necesariamente constituyen comunidad, ni son constituidos a partir de ello. Pueden, eso sí, organizarse y pensarse como tal comunidad, pero no son dados ex ante, sino propuestas en la dinámica de esa organización cuya peculiaridad es su esencia educativa. La organización educativa ya instituida, por su parte, opera y genera prácticas formales establecidas desde las cuales y a partir de las cuales se congregan a quienes participan en ella. La comunidad que podemos llamar universitaria no es igual a la institución como tal, sino que advierte su forma y su contenido a partir de aquella pero con la fundamentación de los agentes sociales implicados. Estos mismos agentes tienen diversas posibilidades de constituirse y afianzarse, pueden - como advierte R. Castel (2010)-, generar densidades mayores, o menores, de sociabilidad y para nosotros la

apuesta es intentar una primera y elemental observación de los procesos de integración bajo el supuesto de encontrarnos con comunidades fuertes que se expresan o débiles que apenas se saben y, menos, se reconocen como tales.

De manera que integración a la vida universitaria implica, como una posibilidad, la pertenencia al grupo denominado universitarios. Tal situación tiene que ser observada de un modo determinado. En términos esquemáticos trataremos con cuatro dimensiones del estudiante universitario, a través de las cuales resulta más comprensible establecer sus procesos de integración a la vida universitaria. En el primero, se trata de saber sobre el estudiante mismo, ¿quién es él? es lo atractivo a valorar. En el segundo, saber sobre sus relaciones con sus contemporáneos, es decir con los demás estudiantes, es la base relacional más interesante, pues es su grupo de pertenencia. En el tercero, las relaciones estudiantes-docentes, abre un espacio de relaciones inmediatamente vinculadas con la educación superior a través justamente de sus maestros; de ellos depende mucho de lo que los estudiantes podrán ver, conocer y entender de la cultura universitaria, ubicándose, o no, en ella. En el cuarto, las relaciones entre el estudiante y la institución, implican un ambiente de opciones que en mucho se vinculan con los espacios propiamente universitarios, pero en donde la capacidad de las autoridades universitarias para desarrollarlo, parece lo determinante.

En la medida que se busca captar información relacionada con la integración a la vida universitaria en ambientes de cambio, los estudiantes que ya tienen cierto tiempo activos en sus carreras parecen los adecuados; habrán de referir desde sus vivencias y experiencias información adecuada para el estudio. Por eso las cohortes de estudio elegidas son de estudiantes con dos años continuos de estancia en la institución o tener al menos el 50% de los créditos de las respectivas licenciaturas.

La propuesta de investigación implica a los estudiantes de licenciatura de las IES públicas participantes y, en la medida de lo posible, se busca comparar entre estudiantes de licenciaturas afines de distintas IES, pertenecientes a las áreas de conocimientos siguientes: Ciencias Agropecuarias, Ciencias Biológicas, Ciencias del Diseño, Ciencias Económico Administrativas, Ciencias Exactas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Humanidades y las Artes, e Ingeniería y Tecnología.

Dado que las perspectivas del estudiante universitario pasan por la condición de género, se buscó, lo más posible, que en la determinación de las muestras hubiera una cuota similar entre hombres y mujeres, o que en su caso se tengan muestras que asemejen la distribución por sexo existente en las licenciaturas feminizadas o masculinizadas.

De la misma manera, se buscó tener representatividad muestral tanto a nivel de las instituciones, como de las áreas de conocimiento, de forma que se reduzca el error aleatorio a un grado tal que permitiera la comparación por lo menos a ambos niveles. La determinación de los tamaños de muestra se hizo siguiendo un muestreo multietápico, estratificando por áreas de conocimiento, y sexo, definiendo los *clusters*

por plantel, campus o unidad académica, y en la última etapa, con un muestreo aleatorio simple de grupos/salón de aquellas asignaturas (cuyo listado proporcionarán las instituciones participantes) pertenecientes a la última parte de los planes de estudio. Las muestras finales fueron: UNACH, 1679; UAM, 1560; UAN, 372, y la UATx, 326.

Resultados

Un supuesto importante del que hemos partido en este estudio, es que las universidades públicas mexicanas fueron o están siendo reformadas al cobijo de las políticas educativas del Estado mexicano. Éstas se han desarrollado, a su vez, inspiradas en las innovaciones y sugerencias que, de una u otra manera, el entorno internacional, de economía y educación, les ha proveído. Lo relevante de los cambios, que para nosotros inician con las políticas de modernización iniciadas a fines de los años 80 (particularmente organizadas en el discurso del Programa de Modernización de la Educación del año de 1989), puede sintetizarse en: 1. La necesidad de modernizar al sistema educativo en su conjunto, bajo las prerrogativas de la calidad como eje rector, lo que lleva a la profesionalización del trabajo docente, la renovación académica de los planes y programas de enseñanza, al cuidado de una nueva forma de enseñar, y el uso de las nuevas tecnologías orientadas a lo educativo; 2. Establecer una formación profesional que implique la pertinencia educativa, sobre todo orientada por las necesidades de la sociedad, en su economía y su mercado especialmente, partiendo del supuesto de que es posible la vinculación de la institución educativa superior con las instituciones de la sociedad y su economía, posiblemente más orientada por los principios de la educación basada en competencias; 3. La planeación y evaluación de las IES, tanto en su administración y finanzas, como en sus procesos educativos y los agentes que lo desarrollan. Una posibilidad de la modernización de las IES es que con todo ello puedan aspirar a volverse más eficaces en sus procesos y puedan tender hacia la autosuficiencia financiera.

Los universitarios se encuentran inmersos en parte o en mucho de esas orientaciones de ajuste y reforma y eso incluye a las universidades consideradas en esta evaluación. Las acciones del cambio pueden ubicarse en distintos momentos. Posiblemente las universidades en donde más ajustes se han dado sean, en el caso de las cuatro evaluadas, la UAM y la UNACH y, en menor medida, la UAN. El caso de la UATx es particular pues en los años 70 se desarrolló con base en el modelo departamental, como la UAM, pero en los últimos años hubo cambio de modelo institucional hacia el tradicional de Escuelas y Facultades, lo que ha llevado a tener que remontar tiempos y dificultades para aceitar el nuevo engranaje y ponerse al día en cuanto a las exigencias del cambio en las universidades.

De manera que los estudiantes que forman parte de estas universidades, se inscriben en el proceso general de cambio y por ello participan del mismo, a su

manera. Pero casi en todos los casos, se dan fenómenos de “pasividad” o “inactividad” o “indiferencia” ante los procesos de cambio. Inclusive estas caracterizaciones no son apropiadas desde una perspectiva de análisis sociológico, pues cómo revisar la acción del sujeto social en la actualidad que, en buena medida, están desmarcados de los formatos de clase, del movimiento social, como una forma colectiva de expresarse – tal cual parece haber sido más la experiencia de los años 80 y los 90 en particular con las experiencias de la UNAM en los movimientos estudiantiles que enarbolaron para impedir el incremento de cuotas y evitar la exclusión social en el acceso a las universidades públicas-, y los procesos grupales de facto son muy espontáneos y, por ello, pasajeros.

Lo primero que debemos decir, es que no obstante que corresponden a realidades regionales diferentes, existen algunos patrones posibles de establecer entre ellos en varias de las dimensiones que elegimos para nuestra interpretación del dato estadístico de la encuesta. Lo segundo, es que pertenecen a instituciones educativas que tienen diversas trayectorias de desarrollo y, por ello, mantienen estilos y métodos de trabajo académico y hasta administrativo diferentes, no obstante tienen en común ser parte de IES públicas y por ello nuestro análisis lo hace relevante y es uno de los soportes para nuestra interpretación. Lo tercero, es que la interpretación de la encuesta en estas limitadas líneas, no es posible hacerlo considerando las carreras ni sus áreas de estudio, de modo que lo haremos sólo considerando un comparativo entre las universidades y haciendo una fuerte generalización de resultados a partir de las frecuencias más significativas en los resultados estadísticos. Una evaluación específica y de mayor riqueza de las particularidades será posible revisarlo en el libro de próxima publicación.

Dicho lo anterior, encontramos algunos rasgos del estudiante universitario que podemos, en honor a la brevedad, congregar de tal modo que pueden presentarse dentro de una tipología del estudiante:

1ª. Se trata de jóvenes universitarios que se encuentran, en su gran mayoría, al cobijo de las relaciones económicas y sociales de la familia; aunque cerca de un 20% en promedio de ellos no vive con sus padres, muy posiblemente por las distancias con respecto a la universidad.

2ª. Son, en su mayoría, jóvenes solteros (93% en promedio) con muy poco compromiso y responsabilidades ya sea con la pareja o con hijos.

3ª. Se constituyen con respecto al trabajo, o al vínculo laboral, en dos segmentos proporcionales; así tenemos a un tipo de estudiantes, digamos, puros, que no trabajan ni buscan hacerlo, 36% en promedio, y otro tipo de estudiantes-trabajadores que tienen trabajo (32% en promedio) o buscan tenerlo (32% en promedio).

4ª. Son parte de familias cuyos padres, en proporciones mayores a la mitad, ya fueron formados escolarmente más allá de los estudios básicos (30% en promedio de bachillerato y 25% en promedio de licenciatura y posgrado).

5ª. Son estudiantes provenientes en su gran mayoría (85% promedio) de instituciones medio superiores públicas.

6ª. Se trata de estudiantes satisfechos con su universidad (70% en promedio) y su carrera (85% en promedio).

Desde nuestra perspectiva esos tipos considerados ayudarán a entender mejor sus formas de socializar y de integrarse a su vida universitaria y, de la misma manera, a generar acciones o participaciones diversas en el entorno universitario particularmente referido a las dinámicas del cambio que las reformas emprendidas le implican. La estabilidad familiar, sin duda, es un componente importante para que los estudiantes puedan orientarse mejor en sus actividades y en su vida universitaria. Un espacio familiar, por lo contrario, lleno de fricciones y conflictos operará seguramente en detrimento de una adecuada actividad universitaria. Lo mismo ocurre con la condición de soltería y la ausencia de responsabilidades con conyugues o hijos. Pensemos que un ambiente familiar en donde es posible tener intercambios y una hasta comfortable comunicación intrafamiliar, puede ser muy bueno para el estudiante. Bien, pues los estudiantes de que hablamos cuentan con esas condiciones en una proporción muy importante (70% promedio y más).

Estudiantes entre sí

En cuanto a su vida universitaria, es importante que atendamos a un indicador, ¿cuánto tiempo pasan en la universidad luego de sus clases? Lo encontrado es revelador pues se dispensan un tiempo muy importante para estar en el campus universitario: entre 1 y 3 hrs., se ubica al 50% promedio de los casos, y entre 4 y más de 7 hrs., al otro 50% promedio. En esos tiempos, ocurren por lo menos tres tipos de actividades: hacer los quehaceres propios de los cursos (40% promedio), socializar (40% promedio), así como realizar un poco de estudio personal, actividades culturales y deportivas, así como participar en actividades de investigación con académicos, cuando es posible (20% promedio). Se pensará que ello es improbable en el caso de los que hemos detectado como estudiantes-trabajadores, pero en realidad podría ocurrir sin mayor problema pues la condición de trabajo en muchos casos se realiza de modo parcial, es decir no son trabajadores de tiempo completo en por lo menos el 50% y más de los casos detectados pues esa porción lo hace hasta por 24 hrs., a la semana.

La convivencia en particular es un dato importante entre los estudiantes valorados, como lo muestra la información contenida en el cuadro siguiente. Muestra un potencial de intercambio interesante entre ellos y abre la posibilidad de los intercambios referidos a cuestiones propiamente de vida universitaria, no importando que lo hagan dentro o fuera del campus.

CONVIVENCIA DEL ESTUDIANTE DENTRO Y FUERA DE LA UNIVERSIDAD (%)

UNIVERSIDADES	CONVIVENCIA DENTRO DEL CAMPUS UNIVERSITARIO			CONVIVENCIA FUERA DEL CAMPUS UNIVERSITARIO		
	SI	NO	TOTAL	SI	NO	TOTAL
UNACH	82	18	100	80	20	100
UAM	80	20	100	70	30	100
UAN	80	20	100	80	20	100
UATX	80	20	100	71	29	100

Fuente: Encuesta de integración a la vida universitaria, UNACH; UAM; UAN y UATx, 2010

Si bien para los estudiantes en general la oportunidad de los intercambios con temas varios, incluyendo los relacionados con la academia y su formación profesional, son factibles, pueden ser un poco más complicados entre los estudiantes-trabajadores, debido justamente a su condición particular. No obstante que, como veíamos ya, tratan de no ceder al trabajo sino tiempos parciales para justamente estar en condiciones de desarrollarse como estudiantes. En todo caso, el abanico temático seguramente será más pragmático y orientado por el interés estricto en las clases.

Muchos de los estudiantes tienden a la amistad (68% en promedio) como parte de las relaciones con sus compañeros, se lo toman con cautela a la hora de externar sus problemas más de tipo personal (68% en promedio, los comentaría con sus compañeros). Estos datos ayudan a entrever las posibles orientaciones hacia la integración social de los estudiantes de las universidades consideradas. Sin duda hay un potencial importante que, con lo que vimos apenas, podría dar cuenta de inclinaciones integradoras socialmente de estos jóvenes en el entorno de su vida universitaria. El dato de los estudiantes-trabajadores podría ser relevante para captar que la integración social requiere de espacios y de tiempos para poder fructificar, y que posiblemente ellos en lo particular no estén al 100% para entrar en esa lógica.

Estudiantes y académicos

Como ya lo señalamos, partimos de suponer más dimensiones que den cuenta de los procesos de vida universitaria y de las posibilidades de integración social. Otra de esas dimensiones está referida a las relaciones que mantienen con sus profesores. Parte de las dinámicas de las reformas se orientan a suponer un cambio de actitud en las relaciones de los estudiantes con sus profesores. En particular hemos cuestionado a los estudiantes que tanto les dispensan sus profesores tiempo para los intercambios luego de las clases y las respuestas apoyarían la idea de que los cambios pueden ser observados de alguna manera. Veamos en detalle lo que el cuadro siguiente nos muestra.

DISPOSICIÓN DE LOS PROFESORES DE ATENDERLOS FUERA DE CLASE (%)

UNIVERSIDADES	NUNCA	ALGUNAS VECES	SIEMPRE	TOTAL
UNACH	9	43	48	100
UAM	5	25	70	100
UAN	8	47	55	100
UATX	10.5	35.5	54	100

Fuente: Encuesta de integración a la vida universitaria, UNACH; UAM; UAN y UATx, 2010

En efecto, el potencial de atención de los profesores es, por lo menos en opinión de sus estudiantes, muy importante pues en definitiva menos del 10% en promedio refieren que nunca tendrían esa disposición sus profesores y, en el otro extremo, prácticamente más de la mitad estaría por considerar que siempre habría esa disposición. Desde luego que, como en todos los casos, las respuestas varían entre cada universidad y, como es el caso, se nota una diferencia importante en el caso de las respuestas de los estudiantes de la UAM. Hay, sin duda, razones que expliquen este 70% de respuestas, que resalta en el conjunto de los valorados, para empezar rescatemos un dato de índole laboral, que nos recuerda que 9 de cada 10 de los académicos UAM tienen tiempo completo y casi en la misma proporción cuentan con estímulos a su quehacer docente. No obstante no haber las mismas condiciones en las otras universidades el dato que se encuentra es también relevante aunque menor en sus proporciones.

Otro indicador de las reformas, por lo menos acotadas al desarrollo docente, es el referido a contar con estudiantes más activos y participativos y sin duda el que se involucren en proyectos con sus profesores iría en esa dirección buscada. Los datos de la encuesta refieren a que prácticamente el 50% de los de las cuatro unidades participantes refieren que ellos buscan incluirse en proyectos académicos, culturales e intelectuales con sus profesores. Ciertamente el otro 50% no lo hace. En este sentido podríamos establecer que los estudiantes ya parecen establecer acciones en el sentido de los cambios.

De la misma manera podemos valorar el dato que encontramos en la encuesta al cuestionar a los estudiantes ¿qué tan necesario para tu formación consideras que es tener regularmente asesorías, consultas o tutorías personales con tus profesores? Las respuestas coinciden con lo que estamos sugiriendo, pues prácticamente 9 de cada 10 estudiantes respondió que es necesario y muy necesario tener o contar con esas asesorías de parte de sus profesores. Incluso los que la han tenido ya se han sentido satisfechos, en grados diversos, de haberlas tenido.

Tan solo con los datos anteriores podemos establecer una orientación integradora de los estudiantes con respecto a sus profesores ya que éstos parecen ir en

concordancia con el concepto. Con lo hasta ahora observado parece que es posible suponer adecuados niveles de vida universitaria tanto en el sentido de las relaciones del estudiante entre sí, como en el sentido de las relaciones académicas que tienen con sus docentes.

Estudiante, institución

Pasemos ahora a valorar los resultados de la encuesta en la siguiente dimensión que nos hemos propuesto examinar, la de las relaciones del estudiante con su institución. Desde luego que si aludiéramos a la satisfacción de los servicios que prestan las universidades consideradas, estaríamos en una visión del tema que nos trae a examen. En ese caso, hay una situación diversa pues las universidades tienen grados diferentes de contar con infraestructuras para aplicar sus servicios universitarios. De este modo es comprensible que 50% en promedio dicen tener una alta satisfacción de los servicios prestados, aunque un 20% promedio opina que la satisfacción es media y un 20% promedio que es baja. El dato, sin embargo, no es muy uniforme al revisar cada universidad en particular pues mientras que la UAM y la UAN tienen grados mayores de satisfacción (65% y 55%), la UNACH y la UATx tienen las frecuencias menores dentro del alto grado de satisfacción (40% y 45%).

No obstante, la satisfacción con la universidad, es decir más allá de solo aplicar una tabla de servicios, es mayor y uniforme en las cuatro universidades, prácticamente 7 de cada 10 ha opinado tener mucha satisfacción por su universidad.

Consideraciones últimas

A modo de contar con una idea general sobre el grado de integración de los estudiantes con la comunidad universitaria en su conjunto, hicimos una pregunta de esta manera y los resultados fueron los siguientes:

Grado de integración con la comunidad universitaria (%)

UNIVERSIDADES	EXCLUIDO	NO INTEGRADO	ALGO INTEGRADO	MUY INTEGRADO	TOTAL
UNACH	1.4	15.1	67.1	16.3	100
UAM	1.0	12.0	57.0	30.0	100
UAN	3.6	15.8	61.4	19.2	100
UATX	4.0	16.0	63.8	16.3	100

Fuente: Encuesta de integración a la vida universitaria, UNACH; UAM; UAN y UATx, 2010

En definitiva una noción general de integración cae fuerte en la mentalidad del estudiante que hemos venido valorando, pues entonces se genera un ideal muy complejo de aspectos que lo constituyen y que no necesariamente estamos conscientes como para referirlos. El caso es que las respuestas indican que la integración, gradualmente observada, se desagrega de tal manera que termina

dominando una frecuencia mayor en sentirse “algo integrado”, antes que “muy integrado”. Por otro lado tenemos que la no integración se coloca en una línea débil, si bien como se observa en el cuadro, tenemos diferencias importantes en cada universidad contemplada. Pero, en definitiva, casi nadie se siente excluido de la comunidad universitaria.

Este es el perfil complejo que hasta ahora podemos dar a nuestra pregunta quiénes son los estudiantes universitarios en un momento en que las cosas cambiaron o están cambiando y ellos tienen que colocarse de alguna manera en ello. Pensamos que la información de la encuesta nos revela a universitarios de estas IES públicas que construyen su vida universitaria en la confluencia de situaciones sociales que les permite formar parte de la comunidad universitaria sin solo dedicarse a ello. Participan en ello con una posición positiva de su institución que les ha dado la oportunidad de formarse profesionalmente y por ello mantienen una actitud que es optimista en cuanto a lo que reciben de ella y de sus profesores. Pueden integrarse a los procesos universitarios pero a distinto nivel y profundidad dadas sus diversas posibilidades y, sobre todo, atendiendo a que muchos de ellos guardan una condición de estudiantes-trabajadores. Lo que de inmediato les involucra las reformas, en sus clases, puede ser tasado favorablemente a ellas pues lo ven con cierto grado de satisfacción.

En la siguiente parte del proyecto que coordinamos, estamos por revelar no solo las opiniones de aspectos mucho más específicos de las reformas, sino también las formas en que se han participado e inclusive las ideas y propuestas para mejorar en el nuevo modelo educativo que en cada caso están viviendo su formación.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1978): “Reproducción cultural y reproducción social”. En *Política, igualdad social y educación*. MEC. Madrid.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1981): *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Laia. Barcelona.
- Bourdieu, P. (1979/1980). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Tauros.
- Castel, Robert (2010), *El ascenso de las incertidumbres*. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo, Ed. FCE, Argentina.
- De Garay, Adrián de, (2004), *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*, Colección Educación superior en América Latina, CESU UNAM. Ed. Pomares, Barcelona-México.
- Ley general de educación (LGE), Cámara de Diputados, Leyes y reglamentos, reformada en 2012, México. (Versión electrónica)
- Rodríguez Lagunas, Javier, et al. (2005): *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I.* , UAM-I, México.

-y Juan Manuel Hernández, (2005): *El egresado UAM-I: Su logro Laboral y su percepción de la Universidad, 1998-2002*. UAM-I, México.
- Rodríguez Lagunas, Javier (2009), *La deserción escolar en la UAMI. Problemas por resolver para avanzar*, Ed. UAM Iztapalapa, México.
- Rodríguez, Alberto y Ricardo Pérez-Almonacid (2005), *Vida Universitaria y Bienestar. Estudios y reflexiones*. Unibienestar, Universidad Nacional de Colombia.
- Programa de Modernización de la Educación (1989), Presidencia de la república, México.
- Saucedo Ramos, Claudia, Carlota Guzmán Gómez, et. al., (2013) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2001-2011* Col. Estado del Conocimiento, Ed. Anuies –Comie. México.
- Unesco (2005), *La Educación para el desarrollo sostenible, 2005-2014*.
- Wagner, Peter (1997), *Sociología de la Modernidad. Libertad y disciplina*, Ed. Herder, Barcelona, España.

El docente como sujeto de derecho

Araceli Ramírez Meda
Claudia Silvestre Vargas Pelayo

Introducción

El presente documento muestra avances de investigación respecto a un estudio cualitativo cuyo objetivo principal fue rescatar el conocimiento que tienen el docente en torno al marco jurídico e institucional de sus derechos como profesional de la educación, además recuperar su visión como sujeto con prerrogativas tuteladas por el Estado y muchas veces violentada por las instituciones a las que pertenece.

Para su análisis se retoman las ideas de Bourdieu quien introduce la noción de habitus como el sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito e explícito y que funciona como un sistema de esquemas generadores. El agente social, en este caso el docente construye a lo largo de su experiencia un sistema de estructuras estructurantes que lo conducen a un saber práctico que le permite contar con una representación sobre la realidad. El campo educativo se constituye por las posiciones y prácticas cotidianas así como por los discursos. La indagación permite identificar algunos los mecanismos del conocimiento social, la forma en que los académicos conocen las instituciones y se reconocen en ellas como sujetos de derecho.

Sustentación

La sociedad actual se caracteriza por cambios complejos que influyen en la economía, las relaciones sociales, la política, cultura y particularmente en la educación. Sin duda, lo anterior ha transformado los límites territoriales por espacios globalizantes, en los cuales es factible compartir a distancia creencias, ideologías y prácticas que trastocan las formas de convivencia, es común desarrollar vínculos con personas de todo el mundo, pero al mismo tiempo se observa cierta dificultad para entablar comunicación con sus pares cara a cara. Estos son sólo algunos de los aspectos que influyen en el clima de aula y que repercute en la conformación como grupo, puesto que se observan intereses aislados, representando un reto para el docente el lograr la cohesión entre sus miembros.

En relación a las implicaciones, las expectativas sociales y personales del profesorado se han modificado, la situación del espíritu de servicio que se observaba al interior del aula en donde se otorgaba libertad de cátedra avalado por una visión tradicional inspirada en el respeto, la aceptación social y la autoridad moral, evolucionan hacia la construcción de un profesional de la educación con nuevas tareas y responsabilidades encuadradas en una serie de reglas que muchas veces

extralimitan la representación del deber ser, en ese sentido, el Estado en el afán de alcanzar los estándares de calidad fijados a nivel internacional, ha dictado una serie de adecuaciones jurídicas que engloban la figura de un profesional de la educación ideal pero que muchas veces se aleja de la realidad.

Bajo este panorama encontramos que existen una serie de normas que establecen los derechos y las obligaciones que los docentes como sujetos de derecho deben acatar, pero haciendo un alto en estas reflexiones es pertinente puntualizar: ¿Qué se entiende por sujeto de derecho? ¿Cómo se concibe el docente como sujeto de derechos? En relación a la primera pregunta, partiremos de la idea general de sujeto, que históricamente se asocia a la modernidad, y ésta se construye en torno a la idea de sujeto, con Habermas y el discurso de la modernidad. Para Foucault la idea de sujeto implica universalismo, plenitud, permanencia, uniformidad, implica la capacidad del hombre para determinarse, para crear su propia historia. El sujeto se hace a sí mismo.

Ahora bien, los sujetos para vivir en sociedad, desarrollan relaciones de poder simbólico, que según Bourdieu expone en su teoría social como concepto básico el *habitus*, como un "sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores" (Bourdieu 1990:141). Es en torno al *habitus* como se reconstruye el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas (Bourdieu, 1990:34).

En su obra, ***La Reproducción*** (1972), Bourdieu insiste en el carácter determinista y reproductivo del ***habitus, específicamente en lo que se refiere*** al sistema educativo como transmisor y reproductor de ***habitus*** diversificados, señala la práctica de la inculcación, que representa una acción pedagógica realizada dentro de un espacio institucional, ya sea familiar o escolar, por agentes profesionalizados con autoridad, que aplican reglas a través de técnicas dotadas de disciplina, en el afán de educar o reproducir conductas. En obras posteriores sustituye el término inculcación por incorporación, como un proceso de interiorización de los saberes, con un significado a más largo tiempo, pero que además permite la reflexividad y cambio y adaptación de nuevos *habitus*.

El *habitus* a largo plazo deberá generar la identidad con sus pares, en un proceso de socialización, que trasladado al ámbito educativo, recae en las instituciones encargadas de formar sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones. "Todas las identidades son construidas. Lo esencial es cómo, desde qué, por quién y para qué. La construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas" (Castells, 1998).

El profesor como agente social de cambio, tiene la tarea ineludible de la socialización primaria, a través de la reproducción de ciertas prácticas que se tornan cotidianas y

son asimiladas a través de ciertas prácticas familiares y sociales. El docente como reproductor de *habitus*, tiene ante sí de acuerdo al autor en comentario, el poder conferido por el Estado para lograr ciudadanos responsables y cumplidos. En la sociedad actual se observan correcciones y readaptaciones del concepto de *habitus*, que son orientadas a mitigar las funciones reproductivas a través de acciones flexibles que permiten la redefinición de identidades y recreaciones mediadas por las experiencias de los sujetos. Estas contribuciones de los agentes hacia la construcción y visión del mundo a través de la representación sin caer en la imposición de su propia visión, lleva a una visión social, independientemente de la voluntad de los agentes (Bourdieu, 1990).

Ahora bien en el mundo jurídico, la categoría de sujeto de derecho, incluye tanto a los seres humanos como personas individuales y a las agrupaciones o entes colectivos, también llamadas personas jurídicas, recayendo su competencia en el ámbito del Derecho Civil, encargado de regular las relaciones jurídicas entre las personas, y cuando se habla de sujeto de derecho, nos estamos refiriendo a la persona individual o jurídica inmiscuida en una relación jurídica. En ese entendido, la persona es la esencia del orden jurídico, a quien se le reconoce la idoneidad para ser titular de derechos y obligaciones, y así tenemos que sujeto de derecho es esa persona que de manera libre y responsable, sabedora de los alcances de sus acciones se involucra en una relación jurídica, ya sea como sujeto activo o pasivo. La personalidad es “la aptitud para ser titular de derechos y deberes, condición o atributo inherente al ser humano que tiene como principal atributo la capacidad jurídica o capacidad de derechos” (Galiano, 2012:3).

El docente se concibe como sujeto de derecho, primeramente como persona individual, que goza de los derechos fundamentales de todo ser humano, como derecho a la vida, libertad de oficio, creencias, ideologías, asociación, ser oído en juicio, que son tutelados por la Constitución Mexicana y por los Derechos Humanos reconocidos a nivel Internacional. El docente en el ejercicio de sus derechos colectivos, puede pertenecer a agrupaciones sindicales, que en su representación serán intermediarios entre las instituciones y el Estado para fijar los lineamientos de su práctica profesional, como resultado de esos acuerdos, históricamente se observan avances en las legislaciones laborales, nos basta revisar la Ley Federal del Trabajo, donde se estipulan conceptos elementales como salario, jornada, permisos, licencias, pensiones, jubilaciones, a la par que se señalan obligaciones de acuerdo al tipo de trabajo que se realiza. En el caso concreto de los docentes de educación superior, encontramos que los derechos laborales generalmente se encuentran establecidos en el contrato colectivo de trabajo, en los estatutos de cada institución, los reglamentos precisos para normar las relaciones laborales entre los docentes y el Estado.

Metodología

La elección del paradigma cualitativo obedeció a los objetivos que se fijaron en el trabajo, que fue rescatar el conocimiento que tiene el docente en torno al marco jurídico e institucional de sus derechos como profesional de la educación, además recuperar su visión como sujeto con prerrogativas tuteladas por el Estado. Por lo general cuando se habla de investigación cualitativa, se trata de describir e interpretar algunos fenómenos humanos, a menudo en palabras propias de los individuos seleccionados o informantes, en vez de considerar la perspectiva del investigador (Heath, 1997).

En el aspecto metodológico se sitúan las situaciones referidas a las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad. Desde esta perspectiva, los diseños de investigación cualitativa son considerados flexibles y de carácter emergente, porque se construyen a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se recaban distintas visiones y perspectivas de los participantes. En este trabajo se optó por un estudio descriptivo que da cuenta de las experiencias de los docentes en cuanto al conocimiento como sujetos de derecho.

La población que participó se integró por docentes que prestan sus servicios en dos universidades públicas, sin importar el género, anteponiendo el deseo de colaborar. La información se recabó a partir de la elaboración de una guía de entrevista semiestructurada con un nivel medio de libertad y profundidad, la cual combina el establecimiento previo de determinados cuestionamientos sobre el tema de estudio de las entrevistas estructuradas, con la flexibilidad otorgada al informante en una entrevista no estructurada. (Vela, 2001).

El proceso de análisis de los datos se llevó a cabo a través del análisis procedimental, que se centra principalmente en una serie de tareas y operaciones específicas para el manejo y disposición de los datos que permiten la extracción final de conclusiones (Rodríguez, 1996). Una de las tareas realizadas fue la reducción de datos a través de la relectura, lo cual permitió una agrupación de información y la posterior construcción de categorías y unidades de análisis:

Categorías	
Conocimiento de sus derechos	Unidades de análisis: • Acreditación profesional • Capacitación y actualización • Libertad de cátedra • Promoción y permanencia • Prestaciones y servicios • Libre asociación

Visión como sujeto de derecho	• Qué es ser docente • Expectativas personales del quehacer docente • Expectativas sociales del quehacer docente • Prerrogativas del docente frente al derecho
-------------------------------	---

Resultados o aportaciones

Una vez realizado el análisis se estuvo en condiciones de preparar el avances de resultados parciales que se presentan a continuación, y que solo incluyen la primera categoría, relativa al conocimiento de sus derechos como profesional de la educación. Para facilitar la comprensión de los resultados, se seguirá el orden de las unidades de análisis descritas en el cuadro anterior.

En lo que se refiere a la acreditación profesional, las personas entrevistadas en su totalidad coinciden en la importancia de contar con un título profesional y además se observó el interés en seguirse preparando para cumplir con los lineamientos de sus universidades, y cuando se les preguntó acerca del perfil profesional, las respuestas giraron en torno a:

“Considero que el perfil que aspira el Estado es el de una docente comprometida con el aprendizaje, responsable, respetuosa, debe de manejar perfectamente los contenidos de la materia que imparte, debe de conocer técnicas y estrategias para el mejor aprendizaje de los alumnos, debe de actualizarse y ser innovador, para que pueda ofrecer lo mejor a sus alumno...”.

“Un ser el cual tenga en claro cómo debe llevar a cabo su labor profesional cumpliendo con el objetivo de desarrollar en el alumno las competencias requeridas”.

“Políticamente lo que se requiere cumplir, las exigencias que piden a nivel internacional, aunque no se tengan las condiciones para solventar necesidades sociales, económicas que exigen los estándares mundiales”.

“Preparado en su área...mínimo...que sea entusiasta, creativo y que se actualice constantemente, y que lleve a cabo los planes y programas que lo rigen”.

Los requisitos para ingresar al servicio docente que identifican los entrevistados, en general son: tener el perfil deseado en cuanto al nivel de estudios, enfocados al área a donde se desea ingresar, formación pedagógica, profesionalización en el ámbito de la educación a partir de estudios de posgrado y acreditar experiencia profesional.

Los documentos en los cuales se establecen los requisitos de ingreso se encuentran en cada Institución, pero en términos generales son los establecidos por el Contrato Colectivo de Trabajo, Reglamento Interior de Trabajo de Personal Académico para el caso de la Universidad Pedagógica Nacional; Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara.

Cuando se les cuestionó si conocen las instituciones u organismos que certifican o avalan el perfil profesional del docente, señalaron que la Secretaría de Educación Pública, la Universidad de Guadalajara y CIEES.

Relativo al perfil docente y los requisitos para ingresar como profesional de este campo, se observan algunas representaciones sociales al destacar cualidades como la responsabilidad, el compromiso, entusiasmo y la creatividad, las cuales son construcciones personales que apuestan a la voluntad y al desempeño individual.

Por otra parte, se señalan rasgos atribuidos como parte del discurso respecto al manejo de contenidos, técnicas y estrategias de aprendizaje, la actualización, innovación, desarrollo de competencias o el responder a las exigencias que se reconocen a nivel internacional. A este respecto, Bourdieu (1972) menciona el *habitus* como un sistema de disposiciones adquiridas por la experiencia; es decir, un grupo de esquemas que permiten crear infinidad de prácticas adaptadas a situaciones renovadas que posibilitan el saber actuar de acuerdo a las circunstancias. Es decir, las respuestas se pueden percibir como pautas de acción o aspectos que se esperan concretar con el ejercicio de la profesión.

Las exigencias que circulan en los argumentos políticos de las instituciones sobre la función docente, le implican incorporarse en una serie de actividades tendientes a su profesionalización para cubrir aquellas condiciones que le permitan ser certificado por la comunidad educativa donde se desempeña y sociedad en general. Como se pone de manifiesto en la siguiente categoría.

En la capacitación y actualización se les preguntó acerca de las acciones en las que participan; las respuestas coincidieron en toma de cursos de actualización profesional y formación docente, trabajo en academia, talleres, estudios de posgrado, los cuales buscan fortalecer los conocimientos y capacidades docentes para brindar con mayor calidad la educación que se imparte.

Referente a los responsables de mejorar la competitividad profesional, indicaron que la Secretaría de Educación, los directivos, en primer término, pero además el propio docente como uno de los agentes principales en el proceso educativo. En términos de Bourdieu (1999) los profesores desarrollan su *habitus* académico, en relación con las condiciones específicas de la institución en que se desenvuelven. Así en las respuestas encontramos aquellos docentes que identifican los espacios de actualización y reconocen que la responsabilidad es compartida tanto por las instituciones como por el docente, pero además se encuentran quienes manifiestan sólo como responsable al profesor. En esa lógica, supone la construcción de significados sobre los aspectos a cubrir para adquirir las habilidades y aptitudes necesarias acordes a las pretensiones de la universidad donde se desempeña, aunque dichas acciones no siempre repercuten en la transformación de la concepción como maestro y por consecuencia en la práctica. Es decir, no siempre le permiten efectuar un análisis de la práctica recuperando aquellos elementos

simbólicos que dan forma a dicho quehacer, viendo esta tarea sólo como deberes a cumplir como parte de su función.

En cuanto a la Libertad de Cátedra, en este aspecto, los datos obtenidos indican que existe cierta libertad al planear clases, seleccionar las acciones para el logro de competencias, enfocándose en el desarrollo del alumno; sin embargo, se ha enfrentado una transformación por el constante avance tecnológico, el cual exige mayor preparación por parte del académico que tiene que ir a la par, se percibe como la facultad que tiene el docente preparar sus clases, orientar al alumno hacia materiales de lectura o de análisis, concertar con el grupo los acuerdos para trabajar. Se indica que las actividades docentes son evaluadas y supervisadas de manera constante, lo cual en algunas ocasiones restringe dicho derecho. En cuanto a la cuestión si consideran que hay reconocimiento y protección del derecho a la libertad de cátedra; reconocen que por un lado sí hay en cuanto al diseño de estrategias pedagógicas, aunque en ocasiones las cuestiones administrativas llegan a entorpecer la dinámica de los grupos. Uno de los entrevistados manifestó su sentir al no reconocimiento o protección de este derecho.

Al respecto, Bourdieu (1972) en lo referente al sistema educativo como transmisor y reproductor de habitus, señala que la práctica de la inculcación en los espacios institucionales sean la familia o escuela, por parte de agentes profesionalizados que aplican reglas dotadas de disciplina, tiene como afán reproducir conductas. En este caso el docente tiene el poder conferido por el Estado para lograr ciudadanos responsables; por ello la libertad de cátedra está en constante evolución y se apega a lo expresado por las instituciones, el docente debe regular su intervención en el aula para dar respuesta a lineamientos, de ahí que se perciba cierta libertad pero condicionada por organismo evaluadores o supervisores del actuar docente.

De acuerdo con la promoción y permanencia, los mecanismos institucionales para la promoción profesional, coinciden las respuestas en el sentido de que son a través de convocatorias para concursos de oposición, ya sean abiertos o cerrados, lo cual puede dejar en desventaja a algunas personas, incurriendo en la asignación directa por parte de las autoridades. El poder aparece como relación de fuerzas simbólicas. "Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza" (Bourdieu y Passeron, 1996: 44).

La violencia simbólica se entiende como aquella acción que se ejerce sobre individuos con su propia complicidad, incluso de modo inconsciente. El fundamento de la violencia mora en el poder que se otorga a los dominantes, en este caso los dominados acepta su propio sometimiento. Ante esta situación, el campo representa un espacio social donde se muestran una serie de intereses y acciones de los actores; éstos conforman ámbitos con reglas, formas de organización y autoridad, en este caso la entidad que establece aquellos mecanismos de promoción o incorporación no siempre explícitos, algunos propios de la cultura interna donde se

legitiman ciertas prácticas ilegales. La arbitrariedad cultural constituye una manera de reproducir las relaciones de fuerza y la imposición de unos sobre los otros. Algunos entrevistados manifestaron prácticas irregulares en la asignación de los espacios propios de la promoción hacia compañeros que no cumplen los requisitos establecidos en las convocatorias o los propios reglamentos institucionales, sin embargo indicaban esto como una práctica normal y cotidiana.

Bajo esta mirada, la universidad se observa como un espacio social con normas y reglas propias de funcionamiento que dan forma al habitus docente como un sistema que produce representaciones que se ajustan a las condiciones institucionales de las que son producto. En esta temática los requisitos a considerar para la promoción de los docentes, son la formación profesional y docente, así como los establecidos en el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara, tratándose de otras universidades los reglamentos o leyes que existan en esa institución. En dos casos se manifestó el total desconocimiento en cuanto a los requisitos y mecanismos. La permanencia en el servicio es regulada, de acuerdo a los entrevistados, a través del cumplimiento de las tareas asignadas, a partir de un desempeño adecuado, así como mecanismos de evaluación del quehacer docente puede ser también de la evaluación de los alumnos, aunque es algo subjetivo; además lo establecido en la Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley de Educación para el Estado de Jalisco, Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara y Estatuto de Personal Académico de la Universidad de Guadalajara.

Por otra parte, en la categoría relativa a conocimiento de las prestaciones y servicios, respecto a las prestaciones percibidas en lo económico, se identifica el salario, préstamos, prima vacacional, ayuda para material didáctico, aguinaldo, compensación por años de servicio, apoyo económico de despensa, de transporte y estímulos económicos. Llama la atención que en lo social sólo se identifican permisos y días festivos; lo relativo a licencias e incapacidades por enfermedad, permisos por situaciones personales en el apartado de servicios, atención médica en el seguro social, ISSSTE, pensiones y servicio de guardería.

Algo relevante en relación a los datos obtenidos es lo referente al marco normativo relativo a las prestaciones; en general se identifica la Ley Federal del Trabajo, Ley de Servidores Públicos, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En la libre asociación, identifican que sí tienen la libertad para asociarse en alguna organización dentro de su espacio laboral, pero no señalaron en donde se establece dicha prerrogativa; las agrupaciones identificadas son el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y el Sindicato de Académicos de la Universidad de Guadalajara.

En las dos últimas categorías se observó indecisión y desconocimiento respecto a los derechos concernientes a prestaciones y servicios, así como la libertad de asociación; las respuestas se enfocaron a aspectos económicos en algunos casos y servicios médicos. La libertad de asociación se reconoce como derecho pero no se

identifica dónde y de qué manera se ampara el mismo. Se ubican las agrupaciones sindicales a la cuales son incorporados como profesionales de la educación; sin embargo, ésta se da en automático en el caso del SNTE sin previo consentimiento del docente. Aun cuando se percibe descontento con este gremio por parte de alguno de los entrevistados, no reconocen los trámites para retirarse del sindicato ni sus implicaciones.

Si retomamos el concepto de sujeto de derecho como aquel que de manera libre y responsable, sabedor de los alcances de sus acciones que se involucra en una relación jurídica, contrasta con la aportación de los informantes, quienes desconocen en un sentido amplio los derechos respecto a ingreso, promoción, permanencia, prestaciones, libertad de cátedra y asociación; identifican de manera oral algunos a los que han sido acreedores, pero no los documentos o el marco legal que da sustento al mismo: Uno de ellos refiere que en su caso investigaría si lo demandan, pero no lo ve necesario; incluso debido a nombramiento por contrato manifiestan su sentir de no tener derechos o que éstos son muy limitados.

Conclusiones

Los comentarios recuperados por parte de los académicos rescatan rasgos atribuidos a los profesionales en la actualidad, especialmente a aquellos puntualizados en documentos oficiales; algunos son aprendidos en espacios de formación y actualización con referencia al perfil y los requisitos que debe poseer para desempeñarse en términos de calidad. Por otra parte se acompañan de cualidades construidas a partir de la representación tradicional de la docencia. Es importante señalar que se construyen significados del quehacer con base a la formación inicial, pero éstos son complementados a partir de las prácticas institucionales que dan sentido a su labor. Respecto al conocimiento de los derechos, tanto el conocimiento como su ejercicio, corresponde más a lo que institucionalmente suelen vivenciar en lo cotidiano que al sustento de un marco normativo, con excepción de una de los entrevistadas que posee conocimiento amplio del tema al ocupar en su momento espacios administrativos que le involucraron realizar tareas relacionadas con la promoción, permanencia entre otras; el resto de los entrevistados responde a partir del sentido común.

La entidad de manera conjunta con las autoridades educativas y sindicales son quienes detentan el poder, la vida política se ve sometida como resultado de la presión por cumplir con actividades administrativas, que en muchas ocasiones excluyen las posibilidades de crítica. La universidad debe entenderse como un ámbito de interconexiones que permitan a sus integrantes ampliar la visión y buscar la equidad en el ejercicio de sus derechos. El habitus no implica una reproducción mecanicista, sino que influyen motivaciones y particularidades de la lógica del sujeto, o de la situación en las que son incorporadas las condiciones de la experiencia. El docente como titular de derechos y deberes en el contexto educativo debe en primer

momento poseer el conocimiento de la normatividad básica, para poder hacerlos prevalecer, asumir postura crítica y autónoma respecto a las situaciones que le afectan haciendo uso de argumentos. Es decir, ser un sujeto activo que participa en la toma de decisiones, en la organización, definición de funciones, tareas y derechos.

Bibliografía

- Aldaba J. (2005) El habitus, generador del saber en la práctica docente. Cuarto Congreso Regional de Investigación Educativa, Zacatecas: UPN
- Bourdieu, P. (1972): Outline of a Theory of Practice. Cambridge University Press; Cambridge.
- Bourdieu, P y Passeron, J. (1996). La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Popular
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. 2: "El poder de la identidad". Madrid: Alianza
- Galiano M. (2012) Derecho y cambio social. Reflexiones conceptuales sobre las categorías. Persona, personalidad, capacidad y sujeto de derecho. Disponible en: www.derechoycambiosocial.com
- Heath, Christian (1997a), The Analysis of Activities in Face to Face Interaction Using Video, en D. Silverman (eds.), Qualitative Research. Theory, Method, and Practice, London.
- Peña C. (2009) La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. Revista Latinoamericana de Bioética. Universidad Militar Nueva Granaca, Colombia Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1270/127020306005.pdf>
- Rodríguez G (1996) Métodos de investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Observar, escuchar y comprender sobre la tradición en la investigación social (pp. 63-131). México: El Colegio de México-FLACSO.

Narrativas sobre la construcción social del quehacer docente en educación a distancia

María del Rocío Ruiz Méndez

Introducción

En el contexto de la educación a distancia, la actividad docente no sólo exige conocimientos en paradigmas pedagógicos, en estrategias de enseñanza y aprendizaje, en el dominio del campo disciplinar, en competencias en el uso de las TIC, en metodologías de aprendizaje, sino ciertas cualidades para adaptarse a la cambiante forma de acceder a la información, y por ende, al conocimiento. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) ha establecido que los docentes requieren estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyados en las TIC; para utilizarlas y para saber cómo éstas pueden contribuir al aprendizaje, y que son capacidades que actualmente forman parte integral del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente.

Mientras se establecen lineamientos para la educación mediada por tecnología, se observa un creciente desarrollo en la forma de acceder formalmente al conocimiento. Las ofertas educativas a distancia (*b-learning*, *e-learning* o *m-learning*, y otros) han ido en incremento. Uno de los principales agentes educativos que vive este proceso, es el docente. Éste ha incorporado a su quehacer, la función de asesoría en programas de esta índole, una actividad suplementaria y complementaria. La atención a los estudiantes no sólo se da de forma presencial, sino a través de nuevos ambientes de aprendizaje en la red que complementan y extienden la práctica docente. Con el uso de medios tecnológicos para enseñar, el docente desarrolla más autogestión y autonomía; conductas y relaciones sociales mediáticas, desarrolla otro tipo de habilidades cognitivas, modifica sus usos y costumbres en relación con el tiempo, es decir, adquiere una nueva configuración didáctica.

En esta investigación el objetivo fue analizar los cambios socioculturales, disciplinares y pedagógicos que vive un docente universitario cuando a su práctica se inserta el uso de las TIC en el contexto de la educación a distancia. Se cuestionó sobre ¿qué tipo de cambios socioculturales, disciplinares y pedagógicos viven a diario docentes y coordinadores de instituciones de educación superior en México tras la incorporación de las TIC a sus procesos educativos en educación a distancia? ¿Qué tipo de atributos debe reunir un docente que participa en programas de educación a distancia en instituciones de educación superior en México? ¿Qué características debe reunir una propuesta de formación en asesoría para que un docente se incorpore con mayor eficiencia al teletrabajo en el contexto de la educación a distancia? Y se partió de tres supuestos preliminares: 1. La innovación

pedagógica demanda competencias para una gestión eficiente del proceso enseñanza aprendizaje que repercute en la organización de los tiempos educativos, alterando sustancialmente las dinámicas formales del docente; 2. La planeación de estrategias de mediación para el diseño de ambientes de educación a distancia, demandan del docente competencias digitales y habilidades para la administración del tiempo; y 3. Los docentes que participan, planean y diseñan en ambientes de aprendizaje a distancia desarrollan un perfil académico en donde la comunicación es un dispositivo para promover procesos de colaboración, autogestión y de autonomía intelectual entre sus estudiantes.

Sustentación

La *teoría de las mediaciones* de Jesús Martín-Barbero, posibilita el entendimiento de instancias culturales y sociales donde se producen significados y sentidos que estudian el espacio de interacción entre medios y usuarios. La teoría del Diálogo Didáctico Mediado de Lorenzo García Aretio contribuye a la conceptualización de la autonomía, la independencia, la interacción y la comunicación en la educación a distancia, y ayuda a comprender la relación entre el asesor, estudiante e institución educativa, donde se produce el diálogo para el aprendizaje. Ambas teorías se entrelazan con la propuesta del conectivismo, que se suscribe ante la incursión de nuevas tecnologías que explica otro tipo de interacción docente-estudiante en redes de colaboración.

...la propia presión tecnológica está suscitando la necesidad de encontrar y desarrollar otras racionalidades, otros ritmos de vida y de relaciones tanto con los objetos como con las otras personas, relaciones en las que la densidad física y el espesor sensorial son el valor primordial (Martín-Barbero, 2009, p. 7).

Las mediaciones pueden ser sociales y culturales, y en el campo de la educación se encuentran, ahora principalmente, a través del uso de *internet* y la variedad de recursos *web* que posibilitan la comunicación e interacción, y en el sentido formal, se conforme un diálogo entre las instituciones educativas, el docente y los estudiante mediado por entornos virtuales de aprendizaje, plataformas educativas (*Learning Management System, LMS*), ambientes virtuales de aprendizaje, ambientes personales de aprendizaje (PLE), redes sociales, y otros, que determinan la forma en cómo se enseña y aprende. Las mediaciones son ese lugar desde donde es posible comprender la interacción entre el espacio de la producción y el de la recepción. Son “articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales a las diferentes temporalidades, y pluralidad de matrices culturales” (Martín-Barbero, 1987, p. 203). En este contexto, se está construyendo además una identidad digital, en el caso de la docencia, un profesor también será determinado por sus prácticas culturales: cómo se relaciona en la red, qué produce para la red, cuál es su intercambio (conocimiento) con los otros, qué tipo de gestión ejerce, cómo y en dónde se relaciona con sus estudiantes. Se debe reconocer que las tecnologías y su uso ya no son sólo el centro de atención, sino que su apropiación, permite

comprender cuáles han sido sus alcances, su penetración, su uso pedagógico. Como lo expone Martín-Barbero (2002), el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. No sólo nos remite a la novedad de unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al sistema escolar: un modelo predominantemente vertical, autoritario, en la relación maestro-estudiante, y linealmente secuencial en el aprendizaje (Martín-Barbero, 2000, p. 35).

El *diálogo didáctico mediado* de García (2002) es una de las teorías que también nos permite el estudio de la mediación, pero en el contexto educativo, más en específico de las prácticas en la educación a distancia. Se considera una teoría integradora y comprensiva de algunas que le antecedieron, que incorporaron los conceptos de autogestión, estudio independiente, autonomía y trabajo colaborativo. García (2002) logró un acercamiento a cómo se da el diálogo entre la institución, el docente y los estudiantes.

La educación a distancia se entiende como el diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y también colaborativa (García, 2012). Explica García (2012) que la educación a distancia debe entender desde la hecha por correspondencia, estudio independiente, el estudio en casa, el estudio externo, el de la enseñanza, teleaprendizaje, enseñanza abierta, aprendizaje virtual, aprendizaje abierto, entre otros. Cada uno tiene sus particularidades, similitudes y diferencias, pero contienen una característica básica en torno a esta modalidad educativa, que es el diálogo. Este diálogo se cimienta en un enfoque didáctico y pedagógico, mediado al realizarse a través de los diversos soportes. Si no existe diálogo no hay educación y es didáctico porque el objetivo es que el otro alcance determinadas competencias. Ese diálogo o interacción entre el que enseña y el que aprende se convierte en el elemento central de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje, y puede optar por diversas modalidades, en función de la intermediación, del tiempo y del canal.

En la enseñanza a distancia “el docente nunca es uno, son diversos los agentes que intervienen en el proceso de enseñar y aprender; hasta tal punto solemos reconocer a la institución como la portadora de la responsabilidad de enseñar. Por tanto es la institución, más que el profesor, la que diseña, produce, distribuye, desarrolla o tutela el proceso de aprendizaje de los estudiantes” (p.110). Este diseño y producción debe realizarse de forma planificada, racional, sistemática y controlada. En los materiales es donde se incorporan los contenidos en los que se concreta la metodología, los conocimientos, las competencias y actitudes que se pretende alcance el estudiante, a través de audio, video, documentos digitales, recursos *web*. El aprendizaje debe permitir al estudiante ser protagonista en cuanto al tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje; es decir, el proceso de enseñanza diseñado por la institución propicia el aprendizaje flexible del estudiante. Esa flexibilidad, afirma, García (2002) es facilitada

a través de la comunicación o diálogo didáctico mediado entre institución y estudiante. Son los medios los que permiten la flexibilidad antes recibida. Una vez producidos los materiales se procede a la distribución con el fin de hacerlos llegar a los estudiantes.

Es así que a través de un diálogo simulado y asincrónico se establece la primera comunicación de doble vía entre la institución que enseña a través de los materiales y el estudiante que pretende aprender, convirtiéndose en un diálogo simulado y no real, asincrónico con una estructura más o menos rígida, no hay posibilidad de saber cuándo el receptor dará respuesta a esos materiales. Los contenidos son estudiados por el estudiante de forma independiente y autónoma, decide el ritmo, pasos a seguir, objetivos y medios, y la forma en cómo estudiarlos. En el diálogo real se debe considerar que deben existir los canales abiertos y disponibles donde el estudiante no se limite a responder, sino a preguntar o a iniciar el mismo; este diálogo toma cuerpo bajo una enseñanza tutelada. La asesoría es el elemento sustancial y singular de los sistemas a distancia, “suele ser el rostro, la imagen de esta forma de enseñar-aprender al establecer un sentimiento de relación personal entre el que enseña y el que aprende” (p. 112). Este diálogo didáctico real basado en la asesoría, puede producirse de forma sincrónica o asincrónica, y su fin es lograr un aprendizaje no en solitario sino guiado por el docente, pero también compartido por los pares a través de la tecnología. La teoría del diálogo didáctico mediado basa su propuesta en la comunicación a través de los medios, que cuando se trata de los materiales, descansa en el autoestudio, y que cuando se trata de las vías de comunicación, en la interactividad vertical y horizontal. Por tanto, la educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente (cooperativa).

La otra teoría revisada, es la *pedagogía conectivista*. Con los avances en las TIC, la práctica educativa se ha desarrollado más allá del salón de clases, se busca comprender las redes de colaboración que se generan para aprender. Se ha diversificado la forma en cómo se enseña y se aprende. Los canales de comunicación son variados, textuales, audiovisuales, iconográfico, y la interacción se establece uno a uno, uno a todos, entre todos, creando redes de comunicación y colaboración. El rol del docente y del estudiante cambia sustancialmente, se reconoce que el conocimiento no sólo proviene de las instituciones educativas, ni de los profesores, sino está depositado en la *web*, donde no sólo los expertos en una disciplina aportan sino se democratiza la producción de contenidos y se ponen al alcance de los usuarios de *internet*. Se observan teorías emergentes relacionadas con las TIC y el aprendizaje (mediado), el aprendizaje ubicuo, el aprendizaje móvil, el aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011). Con la educación a distancia, se generalizan las formas de intercambiar experiencias, se tiende a la idea de estar interconectados y se construyen redes de apoyo, se aprende a través del otro y con el otro, grupalmente, y ahora con *internet* y la *web* de forma inmediata y global.

Anderson y Dron (2011) advierten que uno de los cambios en la práctica docente ha sido en la disminución de su participación, pero en un crecimiento del estudiante,

quien hace la selección de sus propios recursos para apropiarse del conocimiento y difundirlo, lo cual implica que no está sólo, está en la red y a través de una construcción colectiva (inteligencia colectiva) que lo llevará a su objetivo personal y grupal, con una participación más activa en comparación con el docente, donde el docente es un espectador y generador de experiencias de aprendizaje incentivadas por las TIC. La pedagogía conectivista, es una teoría de aprendizaje emergente de Kay y Sims (Anderson y Dron, 2011) donde los aprendices son responsables de definir sus propios objetivos y actividades de aprendizaje; así la incertidumbre se posiciona como un factor clave para agregar valor a la comunidad de aprendizaje y para disparar la creatividad, la investigación, el razonamiento, los valores; y el cómo, qué y para qué aprenden los estudiantes.

Siemens (2004) establece los siguientes principios del conectivismo: el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones, es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados, puede residir en dispositivos no humanos; la capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado, la alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo, la habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave y la actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje. Tanto los docentes y estudiantes generan otra dinámica de lo establecido convencionalmente. Siemens (2008) explica que en primer lugar, los profesores interactúan con los estudiantes y el contenido de una manera diferente. Esto porque el *internet* ha provocado un cambio de poder en las aulas, porque los estudiantes tienen mayor acceso a la información, a expertos y a sus pares (estudiantes de su mismo nivel). Y porque los diseñadores instruccionales, debido al desarrollo y la complejidad de las herramientas y la disponibilidad de los recursos educativos abiertos (*open source*), desempeñan el papel educativo de orientar a los educadores sobre las herramientas y recursos.

Respecto a la *metodología*, la investigación mixta basada en el método etnográfico, fue útil para el estudio de relaciones mediadas por tecnología. La recolección de datos se concentró en la observación no participante de los escenarios provistos para la educación a distancia y en recursos web que complementan la comunicación entre docentes y estudiantes; con entrevistas semiestructuradas a cinco docentes y cinco coordinadores académicos (seleccionados con criterios de inclusión y exclusión) que participan en programas de educación a distancia de cinco instituciones de educación superior (muestra teórica). Y en lo cuantitativo, se empleó un cuestionario estructurado con opciones únicas y múltiples para estudiantes que experimentan esas prácticas docentes, con el objetivo de conocer el fenómeno desde otros puntos de vista, integrando así un método de estudio mixto. Lo anterior permitió registros y testimonios sobre la actividad docente, información que favoreció la construcción de narrativas de los sujetos de investigación: los docentes. Se partió de cuatro dimensiones: perfil docente, prácticas socioculturales, prácticas disciplinares y prácticas pedagógicas: Las categorías de análisis fueron: a) formación docente (docencia, trayectoria docente), b) las TIC (representaciones en torno a las

TIC, relación con la oferta presencial, educativa a distancia o virtual), c) competencias didácticas (estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación), d) competencias digitales (estrategias para el acompañamiento: tutoría-asesoría en línea), e) habilidades para la administración del tiempo, autogestión y trabajo colaborativo.

En cuanto a la validez, existen autores como Álvarez-Gayou (2003) que destacan la importancia de hablar de autenticidad más que de validez, es una necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de personas a las que se investiga, que éstas expresen su sentir. En el caso de confiabilidad, en lo cuantitativo se refiere a reducir el error de medición en lo posible, pero en la investigación cualitativa no se realizan mediciones, por lo que este elemento queda anulado, no se afana en la previsión ni en la uniformidad de resultados de diversos grupos. En el caso de la triangulación, existe una referida a los datos, y éste se obtuvo a través del muestreo teórico, donde se determinó qué instituciones deberían estar en el estudio, y se incorporaron tres niveles de informantes: docentes, coordinadores académicos y estudiantes; además de la observación no participante a la plataforma educativa y recursos didácticos en la web.

En el caso de la triangulación de teorías, ésta se usó para analizar e interpretar los datos desde diferentes perspectivas (teoría de las mediaciones, diálogo didáctico mediado y conectivismo), y la de metodología, se logró al hacer uso de etnografía virtual (observación no participante), entrevista cualitativa (semiestructurada) y cuestionarios (encuesta). Los criterios de validez y confiabilidad son distintos a lo cuantitativo que Denman y Haro (2002) aportan, y que se refieren fundamentalmente a explicitar el contexto de obtención de los hallazgos y las condiciones en que deben considerarse válidos, sin necesidad de que cumplan con posibilidades de replicabilidad. De acuerdo con Lincoln y Guba (Denman y Haro, 2002) existen 4 constructos para validar los datos cualitativos: 1. Credibilidad. Validez interna que consiste en verificar que el o los sujetos fueron adecuadamente identificados y descritos. Esto se logró al identificar las cinco instituciones de educación superior pioneras en educación a distancia y con criterios de inclusión y exclusión para determinar la muestra de entrevistados. 2. Transferabilidad. Validez externa que concierne a ser extremadamente detallados en descripciones. Se trabajó en la construcción de una tabla de categorías iniciales, donde se definieron los conceptos implicados y el establecimiento de definiciones a partir de revisión de literatura para la conformación de un marco teórico, referencial y conceptual, y uno metodológico. 3. Confiabilidad. Referido, en este caso, a la posibilidad de replicar un estudio, haciendo explícitas las condiciones en las cuales será replicable. El estudio es sólo una parte de un universo amplio, con esto no se puede asegurar su replicabilidad, sólo en la aplicación del método. Y 4. Confirmabilidad. Referido a la objetividad de los hallazgos, demostrar que los datos se puedan confirmar y sean estrictamente fácticos. Para este tema, existen los audios de cada una de las entrevistas y se conservarán las imágenes de pantalla de las observaciones en plataforma, así como los cuestionarios y sus resultados. Al respecto, la validez en estos estudios

cualitativos, según Álvarez-Gayou (2003) implica que la observación, la medición, o la apreciación se enfoquen en la realidad que se busca conocer, y no en otra.

Resultados-aportaciones

Se encontró en la primera dimensión *de perfil docente*, que los profesores entrevistados concluyeron sus estudios formales entre los años sesenta y ochenta, lo cual les permitió ver cómo los medios de comunicación fueron incorporándose a las propuestas de educación a distancia. Los docentes con formación en pedagogía han logrado aprovechar las TIC para favorecer su uso al igual que los formados en el campo de las ingenierías. Sin embargo, también la disposición del docente hacia el cambio, es un factor que se tiene que tomar en cuenta. Un docente dedicado a la educación a distancia que no es formado en ello, seguirá practicando la misma docencia que le ha funcionado en las propuestas educativas de carácter tradicional, reducida, sin generalizar, a la docencia expositiva.

Se ha comprendido que los docentes en la actualidad, además de su labor instructiva deben asumir roles como los siguientes: promotor de climas organizacionales, creador de recursos, diseñador y gestor de actividades y de entornos de aprendizaje que contemplen la diversidad de ritmos, estilos cognitivos, conocimientos y capacidades de los estudiantes, orientador, guía de aprendizajes y del desarrollo de las capacidades de los estudiantes, deben enseñar a aprender, ser un motivador y provocar la curiosidad intelectual y entusiasmo en los estudiantes; consultor que resuelve dudas; promotor del uso de las TIC en diversos ambientes (biblioteca, aula, casa...); investigador que reflexiona sobre la práctica y colabora con otros docentes; y actualizador de contenidos y revisor de los planes de estudios, entre otros. Estos cambios en la docencia han supuesto a su vez una necesidad de formación en el profesorado. (Rodríguez, 2011, p.17)

Si bien, la UNESCO (2008) estableció que los docentes requieren estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyados en las TIC, es claro que en algunos casos, estas oportunidades no se logran visualizar por diversos factores que merecen la atención; resaltó en las entrevistas la falta de infraestructura para soportar estas propuestas educativas, la falta de capacitación en el uso de las TIC, el desconocimiento sobre metodologías de aprendizaje, la carga de trabajo que implica la atención a los estudiantes en línea y que no está reglamentado. No debe perderse de vista que la reciente creación de los programas a distancia aún están madurando a través del ensayo y el error y esto les permite crear modelos de gestión, poco a poco, más eficientes.

Es evidente que el crecimiento de la educación a distancia ha colocado al docente en una situación de formación constante ante el uso y apropiación de las TIC, la adecuada inserción a estas modalidades educativas depende de cómo la institución educativa de adscripción facilita este proceso y cómo el mismo docente busca oportunidades de mejora en este sentido. Se logró comprender que los docentes sí han experimentado cambios en su paso de la educación presencial a la no

presencial, pero esto les ha favorecido en cuanto a su desarrollo en estrategias de enseñanza y al mismo tiempo los inserta en una necesidad por mantener vigentes sus conocimientos.

La mayoría de los cursos de formación para asesores en línea están dados en la actualización del conocimiento disciplinar, el campo de la pedagogía y la didáctica y el uso de las TIC; y muchos de éstos, son tomados por el docente de forma autónoma, porque ellos mismos perciben esta necesidad. Sin embargo, no existe entre cada una de las instituciones un símil entre lo que debería ser o no ser un asesor en línea; cada una de las instituciones define las funciones del asesor de acuerdo con las necesidades propias de cada programa educativo. Lo que sí es que se comparte, es la misma noción de lo que es un docente: acompañante, facilitador, motivador, una persona capaz de enfrentar y resolver dificultades; es un ser constructivista, es generador de conocimiento a través de preguntas para problematizar; es capaz de estructurar experiencias de aprendizaje no sólo donde interviene su aparato cognitivo, sino también sus intereses personales, su vivencia y experiencia social, afectiva y comunitaria; reconoce un gran compromiso hacia la sociedad, es esa persona que enseña lo que se sabe.

Cuando se les preguntó sobre cuál debería ser parte de un perfil docente, indicaron que debería ser: la actualización permanente, ser experto y especialista en la disciplina, tener formación tecnológica, estar preocupados por el aprendizaje, ser promotor de la autonomía del estudiante, con formación docente, ser acompañante, facilitador, motivador, que entienda que hay otros paradigmas, que entienda qué es el conectivismo; que tenga la habilidad de escribir, comprensivo de las historias de vida de los estudiantes, hábil para diagnosticar las condiciones de estudio de los estudiantes, dar solución para favorecer el aprendizaje, tener intuición para resolver problemas técnicos, tener tolerancia a la frustración en el campo tecnológico, ser orientador, saber corregir, dar retroalimentación oportuna, estudioso del soporte del lenguaje no corporal, ser productor de información, creativo para ver la potencialidad pedagógica en un recurso *web*, inculcar la creatividad con temas emergentes, romper la distancia entre docente y estudiante, saber trabajar con grupos, enseñar a los estudiantes a hablar, provocar confianza, ser empático con el grupo, ser flexible, ofrecer momentos significativos que le sean de interés a los estudiantes, ser colaborativo, romper el trabajo individual, establecer aspectos más interdisciplinario, lograr pensamiento crítico en el estudiante, entender que estamos aprendiendo siempre, ser inventivo, ser reflexivo del conocimiento de las sociedades, saber que aprender a navegar implica cierta orientación, tener una preparación en didáctica, en pedagogía, en estrategias de enseñanza, en la administración del tiempo, ser muy organizado, ser autodidacta; tener experiencia profesional para impartir cosas más reales, tener apertura y creatividad, tener una actitud proactiva, reconocer la puntualidad, ser justo y poder exigir.

La innovación en la pedagogía ha implicado que un docente tenga que descolocarse y crear ambientes de colaboración más horizontales; las dinámicas formales del docente sí se alteran, generando un docente más flexible, autodidáctico, reflexivo y

crítico, con una visión de aprendizaje permanente, por lo menos respecto al uso y apropiación de las TIC. Se inicia la reorganización de los tiempos educativos, se busca más la interdisciplinariedad, prevalece el trabajo en grupo más que el individual. Dentro de los cambios observados en la función docente, los entrevistados están conscientes de que se demanda el desarrollo en competencias digitales y habilidades para la administración del tiempo. La segunda y tercera dimensión sobre la práctica sociocultural y disciplinar, determinó que en el quehacer docente inicia un fenómeno de construcción de identidad digital, el profesor comienza a ser determinado por sus prácticas culturales: cómo se relaciona en la red, qué produce para la red, cuál es su intercambio (conocimiento) con los otros, qué tipo de gestión ejerce, cómo y en dónde se relaciona con sus estudiantes. Al tiempo que se integra a la educación a distancia es inherente el uso de las TIC, así como el empleo de recursos en la *web* que poco a poco se convierten en aprendizajes que se transmiten a los estudiantes.

Se pudo recuperar información de los mismos estudiantes que reconocieron que el docente usa recursos para publicar, comunicarse, interactuar y compartir información a través de videoconferencia, foros, chat, mensajero por plataforma, correo, *wikis*, *blogs*, podcast, vodcast, sitios o páginas *web*. Y han aprendido con el docente, además del aspecto disciplinar, usar videoconferencias, foros, chats, mensajero por plataforma, correo, redes sociales, *wikis*, archivos de audio y de video y sitios o páginas *web*. Como se ha constatado, los docentes entrevistados (en la mayoría de los casos), ahora asesores en línea, han integrado a su práctica el uso de redes sociales, publicación de información en la red, la gestión de recursos diversos a través de las TIC en beneficio de su didáctica.

Los docentes ante la incursión de las TIC, en específico en su práctica a distancia, encuentran tanto aspectos negativos como positivos. En lo negativo, expresan que en la educación a distancia y, por ende esta educación mediada por TIC, no posibilitan el dialogar más, limitan la oportunidad de explicar algún tema de forma más amplia, retroalimentar por medio escrito no tiene el mismo efecto no hay un soporte del lenguaje no corporal que sí tiene la presencialidad, se trabaja más en soledad, en lo virtual no hay mucho de donde elegir, no hay libertad, el trabajo de los asesores es mucho. Dentro de lo positivo, llama la atención que algunos aspectos negativos que se enunciaron son fortalezas; se pueden usar las mismas estrategias que les han funcionado en la educación presencial y viceversa, se optimiza el tiempo y recursos, se conocen más a los grupos virtuales que a los presenciales, se tiene mayor seguimiento en actividades porque ya están marcadas las actividades que ellos tienen que cumplir, permite una diversidad de estudiantes de todas las edades y nacionalidades. No existe el sesgo, no hay prejuicios. Existe una descolocación del lugar del poder del profesor y, por ende, hay un cambio de lugar de autoridad. Se fomenta la autonomía del estudiante y se construye el conocimiento de una forma más colaborativa. Como lo plantea Villaroel y Pritchard (2010), se han introducido muchísimas más innovaciones tecnológicas en el campo de las TIC que las que han sido incorporadas dentro de los programas educativos que usan esas tecnologías. Lo cual se debe a un rezago cultural, “la tecnología se desarrolla mucho más rápido que

la adopción o incorporación cultural de sus aplicaciones” (p. 54).

Existe un recelo constante sobre su empleo que se manifiesta en ocasiones en su adopción en forma tímida, cuando ello no es justificado, o rechazarlo de plano. El cómo se reacciona ante los cambios inducidos por la tecnología tanto a nivel personal como del sistema educativo, será determinante por la forma cómo culturalmente definamos la situación. Los docentes reconocen que es imprescindible usar las tecnologías sobre todo en el trabajo de educación a distancia; sin embargo, también lo cultural tiene qué ver con las posibilidades de infraestructura y de recursos humanos de la institución para formar a sus profesores de forma constante.

La actividad docente se reorganiza tanto en el hogar como en espacios laborales, y se modifica el uso del tiempo. Explica Martín-Barbero (2009) que las prácticas de que está hecho el vivir cotidiano, son las que enfrentan la subsistencia y llenan de sentido la vida. Si antes las TIC eran consideradas un obstáculo a la toma de conciencia, hoy es un hecho su existencia y su uso como consecuencia. Con las TIC, los estudiantes pueden seguir en contacto con el profesor, aunque por el tipo de relación que se establece vía virtual, la presencial quede casi siempre ausente en este tipo de relaciones, que por el contrario crean lazos de colaboración más sólidos.

La enseñanza mediada trae consigo toda una carga sociocultural que se antepone a todo lo que se concebía como docencia. Los docentes reconocen que la pedagogía con la tecnología deben estar en sinergia y en común con el diseño de un curso en modalidad a distancia; con la formación en el uso de una serie de recursos, medios de comunicación e información por medio de los cuales se entrega el contenido, donde interviene el factor humano, para hacer que se dialogue sobre ese contenido para disipar y abrir otra perspectiva, es un diálogo didáctico. Se genera un medio que se vuelve tan estrecho en las relaciones, de aspecto familiar porque se cuentan vidas, se establecen relaciones, se conoce la forma de trabajo; con el uso de las TIC, la enseñanza se vuelve más enriquecedora y genera aprendizaje significativo.

La docencia en educación a distancia se ha suscrito a un trabajo extendido, a una práctica docente que no sólo se queda en el aula (virtual), sino se amplía a espacios extra escolares y familiares que se enmarcan en la cultura digital y en el desarrollo de habilidades y destrezas para el trabajo a distancia por medios telemáticos (teletrabajo). El trabajo a distancia no tiene limitaciones de espacio y tiempo, se tiene la presencia de una tecnología que permite mayor comunicación, múltiples recursos, aumento de productividad y libertad a la hora de trabajar y de relacionarse. Lo cual induce a los profesionales a cambiar su manera de trabajar; haciéndola más personal y propia; permitiéndoles laborar desde su hogar o sitios remotos, sin dificultad, mediante el uso de las TIC que se adapten a sus habilidades y potencien el desempeño de sus actividades (Osio, 2010).

Los docentes y coordinadores entrevistados coincidieron en que es bastante el tiempo que se dedica a esta actividad, que aunque institucionalmente es 4 horas a la semana, se dedican al menos 2 horas diarias. Irónicamente, en el teletrabajo existe

la sensación de libertad. Explica Pérez (2010) que el teletrabajo permite organizar la vida cotidiana, para poder atender mejor a los hijos u otros familiares dependientes, el hecho de no tener que dar explicaciones en el trabajo cuando se tienen compromisos familiares, a pesar del aislamiento y la pérdida de posibilidades de promoción profesional que ello puede provocar, no tiene precio.

En la cuarta dimensión sobre la *práctica pedagógica* se encontró que los cambios respecto a estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación no cambiaron mucho, pero la forma en cómo se entregan y diseñan es diferente. Las aplicaciones permiten ser más creativos en cómo se presenta la información, como las que existen para crear mapas mentales, *wikis*, mapas conceptuales, para audio y video. Los materiales digitalizados, los objetos de aprendizaje, los recursos de información, el acceso inmediato a cualquier contenido a través de hipervínculos. En educación a distancia la atención al estudiante es más personalizada, y que por el contrario, los medios de comunicación han posibilitado acortar las distancias, han creado su propia y particular estrategia de acompañamiento en línea, tanto con apoyo de la institución de adscripción como por iniciativa; lo básico que reciben al inicio de esta actividad es la parte instrumental de la plataforma, con la guía de qué es ser asesor, han conformado un propio modelo docente, que no se expone por su profundidad en este texto, por espacio; pero trajo una propuesta de trabajo muy intensa, y depende del docente y su capacidad de adaptación lo que permitirá su inserción a la educación a distancia.

Conclusiones

De acuerdo a los tres supuestos preliminares se puede afirmar que:

1. La innovación pedagógica demanda competencias para una gestión eficiente del proceso enseñanza aprendizaje que repercute en la organización de los tiempos educativos, alterando sustancialmente las dinámicas formales del docente. Estas competencias comprenden: las didácticas, las digitales, lo afectivo social, las disciplinares, de autogestión, de administración del tiempo e incluso de investigación (para aportar más al estudiante). La dinámica de trabajo de los docentes, como se expuso, ha incluso permeado la organización en el hogar. Lo docente tradicional se muestra rebasada ante la innovación pedagógica y los nuevos modelos educativos no presenciales.
2. Se puede corroborar que la planeación de estrategias de mediación para el diseño de ambientes de educación virtual o a distancia, demandan del docente competencias digitales y habilidades para la administración del tiempo. Se pudo comprender que si el docente no desarrolla competencias digitales y habilidades para la administración del tiempo, el trabajo a distancia puede representar una alta carga de trabajo, sobre todo implica la invasión de espacios personales y la constante formación en uso de las TIC. La construcción de un perfil docente a partir de descripciones, narración de

experiencias, prácticas, observación de plataforma y revisión de materiales educativos; así como la forma en que se da la comunicación, interacción y motivación, han permitido constatar que:

3. Los docentes que participan, planean y diseñan en ambientes de aprendizaje abiertos, a distancia o virtuales deben desarrollar un perfil académico en donde la comunicación es un dispositivo para promover procesos de colaboración, autogestión y de autonomía intelectual entre sus estudiantes. Los docentes asesores se han especializado en el uso de diversas formas para comunicarse con sus estudiantes, lo que les permite estar en interacción constante, generar espacios de colaboración (foros, videoconferencias, chats), ser autogestivos y al mismo tiempo promover la autonomía intelectual en los estudiantes al proveerlos de información sobre cómo hacer mejores búsquedas en la red, proporcionarles recursos *web* para incentivar su aprendizaje, y ofrecer el encuadre de una metodología de aprendizaje activa, como el trabajo por proyectos, la investigación, la presentación de proyectos, uso de método de casos y solución de problemas. Finalmente, todos estos cambios demandan un profesor activo, en formación constante, con competencias digitales, animador del proceso de aprendizaje, precursor de nuevas formas de aprender, investigador de recursos *web* que puedan ayudarle en su acompañamiento en línea.

Bibliografía

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anderson, T. y Dron, J. (2011) Tecnología para el aprendizaje a través de tres generaciones de pedagogía a distancia mediada por tecnología. Athabasca University, Canadá. En *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. Recuperado de <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/>
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Denman, C. y Haro, J. A. (2002). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México: El Colegio de Sonora.
- García, L. (2002). *La educación a distancia. De la Teoría a la Práctica*. México: Ariel Educación.
- Martín-Barbero, J. (1987). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. México: Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (Septiembre-Octubre, 2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. Nueva Sociedad. Democracia y Cultura en América Latina, 169, 33-43. Recuperado de http://www.nuso.org/upload/articulos/2878_1.pdf
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación. En San Martín, A. (Coord.) *Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech* [monográfico en línea].

- Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1). Universidad de Salamanca Recuperado de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf
- Martín-Barbero, J. (2002). La educación desde la comunicación. Editorial Norma, 2002. [EDUTEKA]. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/SaberNarrar.pdf>
- Osio, L. (enero-junio, 2010). El Teletrabajo: Una opción en la era digital. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 3 (5), pp. 93-109. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=219014912006>
- Pérez, C. (2010). El teletrabajo: ¿Más libertad o una nueva forma de esclavitud para los trabajadores? *IDP. Revista de internet, Derecho y Política*, (11), pp. 24-33. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78817024008>
- Rodríguez, R. (2011). Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(1), 9-25. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev151ART1.pdf>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Traducción de Leal, D., 2007. Recuperado de <http://personal.crocodoc.com/ILemrCN>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (8 de enero, 2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. Londres: UNESCO. Recuperado de <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- Villaroel, A. y Pritchard, J. (2010). ¿Estamos aprovechando debidamente el potencial de la educación a distancia en línea en América Latina y el Caribe? Capítulo I Evolución y Desarrollo. En P. Ávila (Coord.), *Educación a distancia: actores y experiencias*. (pp. 53-61). México: Coordinación General de Investigación y Desarrollo de Modelos Educativos. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Violencia de alumnos hacia docentes, la otra cara de la violencia escolar

Alejandro Gómez Pérez

Introducción

Este trabajo refleja los avances y resultados de un proceso de investigación en torno a la violencia escolar, analizando las representaciones sociales que los alumnos de secundaria poseen en torno a la figura del profesorado en una escuela secundaria general, ubicada en un contexto semiurbano en el estado de Hidalgo.

Cabe advertir que esta investigación contiene términos despectivos e insultos abstraídos del lenguaje coloquial de los sujetos de estudio, los cuales pueden transgredir o quebrantar la moral de sus lectores, pero que han sido plasmados con tal claridad sin el afán de evidenciar o ridiculizar la figura del docente, sino por el contrario, con el propósito de brindar una visión real del fenómeno planteado.

Para su comprensión, se estructura el trabajo en cuatro apartados. En el primero se caracteriza de manera breve la violencia escolar; en el segundo se describen los recursos metodológicos del trabajo desarrollado; en el tercer apartado se exponen los resultados y hallazgos encontrados en el trabajo de campo y finalmente se integran una serie de reflexiones en torno a dicha problemática a manera de conclusión.

La violencia escolar y su caracterización en el entorno escolar

Los estudios efectuados en torno al fenómeno de la violencia son innumerables, puesto que la violencia se ha consolidado -e incluso justificado-, como una extensión de supervivencia y de supremacía entre los seres humanos, presente en todos los ámbitos y etapas de su vida. La generación de conocimiento en torno al tema ha posibilitado la construcción de teorías y categorizaciones constituyendo modalidades y tipologías a partir de sus variadas manifestaciones. En consecuencia, la violencia escolar se ha determinado también como un campo de estudio de gran interés para múltiples investigadores, priorizando la comprensión de aquella violencia efectuada entre los propios alumnos.

De acuerdo con Palomero y Fernández (2001) el maltrato entre pares puede definirse como una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada. Este tipo de violencia ha sido tipificada bajo el término *bullying*, el cual se define como una práctica de violencia en la que se asume el acoso u hostigamiento físico y/o psicológico de una persona sobre otra (Olweus, 1998). El bullying es una práctica predominante en el sistema educativo mexicano y se efectúa

de forma habitual en casi todos los planteles escolares, enfrascando a muchos docentes y directivos en la creación de una serie de normas y reglas en el intento por conformar un marco de convivencia que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, pese a estos esfuerzos, de acuerdo con los estudios revisados y tras los diversos casos de bullying reportados en diversos medios de comunicación en los últimos meses, se ha revelado que la violencia escolar es cada vez más latente, atrayendo de forma ávida la mirada de las autoridades gubernamentales, de la prensa y de la sociedad en general hacia este fenómeno. Esta situación ha generado un abuso excesivo sobre el término, y se ha interpretado de forma errónea a todo acto de violencia en las escuelas como *Bullying*, siendo que éste tiene ciertas especificidades que lo caracterizan y lo difieren de otros actos de violencia que se gestan en los centros escolares.

Con respecto a la violencia que ejerce el maestro hacia el alumno, llámese física, simbólica, –o de cualquier otro tipo-, es una realidad histórica innegable. Durante el siglo XX en América Latina la violencia física ejercida de padres a hijos y de maestros a alumnos, cobró pautas legitimadoras para educar a los niños, popularizando el aforismo “*la letra con sangre entra*”, mediante el cual se validaban los correctivos de conducta y los castigos corporales como mecanismos de control en las aulas y en los hogares. A finales de la década de los 80’s la violencia física hacia los alumnos se vuelve aparentemente menos explícita, influida por la incursión de nuestra región en instituciones internacionales comprometidas con el respeto y la legalidad de los derechos humanos, generando nuevos modelos pedagógicos. Sin embargo, pese a ello, Pinheiro (2006), a través del Estudio de Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños, niñas y adolescentes 2005, afirma que la violencia en [...] las escuelas [...] prevalece de forma “oculta o invisible” en todos los países del mundo, siendo que, particularmente, en Latinoamérica, coexiste un enorme desequilibrio entre los compromisos que han asumido los países en el contexto internacional y la realidad vivida por los niños, niñas y adolescentes.

Actualmente, en el contexto mexicano, la permisividad social de la violencia física y verbal por parte del maestro hacia sus alumnos es prácticamente nula. No obstante, muchos docentes en la necesidad de encontrar vías para resolver problemas de conflicto y conservar la disciplina, siguen manteniendo prácticas impregnadas de violencia, manifestada a través de sanciones, represiones, condicionamientos, despotismos, la exigencia académica exacerbada, gritos, jalones y en algunos casos, el acoso y expulsiones; actos que generan climas de hostilidad y que afectan negativamente tanto a los alumnos como a la imagen social del propio docente.

Por otra parte, los problemas de disciplina y agresión efectuada de los alumnos hacia el docente, ha sido revelada en las últimas dos décadas en algunas investigaciones internacionales, en España y Estados Unidos: (Esteve, 1994) (Trianes, 2000), (García, 2001). Esta violencia, sin duda, ha comenzado a convertirse también en un problema en el contexto Latinoamericano. De acuerdo con Elzo (1999) en Pizarro (2010), la violencia hacia los profesores [...] se manifiesta en forma de presiones, insultos y agresiones por parte de los alumnos e incluso de las familias.

Internacionalmente, el Estudio Cisneros (En Díaz & Rodríguez, 2010) sobre “Violencia contra Profesores en la Enseñanza Pública de la Comunidad de Madrid”, elaborado en 2006 por el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, aporta datos relevantes sobre la situación de violencia que padecen los profesores en los centros escolares de España: actos que van desde agresiones verbales habituales hasta chantajes, coacciones, intimidaciones, amenazas físicas, robos y agresiones físicas. Dicho informe pone de manifiesto que los docentes atribuyen esta problemática principalmente al abandono de la tarea educativa por parte de los padres de familia, la extensión de la violencia en el contexto y de los modelos violentos basados en la competitividad, el narcisismo, el afán de triunfo y la erradicación de un pensamiento autocrítico. En consecuencia, surge el Informe del Defensor del Profesor 2008, documento español que expresa la importancia que tienen en la labor docente no sólo el esfuerzo y el trabajo bien hecho por parte de los profesores, sino también el respeto mutuo y la disciplina que han de prevalecer en el aula, si se quiere educar eficaz y correctamente.

En México, a través del estudio “Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México”, elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) en 2007, en el marco del operativo EXCALE 2005; se señalan, -además de los índices de violencia en la escuela, en relación a sus niveles y sus distintas modalidades-, algunos datos estadísticos sobre la violencia hacia los docentes. A través de dicha investigación se les solicitó a los profesores que señalaran si durante ese ciclo escolar habían sufrido robo, intimidación o daño en su persona por parte de los alumnos. En primaria, 8.4 por ciento de los docentes (en un rango que va de 7.5 al 9.3 por ciento, considerando el intervalo de confianza al 95 por ciento) afirmó haber experimentado alguna de estas situaciones; en secundaria, el 9 por ciento de los profesores de Español y Matemáticas señaló haberlas sufrido.

De acuerdo a dicho estudio, el promedio en el índice de violencia al interior de las escuelas a partir de la percepción de los docentes, es mayor cuando éstos dicen haber sido agredidos por los alumnos y es significativamente diferente cuando no han experimentado esta situación; en secundaria el índice de violencia percibida en el interior de la escuela es de 25.7 cuando los docentes habían sido agredidos y de 14.7 en el caso contrario. Por turno, también se presentan diferencias estadísticamente significativas en dicha percepción, puesto que en secundaria, los profesores del turno vespertino perciben más violencia en sus escuelas que los del matutino (21.2 vs. 14.7 respectivamente); en el caso de las escuelas privadas la percepción de los profesores de la tarde es muy similar a la de sus pares del turno matutino. Señala además, que los docentes de las secundarias privadas y de las Telesecundarias mantienen los más bajos promedios en cuanto a su percepción de la violencia dentro de la escuela, aún si reportaron haber sido agredidos por los alumnos.

Sin embargo, no obstante a las aportaciones del INEE sobre el tema, es necesario señalar que la proliferación de investigaciones sobre la violencia hacia el docente en nuestro país es realmente escasa; prueba de esto se evidencia en la Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE. Sin embargo, cobra gran relevancia respecto al tema, el trabajo de investigación “La Violencia de alumnos hacia los maestros de educación secundaria en Colima”, efectuado por Antonio Gómez Nashiki de la Facultad de Pedagogía de la UCOL, quien ha enfocado su interés en estudios sobre violencia. Gómez (2013) conceptualiza la violencia hacia al docente como un recurso de poder del alumno, quien busca restarle autoridad, cuestionando su trabajo y las disposiciones que adopta, con la finalidad de desestabilizar el control en el aula y lograr legitimidad entre sus compañeros. Entre sus hallazgos, Gómez señala que las agresiones hacia los maestros han aumentado considerablemente en los últimos años; la violencia más frecuente es de tipo verbal - aunque también se han mencionado casos de violencia física-, y cada vez se presentan más acciones delictivas en su contra. Las consecuencias identificadas ante tales hechos, son un malestar cotidiano en el trabajo docente, problemas para ejercer su práctica en el aula, dificultades para comprender las actitudes de los adolescentes, no saber cómo actuar ante situaciones de conflicto y carecer de estrategias, así como recursos pedagógicos e institucionales para poder afrontar esta situación.

Posicionamiento metodológico: las representaciones sociales

Se enfocó el estudio hacia la categorización de la violencia hacia el docente a través del análisis e interpretación de las representaciones sociales (RS) que poseen los alumnos sobre el profesorado. De acuerdo con Lozano (2012) el concepto de RS tiene su origen en los planteamientos de Emile Durkheim como representaciones colectivas; sin embargo, es Moscovici quien consolida dicha teoría. En un sentido epistemológico, la palabra representación proviene del latín *repraesentatio*, para indicar la imagen o la idea real, que se tiene sobre un fenómeno en particular. Las RS son formas de apropiación del mundo exterior del sujeto y los sentidos que se le otorgan; éstas se construyen a partir de experiencias sociales, culturales y se pronuncian a través de los procesos de comunicación; justo la controvertida subjetividad es un elemento que accede a las situaciones que van más allá de las primeras manifestaciones conscientes de los sujetos (Moscovici, 1986; en Hernández, 2005).

Aunado a las observaciones en el campo, en correspondencia metodológica con las RS, toda vez que éstas se apoyan generalmente en un material lingüístico, de palabras (respuestas a cuestionarios, asociaciones libres, cartas asociativas, entrevistas, entre otros), los cuales se convierten en datos imprescindibles para el análisis del fenómeno en estudio; en el mes de diciembre de 2013, se aplicaron –en tres etapas-, 325 de cuestionarios de asociación libre de palabras a estudiantes de los tres grados escolares de una secundaria pública con doble turno, cuya matrícula

en ese ciclo escolar fue de 911 alumnos, de los cuales 159 hombres y 166 mujeres conformaron el tamaño de la muestra. Se invitó a cada uno de los sujetos entrevistados a asociar cinco palabras o adjetivos que definieran la siguiente consigna: “Qué representa para ti el maestro”. La asociación libre de palabras forma parte de los métodos asociativos de las RS, que de acuerdo con Moscovici (1961) en Abric (2001), consisten en que, a partir de un término inductor (o de varios), se solicita al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten “al espíritu” referentes a una temática en particular [...] que constituyen el universo semántico del objeto estudiado.

De igual forma, con el objetivo de obtener de viva voz de los docentes sus impresiones y vivencias con respecto al fenómeno de la violencia, en los meses de febrero y marzo de 2014 se llevaron a cabo 7 entrevistas semiestructuradas, (dirigidas a 2 hombres del turno vespertino y 2 mujeres –una del turno matutino y otra que labora en ambos turnos; 2 subdirectores y un directivo). Las entrevistas semiestructuradas son una técnica que se traduce en la producción de un discurso y que funcionan como mecanismo para contrastar lo observado en el campo; de esta manera, el investigador también puede garantizar que sus observaciones sean reflejo de las representaciones obtenidas a través de otros instrumentos utilizados para la recogida de datos (Moscovici, 1961; en Abric, 2001).

Hallazgos y resultados: lo vivido y lo negado

A través de las observaciones realizadas en el campo durante los meses de agosto a diciembre de 2013, lograron detectarse actos de violencia física hacia uno de los docentes (golpe en la cabeza con una botella de agua, empujones). Asimismo, el uso de apodos e insultos a espaldas de los profesores, la desobediencia, la actitud indiferente en clases, las acusaciones arbitrarias o infundadas, la amenaza, el tuteo, el tono de voz despectivo, la burla, la broma organizada y el uso de señas ofensivas como “mentadas” y levantar el dedo medio (agresión coloquial que puede simbolizar desprecio, burla y provocación, con un matiz sexual obsceno), fueron una constante en la interacción entre docentes y alumnos, tanto en el aula como en los espacios comunes del plantel escolar.

Los hallazgos obtenidos en dichas observaciones, fueron la pauta para emprender el ejercicio de asociación libre. En la primera etapa (10.12.13), se aplicaron 63 cuestionarios a los alumnos de tercer grado del turno vespertino; estudiantes que en función de las referencias de prefectura aunadas a las observaciones antes descritas, fueron identificados como los más conflictivos del plantel escolar. Como resultado se reveló una serie de asociaciones negativas hacia sus maestros: *malos o mala onda, me caen mal, no dan bien clases, enojones, creen que lo saben todo, no sirven deberían de estudiar primero y luego enseñar, groseros, “huevones”* (término utilizado coloquialmente en México para referirse a una persona floja u holgazana), *hipócritas, “sólo calientan la pinche silla para recibir dinero”, vendidos, “pazguatos”,*

“burros”, egoístas, ponen trabajo a lo pendejo, los odio, abusivos, son unos hijos de perra, malditos, idiotas, buenos para nada, “culeros” (término utilizado para referirse a una persona egoísta o que toma ventaja sobre otra), mentirosos, convenencieros, corruptos, sonsos, me caen de la patada, “a la maestra X la odio con toda mi alma”, nacos, presumidos, chismosos, impuntuales, “que coman lodo”, gruñones, vulgares, “manchados”, déspotas, injustos, aburridos, putos, babosos, cochinos, insoportables, porquerías, desordenados, irrespetuosos, mierdas, deberían de arreglarse más, gritones, entre otras.

Ante los resultados arrojados en la primera etapa y con el propósito de verificar el supuesto de que los alumnos que asisten a turnos matutinos culturalmente mantienen un mayor compromiso académico, el cual se refleja a su vez en una mayor regulación de su conducta y un menor índice de conflictos o faltas de respeto con respecto a otros turnos; se emprendió una segunda etapa de aplicación de 189 cuestionarios (17.12.13) a los estudiantes de tercer grado del turno matutino. Los resultados en esta fase asociados a las observaciones, permitieron reafirmar, -sólo en relación a la regulación de la conducta y las faltas de respeto-, dicho supuesto. Toda vez que las asociaciones obtenidas, aun considerando que el tamaño de la muestra difiere entre ambos turnos, mostraron una tendencia más positiva con respecto a los alumnos del turno vespertino. Pese a ello, los alumnos evocaron varios términos despectivos e insultos tan o más agravantes que los del turno vespertino, aunque con menor número de frecuencias. Con lo cual se puede revelar que la representación social del docente, independientemente del turno escolar, tiene rasgos negativos de consideración.

Es importante considerar que en el turno vespertino se observó un clima de trabajo “más relajado” por parte de los docentes, detectándose situaciones como la falta de planificación de las clases, permisividad en el incumplimiento de tareas y trabajos, en la permanencia en la clase y en consecuente una mayor tolerancia a bajos resultados. Esta percepción ha sido muy bien construida por los estudiantes, lo que en muchas ocasiones a través de la indisciplina y las faltas se han instituido constituyendo la imagen del docente como una autoridad nula, y a quien se le señalan cada vez más las virtudes o debilidades en su práctica docente.

En la tercera etapa de aplicación, con el objetivo de caracterizar la incidencia de la violencia en los grados inferiores, se aplicó intencionalmente el mismo cuestionario de asociación libre a 40 alumnos de primer grado y 34 de segundo. Los resultados permitieron detectar que los términos negativos utilizados por los alumnos de primer grado son similares a los expresados por los estudiantes de tercer grado; descubriéndose además que sus asociaciones se enfocan a aspectos físicos del docente, refiriéndose a ellos como “feos, gordos, horribles”. Por el contrario, y de forma inusitada, los estudiantes de segundo grado mantuvieron concepciones predominantemente positivas, lo cual consideramos pudo estar influido por la concepción que poseían en torno al docente que se encontraba al momento de la aplicación, puesto que prevalecía un ambiente de orden y disciplina en el aula en ese instante.

Una vez terminadas las fases de aplicación de la asociación libre, se procedió a la clasificación y sistematización de dichos materiales. De tal forma, primeramente se realizó un registro en orden alfabético de los 348 términos referidos a través de 1645 palabras obtenidas en los cuestionarios, lo cual facilitó el conteo de frecuencias y viabilizó varios ejes de procesamiento con el propósito de revelar el núcleo central de la RS; ya que de acuerdo con Abric (2001) “toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, siendo este el elemento fundamental de la representación social puesto que a la vez determina la significación y la organización de la misma”. De tal forma, el primer procesamiento emprendido consistió en la delimitación de los términos, los cuales al agruparlos conforme a su mismo morfema básico (por ejemplo: aburrido-aburrimento; amigable-amigo-amistad; enojón-enojones), se redujo de 348 a 312 términos. Con el objetivo de continuar aproximando los términos hacia el núcleo central de la RS, el siguiente paso consistió en una delimitación a través de la construcción de unidades semánticas. Véase el siguiente ejemplo.

Delimitación de términos	Unidad semántica	Frecuencia
-Honesto (27) -Honestidad (15) Honradez (1) -Honor (1) -Recto (1) -Sinceridad (8)	HONESTO	53
-Alcagüete (1) -Baboso (1) -Desgraciado (4) -Estúpido (1) -Hijos de mierda (1) -Hijos de perra (1) -Hijos de puta (2) -Hijos de puta madre (1) -Hijos de shed *Shit (1) -Idiotas (1) -Inútil (1) -Loco (3) -Maricón (3) -Mierda (1) -Mula (1) -Ojete (2) -Pazguato (2) -Pendejos (5) -Perro (1) -Puto (8) -Que coma lodo (1) -Que coma tierra (1) -Se va a la verga (1) -Sonrisa cagada (1) -Tragones (1)	INSULTO (Referirse a través de)	46

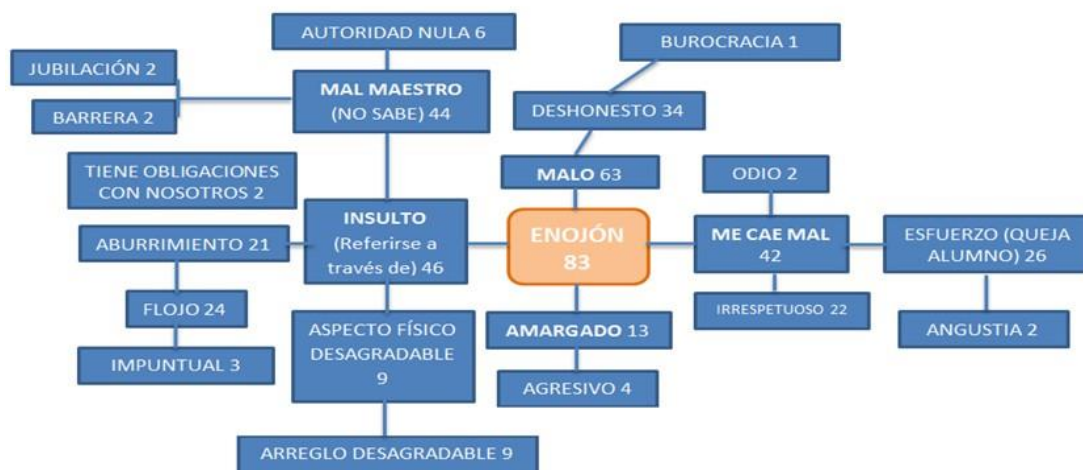
El número total de términos a través de la agrupación por unidades semánticas se redujo considerablemente, hasta llegar a 72. Los términos referidos con mayor índice de frecuencias (fr) fueron: **buena persona** (116), **disciplina** (110), **apoyo** (87), **enojón** (83), **enseñanza** (72), **responsable** (71), **malo** (63), **buen maestro** (61), **respeto** (58), **insulto -referirse a través de-** (46) y **mal maestro –no sabe-** (44). De esta manera, visto desde la generalidad de la muestra, la representación social del maestro fue **buena persona**, la cual, en términos de significación se definió como un rasgo positivo. Cabe señalar que en esta unidad semántica se agruparon expresiones tales como *buena gente*, *bondadoso*, *buena persona*, *buena onda*,

“chido”, *caritativo, solidario, “son banda”, gentiles, generoso, hacer el bien, sensibles, seres humanos; etc.*, lo cual pone de manifiesto la conformación de una imagen social aceptable del profesor, revelando de tal forma que para los alumnos tiene mayor significado la actitud y el trato del docente hacia ellos que las características propias que definen su práctica, toda vez que la asociación **buen maestro** tuvo menor índice de frecuencia.

Posteriormente, se procedió a realizar una clasificación jerárquica de dichos términos en función de la tendencia de sus rasgos y del número de frecuencias: positivos (36 términos), negativos (29), neutrales (3) e indefinidos (2). Proceso mediante el cual los datos quedaron finamente delimitados para la construcción de conglomerados: representación positiva, representación neutra y representación negativa. Un conglomerado en las RS, de acuerdo con Abric (2001) representa una técnica analítica orientada a la inducción del núcleo central, y cuyos elementos periféricos denotan posibilidades para la determinación de los sentidos y significados de la situación o del objeto en estudio.

Enfocándonos específicamente en la representación negativa, toda vez que esta categoría de análisis es la que posibilita el reconocimiento de violencia hacia el docente, el término **enojón** fue el más referido entre los estudiantes, teniendo una recurrencia de 83 puntos. Consideramos que la percepción del docente como un sujeto enojón, se debe a los intentos de los maestros por la lucha continua por el establecimiento de la disciplina; puesto que durante las observaciones fue recurrente el grito, la llamada de atención o “el sermón y la habladera” como definen algunos estudiantes, a fin de establecer un ambiente propicio para desarrollar la clase. Otros términos de consideración que expresan violencia hacia el docente son: **el insulto** (refiriéndose al docente a través de), **me cae mal, flojo, odio, aburrido, físico desagradable, arreglo personal desagradable** y **malos maestros**, entre otros. Véase conglomerado de representación negativa.

CONGLOMERADO DE RASGOS NEGATIVOS



Por otra parte, generalmente la violencia escolar ha sido relacionada con el género masculino. Con el propósito de comprobar dicha aseveración, se clasificaron los 325 cuestionarios por género. De tal forma, aunado a que la imagen social del docente fue predominantemente negativa en el turno vespertino, el género femenino asoció el mayor número de frecuencias.

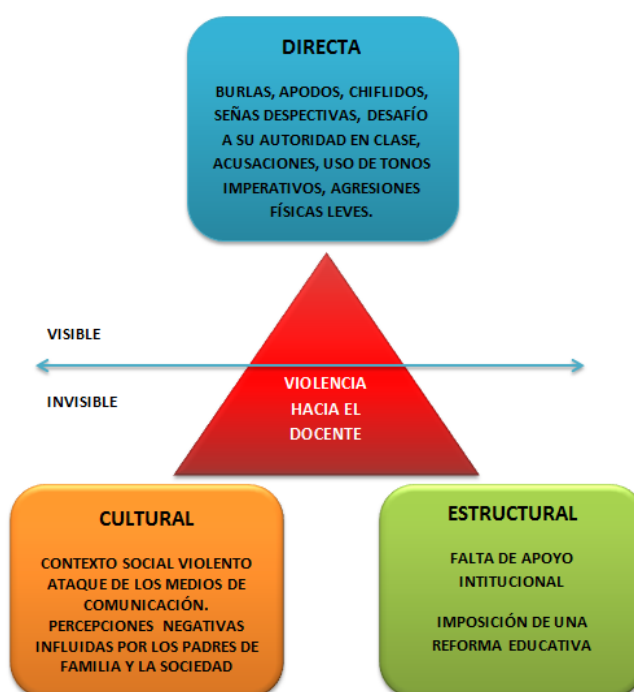
En torno a las entrevistas, estas fueron dirigidas a los profesores que de acuerdo con los informantes y durante las observaciones, fueron víctimas de algún tipo de violencia hacia su persona. Sin embargo, de forma general, los 4 maestros entrevistados, consideran que la relación con sus alumnos es muy buena o excelente. Con respecto al cuestionamiento sobre si como docentes han sido víctimas de violencia, la respuesta de los cuatro maestros y de los tres directivos fue negativa, haciendo evidente la nula aceptación del problema. No obstante, mencionaron algunos casos al respecto involucrando a otros compañeros: “Al maestro X le rayaron con un clavo su coche en el estacionamiento hace como dos años, [...] se rumora que fueron sus ex alumnos, [...] no se hizo nada al respecto puesto que no se encontró jamás a los culpables”. (Docente H1-TV 11.02.14)

De igual forma se manifestó que las relaciones con los padres de familia son cada vez más difíciles, puesto que han observado a otros compañeros cuando reciben reclamos de su parte e incluso amenazas a punto de llegar a los golpes, pero desconocen los motivos de dichos enfrentamientos. El subdirector vespertino reconoce como faltas leves las “mentadas” con seña o chiflidos y las agresiones escritas en los baños. Asimismo, docentes y directivos coinciden en que la falta más común en su práctica es la desobediencia y el uso de apodos hacia su persona: “Yo sé que debo tener apodos, pero la verdad los desconozco, pero sé que a algunos de mis compañeros los apodan “La pantera”, por el modo de caminar; “La avispa”, [...] y “El charro” por sus botitas del profe, pero son casos aislados, así son los muchachos” (Directivo TMTV 27.02.14).

Todos los entrevistados refirieron que los problemas graves de violencia en la escuela se resuelven en colegiado. Relatan que hasta el momento no existe una estrategia o plan institucional para resolver dichos conflictos. Ante el cuestionamiento sobre el conocimiento en torno a una ley o norma que garantice su seguridad dentro del plantel educativo, el director y el subdirector vespertino refirieron “El reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública Sección XV”. El resto de entrevistados manifestaron no conocer la existencia de algún otro documento.

Por último, es importante destacar que uno de los docentes entrevistados señaló la imposición de una reforma educativa como violencia hacia su persona, toda vez que describió que considera que no ha sido lo suficientemente capacitado al respecto, puesto que su formación docente no responde a las nuevas disposiciones. Además de que no se le han brindado el tiempo ni las oportunidades suficientes para apropiarse de dichos cambios, cuando ya lo están evaluando condicionándole su promoción y permanencia en el trabajo.

Ante este panorama sobre manifestaciones de violencia hacia el docente, toma relevancia el concepto de **triángulo de la violencia de Johan Galtung**, quien define la existencia de tres tipos de violencia, que como un *iceberg*, son visibles a diferente magnitud y las cuales se entretajan entre sí 1. *Violencia directa* (es visible, se concreta en forma de conductas físicas y verbales negativas: abusos de autoridad, golpes, robo, violencia de género, violencia psicológica, daños a la propiedad, insultos, entre otras). 2. *Violencia estructural*: es menos visible, pues en ella intervienen factores contextuales y de los propios sistemas (la marginación, la discriminación, la imposición y la exclusión, son algunos ejemplos de ella). 3. *Violencia cultural*: se concreta en actitudes; hace referencia a aspectos de la cultura haciendo uso de simbolismos, ideologías, lenguajes, medios de comunicación, educación, etc. Cumple la función de legitimar la violencia directa y estructural, así como de inhibir o reprimir la respuesta de quienes la sufren ofreciendo justificaciones de distinta índole. Cruzando los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos metodológicos de esta investigación, la violencia hacia el docente puede caracterizarse a través de la siguiente *analogía analítica* con respecto a los tres tipos de violencia antes descritos:



Conclusiones

La conflictividad en el aula es una realidad innegable en la labor del docente; sin embargo la violencia hacia su persona generada por el alumno es un fenómeno creciente, que se manifiesta a través de la desobediencia, la actitud indiferente en clases, el acoso, daños a sus pertenencias, robos de objetos personales,

acusaciones infundadas, amenazas, apodos, insultos, burlas, bromas organizadas y uso de señas despectivas; acciones todas que vulneran el trabajo docente y denotan una RS negativa y poco alentadora de la profesión. La representación negativa hacia el docente se manifiesta también a través el cuestionamiento sobre su formación profesional, los medios que configuran su práctica educativa, así como la crítica a sus acciones y su imagen física.

La violencia directa hacia los docentes es la menos referida por los propios profesores, puesto que la aceptación de ésta vulnera la eficacia de sus funciones y de su práctica, colocando en entre dicho su posicionamiento como profesional de la educación. Es importante señalar que la agresión hacia el docente también está influida por una multiplicidad de factores externos, tales como el contexto, puesto que en nuestro país prevalece un clima de violencia generalizado, la cual sin lugar a dudas incide a efectos de reproducción en los centros escolares; además de la influencia de estereotipos negativos generados por la violencia televisiva, los videojuegos y el internet, los cuales han impactado negativamente en la conformación de ambientes escolares libres de violencia. Actualmente el adolescente concede mayor credibilidad y atención a la televisión o a las redes sociales antes que al docente o a sus propios padres. Otro factor de relevancia tiene que ver con la conformación de nuevas dinámicas familiares en nuestro país, puesto a cada día se conforman un mayor número familias monoparentales, donde la identidad como “padres-madres solteras” o el divorcio, son criterios determinantes de dicha dinámica; delegando así uno sólo de los padres el cuidado absoluto de los hijos. Esta concesión absoluta propicia, que muchos padres o madres de familia en busca de un mejor posicionamiento económico, emprendan actividades fuera del hogar generando una mayor desatención en los hijos y otorgándoles mayor permisividad en situaciones escolares, incluidas las referidas a violencia en la escuela.

Es importante señalar que un factor central que ha permeado en el deterioro de la imagen social del docente proviene de las campañas de desprestigio sistemático hacia los docentes, promovidas por algunos sectores sociales, políticos, empresariales y periodísticos que han enjuiciado y estigmatizado someramente a la figura docente, atribuyéndole, en la búsqueda exacerbada de causas y culpables, gran responsabilidad ante los males del sistema educativo. Socialmente, tras la urgencia por una reforma educativa y laboral enfatizada por el Estado, se ha asociado a los profesores como trabajadores con demasiadas concesiones laborales, irresponsables, faltistas y sin capacidad para dar clases al enfatizar bajos índices en los procesos evaluativos. Lo cual sin duda ha entorpecido su autoridad en el aula y ha descalabrado el posicionamiento social de la profesión.

Bibliografía

- Abric, Jean Claude (2001). "Prácticas sociales y representaciones". Capítulo III. Metodología de recolección de las representaciones sociales. Pp. 53 – 74. Presses Universitaires de France, 1994. Ambassade de France – CCC IFAL.
- Díaz, Torres Juan Manuel y Rodríguez Gómez Juana María (2010) "El papel del docente en las situaciones de violencia escolar". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XL, núm. 1vol., 2010, pp. 53-68.
- Elzo, Javier (2000). "El silencio de los adolescentes". Editorial: Ediciones Temas de Hoy. España.
- Esteve, José Manuel (1984). "El malestar docente" en Profesores en Conflicto. España.
- García, Correa A. (2001) "La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa". Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado. No. 41.
- Galtung, Johan (1985). "Violencia Cultural". Red Gernika.
- Gómez, Nashiki Antonio (2013), "Violencia hacia los maestros en la educación secundaria en Colima". XII Congreso Nacional de Investigación Educativa".
- Hernández, Barrera Susana. (2005) "Representaciones sociales de los profesores de educación secundaria sobre Carrera Magisterial". Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. UAEH.
- INEE (2007). "Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México", elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) México. 2007
- Olweus, Dan (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata, Alfaomega. 2006.
- Palomero Pescador José Emilio y Fernández Domínguez María Rosario (2001), "La violencia escolar: un punto de vista global". En Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado, no. 41; agosto 2001. Pp. 19-38
- Pinheiro, Pablo Sergio (2006) "Estudio de Naciones Unidas sobre la Violencia contra niños, niñas y adolescentes 2005". En Discurso de Paulo Sergio Pinheiro sobre la violencia. 16 de Noviembre 2006, Panamá, Panamá.
- Pizarro, Cruz José Antonio (2010) "La violencia escolar hacia el profesor". Autodidacta. Revista electrónica de la educación en Extremadura. No. 5, año II. 15 de febrero de 2011.
- Trianes, Torres María Victoria (2000) "Violencia en contextos escolares". Málaga: Aljibe, 2000.

Incorporación de género en políticas y funciones sustantivas de universidades públicas estatales

Elisa Lugo Villaseñor
Flor Angélica Bautista Bahena
Viridiana Aydeé León Hernández

Introducción

Desde la década de los 70's el tema de género se ha expresado con mayor frecuencia y relevancia en el discurso de las instituciones educativas y se han producido una diversidad de investigaciones realizadas desde distintas perspectivas: la política, la económica, la laboral, la educativa, entre otras; con ello se muestra un creciente interés sobre el tema y el planteamiento de propuestas para su posible incorporación en el campo educativo. Asimismo, han emergido algunas interrogantes sobre los elementos que le condicionan, los cuales nos llevaron a estudiarlo.

Con la finalidad de aproximarnos al objeto de estudio, llevamos a cabo una revisión de la literatura que abordaba la incorporación del género en la formación y el currículum de las universidades públicas: inicialmente identificamos que desde los referentes teóricos el tema género puede ser abordado desde tres enfoques principales: *el feminista*, el de *estudios de género* y la *perspectiva de género*. Los estudios más recientes sobre el género, han destacado su importancia al relacionarlo con un campo más amplio como el del respeto de los derechos humanos, con el que se pretende fomentar una equidad y calidad de vida entre las actuales y futuras generaciones.

En el campo de la educación se destaca que las instituciones educativas tienen un papel primordial, ya que una de sus principales tareas es formar ciudadanos con una visión crítica y respetuosa de la diversidad cultural y humana; tarea en la que el tema de género se asume como uno de los principales ejes. Para lograrlo se hace necesario involucrar a todos los actores y niveles educativos, así como propiciar la creación de políticas con un enfoque de género. Por lo general, se da por sentado que las instituciones educativas abordan el tema, lo estudian y forman futuros profesionales y ciudadanos conscientes de la importancia de respetar la diversidad humana. Sin embargo, no se conocen trabajos que aborden el tema en el nivel universitario. Lo anterior, nos llevó a indagar sobre el tipo de estrategias y propuestas generadas en torno a la incorporación del género en instituciones de educación superior, por lo que, la interrogante que fungió como eje de nuestro trabajo fue la siguiente: *¿De qué manera se ha incorporado el género en las políticas y en algunas de las funciones sustantivas de formación, vinculación, extensión e investigación en las Universidades Públicas Estatales (UPE)?*

Sustentación teórica

Con la finalidad de aproximarnos al tema y mediante la revisión de la literatura sobre la incorporación del género en la formación y el currículum de las universidades públicas, identificamos que el tema género puede ser abordado desde tres enfoques principales: el feminista, el de estudios de género y el de perspectiva de género.

a) El término género

El tema de género se encuentra asociado en primera instancia al surgimiento de los movimientos feministas, que emergieron con la finalidad de defender y exigir los derechos de las mujeres.

La palabra „género“, es cada vez más empleada dentro de la sociedad, sin embargo, en ocasiones suele asociarse únicamente con mujeres. En este sentido, Marta Lamas (1996) coincide con Rosa González (2009) en que el término es mal empleado entre las personas. La primera autora refiere: *“Además, las pocas personas que vinculan la categoría género a lo sexual piensan que es “lo relativo a las mujeres”.* (Lamas, 1996:10)

Mientras que la segunda comenta: *“El término género es ya muy popular entre políticos, medios de comunicación y buena parte de la población, quienes lo utilizan con una tremenda vaguedad (se asocia como mujeres o derechos de las mujeres); por lo demás, no tendrían por qué ser especialistas en el tema”.* (González, 2009:681)

Desde otra perspectiva, Hernández refiere que: *“El concepto género emergió para designar todo aquello que es construido por las sociedades para estructurar, ordenar, las relaciones sociales entre mujeres y hombres”.* (Hernández, 2006:3)

b) Los Estudios de género

Los Estudios de Género (en adelante, EG), tienen sus inicios en los movimientos feministas que surgieron hace ya un poco más de tres décadas. De acuerdo con González (2009):

Los EG se derivan del movimiento feminista internacional y tienen como antecedente los Estudios de la Mujer, cuyo objeto de análisis como su nombre lo indica, son las mujeres; inician en la década de los setenta en las universidades de países industrializados y comparten con los EG las teorías feministas que les dan sentido. (González, 2009:682)

De acuerdo con la autora, en la actualidad, se muestra que el propósito principal de los estudios de género tiene que ver con fomentar la equidad y respeto entre los géneros, tanto en el campo educativo, como en el resto de la sociedad. Esto ha dado pauta a que en algunas instituciones de educación superior se realicen adecuaciones en las políticas a favor de lograr una equidad de género.

Los EG surgieron una década después de los movimientos feministas, teniendo como objetivo principal estudiar las relaciones socioculturales entre hombres y mujeres a partir de los comportamientos que la sociedad les ha asignado, González (2009) comenta que:

Los Estudios de Género son un campo multi y transdisciplinar, que se inician en los años ochenta en la mayoría de las instituciones de educación superior. Su objeto de estudio son las relaciones socioculturales entre hombres y hombres/mujeres y mujeres y parten de la premisa de que el concepto mujeres u hombres es una construcción social, y no un hecho natural. (González, 2009:682)

Los EG constantemente han intentado identificar en qué época y contexto de la vida las mujeres fueron excluidas de la sociedad, pero también dan cuenta de la constante lucha que éstas han realizado para obtener mayor reconocimiento y oportunidad en los diversos contextos sociales. En la actualidad el empeño se ha visto reflejado en las oportunidades que se les asignan dentro del campo laboral, lo cual no quiere decir que los esfuerzos deban disminuir.

La contribución más importante de los estudios de género, es el estudio de las relaciones sociales a través de las diferentes épocas, contribuyendo en el análisis de los conflictos y dificultades, pero también en las diversas perspectivas que estas han generado para lograr una mayor participación equitativa.

c) La perspectiva de género

Este término surgió a partir de los movimientos feministas, sin embargo las características que muestra son aún más amplias y no se enfocan al estudio específico de las mujeres.

Lamas (1996) comenta que: “[...] la perspectiva de género se aleja de las argumentaciones *funcionalistas y deterministas*, y busca explicar la acción humana como un producto construido con base en un sentido subjetivo”. (Lamas, 1996:11)

Una de sus características es ver al ser humano con una perspectiva diferente y reconstituir los conceptos de hombres y mujeres con un sentido más crítico, justo y equitativo. La perspectiva de género, (en adelante PG), se caracteriza por ser dinámica al incluir a ambos géneros, su principal preocupación son las relaciones sociales equitativas. Centra su importancia en promover una igualdad de oportunidades en el campo laboral, educativo, político y social.

Así mismo, Delgado (2003), considera que en los distintos ámbitos, la PG reconoce que como especie humana tenemos más similitudes que diferencias y considera que:

La perspectiva de equidad de género permite analizar las redes de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y hombres, como resultado de un proceso histórico de construcción social. (Delgado, 2003:474)

La misma autora, comenta que los comportamientos se han dado a partir de construcciones sociales, por lo que se deberían promover relaciones más justas, donde se practique la equidad y no la desigualdad.

Con relación a la perspectiva de género en el campo educativo, Barffusón (2010), señala que *“Una educación con perspectiva de género, así como políticas públicas que contribuyan a desarrollarla, propiciaría la creación de un nuevo horizonte cultural: el de la equidad”* (Barffusón, 2010:359-360). Asimismo, menciona que en el discurso de las palabras se debe de visualizar y constatar prácticamente que las desigualdades de género están siendo modificadas; señala que las dimensiones informal y formal en la educación, han contribuido de manera significativa a la creación jerarquizada de las relaciones intergeneracionales, por lo tanto, sólo a partir de estas dos dimensiones, puede ser posible llevar a cabo una de las metas que tienen aquellas/os que trabajan con una perspectiva de género, que es: “revolucionar la vida cotidiana”.

El autor considera que si se pone empeño en educar desde esta perspectiva a las nuevas generaciones, implicaría descartar aquellos aspectos que lleven a la discriminación o reproducción de conductas machistas o feministas.

Barffusón declara que aquellos que han estudiado las masculinidades, han identificado que: [...] también los hombres padecen el proceso de construcción de la masculinidad, pues éste los incita al dominio, a la inexpresividad de sus emociones – es decir, formas limitantes de realización personal–, aunque se les coloque en la posición privilegiada en este juego jerárquico (Barffusón, 2010:361).

El autor indica que la idea clave, que interesa en este planteamiento de equidad de género, es resaltar que *“[...] también hay hombres en desventaja respecto a la hegemonía masculina, la cual también los excluye”* (Barffusón, 2010:361). Por lo que asumir una educación con perspectiva de género, tendría como tarea principal dirigirse a hombres y mujeres para transformar la condición actual de las relaciones de género por medio de cambios de actitud, valores y prácticas.

Las diversas aproximaciones teóricas anteriormente abordadas sobre género, nos ayudaron a identificar el desarrollo, la evolución, características y componentes principales de cada una de las vertientes. Si bien se han generado otras vertientes más recientes, como los estudios de género, aún siguen siendo relativamente “nuevos” pues su visión todavía permanece hacia lo feminista y pareciera ser que en el campo de la investigación continúa permeando ese tipo de discurso.

De las tres aproximaciones conceptuales antes mencionadas, sobre el término género, podemos referir que la perspectiva de género, parece ser la más completa, pues se ha desarrollado bajo la influencia de los discursos sobre el desarrollo humano, la búsqueda de equidad, la reconstrucción de los conceptos hombre y mujer con una visión más crítica a partir del análisis de los rasgos de personalidad.

Sustentación metodológica

a) Tipo de Investigación

A partir de los objetivos e intereses planteados en nuestra investigación, elegimos llevar a cabo una aproximación al objeto de estudio desde una perspectiva cualitativa, para lo cual nos apoyamos en el planteamiento de Taylor S. J. y Bogdan R. (1987) y Sandín M. (2003).

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), una investigación cualitativa se caracteriza por recolectar datos descriptivos que pueden ser, las palabras y conductas de aquellos sujetos que intervienen en la investigación. Los autores señalan que, *“La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce cambios descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”* (Taylor y Bogdan, 1987: 19-20).

Por su parte Sandín (2003), sobre la investigación cualitativa en educación señala que:

[...] es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (Sandín, 2003:123)

Sandín (2003:129), cita a Colás, quien refiere cuatro objetivos de la investigación cualitativa, de los cuales ubicamos nuestra investigación en los que denomina como descriptivos¹; estos objetivos de acuerdo con Colás se refieren a la descripción de procesos, contextos, instituciones, sistemas y personas.

Por lo antes señalado, nuestra investigación se ubicó como de tipo cualitativo, cuyos objetivos que pretenden la descripción de un fenómeno educativo.

b) Modo epistémico y análisis

El modo epistémico utilizado para esta investigación fue ubicado, de acuerdo con los criterios de Yurén (2011), en el tipo analítico – inductivo; se consideró analítico debido a que tuvieron que separarse aquellos elementos claves del fenómeno de estudio para hallar las relaciones existentes entre ellos. Se ubicó como inductivo porque se partió de la recolección de los datos y de ahí se buscó su relación con la teoría. También por el tipo de aproximación al fenómeno de estudio, nuestra investigación se ubicó como de corte exploratorio – descriptivo.

De acuerdo con Raymond Quivy y Luc Van Campenhoudt (1998), la investigación se considera de corte exploratorio, debido a que nos permitió acceder a una aproximación de elementos relacionados con un objeto de estudio poco estudiado.

¹ Los otros tres objetivos que puede aplicarse a una investigación cualitativa de acuerdo con Colás pueden ser: interpretativos, contrastación teórica y evaluativos.

Para el análisis de los documentos empleamos herramientas e instrumentos para procesar la información, tales como fichas analíticas para ordenar y seleccionar los elementos importantes de los textos revisados. También elaboramos cuadros analíticos de doble entrada que permitieron la organización de las fuentes, datos de autores, fechas, nombres, contenidos de los documentos seleccionados. Todo ello tuvo como base las dimensiones recuperadas de los referentes teóricos.

Se realizó la revisión general de documentos de 31 universidades públicas del país, recuperamos y revisamos documentos en los que se consideró que las universidades podían haber expresado su postura, propuestas y planteamientos sobre cómo llevar a cabo la incorporación del género. Los documentos de las instituciones se revisaron a partir de los siguientes elementos de análisis: políticas, formación, investigación y vinculación y/o extensión.

- a) Para identificar la incorporación del género en las políticas, se recuperó la misión, visión y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI)².
- b) Para identificar la incorporación del género en la formación, se revisaron los documentos del Modelo Educativo (ME)³ y se identificaron cursos específicos, planes de estudio de nivel licenciatura y de posgrado de nivel maestría y doctorado enfocados a la formación con una perspectiva de género.
- c) Para identificar la incorporación del género en la investigación, se buscó información sobre Centros de Investigación, así como Cuerpos Académicos (CA) y Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) asociados al género.
- d) Para identificar las actividades de extensión y vinculación se recuperaron los programas de cursos y diplomados de educación continua y actividades de vinculación con la sociedad. (Ver figura 2).

² También denominado por algunas Universidades como Plan Institucional de Desarrollo (PIDE).

³ Algunas instituciones le denominaron Modelo Universitario (MU).

Figura 2. Criterios para la revisión de las UPE



También se identificó que en algunas de las UPE existían otro tipo de documentos y propuestas que inicialmente no fueron contemplados pero como tenían la finalidad de contribuir a la incorporación de género en las instituciones se consideró conveniente recuperar. Sin embargo, por la cantidad de información, llevamos a cabo una segunda selección que consistió en elegir aquellas UPE que contaran con los siguientes criterios generales: a) Tener el reconocimiento de Universidad Pública Estatal (UPE), b) Contar con un Modelo Educativo (ME), c) Contar con un Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y/o normativas específicas, además d) contar con un Centro de Estudios de Género (CEG).

Finalmente considerando los elementos anteriores, seleccionamos cinco universidades: Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Colima (UCOL), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad de Guadalajara (UdeG) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). El análisis de los documentos de las UPE antes referidas lo realizamos a partir de fichas y cuadros que nos permitieron identificar los principales aspectos que se relacionaban con la incorporación del género.

Resultados y aportaciones

Derivado de la aproximación metodológica y el análisis de los datos, se ubicaron 4 categorías de análisis en la incorporación del tema de género en las UPES: políticas institucionales, formación, investigación y extensión.

Al aproximarnos al análisis de la incorporación del género en los documentos oficiales de las UPE identificamos que en los *Planes de Desarrollo Institucional* (PDI), la información se ordenó a partir de los siguientes puntos: a) elementos de contexto;

b) misión y visión; c) políticas institucionales; d) ejes, líneas y/o áreas estratégicas; e) dimensiones o ejes transversales. Los cuales mencionaremos brevemente.

a) Ideario y fines

En los documentos de las cinco instituciones se aludió a discursos asociados a procesos de transformación y cambio en las instituciones educativas, destacando los desafíos para enfrentar los problemas de acceso, calidad y equidad. Dos de las instituciones (UAS y UANL) refirieron sobre la importancia de brindar una educación con oportunidades para las mujeres, así como la importancia de integrarlas profesionalmente en los escenarios laborales.

Destaca lo señalado por la UANL al indicar que las tendencias de empleo profesional con relación a la distribución de los profesionistas por sexo, era la siguiente:

Al cuarto trimestre de 2008, del total de profesionistas ocupados en el país 40.7% eran mujeres, lo que da cuenta de la significativa penetración de este género en el mundo laboral. En las áreas de Humanidades, Educación, Artes y Ciencias de la Salud, las mujeres representan a más de la mitad del total de profesionistas ocupados. (UANL, 2009:18)

En el caso de la BUAP se encuentra trabajado en la incorporación de una perspectiva igualitaria, sin embargo, todavía le falta implementar acciones formales orientadas hacia el mejoramiento de la perspectiva de género.

La BUAP goza de buen posicionamiento social con base en el desarrollo de valores como la transparencia y rendición de cuentas, la vocación social y la formación integral al estudiante. Sin embargo, aún es necesario emprender acciones encaminadas a fortalecer la perspectiva de género, la pluralidad en el entorno universitario, desde lo cultural a lo social, pasando por la educación continua que fortalezcan a la universidad como el punto de encuentro de los saberes. (BUAP, 2009-2013:20)

Al analizar el ideario y fines de las IES estudiadas, destaca el discurso de incorporación de las mujeres al escenario universitario, si bien tal como señala Bouquet (2011), esta situación produce una mala apreciación porque se considera que la alta participación de mujeres en las universidades es sinónimo de igualdad; no obstante, no supone en sí mismo condiciones de equidad entre mujeres y hombres.

b) Misión y visión

Asumiendo la misión y visión como elementos que se han incorporado en el discurso de las IES desde los enfoques administrativo, de planeación estratégica, análisis institucional, o enfoque organizacional aplicados al desarrollo y de las universidades; en sólo dos universidades (UAS y UdeG), se ubicaron expresiones que hacían referencia a la inclusión del género. La UAS en su misión, externa el interés de capacitar a los profesionistas para contribuir con la reducción de desigualdades

sociales; Y la UdeG, planteó como una necesidad “[...] mostrar una apertura que incluya a toda la complejidad social, cultural, étnica y de género en el entorno en el que habita” (UdeG, 2030:53).

c) Políticas Institucionales

En este apartado, la UANL consideraba como importante asegurar y promover la equidad; también contemplaba en uno de sus elementos esenciales propiciar a los estudiantes de nivel medio superior y superior, una igualdad de oportunidades y acceso. (UANL, 2009:60)

d) Dimensiones o ejes transversales

En este apartado sólo la BUAP refería sobre aspectos de género, propuso una agenda social en la que se deberían considerar algunas acciones específicas, entre las que se destacaba la promoción de proyectos integrales de Servicio Social, que en su inciso „j” aludía lo siguiente: *“Favorecer la perspectiva de género⁴ en la vida universitaria”*. (BUAP, 2009–2013:26)

Sobre los **Modelos Educativos (ME)**, para reportar lo encontrado, separamos y ordenamos la información a partir de tres aspectos, a) Rasgos del modelo, b) Formación y c) currículum.

a) Rasgos del modelo

Los rasgos aquí mencionados se localizaron en los documentos del PDI, de la UCOL donde se refirió que:

Las estrategias de apoyo a la formación están orientadas a potenciar el desarrollo integral mediante un conjunto de acciones que promueven la adopción de una cosmovisión ética, [...] ; con la participación activa y solidaria en la sociedad, la cultura de la convivencia, el respeto a la diversidad, la equidad de género, la corresponsabilidad en el cuidado ambiental y el reconocimiento de las problemáticas sociales (estatales, nacionales e internacionales), [...]. (UCOL, visión 2030:48)

b) Formación

Aquí citamos a la BUAP, que en una de sus estrategias refirió la importancia de contribuir al desarrollo humano, social equitativo, equilibrado, endógeno y sostenible, indicando que:

Es fundamental que las desigualdades que separan a los sectores de la sociedad empiecen a reducirse en vez de seguir incrementándose. Estas desigualdades son

⁴ Sin especificar a qué se refiere.

consecuencia de las tendencias económico-sociales dominantes, para contrarrestarlas es necesario tomar conciencia de ellas de que pueden modificarse sus efectos con el esfuerzo combinado de todos y todas. (BUAP, 2007:37)

Si bien no se mencionó un discurso que aluda a la incorporación de género, si encontramos un lenguaje mixto al final cuando se mencionó „todas y todos”.

c) Currículum

Aquí, reportamos lo señalado por la UdeG sobre la importancia de formar a los docentes para mejorar la calidad institucional, así como también la importancia de:

[...] mantener el principio constitucional de laicidad en los espacios universitarios del respeto, a la pluralidad científica y a la diversidad cultural; que comparta con la universidad el compromiso y convicción de contribuir en la construcción de un país multicultural, de un planeta diverso, con equidad y justicia. (UdeG, 2007:55-56)

En lo que refiere a **Políticas específicas de equidad de género**, además de los documentos antes referidos, encontramos que dos universidades cuentan con políticas específicamente sobre equidad de género.

En la política establecida por la BUAP, se mencionó que su compromiso es fijar una política de equidad de género que indique el comportamiento justo y equitativo entre hombres y mujeres.

En su normativa interna se expresó como un derecho la igualdad entre mujeres y hombres, como docentes, estudiantes, investigadores y trabajadores no académicos. Una de sus principales tareas era revisar las políticas institucionales y promover prácticas que favorecieran la igualdad de oportunidades en todos los espacios, mediante actividades de difusión sobre la importancia de la igualdad.

El objetivo de esta política de equidad de género se enfocaba en promoverla entre los integrantes de la comunidad universitaria con la finalidad de asegurar los mismos derechos y disfrutar equitativamente el desarrollo institucional,

En la política de la UAS, se estableció como responsabilidad eliminar la discriminación y promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, a través de acciones congruentes que garantizaran un ambiente armónico, libre y sin opresión laboral.

Respecto a la formación, también encontramos que algunas universidades ofertan cursos relacionados al género. Por ejemplo, la UAS oferta el Programa Integral de Maestría y Doctorado en Trabajo Social con línea de acentuación en: estudios de Género o Sistemas de Salud.

A nivel licenciatura identificamos que la UdeG, cuenta con un área de formación optativa-abierta de la licenciatura en sociología, donde ubicamos tres asignaturas:

1) Estudios de género, 2) Movimientos de mujeres: civiles, sufragistas, género y lesbianas y 3) género y educación.

Y finalmente identificamos que la BUAP, en la licenciatura en sociología cuenta con un área de especialización en sociología de la sexualidad y género.

Al avanzar en la recopilación y revisión de información nos percatamos de que en el discurso de las investigaciones el tema de „género“ se asociaba al parecer a términos como: justicia, igualdad de oportunidades y equidad. identificamos que la temática fue evolucionando en su desarrollo por diversos enfoques, así, de haber iniciado como un enfoque fuertemente relacionado con los movimientos feministas, paso a constituirse como un enfoque de estudios de la mujer, y finalmente, avanzó hacia una „perspectiva de género“. De acuerdo con las/los autores revisados, la perspectiva de género, se refiere a una visión más amplia e incluyente del género que no únicamente favorece a un grupo, sino que intenta buscar un equilibrio entre hombres y mujeres.

En lo que refiere a la revisión sobre el género en las UPE, específicamente a través de documentos oficiales y páginas web de las instituciones, fue posible percatarnos de que algunas universidades propusieron determinadas políticas educativas y propuestas formativas específicas integradas en los modelos educativos, actividades de formación continua y a través del desarrollo de investigaciones. Así, particularmente, en lo que se refiere a la categoría de políticas, no pudimos identificar muchos elementos en concreto, sin embargo y como lo mencionamos en un principio, se encontró una mayor asociación con los términos de igualdad de oportunidades, por lo que podemos señalar que son muy pocas las instituciones que lograron incorporar recomendaciones como las de la UNESCO. Sólo dos UPE (BUAP Y UAS) no solo mencionan al género en sus políticas sino que además cuentan con políticas exclusivas de género.

Respecto a la categoría formación, el caso es el mismo, ya que en los modelos educativos no hacían mucha alusión al género, pero sí a justicia, igualdad de oportunidades y equidad, fue un poco más notoria esta incorporación en los programas de estudio donde se ubicaron asignaturas que se relacionaban, y donde incluso contaban con programas de posgrado con ese enfoque.

En la categoría de investigación, hicimos más notoria la preocupación y el abordaje del género, esto por el establecimiento de los centros de estudios específicos de género y por los grupos de investigación (Cuerpos Académicos) que dentro de los mismos centros e incluso en otras UPE donde no contaban con un centro de este enfoque, así como también las líneas de generación y aplicación del conocimiento.

Conclusiones

Si bien las UPE han realizado esfuerzos por integrar el género, en sus políticas y funciones sustantivas, la idea sigue siendo poco clara, la incorporación conceptual y su integración desde posturas transversales en la cultura institucional muy lenta, y en algunos casos, las acciones, propuestas, estrategias y políticas mantienen planteamientos que se encuentran principalmente influenciados por un discurso feminista, de ahí que se requiere fortalecer y abordar desde otras miradas, como podría ser „la perspectiva de género”.

Por lo anterior, consideramos que se hace necesario crear más programas que incluyan desde una perspectiva de género, fuera de sesgos, que fomenten la participación tanto de mujeres como de hombres y que contengan discursos incluyentes, pues como lo menciona Lamas *“cada vez se oye hablar más de la perspectiva de género, sin embargo al analizar dicha perspectiva se constata que género se usa básicamente como sinónimo de sexo: la variable de género, el factor género, son nada menos que las mujeres”*. (Lamas, 2012:2), lo que nos indica que el término está siendo mal entendido o incluido simplemente para cubrir con ciertos requisitos que algunos organismo o instituciones piden integrar para lograr obtener el reconocimiento de calidad.

Finalmente consideramos que en ocasiones las IES se ven “presionadas” y motivadas a través de financiamientos económicos, a implementar políticas de género. Aunque esto no quiere decir que se esté considerando una postura equitativa, ya que lo implementado actualmente sobre la temática tiene que ver más con el discurso que con la práctica, pues son pocas las propuestas que presentan programas orientados a la perspectiva o equidad de género; esto nos deja una brecha que pudiera ser abordada en próximas investigaciones tendiente a indagar sobre las formas en que los actores educativos se apropian y asumen la incorporación del género en su vida y en su práctica educativa. Es relevante que las UPE tienen dificultad para institucionalizar el tema de género a pesar de que en estos espacios se producen importantes aportes teóricos, lo que pone de manifiesto el desfase en el desarrollo de esas vertientes de la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior.

Bibliografía

Barffusón René, Revilla Jorge A. & Carrillo Carlos D., (2010), Aportes feministas a la educación, en: revista Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 15, núm. 2: 357- 376, Julio-Diciembre, 2010, consultado el 05 de julio de 2012, extraído de:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29215980008>

- Bautista B. Flor A. (2013) "Incorporación del tema género en las políticas y en las funciones de las Universidades Públicas Estatales. Estudio exploratorio". Tesis de Maestría Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Instituto de Ciencias de la Educación. Morelos, México.
- Delgado B. Gabriela (2003), "*Educación y género*", parte 1, en: Educación, Derechos Sociales y Equidad Volumen 3, Tomo II, Berteley B. María (coordinadora), Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, D.F.
- González J. Rosa M., (2009), Estudios de género en educación. Una rápida mirada, en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14, núm. 42, pp. 681-699.
- Hernández G. Yuliuva (2006), Acerca del género como categoría analítica, en: Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y jurídicas I, 13 Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Lamas Marta, Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género, consultado el 02 de febrero de 2012, extraído de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/USOSCATEGORIAGENEROMARTA%20LAMAS.pdf>
- Lamas Marta (1996), "Introducción", en: El género: La construcción cultural de la diferencia sexual, Lamas Marta (compiladora), PUEG UNAM México D.F, Ed. Miguel Ángel Porrúa.
- Sandín E. María P. (2003), Investigación cualitativa en educación, Fundamentos y tradiciones. Ed. Mc. Graw Hill, Madrid, España.
- Taylor S.J & Bogdan R. (1987), Introducción a los métodos cualitativos de investigación, ed. Paidós, Barcelona, España.
- Quivy & Campenhoudt (1998) Manual de investigación en ciencias sociales, Ed. Limusa, México D.F.
- Yurén C. Ma. Teresa. (2011), Modos epistémicos en la investigación educativa Guión teórico para audiovisual. Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa. UAEM.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Centro de Estudios de Género (CEG), consultado el 13 de octubre de 2011, extraído de: <http://www.filosofia.buap.mx/CEG/index.htm>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Modelo Educativo Minerva. Consultado el 23 de Octubre de 2011., extraído de: http://www.minerva.buap.mx/MUM_DescargasPDF/Documentos_MUM/MUM_Documento_de_Integracion.pdf
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013, consultado el 23 de octubre de 2011, extraído de: http://www.buap.mx/portal_pprd/wb/rectoria/plan_de_desarrollo
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Política de equidad de género, consultada el 06 de octubre de 2011, extraída de: http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/didesi/politicas
- Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Centro Universitario de Estudios de Género, consultado el 17 de octubre de 2011, extraído de: <http://www.filosofia.uanl.mx/cueg/cueg.html>

Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Modelo Educativo, consultado el 26 de agosto de 2011, extraído de: <http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/del/mod-educativo-08-web.pdf>

Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012. Consultado el 26 de agosto de 2011, extraído de: <http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/plan-desarrollo-2007-2012-v09.pdf>

Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Centro de Políticas de Género. Consultado el 14 de octubre de 2011, extraído de: <http://dgip.uasnet.mx/index.html>

Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Plan Buelna de Desarrollo Institucional 2005-2009, "presentación". Consultado el 05 de marzo de 2012, en: <http://rectoria.uasnet.mx/2006/Planbuelna/Presentacion.php>

Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Plan de desarrollo Institucional, visión 2013. Consultado el 10 de octubre de 2011, extraído de: http://www.uasnet.mx/web/pdfs/Plan_de_desarrollo_%20Institucional.pdf

Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Política de Equidad de Género. Consultada el 13 de octubre de 2011, extraída de: <http://www.uas.edu.mx/index.php?sec=47&op=2>

Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Programa Integral de Maestría y Doctorado en Trabajo Social con acentuación en: estudios de Género o Sistemas de Salud. Consultado el 15 de marzo de 2012, extraído de: <http://www.uas.edu.mx/sau/index.php?sec=3&op=2>

Universidad de Colima (UCOL), Plan Institucional de Desarrollo 2006-2009, consultado el 5 de Noviembre de 2011, extraído de: http://www.ucol.mx/universidad/planeacion/pide/pide_06_09.pdf

Universidad de Guadalajara (UdeG), Centro de Estudios de Género, consultado el 15 de octubre de 2011, extraído de: <http://www.cucsh.udg.mx/divdep/dees/indexceg.php>

Universidad de Guadalajara (UdeG), Líneas de investigación del CEG, consultadas el 15 de octubre de 2011, extraídas de: <http://www.cucsh.udg.mx/investigacion/index.php?investigacion=ligeneracion>

Universidad de Guadalajara (UdeG), Modelo Educativo Siglo XXI, consultado el 13 de Octubre de 2011, extraído de: http://www.udg.mx/sites/default/files/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf

Universidad de Guadalajara (UdeG), Plan de Desarrollo Institucional visión 2030, consultado el 8 de Noviembre de 2011, extraído de: <http://www.udg.mx/sites/default/files/Universidad%20de%20Guadalajara%20-%20Plan%20de%20Desarrollo%20Institucional%20-%20Visi%C3%B3n%202030-1.pdf>



