

1269

El profesorado universitario

*Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara, Ma. del Refugio Navarro Hernández y Arturo Murillo Beltrán.
Coordinadores*



Editado por la Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso para eumed.net

Derechos de autor protegidos. Solo se permite la impresión y copia de este texto para uso personal y/o académico.

Este libro puede obtenerse gratis solamente desde
<http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1269/index.htm>

Cualquier otra copia de este texto en Internet es ilegal.

El profesorado universitario. Rupturas y continuidades

Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara, Ma. del Refugio Navarro Hernández y

Arturo Murillo Beltrán

Coordinadores

Rector
Juan López Salazar

Secretario de Docencia
Jorge Ignacio Peña González

Secretario de Investigación y Posgrado
Rubén Bugarín Montoya

Coordinadora del Área de Ciencias Sociales y Humanidades
Patricia Ramírez

Título: *El profesorado universitario. Rupturas y continuidades*

Coordinadores: Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara, Ma. del
Refugio Navarro Hernández y Arturo Murillo Beltrán

Primera edición: 2013

Cuerpo Académico Sociedad y Región
UAN-PIFI

Universidad Autónoma de Nayarit
Ciudad de la Cultura Amado Nervo
63190 Tepic, Nayarit

Índice

Presentación

Introducción

Historia del personal académico

1 Los académicos de la Universidad Autónoma de Nayarit. Un primer acercamiento a su origen

Bernabé Ríos Nava y Sandra Luz Romero Mariscal

2 De catedráticos a personal académico en la Universidad Autónoma de Nayarit

Lourdes Pacheco Ladrón de Guevara y Celso Valderrama Delgado

3 Revolución del profesorado universitario

Narda Yadira Aguilar Orozco y Aurora García Sandoval

4 Hacia un nuevo perfil Nacional del profesor de educación media superior en el marco del programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)

Sandra Luz Romero Mariscal y Bernabé Ríos Nava

La formación del profesorado universitario y su desempeño

5 La organización universitaria en la cultura del conocimiento

Ma. del Rocío Figueroa Varela, Laura Isabel Cayeros López y Fabiola González Román

6 La formación docente en la Universidad Autónoma de Nayarit. Segundo Quinquenio del 2000

Ma. Del Refugio Navarro Hernández, Salvador Vázquez Sánchez y Elvia O'Connor Alvarado

7 La mutabilidad del sistema educativo universitario frente a la Inmutabilidad del docente y su práctica educativa

Martha Albina Aguiar Jiménez y Miguel Ángel de la Rosa Pacheco

8 Perfil docente por competencias profesionales del médico

Adolfo Javier Romero Garibay

9 Estrategia didáctica para el profesorado universitario. Propuesta lúdica

Lourdes del Carmen Martínez González y Lorena Lara Valenzuela

10 Calidad de vida y desempeño laboral docente universitario

Lucía Pérez Sánchez

11 Calidad como responsabilidad social en los procesos de formación de investigadores educativos

Martha Alicia González Bueno y Antonio Saldaña Salazar

12 La motivación en el desempeño académico y las becas al desempeño Académico

María Griselda López Rosales y José Amaral

13 Rupturas y continuidades en las mujeres de la Universidad Autónoma de Nayarit
Prisca Icela Romo González y Dalinda Isabel Sandoval Acosta

14 El papel de las mujeres dentro del profesorado universitario
Omar Ulloa Cobos, Ana Yudith González López y Noemí Rojas Jaime

Práctica del Profesorado Universitario en contextos específicos

15 El Profesorado de Inglés del TBU: ¿Cómo Percibe su práctica docente?
Antonio Saldaña Salazar y Martha Alicia González Bueno

16 La construcción de la identidad del docente en la educación médica
Martha Edith Cancino Marente y Georgina Castillo Castañeda

17 El taller de pintura: “Un espacio para el encuentro”
Silvia Margarita Moreno de la Cruz

18 Reflexionando dos paradigmas encontrados: La Juventud y la Educación
Contemporánea
José Ángel Moreno Gutiérrez

19 Un acercamiento al proceso del diseño curricular
Lorena Lara y Lourdes del Carmen Martínez González

20 La Tecnología instruccional y educación a distancia ¿Es una profesión emergente o sólo una moda?
María Francisca Yolanda Camacho González y Rubén Paúl Benítez Cortés

21 Panel
Roles del profesorado universitario en la actualidad, docencia e investigación. El caso de España: formación, acceso, acreditación y desarrollo profesional
Paulino Carnicero, Serafín Antúnez , Patricia Silva y Juan José González. Departamento de Didácticas y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, España
Coordinador: Arturo Murillo Beltrán

Presentación

La necesidad que tiene la Universidad de responder con éxito a los desafíos que le presenta el entorno, de satisfacer a una sociedad cada vez más exigente, ha provocado que las instituciones educativas busquen la mejora de los actores y procesos que en ello se ven involucrados. Uno de estos actores es el profesor universitario, ya que el cumplimiento de las metas dependerá de ellos.

Queda muy claro que una Universidad es, en parte, lo que son sus profesores. Invariablemente la calidad de la institución pasa por el desempeño de su personal docente, no se puede hablar de programas académicos de calidad sin contar con profesores con calidad. Pero más allá del aspecto cuantitativo y de cumplimiento de indicadores, es necesario que en las Universidades se analice y se discuta cualitativamente el comportamiento y desarrollo de los académicos.

Y eso hace este libro, a lo largo de 21 ensayos divididos en tres apartados, docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit analizan y critican la actuación en el pasado y en el presente del profesorado universitario lo que permite encontrar respuesta a varios de los cuestionamientos que normalmente los involucrados en la vida universitaria nos hacemos: ¿Contamos con académicos de calidad?, ¿los profesores nos hemos adaptado a los cambios que el entorno ha impuesto?, ¿Qué tan capacitados estamos y si ésta ha contribuido a tener mejores estudiantes?, ¿los docentes realizamos todas las funciones sustantivas?, ¿Los incentivos han contribuido a una mejora en el desempeño académico? Y además tiene la valía de dejar abierta la puerta para que se continúe discutiendo sobre el quehacer docente y su importancia en la vida académica de la Institución.

MTRO. JORGE IGNACIO PEÑA GONZALEZ

SECRETARIO DE DOCENCIA

Los académicos de la Universidad Autónoma de Nayarit. Un primer acercamiento a su origen

Bernabé Ríos Nava¹

Sandra Luz Romero Mariscal²

Resumen

La presente investigación toma como objeto de estudio al personal docente en la institución. Surge para dar respuesta a las interrogantes: ¿Cuántos docentes son en la universidad?, ¿Dónde se encuentran ubicados?, ¿Cuál ha sido su dinámica de crecimiento?, ¿Cuál su distribución dentro de las áreas de conocimiento?, ¿Cómo es su distribución por género? Inquietudes surgidas a raíz de los ejercicios de evaluación de los programas de licenciatura y sus respectivas recomendaciones de los organismos evaluadores. El objetivo es realizar un primer análisis del docente universitario, a partir de su presencia y desarrollo en cada una de las diferentes décadas subsistidas en la institución. Este primer acercamiento, fue posible gracias a la información proporcionada por la Dirección de Personal de la Universidad. De acuerdo a ello, hacia el 2008, la UAN contaba con un total de 1472 docentes, de los cuales el 61% (895) eran hombres y el 39% (577) eran mujeres. La UAN en el 2009, cumplió 40 años de vida institucional, su presencia ha sido fundamental para los cambios generados en la vida educativa, cultural, económica, política, científica y tecnológica en el estado. Diversas contradicciones forman parte de su realidad; durante este tiempo se distinguió por ser un espacio receptor de empleo profesional; se diferencian etapas iniciales, de gran expansión y declive, semejantes a lo ocurrido en otras instituciones educativas, concluyendo con una etapa de expansión de empleos temporales. La presencia de los académicos en las áreas del conocimiento, muestra a éstas en niveles de desarrollo y consolidación diferenciales.

Introducción

Los días del 11 al 15 de agosto del 2008, se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), el Foro 2008 “*Innovación en la Educación Media Superior y Superior: Evaluación de la Reforma Universitaria*”, primer evento en su género dentro de la institución, cuyo propósito fue evaluar los productos de las transformaciones internas, ocurridas a partir de los trabajos preparatorios de la Reforma Universitaria (RU).

Acontecimiento que se inscribe en un ambiente nacional e internacional de grandes cambios, en los órdenes de la vida política, científica, tecnológica, cultural, artística, económica, y en lo educativo nacional, ante un contexto de políticas neoliberales en lo económico, iniciadas en los ochentas. Las acciones implementadas por el Estado hacia la educación superior, se han expresado de manera importante: en un

¹Docente de la Unidad Académica de Medicina Humana

²Docente de la Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia

incremento en las políticas de evaluación y acreditación institucional e intrainstitucional; las modalidades de crecimiento y diversificación institucional a nivel del sistema nacional y una fuerte tensión entre los modelos tradicionales de asignación de fondos, entre otros, (Gil, 2000; Alcántara, 2008).

En el caso de la institución nayarita, ello se ha materializado –entre otros aspectos- en la implementación de un nuevo modelo educativo, la actualización de planes y programas de estudio de nivel licenciatura y posgrado. La actualización de la legislación universitaria, así como cambios sustanciales en la infraestructura y la certificación de sus procesos administrativos.

Dentro de esta serie de acontecimientos universitarios, un aspecto que ha llamado la atención, es el énfasis dado por parte de los organismos evaluadores, hacia el cuerpo académico de la UAN, para que en los próximos años, incremente de manera sustancial sus indicadores respecto del número de académicos que han obtenido su grado de maestría, pero particularmente de doctorado.

Este propósito empata con el planteamiento del Plan de Desarrollo Institucional 2004-2010, el cual esboza sus líneas estratégicas de acción; entre las que destacan la del desarrollo del personal académico, cuyo propósito abona al mejoramiento de su perfil, vinculado a las necesidades de los programas y cuerpos colegiados. Destaca el apartado “*Formando y capacitando al personal académico*”, cuyos objetivos se encaminan a: a) Actualizar disciplinariamente al personal académico; b) Elevar el nivel académico a través del posgrado y la investigación, y c) Propiciar la obtención de grados y distinciones académicas de los docentes en formación.

Estudios que aborden a los académicos en la UAN, por el momento están ausentes. Compartimos la idea, de que es necesario en pro del enriquecimiento de las historias de la educación superior mexicana, el fomento de estudios sobre los académicos de las diversas instituciones de educación superior públicas y privadas de los Estados (Galaz, 1999). A la vez estudios de esta naturaleza, abonen a la toma de decisiones en la implementación de programas institucionales, apoyen y fortalezcan a este grupo de académicos.

Desarrollo

La presente investigación es una primera aproximación al mundo de los académicos universitarios nayaritas, con la intención de dar respuesta a interrogantes como: ¿Cuántos son en la universidad?, ¿Dónde se encuentran ubicados?, ¿Cuál ha sido la dinámica que ha seguido su crecimiento dentro de la institución?, ¿Cuál es su distribución dentro de las áreas de conocimiento?, ¿Quiénes son más, los hombres o las mujeres?

Su objetivo es realizar un primer acercamiento al estudio de la conformación del cuerpo académico universitario nayarita, a fin de reconocer fortalezas y problemáticas que enfrenta, en el entendido de coadyuvar a estudios futuros cuyo propósito sea valorar el impacto que tendrá la participación de la institución educativa, en la resolución de los diferentes problemas sociales, políticos, ecológicos, económicos, culturales y tecnológicos de carácter regional. Esta primera incursión, fue posible

gracias a la información proporcionada por los responsables de la Dirección de Personal de la Universidad.

Antecedentes

Investigaciones que den cuenta de la situación, características, condiciones de la labor del académico³ mexicano, entre otras, tienen un pasado reciente. En las décadas de los cuarenta y cincuenta investigaciones históricas (Lanning, 1940 y Mendoza, 1951) detallan la figura del catedrático novohispano. Hacia el año de 1953 aparece el Primer Censo Nacional Universitario, llevado a cabo por Mendieta y Núñez, en el cual destacan los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Durante los setenta y ochenta Díaz Barriga (1988), Morales y McGuinn (1982), dan cuenta de las actividades del docente, ante un contexto de expansión acelerada del sistema mexicano de educación superior. Durante los noventa, Galaz Fontes (1999) destaca el trabajo “Académicos” de García Salord, Landesmann y Gil Antón (1993), quienes plasman el estado del arte realizado durante los ochenta y reconocen las aportaciones de Brunner, Fuentes Molinar y Rollin Kent, por la nueva manera de ver a los académicos.

En la actualidad, destacan los trabajos del grupo de Sociología de las Universidades de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM-A), en diversos trabajos como el de Casillas Alvarado (1997), Gil Antón (1996), Gil Antón y otros (1992-1994) y Grediana Kuri (1998), entre otros.

Los académicos en la Universidad Autónoma de Nayarit.

La UAN inicia sus labores en el año de 1969⁴, siendo gobernador del Estado el Dr. Julián Gascón Mercado (1964-1969), con las escuelas de Agricultura⁵, Odontología⁶, Enfermería⁷, Derecho⁸ y Economía⁹. Forma parte de las Instituciones de Educación

³ En nuestro caso, la siguiente definición da cuenta de cómo lo concebimos “un actor multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico, intelectual), cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y la cultura” (García y otros, 2003).

⁴ Sus orígenes se remontan a la década de los veinte, cuando en los gobiernos de Felipe C. Ríos y Ricardo Velarde se promulgan los Decretos 384, 385 y 419, por medio de los cuales nacen las escuelas: Normal Mixta, de Jurisprudencia y Preparatoria. (<http://uan.edu.mx/universidad/historia/>)

⁵ La Escuela de Agricultura se funda en el año de 1969, e inicia sus actividades en el campus de la Ciudad de la Cultura. En 1973 cambió su sede a sus actuales instalaciones, en el km. 9 de la carretera Tepic-Compostela.

⁶ El 2 de septiembre de 1969, inicia sus actividades la Escuela Superior de Odontología.

⁷ La Unidad Académica de Enfermería surge en el año de 1939, durante el periodo del general Lázaro Cárdenas del Río. A partir de la década de los setentas, se incorpora a la entonces Universidad de Nayarit.

⁸ La Unidad Académica de Derecho, tiene sus orígenes en la primera década del siglo pasado (1918), como Escuela de Jurisprudencia. En 1925 se transforma en Escuela de Derecho, integrándose al Instituto del Estado. En la década de los sesenta se convierte en Escuela Superior de Derecho, como parte de la universidad.

⁹ La Escuela de Economía, inicia actividades en el año de 1970.

Superior (IES) jóvenes en el noroeste del país¹⁰. La conformación de su planta académica, estuvo antecedida por limitaciones y situaciones particulares, que dibujaban un panorama regional escaso de docentes, quienes se distinguían por su limitada formación pedagógica; la mayoría con estudios de licenciatura, otros en proceso de terminación de su formación universitaria y otros más con formación normalista, *“Esta universidad se hizo[...]con maestros[...]logrados de aquí, en misérrimas condiciones de preparación, no de capacidad que es otra cosa, por la sencilla razón de que no habíamos tenido universidad.”* (Entrevista a Enrique Hernández Zavalza, en Morales, 1999).

Panorama no diferente al recreado por Leticia Heras (1998), al comentar que “[...] Se improvisaron como profesores a jóvenes recién egresados y sin experiencia docente, se aumentaron horas clase a los ya contratados; muchos docentes combinaron sus clases con tareas administrativas, se saturaron los espacios físicos con grupos de alumnos muy numerosos, las estructuras administrativas resultaron ineficaces para resolver las tareas que todo ello implicaba”, o por Gil Antón (1998), quien en la década de los setenta, da cuenta, del tipo de personal académico que inicia su incorporación al mundo de la docencia universitaria y entre otras características destaca: una edad promedio de 28 años, el 74% obtuvo su primer contrato antes de los 31 años, el 28% inició su nuevo empleo antes de cumplir 25 años, el 35% aún no había concluido su licenciatura y lo que más llama la atención, fue el cambio abrupto de estudiante a profesor, cuando aún cursaban sus estudios.

La planta académica de la UAN se conforma por un total de 1472 académicos, de los cuales 895 son hombres (61%) y 577 son mujeres (39%). Frente a este mundo de universitarios, una de las primeras preguntas que surgen, es: ¿Dónde se ubican los académicos?

Una respuesta inicial se tiene en el cuadro 1, donde se advierten dos grandes espacios, donde se ubica el académico; un primero, en las diversas unidades académicas, donde se llevan a cabo las actividades de docencia, investigación, gestión y extensión; en las cuales se concentra el 68% del personal académico.

El segundo gran espacio, lo representan los diferentes departamentos, oficinas, coordinaciones y secretarías, donde mayoritariamente se realizan actividades de gestión y administración, los cuales albergan al 32% de los académicos. En términos generales, los académicos que han obtenido su definitividad, alcanza un 74%, frente a un 26% que se encuentra en calidad de eventual o por contrato.

Cuadro 1. Docentes universitarios según ubicación laboral

¹⁰La Universidad Autónoma de Baja California (UABC), se fundó el 28 de febrero de 1957; la Universidad de Sonora (UNISON) se fundó el 12 de octubre de 1942; la Universidad de Sinaloa (UAS) se fundó el 4 de diciembre de 1965.

Académicos base departamentos	Académicos base unidades académicas	Académicos contrato departamentos	Académicos contrato unidades académicas	Total
343	755	118	256	1472
23%	51%	8%	18%	100%

Fuente: Depto. Personal UAN.

¿Qué cambios ha experimentado en su crecimiento la planta académica, a partir del inicio de las actividades de la institución?, el cuadro 2, muestra en panorámica el comportamiento de la UAN como opción laboral, en casi cuatro décadas de vida institucional.

Se advierte, como localmente se expresó, la evolución de los espacios laborales universitarios en el país, donde han identificado (Gil, 2002; Pérez, 1991) dos grandes períodos: un primero, ubicado entre 1960 y 1990 en el cual se han distinguido tres subperíodos, caracterizado por la expansión de las plazas laborales, la cual inicia a ritmos lentos, crece de manera vertiginosa y culmina con una fase de estancamiento e incertidumbre, que son los aspectos relevantes que distinguen a la segunda fase.

En este sentido advertimos el acceso a las plazas definitivas, tuvo ese carácter de crecimiento lento, y alcanzan su cúspide en la década de los noventa, por lo que fue en este periodo, en el cual la institución mostró una gran capacidad de absorción importante de personal académico¹¹. También se observa que esta tendencia de expansión se estrecha durante los primeros años del dos mil. Sin embargo, para el caso de la UAN, en estos primeros años de la presente década, se muestra el fenómeno del incremento en la apertura de plazas temporales (o de contrato). Es decir, a la vez que se contraen las plazas definitivas, se advierte un incremento en la apertura de plazas laborales universitarias temporales y ello ha mantenido una constante.

¿Cómo se ha mostrado la apertura de plazas por decenio?, durante la década de los setenta, se abrieron un total de 110 plazas, esto da una cifra aproximada de 11 académicos incorporados por año. En los ochentas se observa un crecimiento tres veces superior, al ofertarse 339 plazas, lo que representa una incorporación anual de casi 34 docentes. Durante la década de los noventa, se observa que el incremento alcanzó las 40 plazas anuales, al incorporarse 403 docentes; sin embargo, es durante los primeros ocho años del presente decenio, donde se encuentra el mayor aumento de plazas ofertadas por la institución, llegando a un total de 62 anuales, al incorporarse 619 docentes.

La característica de estos últimos decenios, es que los noventa, parece marcan el final del otorgamiento de las plazas definitivas, con un carácter masivo, y con el nuevo decenio, presenciamos el incremento de plazas laborales de tipo temporal. Lo que en conjunto muestran estos decenios, es el cambio que ha vivido la planta académica

¹¹ Respecto del número de plazas, hacia 1961 las IES reportaban 10,749, en 1989 este número se había incrementado en 104,207, en 1999 alcanzaban los 192,000 y en el 2006 llegaba a 291,000 (Pérez, 1991; Gil, 2002).

universitaria, plasmados en un colosal incremento, en un lapso de 39 años, se ha visto acrecentada en casi catorce veces¹².

Cuadro 2. Incorporación personal del académico por décadas

Tipo de personal académico	Décadas					Total
	1960	1970	1980	1990	2000	
Académicos base departamentos		22	103	131	87	343
Académicos base unidades académicas	1	88	236	270	160	755
Académicos contrato departamentos				1	117	118
Académicos contrato unidades académicas				1	255	256
Total	1	110	339	403	619	1472
%		7%	23%	27%	42%	100

Los académicos con grado de doctor en la universidad

El grupo de académicos con nivel de posgrado, ha mostrado en los últimos años cambios importantes en su conformación. Por ejemplo, quienes han concluido sus estudios de nivel maestría, en el transcurso del año de 1998 al 2004, han pasado de 146 a un total de 294, ello representa un incremento del 20% respecto del total de académicos¹³, y también un incremento del 96.15% durante el periodo.

Con respecto al número de académicos que han obtenido el grado de doctor, el panorama es el siguiente: durante los primeros diez años de vida universitaria -en la década de los setentas- no aparece uno solo. El proceso de crecimiento se observa a partir de la década de los ochenta; cuando se ubica a los 6 primeros docentes con grado de doctor, los cuales representan el 11% respecto del total.

¹² Ejemplos de esta naturaleza, se repiten a nivel nacional, como el caso del Sistema de Educación en Sonora, el cual reporta una dinámica semejante; hacia 1970 se contaba con 350 plazas académicas, en 1980, 876 plazas, en 1990, 2,800 plazas y para la década del 2000, llegaban a 4,514 (Rodríguez, 2002).

¹³ En ese periodo, PROMEP concluía que las plantas académicas con título de licenciatura se había reducido de 65% a 31.5%, y que aquellos que habían obtenido su grado de especialidad o maestría había crecido del 27% al 49.5%. Los graduados de nivel maestría representaban el 51.4% de 1052, de una población total de 2046 becarios (Urbano, 2004).

Se encontró en los noventa un total de 8 docentes, quienes alcanzan el 14%. En estos primeros años del dos mil han obtenido su grado, un total de 43, esto constituye hasta el momento la cifra más alta de académicos-doctores, representa el 75% respecto del total. Este proceso advierte un incremento en dos sentidos; representa cinco veces el número de integrantes formados, respecto del decenio anterior y el 4% con respecto al total de la planta académica.

Estas dinámicas vividas, expresan que el cuerpo académico universitario, desde hace tiempo se encuentra en un largo y constante proceso de cambios, los cuales muestran una nueva composición y estructura, tanto en número, como en género, condición laboral, nivel de formación, visiones y perspectivas profesionales, actividades, y demás.

Presencia de la mujer en la academia

¿Cómo ha sido esta incorporación y presencia?, un primer comentario de entrada muestra a una institución universitaria, conformada por una planta académica, predominantemente masculina. Esta supremacía, se advierte en los setentas, donde se encontró una relación de dos varones por una mujer. Éste fenómeno social, para el caso de la UAN, es explicable a partir de la naturaleza de los espacios y opciones educativas, que durante muchos años tuvo la mujer nayarita en la capital, los cuales consistían en trabajos manuales, estudios secretariales, enfermería, costura, tejido y repostería. Quienes deseaban continuar con su formación universitaria, -que por lo regular eran varones- tenían que trasladarse a las ciudades de Guadalajara, Puebla, Morelia o México.

La presencia de la universidad en el estado de Nayarit, provocó una gran revolución al interior de las familias, al redimensionar el papel de la mujer nayarita, que hasta entonces había tenido. Por ello, la fundación de la UAN puede catalogarse como el acontecimiento educativo más importante ocurrido hasta el momento dentro de la entidad; porque desde lo educativo rompe con el esquema tradicional y sexista de las opciones educativas, que hasta ese momento se ofertaban a las jóvenes nayaritas.

De esta manera, los años setenta representan el decenio de la incorporación, presencia y formación universitaria de las mujeres nayaritas, cuyos resultados se verán reflejados durante los años ochenta, donde una gran parte de ellas, como egresadas de las diferentes escuelas superiores o facultades, encontrarán en la institución universitaria, una opción laboral para incorporarse a la planta docente, ya sea de tiempo parcial o tiempo completo. Parte de esta vivencia es recreada por Rodríguez (2002) “[...] *para las mujeres con responsabilidades familiares, el empleo académico brindaba la oportunidad de combinar actividades profesionales y personales, algo que sus antiguos trabajos remunerados no permitían*”.

De acuerdo a información del cuadro 3, se observa que de los años setentas a los ochenta el crecimiento de las mujeres académicas fue espectacular, creció tres veces su población. En las posteriores décadas aún cuando su incorporación no ha cesado, ha sido menor el ritmo de crecimiento. Sin embargo, su población ha crecido *ocho* veces hasta el momento.

En el caso de los varones, éste fenómeno se repite entre los setenta y ochenta, cuando su población creció tres veces. Las siguientes décadas, muestran que su crecimiento no ha cesado, sin embargo, éste ha sido a un ritmo menor. A pesar de la predominancia masculina en la planta académica, los varones sólo han visto incrementada su población en *cuatro* veces hasta el momento, por mitad de lo registrado por las mujeres.

Cuadro 3. Incorporación de académicos según década y género

Tipo de académicos	Décadas										Total
	1960		1970		1980		1990		2000		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Académicos base departamentos			9	13	67	36	83	48	51	36	343
Académicos base unidades académicas		1	66	22	169	67	163	107	87	73	755
Académicos contrato departamentos								1	59	58	118
Académicos contrato unidades académicas							1		140	115	256
Total		1	75	35	236	103	247	156	337	282	1472

Fuente: Depto. Personal UAN

¿Cómo se observa la distribución femenina en cada una de las áreas del conocimiento? La podemos advertir en el cuadro 4, lo primero que se observa es que en cada una de las áreas, los varones son predominantes; sin embargo, las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades (CSyH), Ciencias de la Salud (CS) y Ciencias Económico Administrativas (CE-A), son las que agrupan al mayor porcentaje de docentes mujeres, con una relación de seis varones por cuatro mujeres; quedan con menores porcentajes de mujeres las áreas de Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras (CBAyP) y Ciencias Básicas e Ingenierías (CBeI), donde la relación entre varones y mujeres oscila entre ocho a dos, respectivamente.

Cuadro 4. Docentes según área del conocimiento y género

Área de conocimiento	Género				Total
	H	%	M	%	
Ciencias de la Salud	176	57	133	43	309

Ciencias Económico administrativas	145	64	83	36	228
Ciencias Sociales y Humanidades	148	55	119	45	267
Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras	95	79	25	21	120
Ciencias Básicas e Ingenierías	67	77	20	23	87
Total	631		380		1011

Fuente: Depto. Escolar UAN

¿Cómo se ha dado la incorporación de las mujeres, si tomamos en cuenta el decenio y las diferentes áreas de conocimiento? La presencia femenina inicia en la década de los setentas, de una manera lenta, observándose el mayor número en el área de la salud, particularmente por la apertura de la Escuela de Medicina.

Es a partir de los ochentas cuando el crecimiento se observa de una manera espectacular, éste fenómeno se advierte en las áreas de (CS), (CEA) y (CSyH). Llama la atención que el área (CBel) inicia con dos mujeres docentes, y veinte años después duplica su número. En el caso del área (CBAyP), tiene un crecimiento espectacular al pasar de los setentas a los ochentas, sin embargo, es hasta la presente década cuando se observa un pequeño incremento¹⁴.

Cuadro 5. Área del conocimiento y docentes según género

Área de conocimiento	Décadas								
	1970		1980		1990		2000		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	
Ciencias de la Salud	22	11	58	27	29	37	67	58	309

¹⁴En fenómeno similar ha sido estudiado por Olga Bustos (2003), al dar cuenta de la recomposición de la matrícula en nivel superior, “[...] todavía lo que se observa en la actualidad es que al realizar un análisis más específico por áreas del conocimiento y por carreras, se detecta la percepción muy arraigada de las carreras femeninas y masculinas. Aun reconociendo que han aumentado los porcentajes de mujeres en aquellas áreas del conocimiento que tradicionalmente se han considerado masculinas como Ciencias Agropecuarias e Ingeniería y Tecnología, donde se han triplicado o duplicado respectivamente, todavía la participación de ellas representa una cuarta parte”.

Ciencias Económico	10	4	27	9	47	23	61	47	228
Ciencias Sociales y Humanidades	11	4	28	21	46	32	63	62	267
Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras	19	1	39	7	18	7	19	10	120
Ciencias Básicas e Ingenierías	5	2	17	3	27	4	18	11	87
Total	67	22	169	67	167	103	228	188	1011

Nota: Se consideran docentes temporales y permanentes

Fuente: Depto. Personal UAN

Los académicos y las nuevas áreas del conocimiento.

Resultado del proceso de reforma universitaria, la presencia del nuevo modelo educativo trae consigo un nuevo ordenamiento por áreas del conocimiento; las cuales aglutinarán los diferentes programas académicos de licenciatura y posgrado¹⁵.

¿Cómo se encuentra distribuido el personal académico universitario? El cuadro 6, da una panorámica de esta distribución. Es el área de (CS), en la cual encontramos al mayor número de académicos, en sus dos variantes (base-eventual), respecto de su personal académico de base total, representan el 31%. En una segunda posición se encuentra el área de (CSyH), con el 27%, aun cuando mantiene el menor número de docentes de base. Estas dos áreas, son las que han mostrado, el mayor número de incorporaciones de docentes por contrato. El área de (CE-A), se ubica en el tercer lugar, con un 22% de docentes incorporados, aquí encontramos un número menor de incorporaciones eventuales, respecto de las áreas anteriores.

En relación con el área de (CBAyP), su número de personal académico de base es menor, como también lo es el personal contratado, representa el 12% respecto del total. Finalmente, el área de (CBel), se ubica en la última posición, en ella, observamos que es igualmente reducido su número de docentes de base, como quienes se encuentran en calidad de eventuales o por contrato, en total representan el 8% respecto del total.

Cuadro 6. Docentes según área del conocimiento y condición laboral

¹⁵El Área de Ciencias Básicas e Ingenierías, Área de Ciencias Biológico Agropecuarias, Área de Ciencias de la Salud y Área de Ciencias Sociales y Humanidades, (posteriormente se incorpora el Área Económico-Administrativas). "En cada una de ellas quedan comprendidos los programas de licenciatura y posgrado correspondientes, tanto los vigentes, como los de nueva creación". Documento Rector para la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit (2002).

Área del conocimiento	Personal académico base	Personal académico contrato	Total	%
Ciencias de la Salud	219	90	309	31
Ciencias Económico Administrativas	169	49	218	22
Ciencias Sociales y Humanidades	196	81	277	27
Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras	99	21	120	12
Ciencias Básicas e Ingenierías	72	15	87	8
TOTAL	755	256	1011	100

Fuente: Depto. Personal UAN

¿Cuál ha sido el comportamiento del crecimiento de la plantilla de académicos de base, por área de conocimiento y década? El cuadro 7, muestra diversas dinámicas de crecimiento: durante los setenta, la mayor incorporación se observa en el área de CS, una causa fue la apertura de la entonces Escuela de Medicina, que abre sus puertas en el año de 1975, lo que requirió la incorporación de un gran número de docentes; durante los ochenta, esta tendencia se incrementa, en un poco más del doble; durante los noventa, el crecimiento se observa en el área de CSyH, fenómeno que se ha trasladado al dos mil. En el caso del área de CBAyP, aunque su crecimiento no ha sido tan espectacular como el de otras, se distingue por su posicionamiento académico y de investigación.

En general podemos decir, que para la mayoría de las áreas, el paso de los setentas a los ochentas representó un incremento superior a dos veces o tres su planta académica, los primeros años del dos mil muestran una franca caída.

Cuadro 7. Incorporación de docentes según área del conocimiento y década

ÁREAS CONOCIMIENTO DEL	Décadas					TOTAL	%
	1958	1970	1980	1990	2000		
Ciencias de la Salud		33	85	66	35	219	29
Ciencias económico		14	36	70	49	169	22

Administrativas							
Ciencias Sociales y Humanidades	1	14	49	78	54	196	30
Ciencias Biológico Agropecuaria y Pesquera		20	46	25	8	99	13
Ciencias Básicas e Ingenierías		7	20	31	14	72	9
Total	1	88	236	270	160	755	100

Nota: Se consideró personal académico de base

Fuente: Depto. Personal UAN

¿Cómo ha sido el incremento del personal académico temporal, por áreas de conocimiento? Como se comentó anteriormente, su mayor expresión, se ha mostrado a lo largo de estos primeros ocho años de la presente década. La incorporación ha tomado dinámicas diferentes.

De acuerdo al cuadro 8, el área donde se encontró el mayor número de ingresos es el área de (CS), con un 35%; le continúa el área de (CSyH) con un 32% respecto del total. En tercer lugar encontramos al área (CE-A) con un 19%. En penúltimo lugar se encuentra el área de (CBAYP), con un 8% respecto del total. Finalmente el área de (CBeI) con un total de 15 académicos que representan el 6% respecto del total.

Cuadro 8. Incremento personal académico por área del conocimiento

Área de conocimiento	1990	2000	%
Ciencias de la Salud	-	90	35
Ciencias Económico Administrativas	-	49	19
Ciencias Sociales y Humanidades	-	81	32
Ciencias Biológico Agropecuaria y pesquera	-	21	8

ciencias Básicas e Ingenierías	-	15	6
--------------------------------	---	----	---

Fuente: Departamento de Personal. UANN

Antigüedad laboral

En relación con la antigüedad laboral alcanzada por los docentes dentro de la universidad, el cuadro 9, da cuenta cómo se encuentran las diversas generaciones dentro de este proceso de envejecimiento laboral¹⁶. Fenómeno que enlazado con el de la jubilación, es tema central en la agenda de las universidades públicas en el país. Se observa que el 9% de los docentes, que ingresaron a la institución en la década de los setenta, se encuentran ya en un franco periodo de jubilación¹⁷, en estos momentos algunos iniciaron su trámite y ya se encuentran jubilados, otros continúan en activo, sin embargo, para estos últimos su vida académica efectiva oscilará entre cinco y diez años.

El otro grupo de académicos que representa el 23%, ingresaron en la década de los ochenta, tiene en promedio una antigüedad de 24 años, teóricamente les quedan seis años de vida académica de acuerdo al contrato colectivo. Quiere decir, que sumado este grupo con el anterior, arroja un 32% de los académicos cuya estancia en la universidad será de unos cuantos años, además, forman parte, del grupo de académicos, que en opinión de Gil (2000), ha vivido tres distintas condiciones de trabajo¹⁸.

El fenómeno del envejecimiento de la planta docente¹⁹, será otro ingrediente a sumar, además de la problemática que enfrentará la institución en los próximos años, al representar un gran reto su remplazo. Para tal fin, deberán implementarse programas institucionales de largo alcance, a fin de incorporar en los diferentes programas de investigación, a nuevos académicos que sustituyan a quienes se vayan jubilando.

¹⁶ “[...] hoy la vejez viene determinada por decisiones legales que son independientes de la capacidad individual para seguir siendo productivo y con una indiferencia burocrática por las características personales. El proceso de envejecimiento no es idéntico para todas las personas que lo transitan. Surgen según el sector social al que pertenecen, su nivel educativo, su grado de autonomía, su género, las experiencias laborales, su estilo cultural. El estilo de envejecimiento será según se haya vivido” (Izaguirre).

¹⁷ “El personal académico masculino tendrá derecho a la jubilación a los 29 (veintinueve) años, en tanto que el personal femenino, gozará de ese beneficio a los 27 (veintisiete) años, de servicios ininterrumpidos independientemente de su edad. Asimismo quienes cumplan sesenta años de edad y quince computables de servicios a la Universidad podrán jubilarse con salario integrado, pero si tienen más de veinte de antigüedad percibirán además del salario integrado todas las demás prestaciones que se contemplan en la Ley Orgánica, los reglamentos aplicables y el Contrato Colectivo de Trabajo” (Contrato Colectivo de Trabajo 2008-2009. Sindicato de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit).

¹⁸ Un primero de abundancia salarial; seguido del desplome de sus condiciones salariales y concluyendo con el ajuste a sus condiciones de deshomologación de sus ingresos.

¹⁹ “El envejecimiento de la población mexicana, iniciado hace ya algunos años, se acelerará significativamente en el presente siglo. En 2000, las personas de 60 años o más representaban 6.8 por ciento de la población total del país y se espera será 28.0 por ciento en 2050 [...]” (Partida, 2005).

Cuadro 9. Académicos y decenio de ingreso a la UAN

Decenio de ingreso	Académicos(*)	%	Años de trabajo en la universidad
1950	1		
1970	88	9	34
1980	236	23	24
1990	271	27	14
2000	415	41	4
Total	1011	100	

(*) Se consideraron docentes de las unidades académicas

Fuente: Depto. Personal UAN

Reflexiones finales

La Universidad Autónoma de Nayarit cumplió sus primeros 40 años de vida institucional en el 2009, durante este lapso de tiempo, su presencia, a partir del papel de sus académicos, ha sido fundamental para los diversos cambios que se han dado en la vida educativa, cultural, económica, política, científica y tecnológica en el estado.

A su interior la institución ha experimentado transformaciones en todos los órdenes, dentro de estos cambios, la actual plantilla docente ha mostrado una dinámica particular, reflejada en su permanente crecimiento numérico. Su estudio saca a la luz diversas contradicciones, que forman parte de la realidad, en la que se desenvuelve la institución.

Lo primero a destacar es que durante este tiempo, la universidad se ha distinguido por ser una de las principales receptoras de empleo profesional, en esta dinámica laboral se distinguen etapas iniciales, de gran expansión y declive, semejantes a lo ocurrido en otras instituciones educativas. Sin embargo, ha perdido la capacidad de otorgar puestos definitivos, abriendo una etapa de expansión de empleos temporales. La presencia de los académicos en las diversas áreas del conocimiento, refleja que han alcanzado niveles de desarrollo y consolidación académicas diferenciales.

El fenómeno del envejecimiento docente, se muestra como un punto que deberá ser abordado con características integrales; es decir, atender las necesidades de carácter sindical, como de fortalecimiento de cada una de las áreas del conocimiento, con el fin de que la institución universitaria enfrente de la mejor manera, las nuevas realidades y exigencias económicas, sociales, políticas, culturales del entorno regional y nacional.

Bibliografía

Alcántara, Armando. 2008. *“Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006”*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 48, 2008, pp. 147-165.

- Bustos, Romero Olga. 2003. "*Mujeres y educación superior en México*", (http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/generos_educ.pdf), agosto 2008.
- Universidad Autónoma de Nayarit. Contrato colectivo de trabajo 2008-2009. Sindicato de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit (SPAUAN). Tepic, Nayarit.
- Universidad Autónoma de Nayarit. 2002. Documento Rector para la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nayarit.
- Universidad Autónoma de Nayarit. Historia de la Unidad Académica de Agricultura, (<http://www.uan.edu.mx/oferta/historiaunidad/UAA/>), marzo 2009.
- Universidad Autónoma de Nayarit. Historia de la Universidad Autónoma de Nayarit, (<http://uan.edu.mx/universidad/historia/>) marzo 2009.
- Galaz, Fontes Jesús Francisco. 1999. "Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana". *Revista Sociológica*, año 14, no. 41, septiembre-diciembre pp. 13-39.
- García, Salord Susana, y otros. 2003. "*Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002*" en *Sujetos, Actores y Procesos de Formación. Tomo I Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y Organizaciones. Patricia Ducoing Watty (coordinadora). La Investigación Educativa en México 1992-2002. COMIE-SEP-CESU.*
- Gil, Antón Manuel. 2000. "*Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?*". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2 (1). (<http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>), octubre de 2009.
- Gil, Antón Manuel. 2002. "*Amor de ciudad grande: una visión del espacio para el trabajo académico en México*", *Revista Sociológica*, Año 17, No. 49, mayo-agosto 2002.
- Izaguirre, Graciela. 2008. "*Los docentes de mediana edad necesitan que el sistema educativo se ocupe de ellos*", (<http://www.rieoei.org/deloslectores/249izaguirre.PDF>), octubre 2008.
- Morales, Acosta Elvia y otros. 1999. "*La conciencia histórica de la Universidad Autónoma de Nayarit*", Dirección Editorial Universitaria/UAN, Tepic, Nayarit 1999.
- Partida, Bush Virgilio. 2005. "*La transición demográfica y el proceso de envejecimiento en México*". *Revista Papeles de Población*, julio-septiembre 2005, No. 45, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, pág. 9-27.
- Pérez, Franco Lilia y otros. 1991. "*Los académicos de las universidades mexicanas: contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación*". *Revista Sociológica*, Año 6, No. 15, enero-abril 1991.
- Rodríguez, Jiménez José Raúl. 2002. "*La profesión académica en Sonora, el énfasis en la docencia*", *Revista Sociológica*, año 17, no. 49, mayo-agosto 2002.
- Urbano, V. Guillermina y otros. 2004. "*El Promep: un medio eficaz en la mejora de la calidad de las universidades públicas*", (http://pronabes.sep.gob.mx/art_fondo/news26ago.pdf), septiembre de 2008.

De catedráticos a personal académico en la Universidad Autónoma de Nayarit

Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara²⁰

Celso Valderrama Delgado²¹

Resumen

El presente trabajo aborda las condiciones de producción del conocimiento en la educación universitaria en la actualidad con la finalidad de mostrar la necesidad de actualizar tanto las normas vigentes sobre el personal académico universitario en la Universidad Autónoma de Nayarit como las condiciones en que se desarrolla el trabajo académico. Para ello se realiza un análisis de las constricciones actuales a que son sometidos los miembros del personal académico en las condiciones mundiales de generación del conocimiento. En la segunda parte se revisan las distintas conceptualizaciones contenidas en la legislación universitaria, desde la idea del profesor con que se fundó la Universidad hasta el concepto actual de personal académico.

²⁰Doctora en Ciencias Sociales, investigadora de la Universidad Autónoma de Nayarit, lpacheco_1@yahoo.com

²¹Doctor en Ciencias Sociales, investigador de la Universidad Autónoma de Nayarit, celsovalderrama@yahoo.com

Introducción

Los cambios en la producción del conocimiento convierten a las sociedades actuales en sociedades educadoras e innovadoras. Las tecnologías de la difusión y comunicación han permitido una amplia divulgación de información a todo lo largo y ancho del planeta, de ahí que las sociedades actuales se vean obligadas a revisar las instituciones tradicionales donde ocurría la generación e innovación del conocimiento con la finalidad de revisar sus fundamentos y adecuar las instituciones a la posibilidad de asumir y orientar los cambios.

La Universidad tradicional se ve directamente interpelada por la forma de generación, ampliación y difusión del conocimiento para atender las funciones que le han estado encomendadas: formar profesionistas, desarrollar investigaciones y difundir la cultura.

La sociedad del conocimiento se considera la sociedad con capacidades para generar, apropiarse y utilizar el conocimiento en aras de construir un futuro autodefinido: utilizar el conocimiento como herramienta de su transformación, desarrollo y en su propio beneficio (Tubella y Vilaseca, 2005).

Un aspecto fundamental en el proceso de construcción de conocimiento es el referido a la legislación del personal que se dedica a la creación y reproducción del conocimiento. En efecto, la normatividad se convierte en el cauce necesario a través del cual se establecen no sólo las condiciones laborales, sino sobre todo, las condiciones necesarias para que la generación de conocimiento sea una realidad. Desde este punto de vista se puede abordar la legislación como una propuesta de generación de nuevas formas de trabajo o como la trama en la cual debe transcurrir ese proceso con pocas o escasas posibilidades de transformación. Por ello es posible preguntarnos si la legislación universitaria sobre el trabajo académico es una oportunidad o una fatalidad.

La legislación universitaria es un tipo de legislación con características específicas derivado de su carácter de institución autónoma. Entre esas características de tiene lo siguiente:

El origen de la legislación se encuentra en el Congreso Estatal. Es la autoridad estatal, el Congreso del Estado quien establece las normas fundacionales que deben regular la vida universitaria. A partir de la propuesta legislativa, la Universidad desarrolla el conjunto de normas que regirán su vida interna y externa. El conjunto de la legislación universitaria tendrá su origen al interior de la propia universidad sin que medie la autoridad estatal.

Es un proceso participativo de creación de las leyes. En teoría, las legislaciones universitarias tienen la característica de ser aprobadas por los mismos sujetos que serán obligados a observarlas. Ello ocurre porque es la instancia del Consejo General Universitario (CGU) el órgano que actúa como instancia legislativa. El CGU tendría toda la posibilidad para establecer consensos participativos a fin de lograr legislaciones que cuenten con la aprobación de la mayoría de los universitarios.

Son normas apropiadas a los fines universitarios. Tanto la estructura organizativa como las disposiciones disciplinarias tienen como fin lograr la creación de

conocimiento, su reproducción y difusión. De ahí que la Universidad tenga las facultades para establecer el tipo de organización adecuado a esos fines. Es claro que las Universidades heredaron las estructuras organizativas de la administración de los gobiernos estatales o federales, por lo que poco a poco han encontrado las formas de organización que mejor pueden responder a los fines establecidos. Sin embargo, el trabajo ha tenido una larga trayectoria debido a las inercias organizativas observadas en las universidades, el temor a establecer nuevas formas organizativas que permitan lógicas de trabajo diferentes.

La legislación universitaria tiene espacios de intersección con otras legislaciones. Es claro que las Universidades no tienen capacidad para establecer regímenes de excepción dentro de la legislación general para casos particulares, debido a la existencia de marcos normativos generales. Tal es el caso de la legislación laboral. En ello, la legislación laboral internacional y nacional se convierte en un gran marco de referencia en el cual se inserta la legislación universitaria específica. Sin embargo, debido al tipo de trabajo, las Universidades han sido capaces de posicionar el trabajo académico universitario como un tipo especial de trabajo y con ello se ha avanzado en la especificidad del trabajo intelectual. A nivel general se estableció el apartado "C" del Artículo 123 Constitucional para reconocer las características del trabajo universitario.

¿De qué manera las universidades actualizan las disposiciones normativas para adecuar el trabajo académico a las nuevas condiciones. En el presente documento se pretende documentar el proceso seguido por la Universidad Autónoma de Nayarit.

Las condiciones de la producción del conocimiento

Las condiciones de producción del conocimiento en las condiciones actuales requieren profesionales de la educación con características específicas. Las más importantes se señalan a continuación:

El profesorado deja de ser un actor individual para convertirse en una colectividad. A la sociedad del conocimiento corresponde un profesorado del aprendizaje capaz de participar en comunidades de autoaprendizaje. Ello implica potenciar la capacidad de aprendizaje, de innovación y de participación en la generación de conocimiento a través de redes, consorcios, grupos al interior de las instituciones, interinstitucional y entre países. La sociedad del aprendizaje significa la apropiación colectiva de la información generada en cualquier lugar del mundo, por ello implica mayor competitividad, innovación y gestión.

El profesorado aprende en un continuum. La formación inicial del profesorado se convierte en un dato del currículum puesto que el profesorado tenderá a formarse permanentemente debido a la obsolescencia relativa de sus conocimientos. Ello incorpora incertidumbre en el profesorado puesto que los títulos obtenidos en una etapa de la vida serán sólo elementos que le permitan participar en el mercado de trabajo sin que señalen la productividad real. El aprendizaje continuo se convertirá en la verdadera escuela de aprendizaje so pena de desactualizarse y salir de los círculos de generación del conocimiento.

El profesorado informatiza su labor. La revolución en las tecnologías de la información ha convertido a la informática en el elemento central a través del cual pasa prácticamente toda la información-conocimiento del mundo. De ahí que el profesorado tenga que hacer uso de tales tecnologías tanto para acceder al amplio campo del conocimiento como para interactuar con la comunidad pedagógica o científica de su competencia así como para vincularse con estudiantes ubicados en distintos lugares del país o del mundo. El uso de la tecnología facilita el acceso al conocimiento pero no garantiza la transferencia de conocimiento ni tampoco el desarrollo de habilidades de pensar, resolver, dialogar.

El profesorado dialoga con pares académicos mundiales. La posibilidad de comunicación en tiempo real, la relativa homogeneización de las formas de vida y de lógicas académicas, dan por resultado la premisa de diálogos y trabajo conjunto con pares académicos ubicados en cualquier lugar del mundo. Para ello se requieren nuevas destrezas de conocimiento y uso de idiomas con los cuales comunicarse. La capacidad para reconocer los pares académicos, identificar los interlocutores temáticos, llevará al profesorado a vinculaciones con los grupos de trabajo con los que realmente le interese trabajar conjuntamente. La posibilidad de identificar aliados en el campo pedagógico capaces de contribuir a la formación integral de los estudiantes.

El profesorado incorpora el conocimiento de frontera de su campo temático a la labor docente. La proliferación de bases de datos con multitud de registros sobre resultados de investigaciones en cualquier parte del mundo, aunado a la práctica de *Open Access* de la información posibilitan el trabajo docente a partir de los últimos descubrimientos de la ciencia así como la incorporación de las reflexiones actuales sobre un tema determinado. Actualmente las bibliotecas universitarias ponen a la disposición del personal académico conjuntos de bases de datos de diversas áreas del conocimiento con la finalidad de ser utilizadas, probadas y evaluadas. En México, los esfuerzos de la política educativa en este tema tienden a adquirir derechos por parte del consorcio de universidades mexicanas sobre bases de datos determinadas, de tal manera de hacer eficiente su compra, uso y evaluación. Es así como se evita la compra individual del acceso a bases de datos por cada universidad para potenciar un solo pago por parte del gobierno federal o el consorcio de universidades, en este caso la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

El profesorado debe construir una pedagogía dentro de la informatización. La experiencia humana de enseñar y aprender está mediada por la informatización, ante esto el profesorado debe construir una pedagogía dentro de los parámetros establecidos por la informatización. Actualmente, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) ha dado cuenta de prácticas pedagógicas tradicionales dentro de formatos tecnológicos. El Ulises de la pedagogía informatizada deberá proponer un lenguaje nuevo, acciones correspondientes para los nuevos escenarios del enseñar-aprender capaz de abrir las múltiples posibilidades contenidas en la pedagogía informatizada. Por ello, se nulifica el potencial de tales tecnologías al vaciar en ellas prácticas tradicionales pedagógicas (profesores que *dictan* cátedra a través de los medios; educación unidireccional; ausencia de condiciones para diálogos enriquecedores, etc.)

La preparación del profesorado

La preparación del profesorado universitario ha dejado de ser la panacea del sistema educativo ya que en las universidades mexicanas la expansión de la matrícula universitaria durante la década de los setenta y ochenta requirió el reclutamiento de profesionistas sin preparación específica para la impartición de docencia y mucho menos, preparados para la investigación científica. Se trataba de profesionistas dedicados a la práctica profesional que combinaban el ejercicio de su profesión con la impartición de docencia. Muy pronto, sin embargo, este perfil cedió su lugar al docente de tiempo completo sin práctica profesional lo cual agudizó aún más la problemática de la preparación del profesorado universitario.

El reclutamiento de egresados de las propias universidades inmediatamente después de concluir los estudios universitarios privó a las siguientes generaciones de la experiencia de la práctica. La enseñanza se convirtió en una rutina libresco sin posibilidad de ser refutada en el ejercicio profesional. De esta manera se abrió la puerta a uno de los deterioros más sentidos de la docencia universitaria: la de transmitir conocimientos sin evidencia empírica.

Se ha pensado que la obtención de grados académicos posteriores a la licenciatura podría habilitar al profesorado a elevar la calidad académica de su desempeño aunque no se cuente con evidencias suficientes para su afirmación. De ahí que la mayor parte de las universidades pretendan incentivar al profesorado a cursar estudios de maestría y doctorado como parte de una política de aumento de indicadores educativos.

Los concursos de oposición para la obtención de plazas laborales puede considerarse un mecanismo de ingreso que evalúa distintos aspectos de la formación y el desempeño. Sin embargo, no es la forma de reclutamiento más extendida en las universidades de la república, de ahí que en la práctica sea casi inexistente o sus efectos sean nulos.

Los Profesores de la Universidad Estatal

La Universidad Autónoma de Nayarit surgió en 1969 como una universidad tradicional derivada de la lógica aristotélica de divisiones disciplinares y usos metodológicos rígidos tales como ciencias cuantitativas y cualitativas. El profesorado contratado dentro de ese modelo se regía por los parámetros de la ciencia institucionalizada a mediados del siglo XX con un modelo de participación derivado del profesionista liberal.

Los profesores eran directamente nombrados por el Rector. Los requisitos para serlo eran: tener título de licenciatura o experiencia suficiente en un campo disciplinar y gozar de buena conducta. Como se observa, el profesor era un modelo de vida, de ahí la necesidad de que fuera valorado como de buena conducta.

La pedagogía inserta en ese modelo suponía el monopolio del conocimiento por parte del profesorado ya que partía del paradigma de la sociedad adultocéntrica en la cual los adultos educan a los jóvenes: la generación más vieja lega a la generación más joven el conjunto de saberes acumulados ya que estos han sido acumulados a lo largo de la vida y a su vez, fueron adquiridos de la generación anterior.

La pedagogía de la transmisión oral del conocimiento suponía una organización social basada en la formación del sentido comunitario de sus miembros, capaces de contribuir al acrecentamiento de esa riqueza y al mismo tiempo, con la posibilidad de ser depurada en la experiencia cotidiana y transmitida a la siguiente generación. De ahí que todo el conocimiento heredado por las sociedades de transmisión oral fuera conocimiento experiencial. El acervo de conocimientos tenía como límites los propios límites corporales de cada generación. En todo caso, la división del trabajo en actividades diversas tenía como propósito la conservación de saberes especializados en diversos ramos.

La pedagogía de la transmisión escrita del conocimiento supuso una forma específica de organización social donde la escuela se convertía en el centro y su expresión máxima, la universidad, en la parte visible de esa organización. Las bibliotecas fueron los aparadores del depósito del saber en tanto que contienen la posibilidad de conservar no sólo el saber pertinente para cada sociedad, sino el conjunto de conocimiento generado, sea útil o no; sea oportuno o no. La libertad de creencias y de educación, aunado al derecho a la educación dio por resultado el acopio de prácticamente cualquier evidencia de conocimiento escrito y, por extensión, impreso: surgieron así las hemerotecas, fototecas, pinacotecas, audiotecas, dentro del concepto mayor de biblioteca.

Los diversos cambios en la Universidad no han sido capaces de modificar ese modelo de profesorado. Aún la Reforma Universitaria iniciada en 2003 se centró en la transformación del profesorado como vía para el cambio universitario requerido. Sin embargo, la Universidad más que una reforma requiere una revolución del pensamiento.

La Reforma Universitaria y la docencia universitaria

Treinta y dos años después de la creación de la universidad, en el documento Rector de la Reforma Universitaria de 2003, se considera la generación y aplicación de conocimiento como el eje alrededor del cual se organiza la actividad académica. La Reforma reorganiza la universidad tanto en el plano organizativo como en el académico con la finalidad de ofrecer programas educativos acordes con la realidad contemporánea. El docente debe transitar a convertirse en un investigador que participa en diversos aspectos de la Universidad. Así, el personal académico (PA) tiene un papel central en la transformación del modelo viejo al nuevo ya que el modelo asigna al docente las siguientes tareas:

- Realizar investigación científica con pares académicos
- Actualizar permanentemente su conocimiento disciplinar
- Incorporar prácticas pedagógicas
- Desarrollar habilidades de investigación tanto para la docencia como para temas específicos
- Realizar trabajo colegiado tanto para la docencia como para la investigación
- Reforzar las potencialidades de los estudiantes
- Realizar gestión en proyectos de desarrollo institucional

Para ello, se establece la figura de Cuerpo Académico como “la célula fundamental del nuevo modelo” (UAN, 2002), que hará posible la integración de la docencia, investigación y extensión.

El Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030

La administración rectoral 2010-2016 estableció *El Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030* en el cual se establece que

“La docencia es elemento fundamental de este proceso que se integra al modelo educativo institucional ubicando en el centro de su quehacer al aprendizaje como proceso sustancial y rector de la actividad de los sujetos universitarios. Sus cualidades son la calidad, flexibilidad, movilidad, colaboración y trabajo colegiado” (UDI, 2011:19).

A su vez se otorga un papel fundamental a la investigación:

“La investigación es el eje articulador en la generación y aplicación del conocimiento, el ejercicio de la docencia y la extensión y vinculación. Su práctica se plasma como una espiral dialéctica que amplía y orienta el horizonte del desarrollo de la Institución. En la UAN, el desarrollo del soporte científico y tecnológico se concretiza en productos de alto valor agregado y en la consolidación de mente de obra de alta calidad que funge como masa crítica en la búsqueda de soluciones sustentables a los problemas de nuestra entidad así como al desarrollo de nuestra región” (UDI,2011:19)

Las políticas establecidas en el documento señalado establecen la necesidad de impulsar la formación de alto nivel para el personal académico atendiendo estándares internacionales y renovar generacionalmente a la planta académica. Para ello, se pretende consolidar la planta académica con calidad y reconocimiento internacional.

El programa PROMEP y la Reforma Universitaria

El Programa para el mejoramiento del profesorado (Promep) surge como una propuesta para acompañar el proceso de profesionalización del personal académico universitario. A decir de Luengo (2003) se trata de un desplazamiento de la planeación a la evaluación puesto de que se enfatiza al profesorado en cuanto productor de bienes culturales universitarios. Los profesores son evaluados de acuerdo a la productividad académica, lo cual a su vez es parte fundamental de la evaluación general de la Universidad destinada a obtener financiamiento.

De esta manera, la Universidad se ve compelida a habilitar la planta académica como una manera de acceder a recursos financieros.

Las características del PA de tiempo completo de la UAN en 2010 son:

	2002		2010	
	Absolutos	%	Absolutos	%
PTC	528	100	649	

PTC posgrado	334	63.26	474	73.04
PTC con posgrado en su área disciplinar	257	48.67	437	67.33
PTC con doctorado	29	5.49	94	14.48
PTC con doctorado en su área disc.	17	3.22	91	14.02
PTC con perfil	91	17.23	147	22.65
PTC con S.N.I	6	1.14	25	3.85
CAC	0	0	0	0
CAEC	2	0	7	0
CAEF	34	0	48	0

PTC: Profesores de Tiempo completo

CAC: Cuerpo Académico Consolidado

CAEC: Cuerpo Académico en Consolidación

CAEF: Cuerpo Académico en Formación

Fuente: UAN. 2010. *PIFI 2010-2011*, Universidad Autónoma de Nayarit, 2010

La distribución del personal académico por dependencia es:

DES	PTC. Maestría		PTC Doctorado		SNI		PROMEP	
	No	%	No	%	No	%	No	%
SALUD	86	50.6	13	7.6	2	1.17	23	13.5
BASICAS INGENIERIAS	E 23	45.1	6	11.8	1	2	5	9.8
BIOLOGICO AGROPECUARIAS	64	50	39	30.46	12	9.37	39	30.46
ECONOMICO ADMINISTRATIVAS	112	57.14	14	7.14	2	1.02	49	25
SOCIALES HUMANIDADES	Y 49	45.8	22	20.6	8	7.5	31	26.1

Fuente: UAN. 2010. *PIFI 2010-2011*, Universidad Autónoma de Nayarit, 2010

La información sobre el PA de la UAN es incompleta toda vez que se carece de información estadística sobre las características del PA total de la Universidad. No se tiene acceso a información actualizada sobre el PA de medio tiempo, por asignatura ni a otras características del PA tales como género, edad, escolaridad y capacitación, etc., La información se genera a partir de la participación de la UAN en fondos para el acceso de recursos tales como el PIFI el que prioriza los indicadores académicos. Manuel Gil Antón expresa que “Si queremos medir lo que es valioso (en la educación superior), vamos a terminar valorando sólo lo que es medible” (Gil Antón, 2009).

En cuanto la capacitación docente para el profesorado universitario, desde 1974 surgió el Departamento Técnico Pedagógico dentro de la estructura de la Universidad Estatal. El Departamento pretendía acompañar al profesorado universitario en la formación permanente para el mejor desempeño de sus tareas. En esa época se otorgaba capacitación de programación por objetivos, dinámica de grupos, didáctica de las ciencias experimentales, didáctica de las matemáticas y de las ciencias sociales. Los programas de capacitación del profesorado se realizaron en vinculación con el departamento de Departamento de Didáctica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y, a partir de 1975, con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). En esa época se inició la formación de personal para el sistema de universidad abierta, cuyos resultados se concretaron en el establecimiento de la Escuela Preparatoria Abierta para Trabajadores.

La capacitación docente ha tenido altas y bajas en la universidad ya que las acciones han carecido de un continuum, sin embargo, se trata de acciones permanentes llevadas a cabo de acuerdo a las tendencias de la administración rectoral de cada época. Las principales dificultades para llevar a cabo la capacitación docente son la formación de los profesores como profesionistas, la cual prioriza el manejo de disciplinas tendientes a aplicarlas y por lo tanto, se descuida el aspecto de la transmisión del conocimiento y la experiencia. Y por otro lado, la carencia de profesionalización del profesorado ya que se trataba de trabajadores cuya fuente principal de ingresos se ubicaba en el ejercicio profesional, lo cual conducía a otorgar poco tiempo a la labor docente.

A partir de la Reforma Universitaria de 2003, un aspecto fundamental fue la capacitación del profesorado. Para llevar a cabo la habilitación de la planta académica, la UAN llevó a cabo dos estrategias fundamentales: la primera se encaminó a propugnar por la adquisición del grado académico preferente por el mayor número de profesores y la segunda consistió en capacitar permanentemente al profesorado en activo. Ambas actividades fueron llevadas a cabo por la Secretaría de Docencia de la UAN.

La Coordinación de Capacitación Docente (CCD) se estableció como una unidad destinada a ofrecer un conjunto de cursos a través de los cuales se establecería la capacitación permanente al profesorado. Los cursos se dividieron en cursos disciplinares, cursos pedagógicos, cursos inductivos al modelo educativo de la reforma y cursos de adquisición de habilidades, en particular, el uso de tecnologías e inglés.

Los cursos disciplinares tienen como propósito actualizar a los docentes en el ámbito de su competencia; los cursos pedagógicos parten del principio de complementar la formación disciplinaria con herramientas didácticas y pedagógicas que faciliten la tarea del profesorado de acuerdo a los nuevos tiempos dejando de lado las prácticas tradicionales en que se ha desenvuelto la docencia. Los cursos inductivos al modelo educativo se establecieron con la finalidad de familiarizar al profesorado en el nuevo lenguaje de la reforma y en los procesos conducentes a participar en los programas educativos. Finalmente, los cursos de adquisición de habilidades pretenden convertir al profesorado en un docente capaz de utilizar la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje.

La legislación sobre el personal académico

La legislación correspondiente al personal académico se contiene en los siguientes normatividades:

1. Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit
2. Estatuto de Gobierno de la UAN
3. Estatuto de Personal Académico
4. Contrato Colectivo de Trabajo

El profesorado en las Leyes Orgánicas de la UAN

Fecha	Disposición
Ley Orgánica de 1969	<p>Art. 64.-Los profesores serán nombrados por el Rector, a propuesta de la dirección de la Facultad o Escuela de que se trate y deberán llenar los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Tener título o grado universitario o reconocida competencia en la materia que imparta, a juicio del Consejo de la Escuela o Facultad; y b) Observar buena conducta social
Reforma de 1975	<p>Art. 42.-h) Formular los Reglamentos de escalafón, jubilación, seguridad y prestaciones sociales del personal docente y de los trabajadores de la Universidad.</p> <p>k) Conceder y retirar becas a profesores y alumnos</p> <p>l) Resolver en última instancia con la presencia de los interesados los casos consignados por la Comisión de Responsabilidades, sobre la expulsión de Profesores previamente audiencia que para su defensa concederá a los enjuiciados ésta.</p> <p>ll) Conceder estímulos al personal académico, a los alumnos y trabajadores, cuando se hubiesen hecho acreedores a esa distinción.</p> <p>o) Conceder jubilación por treinta años de servicio</p>

	<p>acumulativo con salario íntegro, nunca menor al mínimo señalado por la Comisión Nacional de Salarios y Pensión por invalidez, vejez o muerte en los términos que establece la Ley de Pensiones y Jubilaciones del ISSSTE.</p> <p>r) Promover el mejoramiento profesional de los Maestros Universitarios, otorgándoles créditos escalafonarios a quienes se hicieren acreedores a ello.</p>
<p>Ley Orgánica de 1985</p>	<p>Art. 8º. La Universidad Autónoma de Nayarit estará integrada por:</p> <p>II.-Personal Académico</p> <p>Art. 15.- El Consejo Universitario estará integrado por:</p> <p>V.- Un Representante de los Profesores de cada una de las Escuelas y Facultades</p> <p>VI.- Tres representantes de la Organización Gremial del Personal Académico que acredite la titularidad del Contrato Colectivo de Trabajo</p> <p>Art. 22.- El Consejo General Universitario tendrá las siguientes facultades y obligaciones:</p> <p>III.- Conocer en revisión las decisiones de los Consejos de Escuela sobre la destitución de un Profesor o Investigador, concediéndoles derechos de audiencia</p> <p>Art. 24.- Para ser Rector se requiere:</p> <p>IV.- Ser Profesor, Investigador o Funcionario de la Universidad, con antigüedad no menor de tres años dentro de la misma, al momento de ser nombrado Rector</p> <p>Art. 33.- El Personal Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit, estará integrado por Profesores e Investigadores</p> <p>Art. 34. Las relaciones entre la Universidad y su Personal Académico se regirán por el Reglamento General Universitario y por los Reglamentos Específicos que apruebe el Consejo General Universitario</p> <p>Art. 35.- Los derechos y prestaciones del Personal Académico se sujetarán a los Contratos Colectivos que la Universidad convenga con sus Representantes y en dichos Contratos no se estipularán derechos y</p>

	prestaciones inferiores a los que concede la Ley Federal del Trabajo
Ley Orgánica de 2003	<p>Art. 9.- 2. El Estatuto de Gobierno y la reglamentación respectiva establecerán los derechos y obligaciones de los integrantes de la comunidad, de conformidad con las bases siguientes:</p> <p>a) El personal académico es aquel que realiza las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios</p>

Ha ocurrido una evolución desde la categoría de profesor a la categoría de personal académico. En 1969 al inicio de la Universidad el concepto se refería a profesores, los cuales tenían que tener licenciatura o competencia en lo que pretendía enseñar. Se trata de una extensión del profesorado de otros niveles educativos el que debía enseñar en la Universidad. A su vez, ello da cuenta de una Universidad enfocada principalmente a la docencia, de ahí la incorporación de profesores.

La reforma de 1975 otorgó autonomía a la Universidad e incorporó distintas categorías para el personal académico sin que las definiera. La ley se refería a *personal docente, profesores, personal académico y Maestros Universitarios* de manera indistinta, ello dió cuenta de las nuevas funciones que debían realizarse al interior de la universidad, labores no solamente vinculadas a la docencia sino tendientes a crear conocimiento. Esta disposición estableció los Institutos de Investigación como parte de la estructura de la Universidad.

La Ley Orgánica de 1985 establece la categoría de personal académico el cual está compuesto por profesores e investigadores. El Reglamento de Personal Académico derivado de esa ley establece las categorías del personal académico como sigue: 1) Técnicos académicos, 2) Profesores de enseñanza media superior, 3) Profesores de asignatura en enseñanza superior, 4) Profesores e investigadores de carrera asociados y titulares, 5) Ayudantes de profesor o investigador, 6) Profesores e investigadores visitantes, y 7) Profesores e investigadores eméritos. Esta clasificación da cuenta de la complejidad que empieza a tener la actividad académica en la Universidad. Este Reglamento incorpora el término de *trabajador académico* y lo define como: “la persona física que presta servicios de docencia y/o investigación, conforme a los planes y programas establecidos por los órganos competentes de la Universidad” (Reglamento, 1985).

La Ley Orgánica de 2003, vigente hasta la fecha, establece la categoría de personal académico como aquel “que realiza las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios”. Esta disposición requiere una adecuación del Reglamento de Personal Académico a fin de incorporar las funciones de extensión de la cultura y los servicios, lo cual no ha ocurrido hasta la fecha.

Distintas denominaciones contenidas en las Leyes Universitarias

Disposición	Denominación
Ley Orgánica de 1969	Profesores
Reforma de 1975	Personal docente Profesores Personal académico Maestros Universitarios
Ley Orgánica de 1985	Personal Académico, compuesto por Profesores Investigadores
Ley Orgánica de 2003	Personal académico realiza las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios

El Estatuto de Gobierno no aborda las características del personal académico. Por su parte, como ya se dijo, el **Reglamento de Personal Académico** de la UAN, (1985) establece:

“Artículo 2.

Trabajador académico es la persona física que presta servicios de docencia y/o investigación, conforme a los planes y programas establecidos por los órganos competentes de la Universidad.

Artículo 3.

Las funciones generales que deberá desarrollar el personal académico universitario, son las siguientes:

- I. Impartir la educación superior y la media superior en la Universidad con el propósito de formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad;
- II. Participar en la organización, realización y dirección de investigaciones sobre temas y problemas de interés nacional, regional y estatal, aportando como resultado de ellos las posibles soluciones;
- III. Desarrollar las actividades conducentes al enaltecimiento y difusión de la cultura”.

Los Contratos Colectivos de trabajo son los instrumentos que regulan las aplicaciones de la normatividad en un momento dado, los cuales a su vez, establecen distintas precisiones sobre las categorías. El **Contrato Colectivo** de Trabajo 2010-2011 establece:

“CLÁUSULA 2. Definiciones y denominaciones.

Para la correcta interpretación y aplicación de este Contrato se establecen las siguientes definiciones y denominaciones:

d) Trabajador o Personal Académico: Los que define el Reglamento del Personal Académico como tal y que prestan servicios personales a la UAN, consistentes en impartir educación, bajo el principio de la libertad de cátedra y de investigación, con el propósito de formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; para organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional, regional y estatal; para desarrollar actividades conducentes a extender con mayor amplitud posible los beneficios de la educación y la cultura, así como participar en la dirección, coordinación y administración, en su caso, de las actividades mencionadas.

e) Trabajador o Personal Académico de Confianza: Todo aquel que en la Universidad ocupa puestos de decisión que implican obligatoriedad para los trabajadores o personal académico, así como todo aquel que realice funciones de dirección, coordinación, inspección, vigilancia y fiscalización de carácter general no tabulado.

La categoría de trabajador académico de confianza depende de la naturaleza de las funciones desempeñadas y no de la designación que se dé al puesto.

f) Trabajador o Personal Académico de Confianza en funciones de Dirección o de Administración: El que desempeña alguna función de carácter directivo o de administración, conforme a las normas aplicables correspondientes, sin que ello afecte sus derechos laborales ya obtenidos como académico.

Como se observa, la normatividad vigente hace hincapié en la legislación relacionada con los derechos de los trabajadores pero poco ha avanzado en el establecimiento de condiciones que hagan posible la transformación del profesorado a personal académico. Ello es una consecuencia de la falta de políticas de desarrollo del personal docente integrales capaces de articular la realidad de los docentes con las políticas federales en la materia de tal manera de actualizar y concordar las leyes universitarias.

Ejemplo de ello es la situación actual donde las incongruencias en la normatividad son: La Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit, vigente desde 2003, plantea un modelo de universidad basado en áreas de conocimiento, el cual requiere personal académico formado en la investigación, que convierta la creación de conocimiento en el punto central a partir de lo que debe desarrollar la docencia y la vinculación.

El Reglamento de Personal Académico data de 1985, este contiene disposiciones sobre trabajadores académicos vinculados al modelo de universidad establecido en

1985 tendiente a establecer universidades de excelencia en el interior del país y que se orientaba a profesionalizar la actividad académica en la Universidad a través de lograr el ingreso a la planta académica a partir de concursos de oposición y distribuir equitativamente las labores de los académicos en las distintas tareas correspondientes.

El Contrato Colectivo de trabajo del personal académico vigente en 2010-2011 incorpora como trabajador académico a una extensa variedad de actividades relacionadas con la administración de la función académica y no necesariamente con la generación, ampliación, transmisión, difusión y extensión del conocimiento. Lo anterior conduce en la práctica a consentir un conjunto de prácticas vinculadas al ejercicio administrativo sin que incremente el conocimiento, por el contrario, se reconoce como trabajador académico a quien no genera conocimiento ni lo trasmite.

Conclusiones: nuevas condiciones para los nuevos tiempos

Mientras que la generación del conocimiento transita a nivel mundial por vías tecnológicas globalizadas, la Universidad Autónoma de Nayarit muestra una desactualización de la normatividad correspondiente al personal académico. El modelo de Universidad centrado en el docente ha dejado de ser el modelo organizacional ideal para las nuevas condiciones, pero parece que la Universidad Autónoma de Nayarit no se ha dado cuenta de ello.

Por lo anterior, es necesario actualizar la legislación universitaria en el ámbito del personal académico con la finalidad de establecer una normatividad capaz de dar sustento a las actividades de la Universidad, con capacidad de impulsar la actualización del personal académico y de vincularlo al modelo de desarrollo universitario actual. Las contradicciones en que se encuentra la normatividad universitaria en este campo dan por resultado aplicaciones erráticas y discrecionales de la ley. Ejemplo de ello es la forma de ingreso del personal académico a la Universidad, lo cual ocurre sin que se aplique la disposición de aplicar concursos de oposición.

Debiéramos preguntarnos si es el tiempo de establecer exámenes de ingreso al personal universitario con estándares nacionales capaces de generar información suficiente sobre la preparación académica real del conjunto del profesorado universitario, independientemente de los grados académicos que ostente. Una prueba de ingreso nacional puede contrarrestar nepotismo, presiones políticas, intervenciones no deseadas, sesgos de género y endogamias en el reclutamiento del profesorado (Altbach, 2004).

¿Hacia dónde transita el personal académico universitario? Sería una visión corta decir que solamente deben renovarse los reglamentos y actualizar las leyes para establecer concordancia entre ellos. Lo que se requiere es concebir los nuevos actores universitarios con capacidades adecuadas a los nuevos tiempos y uno de ellos son los miembros del personal académico. Mientras la legislación universitaria presente desactualizaciones, contradicciones y obsolescencias se carecerá de las bases legales para avanzar en la profesionalización del ejercicio académico y además, se propicia la aplicación discrecional de las normas.

Bibliografía

Altbach, Philip G. (coordinador). 2004. *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, Universidad Autónoma Metropolitana, México

Barraza, Ozuna y otros. 2006. "Nueva pedagogía: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento" en *Enlace, expresiones de la sociedad civil*, Revista Digital de la Unidad para la Atención de las Organizaciones Sociales, Nueva época, año 4, no. 4, abril-junio 2006, http://www.organizacionessociales.segob.gob.mx/UAOS-Rev4/nueva_pedagogia.html (consultada, julio 2010)

Decreto no. 5162. 1969. "Ley Orgánica de la Universidad de Nayarit" en *Periódico Oficial*, Gobierno del Estado de Nayarit, 19 de agosto de 1969

Decreto no. 5759. 1975. *Periódico Oficial*, Gobierno del Estado de Nayarit, 24 de diciembre de 1975, pp 2-4

Decreto no. 6887. 1985. "Ley Orgánica de la Universidad de Nayarit" en *Periódico Oficial*, Gobierno del Estado de Nayarit, 9 de marzo de 1985

Decreto no. 8500. 2003. "Ley Orgánica de la Universidad de Nayarit" en *Periódico Oficial*, Gobierno del Estado de Nayarit, 15 de noviembre de 2003

Gil Antón, Manuel. 2009. "El profesor y la universidad", conferencia en el Diplomado Sociedad y Región, La Universidad del siglo XXI: Transformaciones, rupturas y continuidades, Universidad Autónoma de Nayarit, Tepic, Nayarit, 4 de abril.

Luengo, Enrique. 2003. "Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad". *Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESACC – ASCUN, Bogotá, Colombia. 5 y 6 de junio.

(http://www.anuias.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf) consultada julio de 2010.

O'Connor, Elvia y otras. 2010.

SPAUAN. 2010. *Contrato Colectivo de Trabajo*, registrado 5 de marzo de 2010 en la Junta Especial de la local de Conciliación y Arbitraje, Tepic, Nayarit

Tubella, Irma y Vilaseca, Jordi. 2005. *Sociedad del conocimiento. Cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*, Universidad Abierta de Cataluña, Barcelona

UAN. 1985. *Estatuto de Personal Académico*, Universidad Autónoma de Nayarit, aprobado en las sesiones extraordinarias del Consejo General Universitario del 15 y 16 de enero de 1985.

Universidad Autónoma de Nayarit. 2002. *Documento Rector para la Reforma Académica*. Tepic, Nayarit.

UAN. 2010. *PIFI 2010-2011*, Universidad Autónoma de Nayarit, 2010

UAN/UDI. 2011. *Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030*, Universidad Autónoma de Nayarit, Tepic, Nayarit (www.uan.edu.mx) consultada junio 2011.

Revolución del Profesorado Universitario

Narda Yadira Aguilar Orozco²²

Aurora García Sandoval²³

Resumen

Ante los cambios que se han ido presentando en la vida universitaria, desde su fundación en 1969, ya sea por causa de políticas educativas o por la tecnología que ha ido penetrando fuertemente en el quehacer diario del profesor universitario, se analizan las formas de adaptación, a veces de renuencia y al final de aceptación a la reforma universitaria, por parte de este actor de la vida académica, el profesor, que ha llevado una verdadera revolución a la actividad del docente, quien ha modificado en

²²Docente de la Unidad Académica de Odontología.

²³Docente de la unidad Académica de odontología..

forma perceptible los aspectos de impartir la clase y las formas de evaluación del aprendizaje, siendo él mismo sujeto de evaluación en este modelo educativo.

También se revisan dos documentos que han marcado los cambios de estructura sustantiva en la historia de la Universidad autónoma de Nayarit, para resaltar los puntos que dominan sobre la situación académica de la universidad y la forma en que han impactado en el profesorado de la Unidad Académica de Odontología en una auscultación directa hecha por las autoras.

Introducción

Tiempos pasados ¿fueron mejores? Nadie podría imaginarse la secuencia de cambios que entraría a nuestra vida de profesores, a veces provocada por nosotros mismos y en ocasiones obligados por el ingreso de la universidad al engranaje nacional e internacional -también revolucionado por la globalización-, que obligó a la educación a seguir una dinámica veloz en todos los niveles, lo cual tuvo efecto en la educación superior ¡naturalmente!

Cuando ingresamos a trabajar a la universidad hace cerca de 40 años, la enseñanza se deslizaba tranquilamente en el formato tradicional: el profesor enseñaba en medida de sus conocimientos, tanto profesionales como docentes, y el estudiante aprendía también en medida de su capacidad de aprendizaje. Si era necesario efectuar algunas prácticas dentro de la materia, éstas se hacían, consiguiendo espacios en donde realizarlas, como hospitales, fábricas, campos de cultivo, ranchos, oficinas gubernamentales, empresas privadas, laboratorios, hoteles, juzgados, etc., según la carrera, era el permiso que se solicitaba para que los estudiantes tuvieran prácticas y su aprendizaje se acercara lo que más se pareciera a la realidad. Bueno, eso se pensaba y eso era de lo que se disponía en el mejor de los casos, pues la mayoría de materias en todas las carreras, nos las echábamos de pura teoría y ¡ahí échenle imaginación muchachos!

Desde luego que para la carrera de cirujano dentista, obligaba la práctica con pacientes en instalaciones equipadas con unidad dental e instrumental específico, amén de mil cosas más. En la Escuela Superior de Odontología, a tres años de su fundación, se logró realizar práctica adecuada, gracias a que se tomó una de las pocas aulas existentes, para habilitarla como clínica, con cinco equipos dentales, un equipo de rayos X, instrumental y material especializado, en donde cerca de 20 practicantes, iniciarían prácticas clínicas odontológicas. En 1972, se hizo la apertura de la clínica odontológica con servicio al público en general. La dificultad era que la universidad estaba muy lejos del centro de Tepic, entonces los estudiantes empezaron a practicar entre ellos mismos y con sus familiares, que por cierto, ahí se los iban intercambiando para que todos pudieran acreditar las prácticas.

A pesar de esas limitaciones, considero que fueron muy buenas generaciones de egresados y buenos profesionistas, ahora que ya superaron la prueba del tiempo. No podemos caer en el dicho de que tiempos pasados fueron mejores, porque las cosas cambiaron y cambiaron para bien en nuestra opinión.

Desde antes de la reforma en la Universidad Autónoma de Nayarit, que lleva más de siete años en su haber, pero de verdad que mucho antes, nos sorprendió dentro de las aulas el torrente vigoroso de la tecnología, recordemos que en 1990 aproximadamente, empezamos a incursionar en el uso de la computadora, podría decir que en el 2000, porque en ese tiempo cuando una de las autoras fue directora de la Facultad de Odontología, que en 2004 pasó a ser Unidad Académica de Odontología, uno de los proyectos que estaban en su plan de trabajo, era dotar a cada aula de un proyector de diapositivas, y así lo llevamos a cabo, nada más que uno o dos años después de haber implementado este recurso en las aulas, empezó su decadencia, pues empezamos a conocer el proyector “cañón” junto con la computadora.

Hacia pocos años que habíamos conocido la computadora personal compuesta por monitor, teclado y cpu. Recibimos los primeros cursos sobre computación al profesorado impartidos por Raúl Pérez González en 1988, en 1990 nos impartió otro curso la maestra en odontología Alma Rosa Rojas García, éste ya en la Escuela, la cual había logrado en el periodo de la dirección de Aurora García, la construcción y equipamiento de una sala de cómputo con ocho computadoras monocromáticas marca Printaform, más dos impresoras de punto.

Entonces la universidad, por insistencia de los profesores, empezó a otorgarnos préstamos para adquirir computadoras y cada profesor pudo hacerse de una “computadorcita” para empezar a trabajar cada quién en sus casas, desde luego que fuera de horario de trabajo.

Sin pasar de esa época, ya incursionábamos también en la fotografía clínica y el sueño de muchos de nosotros era adquirir una cámara fotográfica y la marca de moda era Mavica –creo que por ahí tengo guardada la mía- que nos costó muy cara; era digital (enorme) e imprimía las fotos en un disco de 3 1/2” de alta densidad, lo más asombroso para nosotros, era que sacábamos el disco, lo metíamos en la compu y ¡ahí teníamos en forma inmediata la fotografía para poderla llevar a imprimir u obtener diapositivas para nuestras clases! Esa cámara la compramos con nuestra primera beca PROMEP por ahí de 1998 si mal no recuerdo.

En todos estos recuerdos está mezclado el tema inicial de cambios en nuestra vida de profesores, pues ya no éramos profesores de puro gis en el aula, sino que ya proyectábamos nuestro material en clases y el estudiante ya no se imaginaba tratamientos o imágenes, sino que con estos medios, llevábamos algunos casos clínicos o técnicas de laboratorio en imagen a color.

La escuela contaba con tres proyectores que hoy son historia: el retroproyector (que lo llamábamos Arturito), un proyector de cuerpos opacos y un proyector de acetatos, que ahora nos preguntamos cómo le hacíamos para llevarlos a las aulas pues eran muy pesados y voluminosos, además, para conseguir lámparas de repuesto, teníamos que recurrir al doctor Jaime Gutiérrez para que en una de sus vueltas de Guadalajara a Nayarit, nos los consiguiese, así que había que esperar de 20 a 30 días para volver a usar los aparatos. Muchos profesores adquirimos también nuestro proyector de diapositivas Kodak e hicimos promoción a las tesis audiovisuales que tuvieron mucho

auge en odontología, pues queríamos explotar el recurso, que duró realmente poco tiempo, a lo mucho diez años.

Luego vinieron un sinfín de mejoras pues con multimedia que inició con nosotros desde hace cinco o seis años, la cual está en auge aún -en 2010- al mismo tiempo que empezábamos a usar los teléfonos celulares, que vieron en el teléfono inalámbrico por ahí de 1980, a sus antecesores, pasamos de pizarrón y gis al pintarrón y marcadores especiales, hoy casi en desuso, pues la imagen ha sustituido la escritura en pizarrón o pintarrón. Los pupitres o mesabancos se están sustituyendo por mesas binarias y sillas para poder realizar dinámicas didácticas según amerite la unidad de aprendizaje en práctica.

El proyecto de superación académica y el documento rector de la reforma académica

En diferentes administraciones rectorales ha brotado la iniciativa de mejorar al tipo de profesor que funge como personal académico dentro de la universidad. Tuvo buen inicio y al parecer, pues no encontramos otro documento antecedente al de la reforma, fue la simiente para lograr lo que llevamos hecho en ese sentido, el Proyecto de Superación Académica, que se publicó en 1984, siendo rector el Lic. Javier Germán Rodríguez, en él se exponía la necesidad de modificar los planes de estudio y de que el profesor se capacitara con estudios de maestría y doctorado y se diseñaban las estrategias para lograrlo, en él se hacían proyecciones para las áreas del conocimiento en que se dividiría la universidad; algunas se cumplieron y otras quedaron fuera de contexto.

Transcurrieron 20 años, y en 2003, fue aprobada por el Consejo General Universitario presidido por el Lic. Javier Castellón Fonseca, rector de la Universidad, el proyecto de Reforma Académica plasmado en el Documento Rector de la Reforma Académica para la Universidad Autónoma de Nayarit.

Parece ser que la universidad –sus autoridades, desde luego- ven al profesor como un ente que debe cambiar de acuerdo a las épocas que también están cambiando, aunque a veces pareciese que sólo por moda, pero lo que si es cierto es que a nivel nacional queriendo encuadrar en el contexto internacional, han surgido dependencias gubernamentales que están empujando a los profesores para que cambien, en el sentido de que no se queden con tan sólo la licenciatura, ofreciendo para el que se supere, mejoramiento de sueldo y de algunas prestaciones, tal es el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit, que ha logrado desde 1990 a 2010, que el profesorado con doctorado se haya crecido al 10%, que el profesorado con maestría esté en 40% y que con esa base siga pujando para que las unidades académicas logren la acreditación por instancias externas.

Acerca del aspecto sustantivo de la universidad, se planteaba en este mismo documento, la necesidad de elevar el grado académico de la planta docente pues en los últimos diez años se había producido una fuerte improvisación de profesores (UAN, 1984:63) que resultaba en enseñanza que no correspondía a las demandas y necesidades que requería el país. Por tanto, ponía énfasis en la implementación de estudios de postlicenciatura dentro de la institución, además de que proponía que los profesores de dichos cursos, fuesen impartidos por personal con grado de doctor.

Con respecto a qué hacer con los espacios vacíos que dejarían los profesores mientras estudiaban posgrado, sugería que fuesen sustituidos por profesores contratados ex profeso que contasen con el grado de estudios adecuado. La idea principal era interrelacionar la investigación con la docencia, proyectaba que para 1988 el cuerpo docente estaría constituido en 40 por ciento por profesores de tiempo completo con grado de maestría y doctorado, obteniendo a la postre, una proporción de tres maestros por cada doctor (UAN, 1984:64).

Se consideraba que por existir 423 profesores en nivel superior y de ellos solamente 152 (35.9%) con categoría de tiempo completo, no era posible considerar la integración de grupos bien definidos de profesores investigadores, lo cual daba la pauta para desarrollar un programa de formación y actualización de la planta docente. Proponía en años subsiguientes que la universidad estaría en condiciones de firmar convenios de superación para 81 profesores dispuestos a lograr el grado maestría y 33 el grado de doctor.

De igual forma, se comentaba que si la matrícula en educación superior mantuviese un ritmo de crecimiento anual medio, superior al nueve por ciento, implicaría pasar de una población de 4,994 alumnos en 1984, a 7,100 para el año 1988. Para atender dicha cantidad de alumnos se requerirían aproximadamente 710 profesores de tiempo completo (UAN, 1984:65,66).

Acerca de la modalidad estructural de la universidad en este documento ya se programaba adoptar dentro de los aspectos de docencia e investigación, dos campos bien coordinados: se planteaba la existencia de cinco áreas del conocimiento que en el aspecto docente concentraran las once carreras de licenciatura que se cursaban más seis que se crearían a partir de 1985. A cada área correspondería un centro de investigación.

Cuadro 1. Proyecto de conformación de áreas académicas en la UAN. 1984.

Área	Licenciaturas que la conformarán
Ciencias agropecuarias	Agronomía, Medicina Veterinaria y zootecnia
Ciencias de la salud	Médico cirujano, Enfermería, Cirujano dentista
Ciencias de la ingeniería	Ingeniería químico industrial, Ingeniería pesquera
Ciencias básicas	Biología, Química, Matemáticas, Física
Ciencias Social-humanísticas	No se mencionan específicamente

Fuente: UAN. 1984. Proyecto de superación académica, pp 67-72.

Documento rector

Transcribimos del documento rector para la reforma universitaria, las razones en que se fundamentó la reforma:

“La primera razón que impulsa la necesidad de una transformación profunda del quehacer académico e institucional de la universidad es la de elevar la calidad y

pertinencia de los programas educativos del nivel superior y media superior, con el fin de coadyuvar una sociedad más y mejor educada. Esta necesidad obliga a la revisión de la misión, los objetivos y las estructura de la oferta académica de los centros educativos de nuestra institución.”

“Un segundo factor de incidencia para el cambio en las instituciones de educación superior públicas es, sin duda, el contexto nacional e internacional. La aparición de nuevos campos de conocimiento y de la tecnología, el uso global de la informática y la telemática, las crisis de las profesiones tradicionales aunadas al surgimiento de nuevas profesiones con creciente demanda. Con la innovación tecnológica y el papel preponderante del conocimiento se han generado nuevas formas de ejercicio de las profesiones; nuevas formas de generar conocimientos científico-técnicos y un creciente consenso al tratamiento de temas humanistas fundamentales tales como la protección ambiental, los derechos humanos, los derechos de los niños y la equidad de género, entre otros.

La estructura en la que se pensó, fue organizar las carreras por áreas de conocimiento:

“La Universidad ha determinado sus áreas académicas en función de cuatro grandes ámbitos del conocimiento:

- El Área de Ciencias Básicas e Ingenierías
- El Área de Ciencias Biológico Agropecuarias
- El Área de Ciencias de la Salud y,
- El Área de Ciencias Sociales y Humanidades

Aunque casi inmediatamente surgió otra área que fue la de Económicas y Administrativas y como tal empezó a funcionar.

La justificación de las áreas fue la siguiente:

“...las Áreas se conciben como espacios de organización para el desarrollo de las funciones sustantivas de la Universidad y en cuanto tales se integrarán para facilitar el trabajo académico de investigadores y docentes compartiendo recursos físicos y materiales. La función de las áreas es netamente la de realizar la planeación académica de los programas que de su actividad deriven, aprobados por el máximo órgano de gobierno de la Universidad, habrán de ser respaldados por la estructura administrativa, impidiendo que el trabajo académico quede supeditado a decisiones administrativas unidireccionales.”

Otra parte importante sobre las razones de cambiar el modelo educativo implícito en la reforma universitaria fue:

“La historia de nuestra universidad es compleja, e incluye aciertos y errores. Entre sus aciertos se halla el compromiso histórico con los grupos menos favorecidos de la entidad. La autonomía universitaria es una conquista ciudadana que buscó y logró

acercar a los jóvenes hijos de trabajadores a la educación superior. Sin embargo, también se cometieron graves errores; se politizó la academia ocasionando un procesos de polarización interna, se promovió el dogmatismo y el sectarismo, se olvidó la discusión académica, y la institución se estancó en un modelo administrativo arcaico y disfuncional que sostuvo a un modelo académico que ya no corresponde al momento histórico de desarrollo de la ciencia y de las necesidades del entorno económico y social.

“Nuestro modelo académico cuenta con limitaciones para enfrentar el desarrollo de la sociedad del conocimiento; un currículo inflexible, desactualizado, con planes de estudios rígidos y obsoletos, cátedras basadas fundamentalmente en la exposición, en la enseñanza memorística y en la fragmentación del conocimiento, con alto grado de separación entre las diversas disciplinas, desarrollados en un ámbito de desorden laboral que provoca ausentismo y complacencia.”

“El modelo napoleónico vigente de nuestra universidad, ha mostrado severas resistencias a la necesidad de actualizar los planes y programas de estudio así como en el reconocimiento de las necesidades del contexto social y su adecuación con las necesidades académicas para una óptima formación de los estudiantes.”

Mencionaba, desde luego, el papel del personal académico dentro de la reforma:

“Uno de los contenidos básicos del proceso de Reforma Académica que nuestra universidad debe emprender radica en definir el nuevo papel que el docente tiene que jugar en su quehacer académico para transitar a un sistema flexible, por créditos, multi e interdisciplinario, que le impulse a centrar su actividad en el alumno, facilitando el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, bajo un sistema de relaciones académicas dentro de un conjunto de campos institucionalmente construidos, tales como el Cuerpo Académico, evitando la práctica didáctica aislada y personalista, por lo que será necesario establecer instancias de actualización para transitar al nuevo modelo Universitario.”

Hablaba también del sistema académico y de la célula fundamental del modelo académico:

“Bajo este modelo, el papel del docente universitario para construir un sistema académico flexible, por créditos, multi y transdisciplinarios es fundamental; le obliga a centrar su actividad en el alumno, facilitándole el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en un marco colectivo de discusión, generación y aplicación del conocimiento.

“El cuerpo académico constituye la célula fundamental del modelo académico pretendido y es su agrupación en Áreas del Conocimiento lo que hace posible que las actividades sustantivas se realicen de manera integral, propiciando el trabajo cooperativo con la finalidad de diseñar y llevar a efecto los programas docentes y los proyectos de generación y aplicación del conocimiento derivados de las líneas de desarrollo académico institucionales. De esta forma, los cuerpos académicos soportan a los programas académicos dentro de un Área determinada, lo que define una

estructura organizativa integrada por cuerpos académicos, programas académicos y áreas del conocimiento.”

Los rasgos para el modelo académico eran:

Flexibilidad y currículo flexible

Sistema de créditos

Movilidad académica

Multi e interdisciplinariedad

Finalidad formativa

El sistema de evaluación

La investigación básica y tecnológica

Los nuevos programas académicos

El sistema de tutorías

Redes nacionales e internacionales

La transición de los programas académicos

Con la finalidad de indagar con qué criterio percibe el proceso de reforma universitaria el profesorado universitario, diseñamos y ejecutamos una encuesta entre los profesores de la Unidad Académica de Odontología, que dio los siguientes resultados:

En su mayoría están conscientes de que la reforma universitaria tiene como objetivo principal o central al estudiante, hacia el cual van dirigidas la mayoría de sus acciones como son: facilitarles herramientas académicas de nivel actualizado, proporcionarles servicios especiales como la tutoría, asesoría, movilidad, acceso a la investigación, así como permitirles diseñar su trayectoria académica con empleo del sistema de créditos. El modelo académico propuesto, definitivamente beneficia a los estudiantes.

En cuanto al profesor, la reforma académica vino a proporcionarle muchas ventajas, sobre todo en la forma de organizarse para realizar las tareas académicas, pues surgió la figura del cuerpo académico y sin haberlo previsto, se configuraron las academias, siendo ambos cuerpos colegiados muy apropiados para insertarse en la investigación, buscar mejores niveles académicos y entre otras ventajas, elaborar programas de unidad de aprendizaje partiendo del criterio de todos los integrantes que imparten la misma materia.

Otras ventajas que el profesor observa, es que participando en estas nuevas formas de organización, han accedido a revistas para publicar resultados de investigación y algunos integrantes de cuerpos académicos, dirigen tesis de licenciatura y de

maestría, en casos contados, han publicado libros de texto o participado en capítulos de los mismos a nivel local.

No se debe omitir la opinión que han vertido algunos profesores en el sentido de que consideran que el modelo anterior era mejor, sin comentar razones; ni el de otros, que dicen que han mezclado modelo anterior con el vigente y que se han sentido muy bien al trabajar con este modelo híbrido individual.

Evaluaciones y acreditaciones institucionales

La Secretaría de Educación, por conducto de cuerpos colegiados conformados expresamente para asistir a las universidades del país, para revisar, verificar y calificar las instalaciones, productos y programas de las carreras que ofrece, inició el programa de acreditación académica, el cual una vez aprobado, da fe de que esa universidad y esa carrera están reconocidos con programas de calidad que permiten que los estudiantes egresados de las mismas puedan a su vez ser reconocidos como egresados de programas de calidad competitivos en carreras similares en todo el país y posiblemente en el extranjero.

Este programa ha permitido que todas las universidades tanto públicas como privadas, estén en una etapa de obtención de la acreditación y al mismo tiempo, esto las empuja a estar en constante cambio, promoción con los profesores para que investiguen, produzcan, publiquen, hagan estudios de doctorado, para poder lograr acreditar todos los programas de todas las carreras de nivel superior. Esto acarrió que la universidad tuviera que efectuar un proyecto de cambio radical que inició en 1999 y culminó en 2003, con la reforma universitaria y cambio de modelo educativo.

Profesorado en la Universidad

Para tener idea de cómo ha ido cambiando la población docente en cuanto a nivel académico, ponemos a consideración del lector los cuadros que se rescataron tanto del Proyecto de superación académica de 1984 y datos registrados hasta 2008 que nos fueron proporcionados por la Secretaría de Docencia de la Universidad.

Cuadro 2. Nivel académico del profesorado del nivel superior de la UAN. 1984.

Nivel	Número de profesores	Porcentaje
Doctor	2	0.5
Maestro	31	7.3
Especialidad	113	26.7
Licenciatura	189	44.7
Otro nivel	23	5.4
Suma	423	100

Fuente: UAN. 1984. Proyecto de superación académica, p 65

Nota: Se respetaron las cifras originales aunque no coinciden las sumas.

Cuadro 3. Profesorado con grado de doctor y de maestría del nivel superior de la UAN. 1998-2008.

Nivel	1998	2004	2008
Doctor	9	22	27
Maestro	56	140	118
Suma	65	162	145

Fuente: UAN. 2010. Secretaría de Docencia.

Cuadro 4. Profesorado con grado de doctor y de maestría del Área de Salud de la UAN. 1998-2008.

Nivel	1998	2004	2008
Doctor	1	5	3
Maestro	13	23	43
Suma	14	28	46

Fuente: UAN. 2010. Secretaría de Docencia.

Es necesario comentar que se ha mejorado la proporción, sobre todo de doctorado y maestría, que son los grados que se desea elevar en número entre el personal docente, pero en forma muy lenta, pues hay que considerar que estamos hablando de un lapso de cerca de 25 años. Las razones principales de por qué en un tiempo existe cierto número de profesores con grado y en otro tiempo disminuyó, es porque algunos profesores se jubilaron y no fueron sustituidos por personal con el mismo nivel académico.

Conclusiones-propuestas

En verdad que hace falta que la estructura de nuestra universidad tenga forma, que no aparezca como una masa informe. Nuestra visión es simple, hacemos un cuadro con tres o cuatro columnas encabezadas por otras tantas secretarías y les asignamos responsabilidades clarísimas: docencia, investigación, gestión y extensión. La política

debe separarse de esas columnas y el que haga política deberá respetar las demás funciones. Sin embargo, la política económica dentro de la universidad debe ir encaminada a apoyar fuertemente a las cuatro actividades eje de la universidad.

Aquí sí que va la frase: tanto tienes, tanto vales. El profesor universitario tiene que ser evaluado, pues de otro modo cae en la modorra. Hay que recordar que hace 2 o 3 décadas, el profesor no se movía, no salía a estudiar, no competía con nadie, hasta que apareció el programa de estímulos al personal docente. Entonces, sí nos empezó a interesar ir a congresos, actualizarnos, capacitarnos para elaborar desde reactivos hasta programas de unidad de aprendizaje, participar en diferentes eventos académicos, participar en cuerpos académicos y academias entre otras actividades, pues el trabajo, el esfuerzo, ya tenía un valor extra.

¡Qué pena que para engordar el flaco salario tuviésemos que andar hechos la mochala! pero sólo de esa manera se incrementó el número de profesores con posgrado en la universidad. Por ese motivo, hemos participado en investigación, hacemos tutoría, además, publicamos resultados y en algunas ocasiones publicamos libros. Hay incremento de profesores con perfil PROMEP (aunque desde 2002 había descendido el número, pero en los últimos 3 años va de nuevo en ascenso, según datos del Mtro Ignacio Peña). Creo que no importa que sean estándares que no son hechos a nuestra medida (¡claro!) lo que importa es que nos ha motivado para no anquilosarnos. A todo este proceso no le vemos telón oscuro, sino peldaños que subimos como institución. ¡Sobrarán quien diga que es simulación, no faltará quien diga que es papirismo, persecución de documentos! En lo personal encontramos a la evaluación como positiva, pues creemos que hemos logrado superarnos, que hemos modificado conductas conductistas por constructivistas, que hemos incursionado en la investigación, en la publicación, en cuerpos académicos, en la academia, tutoría, etc. Las evaluaciones, que hemos contado con la suerte de tener los resultados en nuestras manos, nos han favorecido tanto institucional como individualmente, pero no nos quedamos en la contemplación, sino que siempre queremos dar otro paso adelante. Creemos en la reforma universitaria y peleamos porque se cristalice aunque hayan pasado ya 7 años.

Por otra parte, lo que falta es un programa para ingreso de nuevos profesores, que se establezca un convenio entre autoridades universitarias y sindicatos para que los profesores ingresen con perfil adecuado y entonces sí, todos ganaremos: universidad, estudiantes y sociedad. Los concursos para ingresar, bien reglamentados y respetados por todos, pueden ser la solución para evitar el ingreso improvisado de profesores improvisados.

Si tú estás trabajando, cumples, participas, te actualizas, concursas para la beca al desempeño y la obtienes, eres evaluada y te sientes satisfecha académicamente, puedes decir: ¡misión cumplida!

Con la beca recibirás una compensación, la que sea, pero, que te parece si de repente en tu unidad académica te dicen: maestra, el día del maestro realizaremos un evento y queremos que asista porque le haremos un reconocimiento a su calidad como profesora, con base en la calificación que obtuvo (ya sea en la evaluación con los estudiantes o por el nivel más alto en tu escuela) ¿no te parece de verdad motivante? ¡El directivo reconociendo tu labor dentro de la institución!

Y así podemos mencionar reconocimiento por otras actividades: por publicaciones, por investigaciones sobresalientes, por calificaciones dentro de estudios de posgrado, por llevar estudiantes a la investigación, por establecer redes académicas, etc. Eso nos

parece ¡formidable! ¡Eso sí que es estimulante! Aunque el dinero no sobra, si lo premian económicamente. Es sencillo, fácil de ejecutar, pero de un impacto impresionante.

Consideramos que si la evaluación al docente universitario es necesaria en la universidad, para diagnosticar y mejorar la calidad en la enseñanza-aprendizaje, se debe evaluar al docente universitario por pares académicos, sobre los siguientes parámetros:

1. *In situ* es decir, impartiendo clase con observación directa o indirecta (grabación de video).
2. Recoger opinión de los estudiantes a los que les imparte.
3. Tomar opinión de compañeros profesores.
4. Opinión directivos de la Unidad de trabajo.
5. Revisión de evidencias: trabajo colegiado, investigación, tutoría, actualización disciplinar, etc.

Calificar con porcentaje:

1. Observación	40%
2. Opinión estudiantes	20%
3. Opinión compañeros	10%
4. Opinión directivos	10%
5. Evidencias	20%

Desde luego que esta propuesta está hecha para que se discuta, consense y mejore. No olvidar recomendar que no se corrompa el proceso, que sea respetado y transparente. Que el profesor sepa del resultado y de las recomendaciones o felicitaciones.

Bibliografía

Universidad Autónoma de Nayarit. 1984. Proyecto de Superación Académica. Un camino hacia la universidad de excelencia en el interior del país.

Universidad Autónoma de Nayarit. 2001. Documento rector para la reforma académica de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Universidad Autónoma de Nayarit. 2010. Datos Estadísticos proporcionados por la Secretaría de Docencia.

Hacia un nuevo perfil nacional del profesor educación media superior en el marco del programa de formación docente de educación media superior (PROFORDEMS)

Autores: Sandra Luz Romero Mariscal²⁴

Bernabé Ríos Nava²⁵

Resumen

En abril de 2008, los medios de difusión informaron de la presentación del Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (Profordems). En un acto encabezado por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública y el secretario ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Dicho programa forma parte de la Reforma Integral de Educación Media Superior, anunciada en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Con el Profordems se pretende capacitar, durante los próximos cuatro años, a los profesores de este nivel, con el propósito de “elevar la formación docente y con ello aumentar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y disminuir la deserción de los alumnos”. Para cumplir con este propósito se cuenta con las participaciones de las Instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas. La magnitud por el gobierno en este programa durante los próximos cuatro años es muy considerable y al concluir el presente sexenio se hayan certificado a los 240 mil profesores en las nuevas competencias docentes. Se pretende reducir con el programa de formación docente, el número de profesores que imparten clases en un área diferente de la cual fueron formados o no cuentan aún con el título de licenciatura. La relevancia social del programa también fue destacada, pues se calculó, en los próximos años habrá cerca de 10 millones de jóvenes entre 16 y 18 años que demandarán acceso a la educación media superior y a los cuales se deberá atender con “calidad, equidad y pertinencia.”

Introducción

La presente reflexión, tiene como objetivo fundamental identificar los aspectos culturales, políticos, sociales y académicos principales de la Reforma Integral de la Educación Media Superiores (RIEMS). La prioridad establecida en la Educación Media Superior (EMS) a través del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, y el convenio de concertación celebrado entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana.

²⁴Docente Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia,

²⁵Docente Unidad Académica de Medicina Humana.

A.C. (ANUIES), señala que las partes se comprometen a realizar, entre otras acciones, el diseño de programas de formación docente de educación media superior.

El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) tiene como principal propósito orientar las acciones de formación, capacitación y actualización de los profesores de educación media superior. Con ello la definición del perfil nacional del profesor de Educación Media Superior, con el apoyo de especialistas de la ANUIES.

El PROFORDEMS, tiene como objetivo que los profesores de educación media superior integren a su práctica docente los referentes teóricos metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias.

En este contexto la importancia de la formación de los docentes en el subsistema de educación superior, tiene el propósito de un cambio de paradigma de la docencia tradicionalista centrado en la enseñanza hacia un nuevo paradigma centrado en el aprendizaje. Donde el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno.

El discurso de los sistemas educativos ha cambiado con relación al profesor, al que se le llama ahora facilitador, tutor, moderador, monitor, guía, consejero, asesor o instructor. Más que un simple cambio de términos, la modificación en el rol del profesor manifiesta la transformación que han sufrido los modelos educativos y el papel que juegan las instituciones en el cambio de paradigma. La exigencia de transformar el papel del profesor de un transmisor de conocimientos a un promotor de aprendizaje en el estudiante se relaciona con la conformación llamada sociedad del conocimiento que demanda nuevas competencias en los alumnos (Becerra, 2003).

En este contexto el aprendizaje se concibe como un proceso de producción, transmisión, asimilación y recreación cultural que involucra a estudiantes y profesores en una diversidad de actividades recíprocas de formación, proceso que se considera no acabado, al visualizar las nuevas experiencias como herramientas que se incorporan a la resolución de problemas y brindan nuevas alternativas para enfrentar otras.

Como advierte Frida Díaz Barriga (2002:3), la función del trabajo docente no puede reducirse ni a la de simple transmisor de la información, ni a la de facilitador del aprendizaje; antes bien, el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. En esta mediación el profesor orienta y guía la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporciona ayuda pedagógica ajustada a su competencia. El papel del alumno en este modelo no es sólo activo, es proactivo, desde esta perspectiva, se entiende que el trabajo del docente no es enseñar, sino propiciar que sus alumnos aprendan.

Por lo anteriormente expuesto y aunado al objetivo de la RIEMS, se tiene como propósito lograr que el bachillerato garantice una formación humanista. Formar ciudadanos con un pensamiento crítico, autónomo, libre y reflexivo. En este sentido, se propone aceptar y preservar la diversidad de bachilleratos impartidos en instituciones

tanto federales, como estatales y en las universidades autónomas (De Hoyos Rafael, s/f).

Ante la diversidad y complejidad de los programas de estudio existentes en el nivel (más de 200 planes de estudios distintos y prácticamente inconexos), es certero precisar las finalidades de una reforma que respete las diferencias. Sin embargo, no se han sumado a ella ni las preparatorias, Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, ni el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal.

La RIEMS es aún muy joven: el año escolar 2008-2009 se denominó el ciclo de transición y se acordó establecer el 2009-2010 como el de puesta en marcha del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB). En la administración del Dr. Miguel Székely Prado como subsecretario de Educación Media Superior y responsable del proceso de la RIEMS, estableció los perfiles para el docente, los directores y los egresados. Además se implementaron mecanismos para la certificación de los planteles. Se puso en marcha la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE) en educación media superior. Se establecieron los lineamientos para otorgar el Registro de Validez Oficial de Estudios (REVOE) y los concursos de oposición para la selección de los directores de planteles. Además se incluyó la Filosofía en el currículum del bachillerato (Alcántara, 2008).

La RIEMS es parte de un proceso que consiste en la creación del Sistema Nacional del Bachillerato de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública y la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEP-SEMS); se desarrolla en torno a cuatro pilares:

- I. Contenidos educativos, la construcción e implementación de un marco curricular común con base en competencias. El marco curricular común permite el libre tránsito de alumnos entre diferentes subsistemas sin necesidad de empezar los estudios desde cero como ocurría hasta hace poco. Adicionalmente, redefine el paradigma de enseñanza de un modelo basado en la memorización a uno basado en la formación de competencias.
- II. Opciones de oferta diversa, la definición y regulación de las distintas modalidades y opciones de oferta (presencial, intensiva, virtual, auto-planeada y mixta), de la Educación Media Superior (EMS);
- III. Mecanismos de operación, la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta. Estos programas o intervenciones representan la parte operativa de la RIEMS, son la vía para alcanzar los objetivos del SNB. Las intervenciones o programas son: Formación de Docentes, Infraestructura Escolar, Formación de Directores, Becas de EMS (apoyo a la demanda), Sistema de Gestión Escolar, la creación del Sistema de Evaluación de EMS.
- IV. Ingreso y Certificación del SNB, establece claras reglas de ingreso y egreso al SNB y un modelo de certificación nacional de todos los egresados del SNB.

Otras acciones que impulsaron a la RIEMS, tienen su origen en el inicio del sexenio del Gobierno de Felipe Calderón. Donde se identificó a la EMS, como el mayor reto del Sistema Educativo Nacional, por la baja calidad de la educación impartida, la escasa pertinencia de los programas, la alta deserción estudiantil y una cobertura insuficiente.

Las estimaciones del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, señalaron alcanzar su máximo histórico en el año 2011 con 21.5 millones de población de jóvenes (de 18 a 29 años). Aunque en las últimas décadas se ha observado un ascenso de la matrícula, se encuentra por debajo de lo esperado para dar una atención oportuna y eficiente a millones de aspirantes, no tienen un lugar en este nivel educativo (Alcántara, 2008).

En este contexto, el 9 de mayo de 2007, la Subsecretaría de la Educación Media Superior de la SEP anunció la puesta en marcha de la RIEMS a fin de atender los retos de demanda, calidad, equidad y pertinencia, además de esta manera ese nivel tendría orden e identidad propia. El objetivo central de la EMS, es formar personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, acceder a la educación superior e integrarse exitosamente al sector productivo.

Para ello, los principales retos son:

- ampliar la cobertura,
- mejorar la calidad y
- buscar la equidad.

Los principios que orientan la reforma son tres: el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas de bachillerato; la pertinencia y relevancia de los planes de estudio, y; el tránsito entre subsistemas y escuelas (Guzmán, 2010).

De acuerdo al primer principio, se pretende que los adolescentes adquieran ciertas competencias comunes para una vida productiva y ética, lo que implica acordar un núcleo de conocimientos y destrezas que el alumno debe dominar en ciertos campos: lenguaje, capacidad de comunicación, razonamiento matemático y científico, toma de decisiones y desarrollo personal, lo que le permitirá obtener un certificado de bachillerato que le permita acceder al nivel superior. Al mismo tiempo, las instituciones de EMS podrán emitir certificados parciales por tipos de estudios, como aquellas de formación para el trabajo.

En el segundo caso, "la pertinencia se refiere a la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno"; es decir, atender la necesidad personal, social y de trabajo, en un contexto plural, dinámico y cambiante.

El tercer principio es indispensable para combatir la deserción. Implica que la educación sea portable. Esto es que los alumnos puedan cambiar de domicilio, mudarse de ciudad, buscar un ambiente escolar distinto, sin necesidad de volver a iniciar estudios o revalidar materias, ya que las constancias y certificados serán reconocidos en las nuevas escuelas.

Lo anterior implica mejorar la calidad de la educación, lo cual requiere formar a jóvenes reflexivos, para actuar en contextos plurales con ideas propositivas y

posibilidad de actualizarse continuamente de acuerdo a la información disponible. Todo ello con el mejoramiento en la calidad de la enseñanza, desarrollo docente, dotación de instalaciones y equipamiento. Con una serie de estándares y evaluaciones compartidos por toda la EMS, con el propósito de diagnosticar, prescribir recomendaciones para fortalecer y brindar identidad común a los subsistemas.

Desarrollo

A mediados de abril de 2008, los medios de difusión informaron de la presentación del Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS). En un acto encabezado por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública y el secretario ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Dicho programa forma parte de la RIEMS anunciada en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Alcántara, 2008).

Con el PROFORDEMS se pretende capacitar, durante los próximos cuatro años, a los profesores de este nivel, con el propósito de “elevar la formación docente y con ello aumentar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y disminuir la deserción de los alumnos”. Los profesores de educación media superior integrarán a su práctica docente los referentes teóricos metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias. Para cumplir con este propósito se contará con la participación de las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto públicas como privadas.

Con base al Acuerdo Secretarial Número 442 (Diario Oficial de la Federación viernes 26 de septiembre de 2008), en el que se establece el Sistema Nacional del Bachillerato en un marco de diversidad así como en el Acuerdo Secretarial Número 447 (Diario Oficial de la Federación, miércoles 19 de octubre de 2008), donde se establecen las competencias docentes de quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.

Que desde el punto de vista de su contenido, las competencias docentes deben tener las características siguientes:

- Son fundamentales para los docentes de la EMS, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato y el enfoque en competencias a partir del cual se construye.
- Están referidas al contexto de trabajo de los docentes del tipo educativo, independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.
- Son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares.
- Son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales.
- Son un parámetro que contribuye a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS. En este sentido, las competencias no reflejan la situación actual de la docencia en el tipo educativo, ni se refieren simplemente al deber ser; se trata de

competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato en miércoles 29 de octubre de 2008 DIARIO OFICIAL (Tercera Sección) el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional.

- Son conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el perfil del egresado de la EMS.

En el Acuerdo Secretarial referido, en el artículo 4, define las ocho competencias que conforman el perfil del docente en el Sistema Nacional de Bachillerato (Ver anexo 1).

En el PROFORDEMS, cada profesor estará en condiciones de elegir la IES de su preferencia, en las instituciones participantes, seleccionadas para la formación docente y un organismo externo certificará a los profesores la obtención del conjunto de ocho competencias docentes.

La magnitud y los recursos a invertir por el gobierno en este programa durante los próximos cuatro años son muy considerables, pues se habló de 10 mil millones de pesos, se espera al concluir el presente sexenio se haya certificado a los 240 mil profesores en las nuevas competencias docentes. Se pretende reducir con el programa de formación docente, el número de profesores que imparten clases en un área diferente de la cual fueron formados o no cuentan aún con el título de licenciatura (Alcántara, 2008).

Se lanzó una convocatoria por parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior y la ANUIES, a las IES pertenecientes a esta asociación para la participación como formadoras de docentes. El diseño de los programas de formación de profesores del nivel en cuestión corrió a cargo de los convocantes.

En la reunión de referencia se explicó la composición del PROFORDEMS está integrado por tres proyectos:

- 1) Apoyo a la titulación de profesores, con el respaldo de las IES y mediante el Examen General de Conocimientos del CENEVAL;
- 2) Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior y,
- 3) Un programa de maestría interinstitucional en la modalidad a distancia: Innovación en la Formación del Bachiller.

También se subrayó, en la realización de este programa no haya implicado la creación de un oneroso aparato, sino el aprovechamiento de la infraestructura y los conocimientos de las IES existentes en el país, sobre todo las afiliadas a la ANUIES.

La relevancia social del programa también fue destacada, al mencionarse la impostergable necesidad de atender a este nivel del sistema educativo nacional, pues se calculó, en los próximos años habrá cerca de 10 millones de jóvenes entre 16 y 18 años que demandarán acceso a la educación media superior y a los cuales se deberá atender con "calidad, equidad y pertinencia" (Alcántara, 2008).

La atención urgente a la juventud como componente esencial para disminuir y prevenir su incorporación a las filas del desempleo, la desesperación o la delincuencia. Se ha

puesto de manifiesto cuando se calcula que en América Latina cerca de 50 millones de jóvenes no trabajan ni van a la escuela.

Según cifras de la propia titular de la SEP, sólo cuatro de cada 10 jóvenes en edad de cursar la educación media superior tiene acceso a ella. Lo anterior, en muchas ocasiones, no se debe nada más a la falta de recursos económicos, sino al propio desinterés del estudiante o su familia tiene en este nivel educativo.

Además en un estudio realizado con jóvenes entre 15 y 19 años, se mencionó que la mayoría sienten desesperanza ante la vida actual. Más de la mitad dan muestras de intolerancia, y 60 por ciento tienen una mala relación con sus padres por falta de comunicación. De ahí, entonces la necesidad de hacer más atractivos los estudios de nivel medio superior para los jóvenes, evitando la deserción y haciendo más relevante su formación (Alcántara, 2008).

Resulta muy plausible este gran esfuerzo para mejorar de manera integral el nivel de bachillerato. Aunque se debe reconocer que los grandes problemas van más allá del interior de las aulas (sólo para dar un ejemplo, el problema del “porrismo” se ha vuelto endémico en varias instituciones), es muy oportuno atacar el problema de la formación y actualización de los profesores.

Los programas contemplan de manera integral los aspectos referentes al dominio de los contenidos disciplinarios y los elementos didáctico-pedagógicos. También sería deseable ayudar a resolver el tema de la finalidad del bachillerato, pues sigue sin quedar claro si es propedéutico, terminal o si puede combinar ambos.

Definitivamente, dado la responsabilidad de dicha formación recae en las IES, éstas deben estar a la altura de las expectativas que de ellas se tiene. Por ello es conveniente dar seguimiento con atención al desarrollo de los diversos elementos de esta reforma: los investigadores, profesores, autoridades y demás interesados en los temas educativos.

Convocatoria a universidades e instituciones de educación superior

El día 6 de mayo del 2008, se convocó a todas las Universidades e Instituciones de Educación Superior afiliadas a la ANUIES a impartir, previo cumplimiento de los requisitos establecidos, el Diplomado “*Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior*” (SEP-ANUIES, 2008).

Las bases de la convocatoria fueron las siguientes:

1. Contar con un grupo de docentes con el perfil necesario para capacitarse como formadores, tutores o instructores – tutores del programa de Diplomado en la modalidad semipresencial;
2. Tener infraestructura física y tecnológica para impartir el programa;
3. Poseer experiencia en programas de formación docente;
4. Contar con experiencia en programas de formación en la modalidad a distancia, utilizando alguna plataforma tecnológica;

5. Poseer recursos humanos para la gestión académica y administrativa del programa;
6. Realizar y completar su registro en línea en las páginas de internet: www.anuies.mx ó www.sep.gob.mx, en donde encontrarán la solicitud de inscripción.
7. Presentar la documentación que acredite el cumplimiento de requisitos.
8. Observar los lineamientos que para tal efecto se expidan.

El día 6 de junio de 2008 el número total de registros en línea fue de 136, se publicó el resultado del dictamen, el cual fue el siguiente:

- I. Una vez analizada la información proporcionada por cada institución participante en la Convocatoria, y asumir de buena fe la veracidad en el cumplimiento de los requisitos previstos, el Comité Académico constituido para tal efecto determinó a la selección de las IES como Formadoras de Docentes en el Diplomado “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior” (SEP-ANUIES, 2008), son las siguientes:
 1. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
 2. Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)
 3. Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG)
 4. Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)
 5. Universidad de Colima (UCol)
 6. Universidad de Guadalajara (UDG)
 7. Universidad de Guanajuato (UGto)
 8. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)
 9. Instituto Tecnológico de Apizaco (ITAP)
 10. Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)
 11. Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)
 12. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)
 13. Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX)
 14. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMOR)
 15. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)
 16. Universidad Tecnológica de Netzahualcóyotl (UTNEZA)
 17. Universidad Tecnológica de Puebla (UTP)
 18. Instituto Politécnico Nacional (IPN)
 19. Universidad del Valle De México (UVM)
 20. Universidad Iberoamericana (UIA)
 21. Universidad La Salle, A.C. (ULSA)
 22. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
 23. Universidad Panamericana (UP)
 24. Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

25. Universidad Tecnológica de México (UNITEC) & (Oficinas Centrales)
26. Instituto Tecnológico de Ciudad Victoria (ITCV)
27. Instituto Tecnológico de Saltillo (ITS)
28. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) & Campus Sistema
29. Universidad Autónoma De Coahuila (UA de C)
30. Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
31. Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)
32. Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)
33. Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)
34. Universidad de Monterrey (UDEM)
35. Universidad Juárez del Estado De Durango (UJED)
36. Centro de Enseñanza Técnica y Superior, Sistema (CETYS)
37. Instituto Tecnológico de Parral (IT Parral)
38. Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)
39. Universidad Autónoma de Baja California (UABC)
40. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)
41. Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)
42. Universidad de Sonora (UNISON)
43. Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez (ITTG)
44. Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)
45. Universidad Cristóbal Colón (UCC)
46. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)
47. Universidad Veracruzana (UV)

- II. Considerando que cinco estados de la República no cuentan con una IES en esta lista, el Comité Académico propondrá a la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP a través de la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES, algunas opciones, en el marco de los requisitos propuestos en la Convocatoria, para los profesores de esas entidades, que deseen cursar el Diplomado tengan acceso a él.

El Programa Nacional de Formación Docente de la Educación Media Superior

El 16 de junio de 2008 la Secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, anunció la apertura del Primer Diplomado de Competencias Docentes, con el cual inicia el proceso de capacitación de 20 mil profesores del nivel bachillerato, hasta llegar a 240 mil al finalizar el sexenio, como parte del Programa Sectorial de Educación 2006-2012. La oferta educativa del Programa está integrada en el Diplomado de Competencias del Nivel Medio Superior, coordinado por la ANUIES y las especialidades impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

El Diplomado de Competencias Docentes del Nivel Medio Superior fue diseñado por especialistas de cuatro universidades pertenecientes a la Red Nacional del Nivel

Medio Superior (RNNMS), pertenecientes a la ANUIES; la Universidad de Nuevo León, la Universidad Popular Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma Nacional de México, la Universidad de Guadalajara; bajo la coordinación de la dirección general Académica de la ANUIES, y la Dirección de Educación Media Superior de la misma Asociación.

Estructura curricular del Diplomado

Cuadro 1. Estructura curricular del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, se ofrece a través de tres módulos con un total de 200 hrs.

Módulo 1 La reforma integral de la educación media superior	Módulo 2 Desarrollo de competencias del docente en educación media superior	Módulo 3 Disciplinares	Módulo 3 Gestión institucional
<p>Unidad 1. La Reforma Integral de la EMS: una estrategia incluyente que favorece al Sistema Nacional del Bachillerato en México</p> <p>Unidad 2. Elementos que constituyen el perfil del egresado</p> <p>Unidad 3. Atributos del perfil del docente</p>	<p>Unidad 1. La promoción de competencias en el bachiller</p> <p>Unidad 2. Planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje</p> <p>Unidad 3. Innovación en la práctica docente</p> <p>Unidad 4. Evaluación formativa</p> <p>Unidad 5. Integración de competencias docentes M2.</p>	<p>Unidad 1. Delimitación de contenidos</p> <p>Unidad 2. Gestión de ambientes</p> <p>Unidad 3. Enseñanza-aprendizaje</p> <p>Unidad 4. Evaluación</p> <p>Unidad 5. Colegiación</p>	<p>Unidad 1. Análisis del contexto educativo</p> <p>Unidad 2. Formulación y gestión de proyectos</p> <p>Unidad 3. Gestión de la calidad en los centros escolares</p> <p>Unidad 4. Cultura y clima organizacional</p> <p>Unidad 5. Vinculación de los centros escolares y su entorno.</p>
40 Hrs. 16 Hrs. presenciales (40%) y 24 Hrs. en línea	100 Hrs. 60 Hrs. presenciales (60%) y 40 Hrs. en línea	60 Hrs. 42 Hrs. presenciales (70%) y 18 Hrs. en línea	60 Hrs. 42 Hrs. presenciales (70%) y 18 Hrs. en línea

(60%)	línea (40%)	en línea (30%)	en línea (30%)
-------	-------------	----------------	----------------

Fuente: Estructura del Diplomado de Competencias del Nivel Medio Superior (ANUIES)

Por su parte las especialidades de la Universidad Pedagógica Nacional, se imparten totalmente en línea los tres módulos y son los siguientes:

- Aprendizajes y práctica docente en contextos multiculturales.
- Competencias docentes para la Educación Media Superior.
- Educación centrada en el aprendizaje.
- Matemáticas y tecnología.
- Enseñanza y aprendizaje de la historia.
- Enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

El Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior, se desarrolla a través del diplomado, tiene el siguiente plan de estudios:

1º Se revisan los documentos normativos de la RIEMS, enfatizando en el Marco Curricular Común en los perfiles del bachiller egresado (Ver Anexo 2) y del docente, acompañados de una reflexión y construcción de los mismos en relación a la propia práctica docente, con la intención de sensibilizar y formar a los profesores en los alcances de la misma.

2º Corresponde a los contenidos desarrollar las competencias docentes y orientan a la construcción del perfil de los profesores de EMS. Se abordan contenidos de formación innovadora, de manera clara y consciente para adquirir conocimientos. Se desarrollan habilidades, actitudes, valores para favorecer el desempeño laboral y estimular el crecimiento personal. Al mismo tiempo se trabaja sobre las competencias del quehacer docente, en donde se promueve la intervención actualizada para el desarrollo de estrategias y habilidades para sustentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera activa, flexible, colaborativa, atentos a la diversidad y a la intervención integral.

En el 3º y último módulo se desarrollan dos líneas a partir de un mismo eje teórico metodológico. En este módulo se realiza la profundización de los contenidos en dos opciones, una para los docentes y otra para los directivos de las instituciones. El desarrollo de las mismas es el siguiente:

En la primera opción se lleva a cabo la revisión, actualización acerca de los fundamentos y contenidos invariantes correspondientes a la disciplina específica. En el marco de esta actualización de contenidos se llevará a cabo la revisión e integración de los mismos para la aplicación de propuestas metodológicas que desarrollen aprendizajes significativos en el aula. Se concluirá el módulo con la exposición y la valoración de la presentación realizada por los docentes.

En la segunda opción se profundiza en la gestión institucional abarcando la cultura institucional y la elaboración de proyectos de mejora continua, apoyados en la

evaluación del proceso académico y administrativo. Cada una de las sesiones comprende una temática en particular, en ellas se realizarán varias actividades en forma vivenciada; las características de cada estrategia y la respectiva discusión acerca de su valor didáctico.

El trabajo individual del profesor se realiza a través de la plataforma Moodle con un diseño instruccional adecuado para que el participante pueda llevar a cabo sus actividades con el apoyo del asesor de cada módulo.

La totalidad de los módulos de este diplomado integran una serie de contenidos seleccionados para favorecer el análisis y la reflexión sobre la práctica integral del docente de EMS. La modalidad es mixta (semipresencial) con un total de 200 horas.

Perfil del aspirante

Se espera que el docente a ingresar al Diplomado, cuente con una serie de competencias básicas ideales, resultado de su experiencia docente y profesional se constituyan en el cimiento que enriquezca su profesionalización en la docencia. Dichas competencias comprenden: destrezas de comunicación, saber lo que enseña, saber y conocer a quien enseña, saber cómo enseña, saber para qué enseña, y destrezas interpersonales.

Perfil de egreso

El participante será capaz de generar las condiciones para desarrollar en el estudiante de nivel medio superior de manera clara y consciente los contenidos de una formación innovadora. Le proporcione las habilidades y actitudes tanto en una formación de nivel superior como ante las exigencias de la vida laboral planteen.

Sistema de evaluación

La evaluación de los aprendizajes es orientada a establecer la orientación necesaria para lograr un óptimo desarrollo de las competencias de los estudiantes-profesores.

En la evaluación se emplea:

- a) Evaluación inicial: identifica conocimientos previos;
- b) Evaluación formativa: reconoce sus propios procesos de aprendizaje y muestra evidencias; y
- c) Evaluación de cierre: aplica una evaluación por competencias. Al final de cada módulo el resultado de evaluación será acreditado o no acreditado. Para poder cursar el módulo dos y tres deberá estar aprobado el anterior.

Al término del Diplomado se le entregará un Diploma de conclusión de estudios por parte de la institución formadora.

El proceso de certificación de competencias docentes (CERTIDEMS)

Una vez que los profesores han concluido el Diplomado o alguna de las especialidades y obtenido la acreditación correspondiente, de la Institución formadora, pueden participar en el proceso de Certificación de Competencias Docentes (CERTIDEMS), cuyas premisas y antecedentes se señalan a continuación:

- La educación de buena calidad es factor relevante para la equidad y el desarrollo social y cultural.
- La formación continua, la certificación y evaluación del desempeño cotidiano de los docentes incide en la mayoría de la educación.
- Existen equilibrios en la formación inicial de los profesores de la EMS y la Educación Superior.
- Decisiones y acciones en el marco de la RIEMS (El Marco Curricular Común, el PROFORDEMS).
- El proceso tiene plazos y establece condiciones.
- Los ejes de la acreditación que expide la institución formadora y su convalidación (certificación) mediante una evaluación externa.

El proceso de Certificación el CERTIDEMS, fue diseñado por la ANUIES, por un subcomité Académico conformado por el personal de ANUIES, de la Coordinación Sectorial del Desarrollo Académico (CoSDAc) de la SEP, los expertos de la Universidad Pedagógica Nacional, responsables de las especialidades y los expertos de la Universidad de Guadalajara que participaron en el diseño del Diplomado.

Para que un profesor solicite la certificación deberá cubrir los siguientes requisitos:

- Haber aprobado y acreditado el Diplomado de Competencias Docentes de la ANUIES o una de las especializaciones de la UPN.
- Solicitar la certificación ante la instancia aprobada por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP.
- Presentar su portafolio de evidencias, elaborado durante el proceso formativo con el aval de la institución formadora.
- Presentar trabajo original derivado del proceso formativo de algunas de las opciones aprobadas para tal fin y que son:
 1. Propuesta de una estrategia didáctica.
 2. Desarrollo de material educativo (Evaluación, adaptación o creación).
 3. Presentación de un proyecto de mejora de la práctica educativa.
 4. Presentación de un proyecto de mejora de la gestión educativa.
 5. Diseño o rediseño de un curso.

La evaluación del profesor se hará por pares, quienes precisamente fueron capacitados por la ANUIES y las instituciones formadoras para llevar a cabo exitosamente la función.

Reflexiones finales

El 15 de julio de 2008, la Secretaría del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nayarit luego de celebrar la reunión de trabajo del Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS), de la Región Centro Occidente de la ANUIES, anunció que se tomaron algunos acuerdos, de los que se destaca la capacitación de 15 docentes de la UAN, como instructores del

Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior (Revista Opción, 2008).

El día 19 de agosto de 2008, se llevó a cabo una reunión previa al curso en el edificio del SEMS de la Universidad de Guadalajara. Asistieron a dicha reunión los formadores tutores del PROFORDEMS Región Centro-Occidente. El objetivo de la reunión fue ultimar detalles para la realización del curso. En suma, fueron 130 los profesores capacitados como instructores. Las instituciones enviaron al curso un total de 15 instructores cada una, a excepción de las instituciones ubicadas en Jalisco, la U d G registró 45 y 25 el ITESO (Revista Opción, 2008).

En este contexto la EMS en el Estado de Nayarit, inicia sus actividades se ha incorporado al proceso de la RIEMS con la formación de los docentes y directivos a través del PROFORDEMS.

En el estado de Nayarit hay una población aproximada de 2000 docentes de la cual se han capacitado un total de 979 profesores en tres generaciones. Se inició la primera generación el 25 de octubre del 2008 y se concluyó a finales del mes de abril, con la formación docente de la tercera generación, con esto se tendrá un avance del 48.95% de la población docente de Nayarit (SEMS-UAN, 2010).

De esta forma, la máxima casa de estudios nayarita inició los trabajos propios del Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior. En este sentido, los profesores deben comprometerse e involucrarse, en los procesos de formación y actualización docente, así como en el trabajo colegiado en el que se aborden los conceptos de transversalidad y su instrumentación en el marco de RIEMS.

Aún falta concluir una serie de procesos para que el Sistema Nacional del Bachillerato cumpla con todos sus propósitos establecidos entre ellos se encuentran: la realización de un diplomado de formación directiva para los directores de todos los planteles de educación media superior. El programa de titulación de docentes, la maestría en educación media superior. La evaluación del Sistema Nacional del Bachillerato; la acreditación de programas educativos y planteles. Muchos de estos elementos están descritos en las Reglas para Ingreso, permanencia y salida del Sistema Nacional de Bachillerato, mediante el Acuerdo Secretarial de la SEP No. 480 (Diario Oficial de la Federación 2009).

Referencias Bibliográficas

Alcántara Santuario, Armando. 2008. Suplemento universitario. Campus Milenio. "Nace el PROFORDEMS", (<http://www.campusmilenio.com.mx/275/opinion/nace.php>), mayo de 2010.

ANUIES. 2010. "Competencias docentes en el Nivel Medio Superior", (<http://sapp.uv.mx/univirtual/anuiess/plan.aspx>), abril de 2010.

Becerra, M.G. 2003. *Maestros y computadoras. Percepciones y significados*. Guadalajara Jalisco INNOV@ Universidad de Guadalajara.

Carmona León R. y Pavón Tadeo M. F. 2010. "Cambios en educación media superior: ¿Y la RIEMS?" Observatorio Ciudadano de la Educación, (<http://www.observatorio.org/opinion/CambiosEducacionSuperiorRIEMS>), marzo de 2010.

De Hoyos Rafael. (SEP-SEMS). "La Creación del Sistema de Evaluación de la Educación Media Superior en México", (http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPPOVANA/Resources/Paper_Rafael_De_Hoyos_version_final.pdf), marzo de 2010.

Diario Oficial de la Federación. 2008a. *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema nacional del bachillerato en un marco de diversidad*. Publicado en Diario Oficial de la Federación del 26 de septiembre de 2008, (<http://www.tebaev.edu.mx/acuerdosdela.html>) mayo de 2010.

Diario Oficial de la Federación. 2008b. *Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. Publicado en Diario Oficial de la Federación del 29 de octubre de 2008, (<http://www.tebaev.edu.mx/acuerdosdela.html>) mayo de 2010.

Diario Oficial de la Federación. 2009. *Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato*. Publicado en Diario Oficial de la Federación del 23 de enero de 2009, (<http://www.tebaev.edu.mx/acuerdosdela.html>), mayo de 2010.

Díaz, Barriga Arceo Frida y Gerardo Hernández Rojas. 2002. *"Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo"* McGraw-Hill. México

Gobierno del Estado de Nayarit. 2009. "Encuentro Estatal sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior: Retos y Avances", (http://www.semssicyt.gob.mx/simplenews/print.php?news_id=40), marzo de 2010.

Gobierno del Estado de Nayarit. 2009. "Reforma Integral de la Educación Superior", (<http://www.nayarit.gob.mx/notes.asp?id=18759>), marzo de 2010.

Guzmán, C. Porfirio. 2010. "Objetivos de la RIEMS", (<http://siracato.lacoctelera.net/post/2009/04/02/objetivos-la-riems>), mayo de 2010.

Revista Opción. 2008. "Profordems capacitará a 15 profesores de la UAN", (<http://www.revistaopcion.com/2008/07/15/profordems-capacitara-a-15-profesores-de-nivel-medio-superior-de-la-uan/>), mayo de 2010.

Revista opción. 2009. "Encuentro Estatal sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior: Retos y Avances", (<http://www.revistaopcion.com/tag/subsistemas/>), mayo de 2010.

Secretaría de Educación Media Superior-UAN. 2010. Resumen actualizado de metas alcanzadas en el Profordems. Tepic, Nayarit; México.

SEP-ANUIES. 2008. Convocatoria para participar como Instituciones Formadoras de Docentes en el Diplomado "Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior",

(http://www.dgeti.sep.gob.mx/Archivos/Archivo_090508154730.pdf?PHPSESSID=6048729008c3492389ee1e6e1d7c8630), abril de 2010.

SEP-ANUIES. 2008. Resultado de la Convocatoria para participar como Instituciones Formadoras de Docentes en el Diplomado "Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior". (foros.anui.es.mx/diplomado_formacion/pdf/dictamen.pdf), abril de 2010.

SEP-SEMS. "Reforma Integral de la Educación Media Superior". (<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>), mayo de 2010.

Anexo 1

Competencias del docente de educación media superior

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
Atributos:
 - Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.
 - Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
 - Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.
 - Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
 - Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
 - Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
Atributos:
 - Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.
 - Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
 - Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
Atributos:
 - Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
 - Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.

- Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.
 - Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

Atributos:

- Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
 - Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.
 - Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.
 - Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.
 - Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

Atributos:

- Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.
 - Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.
 - Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.
 - Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Atributos:

- Estimula entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.
- Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
- Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.

- Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.
 - Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.
 - Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

Atributos:

- Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
 - Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.
 - Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo, convivencia, y las hace cumplir.
 - Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
 - Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
 - Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
 - Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
 - Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.
- Atributos:
- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
 - Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.
 - Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.
 - Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

Anexo 2

Las competencias genéricas del bachiller dentro del Marco Curricular Común propuestas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior

Se autodetermina y cuida de sí

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos:

- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
- Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
- Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
- Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
- Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

Atributos:

- Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
- Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.
- Participa en prácticas relacionadas con el arte.

3. Elige y practica estilos de vida saludables.

Atributos:

- Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
- Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
- Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

Se expresa y se comunica

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos:

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.

- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

Piensa crítica y reflexivamente

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributos:

- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
 - Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
 - Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
 - Construye hipótesis, diseña y aplica modelos para probar su validez.
 - Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
 - Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos:

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Aprende de forma autónoma

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributos:

- Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

Trabaja en forma colaborativa

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Atributos:

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

Participa con responsabilidad en la sociedad

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Atributos:

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
- Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
- Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
- Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Atributos:

- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Atributos:

- Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.

- Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.
- Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

La organización universitaria en la cultura del conocimiento

Ma. Del Rocío Figueroa Varela²⁶

Laura Isabel Cayeros López²⁷

²⁶ Profesora investigadora del Área de Ciencias Sociales y Humanidades.

Resumen

Las universidades buscan integrar en su estructura organizacional, en seguimiento a lineamientos y políticas estatales, académicos que dispongan de competencias polivalentes como docentes, tutores, investigadores y con habilidades en gestión y administración de recursos; asignando presupuesto en seguimiento a indicadores de evaluación. Los Cuerpos Académicos (CA), por su diversidad profesional, permite hacer investigaciones transdisciplinarias e incentiva los procesos de autogestión de las universidades, En la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) a partir del inicio de los trabajos en CA, 55 colectivos se han integrado, con la participación de 269 docentes (35% del total de PTC); uno de ellos logra consolidarse al 2011. A través de una encuesta a los CA en consolidación y consolidados de la UAN se buscó revisar en los docentes, cómo consideran su trabajo, su organización universitaria en torno al CA y cuáles son sus problemáticas. Los resultados sugieren que el personal académico sí prioriza para su organización, la producción y aplicación del conocimiento científico y el financiamiento y gestión conjunta de proyectos por CA. No obstante, no consideran al CA como parte de una cultura organizacional al interior de una empresa académica, aunque saben de la importancia de la puesta en común de agendas de investigación. Consideran menos importante el trabajo transdisciplinar y se continua el paradigma multidisciplinario. Para el trabajo de los CA, perciben a la UAN con burocratismo, falta de infraestructura y apoyo técnico y la existencia de una organización y administración vertical en donde se toman decisiones que impactan en estos organismos, pero no consideran que existan malas condiciones de trabajo como docente. Perciben que las problemáticas de trabajo provienen del exterior más que del interior del CA. Los y las PTC's ubican como desventaja trabajar bajo presión para cumplir los acuerdos del CA o de la universidad, renunciando a los tiempos y modos individuales por la inversión de tiempo que conlleva pertenecer a un colectivo. Esto sugiere un desconocimiento tanto de los programas que para el trabajo en redes y cuerpos académicos, como la falta de generación de dinámicas de trabajo y compañerismo entre el personal académico de la UAN.

La cultura organizacional permite definir los valores, reglas y normas de un grupo social determinado para definir su identidad y otorga a los integrantes de la organización una identificación y autopercepción también a nivel individual. Como parte de esta identidad grupal, quienes pertenecen a esta comunidad, tienen certezas sobre las ventajas de estar asociados y pueden así reconocerse como diferentes (Delgado, 2008).

²⁷ Profesora investigadora del Área de Ciencias Sociales y Humanidades.

²⁸ Profesora Investigadora de la Secretaría de Investigación y Posgrado.

La implementación de la cultura organizacional tiene diferentes fases, pues se espera en todos los actores que componen a una institución u organismo, una integración paulatina a los compromisos éticos y actitudinales, esto incide en la homogeneización del grupo a fin de llegar a la misión y visión que la organización hubiere formulado.

Dentro de la cultura organizacional de las universidades encontramos como un valor, el fomento de la competitividad, misma que se entiende como la búsqueda de liderazgo en los productos educativos que ofertan. Con esto, se busca privilegiar la integración de cuerpos de apoyo con capacidades académicas y de profesores de más alto nivel, a fin de cumplir con la responsabilidad otorgada por el sistema social como es el preparar talento humano necesario, para dar respuesta a las necesidades de la sociedad, a través de las funciones sustantivas de la educación universitaria: docencia, investigación y vinculación.

Hay diferentes tipos de estrategias que la organización puede definir con el fin de permear en todos los miembros, la cultura que pretende implementar. Estas estrategias pueden ir desde incentivar las acciones que se acerquen al objetivo planteado, o por otro lado, crear sistemas de sanciones.

En las universidades se han forjado diferentes tipos de personal académico. Las funciones sustantivas de docencia e investigación se espera que la efectúan las/los docentes que tengan perfil competitivo en los procesos de enseñanza- aprendizaje, en un campo de conocimientos específico, pero además, en habilidades de investigación. De esta forma las universidades se adentran en el proceso de integrar en su estructura organizacional, académicos que dispongan de recursos y autonomía en la toma de decisiones, con competencias polivalentes y que se les valora por poseer amplios conocimientos (Reynaga, 2005).

El perfil ideal antes señalado, obedece a las tendencias de globalización que la economía mundial ha delineado para una sociedad basada en el conocimiento. Esta sociedad se espera tenga capacidades para generar, apropiarse y utilizar nuevos saberes; conocimiento que será la herramienta que detone el desarrollo de la misma colectividad social.

A través de estos lineamientos, se espera que las instituciones universitarias oferten mayor calidad en su educación. Sobre la generación de recursos humanos se tiene la expectativa de su incorporación a la investigación y la innovación tecnológica, además de nuevas formas de organización, que flexibilicen la integración de sus egresados a los cambiantes mercados laborales (Chávez, 2008).

En nuestro país, señala Quintero (2006), se espera que el impulso a la generación, difusión y aplicación de los conocimientos apoye a la renovación de la cultura de trabajo y la calificación del capital humano; un impacto positivo en la economía del país y por consiguiente, una mejoría en la calidad de vida de sus habitantes. La misión entonces de las Universidades, se encamina a perseguir estos propósitos, como lo señala la propia Subsecretaría de Educación Superior (SES), en su autodefinición: “es el área de la Secretaría de la Educación Pública encargada de impulsar una educación de calidad que permita la formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional que contribuya a la edificación de una sociedad más justa” (SES, 2010).

Si los espacios universitarios han sido por excelencia las áreas en donde se crea y transmite conocimiento, se consideran entonces como áreas en donde no sólo se discutan, produzcan y transfieran los nuevos saberes, sino recintos en donde se construya la ética para la aprehensión y manipulación de estos nuevos conocimientos. Por lo tanto, a su interior, la Universidad también debe tener una cultura organizacional que promueva la creación, apropiación, difusión y discusión de los nuevos conocimientos, por todos los actores que la conforman, y con ello se podrán garantizar los procesos de identificación con la organización.

La política pública del trabajo colegiado

Las políticas en educación superior que el Estado ha difundido, relacionadas con la investigación, han sido elaboradas a través de la instancia nacional denominada Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), quien se encarga a partir de su puesta en marcha, de impulsar la generación de nuevo conocimiento, y para incrementar la calidad e incentivar al profesorado, la Subsecretaría de Educación Superior (SES) diseñó el Programa de Mejoramiento de Profesorado (PROMEP).

En ambas instancias se han creado diferentes estrategias, con el fin de incentivar la formación de capital humano, que a su vez, detone la investigación necesaria para desprenderse de la dependencia científica y técnica que se ha tenido en nuestro país, al incrementar la competitividad en las empresas, como señala el CONACYT (2010), y elabora como misión: “Impulsar y fortalecer el desarrollo científico y la modernización tecnológica de México, mediante la formación de recursos humanos de alto nivel, la promoción y el sostenimiento de proyectos específicos de investigación y la difusión de la información científica y tecnológica”.

A través de diferentes gestiones y debates, en 2002, se aprueba la Ley de Ciencia y Tecnología, normando las bases para la promoción de la ciencia, tecnología y formación de investigadores. En sus artículos XIII y XIV, esta Ley busca promover la

conformación y desarrollo de redes de conocimiento, con el propósito de definir estrategias y programas conjuntos que articulen las acciones, eficiente los recursos humanos y financieros, así como la infraestructura con la que se cuenta en el país (Reynaga, 2005). Así, posibilita la asignación de recursos para el fortalecimiento de comunidades de trabajo académicas que generen y utilicen el conocimiento para el desarrollo del país. Estos recursos por lo tanto se asocian a la productividad de quienes efectúen el proceso académico, derivando en indicadores de evaluación.

Si bien hay una discusión en torno a que la actividad docente no debe implicar directamente la investigación, pues consideran procesos y habilidades diferentes, las políticas públicas nacionales privilegian la conceptualización de los trabajadores académicos como docentes, tutores e investigadores, que, aún cuando no lo enuncian, implican considerables dosis de habilidades de gestión y administración de recursos. Esto se aprecia con la implementación del PROMEP, que “está dirigido a elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado, con base en los perfiles adecuados se busca que al impulsar la superación permanente en los procesos de formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones, se eleve la calidad de la educación superior” (SES, 2010).

Todas las habilidades ahora solicitadas al personal, pueden ocasionar en la estructura de las universidades, sectores de trabajadores académicos no identificados con las políticas institucionales derivadas del apego a los programas antes citados, y por el contrario, se perciban al margen de estos lineamientos, ya que se les evalúa con parámetros no directamente relacionados con su actividad académica principal: la docencia (Preciado, Gómez y Kral, 2008).

La innovación informática también ha impactado en las transformaciones de los procesos de aprendizaje, de tal forma que no se entiende la generación de conocimiento sino a través de la interacción y colaboración de quienes producen los saberes.

Las redes sociales dan mayor sentido a las experiencias individuales, de esta forma se espera que la colectividad propicie un trabajo colaborativo de mayor calidad, formulación de nuevas formas de relación entre pares y con los procesos administrativos, así como mayor respuesta a las demandas de los diferentes actores sociales.

Ante esta panorámica, la Universidad Autónoma de Nayarit ha adoptado las líneas marcadas por las políticas institucionales nacionales en materia de educación superior. De esta manera, se busca en el personal académico, la creación de una cultura organizacional en donde el personal académico se integre a grupos de trabajo autogestivos, que se han denominado Cuerpos Académicos.

Los cuerpos académicos

Los cuerpos académicos son comunidades que se erigen por un grupo de docentes-investigadores que tienen un objetivo en común: la generación y aplicación del conocimiento. Trabajan compartiendo valores, intereses, metodología y métodos de decisión. Las líneas de investigación que se formulan son elementos que los agrupan y se conforman a través de colectivos que definen una agenda común. Cada uno de sus integrantes, mantiene puntos coincidentes con el área de investigación, así como en el sistema de valores que los cohesionan en una estructura compacta en donde prevalecen las relaciones informales, que se pueden formalizar a través de redes de colaboración interinstitucional.

A través del trabajo en cuerpos académicos, sus integrantes pueden lograr y consolidar prestigio académico y el fortalecimiento de su habilidad para influir en el campo disciplinario, mismos elementos que les permite acceso a mayores credenciales. Una de las características de estos grupos es su diversidad profesional, lo que permite hacer investigaciones transdisciplinarias (López, 2010).

Para las universidades estos cuerpos son los organismos que ofrecen mayor validez a estudios de posgrado, al contar con un núcleo académico básico, es decir, disponer de profesores con una formación académica y experiencia demostrable en investigación o trabajo profesional, evidenciada a través de una trayectoria específica en investigación o aplicación de un área de conocimientos.

La formación de estos equipos de trabajo académicos, señala López (2010), permite lograr mejor comunicación horizontal e integración vertical, entre las diferentes dependencias universitarias. Impulsa a las unidades académicas a introducir cambios, pues las responsabilidades son compartidas; por ende, se espera que la identificación con la Universidad también se construya con mayor solidez entre el profesorado y, al reconocer que el trabajo en equipo requiere mayor comunicación e intercambio de información, los resultados tenderán a poseer más legitimidad.

Este retorno al trabajo desde la colectividad en contraposición al individualismo que imperaba como una forma encarnizada de competitividad en la investigación, nos relata Castañeda (2006), que inició en los 80's, en los Estados Unidos de América, cuando se habló de este concepto como parte de una propuesta para elevar la calidad de la educación de la formación universitaria, teniendo como elemento central el tiempo de dedicación de los profesores a los alumnos y su reconocimiento mediante un sistema de recompensas.

Este concepto de evaluar la calidad de la educación universitaria por el trabajo de su cuerpo docente fue adoptado por la Secretaría de Educación Pública de nuestro país en 1996, pues se tenían recomendaciones por organismos internacionales, para elevar los niveles de profesionalización de los académicos.

Los primeros Programas de Mejoramiento del Profesorado se iniciaron pues, en esa década, sin embargo al ser políticas remediales, se implantaron a través de estrategias verticales, cupulares e inducidas, sin participación directa tanto en su discusión como en su implementación por los principales actores: el profesorado, y por lo tanto, no se han obtenido los resultados esperados.

Ante la insuficiente respuesta por parte de los y las docentes, esta política se conjunta con las de planeación y ejercicio presupuestal, a fin de que las universidades se vieran compelidas a promover esta cultura de trabajo al interior de sus organizaciones y acceder a mayores recursos económicos y reconocimiento de nuevas plazas, teniendo un gran impacto en la forma de incentivar al profesorado.

Para entonces, el PROMEP enunció como visión organizacional: “en el año 2012 PROMEP, terminará su vigencia como programa remedial y habrá contribuido a que los profesores de las IES (Instituciones de Educación Superior), adscritas al programa participen activamente en la docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento; en su formación personal en posgrados de calidad y su integración en cuerpos académicos, permitiéndoles realizar eficazmente sus funciones y vincularse en redes temáticas para sustentar una educación superior que contribuya a formar a los profesionistas que México requiere”.

La expectativa de tales lineamientos es que este programa incentive los procesos de autogestión de las universidades, como es el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit, promoviendo la conformación de convenios que consoliden lo que se ha denominado “*la triple hélice*”: empresa, gobierno y Universidad (Tecnológico de Monterrey, 2010), para la generación del conocimiento, impactando en el crecimiento económico y mejoría de la calidad de vida de una región, a través de la ciencia, tecnología e innovación.

La SES (2010), define al Cuerpo Académico (CA), como “un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos. Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad”. Se espera así que los cuerpos académicos sustenten las funciones académicas institucionales, y contribuyan a dinamizar y mejorar el sistema de educación superior del país.

Para las universidades públicas estatales, como es el caso de la Universidad

Autónoma de Nayarit, la SES, integra en su concepto de CA a “los grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) (investigación o estudio), en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicos. Adicionalmente sus integrantes atienden programas educativos (PE), en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales” (SES, 2010).

Para su evaluación, la SES, ha diseñado una escala, en donde encasilla la productividad del CA, aunque no el impacto de los saberes que maneja, clasificándolos en:

Nivel	Características
1) Cuerpos Académicos en formación (CAEF)	<ul style="list-style-type: none"> • Al menos la mitad tiene el reconocimiento del perfil deseable PROMEP. • Tienen definidas las líneas de generación o aplicación del conocimiento e identificados.
2) Cuerpos Académicos en consolidación (CAEC)	<ul style="list-style-type: none"> • Más de la mitad de sus integrantes tiene la máxima habilitación: estudios a nivel doctorado • Participan conjuntamente en productos de generación o aplicación innovadora del conocimiento. • La mayoría de ellos tiene perfil deseable PROMEP. • Al menos la tercera parte de sus integrantes, cuentan con experiencia en docencia y en formación de recursos humanos. • Colaboran con otros Cuerpos Académicos en redes académicas nacionales.
3) Cuerpos Académicos consolidados (CAC)	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de sus integrantes tienen la máxima habilitación académica, nivel doctorado • Cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos. • La mayoría cuenta con el reconocimiento de perfil deseable PROMEP. • Actividad académica manifiesta en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, entre otros. • Participación en redes de intercambio académico con sus pares y organismos e instituciones, en el país y en el extranjero.

Adicionalmente, en el Acuerdo número 417 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) emitido en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 30 de diciembre de 2007, se considera que los CA deben ser organismos que tengan metas comunes para generar conocimientos, realizar investigación aplicada o bien, desarrollos tecnológicos. Posean solidez y madurez de las líneas del conocimiento que cultivan y “ que la generación de conocimientos, la investigación aplicada o el desarrollo tecnológico se realice de forma colegiada y complementaria a través de proyectos innovadores. La evidencia más sólida del trabajo colegiado y complementario son los productos académicos que generan: libros, capítulos de libros, patentes, prototipos, artículos indexados, artículos arbitrados, asesorías, consultorías, informes técnicos, obras de arte, etc.” (DOF, 2007), considerando un mínimo de tres integrantes en su conformación.

Problemáticas del trabajo en CA

Desde entonces, el trabajo docente bajo el esquema de Cuerpos Académicos es uno de los indicadores con los que se evalúa a las Universidades. Este quehacer no está exento de problemáticas, ya que aun cuando se conoce del beneficio del trabajo colaborativo, éste también implica una serie de mecanismos tanto al interior de la organización universitaria, como en la formación y habilitación del profesorado, para que la operación de los CA tenga el impacto deseado.

Posiblemente el problema más acentuado sea el hecho de que en la mayoría de las universidades públicas las plazas de docentes no son suficientes. Se incorporan profesionistas para la docencia de asignaturas o unidades de aprendizaje, contratándose por obra y tiempo determinado. Esta estrategia no es compatible con las horas de tutoría, investigación y trabajo colegiado.

El personal que se contrata bajo este esquema de horas-semana-mes puede no tener las habilidades investigativas y, dada su fluctuación laboral, puede no estar inmiscuido en las políticas internas de la institución universitaria; por ende, no conformarse la identidad y lealtad institucional, que se busca colectivizar en la cultura organizacional de la institución educativa.

A través del evento organizado por el Foro Consultivo y Tecnológico A.C., en 2006, el personal académico participante, manifestó problemáticas y aciertos en el trabajo colegiado a través de cuerpos académicos, por ejemplo:

- Se hizo patente que los académicos no se sienten parte de la definición de políticas y programas de fortalecimiento a la investigación. Se sienten alejados de su problemática y realidad.
- Los participantes en el Foro reconocen que un cuerpo académico puede hacer además de la investigación, la docencia, tutoría y gestión académica, pero lo difícil es conjuntar los caracteres y dinámicas necesarias para hacer la sinergia, que trascienda hacia la innovación en el conocimiento.
- Consideraron necesario que la docencia, vinculación y extensión esté ligada con la investigación que desarrollan los cuerpos académicos, para la retroalimentación y elevación de la calidad de los programas educativos.
- La problemática de la administración de los proyectos, así como para su evaluación, tanto a nivel individual como de CA, desanima a los investigadores, quienes consumen gran parte de su tiempo en elaborar informes y recabar datos, para llenar formularios que las diferentes instancias le solicitan.

- Algunas IES manejan la vinculación con el sector empresarial sin una reglamentación adecuada, lo que puede llevar al establecimiento y abuso de negocios o convenios particulares dentro de las instalaciones de las instituciones educativas, por grupos de investigadores.
- Dentro de las investigaciones derivadas de los cuerpos académicos se puede encontrar la endogamia, puesto que en las universidades estatales se egresa de las mismas, para integrarse a los cuerpos académicos y esto provoca autocomplacencia y no colaboración, de todos los miembros que se declaran en los cuerpos académicos.

La evolución de los Cuerpos Académicos en la Universidad Autónoma de Nayarit

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), al ser una institución pública de educación superior, asume los lineamientos considerados por los organismos públicos del Estado, como son la Secretaría de Educación Pública y el CONACYT, a fin de adquirir recursos que apoyen su función.

La UAN en 1998, inicia un proceso de reforma educativa en donde se busca cambiar los paradigmas tradicionales de la educación superior. Este proceso comenzó con la formulación del Plan de Desarrollo Institucional.

Previamente a los trabajos de la Reforma Educativa, se habían signado convenios de colaboración entre la Dirección de Educación Superior de la SEP y la UAN, en el marco de los macro convenios PROMEP, con el objetivo de elaborar un plan para el desarrollo de CA. En los convenios se establecían metas y acciones a alcanzar para 2006, con el objetivo de mejorar la atención a los alumnos y el desempeño de profesores de tiempo completo. Así también, se definieron los Programas Educativos a ofrecer y la matrícula a atender, así como las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) y la infraestructura requerida para alcanzar las metas. Se estableció asimismo que se implantaría un programa de Tutorías dirigido al alumnado universitario. Los Programas Educativos se evaluarían por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, en el año 2000. Particularmente también se definían las LGAC que se cultivarían por los PTC.

La SEP, se comprometió a suministrar a la UAN, según se lee en esos documentos, de recursos monetarios que, bajo el esquema de informes técnico- financieros, especificarían el destino de los montos asignados así como el impacto en la calidad de las Dependencias de Educación Superior. Todas las acciones especificadas buscaban garantizar la calidad de los servicios educativos ofertados por la UAN.

Bajo este esquema, la UAN, recibe apoyo financiero comprometiéndose a desarrollar el trabajo académico a través de CA, cumpliendo así los lineamientos emitidos por la SEP, a través del PROMEP, e iniciando las acciones al interior de la universidad, tendientes a alcanzar la metas compromiso signadas.

En agosto de 1998 se firmó el documento en donde se definieron metas y acciones para mejorar las DES, "Vinculadas al Sector Productivo", en donde se agrupaban los programas educativos ofertados, en las entonces Facultad de Agricultura, Escuela de Veterinaria y Zootecnia, Escuela Superior de Ciencias e Ingenierías, Facultad de Economía y Facultad de Ingeniería Pesquera. En marzo de 1998, se signó el acuerdo para el desarrollo en las DES, denominada "Formadoras de Recursos Humanos para la Salud", que englobaba los programas de la Facultad de Odontología y Enfermería, así como la Escuela de Medicina.

Para las DES, "Sociales y Administrativas", que conjuntaba los Programas Educativos de la Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela Superior de Comercio y Administración, Escuela Superior de Turismo y Facultad de Derecho, se signaron las metas compromisos y los recursos de apoyo, en 1999.

A partir de entonces, se esperaba que se integraran los PTC, en el trabajo colaborativo a través de CA, en todas las escuelas y facultades de la UAN y que se desarrollaran las acciones específicas para alcanzar esas metas signadas.

La propuesta de Reforma Educativa hecha por el entonces Rector Javier Castellón Fonseca, retomó estos acuerdos en sus nuevos lineamientos, y en el año 2003 se publica el Documento Rector para la Reforma Educativa de la Universidad Autónoma de Nayarit. En éste se plasman los trabajos desarrollados, con la expectativa de cumplir para el 2004, los objetivos delineados en el mismo documento (Torres, 2011).

En dicho documento rector, se afirma que los y las docentes desarrollarán su actividad en un sistema de relaciones académicas dentro de un conjunto de campos institucionalmente construidos, tales como el Cuerpo Académico (UAN, 2003:5), retomando los acuerdos previamente signados con la SEP, donde se busca implementar, y se establecen los lineamientos y políticas intrainstitucionales a fin de cumplir con las metas establecidas, tratando de formular un cambio cualitativo en el modelo educativo y una transformación organizacional acorde a la visión formulada por la cúpula directiva de la UAN.

Se busca a través de la implementación de un nuevo modelo educativo más flexible, la consolidación y fortalecimiento de los CA; se considera que el profesorado que los integran, deberá contar con un perfil mínimo o deseable de posgrado, con el fin de que

su quehacer académico propicie la formulación de las LGAC, pertinentes y prioritarias, respaldadas en un consenso social, así lo menciona:

Se entiende por cuerpo académico al conjunto de profesores agrupados en torno a una disciplina del conocimiento y/o temática de investigación, a partir de la cual se desarrollan líneas de trabajo estratégicas y flexibles, que se traducen en programas docentes y proyectos de investigación, cuyo planteamiento, procesos y resultados generan nuevo conocimiento, contribuyen a la formación de profesionistas y resuelven problemas significativos para la sociedad y la ciencia misma (UAN, 2003).

El papel del docente universitario, bajo este nuevo sistema académico y organizacional, se enfoca a facilitar la adquisición de habilidades autogestivas de aprendizaje e investigación en el estudiantado, además de actitudes y valores que potencien su ejercicio profesional.

En el mismo documento rector, se señala al trabajo docente colaborativo en cuerpos académicos, como fundamental para la implementación del nuevo modelo educativo. También determina una agrupación en áreas del conocimiento a las anteriormente denominadas Escuelas y Facultades. Así, los CA, serían la base definitoria para elaborar planes y programas didácticos que fortalecieran tanto la docencia, como la investigación y vinculación universitaria:

Las Áreas se conciben como espacios de organización para el desarrollo de las funciones sustantivas de la Universidad y en cuanto tales se integrarán para facilitar el trabajo académico de investigadores y docentes compartiendo recursos físicos y materiales (UAN, 2003:6).

Las áreas del conocimiento conjuntadas son: Ciencias Básicas e Ingenierías; Ciencias Biológico Agropecuarias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Económicas-Administrativas.

Se propone que los nuevos programas académicos que ofrece la UAN, se ajusten a un funcionamiento basado en un esquema *matricial*, en donde un CA, podría ser transversal a diferentes programas académicos de un área de acuerdo a las LGCA, que desarrolle. De esta forma, el CA, se constituiría por un grupo de académicos que compartan objetivos académicos y una o varias líneas afines de generación o aplicación del conocimiento. Como consecuencia, el personal académico estará formando parte de un Cuerpo Académico que a su vez corresponderá unívocamente a un área académica, participando activamente en redes académicas intra-institucionales, así como con sus pares académicos nacionales e internacionales (UAN,2003).

Las funciones que la UAN, asigna a estos CA, son: el diseño de las unidades de aprendizaje de cada programa académico; elaborar y operar proyectos de investigación, extensión y difusión de la cultura; el reparto de la carga docente *conjuntamente* con el área y los programas académicos; proponer tanto los perfiles académicos para la contratación del personal necesario para las funciones básicas de la universidad, como las necesidades de superación del personal.

Estas funciones ampliaban las actividades a desarrollar por los/las PTC, que se habían signado en los acuerdos de 1998 y 1999 con la SES; en éstos, sólo se puntualizaba que el personal PTC, cultivaría las LGAC, para “enriquecer la docencia, mantener su competitividad profesional y contribuir a resolver la necesidad de la sociedad” (UAN, 1998,1999).

Para llevar a cabo las funciones antes señaladas, se organizaría un nuevo sistema de gestión y administración que, acorde a los lineamientos conformados, era necesario reconfigurar en un sistema eficiente y eficaz, facilitador de la operación de este nuevo esquema de trabajo.

Se esperaba que los CA, se conformaran por afinidad entre los/las docentes y no había un número determinado de integrantes. En el Documento Rector se estableció también como un lineamiento

“La obligatoriedad para que el personal académico contratado en la Universidad Autónoma de Nayarit pase a incorporarse a un Cuerpo Académico independientemente de la Unidad laboral de adscripción a la que pertenezca actualmente. El personal de tiempo completo que se incorpore a un Cuerpo Académico deberá desarrollar actividades docentes y de investigación que desarrollará como integrante del mismo de acuerdo a las líneas de investigación institucionales y los programas académicos aprobados por el Consejo General Universitario” (UAN,2003:7).

Así también considera necesario contemplar la figura de un *Coordinador del Cuerpo Académico*, con las debidas atribuciones y obligaciones. Este personaje debería contar con el requisito académico de tener habilitación de estudios de posgrado y contar con nombramiento de PTC.

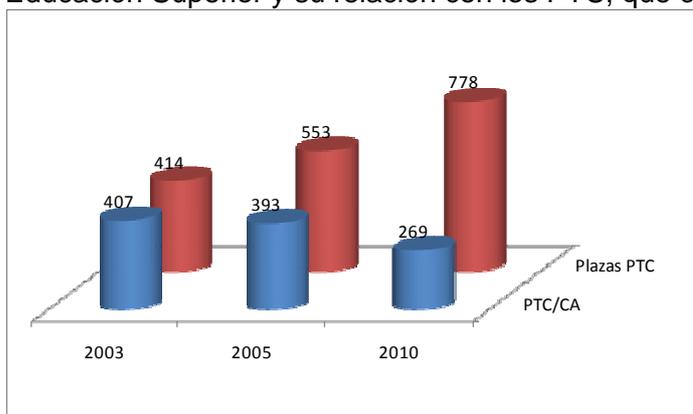
Con la puesta en marcha de esta Reforma Educativa, se iniciaron los trabajos bajo el esquema de Cuerpos Académicos Multidisciplinares y se propuso un registro ante la SEP, en 2002, de 60 Cuerpos Académicos y 19 Grupos Disciplinarios; estos últimos

aún no delineaban específicamente su hacer de acuerdo a las políticas que se establecieron. De acuerdo a los registros institucionales, de 591 PTC, solamente 126 PTC, no se sumaron a ningún cuerpo académico, esto implica que el 78% de la planta docente de tiempo completo se involucraría en este esquema de colaboración académica (SIP, 2003).

Para 2003, se alcanzó la participación de 98% de los PTC, integrados en algún CA, dato congruente con la obligatoriedad definida en el Documento Rector de la Reforma Educativa.

Las políticas institucionales toman otro giro con el cambio de Rector de la UAN en 2004, así en 2005 empieza un descenso en la participación de los PTC, con 71% integrados en CA. En 2010, este porcentaje disminuye a sólo 35%, al registrarse ante SEP, 269 PTC, colaborando en CA, de un total de 778 docentes de tiempo completo²⁹ (Figura 1).

Figura 1. Número de plazas de PTC, en la UAN, que colaboran en Educación Superior y su relación con los PTC, que colaboran en CA.



Fuente: Elaboración propia en base a registros institucionales.

De acuerdo a los registros institucionales de la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP), de la UAN, en 2008 se tiene el mayor número de CA, funcionando (Tabla 1). Al iniciar con los trabajos bajo el esquema de CA, en 2003 se reconoció por la SES, a dos cuerpos académicos del área de biológico-agropecuarias, con el nivel de estar en

²⁹. El Número de PTC, de 2010 fue calculado de acuerdo a la proporción reportada en 2005 de PTC, que trabajaba en las Preparatorias y en los programas de Licenciatura y Posgrado. Dato último oficialmente reportado, a través de la Unidad de Desarrollo Institucional de la UAN.

proceso de consolidación. A pesar de los esfuerzos en el involucramiento de la planta docente, en 2008, solamente el 7% de los CA, se consideran en vías de consolidación.

Ante esta situación en 2009, se efectúa una evaluación de los trabajos desarrollados por los CA. De este ejercicio, se reconfiguran los CA, y en 2010 se disminuye a 55 los CA reconocidos, pero se mejora la relación entre el número de CA, y su trabajo reconocido como “en consolidación” (CAEC). En 2011, se tiene sólo un Cuerpo Académico Consolidado (CAC), en la institución.

Tabla 1 Número de CA y su clasificación en la UAN

Año	2010			2008			2006		
	CA	CAEF	CAEC	CA	CAEF	CAEC	CA	CAEF	CAEC
Biologico/Agropecuarias	15	11	4	17	13	4	16	13	3
ciencias de la salud	12	11	1	11	10	1	11	11	0
Sociales y Humanidades	11	10	1	14	14	0	13	13	0
Económico-Administrativas	13	12	1	21	21	0	17	17	0
Básicas e Ingenierías	4	4	0	8	8	0	8	8	0
Subtotales	55	48	7	71	66	5	65	62	3

Año	2005			2003		
	CA	CAEF	CAEC	CA	CAEF	CAEC
Biologico/Agropecuarias	13	11	2	11	9	2
ciencias de la salud	12	12	0	12	12	0
Sociales y Humanidades	14	14	0	23	23	0
Económico-Administrativas	10	10	0	0	0	0
Básicas e Ingenierías	9	9	0	8	8	0
Subtotales	58	56	2	54	52	2

Fuente: Secretaría de Investigación y Posgrado. UAN.

Problemáticas de los Cuerpos Académicos de la UAN

Los datos anteriores muestran que el trabajo de estos colegiados no ha sido fácil, ni que sus pasos sean dados en forma consistente, de acuerdo a los criterios de evaluación marcados por la SES, que permita su evolución para alcanzar el máximo nivel como Cuerpo Académico.

Al evaluarse con los indicadores marcados por PROMEP, se dinamiza en diferente forma la funcionalidad, que había sido marcada por el Documento Rector de la Reforma Universitaria. Los CA no cumplen a cabalidad las funciones consideradas y las líneas de generación y aplicación del conocimiento, tardan en cimentarse. La gestión para que se desarrollaran nuevos conocimientos y nuevas formas de prácticas

docentes más flexibles, no alcanza a impactar en los indicadores con los que se mide la calidad de la educación y que, al elevarse, posicionen a la UAN como una IES de alta calidad académica.

A este respecto, Ramírez (2002), así como Morales, Nolasco y Anzaldo (2002), comentan que el proceso de la conformación del Documento Rector, no garantizó que en la realidad del día a día de la comunidad universitaria, se cambiara la forma de organización laboral y de ejercer la educación, por los actores de la institución.

La toma de decisiones cupulares, continuó reproduciéndose a través de un colectivo y apuntaban a que, si no había el soporte institucional claro y no sólo buenos deseos, no se llegaría a operar aquello que se había delineado. Los y las docentes no se asumieron como sujetos del proyecto ni se responsabilizaron de aquellas funciones que les habían asignado. Aún más, se sintieron afectados ante la posibilidad de transformaciones de las unidades de aprendizaje tradicionalmente impartidas a través de las cátedras, lo que implicaba nuevos métodos y formas de ejercer la docencia.

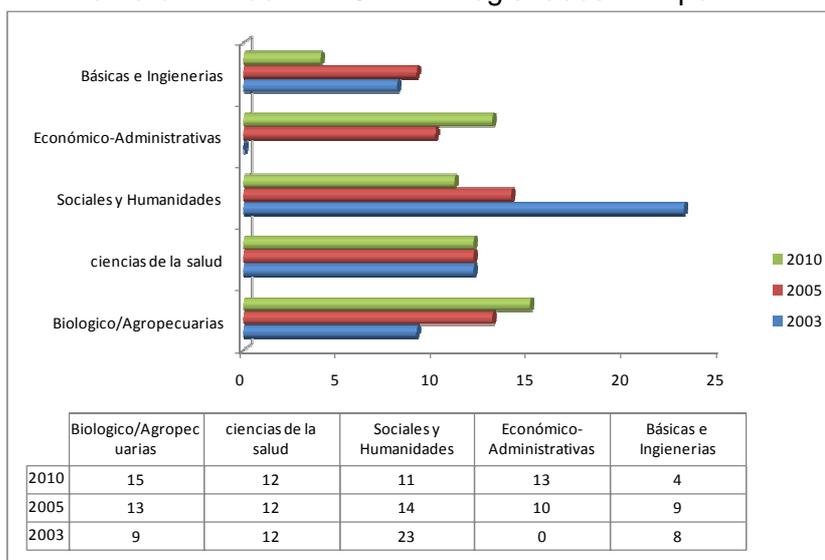
En la administración, se permaneció con el estilo organizacional vertical y burocrático, que no sustentaba ni fortalecía el nuevo modelo educativo a implementar y por lo tanto, se continuaron con algunos de los tradicionales paradigmas e intereses de grupos.

Este escollo en la implementación del trabajo de los CA, coincide con lo que reporta Quintero (2006), para el caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en donde afirma que una de las limitaciones a avanzar en la consolidación de los cuerpos académicos, fue la verticalidad con que se implementó, de acuerdo a los lineamientos de PROMEP, ya que las acciones se realizaron en gran medida al margen de los actores directamente involucrados. Caso contrario sucedió en la Universidad de Guanajuato, en donde informan Martínez, Rico y Preciado, Salma (2006), que en esa IES, la participación de los/las docentes debería ser voluntaria al adscribirse a un CA y que podía colaborar con otro, lo que les permitió también mayor desarrollo en los trabajos de CA en los diferentes programas educativos.

En la Tabla y Figura 2, se observa cómo en la UAN los CA, básicamente han tenido un mayor desarrollo, desde el inicio hasta el año 2010, en las Áreas de Biológico Agropecuarias y Económicas Administrativas. En los CA de biológicas agropecuarias se alojan el mayor número de PTC, 50% con el mayor nivel de habilitación académica, que es el doctorado y en las Económicas Administrativas hay una paulatina instauración de los CA respaldados por el personal que llega al doctorado.

Cabe hacer notar que el área de Ciencias Sociales y Humanidades así como Básicas e Ingenierías, denotan un decremento en sus CA. El Área de Básica e Ingenierías registra que en 2010, el 70% de los PTC en CA tiene nivel de maestría, lo que puede ser la razón de que no hay un gran desarrollo de LGAC que se cultiven en los CA adscritos a esa Área de conocimientos y que conformen nuevos CA. En Sociales y Humanidades se cuenta con un 35% de PTC con nivel doctoral, pero la diversificación de las formaciones e intereses de los PTC adscritos no facilitan la conformación de LGAC afines para llevar a consolidar los CA.

Figura 2. Número de CA registrados por Área de



Conocimiento.

Fuente: Elaboración propia en base a documentos institucionales.

En la Tabla 2 los números muestran cómo poco a poco se ha evolucionado en la habilitación académica de los PTC. Se pasó de 42% de los PTC que colaboran en un CA, el nivel de licenciatura en 2003, a sólo un 27% en 2010. En 2003 se registró que sólo el 7% de los PTC tenían título de Doctorado, alcanzando en 2010, el 29% de los/las participantes con doctorado en los CA.

Sin embargo habría que revisarse qué pasa con todos aquellos docentes que tienen el nivel de doctorado, puesto que según las cifras oficiales, se cuenta con 107 PTC con doctorado en 2010 (SIP, 2011). Entonces ¿a 30 docentes con doctorado no les interesa trabajar en los CA?

Tabla 2. Habilidad académica de PTC que participan en CA de Áreas Académicas

AÑO	2010				PTC/CA	2008				PTC/CA
	PTC/Lic	PTC/Esp	PTC/ Maest	PTC/Dr		PTC/Lic	PTC/Esp	PTC/ Maest	PTC/Dr	
DES										
Biologico/Agropecuarias	0		39	39	78	3	0	61	28	92
ciencias de la salud	2	4	47	11	64	7	5	40	8	60
Sociales y Humanidades	8	0	23	17	48	10	0	51	15	76
Económico-Administrativas	5	0	41	9	55	24	0	59	8	91
Básicas e Ingenierías	6	0	17	1	24	17	0	25	2	44
Subtotales	21	4	167	77	269	61	5	236	61	363

AÑO	2005				PTC/CA	2003				PTC/CA
	PTC/Lic	PTC/Esp	PTC/ Maest	PTC/Dr		PTC/Lic	PTC/Esp	PTC/ Maest	PTC/Dr	
DES										
Biologico/Agropecuarias	31	1	51	18	103	43	3	50	16	112
ciencias de la salud	17	30	16	5	69	16	41	19	3	80
Sociales y Humanidades	33	4	35	6	80	76	18	68	9	172
Económico-Administrativas	42	13	39	1	95	0	0	0	0	0
Básicas e Ingenierías	34	1	10	1	46	36	1	6	0	43
Subtotales	157	49	151	31	393	171	63	143	28	407

Fuente: Secretaría de Investigación y Posgrado. UAN.

Para un/a investigador(a), integrarse al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ofrece tanto beneficios económicos como un reconocimiento a su trayectoria académica. Pacheco y Arreola (2009), acotan que en la UAN no hay un claro desarrollo de la investigación científica. No hay una clara estrategia para la vinculación de la investigación con la docencia de la licenciatura o los posgrados y tampoco se priorizan las LGAC de acuerdo a lo que demanda la sociedad, por lo que el discurso de engarzarse en la triple hélice empresa-gobierno-universidad se queda solamente a nivel de propósitos.

La SEP exhorta a que en los CA colaboren docentes con reconocimiento del SNI. Esto parece lograrse en el área biológico-agropecuaria en donde hay 15 CA y 10 docentes con reconocimiento SNI, y precisamente en ésta área en el año 2011 fue evaluado el primer CA de la UAN como "Consolidado"; así también hay una buena expectativa de evaluación en Sociales y Humanidades en donde se registran 11 cuerpos académicos y 8 PTC con reconocimiento SNI, lo que puede implicar que su productividad los lleve en el corto plazo al nivel de "En consolidación" o "Consolidados".

Aún cuando existen colectivos docentes con habilitación doctoral, los indicadores con los que se mide a la Universidad, elaborados por la SEP, acotan que no es suficiente para alcanzar los estándares deseados, por lo que se apropiaron estrategias como el Programa de "Apoyos complementarios para la consolidación institucional de grupos de investigación (Repatriación – Retención y estancias de consolidación)" establecido por el CONACYT con el objetivo de incrementar el número de docentes con nivel doctoral y con SNI. Sin embargo, hay que revisar que estos casos de SNI integrados a la UAN no necesariamente cultivan las mismas LGCA, por lo que su inserción en los CA, y más aún para que desarrolle o aplique el conocimiento pertinente a la problemática del Estado, se puede tornar en un camino espinoso para conformar la identidad universitaria.

De acuerdo a los registros de la SIP, al año 2010 hay una participación de 269 docentes en los CA, que corresponden a un 35% del total de los 778 PTC. Con perfil PROMEP, se cuenta con 209 docentes (27%) que tienen niveles de maestría y doctorado, y que han conseguido acceso a estos incentivos, y de estos, 114 colaboran en los CA, lo que implica que sólo el 55% de los PTC con maestría y doctorado se integran a este esquema de trabajo colegiado.

Con respecto al personal académico miembros del SNI, se tiene un registro de 36 docentes en toda la Universidad, y solamente 22 (61%) colaboran también en los CA.

Estos datos conllevan a preguntarse qué pasa con los 40 investigadores que no han sido registrados en los CA, ¿es falta de seguimiento en los registros administrativos? O bien ¿Los/as investigadores no consideran necesario trabajar bajo el esquema de CA?.

Seguir con lineamientos emitidos por el Estado como IES, implica que la UAN esté autoevaluándose. Los indicadores numéricos podrán moverse según lo solicitado por la SEP, pero los y las docentes no se integran a la cultura organizacional por el sólo hecho de adscribirse laboralmente a esta entidad educativa. El trabajo colegiado de los CA solamente se revisa por sus productos, pero no se informa de todas las vicisitudes para su ejercicio y logro de objetivos.

El Trabajo Docente en los Cuerpos Académicos

Los y las docentes se integraron a laborar bajo los lineamientos de Cuerpos Académicos en la UAN, y en 2011 solamente siete de los 55 colectivos han sido evaluados con la categoría de “En Consolidación”, como lo son “Sociedad y Región”, y uno ha pasado a ser evaluado como “Consolidado”: Contaminación y Toxicología Ambiental, del Área de Ciencias Biológicas y Agropecuarias.

Así, los y las docentes han forjado su quehacer en pos de la coincidencia y el trabajo conjunto, pero si bien a nivel informal se sabe de su desempeño, no han existido estrategias que informen de cómo consideran su trabajo, su organización universitaria en torno al CA y cuáles son sus problemáticas.

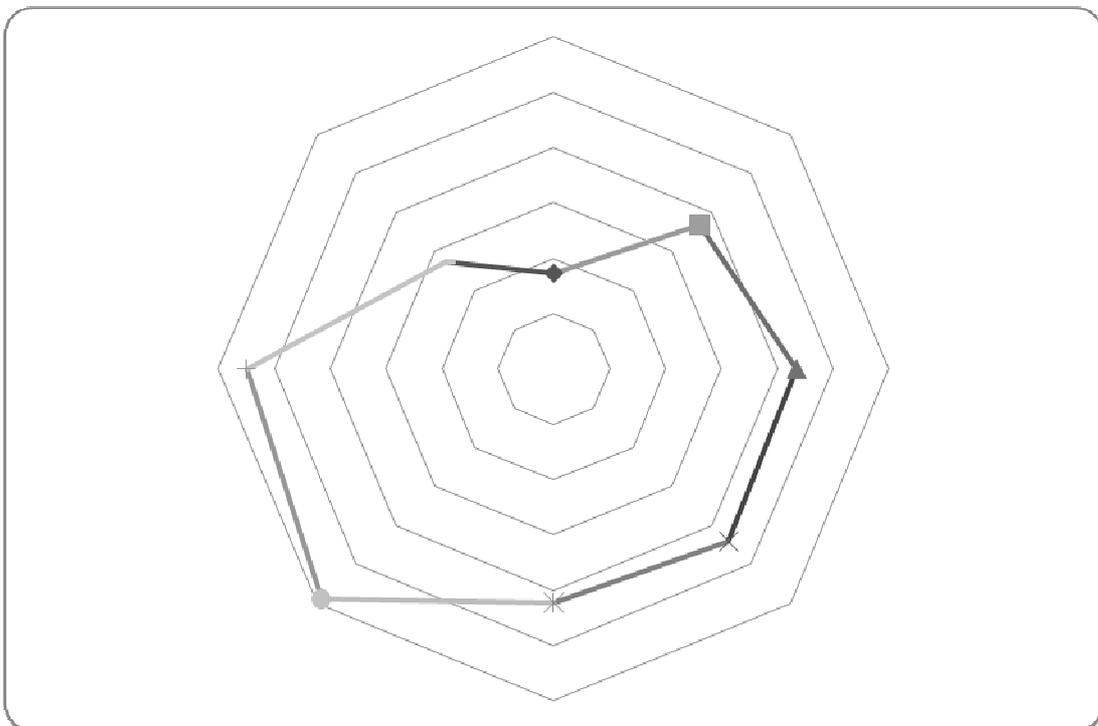
Con este triple objetivo, se llevó a cabo una encuesta a PTC's integrantes de los siete Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC) de la UAN según datos de 2010. Mediante correo electrónico, se envió el cuestionario a la totalidad de PTC's en CAEC, obteniendo respuesta de 27 docentes provenientes de 5 CAEC's. El instrumento contenía preguntas con tipo de respuesta por jerarquización y abiertas (ANEXO 1), y pretendía conocer la percepción de los y las docentes acerca de su participación en estas organizaciones académicas.

A lo largo de siete preguntas de jerarquización, se pidió a cada docente que calificara como 1 la respuesta que considerara más importante y así subsiguientemente hasta considerar todas las opciones. Los resultados fueron obtenidos por el método de promedios a cada respuesta, donde mientras más cerca del 1, más importantes las respuestas.

Cabe señalar que las opciones de respuesta fueron extraídas de los documentos arriba mencionados acerca de los objetivos, funciones y ventajas acerca del trabajo docente en esta modalidad, así como las problemáticas, las cuales se sugieren también en estos documentos. Esta aclaración es pertinente en la medida que varios cuestionarios fueron regresados por las y los encuestados con la leyenda “no aplica”, lo que sugiere desconocimiento de los documentos aquí analizados.

En el primer reactivo, se pidió al personal docente que jerarquizara las funciones de los CA dentro de la Universidad, especificando 1 para la más importante y así subsiguientemente hasta considerar las ocho respuestas. Los resultados se presentan en la Figura 3.

Figura 3. Funciones que cumplen los CA según los PTC en CAEC.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta realizada.

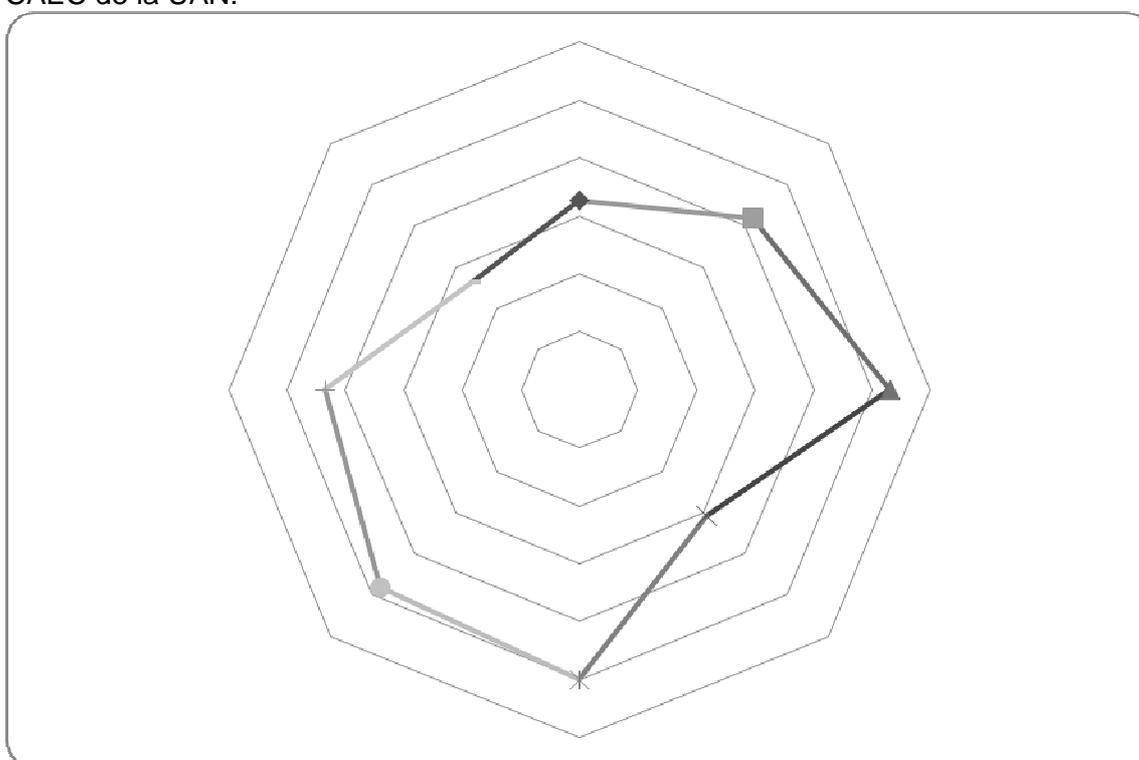
El personal académico en CAEC tiene como prioridad para su organización la producción y aplicación del conocimiento científico y el financiamiento y gestión conjunta de proyectos, tal como lo sugieren los documentos rectores. No obstante, no consideran al CA como parte de una cultura organizacional al interior de una empresa académica, lo que puede explicar el porcentaje de PTC's adscritos a estos organismos y, por ende, el establecer relaciones afectivas entre ellos.

En una organización eficiente, esto último no debería ser un impedimento para el trabajo en conjunto, sin embargo, en nuestras culturas imperfectas sí lo es: se corre el riesgo de trabajar por afinidades, ruptura de lazos en lo laboral por situaciones de índole personal, no se alienta el trabajo en equipo ni el compromiso con el CA o con la institución.

En este tenor, al cuestionar a los y las docentes sobre el principal objetivo de un CA, la respuesta mejor posicionada fue “Generación de conocimiento”, seguida de “Dar respuesta a la problemática social” y, finalmente, “Mayores puntos, prestigio o credenciales para sus miembros”. Es de consideración que la planta docente posicione en último lugar el ítem que se refiere a las relaciones académicas que se pudiera establecer entre la base docente para la obtención de becas, puntos, reconocimiento académico, ya que sugiere trabajo individualizado más que colegiado.

En la Figura 4, se representan las ventajas individuales y grupales que los y las docentes consideran acerca de trabajar en CA. En correspondencia con los documentos anteriormente descritos, se expone como principal ventaja el generar condiciones de trabajo para sus miembros para el momento de consolidar las líneas de investigación.

Figura 4. Ventajas individuales y grupales del trabajo en CA, según los PTC's en CAEC de la UAN.



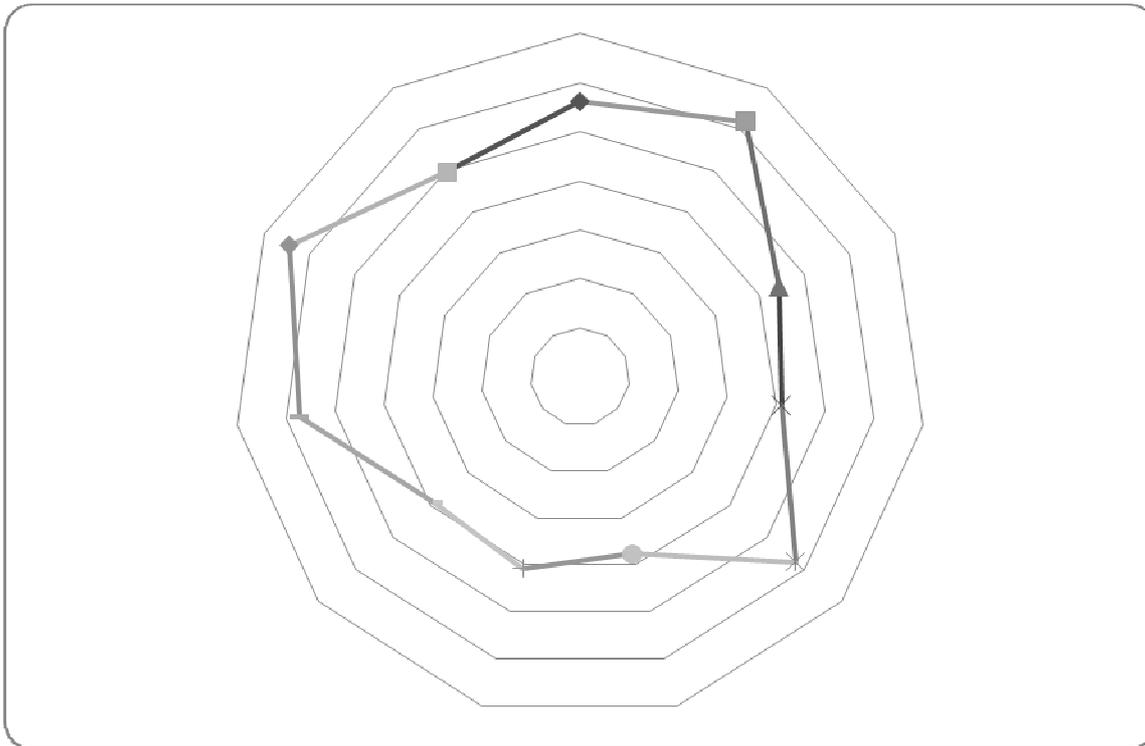
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta realizada.

También se considera como ventaja, la puesta en común de agendas de investigación y, por lo tanto, el fomento de una cooperación académica. Llama la atención el hecho de considerar menos importante el trabajo transdisciplinar y, por lo tanto, la generación de perspectivas teóricas y metodológicas comunes, lo que sugiere que dentro de la UAN, seguimos siendo multidisciplinarios (en los casos que así estén conformados los CA's), es decir, seguimos generando conocimientos cercados por los límites de una disciplina, más que dando respuestas a problemáticas que exigen el trabajo inter y transdisciplinario.

En el mismo tenor, aunque en teoría, el trabajo en CA facilitaría la integración de redes académicas/temáticas con otras instituciones de nivel superior e incluso la publicación a partir de financiamientos externos, parece que sigue despuntando la endogamia en el trabajo académico, al no generar las condiciones para establecer este tipo de colaboraciones con CA's y financiamientos fuera de la UAN.

La Figura 5, representa los problemas que los y las docentes consideran que enfrentan los CA en su operatividad.

Figura 5. Problemas en la operatividad de los CA según los PTC's en CAEC de la UAN.



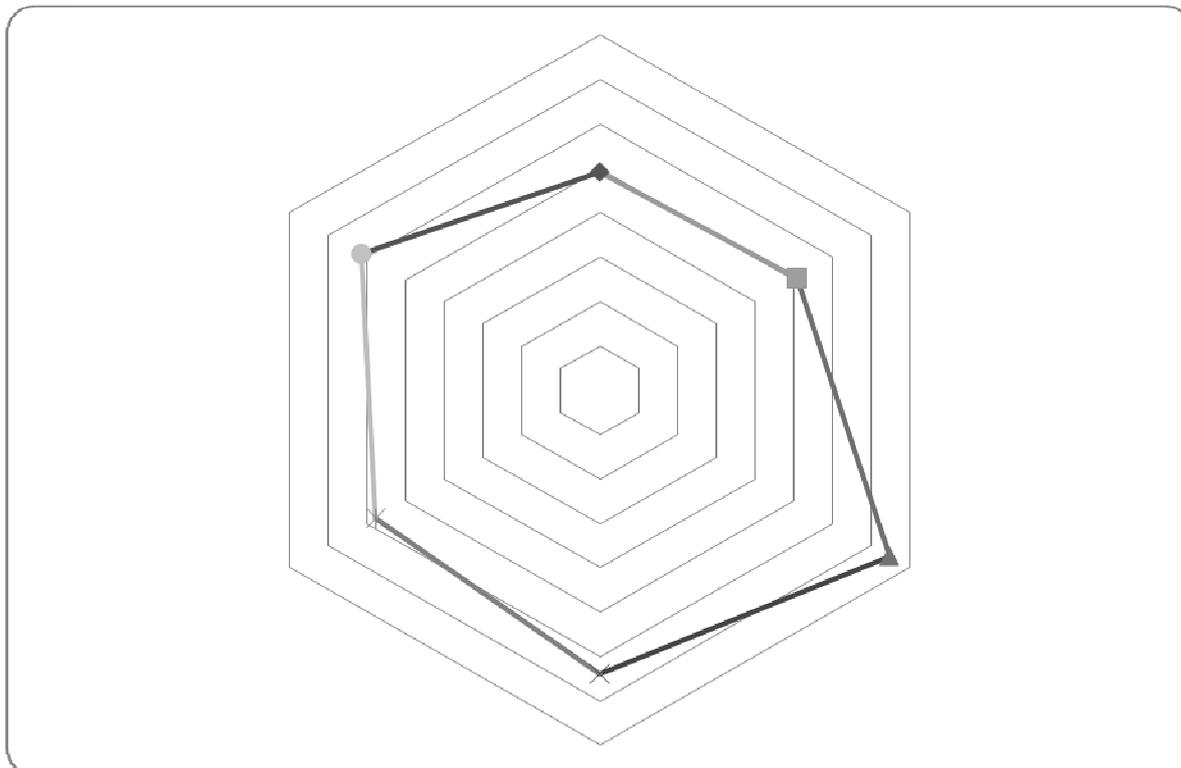
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta realizada.

En esta gráfica, los resultados se alejan del centro (1) debido a que no hubo un problema que resaltara sobre la totalidad de opciones, sino que todas las opciones planteadas se consideraron problemáticas por los PTC's. Resaltan las percepciones relacionadas con las condiciones que ofrece la institución al trabajo en CA: burocratismo, falta de infraestructura y apoyo técnico y la existencia de una organización y administración vertical más al exterior que al interior, es decir, desde la administración se toman decisiones que impactan en estos organismos, aunque curiosamente la planta académica no considera que existan malas condiciones de trabajo o el hecho de albergar a docentes sin experiencia o el producir en conjunto por el bien del colectivo. Esto sugiere la percepción de que las problemáticas provienen del exterior más que del interior del CA.

Este reactivo se complementa con la Figura 6, en donde se cuestionó a los y las docentes acerca de las desventajas de trabajar bajo el esquema de cuerpos académicos.

Figura 6. Desventajas del trabajo bajo el esquema de CA según los PTC's en CAEC de la UAN.

UAN.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta realizada.

Si bien el profesorado en CA acepta que por un lado se homologan agendas y consolidan líneas de investigación, incluso adaptando los intereses individuales en función de los objetivos del grupo, también reconocen, que este esquema de trabajo propicia que algunos miembros del CA, no generen producción académica individual o bien, se invierta en tiempo y esfuerzo para homologar las condiciones del profesorado para eliminar las desigualdades y evitar que las actividades académicas y/o de gestión descansen sobre algunos miembros del conjunto.

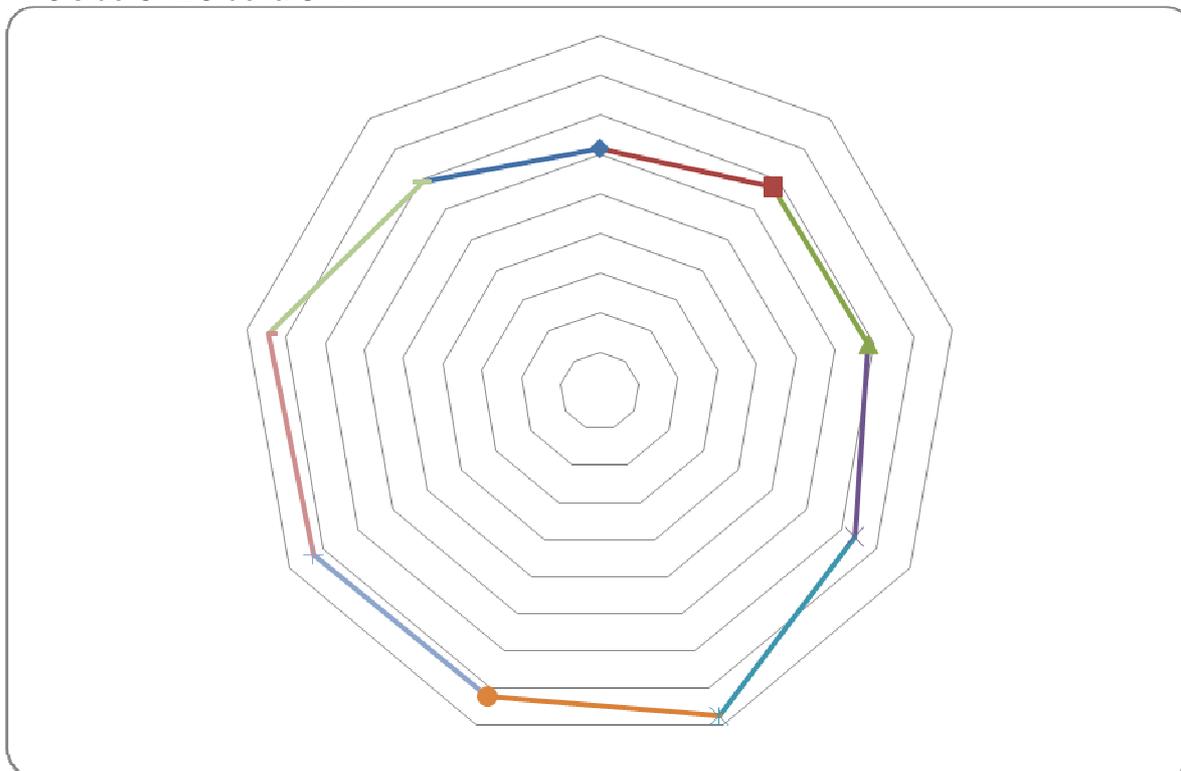
Los y las PTC's también ubican como desventaja el hecho de trabajar bajo presión con el fin de cumplir con los acuerdos del CA o incluso de la Universidad, renunciando a los tiempos y modos individuales, esto aunado a la gran inversión de tiempo que conlleva pertenecer a un colectivo: reuniones de trabajo, gestiones para el desarrollo de proyectos, incluso el adaptarse a los tiempos de los demás integrantes con la finalidad de producir en conjunto, como señalan las normas.

La Figura 7, representa los beneficios y/o ventajas que los y las PTC's consideran les ha traído el pertenecer a un CA. En el esquema se puede apreciar que todas las opciones de respuestas están alejadas del centro (1), lo que indica una percepción baja sobre el beneficio de integrar un cuerpo académico.

Durante la encuesta, específicamente a quienes les fue aplicada personalmente, los y las docentes comentaban que ninguna de las opciones de respuesta aplicaba a los cuerpos académicos, más bien eran logros individuales a partir de programas como PROMEP o SNI. Así, acceder a becas u otro tipo de incentivos, asistir a eventos académicos, adquirir equipo de trabajo sólo se puede lograr, en sus palabras, por la vía individual. Esto sugiere un desconocimiento tanto de los programas que existen para el trabajo en redes y cuerpos académicos, como la falta de generación de dinámicas de trabajo y compañerismo entre el personal académico de la UAN.

Así, publicar en conjunto, asesoría sobre temáticas específicas e incluso reconocimiento personal y profesional no son argumentos de peso, para el personal académico de nuestra institución, al momento de trabajar bajo este esquema de organización.

Figura 7. Ventajas o beneficios de trabajar bajo el esquema de CA según los y las PTC's de CAEC de la UAN.

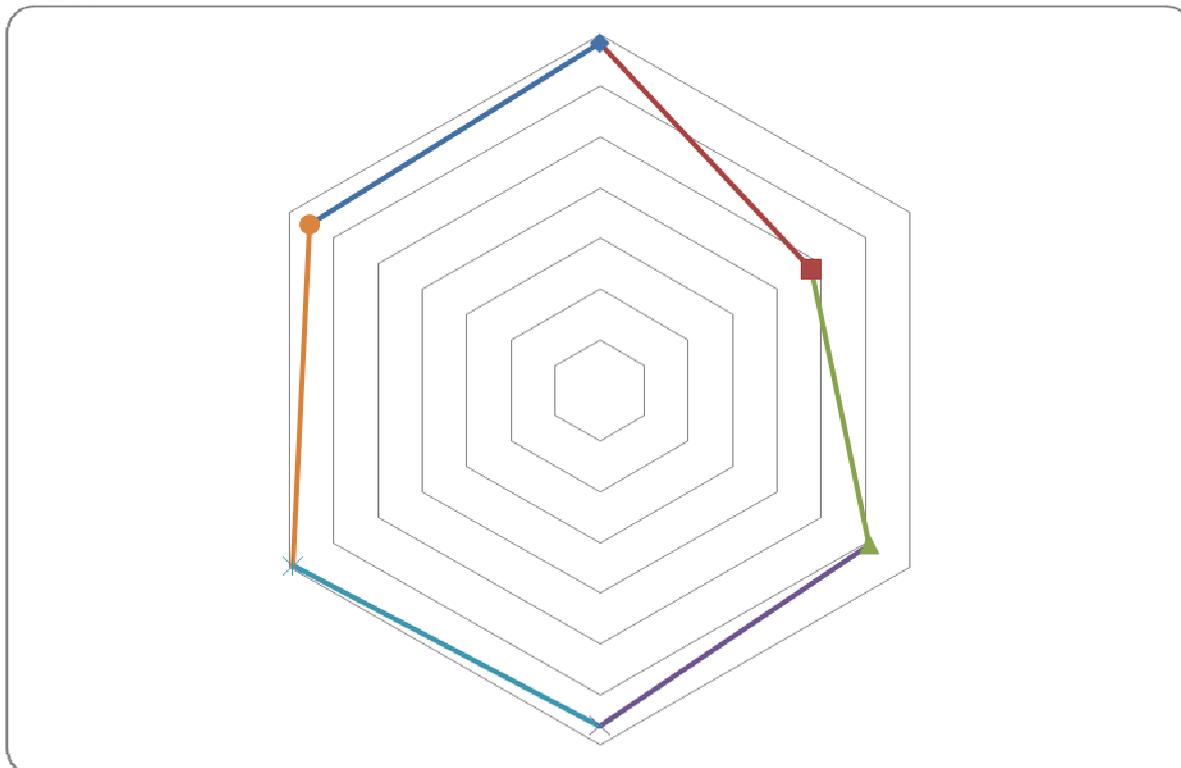


Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta realizada.

Finalmente, se cuestiona a los y las docentes en CAEC sobre las ventajas que representa para el estudiantado el trabajo docente en CA's. La respuesta mejor posicionada fue "Involucramiento con investigadores que apoyan su praxis". En realidad, habría que evaluar qué tanto se logra la vinculación docente – investigación – estudiante en vías de lograr tanto la transmisión de conocimientos, valores, metodologías bajo la identidad institucional que, en teoría, debería brindar la cultura organizacional bajo el esquema de Cuerpo Académico.

Figura 8. Ventajas para el estudiantado el trabajo docente bajo el esquema de CA, según los PTC's en

CAEC.



A manera de conclusión

La Reforma Educativa, gestada en 2002 y ahora cuestionada en 2011, no ha conducido a que el sector de los académicos disponga de la información y apoyos suficientes que les permita asumir su propio desarrollo académico, por lo que no se puede hablar de que son colectivos que desarrollen la autogestión, a la par de la docencia-investigación-tutoría. En la realidad, el perfil del profesorado de la Universidad Autónoma de Nayarit pareciera ser aún un “Docente de Papel” parafraseando a Luis Porter (Porter, 2003).

En tal sentido, cobra relevancia proponer una planeación de la institución que integre, fortalezca y consolide los núcleos académicos mediante políticas y lineamientos efectivos para su desarrollo, así como diseñar estrategias que incrementen capacidades y habilidades de los PTC, en los procesos básicos para su autorregulación y se conviertan en un colectivo autogestivo, tanto de los recursos financieros necesarios, como del desarrollo de sus capacidades y habilidades como docentes-investigadores.

López (2006), para el caso de Sinaloa, especifica que una de las debilidades de la formación de Cuerpos Académicos consiste en que presenta pocos rasgos característicos de una *comunidad epistémica* (Maldonado, 2005), es decir, un grupo de individuos compartiendo una agenda común, donde el grupo está integrado a redes, sistema de creencias y valores compartidos, tamaño compacto, y que da mayor peso a las relaciones informales que formales, como el prestigio y credenciales académicas.

En la práctica, los Ca se han constituido como grupos de “puntos”, de poder, de escritorio, más que de academia, al observar que gran parte de los cuerpos académicos, hablando de la experiencia de nuestra institución, sólo existen en el papel y desarrollan poco o nulo trabajo colectivo, lo cual no les permite pasar de la categoría de Cuerpos Académicos en Formación.

Un elemento esencial para que rinda mejores frutos una política de este tipo es que las autoridades académicas de la institución puedan percatarse y asuman, que la formación de cuerpos académicos constituye una acción de central importancia para el mejoramiento de la Universidad.

En la institución, ha actuado la teoría de la dependencia de los recursos, la cual explica que el manejo de los grupos y equipos de trabajo está muy condicionado al poder de aquellos grupos y dependencias universitarias que tienen el control de los recursos. Un camino que tenemos los profesores e investigadores, es la creación e impulso de las organizaciones que fortalezcan el trabajo académico para que, de esta forma, podamos reorientar los recursos de la institución hacia propósitos relacionados con las actividades sustantivas del ser y quehacer de la Universidad

Bibliografía

Bajo A. y Martínez R. (2006). *Cuerpos Académicos y Desempeño Institucional. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, pp 11-26.

Bastidas J. (2006). “Cuerpos Académicos y Dependencia de Educación Superior. El Caso de la DES: EE-IIES-DCS” en Bajo, A. y Martínez (Coords), *Cuerpos Académicos y Desempeño Institucional. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. México. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Chávez J. (2008). “Investigación y Docencia: Dos mundos distintos en un mundo confuso”, en Lugo, A. y González, A. (Coords), *En Educación Superior: Tres enfoques sustantivos*. México, Universidad de Occidente.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2010). “Breve Historia del Conacyt”, disponible en <http://www.conacyt.mx/Acerca/Paginas/default.aspx>

Delgado R. (2008). “Cultura organizacional en la educación competitiva” . En Educación Superior: Tres enfoques sustantivos, Lugo, A. y González, A. (Coords), *En Educación Superior: Tres enfoques sustantivos*. México, Universidad de Occidente.

Diario Oficial de la Federación (2007). “ ACUERDO número 417 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)” disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5011999&fecha=30/12/2007

Foro consultivo científico y tecnológico A.C. (2006). “Hacia la Construcción de las Instituciones Públicas de Investigación y Educación Superior (IPIES)”. Disponible en http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/ipies.pdf

Fresán M. (2010) "Los cuerpos académicos". Disponible en http://www.anfei.org.mx/X_RGD/merida1.pdf

López S. (2006). "Cuerpos académicos y nuevas tendencias en la producción de conocimiento.El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa" en López S. *Cuerpos Académicos: Factores de Integración y Producción de Conocimiento.Revista de Educación SuperiorXXXIX(3)* 155, pp. 7-26.

Martínez P., Rico R. y Preciado S. (2006). "Evolución de los Cuerpos Académicos en la Universidad de Guanajuato" .*Acta Universitaria*, 16 (3):15-24, extraído el 23 febrero 2011 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/416/41600302.pdf>

Morales E., Nolasco M. y Anzaldo M. (2002). "La Reforma Académica en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN):Avances y Obstáculos", Ponencia presentada en el *3er Congreso Nacional y 2º Internacional "Retos y Expectativas de la Universidad"*, **organizado por la Red de Retos y Expectativas de la Universidad el 7-9 de noviembre de 2002 UAEMToluca, Estado de México disponible en** <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%201/ponencia-5-nayarit.pdf>

Pacheco L. y Arreola X . (2009). "40 años de Investigación Científica" en Pacheco, L., Navarro, R. y Murillo A. (Coords.), *40 años de la Universidad Autónoma de Nayarit. Transformaciones, rupturas y continuidades*, México, Universidad Autónoma de Nayarit.

Preciado F., Gómez A., Kral K. (2008). "Ser y Quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación del profesorado", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,13(39), pp1139-1163.

Porter, Luis. (2003). *La Universidad de Papel*. México, D.F.: Editorial Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH-UNAM).

Quintero J. (2006). "Planeación de la educación superior y los cuerpos académicos" en Bajo A. y Martínez R. *Cuerpos Académicos y Desempeño Institucional. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, pp 99-111.

Ramírez P. y Pérez D. (2002). "La conformación de órganos de gestión académica en la Universidad Autónoma de Nayarit: la experiencia del área de Ciencias Sociales y Humanidades". Ponencia presentada en el *3er Congreso Nacional y 2º Internacional "Retos y Expectativas de la Universidad"*, **organizado por la Red de Retos y Expectativas de la Universidad el 7-9 de noviembre de 2002 UAEMToluca, Estado de México disponible en** http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%204/Ponencia_318.pdf

Reynaga S. (2005). *Redes. Posibilidades para la mejora de los proceso de formación y trabajo académico*. México, Universidad de Guadalajara.

Secretaría de Investigación y Posgrado y Secretaría de Docencia. UAN. (2011). *Indicadores Académicos 2009-2010*. México, Universidad Autónoma de Nayarit.

Secretaría de Investigación y Posgrado. UAN. (2003). *Catálogo de Cuerpos Académicos. Cuerpos Académicos Multidisciplinarios y Grupos Disciplinarios*. México, Universidad Autónoma de Nayarit.

Subsecretaría de Educación superior. (2010). Extraído el 23 de noviembre 2010 desde http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/informacion_general_que_SES

Subsecretaría de Educación superior (2010). Extraído el 23 de noviembre 2010 http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/programa_de_mejoramiento_del_profesorado

Tecnológico de Monterrey. (2010). *Modelo conceptual. Triple hélice*. Extraído desde <http://www.mtycic.com.mx/?p=modelo>.

Torres H. (2011). "La Reforma Universitaria de la UAN. Una visión Histórica" Extraído el 18 de enero 2011 desde <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%201/ponencia-16-nayarit.pdf>

Universidad Autónoma de Nayarit (1998). *Proyecto de Desarrollo de los Cuerpos Académico. DES: Dependencias de Educación Superior Vinculadas al Sector Productivo*. Mecano. México, Universidad Autónoma de Nayarit.

Universidad Autónoma de Nayarit. (1999). *Proyecto de Desarrollo de los Cuerpos Académico. DES: Sociales y Administrativas*. Mecano. México, Universidad Autónoma de Nayarit

Universidad Autónoma de Nayarit. (1998). *Proyecto de Desarrollo de los Cuerpos Académico. DES: Dependencias de Educación Superior Formadoras de Recursos Humanos para la Salud*. Mecano. México, Universidad Autónoma de Nayarit

Universidad Autónoma de Nayarit. (2002). *Documento Rector De La Reforma De La Universidad Autónoma De Nayarit*. Extraído el 18 enero 2011 desde www.udi.uan.edu.mx/bajes/rectordoc/1documentorector.doc

La formación docente en la Universidad Autónoma Nayarit.

Segundo quinquenio del 2000

Ma. del Refugio Navarro Hernández³⁰

³⁰ Doctora en Educación Internacional, investigadora de la Universidad Autónoma de Nayarit,

Salvador Vázquez Sánchez³¹

Elvia O'Connor Alvarado³²

Resumen

La reforma universitaria, para su implementación, instrumentó tres líneas de actualización y formación permanente con el propósito de facilitar las medidas de los cambios propuestos en las unidades académicas y elevar la calidad educativa; en el transcurso de cinco años se impartieron 107 cursos, talleres y diplomados, lo que representó la formación de 1,732 profesores, que tomaron en un promedio de al menos tres cursos y constituye más del 50% de la planta docente actualizada.

De los cursos, seminarios, talleres y diplomados presentados, los que tuvieron un mayor impacto fueron los de Portafolios, el Diseño de Guías académicas, tutorías y asesorías, que revelan el interés por modificar el uso de herramientas pedagógicas y la adhesión a los cambios formulados por el modelo de reforma.

La perspectiva de las líneas de actualización abarcó, en una visión integral de la formación y actualización docentes los aspectos más sensibles que las últimas promociones intelectuales a nivel mundial siguen exponiendo en foros internacionales y así como en la participación en congresos especializados.

Introducción

Las transformaciones implícitas en una reforma universitaria son complejas porque hay que cambiar inercias que obedecen a tradiciones y prácticas convertidas en máquinas sin reflexión alguna, transmitidas desprovistas de los contenidos epistémicos que le dieron origen y repetidas sin cesar y, al mismo tiempo, diseñar modelos innovadores que potencialicen los recursos pedagógicos para lograr más conocimientos y mejor organizados para responder a la realidad con la flexibilidad e ingeniería de las nuevas condiciones de la globalidad y las nuevas tecnologías, hacer navegar a la Universidad Autónoma de Nayarit de ser una institución provinciana imitadora y seguidora de instituciones regionales hacia una universidad con iniciativa propia y propiciatoria de modelos más acordes con el desarrollo, en primer término con su región y luego con los imperativos nacionales e internacionales, es una tarea de largo plazo donde estos primeros cinco años han sentado las bases para su ulterior desarrollo y evolución, madurez y calidad.

La reforma universitaria que implementó la Universidad Autónoma de Nayarit trajo consigo un cambio de modelo educativo, basado en el paradigma del constructivismo y en una educación por competencias. Lo anterior implicaba que, la mayoría de los maestros, transformaran sus prácticas, que en lo general, eran consideradas

cuca_navarro@yahoo.com.mx

³¹Doctor en Ciencia Política, investigador de la Universidad Autónoma de Nayarit,
Salvat-z@hotmail.com

³²Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit,
elviao@hotmail.com

“tradicionales”; se iniciara una reflexión para instrumentar una práctica diferente; enseñar con métodos que no habían utilizado y que, probablemente, nunca experimentaron como estudiantes.

Como consecuencia, al docente se le plantearon nuevos retos; consistentes en implementar una nueva función de enseñar para aprender, es decir, ahora la clave es que los alumnos, por sí mismos aprendan a desarrollar procesos cognoscitivos para ser aplicados a situaciones cambiantes e inéditas, y no sólo aplicaciones del conocimiento libresco; ahora no se enseñaría igual, tampoco se aprendería igual. Un conocimiento establecido, probado, comprobado, unido a una habilidad, a una actitud, o una competencia, proporciona mayores elementos de inserción en la realidad.

Indudablemente, el éxito de esta reforma, depende de que los maestros asuman la tarea de aprender las habilidades y actitudes que se plantean y, al mismo tiempo, “desaprendan” sus antiguas prácticas de enseñanza, convirtiéndose así, en profesionales en constante búsqueda de soluciones del campo docente. La complejidad del programa institucional de capacitación docente, se volvió muy pesada; porque son tantos los aspectos a transformar que resultó una tarea abrumadora.

Para mejorar la calidad de la docencia, la UAN requiere contar con profesores habilitados en “facilitar” el aprendizaje de los estudiantes y fomentar la construcción de nuevos conocimientos; dispuestos a aplicar diferentes métodos y técnicas para obtener resultados tangibles de aprendizaje; comprometidos a desarrollar las competencias y talentos de cada uno de ellos e inducir motores de desempeño en el alumno.

El Programa de Capacitación Docente forma parte de las acciones de la Dirección de Desarrollo del Profesorado. Su implementación tiene el propósito de fortalecer la actuación de los docentes universitarios; a la par de contar con profesores mejor y más preparados en los aspectos didáctico-pedagógicos, por lo que se propone desencadenar procesos educacionales que respondan al dominio y manejo de las competencias docentes del modelo educativo de la universidad.

En el lapso de estos últimos años se han presentado tres líneas de actualización y formación permanente:

La primera línea, en el año 2005, se propuso certificar las competencias docentes, y para ello, se presentó un programa de formación, a mediano y largo plazo, que permitía, a la totalidad de maestros, certificarse en las competencias que requiere el profesional docente constructivista:

El cuadro siguiente presenta la competencia a formar y el propósito

No.	Competencia	Propósito
1	Saber y querer trabajar juntos, en el contexto	El profesional docente deberá poseer una disposición y actitud que le permita integrarse al trabajo colectivo; identificarse con la institución, y conocer a fondo la reforma educativa convirtiéndose

	institucional	en un promotor de la misma e ir desarrollando el sentido de pertenencia.
2	Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares	La formación universitaria debe dejar bien sentadas las bases para los futuros aprendizajes. Eso sólo se logra con una adecuada selección de contenidos, que habrán de ser, en todo caso amplios y suficientes para garantizar la formación de profesionales actualizados y de alto nivel; por lo que el docente aprenderá a organizar los contenidos de su unidad de aprendizaje mediante el sistema de competencias.
3	Diseñar la metodología y organizar las actividades	El docente aplicará técnicas didácticas acordes a las características del grupo para facilitar el proceso enseñanza – aprendizaje. Crear ambientes de aprendizajes adecuados que van desde la organización de los espacios, la selección del método, la selección y desarrollo de las tareas instructivas, reconocimiento de los productos de las actividades por mencionar algunos.
4	Planear el proceso e-a	Planeará su actividad docente tomando en consideración la multivariedad de estrategias metodológicas
5	Ofrecer información y explicaciones comprensibles y organizadas	<p>Se trata de una competencia que tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes.</p> <p>Los mensajes didácticos pueden resultar deficitarios cuando no se tiene claridad en la idea que desea transmitir, no se sabe de ese tema o se tiene poco estudiado.</p> <p>En ocasiones puede tener claridad respecto a los contenidos pero se enfrenta con dificultades a la hora de disponer de códigos efectivos (falta de vocabulario, capacidad de hacer buenos gráficos o que falten los signos necesarios para representarla).</p>
6	Comunicación e interacciones con los alumnos	<p>Esta es una competencia transversal puesto que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diferentes competencias.</p> <p>La comunicación pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. Pero lo propio de la comunicación didáctica es que esa influencia tiene un sentido formativo que va implícito en su intención. Es una comunicación intencionalmente desarrollada para que los sujetos se formen.</p>
7	Atención y	Esta competencia forma parte sustancial del perfil profesional del

	asistencia al estudiante	<p>docente universitario. Resulta muy importante rescatarlo. El docente universitario debe ser:</p> <p>El profesor que guía desde cerca el desarrollo personal y la formación del estudiante.</p> <p>La persona fuerte y experimentada que defiende al estudiante de la novedad y las incertidumbres del inicio de cualquier proceso educativo.</p> <p>El orientador técnicamente competente.</p> <p>La persona prudente y amiga.</p>
8	Manejo de nuevas tecnologías	<p>La incorporación de las nuevas tecnologías deberá constituir una nueva oportunidad para transformar la docencia universitaria, para hacer posibles nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Se requieren nuevas competencias tanto en el manejo de la información y las guías del aprendizaje, así como también, aquellas que posibiliten una relación educativa diferente a través de las TIC'S.</p>
9	Saber evaluar el proceso de aprendizaje del alumno	<p>El docente sabrá diseñar un sistema de evaluación, atendiendo a los diferentes tipos, criterios, características de los alumnos y niveles de aprendizaje.</p>
10	Investigación y difusión de la práctica docente	<p>El docente necesariamente deberá poseer para el ejercicio de su práctica, una metodología de investigación que lo lleve a la resolución de los problemas que enfrenta cotidianamente en su quehacer; y asimismo tener la capacidad de aportar ese conocimiento a la sociedad.</p>

La línea fue aprobada por los Coordinadores de Área y permitió se impartieran cursos y diplomados que retoman algunas de las competencias a desarrollar tales como el curso "ABP" y los diplomados de "Innovación Educativa", "Tutoría Estudiantil" y "Asesores Académicos", entre otros.

La segunda línea, implementada en el año 2007 desarrolló:

- A) Competencias académicas.** Destrezas del docente para realizar sus actividades dentro del aula en óptimas condiciones en el proceso enseñanza – aprendizaje.
- **Planear el proceso enseñanza aprendizaje.** Esto conlleva que el docente reconozca las características individuales y grupales de los estudiantes; establezca sus necesidades de formación y estructure diseños curriculares y/o planes de clase.

- **Diseñar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.** Donde el docente prepare estrategias didácticas que incluyen actividades motivacionales, significativas, colaborantes, globalizadoras y aplicativas, utilizando las tecnologías de la información y comunicación, además de los materiales didácticos necesarios.
- **Evaluar el proceso de aprendizaje del alumno.** Evaluación directa y activa, que incluye una variedad de instrumentos.

B) Competencias de comunicación

- **Ofrecer información y explicaciones comprensibles y organizadas.** Las sesiones de aprendizaje tendrían procesos lógicos explicativos, congruentes en el manejo de la información.
- **Comunicación e interacciones con los alumnos.** El docente es un experto en comunicación, el cual promueve espacios de interacción en diferentes canales de comunicación.
- **Atención y asistencia al estudiante.** El docente es guía y compañía del estudiante; es el amigo que está con él para desarrollar la confianza y seguridad en el buen éxito de su desempeño profesional.
- **Manejo de nuevas tecnologías.** Que el docente aplique las tecnologías en su proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de habilidades y, a la vez, promover la flexibilización curricular.

C) Competencias de investigación

- **Investigación y difusión de los resultados.** El docente investiga su propia práctica para retroalimentar la misma y, así como también será un profesional de la investigación en su ramo.
- **Trabajo en equipo interdisciplinario.** El docente es actor que gestiona su trabajo académico, posibilitando la flexibilización disciplinar.

En relación a la certificación docente, originalmente se propuso formar un grupo de evaluadores, quienes desarrollarían el instrumento de evaluación y generarían las evidencias teóricas y prácticas para que, el docente contara con las habilidades programadas.

Se impartieron una serie de Cursos Talleres como ABP, Desarrollo de Actividades para los Programas de Estudio, enfocados hacia el nuevo Modelo Curricular, Constructivismo, Sentido de Vida y Quehacer Docente, Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias Profesionales, etc., entre otros, con el mismo propósito.

La tercera línea en el año 2008, se planteó como objetivo “elevar la calidad de la docencia” en tres aspectos: a) el desarrollo de un estilo docente integral centrado en facilitar el aprendizaje de los estudiantes; b) en la actualización de conocimientos de los profesores; y, c) el desarrollo de la investigación sobre la docencia.

Los primeros aspectos programáticos tienen como fin desarrollar la formación del docente integral, es decir: transmitir conocimientos vinculados al desarrollo de habilidades y actitudes; “promover la conciencia social y la creatividad en la resolución

de problemas; mostrar una actitud abierta, reflexiva y creativa”; proponer actividades para ejercitar el razonamiento, la observación, la reflexión, el análisis, la síntesis y la crítica fundamentada; fomentar valores como el respeto, la tolerancia, la sustentabilidad, y empatía, entre otros. Asimismo, dotar al docente, de destrezas que le permitan realizar la elaboración de material didáctico para las diferentes unidades de aprendizaje.

Así también se propone, en otro nivel, actualizar los conocimientos de los profesores, de manera que se acerquen a las nuevas metodologías y conocimientos generados recientemente dentro de su disciplina.

En resumen se impartieron seminarios donde los profesores plantearon y propusieron soluciones a problemas concretos, relacionados con la docencia, donde se promovió la investigación curricular y educativa en campos como:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje
- Evaluación
- Elementos para la comprensión de la función docente
- Investigación de la docencia

Orientados en dos vertientes: a) capacitar y actualizar a los docentes de nuevo ingreso (hasta cinco años de antigüedad) y, b) capacitar y actualizar al mayor número de docentes.

El interés particular de la 1ª. vertiente fue capacitar en:

- Estrategias de aprendizaje
 - Proceso enseñanza-aprendizaje
 - Aspectos de didáctica
 - Comunicación en el aula
 - Diseño de actividades de aprendizaje,
 - Técnicas de aprendizaje grupal
 - El profesor como asesor: Planeación y realización de asesoría
 - Elaboración de material de apoyo al aprendizaje (antologías guías, presentaciones, , acetatos, documentos académicos)
- Procesos de evaluación
 - Evaluación de los aprendizajes
 - Portafolios
 - Elaboración de reactivos
- En el conocimiento de la Institución
 - Modelo educativo
 - El papel del facilitador en el nuevo modelo educativo
 - Formación a través de competencias profesionales
 - Programa de atención a los estudiantes

- Conocimiento de las diferentes instancias administrativas y académicas de la Institución

Para docentes de **más de cinco años de antigüedad** el Programa de Capacitación Docente diseñó curso de capacitación y actualización en los siguientes ámbitos:

➤ Aspectos didáctico-pedagógicos

- Diseño de matrices de valoración (rúbricas)
- Competencias profesionales
- Estrategias para la elaboración de material didáctico
- El mediador y las TIC's (el uso de Power Point para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, (Avanzado)

➤ Procesos de evaluación

- Evaluación de los aprendizajes
- Portafolios
- Elaboración de reactivos

➤ En el conocimiento de la Institución

- El papel del facilitador en el nuevo modelo educativo
- Formación a través de competencias profesionales
- Programa de atención a los estudiantes

Ambos programas tuvieron, como eje mediador, la investigación de la docencia, con la finalidad de empezar a documentar la práctica docente cotidiana y empezar a proponer estrategias de acción para mejorarla.

➤ Investigación de la docencia

- Epistemología de la ciencia
- La ciencia del texto
- Introducción a la teoría de los modelos epistémicos.
- Cada curso/taller/seminario/diplomado, módulos y/o unidades se desarrollaron mediante secuencias de actividades que el docente-estudiante cumplió en los tiempos indicados.

Estas secuencias contemplan tres grandes momentos:

- *Actividad preliminar,*
- *Actividades de aprendizaje*
- *Actividades integradoras.*

De este modo el docente-estudiante se acerca, gradualmente, a los contenidos; primeramente desde su propia experiencia, para después analizarlos y derivar conclusiones y aprendizajes concretos.

Momento Actividades	Orientación de la Actividad	Productos
Actividad preliminar	Rescatar los conocimientos previos del docente-estudiante. Reflexionar en torno a sus experiencias y realizar un acercamiento a las ideas centrales de la unidad.	Lluvia de ideas, preguntas problematizadoras, películas, dibujos, etc.
Actividades de aprendizaje	Establecer un vínculo entre la teoría y la práctica. Buscar información pertinente Analizar textos teóricos, datos estadísticos, resultados de investigaciones y entrevistas. Enlazar los aspectos macro y micro. Realizará actividades complementarias.	Actividad parcial que de cuenta del proceso de aprendizaje.
Actividad integradora	Derivar conclusiones Desprender aprendizajes para el trabajo cotidiano. Generar productos parciales.	Aplicación del conocimiento adquirido dentro del proceso de aprendizaje.
Caso integrador	Producto final.	Ensayos, propuestas de aplicación didáctica en sus cursos.

Las secuencias de actividades se definen a través de ejercicios que incluyen: la detección de necesidades, la comprensión de los contextos de trabajo, la revisión de la política educativa, el reconocimiento de problemas concretos, el diálogo con los actores involucrados en actividades de apoyo, así como la proyección de posibilidades de intervención. En lo general, las actividades son diseñadas para promover tanto el trabajo individual como el colectivo.

Los profesores fueron asistidos por *facilitadores* que se convirtieron en *asesores* y que orientaron, al docente-estudiante, en las estrategias de trabajo a desarrollar. El facilitador tiene, entre sus principales funciones, las siguientes:

- Motivar y apoyar el proceso de formación a través de una comunicación constante que estimule al participante para establecer un ritmo de trabajo constante y organizado, que le permita al mismo tiempo estar al tanto de sus aprendizajes.

		2005		2006		2007		2008		2009		2010		Total
		Im par tió	Asi ste nte	Im par tió	Asist ente	Im par tió	Asi ste nte							
1	Aprendizaje Basado en Problemas	4	64	1	19	1	8							91
2	Portafolios	5	89	3	48	2	70	2	24	3	57			288
3	Diplomado: Asesores Académicos	2	25											25
4	Desarrollo de actividades para los programas de estudio enfocados al nuevo modelo curricular	2	47			8	133	2	23	3	58	1	17	278
5	Diplomado de tutorías y desarrollo del estudiante			4	102									102
6	Diplomado: el profesorado universitario											1	70	70
7	Excelencia en el quehacer docente			1	10									10
8	Diseño de Cursos			3	79									79
9	Desarrollo de competencias			1	32									32
10	Evaluación del nuevo Modelo Educativo					1	35							35
11	Principios teóricos metodológicos para la práctica docente					1	5							5
12	Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje					5	80							80
13	El constructivismo					2	51							51
14	Sentido de vida y excelencia en el quehacer docente					3	52							52

1 5	Bioética					1	12							12
1 6	Evaluación de los aprendizajes basado en competencias profesionales					1	20	1	15					35
1 7	Diplomado Epistemología de la ciencia							2	19					19
1 8	La ciencia del texto							1	9					9
1 9	Introducción a los modelos epistémicos							1	6					6
2 0	Introducción a la complejidad epistémica de la investigación							3	49					49
2 1	Introducción a la Hermenéutica General									1	7			7
2 2	Elaboración de reactivos							5	75					75
2 3	El mediador							1	16					16
2 4	MATLAB como recurso didáctico de matemáticas									1	6			6
2 5	El profesor y la comunicación áulica en los procesos de enseñanza aprendizaje									1	18			18
2 6	Diplomado La Universidad del Siglo XXI Transformación									1	48			48
2 7	Diplomado: La academia: Su conformación y hacer constructivo. Construcción de equipos de trabajo									2	36			36
2 8	Conocimiento de la realidad. Una aproximación metodológica									2	17			17
2 9	Pensamiento holotrópico											1	20	20

30	Semiótica del cuerpo y juventud posmoderna										1	9	9	
31	Competencias profesionales: evaluación estrategias y tácticas						1	7	2	18			25	
32	Aprender juntos y solos										1	20	20	
33	Fundamentos teóricos para una segunda lengua						1	9					9	
34	Diplomado: Redacción de textos científicos			1	13								13	
35	Inglés			1	6	1	13			1	12	1	6	
36	Retomar el vuelo								1	12				
37	Acompañamiento creativo						1	9						
38	Artes Plásticas					3	10	1	8	1	6	1	16	40
39	Técnicas básicas de la pintura										1	30	30	
40	Emprendedor ¿Yo?						1	17					17	
T	Cursos	13		15		29		23		19		8		107
al	Asistentes		22		309		48		28		29		18	
			5				9		6		5		8	

- Revisar y hacer recomendaciones a los productos parciales y finales que se le entreguen los docentes-estudiantes a lo largo del desarrollo del curso.
- Evaluar el proceso de aprendizaje apegándose a los criterios definidos por la institución.

El docente estudiante estuvo comprometido a:

- Asistir puntualmente, y permanecer en el curso de acuerdo al horario establecido.
- Participar y colaborar con aportaciones en las sesiones de aprendizaje.
- Presentar los productos parciales y finales, establecidos en el programa del curso, dentro de las fechas estipuladas y con las características solicitadas.

- Llevar a cabo el trabajo con apego a los principios de honestidad y responsabilidad.

Lineamientos para la entrega de productos

- Al final de cada Unidad didáctica, el docente-estudiante, presentó los productos parciales indicados en la Guía de actividades. Su entrega es obligatoria, de modo que no fue posible acreditar un curso si, antes de su conclusión, no se han presentado los productos parciales que den cuenta de su proceso personal.
- Al finalizar cada curso, se elaboraron productos finales, los cuales estuvieron en relación con su ejercicio docente.
- Todos los productos han sido conservados por la Coordinación de Capacitación Docente.

Resultados en números:

- i) En el año 2005 se capacitaron a 322 profesores; se impartieron 19 cursos y 3 diplomados.
- ii) Para el año 2006 se capacitaron 455 docentes; de ellos, 102 tomaron el diplomado de Tutorías. Esta capacitación se llevó a cabo en 10 cursos y 7 diplomados (6 de Tutoría Institucional)
- iii) En el año 2007, 440 maestros tomaron, al menos un curso, o bien, se capacitaron 307 con un promedio de 1.3 curso por maestro. Para ello se impartieron 26 cursos/talleres, y Diplomados.

Cursos, talleres y diplomados llevados a cabo en el segundo quinquenio del 2000

En cinco años seis meses, se impartieron 107 cursos, talleres y diplomados de los cuales 40 fueron cursos diferentes (no repetidos) y 8 diplomados que de acuerdo a las normas tienen que ser mayor a 120 horas, dando por resultado que **1,732 maestros fueron capacitados, en más de 4,000 horas de actualización y formación.**

Para el nuevo modelo universitario, se implementaron 6 diplomados y 11 cursos con el propósito de obtener su comprensión y aplicación en el ejercicio docente. Con el fin de ahondar en los procesos teóricos que le dieran un marco filosófico para las prácticas docentes, diseñadas en los cursos instrumentales, se impartieron 7 cursos de Epistemología de la Ciencia y Redacción de Textos Científicos. Así también, se impartieron 4 cursos de implementación de un sistema de evaluación dentro de la perspectiva de género dentro del modelo educativo universitario, y de hacer efectivo el propósito de acompañar a los estudiantes en forma permanente y progresiva. También, como complemento, se les proporcionó a los docentes, la posibilidad de agregar a su formación académica y científica, cursos de artes plásticas y redacción de textos.

Por supuesto, la mayoría de los cursos se diseñaron a petición exclusiva de las diversas unidades académicas de la universidad.

Conclusiones

A cuarenta años de Universidad se presentan números alentadores, y plena confianza en la formación permanente de los docentes universitarios, promoviendo la mejora continua y la calidad de los sistemas de enseñanza-aprendizaje.

Como se podrá observar en los datos duros, el porcentaje más alto le corresponde a los cursos de formación *didáctico pedagógica* que apuntalaron, en su momento, la implementación del Modelo Educativo actual de la universidad, y así se apoyó el desarrollo de habilidades permanentes sobre competencias y evaluación de las mismas. Estos cursos, durante cinco años y medio, permitieron a los docentes, insertarse positivamente en los procesos de cambio requerido por las nuevas exigencias demandadas por la implementación, y después, en el desarrollo de las estrategias educativas. Destacamos dos cursos, en especial: el de Portafolios que permitió al profesorado comprender una forma de evaluación diferente a la que se venía utilizando en el modelo tradicional; el curso taller Desarrollo de Actividades para los Programas de Estudio, enfocados al nuevo modelo curricular que ofreció una visión más operativa de estructurar la relación entre lo programado y las actividades áulicas cotidianas. Para lograr esta perspectiva se abrió un campo de abordaje de las teorías que sustentan la Epistemología Pedagógica y el desarrollo del conocimiento científico aplicado a la docencia: a) modelos epistémicos, b) complejidad epistémica de la investigación, y c) ciencia del texto; espacios de reflexión teórica que llevó al debate, al conocimiento y a la construcción de nuevas perspectivas, tanto en lo práctico como en la potencia de desarrollo de nuevas concepciones.

Los cambios, en la dirección de la universidad, nos permiten augurar nuevos horizontes de desarrollo del profesorado, puesto que después de cinco años de tarea constante y atenta a los requerimientos del modelo educativo en funciones, nos ofrece la oportunidad de ver un panorama de expectativas particularmente promisorias.

La mutabilidad del sistema educativo universitario frente a la inmutabilidad del docente y su práctica educativa

Martha Albina Aguiar Jiménez³³

Miguel Ángel de La Rosa Pacheco³⁴

Resumen

A principios de la década pasada, dio inicio una nueva etapa en la Universidad Autónoma de Nayarit al implantarse el nuevo modelo educativo que pretende ofrecer un servicio educativo de calidad y cuya finalidad es la formación integral de los jóvenes universitarios. Con este nuevo modelo educativo el profesor deja de ser la figura principal y el sujeto protagónico pasa a ser el estudiante, la práctica docente deja de ser magistral y repetitiva para transformarse en una dialógica y propiciadora de aprendizajes significativos. Se transita del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje. Sin embargo, cabe hacer la primera pregunta: ¿el profesor universitario de la UAN ha modificado su práctica docente obedeciendo a los principios del nuevo modelo educativo? Responder a esta pregunta no es sencillo pues la docencia se inscribe en el entramado complejo en que se asienta el proceso educativo. Se plantea en el presente ensayo que la redimensión del quehacer docente tiene que ver con la reforma del pensamiento, sin este cambio, difícilmente se propiciarán aprendizajes significativos en los alumnos. No puede tener éxito la implantación de un nuevo modelo educativo si los docentes no modificamos nuestra visión del proceso enseñanza-aprendizaje y nuestra forma de intervenir en él. Para lograr lo anterior, se requiere una formación docente sólida, pues no basta el dominio sobre la disciplina y sobre la materia a impartir, sino que es necesario adquirir herramientas psicopedagógicas y epistemológicas para ir en pos de la estructuración del saber en donde la respuesta del estudiante a la enseñanza actúe como retroalimentación nuestra.

Introducción

Cuando nuestra universidad daba sus primeros pasos, -hace 40 años- los primeros profesores eran profesionistas en ejercicio que dedicaban una parte de su tiempo a la docencia, apoyados en la preparación y conocimientos propios de su especialidad. Como en muchas instituciones educativas, su

³³Docente Unidad Académica de Turismo. Universidad Autónoma de Nayarit
maguiar@nayar.uan.mx

³⁴Docente Unidad Académica de Turismo. Universidad Autónoma de Nayarit
marpa@nayar.uan.mx

práctica docente estaba condicionada por concepciones intuitivas apoyadas en el sentido común, o bien, aplicando el factor de imitación repitiendo el esquema de sus mejores profesores.

En este contexto, la prioridad en la formación docente se centraba en la organización de cursos de didáctica y el modelo educativo ni remotamente se pensaba en cuestionarlo como tampoco la práctica docente que privilegiaba todavía el aprendizaje memorístico, es decir, se dejaba intacto el saber y el hacer ya consolidados, (Rodríguez, A. 1994), la dimensión disciplinaria tenía una preeminencia casi exclusiva y la reflexión sobre la misma actividad docente, brillaba por su ausencia (Ghilardi, 1993).

Frente al predominio del pensamiento práctico en el aula, ya se levantaban voces (Hernández y Sancho, 1993), que llamaban la atención sobre la insuficiente formación de muchos profesores, afirmando que saber la materia era una condición necesaria pero no suficiente, dado el carácter cambiante de la docencia que requiere una actitud crítica y reflexiva y señalaban el papel obsoleto del enseñante-transmisor en virtud de la acelerada aparición de múltiples estímulos informativos.

Por su parte, Adorno, (1986), hace referencia a la ambigüedad que existe en torno a la función docente considerada como algo sagrado y a la vez peligroso. Esta idea se remonta a la época del feudalismo europeo cuando se otorgaba al profesor el carácter de sirviente, lo que por una parte lo hacía merecedor de respeto y por otra, de desprecio. Pero también al docente se le considera un artista no porque lee más literatura sobre su arte, sino porque con él experimenta y se desarrolla. (Stenhouse, 1991).

El modelo educativo cambia: ¿y los docentes universitarios también?

A principios de la década pasada, dio inicio una nueva etapa en la Universidad Autónoma de Nayarit al implantarse el nuevo modelo educativo que pretende ofrecer un servicio educativo de calidad y cuya finalidad es la formación integral de los jóvenes universitarios. Con este nuevo modelo educativo el profesor deja de ser la figura principal y el sujeto protagónico pasa a ser el estudiante, la práctica docente deja de ser magistral y repetitiva para transformarse en una dialógica y propiciadora de aprendizajes significativos. Se transita del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje. Sin embargo, cabe hacer la primera pregunta: ¿el profesor universitario de la UAN ha modificado su práctica docente obedeciendo a los principios del nuevo modelo educativo? Responder a esta pregunta no es sencillo pues la docencia se inscribe en el entramado complejo en que se asienta el proceso educativo.

Algunos especialistas como Peña Calvo, (2003), señalan que el fondo de algunos problemas, entre ellos los docentes, con que hoy se enfrenta el profesor universitario,

vienen de lejos y no son más que la manifestación de viejas contradicciones no resueltas entre distintos modelos de universidad. Este autor describe los modelos de universidad y las concepciones subyacentes de profesor y alumno y señala que tanto la universidad española, como la francesa, italiana o latinoamericana, encierran en su seno tres desarrollos históricos diferenciados: el medieval, el napoleónico y el modelo de universidad alemana, que a su vez se pueden articular con cuatro modelos, que el filósofo español García Morente³⁵ denomina tipos o ideales distintos: el docente, el educativo, el científico y el profesional. Peña Calvo puntualiza que esta articulación no debe entenderse en un sentido reductivo y mecánico, en el que a cada modelo le corresponda un desarrollo histórico, sino como un modo de extender una red que nos puede servir para sacar a la luz los elementos que de fondo ahorman los desarrollos actuales. Cada uno de estos modelos da un sentido y valor distinto a la ciencia, determina una posición frente al Estado y la sociedad, y define un perfil diferenciado de profesor y de alumno universitario.

El modelo docente es el tradicional del que surge la universidad como medio para transmitir el saber y que tuvo una vocación innovadora y creadora. Peña, ejemplariza con “La historia de mis calamidades”, de Pedro Abelardo -famoso por su enorme ingenio para la diatriba dialéctica- escrita a un supuesto amigo, en la que se autodefine émulo de los peripatéticos, ya que su práctica docente la basaba en la discusión, cautivando a los jóvenes con su brillante elocuencia, aplicando para ello una desconcertante crítica, envuelta con irrefutables respuestas y nuevos giros de planteamientos que hacían enfurecer a todos con quienes debatía. Este modelo, señala el autor, se fue perdiendo hasta llegar al punto de corromperse al considerar el saber y la ciencia como algo dado, cerrado y hecho. Incluso, aún cuando existen nuevas herramientas tecnológicas que sirven de apoyo en la tarea docente, no dejan de ser nuevas prácticas ancladas en viejos modos. Lo anterior se observa en muchas de las aulas universitarias: la novedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje la representa el uso de la computadora portátil y el proyector, que sin lugar a dudas son buenas herramientas pero la práctica sigue siendo la misma: la clase expositiva.

Peña Calvo cuando se refiere a la investigación en el marco de este modelo, señala que si se analiza de cerca, se ve que no es tal. Afirma que en la mayoría de los casos son puras reduplicaciones chapuceras. El profesorado universitario, repite en el presente lo que dijo en el pasado. Carece de un saber culto y de un perfil humano que le permita establecer una interacción apropiada con sus alumnos y, lo que es más grave, es incapaz hoy de tener ningún poder socializador positivo importante.

El modelo profesional tiene sus raíces en la tradición de la universidad medieval, aunque el verdadero modelo profesionalizador se da en la universidad napoleónica y en la tradición de las Grandes Escuelas, que transforma la universidad en una acción

³⁵Una de las figuras más destacadas de la vida universitaria española de la primera mitad del siglo XX.

práctica encaminada a formar ciudadanos capaces de aplicar conocimientos a situaciones concretas de la vida cotidiana. Agrega igualmente que cuanto más se profesionalice la universidad, más se descompondrá en unidades independientes, desconectadas entre sí. Llevado al límite, cada escuela, cada facultad sería en sí misma única y la universidad dejaría de ser universal, integradora. Este aspecto concerniente a la parcelación del saber, lo ha tratado muy bien Morín, (2001), a través del pensamiento complejo quien señala que: “Los desarrollos disciplinarios de las ciencias no sólo aportaron las ventajas de la división del trabajo, también aportaron los inconvenientes de la superespecialización, del enclaustramiento y de la fragmentación del saber. No produjeron solamente conocimiento y elucidación, también produjeron ignorancia y ceguera. (Morín, E., 2001).

Este modelo sigue estando presente y a la universidad se le va a seguir demandando que forme profesionales y así debe hacerlo, pero nunca podrá ser enteramente “profesional”. Ese punto de tensión se expande por toda la estructura y coloca al profesorado, no pocas veces, ante el dilema de qué hacer, a qué aspectos atender, a qué atenderse.

El modelo científico o investigador, es el que se considera realmente universitario. A él le corresponde el mérito de haber despertado a la universidad del tedio y la rutina en que reposó durante siglos. La revolución científica dejó a las universidades muy fuera de juego y éstas vivieron claramente de espaldas a ella. La universidad alemana de finales del siglo XVIII recuperó el ideal investigador y con él se produjo el renacer universitario. La misión de la universidad en este modelo es hacer progresar la ciencia y el conocimiento en todas las direcciones y, además, debe transmitirlo. Es una universidad primeramente investigadora, después docente. Es un modelo estresante para el profesorado que se ve en la obligación de ser “siempre” un investigador brillante, cuando sabemos que es muy difícil serlo alguna vez. Lo que produce, como es bien sabido, toda una gama de trucos y recursos para superar el trance. Esta necesidad de investigar, o de parecer al menos que se investiga, tiene efectos muy diversos. Uno muy generalizado es la pérdida de interés por la docencia que hace olvidar la razón de ser de la universidad: los alumnos.

El modelo educativo

García Morente lo define como “una corporación de hombres que aprenden a vivir y enseñan a vivir”. No se organizan en torno a la ciencia, como en el modelo anterior, aunque no por ello dejen de hacer y producir ciencia, pero ésta es el resultado de una de las formas posibles de explorar la vida. Su misión es claramente educadora, ya que fundamenta actitudes, ideales de conducta, tipos de carácter, formas de mentalidad, etc. En suma, estilos de vida. El modelo pedagógico que encierra se fundamenta en la relación directa profesor-alumno para trazar y guiar el plan de enseñanza. La didáctica se basa en la participación y el trabajo tutorial es el eje de la acción.

El modelo integrador universitario

En un ejercicio de contrastación entre las características de los modelos anteriores, los rasgos principales de la reforma universitaria de la Universidad Autónoma de Nayarit, y el sistema de evaluación del profesorado que se aplica, se observa que para el caso de nuestra casa de estudios se desarrolla un modelo integrador de los elementos principales que contiene cada uno de los ya descritos líneas arriba.

Este modelo integrador ha cambiado totalmente el rol que venía jugando el profesorado universitario, -aún desde antes de iniciada la reforma universitaria- que se refleja en el proceso de evaluación al que se someten los profesores, que les permite acceder a estímulos económicos en un intento por mejorar el precario salario que reciben, a través del Programa de Estímulos al Desempeño Docente que se aplica en la UAN y el Sistema Nacional de Investigadores.

Sobre este tema existen diversos estudios e investigaciones que dan cuenta del proceso que viven los profesores al interior de las universidades en los que se ven obligados a realizar además de las habituales actividades docentes, trabajos de investigación, gestión, tutoría, participación como ponente en congresos, publicación de resultados de investigación, etc., como es el caso del estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado, realizado por Florentina Preciado Cortés, Antonio Gómez Nashiki y Karla Kral (2008) denominada "Ser y quehacer docente en la última década"

Las autoras señalan en principio que la evaluación en sí, es percibida por los profesores como un acto violento sobre sus procesos y con efectos múltiples, ya que manifiestan que a pesar de los años transcurridos en los que se ha aplicado este programa, existe un aspecto que no se ha resuelto, ya que afirman que el trabajo docente es distinto a la actividad propia de la investigación y, por tanto, requiere parámetros diferentes de evaluación, sobre todo cuando los resultados de estos programas se emplean para establecer múltiples niveles de apoyo y reconocimiento.

Sobre este aspecto cabe hacer mención que cuando dio inicio en la Universidad Autónoma de Nayarit el programa de evaluación al desempeño docente, efectivamente, entre un buen número de profesores se le consideraba como violento porque vino a cambiar de manera radical el rol tradicional que se venía desempeñando. Este proceso de evaluación, poco a poco se fue asimilando gracias a los programas de formación docente que han hecho posible que se tome conciencia de la necesidad de modificar la práctica docente. La formación docente y la evaluación del desempeño del profesorado son programas que impulsan cada vez más el cambio de

vestidura roída que no termina aún de caer por completo en muchos profesores universitarios. Incluso el hecho mismo de considerar al principio como actividades diferentes y sin vínculo alguno a la docencia y a la investigación, también se ha ido modificando porque ahora se les concibe como dos actividades académicas estrechamente vinculadas. Por lo tanto, se tiene que reconocer tal y como lo señalan las autoras, que la evaluación de los profesores ha cambiado la dinámica del trabajo académico que se venía desempeñando tradicionalmente, pero también, la concepción del proceso educativo y sus propias expectativas.

En la actualidad, la Universidad Autónoma de Nayarit ha dado algunos saltos cualitativos en torno a la flexibilización del curriculum y la formación y actualización de los docentes, como consecuencia tanto de presiones internas como externas producidas por el efecto de la globalización que ha obligado a asumir el reto de transformar nuestra realidad educativa. En este sentido se han venido impulsando diversas acciones encaminadas a tomar distancia del modelo educativo por el que tradicionalmente hemos caminado y abordar nuevos paradigmas que nos permitan preparar mejor a la juventud nayarita. Frente a las condiciones cambiantes de la sociedad y el vertiginoso movimiento del conocimiento, es un hecho incuestionable que la racionalidad educativa en la que estamos inmersos, no responde a la exigencia de realidad actual. Es decir, la enseñanza tradicional no nos presenta la mejor opción de construir una sociedad más justa y equitativa. Por el contrario, el paradigma del aprendizaje plantea opciones viables en el propósito de la formación integral.

Por lo tanto, si en la Universidad Autónoma de Nayarit, se pretende formar profesionales integralmente, esto conlleva a desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico y proveerlos de una educación para la vida en la que se generen actitudes, habilidades y disposición para el desarrollo humano íntegro.

Esta formación integral debe dar a los nuevos profesionales una nueva visión del mundo, en donde se requieren con una formación polivalente, que les permita asumir retos ante una realidad compleja, no fragmentada, una realidad en la que la suma del todo sea más que la suma de las partes y que esté en permanente reconstrucción.

Para lograr lo anterior, forzosamente tenemos que pasar por resignificar la universidad y nuestra práctica docente, modificando radicalmente las relaciones que se dan en el proceso áulico. Es decir, tenemos que visualizar nuestro trabajo académico como un sistema complejo que reconozca la diversidad existente en los individuos, en los grupos, en las situaciones de clase y en el contexto. En la perspectiva de la complejidad, va implícito el cambio en nuestra forma de comprender el universo, una reorganización del saber y una nueva manera de entender nuestra indagación sobre el mundo. Esto implica la formación de un nuevo maestro que, transformado, con

actitudes diferentes frente al conocimiento, busque construir una nueva realidad.

En este proceso de formar a un nuevo maestro, en la UAN se han emprendido diversas acciones a través de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la Maestría en Educación Superior, la Maestría en Formación en Investigación Educativa y Docencia en Educación Superior, seminarios, talleres y diplomados de actualización didáctica y pedagógica. Igualmente se ha avanzado notablemente en la acreditación de los programas educativos y en un número cada vez más creciente de profesores con perfil Promep. Un conjunto de acciones encaminadas a fortalecer el nuevo modelo educativo, la formación de un nuevo docente-tutor y la educación integral de los jóvenes universitarios.

Pero como bien lo afirma Alejandra Schulmeyer, *“podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza y nuevas tecnologías, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación”* y agrega que, *“la evaluación docente no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización”*. (Schulmeyer, A. 2002).

Por otra parte, Edgar Morín, (2001), menciona que de poco servirán los cambios que se hagan a las estructuras académico-universitarias si no reformamos nuestra forma de pensar y hacer pensar a nuestros estudiantes. Es decir, más que una reforma programática, plantea que ésta debe ser paradigmática y que el imperativo de la educación, es el desarrollo de la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes: *“en la educación se trata de transformar la información en conocimiento, de transformar el conocimiento en sapiencia y hacerlo orientado a estas finalidades”*. (Morin, E., 2001)

Por tanto, la redimensión de nuestro quehacer docente tiene que ver con la reforma del pensamiento, sin este cambio, difícilmente podremos convertirnos en propiciadores de aprendizajes significativos en nuestros alumnos y en investigadores de nuestra propia práctica docente. No puede tener éxito la implantación de un nuevo modelo educativo si los docentes no modificamos nuestra visión del proceso enseñanza-aprendizaje y nuestra forma de intervenir en él. Para lograr lo anterior, se requiere una formación docente sólida, pues no basta el dominio sobre la disciplina y sobre la materia a impartir, sino que es necesario adquirir herramientas psicopedagógicas y epistemológicas para ir en pos de la estructuración del saber en dónde la respuesta del estudiante a la enseñanza actúe como retroalimentación nuestra.

Esta formación se ha venido realizando en el marco del Programa Institucional de Tutorías a través de cursos y diplomados cuyo propósito principal ha sido que los profesores adquieran las competencias necesarias para ejercer la nueva función como facilitadores-guías-tutores de un complejo proceso en el que los estudiantes aprendan a construir su propio conocimiento e interpretación del mundo. Se pretende por consiguiente, que las y los docentes seamos capaces de construir nuevos horizontes para el desarrollo profesional de hombres y mujeres que con capacidad crítica, flexible e innovadora hagan frente a las exigencias que plantea la sociedad, en un mundo donde las dimensiones económicas, culturales, científicas, ambientales y políticas son interdependientes.

El Programa Institucional de Tutorías fue concebido inicialmente, como un instrumento que coadyuvara a la formación integral del alumno con una visión humanista y crítica de la realidad y como un recurso que permitiera el pleno desenvolvimiento del estudiantado al ambiente escolar, que le permitiera mejorar sus habilidades de estudio y trabajo y posibilitar la disminución de los índices de reprobación y rezago escolar, así como el de abatir las tasas de abandono de los estudios, mejorando la eficiencia terminal. Es decir, la tutoría viene a ser un complemento de la docencia a la cual nutre y enriquece.

Sin embargo, aun cuando se tienen nuevos elementos para desarrollar una nueva práctica docente que posibilite rebasar los límites del paradigma de la enseñanza, estos no se ponen en juego por una serie de factores que se atraviesan y que es necesario comentar aquí de manera breve: El primero es el que algunos autores (Esteve; Fierro; Merazzi) identifican como “el malestar docente”, fundado en los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor como resultado de las condiciones tipológicas y sociales en que se ejerce la docencia (Esteve, J., 1994). Entre los indicadores del malestar docente se pueden identificar como de primer orden, la relación docente-alumno; la violencia en las instituciones educativas; la carga de actividades en las que se halla inmerso el maestro y la relación docente-directivos. Entre los indicadores de segundo orden se pueden identificar: el contexto global o social donde se ejerce la docencia así como la cultura y valores imperantes en dicha sociedad; el imaginario social sobre los docentes y las funciones que la sociedad ha atribuido o delegado al sistema educativo y, por ende, a los profesores.

Esteve, (1994), hace referencia a que en todas las investigaciones realizadas, hay coincidencia en describir al docente como un profesional al que se le orilla a realizar mal sus tareas, debido a la cantidad de actividades y responsabilidades de diferentes jerarquías que se le exige llevar a cabo, sin ofrecerle los recursos necesarios para poder cumplir con esos requerimientos y la consecuente sensación de desborde en el cumplimiento de su deber. Tal es el caso de un buen número de docentes que se quejan por la labor de tutoría que deben desarrollar y no cuentan con el espacio físico necesario para llevar a cabo tan importante tarea, o bien, por los escasos y a veces nulos apoyos para realizar actividades de investigación, o simplemente, porque consideran injusto el nivel adquirido en el programa de estímulos al desempeño docente. A lo

anterior, debemos agregar una serie de características que aumentan la complejidad del trabajo en el aula, donde tienen lugar una gran cantidad de acontecimientos y tareas diferentes, presentándose muchas cosas al mismo tiempo. (Kornblit, A. 1996).

Dicho lo anterior, se puede afirmar que resulta insuficiente la actualización de los conocimientos por parte del profesor, se le tiene que proveer un conjunto de capacidades, competencias, destrezas, habilidades y actitudes que permitan asumir el papel de guía de ese proceso interactivo que constituye hoy el proceso de aprendizaje. Por lo tanto llegamos al punto principal de esta reflexión enfocada a la necesidad de reinventar la formación docente, vuelta a pensar y a concebir, diseñando programas de formación que sean acordes a las cualidades que debe reunir el profesor de la escuela del siglo XXI, el que tiene que aprender a dirigir el proceso en el que alumnas y alumnos construyan su propio conocimiento.

Reflexión final

Esta reflexión final puede comenzar por la siguiente interrogante: ¿Cuáles son entonces las competencias que deben adquirir las y los docentes que les permita un mejor desempeño en su labor profesional y una mejor participación en la reinención de nuestra universidad, la mejora del proceso educativo y específicamente de la práctica docente?

Si se quiere abordar la problemática educativa de manera integral, tenemos que pensar en competencias que aborden tanto los aspectos coyunturales como estructurales (Ropé, F. y Tanguy, L., 1994). En las primeras sobresalen las de tipo pedagógico-didáctico que hasta el momento son las que más se vienen trabajando en nuestra universidad a través de diversos cursos, diplomados, especialidades y maestrías en la temática educativa y, particularmente, involucrando a un mayor número de maestros, a través de los cursos de formación de tutores, en donde se procura que el docente amplíe sus horizontes de intervención pedagógica por medio del paradigma del aprendizaje.

Pero también se hace necesario adquirir una competencia más, relacionada con que el profesor conozca plenamente qué está pasando dentro de la institución en el nivel de la programación, para que pueda tener la capacidad de articular la macropolítica referida al conjunto del sistema educativo con la micropolítica de lo que es necesario programar en la escuela y el aula. En este sentido, se requiere que el profesor se curricularice (Zabalza, M.A. 1995), es decir, que se convierta en un profesional del currículum.

En el nivel de las competencias relativas a lo estructural, sobresalen la competencia productiva y la competencia interactiva. La primera se refiere a la capacidad del profesor para seguir el ritmo de los cambios en el mundo, para que pueda orientar mejor a sus alumnos y promueva aprendizajes significativos

y la segunda, al aprendizaje que debe tener el profesor para relacionarse con el sector social, político y privado.

Por otra parte, no podemos ignorar el imparable desarrollo de las comunicaciones que nos está llevando a un nuevo tipo de relaciones y de acceso a la información y al conocimiento. La sociedad del conocimiento y la información, están jugando un papel muy importante en la transformación de la racionalidad educativa. Esta nueva realidad a la que nos enfrentamos los docentes nos ofrece nuevos tipos de materiales que antes desconocíamos y que hoy podemos aplicar para fines educativos: multimedia, hipermedia, simulaciones, etc. (Adell, 2000).

La tarea que tenemos por delante los universitarios, es amplia e inacabada en el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías. Es preciso reconocer que la escuela ya no es el único lugar en el que se aprende. Existen nuevos entornos de aprendizaje que tenemos que potencializar y ponerlos al servicio de la sociedad. El reto que se nos plantea es entonces cómo utilizar las nuevas herramientas tecnológicas para crear en nuestras escuelas un entorno que propicie el desarrollo de sujetos con capacidad crítica para utilizar los vastos recursos de la tecnología de la información en su crecimiento intelectual y expansión de habilidades.

Hoy, las redes informáticas eliminan la necesidad de los participantes en una actividad de coincidir en el espacio y el tiempo, paradigma en el que nos formamos y acostumbramos a hacer todas las cosas: ir a la universidad, la conferencia, el seminario, el cine, etc., como lo señalara en alguna ocasión el Dr. Ricardo Sánchez Puentes "estamos hechos en la cultura de lo presencial". Esta racionalidad en la que estamos inmersos la tenemos que traspasar para incorporarnos a la cultura basada en el bit. (Negroponte, 1995).

La nueva visión del conocimiento y del aprendizaje (Bartolomé, 1996), que han propiciado las nuevas tecnologías, abarca los roles que tradicionalmente han desempeñado las instituciones y los actores del proceso educativo, la dinámica de creación y diseminación del conocimiento y muchas de las prioridades de nuestros actuales currícula.

En este sentido, también se tiene que pensar en cómo se pueden desarrollar tareas complementarias como la tutoría, con el uso de las nuevas tecnologías, lo que conducirá a que los docentes-tutores trabajen en entornos virtuales, interactuando en interfaz con un entorno que está "en el aire", lo que obligará a desarrollar saberes tecnológicos, lenguajes multimediales y didácticos para la producción de contenidos por medio de nuevos recursos y tecnologías educativas.

Así pues, para poder cumplir eficazmente con la nueva función de docentes tutores es imperativo adquirir nuevos saberes y competencias relacionadas con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a saber: interactuar con lenguajes audiovisuales; navegar sobre pantallas táctiles a través de infinidad de información, y saber promover interactividad.

Esto significa que el docente-tutor también deberá "capacitarse" y trabajar constantemente para ser capaz de orientar a los alumnos en el mayor aprovechamiento de los recursos y tecnologías, y saber crear escenarios de aprendizaje donde los estudiantes puedan pensar en forma crítica el manejo de sistemas complejos. Otro reto más que afrontar: convertirse en profesores-tutores virtuales.

En síntesis, las y los docentes universitarios deben desarrollar un conjunto de acciones que les permita estar en sintonía con el nuevo modelo educativo y que evite la asimetría que se presenta cuando existe mutabilidad en el proceso educativo e inmutabilidad de los profesores. A continuación se señalan a guisa de ejemplo algunos rasgos del docente resignificado:

- Actualiza permanentemente sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos;
- Está familiarizado con las nuevas tecnologías de acceso a la información;
- Posee competencias didácticas complejas;
- Tiene capacidad de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia, como para adecuar su propuesta de enseñanza a públicos y contextos diferentes;
- Posee una importante capacidad para las relaciones interpersonales, en áreas tales como la conducción de grupos, la relación con la diversidad y la interacción con los colegas;
- Tiene un sentido ético y de compromiso social en el ejercicio de la profesión.

Finalmente, considerando que la evaluación al desempeño docente es una vía que favorece el desarrollo profesional de los mismos y contribuye significativamente a elevar la calidad del proceso educativo, es importante mencionar algunos aspectos clave que pueden mejorar el modelo evaluativo:

- ◆ El modelo de evaluación que se aplica debe ser consensuado por los docentes participantes y partir de un marco teórico igualmente acordado.

- ◆ Los resultados de la evaluación deben ser creíbles, detallados, adaptados y útiles, (Validez y fiabilidad, credibilidad y utilidad, transparencia y equidad).
- ◆ Es necesario elaborar un plan personal de mejora tras los resultados. (Hacer que la evaluación se convierta en mejora)
- ◆ Es necesario crear una imagen constructiva de la evaluación, difundiendo el planteamiento de que se está a favor del profesor y su actuación profesional
- ◆ Pasar de un enfoque burocrático a otro más profesional.
- ◆ Incorporar la evaluación de los docentes dentro de un sistema global e integrado de evaluación educativa

En todos los casos se trata de construir progresivamente una idea cada vez más constructiva de la evaluación y abandonar los puntos de vista asociados exclusivamente al control y la sanción.

Bibliografía

Adell, J. 2000. *Redes y educación. Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Barcelona.

Adorno, T. 1986. *Tabúes relativos a la profesión de enseñar*. Raquel Glazman (comp.) "La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad". SEP, El Caballito, Mex., p.p. 13-36.

Bartolomé, A. 1995. *Medios y recursos interactivos*. En Rodríguez Dieguez, J.L. y Sáenz (Eds.). Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Esteve, J. M. 1994. *El malestar docente*. Piados-Ibérica, Barcelona.

Ghilardi, F. 1993. *Retos, crisis y perspectivas de la profesión docente*. Edit. Gedisa, Madrid, España. p.p. 9-51.

Hernández, F. y Sancho, J.M. 1993. *Un nuevo profesorado para un nuevo contexto educativo*. "Para enseñar no basta saber la asignatura". Paidós, Barcelona, p.p. 19-34.

Kornblit, A. L. 1995. *El sistema educativo como ámbito laboral*. Colección CEA-CBC, Buenos aires.

Merazzi, C. 1983. *Apprendre à vivre les conflicts: une tâche de la formation des enseignants*. European Journal of teacher Education, París,

Morin, E. 2001. *La cabeza bien puesta*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Negroponete, N.1995 Being digital. New York: Alfred A. Knopf. Hay trad: "El mundo digital", Barcelona: Ediciones B, 1995.

Peña Calvo, J. V. 2003. *Desarrollo profesional del docente universitario*.<http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm> Octubre-Noviembre de 2003.

Preciado Cortés F., et al. 2008. *Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Octubre-diciembre, año 2008/vol. 13, número 039. Pág. 1139-1163. México, D. F.

Schulmeyer, A. 2002. *Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado*. Trabajo presentado a la Conferencia Regional "El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades", Brasilia, Brasil, 10-12 de julio de 2002. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación-unesco/orealc.

Stenhouse, I. 1991. *La investigación del curriculum y el arte del profesor*. Revista Investigación en la Escuela, no. 15, Universidad de Sevilla, España, p.p. 9-15.

Rodríguez, A. 1994. *Problemas, Desafíos y Mitos en la Formación Docente*. Revista Perfiles Educativos, No. 63, p.p. 3-7.

Ropé, F. y TANGUY, L. 1994. *Savoir et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan-Logiques Sociales, París.

Zabalza, M.A. 1995. *Diseño y desarrollo curricular*. Ed. Narcea, sexta ed., Madrid.

Perfil Docente por Competencias Profesionales del Médico

Adolfo Javier Romero Garibay³⁶

Resumen

El presente trabajo aborda la construcción del perfil docente por competencias profesionales integrales del médico, a partir de la necesidad de establecer la pertinencia de su formación pedagógica y disciplinar con su desempeño institucional, teniendo como referencia las funciones sustantivas que debe realizar en la docencia, el tutorío, la investigación, el extensionismo y la divulgación del conocimiento que exige el modelo educativo en la universidad.

Se enuncian las diferentes competencias que debe tener el docente médico a partir del ámbito y del escenario de participación en el logro de los atributos del perfil de egreso del estudiante de la licenciatura de médico cirujano, desde el

³⁶ Docente Unidad Académica de Medicina Humana

enfoque del tronco básico universitario, del tronco básico de área, y de la disciplina propiamente dicha.

Se realiza una propuesta de formación y capacitación docente que permita mantener y mejorar la calidad del profesorado actual y que además apoye al mecanismo de promoción escalafonaria y al proceso de selección de los nuevos docentes que deben ser incorporados en el aula, los laboratorios, la comunidad, las unidades médicas de consulta externa y del hospital.

Se pretende que este documento sirva a los decisores administrativos para que tengan un conocimiento inicial documentado de los diferentes tipos de profesores que participan en la formación del médico, de los variados escenarios de aprendizaje a los que acude el estudiante a aprender y de la distribución del profesorado en los mismos, además de la necesidad de mejorar la organización universitaria y su vinculación con el sector salud.

Introducción

1) Reforma Académica y Nuevo Perfil Docente

Una de las razones que obligan a impulsar la transformación del perfil docente del profesor de la licenciatura de médico cirujano en la Universidad, se fundamenta en la necesidad de establecer la pertinencia de los atributos del educador médico exigida por el modelo educativo por competencias profesionales integradas, basado en la teoría pedagógica constructivista.

Una segunda razón tiene que ver con la aparición permanente y constante de nuevo conocimiento y tecnología aplicado en la medicina, más el uso global de la informática y la telemática, que han puesto en crisis el rol tradicional del profesor médico y han estimulado la emergencia creciente de nuevos atributos que el médico educador debe incorporar en su práctica docente, la innovación tecnológica y el papel preponderante del conocimiento, exige hoy diferentes formas del ejercicio de la profesión y de la gestión de información científico técnica y plantea, además, el tratamiento de nuevos temas fundamentalmente humanistas en el campo de la ética, la deontología, la lex artis, la protección ambiental, los derechos humanos, la equidad de género, entre otros.

En el amplio panorama de la “sociedad del conocimiento”, la educación se concibe como un proceso integral sin limitaciones de edad, de nivel o de escenarios de aprendizaje. El acceso a la formación y a la creación se desarrolla a lo largo de la vida, sin barreras temporales y en nuevos horizontes andragógicos, determinados en buena medida por el papel y la importancia de la información en el mundo.

La Unidad Académica de Medicina no puede, en consecuencia, concebirse ya en una perspectiva de educación terminal en la licenciatura o en el postgrado, debe desempeñar un papel estratégico en la preparación de los egresados, con

propósitos de actualización profesional permanente, lo que implica la necesidad de dotar a los estudiantes de una disciplina intelectual cimentada en el auto aprendizaje, desarrollado, a su vez, en función de las situaciones posibles y de un profesor que facilite y guíe dicho proceso.

El modelo académico vigente cuenta, en suma, con atributos para enfrentar el desarrollo de la “sociedad del conocimiento”. Su currícula es flexible, actual, con planes de estudios centrados en el estudiante, con estrategias didácticas dinámicas basados fundamentalmente en la investigación que le permite al estudiante construir su trayectoria académica y su propio conocimiento.

En los momentos actuales, la adecuación del perfil docente del médico es un factor clave para el logro de la misión institucional. La necesidad de médicos egresados con altos grados de calificación técnico científica, éticos y humanitarios, dotados de habilidades específicas para desarrollarse en escenarios profesionales cambiantes, obligan a la revisión y actualización de los actuales perfiles profesionales que los docentes médicos deben tener en los diferentes escenarios donde se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes de medicina; en las aulas, los laboratorios, las unidades médicas de primer contacto, los hospitales, la comunidad, entendida ésta, no sólo como las colonias y núcleos de población rural o urbana, sino también, los espacios laborales, oficinas, fábricas, es decir cualquier hábitat de desempeño humano donde se genera la tríada ecológica de la salud y la enfermedad.

2) El modelo educativo constructivista y el perfil por competencias profesionales integradas del nuevo médico

Al igual que la Universidad es puesta en tela de juicio por la sociedad globalizada, el médico actual enfrenta el impacto de la “sociedad del conocimiento” y el desarrollo de la tecnología de la comunicación, a través de pacientes mejor informados y con conocimientos acerca de las enfermedades que padece, de sus opciones diagnósticas y terapéuticas para mantener o recuperar su salud, además de la limitación del dolor, del daño y de la muerte.

En todo el mundo el ejercicio de la medicina enfrenta nuevos retos que inciden sobre su quehacer, la explosión tecnológica y sus costos, los problemas en el acceso y provisión de los servicios de salud, sobre todo los relacionados con el acto médico y su impacto en la satisfacción de las necesidades de los pacientes y sus familias, quienes identifican la necesidad de trato humanitario y digno, además de preparación técnica y científicamente actualizada por parte de los médicos, en un servicio de salud organizado, confortable, oportuno y eficaz (Patiño 2004).

En México, existe una percepción generalizada, de que los cambios ocurridos en el Sistema de Salud, en los últimos 70 años, al institucionalizar la atención médica a través del Sector Público de la Salud, (IMSS, ISSSTE, SSA), ha burocratizado la atención médica, cambiado su imagen, su naturaleza y los valores del médico en su ejercicio profesional, disminuyendo su calidad.

Es evidente que las transformaciones organizacionales en el sector salud, han construido un perfil del médico, distinto al que históricamente estamos habituados; el médico protector, amigo y responsable de la salud de sus pacientes, el que juraba y hacía de su profesión un apostolado, está en vías de extinción e incluso ha desaparecido ya, sobre todo en las grandes ciudades e instituciones de salud. Existe aún, un grupo de médicos, cada vez menor, que mantiene la imagen tradicional añorada por los pacientes, que ejercen su profesión en contextos y condiciones difíciles al interior de las instituciones de salud o en el ejercicio privado de la profesión.

El médico de hoy en muchos casos, es apenas una parte minúscula, del gigantesco sistema de salud público o privado que lo emplea, su papel hegemónico ahora está limitado, ya no es el médico de sus pacientes, ya que su responsabilidad y creatividad está limitada al horario en el que presta sus servicios en la unidad médica que lo contrata; ahora es el médico del turno X, su responsabilidad profesional con sus pacientes se interrumpe al terminar el turno contratado y se reinicia cuando regresa a cubrir su turno en la institución.

Como resultado del ejercicio profesional de la medicina en los contextos arriba anotados, en la encuesta nacional de salud y nutrición 2002 realizada por la Fundación Mexicana para la Salud, A.C. a una población aleatoria de 1304 personas se le encuestó acerca de la calidad percibida en los servicios de salud, obteniendo lo siguiente: 44 % opinó que la calidad percibida es mala; el 35% opinó que es buena y el 7% excelente. Estos datos colocaron a los servicios de salud en penúltimo lugar, sólo las policías eran identificadas como de menor calidad que las instituciones de salud (FUNSALUD 2002).

Como parte de las respuestas a estas demandas ciudadanas en salud, el gobierno mexicano en el sexenio 2000-2006, inicia una Cruzada por la Calidad de los Servicios de Salud, misma que incorpora entre otras acciones, la obligación de las Escuelas y Facultades de Medicina de acreditar su calidad educativa a través de la evaluación institucional realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por un organismo especializado externo, que para el caso de medicina, es el Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Médica (COMAEM), con la amenaza de retirar el espacio educativo para la realización de prácticas profesionales e internado de pregrado en las unidades médicas del Sector Salud, a las Facultades de Medicina que no aplicaran estos procesos de acreditación y los aprueben. Las instituciones que acrediten la calidad solicitada, deberán mantener procesos de mejora continua y reacreditar su calidad cada cinco años.

La UAN, inmersa en este contexto, inicia su Reforma Académica para responder a las necesidades que la sociedad y el país le demandan. La Facultad de Medicina diseña un programa educativo basado en competencias profesionales integradas, con un perfil de egreso del estudiante de medicina que se fundamenta en un análisis prospectivo que toma como base las siguientes premisas:

- La curva de morbimortalidad y su tendencia en los próximos treinta años;
- La modificación de la pirámide poblacional;

- La conformación ética del desempeño de la profesión en la nueva cultura de la salud;
- Las nuevas exigencias, derechos y obligaciones del médico y del paciente;
- Los intereses gremiales e individuales del médico;
- Los nuevos escenarios del desempeño profesional.

En el ciclo escolar 2003-2004, los estudiantes de medicina de la UAN, inician su licenciatura de médico cirujano con el nuevo modelo educativo constructivista, con un perfil de egreso basado en competencias profesionales integradas, egresando la primera generación, tras seis años de estudio en agosto del 2009.

3) Perfil por competencias del médico general mexicano

El diseño y construcción del perfil profesional de la licenciatura de médico cirujano en la Facultad de Medicina fué realizado en el 2003, por motivo de la Reforma. En el mismo año, la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM) inicia los trabajos para construir el Perfil por Competencias del Médico General Mexicano, mismo que logra en el 2008, después de realizar una amplia consulta con sus afiliados, es ampliamente notorio que ambos perfiles tienen mucha similitud.

La AMFEM construye el perfil por competencia bajo las siguientes premisas.

- a) Que las competencias mexicanas estén orientadas a resolver nuestras necesidades, desde el punto de vista del conocimiento científico universal, articulando, así, lo local con lo universal.
- b) Que sean elaboradas en nuestro medio, aprovechando el hecho de la existencia de expertos calificados en el tema en varias universidades del país.
- c) Que desde el punto de vista conceptual las competencias superen la visión estrecha de competencia laboral, utilitaria, que satisface el mercado de trabajo.

La competencia se visualiza como, “capacidades abiertas que nos preparan para tomar decisiones en ambientes dinámicos y complejos, siendo el reto expresar, mediante enunciados específicos, los procesos vivos y complejos implicados en la práctica profesional”.

Con esta conceptualización el perfil del profesional médico se estructura en torno de dos ejes:

- A) el primero consiste en la relación entre conocimiento científico y práctica clínica;
- B) el segundo, por la relación entre legos y expertos.

Estos dos ejes organizan la acción profesional de tal forma que la metodología es el elemento que permite articularlos. Las siete competencias genéricas, definidas por la AMFEM son:

- 1) Dominio de la atención médica general,
- 2) Dominio de las bases científicas de la medicina,
- 3) Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades,
- 4) Dominio ético del profesionalismo,
- 5) Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo,
- 6) Dominio de la atención comunitaria,
- 7) Capacidad de participación en el sistema de salud.

Cada una de las competencias genéricas está integrada por varias unidades de competencias que, por ser más específicas, aclaran mejor su orientación y las capacidades a desarrollar. (AMFEM 2008).

4) Perfil docente por competencias profesionales integradas del médico educador

4.1 Profesionalizar la función docente del médico.

Es importante que la Universidad, en la Reforma que ha iniciado, cuente con docentes eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos de aprendizaje de acuerdo a las competencias específicas a formar en los estudiantes de medicina en cada uno de los escenarios de desempeño y en los momentos oportunos, con el fin de acceder a mejores logros educativos, para ello se debe evitar confundir el proceso de reforma, como una introducción de cambios insustanciales, con el empleo de un lenguaje que sólo modifica terminologías para significar lo mismo, sin aportar beneficios de conocimientos ni de aplicación, debemos evitar cambiar para seguir igual, es decir debemos evitar la simulación.

El docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente (Bar 2000).

En la profesionalización del docente médico, intervienen varios factores relacionados con el contexto socio económico, a la preparación científico técnica, a la experiencia disciplinar, a la formación andragógica (educación de los adultos), a la experiencia en los procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, a la investigación sobre su ejercicio profesional y su práctica docente. También inciden las condiciones de trabajo, las remuneraciones salariales, la infraestructura educativa, el equipamiento didáctico, los diferentes escenarios de aprendizaje y la organización general de la escuela.

La profesionalización del aprendizaje en la escuela de medicina, supone el desarrollo de nuevas acciones vinculadas con el proceso de enseñar y aprender con mayor autonomía y responsabilidad en las aulas, el laboratorio, la clínica, el hospital, la comunidad, tanto para el docente como para el estudiante.

4.2 Perfil docente por competencias profesionales del médico.

Todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor andragógica. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación y son legitimadas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico.

La formación de médicos, su conducta e imagen es universal y se ha forjado socialmente por algo más de cuatro mil años. Hipócrates (400 ac), médico griego, creó su escuela de medicina en Cos, formuló el Juramento que hoy lleva su nombre, cuando empezó a instruir a aprendices que no eran de su familia. En él se establecen los principios, la conducta, la imagen ética que los médicos deben de seguir en la atención de los enfermos. En nuestros días, este juramento se realiza en un acto público ante otros médicos y ante la comunidad en la mayor parte de las escuelas de medicina en el mundo (Romero, 2009).

En la educación médica actual, se exige al docente médico enfrentarse con situaciones difíciles y complejas en la formación de los estudiantes de medicina, la presión creada por la aceleración de los procesos sociales en la vida contemporánea lleva a un torbellino de innovaciones que en ocasiones son de carácter provisional por la precariedad de conceptos, métodos, actividades y recursos; para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la propuesta de la profesionalización de los docentes hay que determinar cuáles son las exigencias que esta transformación exige, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social.

Ante estas circunstancias ¿Que competencias andragógicas y disciplinares debe tener el profesor médico para conducir procesos de aprendizaje?

Construir esta respuesta, es el objetivo de este trabajo. La competencia profesional ha sido definida desde múltiples enfoques según la disciplina y la utilidad conceptual de los autores, a partir de esto, debemos tener como referente que el cambio del perfil docente del educador médico orientado a un perfil por competencias es una tarea bastante compleja, ya que se debe integrar el enfoque andragógico académico con el disciplinar médico, en el contexto de las recomendaciones de la UNESCO (1997) para el personal docente en la educación superior.

Con base al enunciado anterior el perfil por competencias que deben tener los profesores médicos debe incorporar dos atributos esenciales: 1) debe saber, tener dominio del conocimiento de su disciplina; 2) debe saber enseñar a aprender, a guiar, a facilitar la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Es decir, el concepto de competencia profesional integrada que es necesario en nuestro contexto debe referir la capacidad de “saber con hacer” o “hacer con saber” en un marco normativo donde los valores éticos se expresa en la conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. La competencia involucra al mismo tiempo

conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho (Bar 2000).

Para Epstein, citado por García (2008), competencia es “el uso habitual y juicioso de comunicación, conocimiento, habilidades técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores y reflexión en la práctica cotidiana para el beneficio del individuo y la comunidad a los que se está ofreciendo un servicio”, esta conceptualización es multifuncional, e integra varios enfoques, que para el caso del docente médico es importante, conocer:

- a) cognitivo, verbigracia (vgr). Adquirir y usar conocimientos para solucionar problemas de la vida real;
- b) técnico, (vgr). Habilidades y destrezas, puestas en práctica de procedimientos médicos;
- c) integrador, (vgr). Integración de conocimiento básico y aplicado de las diferentes áreas del saber;
- d) relacional, (vgr). Comunicación efectiva y
- e) Ético, afectivo-moral, (vgr). Establecer una relación médica con el paciente y su familia, respetuosa ante las diversas situaciones que impone el ejercicio profesional.

Gutiérrez (2005), refiere que la adopción de una aproximación multidimensional a la competencia ofrece un uso más amplio de este concepto, ya que posibilita la identificación tanto de los umbrales mínimos, como de los esfuerzos necesarios para aspirar a la excelencia.

Perrenoud (2002), define la competencia como “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero que no se reduce a ellos”.

Forgas (2003), nos dice que “la competencia profesional es el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiestan a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de problemas profesionales, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados”, que para el caso del ejercicio médico clínico es muy frecuente.

“Entre la descripción de la tarea a realizar y el conocimiento producido en la acción, existe un vacío que sólo puede cubrirse con la reflexión sobre la acción” (Shön 2002). Esta definición de competencia nos refiere hacia la importancia del uso que hacemos del conocimiento, “no es que tanto sabes, sino lo que sabes hacer con lo que sabes”. Esto significa que la competencia no sólo se sustenta en el saber teórico, sino que además tiene un fundamento práctico, técnico, metodológico, social y que transita por

el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores, es decir que encuentra su razón de ser en el servicio a las personas, entre las personas.

Competencia es también “una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los estudiantes son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Proyecto Tunning).

Con base en las anteriores definiciones, inferimos que el desarrollo de la competencia implica la comprensión y aplicación del conocimiento a situaciones de la vida real; exige por lo mismo interpretar y transferir los saberes a la identificación y solución de problemas, intervenir en situaciones específicas previniendo situaciones de riesgo y anticipando contingencias.

Cecilia Braslavsky (1998), afirma que “los profesores deberán tener competencias vinculadas con la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina “pedagógico – didáctico”, las cuales son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas. Las competencias “político – institucionales”, están vinculadas con desafíos más estructurales, los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institución, aula, laboratorio, comunidad, clínica, hospital, investigación, es decir los diferentes escenarios de aprendizaje.

Las competencias denominadas “productiva e interactiva” están vinculadas con procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, denominada “especificadora”, tienen que ver con la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de los estudiantes; las interactivas están destinada a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes, tan necesaria en el campo del ejercicio profesional de la medicina, en la consulta médica (acto médico), entre el médico, los pacientes y sus familias.

Si bien la nueva concepción profesional propone el trabajo interdisciplinario, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y el dominio de la especialización para enfrentar el volumen de conocimientos propios de nuestra época, la competencia especificadora se refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de instituciones o de un conjunto de fenómenos y procesos, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías.

Peré Marqués (2000), señala, que las competencias necesarias para que una persona se dedique a la docencia en medicina deben contemplar cuatro dimensiones principales:

- a) *Conocimiento y dominio de la materia* que imparte, incluyendo el uso específico de las TIC en su campo profesional y un sólido conocimiento de la cultura actual regional, nacional y global (competencia cultural).
- b) *Competencias andragógicas*: habilidades didácticas, incluyendo la didáctica digital, mantenimiento de la disciplina, establecer las "reglas de juego" de la clase, (encuadre), tutoría, conocimientos psicológicos y sociales para resolver conflictos, dinamizar grupos, tratar la diversidad, técnicas de investigación-acción y *trabajo docente en equipo*, superando el tradicional aislamiento, propiciado por la misma organización de las escuelas y la distribución del tiempo y del espacio. Debe *actuar con eficiencia*, reaccionando a menudo con rapidez ante situaciones siempre nuevas y con una alta indefinición, una buena imaginación también le será de utilidad, sabiendo establecer y gestionar con claridad las "reglas de juego" aceptadas por todos.
- c) *Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes*: tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lenguajes audiovisual e hipertextual.
- d) *Características personales*. No todas las personas sirven para la docencia, ya que además de las competencias anteriores son necesarias: madurez y seguridad, autoestima y equilibrio emocional, empatía, imaginación.

El profesor debe tener entusiasmo, creer en lo que hace, vivirlo, de manera que transmita el entusiasmo y la pasión de aprender a los estudiantes, optimismo andragógico, ante las posibilidades de mejora de los estudiantes, liderazgo, que nazca de su actuación abriendo horizontes a los estudiantes y representando la voluntad del grupo, de su dedicación y trato, de su ejemplo y valores. Debe dar afecto, no por lo que hacen, sino por lo que son, lo que proporcionará la imprescindible seguridad; y debe dar confianza, creyendo en las posibilidades de todos sus estudiantes; las expectativas se suelen cumplir y reforzará el impulso de los estudiantes para demostrar su capacidad.

Estas competencias, agrega Peré, deberán permitir desarrollar adecuadamente las funciones que señalamos en el apartado anterior, y el docente médico deberá realizar los estudios específicos que preparan para este ejercicio profesional. Hay que tener en cuenta que, después de los factores familiares, la capacidad del profesor es el factor determinante más influyente en el éxito de los estudiantes, con independencia de su nivel socioeconómico.

Los docentes médicos para una mayor profesionalización de su función además, deben saber:

- Planificar y conducir movilizando otros actores
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay que identificar cuando un proceso o actividad es aplicada en situaciones o prácticas que requieren dicho saber
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula o de los diferentes escenarios de aprendizaje. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles
- Hacer, modificar una parte de lo real, simular apropiadamente una situación de la realidad, en el desarrollo de proyectos "hace" y promueve el proceso de aprendizaje

El modelo educativo constructivista por competencias profesionales integrales exige, respecto de los atributos del perfil profesional que deben tener los docentes médicos los siguientes, entre otros:

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores
- Sólida formación pedagógica y académica disciplinar
- Autonomía personal y profesional
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales
- Capacidad de innovación y creatividad
- Capacidad de autoformación

Como resultado de la investigación bibliográfica y de la experiencia docente de casi treinta años de labor educativa considero que las competencias profesionales mínimas que deben integrar el perfil profesional del docente médico son:

- 1) Disciplinar. Domina el campo de conocimiento y saberes fundamentales de la medicina, se actualiza permanentemente e impacta favorablemente el aprendizaje de los estudiantes
- 2) Andragógica. Domina las teorías educativas y su didáctica respectiva, promueve la construcción de aprendizajes
- 3) Investigación. Realiza investigación, utiliza la metodología científica como herramienta de aprendizaje con los estudiantes, lo guía en la construcción de su juicio crítico y propositivo
- 4) Tutoría-asesoría. Apoya el estudiante en su trayectoria estudiantil, guiándolo en la toma de las decisiones relacionadas con su desempeño académico y personal
- 5) Comunicativa-relacional. Establece comunicación interpersonal efectiva con el estudiante, lo que les permite a ambos desarrollar y fortalecer las habilidades de

comunicación en general y con los pacientes y su familia en particular

- 6) Académico- administrativa. Realiza sus actividades docentes con base en el cumplimiento de la reglamentación general en salud, la reglamentación universitaria, sus funciones sustantivas, su visión, misión, filosofía y valores, en el contexto de la política de calidad y comprometido con ellos
- 7) Ética-humanística. Desarrolla sus actividades docentes y de aprendizaje con la observancia de actitudes y valores ético deontológicos, que en conjunto proyectan su formación humanista integral, sirve como modelo a los estudiantes

Cada una de ellas tiene atributos mínimos que son descritos a continuación:

Competencia del perfil docente del médico.	Atributos	Competencia de perfil de egreso del médico general.
<p>Disciplinar.</p> <p>Domina el campo de conocimiento y saberes fundamentales de la medicina, se actualiza permanentemente e impacta favorablemente el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Conocimientos básicos sobre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características generales de la estructura y función del cuerpo humano. • Las enfermedades de mayor prevalencia y trascendencia de acuerdo a la curva de morbi-mortalidad. • Principios de la relación médico-paciente. • Se mantiene actualizado. <p>Habilidades y destrezas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza la historia clínica de acuerdo a la NOM 168. • Realiza diagnóstico y tratamiento en forma integral. • Realiza planeación 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la atención médica general. • Dominio de las bases científicas de la medicina. • Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades. • Dominio ético del profesionalismo. • Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo. • Dominio de la atención comunitaria. • Capacidad de participación en el sistema de salud.

	<p>estratégica en el análisis de hechos y fenómenos relacionados con los problemas de salud.</p> <ul style="list-style-type: none">• Resuelve los problemas de salud con una visión estratégica.	
--	--	--

Competencia del perfil docente del médico.	Atributos	Competencia de perfil de egreso del médico general
<p>Pedagógica (Andragógica)</p> <p>Domina las teorías educativas y su didáctica respectiva, promueve la construcción de aprendizajes.</p>	<p>Conocimientos básicos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teorías del aprendizaje. • Estrategias educativas y recursos didácticos • Evaluación educativa. • Uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). <p>Habilidades y destrezas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de programas educativos. • Manejo de grupos de aprendizaje. • Construcción de clima de aprendizaje significativo en diferentes escenarios y situaciones cambiantes. • Facilita el autoaprendizaje. • Fomenta el uso de las TICs. • Fomento de la Investigación bibliográfica. • Fomento de la actualización de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la atención médica general. • Dominio de las bases científicas de la medicina. • Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades. • Dominio ético del profesionalismo. • Dominio de la atención comunitaria. • Capacidad de participación en el sistema de salud.

Competencia del perfil docente del médico.	Atributos	Competencia de perfil de egreso del médico general
<p>Investigación.</p> <p>Realiza investigación, utiliza la metodología científica como herramienta de aprendizaje con los estudiantes, lo guía en la construcción de su juicio crítico y propositivo.</p>	<p>Conocimientos básicos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Método científico, clínico y epidemiológico. • Uso adecuado de las fuentes de información científica. <p>Habilidades y destrezas para.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar investigación científica. • Discriminar la información obtenida de acuerdo a la confiabilidad de la fuente. • Toma de decisiones con base en el juicio crítico. • Fomentar el trabajo interdisciplinario para estimular la curiosidad científica propia del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la atención médica general, • Dominio de las bases científicas de la medicina, • Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades, • Dominio ético del profesionalismo, • Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo. • Capacidad de participación en el sistema de salud. • Dominio de la atención comunitaria
Competencia del perfil docente del médico.	Atributos	Competencia de perfil de egreso del médico general
<p>Tutoría-asesoría.</p> <p>Apoya al estudiante en su trayectoria estudiantil, guiándolo en la toma de las</p>	<p>Conocimientos básicos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El programa de tutoría y asesoría académica. • Métodos de 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la atención médica general. • Dominio de las bases científicas de la medicina. • Capacidad metodológica e

<p>decisiones relacionadas con su desempeño académico y personal.</p>	<p>autoestudio. Aprovechamiento y uso del tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento de los recursos universitarios en apoyo al programa. • Teorías de motivación. • Proceso de titulación. • Proyecto personal del estudiante. <p>Habilidades y destrezas para.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyar el diseño de trayectoria escolar y carga horaria. • Apoyar el autoestudio y el trabajo independiente. • Promover la investigación. • Correlacionar el proyecto personal del estudiante, con la profesión a partir de las necesidades sociales en salud. • Realizar un plan de acción para la carrera. 	<p>instrumental en ciencias y humanidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominio ético del profesionalismo. • Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo. • Capacidad de participación en el sistema de salud. • Dominio de la atención comunitaria.
---	--	--

Competencia del perfil docente del médico.	Atributos	Competencia de perfil de egreso del médico general
<p>Comunicativa-Relacional.</p> <p>Establece comunicación interpersonal efectiva con el estudiante, lo que les permite a ambos desarrollar y</p>	<p>Conocimientos básicos sobre:</p> <p>La teoría de la comunicación humana.</p> <p>Las técnicas de comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la atención médica general, • Dominio de las bases científicas de la medicina, • Capacidad metodológica e instrumental en

<p>fortalecer las habilidades de comunicación en general y con los pacientes y su familia en particular.</p>	<p>individual y colectivas, verbal y no verbal</p> <p>Habilidades y destrezas para.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicia discusiones temáticas en un clima de respeto a las diferencias, tolerancia y participación. • Maneja el lenguaje verbal y no verbal con eficacia. • Se comunica en forma adecuada con los estudiantes los pacientes y su familia, la comunidad y los pares académicos. 	<p>ciencias y humanidades,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominio ético del profesionalismo, • Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo, • Capacidad de participación en el sistema de salud. • Dominio de la atención comunitaria
--	--	---

Competencia del perfil docente del médico	Atributos	Competencia de perfil de egreso del médico general
<p>Académico-administrativa.</p> <p>Realiza sus actividades docentes con base en el cumplimiento de la reglamentación general en salud, la reglamentación universitaria, sus funciones sustantivas,</p>	<p>Conocimientos básicos sobre:</p> <p>La legislación universitaria: la Ley Orgánica, el Estatuto General, el Documento Rector de la Reforma Académica, el Contrato Colectivo del SPAUAN, Normatividad de la UA Medicina, Competencias profesionales del perfil de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la atención médica general, • Dominio de las bases científicas de la medicina, • Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades,

<p>su visión, misión, filosofía y valores, en el contexto de la política de calidad y comprometido con ellos.</p>	<p>egreso del médico cirujano, las relaciones de interdependencia con las instituciones del sector salud.</p> <p>El Código Sanitario: Ley General de Salud y sus reglamentos respectivos, Normas Oficiales Mexicanas de aplicación en salud, Ley General y Estatal de profesiones</p> <p>Habilidades y destrezas para.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la gestión de procesos educativos de calidad en los diferentes escenarios de aprendizaje de la medicina. • Orientar la solución de problemas académico administrativos. • Gestionar procesos educativos de mejora continua. • Participar en los procesos de certificación y recertificación de calidad, tanto personal como institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio ético del profesionalismo • Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo, • Capacidad de participación en el sistema de salud. • Dominio de la atención comunitaria
---	--	---

<p>Competencia del Perfil Docente del Médico.</p>	<p>Atributos</p>	<p>Competencia de Perfil de Egreso del Médico General</p>
--	-------------------------	--

<p>Ética-humanística.</p> <p>Desarrolla sus actividades docentes y de aprendizaje con la observancia de actitudes y valores ético deontológicos, que en conjunto proyectan su formación humanista integral, sirve como modelo a los estudiantes.</p>	<p>Conocimientos básicos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La nueva cultura de salud orientada a la calidad. • Los derechos de los pacientes. • La dimensión humanitaria de la medicina. • Dimensión ética del acto médico. • El desempeño ético del médico en las instituciones de salud. • Deontología y Lex Artis. • Problemas de ética y desarrollo científico de la medicina. • El aprendizaje de la currícula oculta. <p>Habilidades y destrezas para.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar acerca de la calidad de los servicios de salud otorgados a los usuarios. • Respetar los derechos de los pacientes. • Servir de modelo del deber ser del médico. • Analizar los problemas ético filosófico del ejercicio profesional y proponer 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la atención médica general, • Dominio de las bases científicas de la medicina, • Capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades. • Dominio ético del profesionalismo . • Dominio de la calidad de la atención médica y trabajo en equipo. • Capacidad de participación en el sistema de salud. • Dominio de la atención comunitaria.
---	--	--

	<p>alternativas de solución. Participar en los procesos de certificación y recertificación de calidad, tanto personal como institucional.</p>	
--	---	--

Se pretende que docentes y alumnos en situación mutua de aprendizaje orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad. Los contenidos curriculares de la licenciatura de médico-cirujano, sin dejar de ser fines en si mismos servirán para transformarse en los medios necesarios para alcanzar esas capacidades que entrenan en el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad de la salud colectiva e individual de los mexicanos.

Para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores.

La forma en que conocemos y cuánto y cómo aprendemos sin lugar a dudas está cambiando. Pasamos a otro paradigma sorteando una serie de problemas. Es necesario, diseñar planes abarcativos para la formación de competencias a través de:

- a) Programas de capacitación y perfeccionamiento adecuados a los requerimientos del sistema educativo, de las instituciones y personales;
- b) programas de descentralización con mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades estudiantiles que atienden el establecimiento de incentivos tanto profesionales como salariales para motivar un buen desempeño laboral, vinculando las gratificaciones, los ascensos y el reconocimiento público al desempeño.

Para fortalecer la profesión docente, se tiene que aceptar el reto que representa la formación y capacitación en competencias profesionales del profesorado médico. El desafío del cambio implica un reordenamiento de los procesos administrativos y académicos al interior de la universidad, la actitud directiva debe mejorar teniendo como referente que el modelo educativo por competencias, requiere un nuevo modelo

de administración académica y en él debe existir una política institucional de formación académica andragógica del profesorado.

4.3 Estrategias para la formación del perfil docente por competencias

El desafío de transformar al médico en un profesional de la docencia y modificar sustancialmente las formas de facilitar el aprendizaje, se presenta como una imperiosa necesidad a siete años de haber iniciado el nuevo modelo educativo en la Universidad. Profesionalización y desempeño de los educadores implica mayores exigencias en los procesos de selección, formación, capacitación y promoción de los docentes.

Para la profesionalización de los docentes hay que tener en cuenta requisitos vinculados con aspectos académicos y las condiciones de trabajo. Heras (1998), señala que el profesor de la universidad es un trabajador intelectual, o sea un académico y por ello su labor tiene características particulares. En primer lugar no produce bienes materiales, por lo tanto no obtiene un salario en función de lo producido, las relaciones entre el profesor y las autoridades universitarias no son de índole empresarial, es decir ni los profesores son empleados ni las autoridades obtienen ganancias por el producto del trabajo de éstos. En segundo lugar, el trabajo del profesor no tiene frutos inmediatos, su labor sólo se puede ver muchos años después, cuando los estudiantes se convierten en egresados universitarios. Otra característica de la labor universitaria es que se trata de un trabajo colectivo, en la docencia concurren muchos actores y factores, cuya dinámica es condición *sine qua non* para la tarea del profesor universitario: alumnos en número y preparación adecuadas; autoridades pocas y esencialmente académicas; planes y programas de estudios actualizados y pertinentes; aulas, bibliotecas, laboratorios y talleres en cantidad y calidad apropiada; seguridad y prestaciones laborales mínimas; en otras palabras, la labor docente no se realiza aisladamente, de manera que la calidad del conjunto determina la calidad de la docencia.

En este contexto, es importante que las autoridades universitarias dimensionen en el marco laboral contractual, la correspondencia entre formación docente, capacitación y producción académica con los procesos de selección, contratación y promoción del profesorado en la Unidad Académica de Medicina, quién además de las evaluaciones al interior de la universidad, debe ser evaluado externamente por las instituciones acreditadoras tanto pedagógicas como por los respectivos Colegios Médicos en la formación disciplinar, el impacto de estas acciones ayudará a mantener la calidad certificada por el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, lograda hasta el momento por la escuela.

4.3.1 La formación docente del médico

En el inicio de la Reforma académica en la Universidad, uno de los programas que ha faltado o se ha desarrollado poco y no se ha sistematizado es el de formación docente, en la unidad académica de medicina son pocos los maestros en activo que han tenido formación profesional en la docencia y al personal docente de nuevo ingreso no se le exige documentar formación andragógica para su contratación, por esto, es necesario

iniciar dicha formación en los médicos no docentes que están en actividad o se incorporan a la docencia médica, que según Tedesco (1998), “debe introducir cambios en sus actitudes y valores, predisposiciones y expectativas con el fin de cambiar el modo de hacer las cosas en el aula y de esta manera cambiar los principios estructuradores de la profesión”.

Un programa de formación docente por competencias profesionales para los maestros de medicina, debe abarcar tres niveles:

- a) Básico para aquellos profesores que son nuevos en la licenciatura de médico cirujano;
- b) Actualización y perfeccionamiento para aquellos que desde el año 2003 se han capacitado pedagógicamente, y
- c) Investigación y desarrollo, para la producción y divulgación del conocimiento.

En el nivel básico los profesores deben ser preparados en el modelo teórico constructivista y su práctica docente por competencias profesionales. En el nivel de actualización y perfeccionamiento docente el profesor debe profundizar en el conocimiento y profundización de contenidos curriculares, metodológicos e institucionales. Comprende una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y apunta, a través de su análisis, al fortalecimiento de la tarea. Permite construir herramientas para generar procesos de transformación y en el nivel de Investigación y desarrollo debe abordar los problemas más importantes de la educación médica y producir los conocimientos que ayuden a resolverlos, difundiéndolos en la sociedad en general, a través de conferencias, congresos, libros, revistas, entre otros.

Reflexiones finales

Hace siete años se implantó el nuevo modelo educativo en la Universidad Autónoma de Nayarit, a la fecha han egresado dos generaciones de nuevos médicos formados con el mismo; es momento de que los directivos y el profesorado de la unidad académica de medicina reflexionen acerca del desempeño docente por competencias profesionales y su impacto en la formación de los egresados y con base en los resultados de ésta, continúen la formación y capacitación del docente médico con un programa sistematizado.

Se debe identificar en la práctica, el tipo de competencias andragógicas y disciplinares que cada docente debe tener, dominar, de acuerdo a la aportación que hace al perfil de egreso del estudiante de medicina, en la ciencia básica, la clínica, el trabajo de campo y la investigación a partir de los niveles de preparación definidos antes, a) el básico, debe ser cursado por todos los docentes; b) el de actualización y perfeccionamiento lo deben cursar los docentes que ya dominan el básico y; c) el de investigación y desarrollo al que deben acceder aquellos docentes que manifiesten su interés y vocación por la construcción de conocimiento y su aportación a la ciencia educativa y disciplinar.

Formar y capacitar a los docentes de medicina con base en estas diferencias, dimensionará su trabajo en forma diferente y permitirá a la jerarquía administrativa seleccionar al profesorado con base en ello, para facilitar el aprendizaje del estudiante de medicina en los diferentes escenarios de la profesión.

Como una etapa importante de este proceso de mejora, la institución debe facilitar la certificación de competencias profesionales del profesorado a través de los órganos colegiados externos encargados de ello para mejorar la calidad de la educación médica en la licenciatura.

La definición del perfil docente por competencias profesionales integrales del médico, sirve para mejorar la calidad del profesorado de la Unidad Académica de Medicina, fortalece la calidad de los egresados de la licenciatura, mejora la calidad de la atención médica en cualquiera de sus niveles de organización, mejora la salud de las personas y como la salud es un acervo económico, mejora las condiciones de vida de la sociedad en general.

Bibliografía

Perrenaud, Philippe. 2002. Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile. Editorial Dolmen. 2ª. Edición.

Perrenoud Philippe y cols. 2008. Conflicto de los conocimientos en la formación docente. Bruselas, Bélgica. Primera Edición.

UNESCO (1997, noviembre) Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior. Recuperado el 8 de abril del 2004 de <http://www.ei-ie.org/camp/spanish/wtd/srec1997.html>

Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica. 2002. "Manual de Procedimientos COMAEM". México, D.F. Primera edición.

Fundación Nacional para la Salud A.C. 2002. "Encuesta Nacional para el uso del tiempo". México D.F. Primera Edición.

Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).(2002). "Documento Rector para la Reforma Académica de la UAN. Tepic, Nayarit. México. Primera Edición.

Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM). 2008. "Perfil por Competencias del Médico General Mexicano". México DF, AMFEM. Primera edición.

Martínez González, Adrián.(2010). "Modelo de competencias del profesor de medicina de la UNAM", en Memorias de las Jornadas de Educación Médica, México, D.F. Facultad de Medicina, UNAM.

Andrade Cázares, Rocío Adela (2005). "Un acercamiento al enfoque por competencias y al desarrollo curricular en la universidad marista de Querétaro". Ponencia presentada en el IV congreso de Educación Marista, San Luis Potosí, México. 3-5 de Junio de 2005.

Braslavsky, Cecilia. (1998) "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de Programas de posgrado de formación de profesores". Ponencia presentada en la Reunión de Consulta Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores. OEI. Bogotá, Colombia - 1998.

Romero Garibay, Adolfo Javier. (2009). Conducta e Imagen del médico en consultorio y su impacto en la salud de sus pacientes. Unidad Académica de Contaduría y Administración, UAN, Maestría en Ciencias Administrativas, Tepic, Nayarit. México.

García Benilde. 2008. "Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior". Revista iberoamericana de Evaluación educativa, Año 3, vol 1.

Comboni Sonia. 2008. "Competencias laborales y formación docente".Revista Ide@s CONCYTEG, Año 3, N°39, México. 8 de Septiembre 20 08.

Epstein H. 2004. "The effect of reinforcement or stimulus control to reduce sedentary behavior in the treatment of pediatric obesity.Magazine of Health psychology. 23(4). 371-380. USA.

González Julia. 2004. "Tuning-América latina: Un proyecto de las Universidades". Revista Interamericana de Educación. N°35, España. Mayo Agosto 2004.

Tedesco, Juan Carlos.1998. "Fortalecimiento del rol de los docentes: Balance de las discusiones de la 45º sesión de la Conferencia Internacional de Educación". Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. N° 29 - Argentina. 1998

Heras Laura. 1998. "Sindicato, Salario, Jubilación". Revista Univer, N°22, pags. 42-65. Toluca. México. 1998.

Bar, Graciela. 1999. "Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo en la formación de competencias profesionales", (www.oei.es/de/gb.htm)- Septiembre 1999.

Bazdrech Miguel.2005. "Las competencias en la formación docente". (<http://educar.jalisco.gob.mx/05/basdrec.html>)

Cruzada Nacional por la Calidad de los Servicios de Salud. (www.funsalud.org.mx) Octubre 2002.

Monroy, Lilia. 2005. "La formación docente por competencias profesionales para la educación en salud: una estrategia innovadora en el IMSS". (www.imss.gob.mx), septiembre 2005.

Marqués Pere. 2000. "Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación". (<http://www.peremarques.net>). 2000.

Ruiz José. 2007. "Una aproximación al tema de las competencias profesionales y la formación pedagógica". (<http://www.slideshare.net.ruizcalleja>).

Estrategia Didáctica para profesorado universitario propuesta lúdica

Lourdes del Carmen Martínez González³⁷

Lorena Lara Valenzuela³⁸

Resumen

Incorporar la dimensión lúdica en la educación transforma la práctica docente. El elemento principal del aprendizaje lúdico es el juego, recurso educativo que se ha

³⁷Docente Unidad Académica de Turismo

³⁸Docente Unidad Académica de Turismo

aprovechado muy bien en todos los niveles de la educación y que enriquece la forma expositiva de la enseñanza. En el presente documento se aborda la potencialidad de la actividad lúdica para la incorporación en la práctica docente. Para ello se parte de consideraciones antropológicas del juego para abordar las consideraciones socioculturales en ambientes educativos.

Introducción

La práctica docente requiere de un análisis profundo de él aquí y el ahora, de las dimensiones que intervienen en el aula, para que el docente detecte las necesidades que tiene cada salón de clase para construir con los alumnos el conocimiento y el aprendizaje, enfrentándose a situaciones nuevas e inesperadas, a través de la interacción entre docente y alumnos.

El estudiante necesita aprender a resolver problemas, a analizar críticamente la realidad y transformarla, a identificar conceptos, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y descubrir el conocimiento de una manera amena, interesante y motivadora.

Para ello es preciso que desde las aulas se desarrolle la independencia cognoscitiva, la avidez por el saber, el protagonismo estudiantil, de manera que no haya miedo en resolver cualquier situación por difícil que esta parezca. Por tanto, el compromiso de la institución educativa es formar un hombre digno de confianza, creativo, motivado, fuerte y constructivo, capaz de desarrollar el potencial que tiene dentro de sí y que sólo él es capaz de hacer e incrementar, bajo la dirección del docente.

El estudiante tiene que apropiarse del conocimiento que ya otros descubrieron; la institución educativa existe para lograr la socialización, el profesor existe para dirigir el proceso pedagógico, para orientar y guiar al estudiante y no para hacer lo que debe hacer éste.

Por lo tanto, los objetivos y tareas de la educación no se pueden lograr ni resolver sólo con la utilización de los métodos explicativos e ilustrativos y éstos solos no garantizan completamente la formación de las capacidades necesarias a los futuros especialistas en lo que respecta al enfoque independiente y a la solución creadora de los problemas que se presentan a diario.

Por ello, es necesario introducir en el sistema de enseñanza, métodos que respondan a los nuevos objetivos y tareas, lo que pone de manifiesto la importancia de la activación de la enseñanza, la cual constituye la vía idónea para elevar la calidad de la educación.

La activación de la enseñanza ha tenido por lo general un enfoque empírico. Los conceptos, regularidades y principios que se han precisado como generalización de la práctica, no siempre han tenido una necesaria sistematicidad que posibilite desarrollar sus bases teóricas.

En cuanto a los aspectos teóricos y metodológicos relacionados con lo lúdico, existen estrategias basadas en el juego y donde se combinan lo cognitivo con lo afectivo y lo emocional del alumno. Son dirigidas y monitoreadas por el docente para elevar el nivel de aprovechamiento del estudiante, mejorando su sociabilidad y creatividad, propiciando su formación científica, tecnológica y social.

Con la lúdica se enriquece el aprendizaje por el espacio dinámico y virtual que implica, como espejo simbólico que transforma lo grande en pequeño, lo chico en grande, lo feo en bonito, lo imaginario en real y a los alumnos en profesionistas. El elemento principal, del aprendizaje lúdico, es el juego, recurso educativo que se ha aprovechado muy bien en todos los niveles de la educación y que enriquece la forma expositiva de la enseñanza.

Puede emplearse con una variedad de propósitos, dentro del contexto de aprendizaje, pues construye autoconfianza e incrementa la motivación en el alumno. Es un método eficaz, que propicia lo significativo de aquello que se aprende.

La actividad lúdica, es un ejercicio que proporciona alegría, placer, gozo, satisfacción. Es una dimensión del desarrollo humano que tiene una nueva concepción, porque no debe de incluirse sólo en el tiempo libre, ni ser interpretada como juego únicamente.

Lo lúdico es instructivo. El alumno, mediante lúdica, comienza a pensar y actuar en medio de una situación determinada que fue construida con semejanza en la realidad, con un propósito pedagógico.

El valor para la enseñanza que tiene la lúdica, es el hecho de que se combina la participación, la colectividad, el entretenimiento, la creatividad, la competición y la obtención de resultados, en situaciones problemáticas reales.

La creación de salas lúdicas en México, como un espacio definido para la interacción, ha sido reciente, en comparación con algunos países europeos como Francia y España, donde los espacios lúdicos son considerados un fenómeno recreativo, social y educativo desde los años sesentas.

Perspectivas

Los objetivos pueden ser diversos y aumentan a medida que se practica la lúdica. Entre los objetivos generales más importantes se pueden citar los siguientes:

- Enseñar a los estudiantes a tomar decisiones ante problemas que pueden surgir en su vida.
- Garantizar la posibilidad de la adquisición de una experiencia práctica del trabajo colectivo y el análisis de las actividades organizativas de los estudiantes.
- Contribuir a la asimilación de los conocimientos teóricos de las diferentes asignaturas, partiendo del logro de un mayor nivel de satisfacción en el aprendizaje creativo.
- Preparar a los estudiantes en la solución de los problemas de la vida y la sociedad.

De acuerdo con referencias bibliográficas consultadas, respecto a este tema, la lúdica podría contextualizarse como una verdadera alternativa didáctica, para lograr fines educativos.

El principio de lúdica, en una perspectiva etnológica nos conduce a pensar, históricamente en un sistema de intercambio de objetos en nuestra cultura y sociedad, pero lejos de ser parte suplementaria de un grupo que intercambia objetos, para remediar sus propias carencias, pretende mejorar la calidad de vida y estrechar lazos, en el seno de una comunidad que aprende, se renueva y avanza constantemente.

De acuerdo con el historiador holandés, Johan Huizinga (1987)³⁹, la cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar y por adoptar una actitud lúdica ante la vida. Huizinga, afirma que la cultura humana nace del juego y no habla del lugar que el juego tiene, entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego.

³⁹Huizinga, Johan. (1987). *Homo Ludens*. México. Fondo de Cultura Económica.

Huizinga amplía la noción de juego más allá de la niñez, hasta el conjunto de las manifestaciones humanas, y ve en él, la relación estrecha que existe con las competencias, las máscaras, los mitos, los intercambios, la interacción, etc. Igualmente establece una relación profunda con la estética, el arte, la fantasía y lo que podría denominarse como la ruptura del ser, fuera de su arraigo natural o social.

Afirma que, el hombre juega como niño, por gusto y recreo y por debajo del nivel de la vida seria, pero también puede jugar por encima de este nivel. Este sentido, es el que transfiere el juego, a un plano de experiencia fundamental de la existencia, de la realidad y del desarrollo general de un estudiante.

Es importante analizar que el juego ha sido motivo de estudio desde épocas remotas. Existen diferencias de él, desde las antiguas civilizaciones y se ha visto desde distintas perspectivas, pero los estudios realizados, con relativa profundidad, sobre base antropológica se atribuyen a Johan Huizinga, autor de "Homo Ludens", obra que se ha convertido en fuente de consulta obligada, para quienes estudian el tema de lúdica.

No se trata de estudiar el juego, ubicándolo en el lugar que ocupa entre las demás manifestaciones culturales, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego, según Huizinga.

Lo anterior hace trascender a la actividad lúdica, como manifestación propia de la infancia, ya que Huizinga amplía esa noción, hasta el conjunto de manifestaciones humanas y ve en el juego una multiplicidad de intercambios, competencias y entrenamientos, para otras cuestiones más formales y trascendentes de la vida, como la educación.

Actividades cotidianas de los seres humanos que no se percibían como objeto de estudio, se convierten en materia de discusión y generación de conocimientos nuevos, como el juego. Estudios bastantes completos, han permitido concebir el juego como una actividad de gran valor formativo.

Jean Piaget, es uno de los científicos que ha aportado más elementos teóricos y los cuales, han transformado los sistemas educativos del mundo. Fue a partir de la difusión de los resultados de sus investigaciones, cuando se empezó a hablar del conocimiento como un constructor que, se logra por medio de la actividad física y mental de los alumnos.

Existe la idea de que el aprendizaje, se logra incorporando elementos, derivados de las relaciones del sujeto con los objetos, en un proceso de asimilación, acomodación y adaptación de las estructuras mentales existentes previamente en el alumno.

Del modelo piagetiano, se deriva la necesidad de diseñar situaciones de aprendizaje a partir del interés del sujeto que aprende, tomando en cuenta su nivel de desarrollo conceptual y el entorno en el que se desenvuelve. Se pretende dejar atrás las prácticas educativas tradicionalistas, basadas en la repetición memorística y mecánica que pueden generar desconcierto, poca disponibilidad al estudio y frustración en los estudiantes.

Piaget, (1986)⁴⁰, afirma que cuando un individuo puede relacionar el nuevo conocimiento con lo que ya posee, supera su nivel actual de comprensión y se produce un conflicto cognitivo que, puede ser el punto de partida de la reflexión y de una posterior reorganización conceptual.

La mente sigue un proceso más o menos determinado y sistemático, en su afán de comunicarse con el mundo exterior y llegar a su comprensión. Para ello recurre al símbolo, que, lo obtiene de la imitación, el juego y el sueño, y lo ayudan a captar las imágenes y a representarlas cada vez con mayor claridad.

Las categorías representativas, de Piaget, son utilizadas para apoyar su generalización de los pasos dinámicos de la mente: la asimilación, la acomodación y la adaptación. Reconoce las diferencias que existen entre los individuos y el porqué de las diferentes formas de reaccionar ante el mundo exterior.

Lo anterior es de interés para el médico, el profesor, el padre de familia, el sociólogo, etc. es decir, para quienes saben que la mente humana sólo es posible comprenderla, en relación con el mundo y con los demás.

A Piaget se le deben muchos de los conocimientos que existen en el campo de la educación, por ejemplo:

- La educación debe formar, no moldear la mente.
- Es preciso adecuar las necesidades del aprendizaje al nivel de desarrollo del educando.
- La interacción social contribuye a atenuar el egocentrismo infantil en los niños de corta edad y en los de mayor edad es fuente natural de conflicto cognitivo.
- El conocimiento se construye a partir de las actividades físicas y mentales.
- La meta no es similar el conocimiento, sino la posibilidad de que el niño invente y descubra.

A las actividades lúdicas, Piaget, les concede un papel determinante en el aprendizaje, ya que contribuyen a la adquisición del lenguaje y al desarrollo de la creatividad.

Piaget establece tres etapas por las que pasa el individuo, cuando se ponen en práctica actividades lúdicas:

Juego ejercicio. Por el placer de dominarlas. No involucra pensamientos simbólicos, ni razonamiento.

⁴⁰Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de Cultura Económica.

Juego simbólico. Se utilizan objetos con atributos diferentes de los que éstos tienen. Este tipo de juego ha sido estudio de muchas investigaciones por la trascendencia que tiene en la vida de las personas y por su enfoque sociológico y antropológico.

Juego de reglas. Es la actividad lúdica del ser socializado. Se sanciona a quienes no respetan las conductas establecidas.

Por otro lado, el enfoque sociocultural del juego le corresponde a Vigotsky, pues él considera que el desarrollo cognitivo consiste en interiorizar ideas antes de lo que él llamo el plano social. El enfoque socio cultural del aprendizaje, de L.S. Vigotsky, se refiere a la zona de desarrollo próximo, donde el entorno social, es fundamental para el logro de nuevos aprendizajes, con una gran carga cultural.

La interacción no origina, por si sola, las habilidades de solución de problemas, de memoria, etc., sino que las afirmaciones del psicólogo ruso van en el sentido de que se toman esos mismos medios y se interiorizan, y con ello se da la cognición.

El desarrollo cognitivo tiene lugar durante el juego, por la participación activa, el andamiaje, la enseñanza recíproca y la medición educativa, según Vigotsky (1979)⁴¹. Él insiste en los aspectos afectivos y motivadores del juego y afirma que durante el desarrollo de lúdica, el sujeto ignora lo cotidiano y sus acciones se subordinan a significados y situaciones imaginarias.

Principios didácticos

Si nos referimos a la lúdica, como herramienta didáctica, se hace necesario hablar de los principios didácticos en la enseñanza, de Stocker, K. (1984)⁴². Estos principios son las bases para seleccionar los medios de enseñanza, asignar tareas y evaluar aprendizajes y los lineamientos rectores de toda planeación, de cualquier unidad de aprendizaje.

1.- Carácter científico. Consiste en que toda enseñanza debe tener un carácter científico, apoyado en la realidad, esto es:

-Se debe enseñar conocimientos verdaderos, correctos.

-El docente debe enseñar científicamente, es decir, para transmitir los conocimientos propios de la asignatura, debe considerar elementos pedagógicos adecuados, o sea, que exista una relación constante y consciente entre los conocimientos científicos y las normas didácticas empleadas.

- El maestro debe aprovechar cada situación de enseñanza para educar, cada vez que se da en el alumno el aprendizaje de un conocimiento científico, se da un hecho educativo. El comportamiento del profesor, es el mejor ejemplo para el estudiante, su actitud, sus valores, su vocación, etc.

⁴¹Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo.

⁴²Stoker, Karl (1984). *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires. Kapelusz.

2.- Sistematización. Se deriva de las leyes de la ciencia que nos enseñan que la realidad es una, y forma un sistema y se divide de acuerdo con el objeto de estudio, pero sin perder su carácter sistémico. En el proceso educativo, la sistematización de la enseñanza, quiere decir formación sistemática en el alumno, a partir de los contenidos curriculares. Se deben aportar conocimientos previamente planeados y estructurados de manera que el estudiante, los integre como parte de un todo.

Cuando el alumno no entiende el sentido, el enfoque o la orientación de la materia o de algún contenido específico y, lo ve como parches sin sentido o relación con los demás, es porque no se está manejando, adecuadamente, el principio de sistematización en la planeación de la enseñanza:

- Relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos y con las disciplinas que forman el ciclo escolar.

- Dividir la materia en núcleos de contenido relacionados entre sí y con la materia.

- Diseñar metodología adecuada que ayude al alumno a que le dé sentido sistémico al contenido, ejemplos: resúmenes, síntesis, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc.

- Hacer énfasis en los aspectos esenciales de cada tema.

- Emplear medios pedagógicos específicos para cada materia y nivel del estudiante.

- Cuidar el ambiente y su actitud, ya que en ocasiones, estos aspectos son determinantes para el éxito del trabajo sistemático de la enseñanza.

- Fomentar el desarrollo de la expresión oral y escrita.

3.- Relación entre la teoría y la práctica. Lo teórico son los contenidos curriculares que se deben transmitir a los estudiantes, pero para que se logre la asimilación, el docente estructura actividades prácticas en las que los alumnos se involucran más con la información recibida, ejemplos: resolución de problemas, solución de casos, demostraciones, experimentos, entre otros:

- Estructurar las actividades prácticas sobre la base de la teoría correspondiente y de manera inmediata a esta.

- Resaltar la importancia de los conocimientos teóricos en la solución de problemas.

- Diseñar actividades dirigidas a desarrollar en los alumnos habilidades y actitudes necesarias para la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

- Diseñar trabajos en los que el alumno, interrelacione los conocimientos teóricos.

4.- Relación entre lo concreto y lo abstracto. Para este principio los alumnos pueden llegar hacer abstracciones:

- Mediante la observación directa o indirecta de la realidad.

- A partir de la explicación magistral del docente.

- Por medio de procedimientos que incluyan las explicaciones del docente, la observación del alumno y preguntas en la interacción o la retroalimentación.

5.- Independencia cognitiva. El aprender a aprender, es el carácter consciente y la actividad independiente de los alumnos. Para lograr la independencia cognoscitiva del alumno, se recomienda que el docente observe las siguientes medidas:

- Presentar claramente la materia, sus objetivos y lo que se espera.
- Realizar introducciones interesantes y atractivas al inicio de cada tema nuevo, para despertar el interés del alumno.
- Brindar las oportunidades necesarias para que el alumno realice trabajo independiente, en los que aplique, conscientemente los conocimientos y habilidades adquiridos.
- Propiciar actividades en las que el alumno exponga y defienda sus puntos de vista, apoyados en los conocimientos teóricos recibidos, para fomentar así, la reflexión y la crítica.
- Realizar en clases, debates, analizar problemas, solucionar casos, bajo la orientación adecuada y oportuna del docente.
- Formular preguntas y ejercicios que estimulen el desarrollo del pensamiento.
- Fomentar en el alumno la idea de que no basta con memorizar los apuntes, sino que lo esencial es aplicar los conocimientos a situaciones nuevas.
- Supervisar, prestar atención y brindar apoyo durante el proceso del trabajo independiente del alumno.
- Aprovechar todas las oportunidades para estimular el éxito en el estudio, reconocerle al alumno, la independencia cognitiva adquirida y la responsabilidad en su aprendizaje.

6.- Comprensión o asequibilidad. La enseñanza debe ser comprensible y posible de acuerdo con las características individuales del alumno. Consiste en conocer el nivel individual y académico de cada uno de los grupos, como punto de partida para la planeación didáctica. Para lograrlo, el docente debe considerar:

- El límite máximo de capacidad del alumno, con la finalidad de aumentarlo constantemente y sobre pasar esta capacidad, no considerarlo, impide el desarrollo de habilidades en la adquisición de conocimientos.
- Que las actividades estén de acuerdo con el nivel de conocimiento y el desarrollo de habilidades del alumno, pero que a su vez, lo impulsen a un nivel más elevado.
- Que el volumen y la información sean adecuadas a los conocimientos previos del estudiante y a su nivel intelectual.

7.- De lo individual y lo grupal. El proceso educativo debe conjuntar los intereses del grupo y los de cada uno de sus miembros, con la finalidad de lograr los objetivos propuestos y las tareas de enseñanza. El estudiante deberá reconocer y valorar la importancia de su desarrollo académico individual en función del logro de los objetivos del grupo: ayuda mutua, interés por la colaboración, espíritu de servicio, respeto y compañerismo. El docente deberá tener presente:

- Emplear procedimientos adecuados de ayuda individual, para lo cual, se puede apoyar en los estudiantes más capacitados para ayudar a los menos avanzados.

-Conocer las habilidades, actitudes, intereses de los estudiantes para determinar su rol en el grupo, como punto de partida en el desarrollo de otras competencias.

-Propiciar actividades en las que se valoren los resultados obtenidos en lo grupal y en lo individual.

8.- De solidez de los conocimientos. Consiste en el trabajo sistemático y consciente durante el proceso de enseñanza, en contra del olvido:

-Que se logre la asimilación de los conocimientos.

-Que se interioricen.

-Que el alumno los haga suyos, los guarde en la memoria a largo plazo y los utilice.

Es importante señalar que el docente debe tener preparación pedagógica para hacer una buena selección de los métodos y medios de enseñanza adecuados, que permitan la correcta dirección de la actividad cognitiva del alumno hasta la asimilación y consolidación de los conocimientos.

Metodología

Tradicionalmente, el salón de clases se convierte en algo tedioso y aburrido, haciéndose necesaria la implementación de nuevas estrategias de estudio, como actividades lúdicas. Se promueve la lúdica, con la finalidad de dar oportunidad al desarrollo del potencial, que cada estudiante lleva dentro de sí, adecuando la pedagogía e información existente, para contribuir al mejoramiento del proceso educativo de los alumnos.

La enseñanza, en la mayoría de los casos, es un proceso mecánico cargado de clases, impartidas de manera conductiva y en donde existe poca interacción. Ellas tienen un enfoque memorístico, que no da el resultado esperado. Es necesario buscar formas nuevas, que faciliten la asimilación de los contenidos de las materias y con oportunidad para el desarrollo del enfoque comunicativo.

La propuesta se basa en la expresión lúdica, como manifestación de energía por parte del alumno, a través de diversas actividades en las cuales, el estudiante, experimenta el sentir y estimula alguna parte o estructura corporal y el intelecto.

Sirve para desarrollar procesos de aprendizaje y se puede utilizar en todos los niveles o semestres, en enseñanza formal e informal. Esta metodología no debe confundirse con presentación de juegos o como intervalo entre una actividad seria y otra.

Es una modalidad de trabajo compleja, centrada en el alumno, donde el docente prepara y organiza previamente la actividad, así como propicia y crea un ambiente estimulante y positivo para el desarrollo de la actividad, monitorea y detecta las dificultades que surjan, durante el trabajo en clase, los progresos, las eventuales dificultades, para preparar nuevo material, organizando actividades diferentes.

Metodológicamente, se utiliza al juego como instrumento de generación de conocimientos, no como simple motivador, con base en la idea de que, el juego, por si mismo, implica aprendizaje. Se interiorizan y transfieren los conocimientos para volverlos significativos, porque el juego, permite experimentar, probar, investigar, ser protagonista, crear y recrear el juego mismo. Se dan salida a los estados de ánimo, a los sentimientos y a las ideas propias, lo que conlleva el desarrollo de la inteligencia emocional.

El docente deja de ser el centro en el proceso de aprendizaje. Se reconstruye el conocimiento a partir de los acontecimientos del entorno, utilizando como recursos elementos y actividades lúdicas importantes, las cuales enriquecen el método tradicional de la memorización y la repetición.

Como definición de una clase lúdica, tenemos que es un centro destinado para el aprendizaje y su proceso se apoya en el manejo de actividades lúdicas, las cuales son acciones que permiten el incremento de las habilidades y capacidades con que cuenta el ser humano y que el alumno necesita en el proceso de apropiación del conocimiento.

El salón es un espacio donde se realiza una oferta lúdica, cualitativamente distinta, con actividades didácticas, animación y pedagogía activa, a la vez que se convierte en un elemento de cambio del sistema educativo.

Es fácil entender un conocimiento, cuando se utiliza y está unido al desarrollo del pensamiento, en contacto con el mundo que rodea al alumno y lo que lo atrae o divierte y, la lúdica integra todos estos elementos.

En el juego se representa lo esencial del crecimiento y desarrollo de las personas. Los ambientes lúdicos fueron concebidos originalmente, como sitios con elementos físicos-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, que caracterizan el lugar o salón, donde el estudiante realiza su aprendizaje y deben estar diseñados de modo que el aprendizaje se desarrolle con un mínimo de tensión y un máximo de eficacia.

La clase lúdica se propone como ambiente de aprendizaje y cambio, donde se profundiza la teoría y se relaciona con la práctica, de manera mecánica, para llegar a una reflexión profunda, ya que está cargada de signos significativos, en forma integral. Permite desarrollar la creatividad y brindar una base sólida para incrementar las capacidades humanas en los alumnos.

La lúdica, como estrategia de aprendizaje de contenidos, es una aportación importante, para el desarrollo del alumno y facilita, con ello, la adquisición de contenidos cognitivos, sociales y comunicativos, entre otros.

Se relaciona con la necesidad que tiene el alumno de sorpresa, de contemplación, de incertidumbre, de distracción, etc., que se puede ver como la actitud personal de ellos, frente a la vida, caracterizada por rasgos tales como la creatividad, la espontaneidad, el optimismo y el buen sentido del humor, los que afloran de manera natural y espontánea en una clase lúdica.

Con ella se logra, que el alumno tenga variedades de perspectivas del mundo, facilitándole integrarse, de diversas formas, a los espacios que socialmente se le presentan. Es evidente la importancia de utilizar recursos comunicativos y nuevos formatos de estrategias, que dan elementos favorables, a los estudiantes y adultos en la adquisición y reforzamiento de contenidos.

La clase lúdica, no es un simple espacio de juego que resuelve las necesidades recreativas de los alumnos, sino sobre todo, es un elemento importante en el contexto escolar, en función de una pedagogía creativa, más acorde con la formación integral del ser humano.

Es el área de exploración, de desarrollo motor, sensorial, imaginativo, creativo y social del alumno, que contribuye al desarrollo de competencias y habilidades y que logra una atmósfera activa, para los objetivos que se persiguen, convirtiéndose en un instrumento eficiente de desarrollo del proceso de aprendizaje, en donde la convivencia, la comunicación, el trabajo cooperativo, la socialización, el análisis, la reflexión, el uso positivo del tiempo y la creatividad son los factores primordiales.

Cuando se presentan dificultades, particularmente dentro de los patrones de la educación formal, es necesaria la educación informal, como alternativa, dentro de la cual la clase lúdica, resulta una vía efectiva para propiciar estrategias de aprendizaje, para todas las edades, y elevar el aprovechamiento y reforzamiento de las asignaturas.

La lúdica, es inherente al ser humano en todas las etapas de su vida y ayuda a la adquisición de conocimientos, que se redefinen como la elaboración permanente del pensamiento individual en continuo cambio, por la interacción con el pensamiento colectivo.

El proceso educativo se individualiza, en el sentido de permitir a cada estudiante trabajar con independencia y a su propio ritmo, promoviendo la colaboración y el trabajo en equipo, estableciendo mejores relaciones con sus compañeros, aprendiendo más y con motivación, lo que aumenta su autoestima, logrando habilidades cognitivas y sociales más efectivas.

La lúdica se presta a la satisfacción placentera del juego y con esto, a la del alumno, al hallarle solución a los problemas del mundo, permitiéndole: autocreación, favoreciendo los procesos de construcción de identidad y pertenencia cognitiva, ayudando a la relación de pensamientos para producir pensamientos nuevos.

La clase lúdica se concibe como una actividad voluntaria, con determinados límites de tiempo y espacio, que sigue reglas libremente aceptadas, pero obligatorias, que tiene un fin y que va acompañado de un sentimiento de tensión y alegría, así como de una conciencia de diferencia, con la vida cotidiana.

Lo lúdico es una experiencia educativa, tanto para el profesor como para el alumno, pensando en las diferentes necesidades del alumno y los diferentes momentos del proceso educativo, La propuesta de actividades lúdicas, es una guía que comprende el juego introductorio o de inicio, el juego cuerpo o medular y el juego evaluatorio o final.

La planeación y secuencia de la clase, así como selección y uso de materiales y recursos didácticos, para la clase lúdica, son puntos que se estudian, se trabajan y desarrollan por el docente.

Las dinámicas y la función del docente en los diferentes roles, grupos de trabajo, correcciones y retroalimentación, son monitoreadas y evaluadas en cada clase, para ser mejoradas, en base a la experiencia vivida con ellas.

Estas estrategias son guiadas y aprovechadas por el docente, con la finalidad de lograr un buen aprendizaje en el alumno, para lo cual, el docente actúa como planificador, organizador, expositor, orientador, coordinador y moderador, roles propios del docente que ha decidido trabajar de forma grupal con sus alumnos, es decir, que ha asumido una didáctica grupal, propia de la clase lúdica.

Se consideran y trabajan aspectos importantes y necesarios como la motivación, la meta cognición y la evaluación para la asimilación de contenidos, ya que brinda una calificación y el docente puede tener con ello, una idea general de los avances reales de sus estudiantes.

El estudiante debe permanecer en un ambiente tan natural y normal como sea posible y el docente no puede aplicar las lúdicas hasta que todos los estudiantes se hayan familiarizado entre ellos. Deben explicarse del modo más sencillo posible, los instrumentos de evaluación y su propósito, antes de aplicar la actividad en la clase.

Reflexiones

Aún se observa un acentuado manejo del método tradicional, que obstaculiza, en muchos casos, el logro y desarrollo de habilidades por lo que se plantea una solución a lo anterior, a través de la clase lúdica, como estrategia didáctica: dinámica y creativa. Se busca que el docente guíe a sus estudiantes a la participación autónoma, creativa y al sentido crítico, conduciéndolos a ser parte de los cambios que demanda la educación y la sociedad actual.

La tesis de Huizinga es pionera al afirmar que el hombre es un animal que ha hecho de la cultura su juego y que es el hombre un animal que está agradablemente condenado a jugar. En su análisis sobre los rasgos del juego él aporta un nuevo elemento, la dualidad del juego, en donde el juego es más que un fenómeno fisiológico o una reacción psíquica condicionada, es también, una función llena de sentido. Todo juego significa algo, y esto se cumple sin base en alguna conexión racional.

Nosotros jugamos y sabemos que jugamos; somos, por tanto, algo más que seres de razón, puesto que el juego es irracional. Y es irracional porque, según Huizinga, el juego abarca tanto al mundo animal como al humano y en definitiva, la existencia del juego se corrobora constantemente en la vida.

La lúdica se reconoce como una dimensión del desarrollo humano, siendo parte del hombre y factor decisivo para enriquecer su desarrollo, pudiendo afirmarse que, a mayores posibilidades de expresión lúdica, corresponden mejores posibilidades de aprendizaje.

Es una condición para acceder a la vida, al mundo que nos rodea, a la cultura. Siendo ella, una oportunidad de desarrollo humano, la cual se manifiesta en expresar y comunicar emociones a través de la risa, el canto, los gritos, el goce en general.

La capacidad lúdica de un alumno se desarrolla articulando estructuras psicológicas cognitivas, afectivas y emocionales, mediante la socialización que él tiene en la clase, elementos fundamentales que el profesorado universitario debe aprovechar para elevar los resultados académicos de su cátedra.

Es necesario no confundir lúdica con juego, ya que ¡el juego es lúdico pero no todo lo lúdico es juego, es también imaginación, motivación y recurso didáctico!

Bibliografía

- Cowell, C. C 1258. Validating index of social adjustment for High School se. London. Phoenix ELT.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida. 1998. Estrategias docentes para una aprendizaje Significativo. México. McGraw Hill.
- Ferrari, C. 1994. ¿Qué es el Juego? Bogotá. Revista Universidad de Antioquia.
- Ferreiro, Gravié. 1999. El ABC del aprendizaje Cooperativo. México. Trillas.
- Garibay G., Luis 1998. Temas esenciales de la educación. Folia Universitaria. UAG.
- Herbert, E. 1967. Pedagogía y psicología de los grupos. Barcelona. Nova Terra.
- Hilgard, E. y Gordon B. 1983. Teoría del aprendizaje. México. Trillas.
- Huizinga, Johan. 1987. Homo Ludens. México. Fondo de Cultura.
- Jiménez, Carlos. 2003. La Lúdica: Una estrategia que favorece el aprendizaje y la convivencia. Colombia. Fundación Universidad Montserrat.
- Kisnerman, Natalio 1977. Grupos recreativos con adolescentes. Buenos Aires. Editoreal Humanistas.
- Krashen, Stephen D. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. London. Phoenix ELT.
- Lewin, Kurt 1973. Dinámica de la personalidad. Madrid. Morata.
- Luft, J. 1977. Introducción a la dinámica de grupo. Barcelona. Herder.
- Moncayo, Luis 1999. No sólo con gis y buenos deseos. México. U. editorial.
- Monereo, Carlos 1998. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México. Sep.
- Nassif, Ricardo 1981. Pedagogía general. México. Kapelisz.
- Nerici, I. 1980. Metodología de la enseñanza. Mexico. Kapelusz.
- Piaget, Jean. 1986. La Formación del Símbolo en el niño. México. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, Jean y Inhelder, B. 1984. Psicología del Niño. Madrid. Morata.

Pozo M, Juan. Adquisición de estrategias de aprendizaje. México. Santillana.
Randolph y Posner 1991. Las 10 reglas de oro para trabajar en equipo. México. Grijalbo.
Rosenfeld, D. 1971. Saartre y la psicoterapia de los grupos. Buenos Aires. Paidós.
Schmuck y Schmuck 1986. Técnicas de grupo en la enseñanza. México. Pax.
Stanford, Gene 1981. Desarrollo de grupos efectivos en el aula. México. Diana.
Stocker, K. 1984. Principios de Didáctica Moderna. Buenos Aires: Kapelusz.
Titone, Renzo 1981. Psicodidáctica. Madrid. Narcea.
Vigotsky de L.S. 1979. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Madrid: ed. Barcelona.
Zarzar Charur, Carlos. 1999. Habilidades Básicas para la Docencia. México. Patria.
Zarza Charur, Carlos y José de Jesús Bazan Levy. 1991. Aprender a aprender. México. U. I.

CALIDAD DE VIDA Y DESEMPEÑO LABORAL DOCENTE UNIVERSITARIO

Pérez Sánchez Lucía⁴³

Resumen:

⁴³ Maestría en Terapia Familiar Sistémica por la Universidad del Valle de Atemajac. Profesora de Tiempo –completo en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit. En la Licenciatura en Psicología. Mail: lucia@systemica.com.mx

El siguiente trabajo aborda el concepto de calidad de vida en relación con el desempeño laboral del docente universitario.

Se inicia con una descripción histórica sobre la construcción del concepto para posteriormente hacer su abordaje desde la perspectiva organizacional y sus efectos en la persona del trabajador.

Se abordan de igual manera los distintos estudios o investigaciones que se han realizado en distintas áreas en donde este concepto ha adquirido relevancia, para posteriormente hacer un breve análisis de las distintas problemáticas en las que el docente se ve inmerso dentro de lo que requiere su desempeño docente y de qué manera se mengua su calidad de vida.

Introducción

A lo largo del tiempo ha existido el interés por definir qué significa vivir, existir, qué es lo que lo demarca en los terrenos de la felicidad, bienestar o satisfacción, para ello distintos grupos de pensadores, han tenido en sus discursos y estudios muy presente la inquietud de saber y de explicar ese estado. Al terminar el siglo pasado y a comienzo de éste, se abrió paso a los estudios acerca de Calidad de Vida, concepto difícil de definir y aún más de estudiar, por distintos modos de apreciarlo, y de alguna manera por el hecho mismo en el que se incluye aspectos subjetivos de apreciación, experiencia, valoración y no con ello suficiente, se agregan factores pertenecientes a la historicidad del ser humano y la parte social y cultural.

No por nada éste fue abordado en sus inicios desde perspectivas filosóficas, muchas veces teológicas, pues se entremezcla la misma percepción del sentido de la existencia y hacia que propósitos se vuelca ésta, en síntesis el concepto de calidad de vida cuestiona qué es lo prioritario en la vida del ser humano, y que ha hecho éste en pro de ella, a partir de todos los avances que hasta el momento la humanidad ha logrado.

Esperamos que para el lector el siguiente trabajo sea de interés y logre hacer reflexiones con respecto a éste.

Construcción histórica del concepto calidad de vida

El interés por la Calidad de Vida ha existido desde tiempos inmemorables. Ferrel y Cols, 1989; Grau, 1997 comentan que las primeras construcciones del término así como los primeros trabajos teóricos estaban enmarcados en las áreas de Filosofía y Ética y además éste era utilizado en razón a discutir los problemas de tipo existencial: significado de la vida y aspectos espirituales del sufrimiento. Sin embargo, la aparición del concepto como tal y la necesidad de evaluarlo bajo términos de metodología científica es reciente. La idea comienza a difundirse en la década de los 60 hasta convertirse hoy en un concepto utilizado en ámbitos muy variados y heterogéneos, como son la salud, la psicología, la educación, la economía, la política y el mundo de los servicios en general.

En un primer momento histórico en las antiguas civilizaciones se asociaba este concepto al cuidado de la salud personal, posteriormente se enfatizó su uso a todo lo relativo con el cuidado y salud pública, trazando sobre todo el discurso de los debates públicos en torno al medio ambiente y al deterioro de las condiciones de vida urbana. Durante la década de los 50 y a comienzos de los 60, el interés se centra por conocer el bienestar humano y las secuelas que ha dejado a su paso la revolución industrial y progreso de la sociedad y para ello se hace necesario medir la realidad a través de indicadores objetivos, siendo las Ciencias Sociales las pioneras en esta empresa. Estos indicadores tuvieron su propia evolución en correspondencia al área en el que se acuñaban: Derechos humanos, derechos laborales y ciudadanos, e incluyendo la capacidad de acceso a los bienes económicos y, finalmente, la preocupación por la experiencia del individuo de su vida social, de su actividad cotidiana y de su propia salud (Arostegui, 1998; Grau, 1997).

Este continuo proceso de adaptación e inclusión en diferentes áreas del concepto de calidad de vida, así como la aportación de las ciencias sociales hizo que se articulara más como una concepción integradora multidimensional haciendo referencias tanto a los aspectos objetivos medibles, cuantificables estadísticamente, como a factores subjetivos como la manera de percibirla, valorarla o experimentarla; pero al mismo tiempo influidos por componentes sociales, histórico culturales así como valores y expectativas individuales.

La Calidad de Vida ha sido definida como la calidad de las condiciones de vida de una persona, como la satisfacción experimentada por la persona con dichas condiciones vitales , como la combinación de componentes objetivos y subjetivos, es decir, Calidad de Vida definida como la calidad de las condiciones de vida de una persona junto a la satisfacción que ésta experimenta y, por último, como la combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderadas por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales (Borthwick-Duffy, 1992 y Felce & Perry, 1995).

Figura 1

Figura 2

Desarrollo de los estudios en calidad de Vida

Las investigaciones sobre Calidad de vida en los últimos 10 años han ido aumentando progresivamente en diferentes ámbitos del quehacer profesional y científico.

Entre las ciencias de la salud, los avances de la tecnología en el área de la medicina en especial en lo referente a la salud pública y a los cuidados médicos, han hecho que se reduzca la mortalidad infantil y las enfermedades infecciosas a través de programas inmunitarios (Lancaster, 1990; Matarazzo, 1984; citado por Becoña, 2004).

Todo esto ha producido, en contrapartida, un cambio en los patrones de mortalidad en este siglo en las sociedades avanzadas: las enfermedades crónicas han sustituido a las enfermedades por infecciones como principales causas de muerte, junto con accidentes debidos a comportamientos inadecuados. Ello ha llevado a poner especial acento en un término nuevo: Calidad de Vida relacionada con la salud. Numerosos trabajos de investigación científica emplean hoy el concepto, como un modo de referirse a la percepción que tiene el paciente de los efectos de una enfermedad determinada o de la aplicación de cierto tratamiento en diversos ámbitos de su vida, especialmente de las consecuencias que provoca sobre su bienestar físico, emocional y social.

Si tan sólo se hace un análisis de las innumerables investigaciones que desde la década de los 80 hasta la fecha se han llevado a cabo en torno de esta temática, se podrá constatar que ha ido creciendo el interés metodológico y científico en gran parte determinado por la prevalencia de enfermedades crónicas, como se mencionaba anteriormente, y el aumento en la esperanza de vida, lo que hace de la calidad de vida foco de atención médica. (Lara-Muñoz y cols, 1995; citados por Grau 1997).

Sin embargo, este reciente interés por conocer e investigar, dicho sea de paso en distintas áreas no sólo en salud, ha generado más variabilidad del concepto o definición de calidad de vida, así como dificultades en los diseños metodológicos; al respecto Grau en 1997; Moreno y Ximénez, en 1996; explican que se pueden encontrar tres grandes grupos de problemas al estudiar el desarrollo de las investigaciones en este tema.

1. Imprecisión conceptual, en gran parte por su propia naturaleza compleja, como ha sucedido con otros constructos, resulta más fácil medirla que definirla; comúnmente suele confundirse con nociones como bienestar, nivel de vida, satisfacción y felicidad (Grau, 1997), otros autores como Campbell y Cols (1997); señalan que hablar de Calidad de vida es

aproximarse a una idea vaga e impalpable, a tal grado que siendo algo tan presente puede no ser distinguida con objetividad.

2. Problemas concernientes con su naturaleza compuesta por factores subjetivos y objetivos. Correspondiendo a lo subjetivo lo relacionado a bienestar y sus dos indicadores fundamentales: satisfacción y felicidad. En cuanto a lo objetivo lo referente a condiciones materiales de vida, nivel y factores que determinan la percepción del propio individuo y que suelen aparecer en lo multidimensional de su medición (Grau, 1997).

El tema de la objetividad además plantea otro problema: quién hace la evaluación; un observador externo o la propia persona (Slevin y otros, 1988; Fayos y Beland, 1981; De Haes, Van Knippenberg, 1987). Esto es particularmente importante en lo que se refiere a la calidad de vida en relación con la salud, y, especialmente, en la resolución de los problemas metodológicos de su evaluación.

En los últimos años, se ha considerado mucho más útil la investigación en aras de su componente subjetivo, es decir de su esencia psicológica, y que ésta sea evaluada por el propio individuo (De Haes y Van Knippenberg, 1987, 1989; Lara-Muñoz et.al, 1995; Grau, Jiménez, Chacón et.al., 1995; Grau, 1997). Como se mencionaba en párrafos anteriores (Moreno, Ximénez, 1996; Grau, 1997), las condiciones objetivas se miran o se convierten en tangibles a través de las aspiraciones, de las expectativas, de referencias vividas y conocidas, de las necesidades y valores de las personas, de sus actitudes y emociones, y es a través de este proceso que se convierte en bienestar subjetivo. Por ello no alcanza con que aumenten los indicadores socioeconómicos para generar satisfacción, bienestar y felicidad; pues está claro que no siempre el sufrimiento o la felicidad están determinados por el nivel de vida (Campbell, 1976; Grau, 1997).

Y esto se convierte en algo real al observar la vida actual, caracterizada sí por un aumento en la longevidad, aunque ésta no necesariamente asociada a mejor calidad de vida.

El aumento en la continuidad y rapidez de los cambios tecnológicos, la inseguridad constante, el exceso de información, el desempleo o el multiempleo, los cambios en la estructura familiar, como parte misma de la evolución social, la pérdida de motivaciones, lealtades, cambio en la escala de valores generacionales, señalan sólo algunos ejemplos de los múltiples factores estresantes en los que el ser humano se ve inmerso día a día. No por nada se conoce que el estrés predispone a la enfermedad y deteriora la calidad de vida. El Grupo de Trabajo Europeo de la Organización Mundial de la Salud (Levi, L., 2001), estima que para el 2020, que el stress será la causa principal de muerte (Schwartzmann, 2003).

Por lo tanto si se conceptualiza la calidad de vida, en donde la persona tiene una participación fundamental pues es la que experimenta las situaciones y condiciones de sus ambientes de vida, y por tanto, depende de las definiciones y apreciaciones de los aspectos objetivos de su entorno, al agregar lo subjetivo habrá que señalar el papel que tiene la satisfacción y su medición a través de juicios cognitivos y reacciones afectivas (Diener, 1984).

No obstante, existen opiniones diferentes en relación a la satisfacción como lo menciona Reimel Muñoz, 1990, en donde la asocia a factores intrínsecos como el reconocimiento, progreso, o la autorrealización y extrínsecos que hacen referencia al status, salarios, o la seguridad, o conceptualizándola en términos de una actitud. Esto ha permitido que se examine bajo la óptica de diferentes modelos teóricos recientes: el modelo de medición perceptual de Rice, et al, los modelos basados en la teoría social-cognitiva de Bandura y Jeller, la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen, la teoría de la ecología del desarrollo de Bronfenbrenner y muchos otros más. Queda claro que éste es un campo nuevo y que la psicología será una de las disciplinas que ayudará a su mejor comprensión.

3. El tercer problema al que se tendrán que enfrentar los investigadores es el de las dificultades inseparables a su evaluación. Por lo anterior que se explicaba en relación a la bipolaridad objetiva-subjetiva y su multidimensionalidad, tanto compleja e indefinida, conceden a su evaluación diversos modos de abordarla y a esto se agrega el diseño del instrumento, pues no siempre se logran los mínimos requerimientos de construcción y generalización de resultados; y lo concerniente a la validez del constructo y por tanto su fiabilidad.

Al respecto se ha centrado la investigación más en la percepción o en el enfoque subjetivo de la calidad de Vida y se podría hacer una exhaustiva descripción de escalas para su medición, pero para ello se refiere a los siguientes autores (Lolas, 1991; Lara-Muñoz et. al, 1995; Moreno, Ximénez, 1996; Torrance, 1987; Grau, 1997) para una más detallada descripción de éstas: lo que debe subrayarse de todo esto que la mayoría de estos estudios e instrumentos utilizados, se han centrado en el área de la salud y su relación con el ámbito: social, comunidad, laboral: profesionales de la salud, familia, economía, políticas sanitarias, calidad del servicio y más.

Por otro lado en lo que respecta al espacio de la producción, éste concepto también ha sido de interés, sobre todo en cuestiones de productividad, y la relación de empresa – trabajador.

En este ámbito organizacional laboral, los estudios e investigaciones en relación a la calidad de vida, han sido socorridos; y de interés a los investigadores sobre todo por el impacto económico que esto tiene y su repercusión en la macroeconomía.

Otra de las razones de la proliferación de estudios que se han realizados se justifican a partir de la transición del área de producción y que ve como imperioso la persona del trabajador: El estilo organizacional tradicional, centraba la actividad en la búsqueda de beneficios. Se hacía un arduo trabajo y se centraba el interés en los recursos, para producir un producto de alta calidad, más no para conseguir calidad en todas las áreas del proceso. Se situaba en un segundo plano el logro de buenas relaciones de trabajo o la mayor satisfacción para el trabajador. Sin embargo, más tarde se evidenció que las ganancias se obtienen por medio de la calidad en todos los niveles.

Ducker (1995), citado por Morales (2002), menciona que la sociedad post capitalista, está caracterizada por una diferencia en la manera de presentarse las condiciones sociales y políticas. Se define esta nueva sociedad como la sociedad del conocimiento y como tal el recurso económico básico.

“...El concepto de sociedad de conocimiento tiene sus orígenes en los años 1960 cuando se analizaron los cambios en las sociedades industriales y se acuñó la noción de la sociedad post-industrial. Así, por ejemplo, el sociólogo Peter F. Drucker pronosticó la emergencia de una nueva capa social de trabajadores de conocimiento (P.F. Drucker 1959), y la tendencia hacia una sociedad de conocimiento (Drucker 1969). Este tipo de sociedad está caracterizada por una estructura económica y social, en la que el conocimiento ha substituido al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales (Drucker 1994), citado por Krüger, 2006.

Lo que hace su característica principal de acuerdo a la descripción que hace Krüger, 2006, es el conocimiento como agente productor; la aplicación del conocimiento al trabajo para generar productividad e innovación.

Esto significa que la persona es lo fundamental, pues es ella la que genera conocimiento, es el individuo el que aprende y aplica lo aprendido. Por ello calidad de vida desde esta perspectiva requerirá que los mejores beneficios que la organización puede dar a sus trabajadores son los relacionados con mejor preparación. Si se fortalecen estos aspectos se estará enfocando hacia la autonomía o independencia del trabajador con la organización, por ende se hace responsable de su propia mejora en relación con calidad de vida y de seguir dotándose con más conocimiento.

Bell (1973; 2001), hace un planteamiento de lo que significa y caracteriza a la sociedad del conocimiento en los trabajos que realizó sobre la sociedad post-industrial. Él comenta que el concepto en si, expresa la transición de una economía que produce productos a una economía basada en servicios y cuya estructura profesional está punteada por la preferencia a una clase de profesionales técnicamente cualificados.

El conocimiento teórico por tanto, desde esta perspectiva, se ha convertido en la fuente principal de innovación y el punto de partida de los programas políticos y sociales.

Este tipo de sociedad está orientada hacia el progreso tecnológico y la evaluación de la tecnología caracterizada por la creación de una nueva tecnología intelectual como base de los procesos de decisión.

Los estudios realizados en relación a los cambios que estaba presentando la sociedad moderna, durante los años finales de la década de los 70's, pudieron distinguir tres aspectos:

1. Las crecientes investigaciones que se dieron tanto de tipo estatal y privado era la plataforma primordial de la transformación científica de una serie de divisiones industriales (Lane 1996).

En esta diagnosis se reflejó la expansión histórica de los gastos en I+D que se habían producido en la post-guerra.

2. Recíprocamente al desarrollo de los sectores de servicios, aumentaron las actividades económicas basadas en el conocimiento y con el interés en la progresión del conocimiento teórico prosperó también el peso económico de las actividades basadas en el conocimiento.

3. La organización profesional se establecía a través de los trabajadores de conocimiento profesionalizado y además por la cualificación académica: Bell en el 2001 estimaba que alrededor de una cuarta parte de la población pertenecía a esta nueva clase de conocimiento, en la que se incluyó a los empleados con un diploma universitario o de un escuela superior, a los empleados y funcionarios de altas categorías y a los empresarios.

Estos estudios y observaciones orientaban hacia a una sociedad enmarcada en espacios científicos y académicos centrados en los servicios diferenciados de la sociedad industrial que, a su vez, estaba caracterizada por el conocimiento

experimental, el predominio de los sectores industriales, las actividades manuales y el conflicto entre capital y trabajo.

Calidad total y calidad de vida

Derivado de lo antes descrito, y en consonancia con esta transformación surge otro concepto que dentro de la organización laboral se emplea, este es el de calidad total; y la razón viene a partir de lo que calidad significa en la empresa.

Partiendo en modo general la calidad es el núcleo operativo que genera cada una de las acciones para mejorar nuestro entorno.

Supone estar abiertos a los cambios para decidir qué hacer, qué dejar de hacer y a qué dar prioridad. Lo que significa estar en continuo entrenamiento para lograr mayor y mejor preparación la cual repercutirá tanto en las personas como en el trabajo que desempeñan.

Hay que destacar de manera importante que en la búsqueda de la calidad se buscará nutrir y se debe propiciar la complementariedad entre distintas posiciones, más que la rivalidad y la competencia. Se trata de que todos formen parte de lo mismo sin renunciar a las particularidades. Es decir, se va conformando un sentido de pertenencia, con compromisos recíprocos entre la empresa y cada trabajador. La empresa ofrece un ambiente de aprendizaje retador y el trabajador responde creciendo para ofrecer lo mejor de sí mismo. Esto requerirá de que tanto en lo teórico como en la aplicación del concepto de calidad todos concuerden en el entendimiento de éste, para que sea, no sólo un cúmulo de normas o ideales, sino que sean realidades vividas en todas las esferas de la organización (Morales, 2002).

En este contexto se acuña el término Calidad de Vida Laboral, que en conjunto con lo relacionado a otros conceptos como son: Motivación en el Trabajo, Cultura Organizacional, Clima Organizacional y Satisfacción Laboral, forman parte de la mayoría de las investigaciones realizadas en cuanto a entorno laboral se entiende.

Los estudios de Calidad de Vida también en el área organizacional laboral contemplan una perspectiva de tipo global o ecológica que involucra además del ambiente laboral, a la familia y a la comunidad. Integrando tres categorías de variables:

- a) las objetivas, referentes a los aspectos físico-materiales y sociales del contexto laboral.
- b) las subjetivas, referentes a la percepción y evaluación hecha por la persona.
- c) lo socio demográfico, referentes a las condiciones particulares de los empleados en términos de edad, género, departamentos, año de servicio Reimel de Carrasquel (1998).

Con la aparición del concepto de Calidad de Vida Laboral, se logra construir una idea que permite regular de mejor forma las condiciones de trabajo y sus efectos sobre el trabajo y sobre la producción. Por tanto la calidad de vida según De la Coleta (1998), podría entenderse a partir de dos vertientes:

- 1) Como la existencia de algunas condiciones y prácticas organizacionales: funciones enriquecidas, supervisión democrática, compromiso del trabajador con la tarea, condiciones de seguridad.
- 2) Como los efectos de las condiciones de trabajo sobre el bienestar de los individuos: seguridad, satisfacción, oportunidad de crecimiento, desarrollo como seres humanos.

Así entonces la calidad de vida laboral podría entenderse como un estilo de eficiencia organizacional que admite la percepción que el individuo realiza de las condiciones en que trabaja. En otras palabras la calidad de vida laboral supone un conjunto de condiciones en el trabajo que afectan de manera directa e indirectamente a los trabajadores, en la forma en cómo son interpretadas por éstos.

La calidad de vida según Morales (1996), es definida como el proceso adaptativo de la combinación armoniosa tanto de los recursos internos y externos con los que cuenta el individuo en su medio social; es la capacidad con que se enfrentan los cambios y además también incluye tres indicadores que de acuerdo a la descripción fiel que hace éste autor son los siguientes:

- 1) Satisfacción: ajuste entre lo que tiene y lo que se aspira
- 2) Felicidad: la identificación de los sentimientos positivos con relación a las condiciones que se poseen.
- 3) Bienestar: la apreciación de la seguridad, la comodidad, y la armonía que esas condiciones le producen.

La aspiración se considera un regulador necesario dentro de este constructo ya que establece la distancia entre las condiciones reales y las esperadas. Por otro lado también debe tomarse en cuenta la comprensión del concepto que las personas perciben dos formas de calidad de vida: Personal que hace referencia al uso de los recursos internos para el funcionamiento individual y social que es lo concerniente al soporte socioeconómico externo para el funcionamiento en el ambiente.

De acuerdo a lo anterior una organización que no asuma un enfoque moderno y activo de la calidad de la vida de sus integrantes como parte de su éxito, no puede alcanzar la calidad total.

Calidad de vida en la universidad

¿Y en el terreno educativo qué se ha investigado? ¿Qué aportaciones al concepto de calidad de vida se ha realizado? Existen escasos instrumentos para evaluarla, tanto en los estudiantes como en los docentes

Sin embargo investigaciones en acotamiento a estrés y sus efectos en las profesiones de tipo social, y que han dado paso a un nuevo concepto denominado el síndrome del quemado (burn out), dan indicios de lo que a calidad de vida y calidad de vida laboral el profesor experimenta.

De la Cruz y Camino en 1996, indicaban que son las profesiones asistenciales las que suponen mayor desgaste, con riesgo de padecer las consecuencias del estrés que afectarían la salud integral ya que requieren de mayor compromiso e implicación personal debido a la responsabilidad de atender compromisos morales para satisfacer las necesidades sociales emergentes del nuevo siglo.

En relación a estas transformaciones constantes a las que el profesor debe atender, están también los retos a los que se enfrenta en esta sociedad post capitalista, denominada sociedad del conocimiento. Y en donde el conocimiento se ha transformado en la materia prima de producción. Estos retos son descritos por Grediaga (1998), como la profesionalización de la enseñanza superior; la diversificación y reacomodo de la importancia relativa de las distintas actividades que componen su rol; la modificación de la composición social tanto de profesores como de los estudiantes y la aparición de nuevos actores en el ámbito universitario. Por consiguiente tanto la satisfacción laboral como el bienestar personal se ven afectados impactando en la percepción de calidad de vida que el profesor universitario tenga (Trujillo y cols. 2004).

Estos estudios en estrés laboral que se mencionaban como contribuyentes a los de calidad de vida en el área educativa, demuestran que es notorio el

incremento en sintomatologías asociadas a la llamada enfermedad de la enseñanza y agotamiento emocional progresivo manifiestas en apatía, y estrategias de afrontamiento defensivas. También demuestran que estas respuestas dañan significativamente la ejecución profesional y la relación con los estudiantes y por ende la misma calidad de la enseñanza (Aisenberg y Aisenberg, 2002; Álvarez, 1998; crf. García, 1996; Guerrero y Rubio 2005; Marrau, 2004; citados por Verdugo y cols. 2008).

Otros autores convienen al mencionar que los profesores que están sometidos a fuertes presiones y demandas laborales afecta de manera negativa en su satisfacción, desempeño, productividad y salud; de allí la necesidad de señalar la dignificación de la profesión docente (Antor, 1999; Albanesi, De Bertoli, y Tifner, 2006); puesto que su labor está regulada por tres zonas simbólicas principalmente: aula, institución educativa y cultura (Ferrerres, 2001).

Otro estudio realizado por Marum, 2003; dio a conocer que el trabajo aislado e individual es una característica del docente universitario mexicano, y esto con lo descrito por Morales (1996), llama la atención puesto que las personas perciben dos formas de calidad de vida: una de ellas es lo personal, y entre otros hace referencia a la percepción que el individuo tiene de la amistad y autoestima.

En relación a esto existen innumerables investigaciones en el área de la Psicología social y la Psicología de la salud en la que se sugiere a través de los resultados que el apoyo social y los recursos personales podían actuar como amortiguadores del estrés y del riesgo que éste produce en la salud mental y física de los individuos (Gore, 1985; Pearlin y Schooler, 1978).

De igual nivel de preocupación es lo que el profesor vive y experimenta como desgaste, caracterizado por el cumulo de esfuerzo y competencia a la que se somete realizar su trabajo y que de igual manera no logra satisfacer las expectativas y metas que debe alcanzar impactando en un decremento de la satisfacción y motivación propiciado por la percepción de sentimientos negativos emergidos de la tensión y el estrés (Bórquez, 2004).

Moriana y Herruzo (2004), destacan que en el ámbito laboral docente universitario, estas situaciones repercuten en ausencias y bajas laborales implicando un alto costo para la administración educativa.

Agregado a esto, se incluye la parte de la evaluación y cualificación del trabajo docente, en donde una de las características que han sido criticadas, es la falta de homogeneidad en su aplicación; pues cada disciplina tiene sus propias exigencias.

Además la inclusión del factor económico en las políticas educativas, propicia que el esfuerzo para alcanzar los estándares se vean opacados por una competencia estratificada entre las instituciones educativas, para poder mantener o mejorar su posición. De lo contrario significaría el no ser reconocido, o permanecer en la ignominia (Boyer1997: 33; Neave 2001; citados por Preciado y col., 2008).

Es indudable que las instituciones educativas son espacios que ofrecen a los sujetos que en ellas intervienen articulaciones de representación y de vinculación que les posibilitan posicionarse en la institución y, desde ahí, ejercer su quehacer; los posicionamientos que los sujetos asumen están evidentemente atravesados no sólo por el aquí y ahora institucional, sino que devienen de las trayectorias personales y académicas que portan, de las identificaciones realizadas, de las apropiaciones en sus prácticas, etc. (Remedi, 2004: 17; citado por Preciado y cols. 2008).

En relación a lo anterior cabe reflexionar cuál es entonces el ser del docente universitario, y en qué correspondencia se hace ésta definición a su ejercicio laboral, cuando es tan diversificado y a la vez debe de ser evaluado y cualificado para que pueda ser visible y reconocido.

El quehacer docente universitario

Las actividades fundamentales dentro de las universidades son la docencia, la investigación, gestión y tutorías, las cuales son evaluadas mediante algunos mecanismos de estímulo y reconocimiento al personal docente; aunque también entra en juego lo descrito por Díaz (1993), que el reconocimiento social es parte importante de toda profesión, ya que se convierte en un incentivo de valor agregado a la labor realizada, y en la docencia como tal, este factor se convierte en una directriz importante ya que indica que el quehacer realizado va bien encaminado.

En palabras de Enríquez (1989), citado por Preciado, Gómez y Kral, (2008)"... *El docente que no logra el reconocimiento del otro o de la comunidad a la que pertenece, puede experimentar un proceso de fragmentación o desconfiguración de su identidad... después de muchos años de actividad en una institución, la relación académico – institución es muy fuerte e incluso llega a un punto en que ocupa casi la totalidad del espacio psíquico de los individuos, y es muy difícil desligarse de ella para imaginarse otras conductas... la institución es la que los define como académicos...*"

En esta misma investigación, se pone de manifiesto que el sentido de auto percepción de los profesores está caracterizado por entusiasmo de la actividad que desempeñan, así como de los retos que habrá de esgrimir aunado al sentido de pertenencia, responsabilidad y compromiso con la institución.

Algo que llama la atención en los hallazgos de este informe, es el hecho de que los docentes se sienten intranquilos, pues los procesos de evaluación, certificaciones, se convierten en imperantes de reconocimiento e identificación con el sector de élite académico, por lo tanto no obtenerlos, se convierte en frustración, impotencia y desilusión. Aunado al reconocimiento a través de las

evaluaciones y certificaciones han dado lugar a categorías o clasificaciones de profesores de acuerdo con su producción académica y los resultados de sus evaluaciones; provocando fisuras en la identidad del gremio marcando distancia entre ciertos sectores de profesores. Y si además a todo lo descrito le agregamos que cada docente ha tenido que pagar un costo personal muy importante; algunas veces renunciando a muchos aspectos de la vida familiar, personal y emocional. Cuál es entonces la repercusión del concepto de calidad total y calidad de vida laboral.

Algunas reflexiones que deja ver la investigación de Preciado et al. (2008), es acerca de las expectativas que los docentes tenían de su vida, es decir, proyecciones que hacían a futuro en el momento de incorporarse al trabajo docente, sus aspiraciones y valoraciones al que hace alusión una parte importante del aspecto multidimensional del concepto Calidad de Vida descrito al inicio de este trabajo; y qué resultados han obtenido los docentes después de un tiempo de labor dentro de la institución en la cuál se desenvuelven.

De igual manera el uso del tiempo para la vida familiar, muchas veces se ha tenido que planificar para que no interfiera en el desarrollo profesional o la ejecución de las actividades de docencia. Cuando en otros momentos históricos de nuestra sociedad la familia podía ser el centro de todas las actividades y no se restringía a un horario determinado.

A la par de estos planteamientos se asoma un problema grande y fuertemente enunciado desde distintas plataformas de discusión: lo concerniente con las percepciones salariales del docente universitario mexicano, la cual es muy bajo. Lo que ha propiciado que sí, el nivel de posgrados se haya incrementado pero en respuesta en gran parte a la búsqueda de una mejor remuneración, según los datos que arroja la Organización de Cooperación Económico y Desarrollo revela que sólo el 30% del salario percibido por el profesor universitario corresponde a su sueldo base, el restante proviene de los programas de evaluación, o certificaciones científicas derivado de la producción investigativa; o estímulos de acuerdo a su participación activa en actividades institucionales.

Lo que abre la discusión en otro punto álgido pues si bien se está logrando mejorar los niveles de formación del profesorado también es cierto que las expectativas y las demandas que se imponen a los académicos han ido en aumento (Brunner *et al.*, 2006:50-51).

Además y no de menor estima, es la propia problemática que imprime las características de la sociedad en la que el docente universitario tiene que adaptarse y convivir con escenarios de información cambiante, versátil y muchas veces volátil.

El problema radica en la propia transformación constante natural del conocimiento, por lo que se puede afirmar que la sociedad contemporánea es la mayor productora de información de toda la historia de la humanidad. Se prevé que el volumen de información se duplica cada diez o quince años. Este crecimiento da lugar a un fenómeno que posee dos aspectos importantes:

a) Masificación de la explosión informativa.

b) La abundancia informativa fomenta una permanente sensación de incertidumbre.

Por consiguiente el esfuerzo se triplicará a favor de alcanzar la actualización constante, pues como se mencionaba en párrafos anteriores, el no hacerlo significa quedar al margen o fuera del marco académico – científico.

Cuando se refiere al concepto de incertidumbre, es en relación a la ocurrencia de dudas, de indeterminación y de gran inseguridad. Es un estado que rompe con lo uniforme y del cual el individuo, en este caso el docente universitario, no sabe a ciencia cierta cómo y cuándo saldrá, porque para que esto pueda ocurrir debe encontrar una salida, una respuesta o solución.

Aunque un estado de incertidumbre pueda existir por sí mismo en un determinado plano de la realidad natural, social o en este caso aplica ya lo virtual, el individuo sólo puede salir de él en la medida en que es capaz de anteponer o asociar lo que percibe como incertidumbre, con lo que ya se conoce o se cree conocer.

En este contexto, al que hemos estado haciendo alusión, en la problemática del ser y el quehacer del docente universitario, es posible afirmar que ésta situación de inestabilidad puede conducir a la parálisis, en especial cuando quien está viviendo este estado de incertidumbre, no encuentra un marco conocido que le provea de elementos de juicio para tomar decisiones.

Al ser percibida de este modo, la situación de incertidumbre no sólo es desagradable sino que genera un desequilibrio emocional y cognitivo que puede conducir a buscar resultados o desenlaces poco adecuados para eliminar la molestia, la inseguridad y la indeterminación.

De manera metafórica si se pudiera visualizar el estado emocional que genera esta volatilidad del conocimiento, y la sensación de incertidumbre que produce, sería como cuando una ola de mar da tumbos y se es arrojado al fondo del mar, y al tratar de salir a la superficie y canalizar el esfuerzo en brazadas y patadas que lleven a la persona a incorporarse para percibir un estado de seguridad, viene otra ola, y otra y otra, reduciendo la fuerza energética y muchas veces cobrando hasta la vida misma.

Por tanto si bien al ser ésta una era de generación de conocimientos y lo cual significaría la parte que nos humaniza, pues sólo el ser humano es el generador de éstos, además de su transformación constante, qué sucede que paradójicamente la razón por la cual son producidos: Calidad de Vida no puede ser un reflejo consecuente

aparentemente, y de igual manera el lugar llamado Universidad no puede ser reducido a indicadores cuantificables bajo ópticas empresariales mercantilistas.

En el momento que se deje de ver al docente como sujeto y pase a ser un simple objeto que deba cumplir estándares de calidad, el sentido de ser docente habrá muerto definitivamente y por consiguiente el concepto de calidad de vida no tendrá más sentido de ser por lo menos en lo que respecta al ámbito educativo.

Reflexiones finales

Si bien la labor del docente ante los retos de la nueva sociedad del conocimiento se ve enmarcada en el cumplimiento de realizar un sin fin de actividades que van desde el cuidado y mantenimiento del espacio académico, planear las actividades propias del proceso enseñanza aprendizaje, hasta mantener relaciones con autoridades, administrativos, docentes, padres de familia, estudiantes, en la parte afectiva propician que se desencadene una fuerte carga de agotamiento emocional menguando la propia calidad de vida del docente universitario.

Estas exigencias y responsabilidades son factores de tipo psicológico y social, que representan el modo en que se dan las interacciones entre la concepción, organización, gestión, contenido del trabajo, realización de la tarea, así como las condiciones ambientales y sociales y las capacidades, necesidades, expectativas, costumbres, cultura y circunstancias personales de los docentes y las que pueden potenciar o afectar tanto al bienestar, calidad de vida o a la salud de éste como al desarrollo de su labor.

Como es de suponerse esto puede desencadenar desde problemáticas de tipo anímico como sentimientos de frustración, angustia, desánimo, falta de motivación, apatía, reacciones defensivas, depresión pérdida de sentido, despersonalización, hasta enfermedades derivadas al agotamiento crónico por estrés.

De igual manera la necesaria cualificación de estas actividades para poder ser reconocido el docente, tanto por sus pares como por la comunidad, de alguna manera genera tal sentimiento de incertidumbre que en algunos casos puede propiciar el uso de cualquier recurso para poder ser tomado en cuenta; lo cual es explicable si se tiene en cuenta que una de la más básicas necesidades humanas de supervivencia son el encuentro con el otro, no es raro entonces pensar que en algún grado se estaría atentando a uno de los derechos universales de la humanidad, la libertad de elegir la manera o modo de existir.

En lo tocante al conocimiento como recurso generador de avance sobre todo en lo referente a producción económica, en el ámbito educativo debería ser el espacio donde se cuestione, analice y redefina la postura que deberían adquirir las políticas que determinan la manera de hacer docencia y por consiguiente el impacto que esto adquiere en la propia identidad del profesor universitario.

La universidad no puede ser operada como se opera una empresa transnacional, en la que debe regirse de acuerdo a estándares de calidad total, sus actores son seres sociohistórico culturales que tienen necesidades y aspiraciones subjetivas inherentes a su propia naturaleza humana.

Por ello es aquí en la universidad donde la calidad de vida debe de ser cuidada con detenimiento pues la razón intrínseca de la institución la constituye la formación de seres que sepan responder a las necesidades sociales.

Y finalmente el hombre y la mujer que se realiza procura hallar el sentido de su vida, se contempla a sí mismo para comprender el significado de su vida, vive su aquí y ahora, su presente auténtico es el instante, se atreve a ser él o ella mismo, puede realizar todo lo que es y lo que puede ser, tiene la condición de auto comprenderse, auto determinarse, ser autónomo, reconoce sus límites, es congruente, ve el sentido de encontrarse con el otro, tiene valores, vivencia en sus experiencias y se abre a ellas, acepta su responsabilidad sobre sí mismo, siendo realista, se desarrolla en una unidad del cuerpo, alma y espíritu, se explora a sí mismo.

El ser humano tiene libertad de elegir, esta elección es activa y responsable. En la libertad el hombre se busca a sí mismo, puede elegirse a sí mismo, el hombre decide su propio destino, él es aquello que proyecta ser.

Toda elección realizada por el hombre es una expresión de la búsqueda de su autorrealización.

Cuando el hombre actúa con libertad puede realizar sus propios valores y puede auto determinarse.

Si se acompaña a la libertad con acción entonces se convierte en una elección existencial.

Lo anterior debería ser la preocupación real así como los factores que determinarían los niveles de calidad de vida en la cual el docente universitario estuviese trabajando e influyendo en sus estudiantes, pues una organización que se preocupa por sus trabajadores en este sentido, es una organización humanizada.

Bibliografía

LIBROS:

Bell, Daniel 2001. *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid. Alianza Editorial.

Arostegui, I. 1998. *Evaluación de la calidad de vida en personas adultas con retraso mental en la comunidad autónoma del País Vasco*. editado por Universidad de Deusto.

Campbell A, Converse PE, Rodgers WL 1976. *The quality of american life: perceptions, evaluation and satisfaction*. NY: Russell Sage.

Diaz, Angel 1993. Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. Nueva imagen/UNAM. México.

Drucker, Peter F. 1959. *Landmarks of Tomorrow*. New York: Harper.

Drucker, Peter F. 1969. *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.

Drucker, Peter F. 1993. *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Business.

Drucker, P. F. 1995. *La Sociedad Post Capitalista*. Bogotá: Norma.

Ishikawa, K. 1994. *¿Qué es el Control de Calidad?. La Modalidad Japonesa*.

Bogotá: Norma.

Capítulo de libro

Borthwick-Duffy, S.A. 1992. Quality of life and quality of care in mental retardation. In L. Rowitz (Ed.), *Mental retardation in the year 2000* (pp.52-66). Berlin: Springer-Verlag.

Moreno B, Ximénez C. Evaluación de la calidad de la vida. En: Buela-Casal G, Caballo VE, Sierra JC (Eds). *Manual de Evaluación en Psicología Clínica y de la Salud*. Madrid: Siglo XXI, 1996, 1045-70.

Artículo publicado como memoria

De la Coleta, J. A. 1998. *Modelos de Investigación de la Calidad de Vida en el Trabajo*. Bogotá: Segundo Simposio sobre Calidad de Vida en el Trabajo.

Lolas F. 1991. *Biomedicina y calidad de vida: análisis teórico*. Acta Psiquiat Psicol Amer Lat; 37:25-30.

Ponencia

Grau J, Jiménez PJ, Chacón M, et al. 1995. *"Dolor y calidad de vida en pacientes oncológicos preterminales"*. Reporte de investigación, INOR.

Grau J, Hernández L, Chacón M, Romero T, Jiménez P. 1996. *“El burnout en médicos y enfermeras del Instituto de Oncología y Radiobiología”*. Reporte de investigación, INOR.

Morales de Romero, N. M. 1998. *La calidad de vida en las organizaciones emergentes*. Bogotá: Segundo Simposio sobre Calidad de Vida en el Trabajo.

Levi, L. 2001. Psycho-socio-economic determinants for stress and depression: A call for action. Coping with stress and depression related problems in Europe. Final Report European Union presidency, Brussels, 17-20.

Reimel de Carrasquel, S. 1998. *¿Para qué se estudia la calidad de vida laboral?*

Bogotá: Segundo Simposio sobre Calidad de Vida en el Trabajo.

Tesis

Grau J. 1997. *Calidad de vida y salud: problemas actuales en su investigación*. Tesis para la opción del título de Especialista del Grado en Psicología de la Salud. Facultad de Ciencias Médicas "Calixto García", Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana.

Artículo de revista

Becoña, E. & Oblitas, L. 2004. *Psicología de la salud: antecedentes, desarrollo, estado actual y perspectivas*. En Investigación en Detalle Número 4. [En línea]. ALAPSA. Bogotá. Consultado el 13 de Marzo de 2009. Disponible en Internet <URL:<http://www.alapsa.org/detalle/04/index.htm>>

De Haes JC, Van Knippenberg FCE. Quality of life instruments for cancer patients: "Babel's tower revisited". *J Clin Epidemiol* 1989; 42:1239-41.

De Haes JC, Van Knippenberg FCE. Quality of life of cancer patients: review of the literature. In: Aaronson NK, Beckman J (Eds). *The quality of life of cancer patients*. NY: Raven Press, 1987.

Diener E. Subjective well-being. *Psych Bull* 1984; 9 (3):543-75.

Drucker, Peter F. 1994. The Age of Social Transformation. en *The Atlantic Monthly*.

Volumen 273. Número 11. [En línea]. Boston, 1994. Consultado el 16 de junio de 2010.

Disponible en internet
:<http://www.theatlantic.com/election/connection/ecbig/soctrans.htm>

Fayos JV, Beland F. 1981. *An inquiry on the quality of life after curative treatment*. In: Kager AR (Ed). *Head and Neck Oncology: Controversies in cancer treatment*. 99-109. Boston: Boston Hall.

Gore, S. 1985. *Social support and styles of coping with stress*, en Sh. Cohen y. S. L. Syme (eds.). *Social support and health*. 263-280. Orlando: Academic Press.

Grau J. 1998. La calidad de vida en el enfermo de cáncer avanzado. en: Gómez Sancho M (Ed). *Cuidados Paliativos e intervención psicosocial en enfermos terminales*. ICEPSS, 2a. ed.

Grau J, Lence J, Jiménez PJ, et al. 1995. *Calidad de vida y calidad de muerte: la atención psicológica al paciente oncológico en el marco de los cuidados paliativos*.

Premisas de un proyecto cubano. En *Psicología y Salud*, IIP de la Univ. Veracruzana, en-jun.111-25.

Krüger, K. 2006. *El concepto de la Sociedad del Conocimiento*. Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XI, nº 683. [En línea] consultado el 25 de junio de 2010. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>

Lara-Muñoz MC, Ponce de León S, de la Fuente JR. 1995. Conceptualización y medición de calidad de vida de pacientes con cáncer. *Inv Clin*; 47 (4):315-27.

Pearlin, L, I, y Schooler, C. 1978. The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.

Slevin ML, Plant H, Lynch D, et al. 1988. Who should measure quality of life, the doctor or the patient? *British J of cancer*; 57: 109-112.

Torrance GH. 1987. Utility approach to measuring health-related quality of life. *J Chronic Dis*; 40 (6): 593-600.

Calidad como responsabilidad social en los procesos de formación de investigadores educativos

Martha Alicia González Bueno⁴⁴

⁴⁴ Docente Investigadora de la Unidad Académica de Turismo UAN

Resumen

Uno de los elementos claves para reinsertarse favorablemente en una economía mundial abierta radica en el mejoramiento sustancial de la calidad la cual implica conocimiento, tecnología, manejo de información, destrezas; significa elevar la calidad de los sistemas educativos y la preparación de los recursos humanos de alto nivel siendo fundamental la formación de investigadores capaces de generar nuevo conocimiento y transformar su realidad es decir incorporar el progreso técnico a la actividad productiva y de los servicios. El concepto de calidad en la educación superior puede analizarse de múltiples y variadas formas. Se constituye en el elemento central del proceso de gestión universitaria de estos tiempos. Debe contemplar: la formación del profesional, la educación posgraduada, la investigación científica y tecnológica, así como la extensión universitaria. Por otra parte no pueden dejar de considerarse en este proceso, la evaluación y acreditación institucionales. Es necesaria la conciliación de los componentes teórico-cognoscitivos y práctico-profesional con la formación de valores, en el ámbito de la pedagogía contemporánea, se privilegia el aprendizaje participativo, las técnicas de trabajo en grupos, y los procedimientos lúdicos de formación activa: aprender haciendo, resolviendo problemas profesionales, preparando al hombre para la vida. El documento propone que la universidad tiene que redimensionarse desde un nuevo posicionamiento, que vincule su accionar interno (el diseño y organización curricular, sistema de evaluación, desarrollo profesoral, sistema de ingresos, entre otros), con su accionar externo, es decir se deben de diseñar estrategias que den soporte desde la administración central a los procesos de mejora continua que han realizado algunos docentes, mediante sus procesos de formación dentro de la investigación educativa en su mayoría mediante la obtención del grado académico de Doctor, el cual se traduce en un mayor compromiso, tanto institucional como con la sociedad, materializado en la integración con los servicios, la participación activa tanto en la identificación de los problemas de la comunidad como en la solución de los mismos.

Introducción

Uno de los elementos claves para reinsertarse favorablemente en una economía mundial abierta radica en el mejoramiento sustancial de la calidad la cual implica conocimiento, tecnología, manejo de información, destrezas; significa elevar la calidad de los sistemas educativos y la preparación de los recursos humanos de alto nivel siendo fundamental la formación de investigadores capaces de generar nuevo conocimiento y transformar su realidad es decir incorporar el progreso técnico a la actividad productiva y de los servicios. Hoy en día, como lo advierten los analistas, no sólo compiten los aparatos económicos sino también las condiciones sociales, los sistemas educativos y las políticas de desarrollo científico y tecnológico. En realidad es la sociedad en su conjunto, el país mismo, quien compete y no sólo el sector educativo

⁴⁵ Docente Investigador de la Unidad Académica de Turismo UAN

Pero la ciencia no nace por generación espontánea. Sus raíces se hunden en la existencia de un sistema educativo de alta calidad, cuyos métodos didácticos activos estimulen la innovación, la creatividad y el espíritu de indagación en todos aquellos sujetos que de una manera u otra se encuentran vinculados a los procesos de formación y transformación, diseñando políticas de calidad que permitan delinear nuevos escenarios a partir del desarrollo de competencias que logren reposicionarnos siendo capaces de hacerle frente a los nuevos retos. Por lo tanto se hace necesario fomentar los procesos de formación de investigadores educativos.

Desarrollo

La calidad de la educación precisa de tres procesos: el desarrollo de una gestión académica eficaz y eficiente; la capacidad de autoevaluar permanentemente la calidad de la enseñanza impartida; se requiere del intercambio y la cooperación entre las universidades, tanto nacional como internacionalmente.

La calidad no debe ser planteada solamente en términos cognoscitivos, sino que debe medirse también en términos de respuestas a las necesidades de la sociedad en las que están inmersas las instituciones. La calidad no es sólo una resultante que se da bajo determinadas circunstancias, sino que debe considerarse válidamente, también, como un grado de desarrollo del proceso universitario.

El concepto de calidad en la educación superior puede analizarse de múltiples y variadas formas. Se constituye en el elemento central del proceso de gestión universitaria de estos tiempos. Debe contemplar: la formación del profesional, la educación posgraduada, la investigación científica y tecnológica, así como la extensión universitaria. Por otra parte no pueden dejar de considerarse en este proceso, la evaluación y acreditación institucionales. Es necesaria la conciliación de los componentes teórico-cognoscitivos y práctico-profesional con la formación de valores, en el ámbito de la pedagogía contemporánea, se privilegia el aprendizaje participativo, las técnicas de trabajo en grupos, así como los procedimientos lúdicos de formación activa: aprender haciendo, resolviendo problemas profesionales, preparando al hombre para la vida.

De ahí la importancia del trabajo de R. Collins publicado en 1979, donde destaca que “la principal función de la escuela no es transmitir conocimientos o un ethos de progreso, lo que permitiría la extensión de la meritocracia, sino desarrollar una cultura del estatus, un conjunto de hábitos certificados permitiendo a la clase dirigente seleccionar individuos, de acuerdo con sus exigencias funcionales” (Dubet y Martuccelli, 2000).

Se deben hacer esfuerzos conjugados para evitar que se imponga la calidad como expediente retórico sin consideración alguna sobre su fundamentación real. Si a ésta se le define en términos de una labor educativa, debe consecuentemente cumplirse en dos instancias, la de la enseñanza, de jerarquía profesoral, sustentada en su proceso de formación en la investigación, a través del cual el docente orienta y reorienta el desarrollo intelectual del educando y, la otra, la del aprendizaje, de categorización estudiantil, que facilita la motivación del joven y hace que éste crezca y se desarrolle

personal y socialmente, mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que lo conviertan en un ciudadano educado, útil y solidario.

El proceso educativo del educando como sujeto se asienta en momentos claves de su desarrollo expresados por el "aprender a aprender", "aprender a ser", "aprender a actuar y a hacer", "aprender a convivir", "aprender a cooperar y ser solidario", "aprender a emprender", etc. La calidad de la educación es en último término, el propio sujeto educativo, es la propia persona, es el propio ser humano con sus capacidades, convicciones, sentimientos y potencialidades desplegadas en razón de su vida y responsabilidades personales y sociales.

PARTE 2

Sustentación teórica y/o epistemológica de los planteamientos que se ponen en la mesa de discusión y que servirán de base para la elaboración de recomendaciones en la Parte 3.

La UNESCO (2005), en su [Informe](#) Mundial titulado *Hacia las sociedades del conocimiento*, refiere que el acceso a la educación y la [calidad](#) de ésta son necesidades y [derechos](#) interdependientes e inseparables; la educación debe preparar a los educandos para afrontar los desafíos del siglo XXI, fomentando en particular el desarrollo de la [creatividad](#), de los [valores](#) de ciudadanía y [democracia](#), y de las [competencias](#) imprescindibles para la vida diaria y profesional; así mismo, la inversión en educación debe apuntar a la mejora de los contextos.

"Las tendencias [derivadas](#) de recientes estudios como los del Programa PISA sugieren centrarse, de manera prioritaria en levantar el piso de calidad de las escuelas con mal desempeño, sin que ello signifique abandonar a las escuelas con más alto rendimiento, sino más bien aprovecharlas para apoyar a las primeras". (Hugo Díaz, 2006).

En este aspecto del acceso, la [equidad](#) y la igualdad de género, la UNESCO en la [Conferencia](#) Internacional de Educación en Ginebra (2004), enfatiza en los siguientes aspectos:

La definición de una educación de calidad desde una perspectiva de los [derechos humanos](#) incluye una revisión sistemática de los factores que facilitan u obstaculizan los derechos de diversos grupos. La mejor manera de hacerlo es concentrándose en el estudiante como alguien con derecho a la educación, y revisando los factores relativos al acceso, a la asistencia, a la finalización de la escolarización y al logro de aprendizajes relevantes por parte de diferentes grupos de estudiantes.

Sin embargo existen características del ser humano que lo condicionan según La conclusión de Bernstein en relación de aquellas personas con código restringido tienen mayor dificultad para abordar las exigencias en la educación que aquellos que tienen un código elaborado, explicando así por qué quienes proceden de los sectores sociales más bajos tienen mayor dificultad de llevar una carrera educativa formal que aquellos de los sectores medios y altos (Giddens, 1992).

En este sentido se hace necesario definir el funcionamiento de la vida social. Según lo expresan Bustelo y Minujin, el aspecto social de este esquema se basa en una trilogía muy simple: crecer – educar – focalizar. El primer elemento que es crecer, constituye la base fundamental de la trilogía, ya que garantiza la acumulación, que a su vez habilita el financiamiento de la inversión social. La educación, desde esta perspectiva, es el elemento por el cual se produce movilidad social ascendente y corrige las desigualdades en la distribución de la riqueza y el ingreso. A mediano plazo, el crecer lleva a una filtración que en teoría tiene un efecto social positivo.

Equidad educativa y desigualdad social lleva a la inclusión de la mayoría de la población. El focalizar se refiere a dirigir el gasto público hacia los sectores más pobres, y eliminar a los sectores medios todo subsidio público directo o indirecto, de modo que puedan incorporarse directamente al mercado. De este modo, los servicios públicos universales –tales como la salud, la educación y los sistemas

de seguridad social– son ahora volcados al mercado, permitiendo una mercantilización de la política social (Bustelo y Minujin, 1998).

En el contexto específico de la universidad se han identificado tres desafíos como los más importantes: viabilidad, equidad y excelencia. La viabilidad es el conjunto de los procesos económicos (gerenciales) que inciden directamente en la posibilidad de asumir plenamente las funciones y responsabilidades universitarias; es decir la posibilidad de controlar la complejidad de los procesos implicados en la vida universitaria, sobre la base de las propias políticas y planes de desarrollo. La equidad no es más que la posibilidad que deben tener todos los sectores de la población a acceder a la universidad, aunque siempre en correspondencia con sus capacidades y posibilidades reales, destacando que la educación es una de las pocas variables de intervención política que impacta simultáneamente sobre la competitividad económica, la equidad social y el desempeño ciudadano (Tedesco, 2000).

La educación reproduce y construye valores, conocimientos, habilidades profesionales y cultura, dando a la sociedad una dimensión histórica en correspondencia con la sociedad en que se desarrolla, no se puede pensar en calidad de la educación superior como un fin en sí, disociado de la inserción concreta de la institución universitaria en un determinado contexto social. Esa vinculación necesaria entre calidad y pertinencia es uno de los presupuestos fundamentales para el abordaje de esta temática, cuyo instrumento de afiliación para ambas dimensiones debe ser un proceso de evaluación institucional, orientado hacia un triple objetivo: mejorar la calidad de la educación superior, mejorar la gestión universitaria y rendir cuentas a la sociedad. Será pertinente si responde adecuada y creativamente a todos estos retos.

Tomando en cuenta que educar a los desposeídos de capital cultural (...) es una labor de tal magnitud y dificultad, que incluso los países más ricos, como Estados Unidos y Gran Bretaña, aún no logran llevarla adelante con éxito” (Brunner, 2004).

De ahí la importancia del trabajo de R. Collins publicado en 1979, donde destaca que “la principal función de la escuela no es transmitir conocimientos o un ethos de progreso, lo que permitiría la extensión de la meritocracia, sino desarrollar una cultura del estatus, un conjunto de hábitos certificados permitiendo a la clase dirigente seleccionar individuos, de acuerdo con sus exigencias funcionales” (Dubet y Martuccelli, 2000).

Por otra parte, el desarrollo científico y tecnológico contemporáneo enfrenta a otros desafíos; entre los cuales se tiene:

- Rapidez en la obsolescencia de los conocimientos: El profesional al egresar de las aulas universitarias tendrá que renovar, durante su vida laboral, más de una vez su arsenal de conocimiento y habilidades.
- Velocidad en la aparición de nuevos conocimientos y tecnologías: Es necesario que el profesional haya aprendido a obtener nuevos conocimientos, y sea capaz de generar nuevas tecnologías.
- Globalización: Por lo que se tiene que compatibilizar la visión local e internacional de los problemas a solucionar y desarrollar las metodologías que correspondan. Para enfrentarlos se requiere de: Información, intercambio y actividad investigativa. Hay que identificar a la investigación como un componente esencial de la calidad en la educación.
- En consecuencia se hacen indispensables en la Educación Superior profundos cambios cualitativos para el logro de estos objetivos sociales de renovación estructural, flexible, democrática y funcional, fundamentados en:
 - Profundizar significativamente en el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la currícula. Vincular su desarrollo al sistema científico y tecnológico y a las estrategias pedagógicas y comunicativas modernas.
 - Avanzar en la modernización de la universidad y mejorar su capacidad de gestión, promoviendo alianzas estratégicas con otras universidades a nivel nacional, regional y mundial.
 - Ampliar y diversificar la oferta educativa para atender un mayor número de usuarios en las modalidades presencial, semipresencial y la educación a distancia o desescolarizada.

Conclusión

La universidad tiene que redimensionarse desde un nuevo posicionamiento, que vincule su accionar interno (el diseño y organización curricular, sistema de evaluación, desarrollo profesoral, sistema de ingresos, entre otros), con su accionar externo, es decir se deben de diseñar estrategias que den soporte desde la administración central a los procesos de mejora continua que han realizado algunos docentes, mediante sus procesos de formación dentro de la investigación educativa en su mayoría mediante la obtención del grado académico de Doctor, el cual se traduce en un mayor compromiso, tanto institucional como con la sociedad, materializado en la integración con los servicios, la participación activa tanto en la identificación de los problemas de la comunidad como en la solución de los mismos.

Se propone, en primer orden del compromiso y la decisión de la administración central y sus dirigentes, así como una alta motivación y concientización de los objetivos comunes a alcanzar. En segundo lugar, es necesaria la creación de espacios comunes de interacción intra y extramuro, estudio-trabajo, que en este caso se materializan en la educación en el trabajo, eje y fundamento de todos los procesos educativos. La calidad de los procesos educativos posee cuatro dimensiones esenciales, estrechamente interrelacionados, que son:

- *Dimensión técnico-profesional*, que se basa en la competencia y el desempeño profesional del profesorado
- *Dimensión interpersonal*, fundamentada en la comunicación e interrelaciones de los integrantes del equipo básico de trabajo, que es la célula organizacional del servicio, que desarrolla y ejecuta las diferentes acciones, y que son la base del enfoque multiprofesional e interdisciplinario.
- *Dimensión ambiental*, que comprende las facilidades, los recursos materiales y los aspectos gerenciales con que cuenta el servicio para desarrollar los procesos docentes, atencionales e investigativos.
- *Dimensión social*, que comprende la interacción del grupo básico de trabajo con la población

. La calidad como responsabilidad social requiere del diálogo, la concertación y la negociación entre todos los factores comprometidos con la población y debe ser la universidad la institución catalizadora y promotora del proceso.

En consecuencia, y tal como lo señala Robert Castel, para entender la crisis en la calidad educativa que se extiende en todos los que participamos en la educación es fundamental dar cuenta de las nuevas formas de articulación en el mundo de trabajo, y el final de la “sociedad asalariada” (Castel, 1997).

Concluyendo que la sociedad contemporánea requiere de cambios cualitativos en el sistema de educación, a fin de incrementar la satisfacción de las necesidades de la población y de la comunidad, mediante el empleo óptimo de los recursos humanos y materiales existentes. Ello plantea la necesidad de promover la formación de un nuevo profesional y especialista. Este nuevo profesional estará orientado a diseñar políticas que orienten la formación de investigadores educativos enfocados a los siguientes aspectos:

- Promover saludables estilos de vida, al desarrollar sus habilidades comunicativas con los individuos y los grupos sociales.
- Considerar en su accionar las necesidades y las expectativas de los individuos y la comunidad.
- Brindar atención de calidad dirigida a satisfacer las necesidades del individuo, la familia y la comunidad.
- Desarrollar nuevas prácticas que posibiliten su trabajo en equipos multiprofesionales y multidisciplinarios y asumir las tareas de gestión que le corresponden.
- Garantizar la relación costo-efecto, al tomar decisiones que aseguren el empleo óptimo de los recursos y considerar las implicaciones éticas en beneficio del alumno.
- Mejorar la preparación del personal docente.
- Innovar en la enseñanza, la organización y el contenido de los programas de estudio y de los métodos de evaluación del desempeño de los estudiantes.

- Aumentar la calidad de los establecimientos educacionales.
- Perfeccionar los exámenes y los procedimientos de selección e ingreso.
- Establecer sistemas de acreditación y de evaluación del desempeño profesional.
- Aumentar la productividad y la calidad de la superación posgraduada.

Bibliografía

Bustelo, E. y Minujin, A., 1998. *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes.*

Bustelo, Eduardo, 2000. *De otra manera. Ensayos sobre Política Social y Equidad.* Santa Fe, Homo Sapiens ediciones.

Brunner, J. 2004. *¿Calidad o desigualdad? Una mirada desde la perspectiva social.*

Boelen C. 1994. Los docentes de "primera línea" del futuro. Gestion Mundial.

Boelen C. 1992. High education reforms: the need for global action.

Banco Mundial. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington DC: Banco Mundial, 1995:1-16.

Castel, Robert, 1997. *La metamorfosis de la cuestión social.* Editorial Paidós

Dubet, F. y Martucelli, D., 2000. *En la escuela.* , Editorial Losada.

European Group of Research on Equity of the Educational Systems (2003). *Equity of the European Educational Systems. A set of indicators.* Bélgica, Universidad de Liège.

Guiddens, A. 1992. *Sociología.* España, Ed. Alianza.

Tedesco, Juan Carlos, 2000. *Educación en la sociedad del conocimiento.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Kent R. Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana. Razones, logros, desafíos y propuestas. Documento de trabajo comisión 2. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe.: CRESALC, UNESCO, MES, 1996.

Kane MT. 1992. The assesment of professional competence.

La motivación en el desempeño académico y las becas al desempeño académico

María Griselda López Rosales⁴⁶

José Bernal Amaral⁴⁷

Resumen

Las becas al desempeño académico se han convertido en uno de los incentivos más importantes para aumentar la productividad académica, por lo que en el presente documento nos proponemos analizar el impacto que tienen los programas de reconocimiento en la motivación del docente de la Universidad Autónoma de Nayarit así como analizar los distintos sistemas de reconocimiento de otro tipo de instituciones del sector educativo. Finalmente, elaboramos una propuesta que motive a los docentes de la Universidad para el mejor desempeño laboral.

La investigación que realizamos

⁴⁶Docente e Investigadora Unidad Académica de Turismo. Universidad Autónoma de Nayarit
Gris17mx@hotmail.com

⁴⁷Docente e Investigador Unidad Académica de Turismo. Universidad Autónoma de Nayarit
Jober42@hotmail.com

El presente trabajo es el resultado de una investigación donde nos propusimos analizar la motivación en el desempeño académico del personal docente de la Universidad en relación a los reconocimientos (Becas al Desempeño Docente). Los objetivos específicos fueron:

- Conocer el programa de estímulos y apoyo docente de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- Analizar la productividad académica existente en los docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- Conocer las condiciones de trabajo de los docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- Formular una propuesta que mejore la productividad académica de los docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit.

En la Universidad Autónoma de Nayarit los sistemas generales de reconocimiento tienen sus inicios en el año de 1989 con las Becas BEDA (Becas al estímulo del desempeño académico), surgiendo estas como apoyo a la investigación, con carencia de una reglamentación, sólo apegándose a los lineamientos generales de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En 1995 se cambia el nombre por el de Programa de Estímulo, aunque también estaba dirigido al apoyo de la investigación, teniendo que cubrir los otros rubros de docencia y extensión, las cuales ya se apegaban a un reglamento, bajo los lineamientos de la S.H.C.P y este a su vez los canalizaba a la SEP.

Para 1999 es imperante otro rubro que se tenía que cubrir por parte del docente, que es el de tutorías, por lo que en el año 2000 la Secretaría Académica implementa un Diplomado para la formación de Tutores buscando congruencia entre lo que se pedía y hacia tipo de apoyo instituido son las Becas Patronato.

El otro tipo de apoyo instituido son las Becas Patronato, las cuales consisten en una ayuda mensual (Contemplando 10 pagos por año) para estudios de especialidad, maestría y trabajos de elaboración de tesis.

Breve descripción

Una de las características que se observa en este mundo competitivo y globalizado es que las empresas se empeñan en ser cada vez mejores. Para ello, recurren a todos los medios disponibles para cumplir con sus objetivos. En dicho contexto, la óptima administración del factor humano tiene singular importancia ya que se dice que una empresa será buena o mala, dependiendo de la calidad de sus recursos humanos.

Es por ello que, con el objeto de aprovechar al máximo el potencial humano, las empresas desarrollan complejos procesos. Entre otros, la motivación del personal, que constituye uno de los factores de especial importancia para el logro de los objetivos empresariales y facilitar el desarrollo del trabajador.

Por lo general, las compañías tratan de fortalecer el compromiso en toda la organización por medio de la motivación, los incentivos y las recompensas por el buen rendimiento. El reto es diseñar una estructura de recompensas que motive a la gente a hacer aquello que es necesario para que las estrategias funcionen con éxito.

Las organizaciones con alto rendimiento buscan un conjunto de gente ambiciosa que saboree la oportunidad de tener éxito, ame el reto, prospere en un ambiente orientado al rendimiento y encuentre que cierta competencia y presión son útiles para saciar su propio impulso de obtener reconocimiento, logros y satisfacción personal.

Las metas que las empresas se proponen utilizando la motivación desembocan directa o indirectamente en lograr una mayor productividad y aprovechamiento de los recursos humanos y económicos y de tiempo.

Afortunadamente, siempre se logra algo más, en términos humanos. Se utiliza la motivación o bien para lograr un mejor y más sano ambiente de trabajo, que consiga que los empleados y mandos medios estén más satisfechos y conformes en su empleo y que les sea más interesante, o bien para directamente producir más, y que los empleados encuentren un "valor agregado" en su trabajo. Por que No hay que olvidar que el personal es otra forma de clientela.

Las consecuencias que la motivación en una empresa puede traer son en definitiva: mayor productividad en sentido económico y humano empleados más contentos, grupos más unidos, más ganas y aspiraciones a ascender de cargo, distensión en el entorno, aparición de actitudes creativas, por ende nuevas ideas, nuevos puntos de vista, más apertura al cambio; importante en estos tiempos tan dinámicos.

Al haber esta apertura al cambio y nuevas propuestas creativas, se está logrando de nuevo, una mayor productividad y aprovechamiento de los recursos. Si el personal es más productivo, entonces la empresa produce más, gana más dinero y optimiza su capital en todas sus formas.

Las políticas motivadoras deberían, por supuesto realizarse en forma permanente, para que el dinamismo que provoca la novedad constante induzca a las personas a acompañar este ritmo, y como consecuencia que no se estanquen.

Cuando hablamos de la motivación como una de las herramientas de la productividad debemos de tomar en consideración una serie de elementos que inciden en lo que es el concepto en sí es un derivado de la ambición y autoestima, el catalítico necesario para que esta fórmula funcione es incentivo. Todos nosotros trabajamos para obtener un beneficio, por lo regular tangible, de no ser así, existiría un desequilibrio en la "Ley del Intercambio".

Toda empresa debe de tener y mantener activo un dinámico "Programa de Incentivos y Motivación", con el propósito de establecer una dinámica exitosa y productiva con el personal los cuales incluyen los niveles bajos, medios y altos. La ausencia de dicho programa implica la omisión de un instrumento sumamente necesario para poder obtener los mayores beneficios de los recursos humanos refrenando así el crecimiento y desarrollo de la empresa.

Una de las personas más importantes en lo que se refiere a la "Motivación e Incentivos Laborales" fue el fundador de la Ford Motor Co. , el Sr. Henry Ford , su filosofía de valorizar e incentivar a su personal lo mantuvo a la cabeza de la industria norteamericana durante los años de la depresión. Esto lo logró manteniendo a su personal sin cesantías y más aún ofreciéndoles incentivos adicionales, convirtiendo a la motivación un elemento importante para canalizar el esfuerzo, la energía y la conducta en general del trabajador hacia el logro de los objetivos que interesaban a las organizaciones y a la misma persona. Por esta razón, los administradores o gerentes empezaron a interesarse en recurrir a aspectos relacionados con la motivación, para coadyuvar a la consecución de sus objetivos organizacionales

Sin embargo, conocer los móviles de la motivación es tan complejo como compleja es la naturaleza humana. Si se analizan los motivos por los cuales una persona trabaja o aporta su esfuerzo a una organización, se encontrara que existen muchos factores. Dada esta complejidad, existen diversas teorías que tratan de explicar las causas, acciones y consecuencias de la motivación. Esta situación necesariamente conlleva, por un lado, tener en consideración los aspectos socioculturales de la sociedad donde se desenvuelve el trabajador y por otro lado, la individualidad de éste.

La motivación es un factor que debe interesar a toda institución. Sin ella sería imposible tratar de alcanzar el funcionamiento correcto de su organización y por ende el cumplimiento de los objetivos. Los sistemas teóricos que existen son intentos por entender el por qué del comportamiento humano. No se deberá tomar la teoría sin antes hacer una revisión exhaustiva de la investigación empírica que se haya realizado y, sobre todo, su aplicación dentro de las organizaciones de trabajo. La institución deberá estar consciente de la necesidad de establecer sistemas de acuerdo a la realidad de su país, y al hacer esto deberá tomar en cuenta que la motivación es un factor determinante en el establecimiento de dichos sistemas.

Hoy en día la motivación humana juega un papel muy importante en el desempeño del trabajador universitario, es la clave del éxito para mejorar la calidad en la educación superior, es la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo hacia las metas organizacionales, condicionadas por la habilidad de satisfacer alguna necesidad individual buscando explicar el comportamiento de las personas.

La motivación también es considerada como el impulso que conduce a una persona a elegir y realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación. En efecto, la motivación está relacionada con el impulso, porque éste provee eficacia al esfuerzo colectivo orientado a conseguir los objetivos de la empresa, empuja al individuo a la búsqueda continua de mejores situaciones a fin de realizarse profesional y personalmente, integrándose así en la comunidad donde su acción cobra significado.

La motivación es a la vez objeto y acción. Sentirse motivado significa identificarse con el fin y por el contrario, sentirse desmotivado representa la pérdida de interés y de significado del objetivo o, lo que es lo mismo, la imposibilidad de conseguirlo.

Al analizar los motivos por los cuales los maestros de la Unidad Académica de Turismo trabajan o aportan su esfuerzo a su institución, se encuentra que existen muchos factores. Desde querer tener dinero que le permita por lo menos cubrir sus necesidades básicas, hasta aspiraciones superiores como la autorrealización. Debido a esta complejidad, existen diversas teorías que tratan de explicar las causas, acciones y consecuencias de la motivación.

Indudablemente, las diferentes teorías sobre motivación no siempre son enteramente aplicables a todas las realidades de las instituciones u organizaciones educativas. Dependerá de la cultura, las costumbres, los valores, las situaciones sociales, económicas y otros factores, que condicionan el modo de pensar y actuar de los

trabajadores de la educación, situaciones que inciden en los estudios que se realizan en relación con la motivación.

El factor humano necesita un cambio en su vida laboral, que le haga sentir intrínsecamente una enorme satisfacción por su trabajo. Que motive a los docentes a desempeñar mejor su desarrollo académico, lo cual puede alcanzarse a través de los diferentes programas de reconocimiento y estímulo al personal docente.

Los programas de estímulo al personal académico de las universidades constituyen una de las iniciativas de mayor impacto en el repertorio de políticas de educación superior implantado en México durante los años noventa.

Motivar al personal docente de la universidad con base en la incorporación del avance científico y tecnológico en sus actividades académicas, con los programas de reconocimiento que la universidad implementa y el apoyo que la institución otorgue a todos sus trabajadores es sin duda el éxito de un buen desempeño laboral.

Éstos y otros argumentos sobre la motivación son tratados por científicos dedicados al estudio del comportamiento humano y al análisis de lo que las organizaciones deben hacer, para conseguir que sus trabajadores se sientan motivados para realizar de manera eficiente y eficaz su trabajo, se pone de relieve que en el mundo de la empresa, hablar de motivación no sólo significa dinero sino también de otras cosas que van más allá del dinero.

Dentro de los objetivos, estrategias y programas nacionales que contempla el Sistema de Educación Superior en México; la calidad e innovación tiene como objetivo: Reorientar el Programa de Carrera Docente para que cada IES, establezca sus programas de estímulos y reconocimientos al personal académico en atención a su misión institucional.

“En un mundo de rápidos cambios, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo paradigma de educación superior”. Centrado en una reforma profunda y en la incorporación de “nuevos contenidos, métodos prácticos y medios de difusión del conocimiento (...) las instituciones de educación superior tienen que educar estudiantes para que sean ciudadanos bien informados y profundamente motivados, capaces de pensar críticamente y de analizar los problemas de la sociedad de buscar soluciones a los problemas de la sociedad y de aceptar responsabilidades sociales”.

Hoy en día la educación superior exige un cambio en la creación de un clima institucional positivo hacia la calidad de la universidad en general y la formación del profesorado en particular. Todo esto a través de estrategias de sensibilización y

motivación dirigidas a los docentes, mejorando sus condiciones de trabajo y dando la valoración deseada a la docencia universitaria.

La motivación para el trabajo es uno de los factores fundamentales para el cumplimiento de las metas y objetivos deseados en las instituciones educativas.

Los Programas de Reconocimiento y Estímulo al Desempeño del Personal Docente de las Instituciones de Educación Superior, son de vital importancia para elevar la calidad de la educación al incorporar una visión sistémica que integre avances científicos y tecnológicos bajo una perspectiva congruente con nuestra realidad local y nacional.

La participación de los catedráticos en este tipo de programas de carácter federal es prioritaria, pues en esa medida no solo estimula su actividad docente, sino que se refleja la dinámica integral de superación en las universidades.

Por todo esto es necesario realizar esta investigación que demuestre el impacto que tienen los programas generales de reconocimiento en la Universidad Autónoma de Nayarit en la motivación del personal docente de la Universidad, contribuyendo a que todos los docentes merecedores de un reconocimiento a su trabajo tengan una mejor calidad y eficiencia en sus actividades laborales, logrando con ella la productividad en la educación superior.

El objetivo general del presente documento es: analizar el impacto que tienen los programas de reconocimiento en la motivación del docente de la Universidad Autónoma de Nayarit. Y los específicos: Conocer los diferentes programas de estímulo y apoyo a los docentes universitarios, Analizar los distintos sistemas de reconocimiento de otro tipo de instituciones del sector educativo y el de Formular una propuesta que motive a los docentes de la Universidad para el mejor desempeño laboral.

Conforme transcurre el tiempo el sistema educativo tiene que ser actualizado de acuerdo a las necesidades y exigencias que surgen en el mundo globalizado en que vivimos actualmente.

En Nayarit el turismo ha sido un detonante económico que estimula el intercambio comercial a nivel nacional e internacional, imprimiendo un efecto multiplicador del empleo, captando divisas y fomentando el desarrollo sustentable.

La Universidad Autónoma de Nayarit actualmente atraviesa por un periodo de reformas académicas, que es un proceso de transición, el cual requiere de la colaboración de todos los sectores universitarios, de las autoridades estatales, del

sector educativo y de la población en general. Esta reforma educativa es con el afán de mejorar el desempeño académico de nuestra institución y de contribuir al interés superior.

La universidad avanza en el conocimiento y aprendizaje a través de la investigación y la enseñanza, en un ambiente innovador, interdisciplinario y de proyección institucional hacia el exterior, para integrar a la comunidad académica con su medio social.

La educación superior no puede quedarse estancada es decir, debe ser competitiva y responder a la problemática actual para ofrecer servicios educativos de calidad y eficiencia; creando con ello una nueva cultura en donde el docente de la Unidad Académica de Turismo sea motivado e incentivado para lograr la productividad en su ambiente laboral.

La motivación en las instituciones, trata de fortalecer el compromiso en toda la organización por medio de los incentivos y las recompensas por el buen rendimiento. El reto del implantador de la estrategia es diseñar una estructura de recompensas que motive a la gente a hacer aquello que es necesario para que la estrategia funcione con éxito.

Una de las características que se observa en este mundo competitivo y globalizado es que las instituciones se empeñan en ser cada vez mejores. Para ello, recurren a todos los medios disponibles para cumplir con sus objetivos. En dicho contexto, la óptima administración del factor humano tiene singular importancia. Se dice que una institución será buena o mala, dependiendo de la calidad de sus recursos humanos. Es por ello que, con el objeto de aprovechar al máximo el potencial humano, las instituciones desarrollan complejos procesos. Entre otros, la motivación del personal se constituye en uno de los factores de especial importancia para el logro de los objetivos empresariales y facilitar el desarrollo del trabajador.

Afortunadamente, siempre se logra algo más, en términos humanos. Se utiliza la motivación o bien para lograr un mejor y más sano ambiente de trabajo, que consiga que los empleados y mandos medios estén más satisfechos y conformes en su empleo y que les sea más interesante, o bien para directamente producir más, y que los empleados encuentren un "valor agregado" en su trabajo. No hay que olvidar que el personal es otra forma de clientela.

Las consecuencias que la motivación en una institución puede traer son en definitiva: mayor productividad (en sentido económico y humano) empleados más contentos, grupos más unidos, más ganas y aspiraciones a ascender de cargo, distensión en el

entorno, aparición de actitudes creativas, por ende nuevas ideas, nuevos puntos de vista, más apertura al cambio (muy importante en estos tiempos tan dinámicos).

Al mencionar el origen de los sistemas de reconocimiento se debe partir de la doctrina de Watson relacionada al estudio de la conducta humana, porque esta responde de acuerdo al estímulo. De igual forma la teoría de refuerzo del aprendizaje de Thorndike consistente a la conexión de estímulo respuesta teniendo una predicción y el control de la conducta. Así mismo el conductivismo de Skinner, ya que los anteriores autores fueron los que establecieron los fundamentos históricos primarios para él, y estas aportaciones representan los orígenes de las recompensas.

Existen diversas teorías como La teoría de la motivación más conocida es la jerarquía de las necesidades de Abraham Maslow. En 1943 formuló la hipótesis de que dentro del ser humano existe una jerarquía de 5 necesidades que son: 1) Fisiológicas 2) De seguridad 3) Sociales 4) De estima 5) De autorrealización.

Conforme cada una de estas necesidades se satisface sustancialmente, la siguiente se vuelve dominante. Desde el punto de vista de la motivación la teoría diría que aunque ninguna necesidad se satisface por completo, una necesidad sustancialmente satisfecha ya no motiva. Así que, de acuerdo con Maslow, si quiere motivar a alguien, usted necesita entender en que nivel de la jerarquía está actualmente esta persona y enfocarse en satisfacer aquellas necesidades del nivel que esté inmediatamente arriba.

La Teoría de la Equidad, señala que el pago se considera equitativo cuando el empleo proporciona un equilibrio entre los insumos requeridos y los resultados obtenidos. En los insumos se comprende tanto lo mucho que trabaja una persona como ciertas características personales, tales como la educación y la destreza, que ella lleva consigo al trabajo. Los resultados que proporciona un empleo comprenden el pago, las utilidades marginales, y derivaciones no monetarias, tales como un trabajo interesante, la posición, etc. Para los demás; la equidad es una función de lo que percibe el individuo interesado.

Gran parte de la investigación concerniente a la relación entre el pago y las actitudes y el desempeño de los empleados se ha llevado a cabo dentro del marco de la teoría de la equidad. En lo que se refiere al salario, en dicha teoría se adelanta la hipótesis de que la satisfacción va asociada con la comprensión de que el pago que se recibe es equitativo o justo. Las desviaciones que se apartan de este punto de equidad, ya sea hacia arriba o hacia abajo, desembocan en percepciones discordantes y los consecuentes cambios de actitud o desempeño.

En la evaluación parece ser evidente que la teoría de la equidad es útil para comprender la dinámica de las percepciones de los empleados en lo referente al pago, así como para predecir ciertas consecuencias de la conducta de tales percepciones. Sin embargo, la teoría necesita de una refinación adicional por medio de la investigación para poder responder a una serie de preguntas importantes.

La Teoría sobre las necesidades de McClelland fue desarrollada por David McClelland y sus asociados en la década de los sesenta. La teoría se enfoca en tres necesidades: **Logro.**- Las personas motivadas por necesidades superiores de logro, desean situaciones con riesgos moderados y retroalimentación rápida y concreta relacionada con su desempeño. **Poder.**- Las personas motivadas por el poder buscan situaciones en las que puedan hacer sugerencias, ofrecer opiniones y convencer a los demás. **Afiliación.**- Las personas que tienen necesidad de amistades cercanas y mantener relaciones amistosas con los demás están orientadas a la afiliación.

La teoría de Mc Gregor está basada, fundamentalmente, en dos concepciones: *Primera.* En la teoría de Max Weber de los valores y acciones, a partir de la cual afirma que los valores culturales del supervisor con respecto a la naturaleza del comportamiento humano determinan sus acciones y procesos al ejercer el mando, tomar decisiones y motivar. *Segunda.* En la tesis de Abraham Maslow, sobre la jerarquía de las motivaciones.

Los sistemas de reconocimiento en las Instituciones de Educación Superior son diversos programas de reconocimiento que se han instituido por parte de la Secretaría de Educación Pública, de igual forma por programas institucionales de algunas universidades, con la finalidad de alcanzar un mejoramiento en su profesorado. Como El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) Es un programa que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha emprendido junto con las instituciones de educación superior (IES) para mejorar la calidad de la educación superior mediante el fortalecimiento de sus cuerpos académicos, pretende que los profesores de tiempo completo en la educación superior sean profesionales de lo que enseñan, de modo de que las IES alcancen niveles competitivos en el marco internacional.

El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (**PEDPD**), se crea para reconocer y estimular a los profesores - investigadores de tiempo completo con categoría de profesor investigador titular o asociado de la Universidad, dedicados habitualmente a actividades académicas particularmente la docencia, a fin de acrecentar la permanencia, dedicación y calidad en el desempeño de sus labores.

El universo de atención del PROMEP/SESIC comprende las universidades públicas estatales (UPE), pero ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo en que ha

operado: 38 instituciones de educación superior han tenido participación plena desde el inicio del programa.

La Universidad Pedagógica Nacional participa plenamente en la planeación PROMEP. Sin embargo, el apoyo para fortalecer sus cuerpos académicos lo recibe de los programas FOMES Y PROMEP/Supera, operado este último por la ANUIES.

La SEP apoya a las instituciones, con base en la planeación 1996-2006 por dependencia, las IES y la SEP acuerdan las metas que se proponen alcanzar y las acciones que se tomarán para ello. Dichas metas y acciones se integran en Proyectos de Desarrollo de los Cuerpos Académicos, que son suscritos por la SEP y las IES.

De acuerdo con los Proyectos de Desarrollo de los Cuerpos Académicos 1996-2006, de las instituciones se contó con recursos para:

Becar a sus profesores de tiempo completo para que obtengan grados superiores en programas de alta calidad que los habiliten en las líneas de investigación planeadas.

Dotar a los profesores ya habilitados con la infraestructura mínima para que desempeñen sus labores en dichas líneas.

Además de lo anterior, la SEP articulará acciones con otras dependencias del sector educativo y de otros sectores del gobierno federal para:

Adecuar la proporción de profesores de tiempo completo a las necesidades de atención a los alumnos y a su ocupación equilibrada según lo determinen los proyectos de desarrollo.

Incorporar y reincorporar nuevos profesores, con perfil apropiado a las necesidades de las dependencias.

Convertir plazas de medio tiempo y de asignatura a tiempo completo, ello se hará cuando de la planeación se determine la necesidad de nuevos profesores de tiempo completo y los profesores cumplan con el perfil apropiado tanto de su formación cuanto en la disciplina que cultiven.

Otras acciones que contempla el PROMEP, para ampliar las posibilidades de formación de postgrado de los profesores, la SEP promoverá la oferta de programas especiales de postgrado de alta calidad.

Estos programas especiales: Estarán orientados a la formación de profesores, serán poco escolarizados, de modo de atender a los profesores con dificultad de traslado a la sede del programa; comprenderán el doctorado y la maestría, además de la especialidad en docencia superior.

La especialidad en docencia superior estará dirigida a los profesores de mayor antigüedad para profundizar sus conocimientos en las disciplinas que imparten y habilitarlos para el trabajo docente y de gestión académica.

De las universidades que obtuvieron mayor apoyo de becas son la Universidad Nacional Autónoma de México con un 25.93 %, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con el 10.85 %, el 8.3 % lo ocupa la Universidad de Guadalajara, el 2.58% la Universidad Veracruzana.

Dentro de U.A.N, tiene sus inicios en el año 1989, con las Becas BEDA (Becas al estímulo al desempeño académico) surgiendo éstas como apoyo al estímulo del desempeño académico y a la investigación, careciendo de una reglamentación, sólo se apegaban a los lineamientos generales de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En 1995 se cambia el nombre por el Programa de Estímulo, aunque también estaban dirigidas al apoyo de la investigación, pero teniendo que cubrir los otros rubros de docencia y extensión, las cuales ya se apegaban a un Reglamento, bajo los lineamientos de la S.H.C.P. y éste los canalizaba a la S.E.P.

Implementando a partir de 1999 otro rubro que se tenía que cubrir por parte del personal docente, que es el de tutorías, ofreciendo el Curso para Tutores en el año 2000. Otro tipo de apoyo instituido son las Becas Patronato, las cuales consisten en una ayuda mensual (contemplando 10 pagos por año) para estudios de especialidad, maestría y trabajos de elaboración de tesis.

De acuerdo al análisis realizado surge la propuesta de un sistema de evaluación y seguimiento del docente, un programa de reconocimiento y un sistema de comunicación. El sistema de evaluación para el docente permitirá que se tomen decisiones para la designación de los incentivos salariales, reclasificaciones, promociones y reconocimientos a la labor del profesor.

El sistema de reconocimientos de los empleados permitirá reconocer tanto los logros individuales, como los del grupo de trabajo. Se implementará un sistema de incentivos intrínsecos y extrínsecos; en los incentivos intrínsecos, se podrá apreciar que la reputación y la autoestima del profesor contribuirán de una forma sobresaliente a la motivación, los extrínsecos, harán referencia a los estímulos económicos y profesionales.

Por lo tanto a la hora de potenciar la mejora en la docencia universitaria se deberá tomar en cuenta a las motivaciones intrínsecas y extrínsecas del trabajador académico. El sistema de comunicación que se propone, constituirá uno de los pilares fundamentales en la organización social y en la experiencia humana.

Para el logro de una buena comunicación en la institución será fundamental el siguiente proceso. El propósito de proporcionar la información y la comprensión necesarias en la actividad de las personas, más el de proporcionar las actitudes necesarias para la motivación, cooperación y satisfacción de los cargos, será necesario obtener una mejor comunicación lo que conducirá a lograr un mejor desempeño laboral.

Otras alternativas de comunicación son: que la dirección de la unidad académica revise con periodicidad el trabajo de los subordinados para evaluar su desempeño y habilidades, que las reuniones de maestros de la unidad se den al menos una vez al mes y todos los departamentos o áreas que la conforman informen a los docentes de los avances de proyectos y trabajos realizados.

-Utilización del estímulo económico.

-

Se otorga a individuos que producen por sobre los estándares fijados.

-F.W. Taylor.

-H. Emerson.

-A.H. Clunch y

L.P. Alford

-F.B. Gilberth.

Gerencia científica

- Utilización de la movilidad en la jerarquía organizacional.
- Seguridad en el puesto.
- Es función de la dirección.
- H.Fayol.
- L. Gulick.
- L. Urick.
- H. Koontsz y
D. O'Donell.

Burocracia

- Utilización de la movilidad en la estructura jerárquica (escalón).
- El desarrollo de una cartera dentro de la organización.
- M. Weber.

Disfunciones Burocráticas

- Pertenencia del individuo al grupo.
- El allegarse de poder.
- La movilidad rápida en la jerarquía organizacional.
- R.K. Morton.
- P. Selznick.
- A. Downs.
- P. Blancy y
R. Scott.

Relaciones Humanas

- Satisfaciendo las necesidades que el individuo tiene.

- Pertenencia del individuo al grupo.
- Otorgada por el líder formal o informal.
- F.G. Mayo.
- F.J. Roethlisberger
- L.J Dickinson.

Gerencia

- Movilidad en la estructura organizacional.
- El puesto otorga poder y manejo de recursos.
- Pertenece a los grupos formales e informales.
- M.P. Follet.
- Ch. I. Ramsul.
- P.F. Diucker.
- H. Mintzberg.

Bibliografía

Hernández, Sergio.1994. "Introducción a la administración" un enfoque teórico práctico. Editorial Mc Graw Hill. Primera edición, México.

Mankeliunas, Mateo. 1996. "Psicología de la motivación" compilador. Segunda ed. – México: Trillas.

Robbins, Stephen. 1999. "Comportamiento Organizacional" (conceptos, controversias y aplicaciones). Editorial Prentice Hall, octava edición México.

Rupturas y continuidades en las mujeres académicas de la Universidad Autónoma de Nayarit: Cuatro estudios de caso

Prisca Icela Romo González⁴⁸

Dalinda Sandoval Acosta⁴⁹

Resumen

Son muchas ya las mujeres que sienten en sí mismas la necesidad de realización social, incluso, con tanta o mucha más fuerza que la gestión de un grupo familiar. Ahora el centro de su autoestima se desplaza del recato, la pasividad y habilidades domésticas a su preparación, destreza e iniciativa ante la vida, al aumento de su autoconfianza, seguridad, independencia y juicios propios. Conquistar un saber, mantenerlo y ejercerlo dota de un poder del cual son justamente portadoras las mujeres académicas. En estas mujeres probablemente se sintetizan al menos potencialmente las rupturas y discontinuidades más significativas con respecto a los roles de géneros patriarcales y en ellas se expresan importantes emergentes de cambio. ¿Cómo se produce el cambio en estas mujeres? ¿Cómo se piensan a sí mismas? ¿Posee costos el cambio? ¿Cómo subjetivan los roles de género? ¿Cuáles son las estrategias de conciliación de lo público y lo privado? ¿Cómo conquistar

⁴⁸Docente Investigadora de la Secretaría de Investigación y posgrado.

⁴⁹Investigadora de Secretaría de Investigación y posgrado.

mantener un saber y saber vivir? ¿Cuán amenazante puede resultar desde lo subjetivo una mujer racional, pensante, competitiva para sus congéneres y para el otro género? Se realiza un estudio a cuatro mujeres académicas universitarias las cuales representan un segmento importante de la población femenina de la Universidad Autónoma de Nayarit. La investigación se lleva a cabo a través de estudios de casos. La misma, pretende profundizar en la caracterización de la subjetivación de los roles de géneros en estas mujeres, conocer si el mismo se produce atendiendo a modelos tradicionales o no tradicionales y a su vez indagar cómo este proceso puede estar impactando la vida privada, la vida pública y el desempeño social de estas mujeres. En el trabajo se presentarán los resultados más significativos de esta investigación apoyados en testimonios de las mujeres que colaboran en la investigación lo cual evidencia las transformaciones que en términos de subjetivación de los roles de género está aconteciendo en las mismas.

Introducción

En las últimas décadas han surgido estudios que tratan el tema de la participación de las mujeres en la universidad. Es amplia la variedad de ellos y es posible destacar los que se refieren, principalmente, a la presencia y participación de la mujer en investigación, docencia y gestión en la universidad, por un lado; y por otro, los que tratan el tema de la compatibilización entre vida profesional y privada-familiar en todos los ámbitos pero de manera particular, en el de la vida académica.

En general, la presencia de mujeres en la universidad se ha incrementado en las últimas décadas y con muchas de ellas, las perspectivas feministas han ido surgiendo y fortaleciéndose en este medio.

Cada vez es menos sostenible, en la actualidad, la negación de los elementos valorativos en la ciencia, la fe en su neutralidad y objetividad. Se observa cada vez en menor medida, la preferencia de la participación masculina sobre la femenina en la educación superior.

Problemática de las mujeres en la universidad

Hablar ya de problemática es percibir desigualdades y formas en que la mujer en la universidad es discriminada. Entre los temas que parecen surgir a fines de los años 70, y que ha ido cobrando auge al menos en cuanto al número de artículos y comunicaciones en que se aborda como cuestión central, están los salarios o ingresos de las trabajadoras, en comparación con los de los varones.

Otra de las preocupaciones que se ha visto manifestada en la literatura estadounidense es la discriminación de las mujeres y los grupos étnicos minoritarios para acceder a los puestos docentes y directivos (L. Comasdiaz y B. Greene, 1994; M.C. Phillip, 1993; J. Flores, 1988; etc).

El prototipo del profesor universitario era ¿y todavía es? El hombre blanco. Existen curiosas clasificaciones del rango que el resto de los colectivos ocupan: mujeres blancas, hombres negros, mujeres negras, latinas y latinos, asiáticas y asiáticos, etc.

Hay varios estudios que se han enfocado en destacar las diversas maneras en que, encubiertamente, los grupos minoritarios se ven excluidos de la academia; es así como, en el caso de las mujeres, padecen la doble discriminación en razón de la etnia y del sexo.

Las preocupaciones de los estudiosos y estudiosas van más allá de la denuncia de los bajos índices de contratación, se enfocan a describir y analizar cuáles son los puestos que las mujeres logran obtener.

De esa manera, se ponen de manifiesto diversas formas de desigualdad: los contratos temporales, de tiempo parcial, los requisitos de acceso al empleo, la existencia de criterios de contratación diferenciados según el sexo del aspirante al puesto, entre otros (Emily Toth, 1988; Monserrat Rovira, 1993; B. Bagilhole, 1993).

Autores y autoras denuncian prácticas de contratación discriminatoria de muchas universidades y que afectan a una mayoría de mujeres, quienes, literalmente, se someten a formas de explotación en la docencia: salarios bajos, pocos beneficios, menor reconocimiento, falta de seguridad laboral (Cadet, 1989; Schuller, 1990; Burns, 1992).

Se introduce al tema con una breve caracterización de los estudios que se analiza a las mujeres como académicas, considerando la evolución de las cuestiones abordadas y las propuestas metodológicas más destacadas.

Docencia e investigación

Con relación a la participación femenina en la investigación, actividad fuertemente asociada a la docencia, se cuenta ya con diversos estudios de la situación de las mujeres.

Susan K. Kovar, estudió las circunstancias diferenciales en las que se realiza este tipo de tareas y encontró, entre otras cosas, que los hombres publican, significativamente, más artículos, reciben más reducciones en sus cargas docentes para hacer investigación y logran mayores financiamientos; mientras sus colegas femeninas atienden, en forma bastante notoria, más seminarios en los que han de hacer uso de múltiples habilidades comunicativas, y, aunque están también motivadas para realizar investigación, sus contradicciones son de menor rango que las de los hombres.

En lo relativo a la participación femenil en las áreas consideradas como propias del género masculino, hay estudios de su presencia y los problemas que enfrentan en ciencias naturales y matemáticas (por ejemplo E. Rubio, 1994; L. Grinstein y P. Cambell, 1987).

Evelyn Fox Keller (1991), donde la autora analiza la estructura de la ideología científica que ha determinado la orientación de la ciencia: qué fenómenos vale la pena estudiar, qué tipo de datos son significativos, que teorías y explicaciones son más adecuadas, etc. A la fecha, muchos trabajos se han abocado a estudiar el androcentrismo en la ciencia, tanto en general como en relación con disciplinas concretas (Schiebigner, 1987; Bleier, 1986; Fee, 1986; Roser, 1986; Harding, 1991; Sánchez, 1989, 1991).

Por lo que se refiere a la participación en ciencia, la prestigiada revista Science ha publicado, incluso, números monográficos del tema (1992, 1993, 1994), donde se habla no sólo de obstáculos, sino en buena medida de logros, al destacar lo que hoy en día hacen las mujeres en las ciencias, sobre todo en las experimentales y exactas.

Estudios sobre académicas en México

En el trabajo de Rocío Grediaga (1995), después de comentar a grandes rasgos cómo ha sido la evolución del sistema educativo en México, el acelerado incremento del profesorado en la educación superior y quiénes llegan a ser profesores universitarios (procedencia socioeconómica y formación académica), aborda la cuestión de los estudios de posgrado donde las mujeres se encuentran en ligera desventaja en relación con los varones, para terminar planteando la necesidad de hacer investigaciones en detalle, para observar cómo las funciones biológicas distintas maternidad, crianza afectan el ritmo del desarrollo y conclusión de los estudios de

posgrado. Tal parece que, en la licenciatura, a las mujeres, les toma menos tiempo obtener el título, pero esto se invierte en el estudio del posgrado. (p. 352).

Las mujeres en la universidad

Muchos estudios enfocados a la denuncia de las desigualdades entre hombres y mujeres en la universidad, en especial los realizados en las décadas anteriores, son de carácter cuantitativo, basados, con frecuencia en encuestas nacionales, o en el análisis de indicadores sociales obtenidos de diversas fuentes (censos, informes, etc.).

Los estudios de la mujer en la universidad, en esta fase de “recuperación de voz”, implicarían el rescate de sus saberes, conocimientos y perspectivas, al reconocer el valor que tienen para la vida humana, para un conocimiento más completo de la realidad. Aquí se ubicarían trabajos que rescatan las historias de vida, las biografías de las académicas en las que se ven las trayectorias de vida como procesos surcados por múltiples elementos y determinaciones que han conducido a sus protagonistas en diferentes sentidos, en distintos momentos de sus vidas.

En este tipo de estudios recupera los aspectos hasta ahora soslayados muchas veces por ser poco objetivos, emotivos, no tan racionales, y, en una palabra, poco “científicos” desde la perspectiva más cuantitativa.

Una vez que se haya recobrado la riqueza de las experiencias de vida, hasta ahora soslayadas en aras de la racionalidad y objetividad extremas, se llegará a un nivel de mayor equilibrio y a un tipo de conocimiento mejor y más completo de la realidad, superando el reduccionismo, hacia una perspectiva más integral.

Para el campo de la participación de la mujer en la universidad, como profesora e investigadora, afiliarse a una concepción de ciencia, como la señalada, introduciría en la práctica cotidiana una fuerte contradicción si las formas de organización y valores institucionales no cambiaran en consonancia con esta perspectiva; pero al hacerlo probablemente, la misma institución universitaria como la conocemos desaparecería, pues sus cimientos está, en esencia, en el sistema patriarcal al cual en buena medida sirve (acaso podría ser capaz de salvarse, si tiene la capacidad de transformarse e influir en el cambio social).

Académicas –madres

Con frecuencia, las mujeres, después de un camino difícil para llegar a ubicarse en el medio universitario, deben continuar trabajando afanosamente contra todos los obstáculos que la institución como organización, estructura y cultura les impone porque el hombre no ha asumido, en general su parte de responsabilidad en el cuidado de los hijos e hijas.

La mujer continúa enfrentando muchos problemas para cumplir el rol de competencia en la universidad cuando a la vez debe desempeñarse como esposa, madre de familia y ama de casa; actividades que la llevan, con frecuencia, a situaciones de estrés, estudiadas ampliamente con relación a la presencia femenina en distintas profesiones (Mabel Burín, 1987; Mabel Burín y otras, 1990; Gloria Poal, 1993; Ma. Pilar Marcuello, s.d.; J.Firth-Cozens y M.A. West, 1993).

La rapidez de los ascensos es un fenómeno que se ve influido con gran fuerza por las diferencias de género. Se considera, generalmente, la época de los años 30 como el periodo de la vida laboral que resulta más productivo, pero para las mujeres, coincide con la atención de otros roles también muy importantes: la gestación, nacimiento, crianza y cuidado de los hijos pequeños, la atención a las tareas domésticas, etc. En este punto se marca una desventaja con respecto a los hombres (Toren, 1993).

Las mujeres que participan en el trabajo académico deben enfrentar el sexismo en la universidad y un marco ideológico y organizacional en el que se encuentran subordinadas de diversas formas. La estructura de la propia ciencia que enseñan o hacen, con frecuencia, también las subordina por estar construida desde un punto de vista androcéntrico que niega y descalifica las maneras de ser, pensar y actuar más femeninas, y que las mujeres no podemos dejar a las puertas de la institución y recoger "camino a casa".

El presente texto está centrado en la vida profesional de las académicas de la Universidad Autónoma de Nayarit, re-construida a partir de estudios de caso, en los cuales, las estrategias metodológicas fueron entrevistas a profundidad, observación persistente en el campo, revisión de documentos y el diario de investigación que fue también de campo.

En resumidas cuentas, los estudios de carácter cualitativo acerca de las mujeres en la universidad, en su papel de académicas, son recientes y surgieron primero en el ámbito anglosajón y empiezan a extenderse a otros espacios. La historia de una mujer en particular es, de alguna forma, la historia de todas las mujeres.

En las protagonistas de las entrevistadas las similitudes se refuerzan por el campo laboral, por los procesos que las llevaron a ser mujeres revestidas del poder que da el conocimiento; por ser apasionadas de su vocación profesional; por haber logrado, con gran esfuerzo, niveles de desarrollo personal y éxito profesional.

La intención de este informe es contar una experiencia de vida profesional de las profesoras universitarias que han incursionado en un área hasta ahora considerada como masculina y presentar esta vivencia como resultado de múltiples influencias, tanto en antecedentes como del contexto, al poner de manifiesto la forma en que esta vida profesional se vincula con la privada-familiar al estar ambas fuertemente condicionadas por el hecho de que quién la protagoniza es mujer; es decir, en su pertenencia al género femenino lo que imprime una determinada dirección a la vida personal toda, tanto en su dimensión laboral como privada-familiar.

Cuatro Estudios de casos

1.-Me llamo Narda Yadira Aguilar Orozco, tengo 59 años, viví mi infancia entre juegos y obligaciones domésticas sencillas. Mi padre fue comerciante, mi madre ama de casa, con trabajo dentro del hogar para obtener algunas ganancias económicas extras. También recuerdo que en mi familia los hermanos más grandes (éramos ocho) trabajaban y estudiaban. Ayudaban con los gastos en la casa y contribuían aunque no al cien por ciento con la manutención de los más chiquillos que nada más estudiábamos. Dos hermanos estudiaban en México, otro en Guadalajara y los que estábamos aquí ya íbamos pensando en irnos a estudiar fuera también.

En ese clima, puedo decir que nuestra familia era de clase media-media tirando a media-baja y que era muy sensible a los cambios que hubiera por orden del gobierno, sobre todo en el aumento de impuestos, pago del predial, aumento en los costos de electricidad, agua, gas, tal vez hasta del aumento en el precio de la gasolina ya que esto repercutió en toda la economía en el país y en la ínsula familiar pues vivíamos como se dice: “al día”.

Me inspiró mi mamá a seguir estudiando pero siempre apoyada por mis hermanos. Siempre seguí mi vocación de llegar a ser una profesional de la salud. La finalidad principal de mi ingreso a la universidad, fue para estudiar. Como para estudiar tenía necesidad de trabajar, entonces mi segundo trabajo fue trabajar como secretaria.

Para sostener los estudios, empecé a trabajar desde los 15 años de edad como secretaria en una compañía constructora de la cual era gerente el ingeniero Benjamín Cortina Carmona, quién después sería mi maestro en preparatoria, pero cuando

comencé a trabajar estaba terminando mis estudios de secundaria. La secundaria la había iniciado en la Prevocacional, ahí hice dos años de secundaria que al mismo tiempo llevaba en su plan de estudios la carrera de taquimecanógrafa, pero como fue clausurada por el gobierno porque iban a desaparecer las escuelas en el país.

Después de algunas decepciones al intentar ingresar a estudiar la carrera de medicina en la Universidad de Guadalajara, además siempre trabajando como secretaria, regresé en 1971 a Tepic, para ingresar a Odontología en la Universidad de Nayarit, que para ese año ya llevaba dos de haber abierto la carrera de cirujano dentista.

Ingresé a Odontología en la tercera generación, en 1971, nos hicieron examen de admisión, pero al final aceptaron a todos. Al igual que en Preparatoria, el Doctor Corona Nolasco, algunos años después de mi ingreso me comunicó que yo había obtenido la más alta calificación en el examen de admisión, pero nunca me mostró la evidencia.

Las clases comenzaban a las siete de la mañana y la salida no era siempre a la misma hora, sino que algunas veces salíamos de clases a las doce, otras a las dos y en algunos semestres teníamos que regresar a una o dos clases por la tarde. Yo ya había entrado a trabajar como secretaria a la Universidad en la Escuela de Economía desde septiembre de 1971.

En primer año entramos como sesenta alumnos, el salón no tenía cupo para tantos pero algunos sobre todo cuando llegábamos tarde, teníamos que escuchar clase desde los ventanales que daban hacia la Escuela de Leyes. Odontología era un solo edificio de una sola planta, más o menos para 1972, hicieron la planta alta y para 1976 se construyó el segundo edificio. A pesar de haber crecido en instalaciones, no contaba con suficientes aulas, y era un verdadero pleito el poder tomar clases en los pocos salones que existían, por lo cual nos metíamos a recibir clases a los laboratorios, que de éstos si había unos tres.

Como aulas solamente tenía tres, había un auditorio para cien plazas que usaba como aula el grupo que lo ganaba o que llegaba más temprano que otro, un laboratorio de anatomía bucal con 10 mesas que admitían cinco estudiantes por mesa, por tanto el cupo era para 50 pero ahí apretaditos podían caber 60. El laboratorio de prótesis tenía cuatro mesas, por mesa podían estar 8 estudiantes, por tanto, se adaptaba como aula para grupos pequeños, y los grupos pequeños eran los de cuarto y quinto año de la carrera, entonces estos grupos tomaban clases en este laboratorio.

La Escuela de Odontología

Fue hasta 1990 cuando inició su gestión como Directora Aurora García Sandoval, quien me invitó para trabajar con ella como subdirectora administrativa, que hicimos reestructuración de varios laboratorios que habían quedado iniciados en otras gestiones, pero que por falta de equipamiento no funcionaban ni como laboratorios ni como aulas.

Como era urgente que tuviéramos aulas, empezamos por los laboratorios: dos de bioquímica y dos de microbiología, mandamos retirar las mesas y cancelar algunas salidas de tuberías para instalaciones, todas sin haber sido usadas, instalamos pizarrones y llevamos sillas universitarias para meter a cuatro grupos de aproximadamente 35 alumnos.

Uno de los auditorios que había en la parte superior del edificio inicial, era muy grande y casi no tenía uso, por tanto, lo dividimos con tablarroca, retiramos los asientos, instalamos salidas de electricidad y apagadores y convertimos el auditorio en dos aulas una vez que metimos sillas universitarias también para 35 o 40 plazas. En una aula que estaba llena de muebles y cosas de desecho que se fueron acumulando año tras año, las mandamos retirar y se volvió a habilitar como aula. Hasta aquí habíamos recuperado siete espacios para aulas y ya habíamos completado 10 aulas necesarias para los diez grupos que tenía la Escuela.

Posgrado en Odontología

Al mismo tiempo que se superaban algunos problemas de espacio, se estaba gestionando la posibilidad de integrar a los programas académicos de Odontología, el de posgrado, para lo cual una comisión de diseño curricular estuvo trabajando en ello y en 1993, inició el posgrado con la Especialidad de Odontopediatría, entonces la Escuela Superior de Odontología, cambiaba su denominación a Facultad de Odontología.

Los posgrados de odontología se distinguieron de otros a nivel nacional porque fue acuerdo de Consejo de Escuela que se abriera una especialidad, se promovieran dos generaciones, se suspendiera el programa de esa especialidad y se iniciara otra en las mismas condiciones. Así se prosiguió de odontopediatría a endodoncia, luego a cirugía y periodoncia y posteriormente a ortodoncia.

En tanto corrían las especialidades, se estaba trabajando para implementar el programa de Maestría en Odontología, que abrió sus puertas en 1995 con la primera generación en Tepic, la idea era de preparar a la planta de profesores en ese nivel académico teniendo en la mira el avance académico de la Facultad.

En ese tiempo la Universidad de Yucatán y luego la de Baja California, hicieron solicitud a la Universidad Autónoma de Nayarit para que mediante convenios de colaboración académica, nosotros pudiésemos ofrecer la maestría con sede en esas universidades, convenios que fraguaron en 1997 iniciando con la Universidad Autónoma de Yucatán, luego fue con la Universidad Autónoma de Baja California con sede primero en el campus Tijuana y posteriormente en el campus Mexicali; unos años después se estableció convenio con la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Con Yucatán se realizaron dos convenios y egresaron dos generaciones, actualmente y en convenio especial, ya que en 2008 se canceló el programa de Maestría en Odontología, se ofreció a otra generación el programa que concluirá en 2010. Con Baja California, también hubo tres convenios: dos en Tijuana y uno en Mexicali. Para Chiapas se ofreció a una generación. En Tepic egresaron cuatro generaciones.

La trabajadora

Desde algunos años antes de ingresar a la prepa ya trabajaba como secretaria en una empresa privada donde era mi jefe el ingeniero Cortina, así que ahí seguí trabajando hasta terminar la prepa. Para ingresar a profesional, tuve la oportunidad de que el Lic. Manuel Ríos Martínez me invitara a trabajar en Economía como secretaria y así en 1971, ingresé también como trabajadora de la Universidad.

Dos escuelas estaban trabajado en un sólo edificio la Escuela de Turismo en la parte superior y la Escuela de Economía en la planta baja, para 1972, le asignaron edificio a Turismo y ahí se separaron, quedando de vecinas. Colindaba también con Economía la Escuela Superior de Ingeniería Química Industrial, la famosa ESQI.

Cuando se fundó la Universidad, los edificios que existían eran, de oriente a poniente: Agricultura, Odontología, Leyes, Comercio, Veterinaria y Oceanografía. En poco tiempo pasaron: Agricultura a Jalisco, Veterinaria a Compostela y Oceanografía como Ingeniería Pesquera, a San Blas.

No tengo la fecha exacta pero al parecer Turismo, Economía y Química, comenzaron en 1970. Medicina inició en 1974. Enfermería ya tenía por lo menos 35 años de haberse fundado y solamente la pasaron al edificio que ocupó en un principio Agricultura.

Creo que Enfermería y Turismo pasaron a ocupar sus edificios actuales en 1972. Leyes también tenía 20 o más años de fundada, quedó ubicada en el campus en 1969 ofreciendo ya la carrera completa pues anteriormente ofrecían hasta segundo año y los alumnos concluían la licenciatura en la Universidad de Guadalajara. En algún tiempo Leyes estuvo en el edificio del Museo Regional o de Antropología e Historia, que estaba ubicado en esquina de las calles Emiliano Zapata y Avenida México.

Siendo secretaria de la Escuela Superior de Economía, me relacioné con los integrantes de la mesa directiva de una especie de asociación de trabajadores que presidía el Chato Nolasco, él me conocía, desde la preparatoria fui nombrada secretaria de actas y acuerdos.

Durante esa gestión que duró por lo menos 2 años, hicimos pliegos petitorios ante la Rectoría sobre todo para recibir seguridad médica, mejor sueldo y mejores prestaciones, se la presentamos al rector y como no respondía, un día hicimos un paro de labores, el rector era Cánovas y el Gobernador era Gómez Reyes.

La anécdota más conocida de esa ocasión es cuando estando reunidos todos los trabajadores en la explanada de la rectoría, llegó el gobernador queriendo entrar al edificio y todos los trabajadores le cerramos el paso, como el gobernador estaba muy alterado, el Chato tuvo un diálogo muy fuerte con él explicando nuestros motivos y el gobernador se retiró sin dar soluciones, desde luego.

La verdad es que nos quedamos un tanto desconcertados pues era la primera vez que hacíamos un paro de labores, pero después nos invitó el rector a dialogar y después de esa reunión entre representantes de los trabajadores y rector, tuvimos algunas mejoras laborales.

Mis pininos como maestra fueron en la prepa uno, recuerdo que en una plática que tuvimos Manuel Páez, quien entonces trabajaba como jardinero en la Universidad, además era estudiante de economía, y yo, nos decidimos ir a hablar con el director de la prepa el licenciado Hernández Campos para que nos diera chance de dar algunas clases para ayudarnos económicamente. Fuimos y le expusimos que éramos estudiantes de Odontología yo y Manuel de Economía, respondimos todo lo que nos preguntó y sin más nos dijo: ¡vénganse el lunes para decirles a cuáles grupos les darán clases!

Y así fue, a Manuel no supe que clases ni que grupos le dieron a mi me dieron el C y el B del turno matutino con Histología. Me fue muy bien, ya que cuando me fui a hacer el servicio a Tuxpan, ahí me localizó el Dr. Reynoso, director de la prepa 5 de Tuxpan

y me invitó a dar morfología I y II en el turno vespertino. Cuando terminé mi servicio social, el Rector Germán Rodríguez me invitó a dar clases en Odontología.

Empecé dando una clase que se denominaba extramuros y consistía en acudir a diferentes partes de la ciudad o de los municipios llevando estudiantes para realizar tratamiento odontológico dentro de las comunidades, íbamos en un camión que había donado el Presidente de la República que venía adaptado como consultorio dental y estaba equipado con todo lo necesario, Don Abel y Don Cirilo eran los choferes y además se convirtieron en nuestros compañeros inseparables en los viajes a la comunidad.

Otra cosa fue cuando estudié en 1995 la Maestría en Odontología, pues entonces si gestionamos y recibimos beca para estudiar, apoyo para la investigación por medio de un programa interno llamado FAIN, también ingresamos a PROMEP. Lo único que no tenía para estudiar este nivel académico la Universidad, era descarga horaria de nuestro trabajo docente.

Desde antes de estudiar posgrado, impartí diferentes unidades de aprendizaje, antes las llamábamos materias: anatomía bucal, extramuros, operatoria dental, exodoncia. Después de la especialidad, me asignaron: odontología integral, endodoncia, diagnóstico, revisión bibliográfica.

Ya con Maestría imparto: metodología de la investigación, sociedad e identidad universitaria, odontología forense, bioética y redacción de textos. Desde luego que Endodoncia se me ha seguido asignando como unidad de aprendizaje profesionalizante, la cual he impartido en el programa de licenciatura y de especialidad.

Considero que no hay proceso especial para la formación y desarrollo de la vida académica de las mujeres en la universidad, sobre todo de que nunca me ocupé de competir contra algún género, simplemente hice mi proyecto profesional aunado a mi proyecto de vida y teniendo esas metas enfrente, se me facilitó librar todos los obstáculos.

Hago énfasis en que nunca consideré que el terreno académico en el cual caminaba, era masculino. Tuve en la mira dos cosas, una: mejorar la calidad de vida mía y de mi familia; dos: enamorarme de mi carrera profesional y serle fiel.

Las dos cosas las he cumplido. En esos logros veo que rompí con esquemas que mis amigas no pudieron superar: no concluyeron la carrera, porque se casaron y hoy son madres de familia (ignoro si felizmente o no). Yo no tuve hijos, no me casé, pero tengo claro que ni el tener hijos ni el matrimonio formaron parte de mi plan de vida.

He logrado lo que me he propuesto sin necesidad de romper con amistades, costumbres, tradiciones familiares o dejar de tener relación sentimental con alguna persona del género masculino.

No encuentro momento significativo de cambio en mi vida, sino que consideré siempre natural: trabajar, estudiar, progresar, para mejorar nuestro nivel de vida, actitudes que ví siempre en toda mi familia, por tanto, el cambio debió ser el haber nacido en el seno de la misma.

Por una parte, creo firmemente en la frase de Don Benito Juárez: “entre los individuos, como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno, es la paz” Por otra parte, es buen consejo a seguir: “sal de tu casa dejando los problemas de la casa en la casa. Sal de tu trabajo dejando los problemas de tu trabajo en el trabajo”.

A mí me ha resultado en la vida muy efectivo, trabajar y dejar trabajar, respetar, ayudar y permitir que te ayuden. Trato de entregar todo de mí al trabajo que desarrollo, con calidad y cariño. Además de que no está reñido nada de lo que hago con hacerlo con alegría, con entusiasmo, me gusta echarle algo de amor a las cosas y a las personas que me rodean.

Siempre hay que tratar de ver con nuestros propios ojos y no con los de los otros.

Nunca hay que brincar la línea del respeto a los demás. Si yo considero que lo que hago no ofende a nadie, lo hago. Pero no tengo la gracia de atinarle siempre y sé que a mi paso he lastimado gente sin esa intención.

Ha sido una lástima que los demás a veces no están en sintonía con lo que tú quieres hacer, pero estoy segura que han sido más los aciertos que los desaciertos.

Creo que no me he llenado de arrogancia, no he pensado en que soy superior a los demás, sé que he iniciado una carrera junto con miles de personas, pero que ellas se han ido quedando atrás, por diferentes razones que desconozco, yo he proseguido y deseo continuar cosechando frutos.

He ganado amigos y amigas, algunos ya se han ido y muchos todavía están por ahí esperando que los descubra. Así será, no corre prisa. Cuando los encuentre tendré otra dicha más en mi vida. Creo que la vida y yo, estamos en paz.

2. Aurora García Sandoval

Edad 57 años, escolaridad candidato a Doctor en Educación y Sociedad “Evaluación y Acreditación de Programas” por la Universidad de Barcelona, España.

Nací en Sentispac, Nayarit, municipio de Santiago Ixcuintla. De principio quiero decir que tuve una infancia muy feliz al lado de mis padres, y nueve hermanos con quienes tuve una excelente relación, aunque debo mencionar que de los nueve hermanos seis de ellos ya estaban casados, y uno estudiaba en la Normal de Xalisco, por lo que conviví más con la hermana mayor y la menor que yo. Hija número siete, mi padre agricultor y mi madre dedicada al hogar, de mis cuatro hermanos mayores habían estudiado hasta secundaria, tres sólo primaria. Mi hermana la mayor estudió Corte y confección, y cocina en Santiago Ixcuintla. Y a su vez estudió la secundaria nocturna y uno estudió la Normal.

Creo que mi madre siempre quiso que tuviéramos oportunidad de estudiar, pero desgraciadamente no tenían las posibilidades económicas, recuerdo que ella siempre me motivaba que estudiara y, mi hermana mayor, me motivó e invitó a que saliera del pueblo, ya que en Sentispac sólo había la primaria, convenció a mis padres y me llevó a vivir con ella a Santiago donde cursé sexto de primaria, y secundaria.

Posteriormente se traslada a vivir a Tepic, y desde luego que me vengo con ella, inicio la preparatoria además de la Escuela Técnica de Mecanografía. Después de un año de estudiar en la academia inicié a trabajar continué estudiando y trabajando, concluí la preparatoria, para posteriormente ingresar a la entonces Escuela de Odontología.

Antigüedad en la U. A. N. _33 años

Puestos en los que se ha desempeñado:

Instructora de Clínica

Profesor de tiempo completo de la Escuela de Odontología

Subdirectora Académica de la Escuela de Odontología

Directora de la Facultad de Odontología

Secretaria Académica de la UAN

Secretaria General de la UAN

Antes de trabajar en a UAN, trabajé en Gobierno, en el Instituto Mexicano del Seguro Social.

Madre soltera a los 27 años, posteriormente casada felizmente, por 19 años y actualmente viuda desde hace cinco años. Tuve dos hijos, una de 29 años y otro de 17 años en cuanto a su escolaridad la primera actualmente es Candidato a Doctor y el segundo estudia Bachillerato.

Al concluir la carrera y tener la oportunidad de ingresar a la universidad, posteriormente tuve la inquietud de hacer una especialidad, aunque por mi condición económica, y sobre todo por tener ya la responsabilidad de mi hija, la opción era aspirar a una especialidad del Seguro Social, ya que por ser trabajadora tenía derecho a que se me otorgara beca, realicé los trámites necesarios y fui aceptada a cursar la Especialidad de Cirugía Maxilofacial en el Centro Médico Nacional (IMSS) en México D.F. 1982-1985, debo decir que la Universidad a su vez me otorgó una beca crédito, en ese tiempo era profesora de medio tiempo. A mi regreso salía de su periodo de dirección el Dr. J. Trinidad Velázquez Corona, y asume la Dirección el Dr. Eusebio Martínez Sánchez quien me invitó a ocupar la subdirección académica, cosa que con mucho gusto acepté ya que sentí que era un privilegio inmerecido al haber profesores con mayor experiencia y sobretodo antigüedad. Siendo así la primera mujer con cargo administrativo, cargo que desempeñé con mucho entusiasmo, y desde mi punto de vista con alta responsabilidad

Concluye el periodo del Doctor Eusebio, y se me propone la candidatura a la Dirección, siendo aquí donde hubo profesores, afortunadamente pocos que decían

“pero cómo? ¡¡¡ nos va a mandar una vieja¡¡¡”.Expresiones que ofenden la inteligencia del género.

En esta contienda tuve como candidato al Dr. Rafael Rodríguez Mora, favoreciéndome el Consejo Técnico obteniendo la mayoría para ocupar el cargo de Directora para el periodo (1990 – 1994). En sus inicios quienes opinaban que el cargo no podía ser ocupado por una mujer, fueron aceptando poco a poco a partir de ir demostrando que la mujer es capaz de desempeñarse en cualquier cargo.

Al ocupar la Dirección de la Escuela de Odontología, formé parte del Colegio de Directores, siendo la primera mujer del nivel superior en este grupo de Directores mismos que al principio de la administración, no estaban acostumbrados a tener mujeres en sus reuniones, cosa que fueron acostumbrándose ellos al igual que yo.

Al concluir el primer periodo de dirección, como resultado del trabajo de mis colaboradores, el personal docente y administrativo, se dan las condiciones de reelección por el periodo (1994 - 1998). En este periodo las condiciones fueron diferentes, había proyectos académicos que impulsaban el desarrollo de la Facultad.

Concluye el segundo periodo, al mismo tiempo que el periodo de la administración del Rector Alberto Rivera Domínguez, llegando a la Rectoría el Maestro en Ciencias Javier Castellón Fonseca, quien crea una nueva estructura académica administrativa y me invita a ocupar la Secretaría Académica, cargo que desempeñé por casi dos años, para posteriormente otorgarme la Secretaría General, en ambos cargos, cabe señalar que fui la primera mujer designada en la institución. Para esos años, considero que las resistencias de aceptación al género ya no eran tan marcadas. Con esto no quiero decir que haya igualdad de oportunidades.

En cuanto al rol de madre, ama de casa, y esposa, en mi experiencia, fue complicado ya que es imposible dedicar el tiempo necesario, al aceptar los cargos se asume la gran responsabilidad y creo que el sacrificio es para la familia, sin embargo intenté siempre dar momentos de calidad.

Una ruptura significativa como mujer, fue enfrentar el reto de asumir la responsabilidad de mi hija, como madre soltera. El tener que dejarla con mi madre por tres años, para superarme y cursar la especialidad en México.

Creo que el cambio va lográndose a partir de los retos, aprendizajes, y el sentido de responsabilidad. Siempre me he considerado una persona positiva, que lucha por lo que quiere, tolerante, satisfecha de lo que he logrado tanto en lo profesional, como en lo personal.

Si la pregunta está orientada al tiempo dedicado a la gestión, diría que el costo es el tiempo que no se dedica a la familia. Ya que cuando volteas atrás los hijos crecieron, y no estuviste en todos los momentos que ellos esperaban que estuvieras ahí. En mi caso creo que éste fue el precio. Seguramente puede haber muchas estrategias, en este momento sólo se me ocurre que una muy importante puede ser el respeto de cada una, ya que ambas son necesarias y complementarias.

Considero que se puede conquistar, al igual que cuando te enamoras, dando lo mejor de ti, alimentar y compartir el saber, y disfrutar lo que haces. En nuestra realidad institucional mi opinión personal, creo que resulta muy amenazante para algunos miembros de la comunidad universitaria, considerando desde luego el género masculino.

Agradecer la deferencia, de honrarme como universitaria destacada.

3. Clara Orizaga Rodríguez

Tengo 51 años de edad, cursé Licenciatura en Bibliotecología; Maestría en Administración. Cuando niña recuerdo que tenía muchos pesares por querer alcanzar el sueño de superarme y llegar a ser diferente en la vida. Creo que más pronto de lo que debiera, pasé de la niñez a los asuntos, la verdad es que no había de otra.

Cuando se es niña y no tienes las cosas materiales que quieres, piensas que la vida es injusta; poco a poco me fui dando cuenta de que no fue así y que en realidad fui muy afortunada en esa época por todo el aprendizaje de la vida que obtuve. Todos en mi familia somos oriundos de la bella y prodigiosa ciudad de Santiago Ixcuintla Nayarit, provengo de una familia de 9 hermanos donde 3 (los mayores) son hombres y 6 somos mujeres. Crecimos como lo hacen y han seguido haciendo muchas familias, sin

la presencia de la figura paterna pues éste emigro a los Estados Unidos en busca de mejores oportunidades y de seguro las encontró porque ya no regresó hasta hace unos diez años y hace casi dos, lo hizo en un ataúd.

Mi madre se empleó de muchas formas para darnos el sustento, recuerdo que se levantaba antes de las cinco de la mañana pero ya con la tarea hecha es decir, la comida preparada y las instrucciones para el día establecidas para la hermana en turno que se quedaría sin ir a la escuela para cuidar de la casa y de las más pequeñas ya que mi padre la hizo bien, cuando se fue para no volver. La más chica de mis hermanas tenía apenas cuarenta días de nacida, no le tocó conocerlo.

En cuanto me fue posible, busqué mi propio trabajo tendría algunos 10 años cuando ya cuidaba niños y hacía varias tareas para tener mi dinero; recuerdo con gran satisfacción cuando pude ahorrar para comprar mi primer par de tenis deportivos de tela, por fin podría practicar ese que fue mi deporte favorito por años y lo sigue siendo, el voleibol.

Terminar la escuela primaria fue todo un triunfo, al menos para una niña de esa edad, el aprender las cosas de la escuela pasaba a segundo o tercer término así que cuando lográbamos pasar de año, el que le seguía me daba más trabajo porque me enfrentaba a nuevos conocimientos del año escolar que debían tener su precedente y me daba mucha desesperación, era demasiado, sentía que la vida se me iba, pensaba que todos a mi alrededor iban a algún lado y yo seguía sin ese rumbo académico, la escuela, la escuela pensaba, tanto que me gusta y no puedo con ella.

Creo que lo que me ayudó mucho fue la lectura, siempre lograba conseguir algún libro prestado, me acuerdo bien que cuando iba a la biblioteca pública tocaba las letras de la página, justo en la parte que consideraba que significaba algo importante, ahí encontré la gran utilidad del diccionario palabra que no entendía la consultaba. Con mis hermanos compartí alegrías y tristezas, los vi crecer y luchar por su espacio en la vida, el mayor de mis hermanos se fue desde los 15 años a Tijuana y ahí sigue, la hizo bien, se hizo impresor y eso permitió que en algún tiempo le inyectara un poco de dinero al hogar; de alguna manera los hombres sentían esa obligación de apoyar un poco a su hogar de origen.

De las mujeres no se esperaba eso, se esperaba que se ganaran el sustento y dejaran de ser una carga, cabe decir que siempre se nos motivó a estudiar pero con nuestros propios recursos ya que no había otra forma de hacerlo, la idea fue siempre buscar un empleo donde se pudiera estudiar y trabajar, combinación que a la fecha sigue siendo útil para muchas personas.

A lo largo de mi vida he escuchado la frase de que “la familia no se escoge, la familia te toca” yo creo que a mí me fue bien, dentro de todo ya que pude manejar a cierta edad mi autonomía y decidir qué haría con mi vida, cuando me descubrí pensante y con derecho a buscar un espacio donde destacar lo hice con “el mazo dando” es decir estudiaba lo que me gustaba y hacía las cosas que se deben hacer en la práctica profesional

Mi núcleo familiar estuvo formado por mi madre y nueve hermanos tres hombres y seis mujeres es decir, nosotros tuvimos jefa del hogar con todo lo que eso significa, una familia en donde faltaba todo menos compañía y donde todo se comparte, los vestidos, los zapatos, los juguetes y de todo te tocaba una parte, nunca o casi nunca, algo completo un refresco se dividía en tres y si nos iba bien en dos, los zapatos debían cuidarse para que sirvieran a la que sigue. Las tardes y las noches siempre eran amenizadas con juegos diversos.

Contar cuentos era fabuloso, los viernes por ejemplo, jugábamos a las muñecas de papel, las cuales venían en una plantilla y era muy creativo hacerles un gran número de vestidos, siempre jugamos a que teníamos muchas cosas, nuestros referentes no eran las telenovelas sino la vida misma además de las películas las cuales disfrutábamos los sábados que por cierto era dos por uno y ahí iba mi madre con toda la prole al cine sin comprarnos durante la función, absolutamente nada, no había para eso, por ello antes de ir al cine debíamos cenar suficiente y quién sabe porqué, pero no se nos antojaba nada, pasaban los vendedores a ofrecer sus productos y ni siquiera los mirábamos después de esos juegos y esas salidas, nos retirábamos a dormir tan contentos.

Con mis hermanos varones nunca tuve problemas, aunque al menos dos de ellos lo recuerdo bien, intentaron que estuviéramos a su servicio, es decir hacerles un mandado o hacer sus labores por ellos, pero mi madre nunca lo permitió, siempre dejó en claro que todos éramos iguales, al contrario a los pobres les tocó “cuidarnos” de los muchachos que se nos acercaban según ellos con intenciones inciertas, así que tuvimos que aprender a sortearlos para evitar un regaño de su parte.

Recuerdo con cariño esa etapa en donde como he dicho, todo se compartía incluso la zozobra, la incertidumbre del mañana, el hacer los pagos de los servicios básicos como la luz, el agua y qué decir para la compra de alimentos donde con tantas bocas lo que hubiera y que fuera comestible se acababa de inmediato. A pesar de todo creo que esos problemas eran importantes, pero confiábamos en que Dios proveería, ahora en cambio en este mundo tan competitivo, la inquietud se deriva de otras cosas.

Yo no estudié de “corridito” mi formación se fue dando como fue siendo posible, después de la primaria, la secundaria la terminé en dos instituciones ya que tuve que abandonar una para ganar dinero y poder continuar; la preparatoria la cursé varios años después, de hecho ya tenía a mi primer hijo cuando la estudié. Después de terminarla me dediqué a tomar una serie de cursos que me permitieron prepararme mejor para el mundo laboral que ya se veía complejo, pues ahora había que tener una serie de estudios para poder ingresar a uno donde se obtuviera un salario digno; ya tenía mi familia formada cuando decidí estudiar una carrera profesional así que considero que mi fuente de inspiración principal fue la familia que formé y que afortunadamente aún conservo, mi pareja y mis dos hijos, hombre y mujer y para ellos son mis triunfos y claro que también para mí.

También le tengo que dar todo el crédito que merece a mi madre, ella siempre nos dijo, “¿quieres mandar o que te manden? Tú decide y entonces “estudia” Esa era su respuesta cuando por alguna razón nos quejábamos sobre el trato que algunos patrones o jefes tenían con nosotras y nos decía, “ese” o “esa” se cree mucho porque estudió, ustedes también pueden, así que busquen como hacerle.

Si consideramos que empecé a tratar de ganarme la vida desde los 10 años, y que mis estudios por azahares de la vida los hice con varios espacios de tiempo entre ellos, podría decirse que tuve oportunidad para pensar en estudiar una carrera que llenara mi vida, mi primer deseo fue estudiar para ser abogada, me llamaba la atención pensar en que defendería a la gente y que podría participar en hacer leyes para la sociedad; pero mi deseo cambió cuando ingresé a trabajar en la Universidad Autónoma de Nayarit en abril de 1984, la vacante que había disponible en el tiempo que ingresé era de bibliotecaria y además dicho de una forma que me intrigó “solo hay de bibliotecaria”.

Pregunté que había que hacer porque desconocía las funciones que se debían desempeñar, y me dijeron rápidamente que sólo había que prestar libros, así que mi primera adscripción fue la Escuela de Medicina –hoy Unidad Académica de Medicina-, a su biblioteca, cuando ésta se encontraba allá en el edificio Fenelón; me sorprendí mucho del estado tan terrible en que se encontraba dicha biblioteca, por fortuna pude conseguir bibliografía sobre cómo organizar una biblioteca y me interesó mucho saber que había muchas cosas por hacer, así que mi deseo de superación personal aunado a la inspiración que para mí significó ingresar a la universidad a trabajar y casualmente al servicio de una biblioteca hicieron la fórmula que se requería para hacer mis trámites correspondientes y trasladarme a la ciudad de México a estudiar allá, en la querida y siempre añorada por mí, la Universidad Nacional Autónoma de México a donde me trasladé con mi familia; en el SETUAN recibí todo el apoyo para que se me elaborara un convenio por la duración de la licenciatura en Bibliotecología, carrera que terminé exitosamente y me titulé con mención honorífica.

Al tiempo, busqué una maestría en donde pudiera combinar mis conocimientos de bibliotecología con todo el entorno de una administración que a todas luces era visible implementar así que estudié la Maestría en Administración y me titulé casi de inmediato, ya sabía que proyecto podía implementar y así en el mismo año que egresé, a los cinco meses ya había presentado mi examen profesional, cabe decir lo grato que fue para mí estudiar en el Instituto Tecnológico de Tepic y que descubrí muchas de sus fortalezas en el cuerpo docente que impartió varios de los contenidos del programa.

Tengo 26 años de antigüedad en la universidad, ingresé a ella el 4 de abril de 1984. He sido orgullosamente bibliotecaria desde mi ingreso a la UAN. Mi primera adscripción fue la Escuela de Medicina, posteriormente en junio de 1998, fui invitada por el Rector Francisco Javier Castellón Fonseca a ocupar el cargo de Directora de Desarrollo Bibliotecario, puesto en donde me desempeño desde esa fecha.

Tuve varios trabajos todos importantes para mí porque me permitieron ganarme la vida dignamente, y aprender muchas cosas que en el ramo privado se dan continuamente, me refiero a la capacitación, siempre fui invitada a capacitarme y eso me permitía saber un poco más y conservar el trabajo, éstos fueron desde el ramo de la hotelería hasta el ramo administrativo en varias empresas privadas.

Sigo casada tengo dos hijos; mi hijo mayor tiene 32 años y licenciado en Sistemas Computacionales, egresó de la Unidad Académica de Economía en nuestra UAN; mi hija tiene 22 años al momento de este escrito, acaba de concluir su año de internado (estudia Médico Cirujano en la UAN) e iniciará su servicio social.

Mi cerebro rechaza que estos ámbitos en los que me desenvuelvo sean más del ámbito masculino, porque siempre creí que éramos iguales aunque con el tiempo me di cuenta que no es así, hay más oportunidades de ascender a puestos de primer nivel para hombres que para mujeres, quizá nos falte mezclarnos más entre los hombres y compartir más cosas con ellos estoy en eso.

Si este mundo fuera más maravilloso de lo que ahora es, seguramente esta pregunta no sería necesario contestarla, pues hombres y mujeres accederíamos a un mercado de trabajo que nos valoraría por igual. Muchos sabemos que las ocupaciones son más comunes para hombres que para mujeres, a mí me tocó ser la primera mujer directora en el área en que me desempeño y he tenido que mostrar mucha fuerza y valor para mantenerme.

Las mujeres tenemos que trabajar mucho para sensibilizar a los que nos rodean y que nuestro trabajo sea notorio y valorado, si una mujer lo hace, se piensa que un hombre lo podría hacer mejor; igual existen puestos femeninos y puestos masculinos no me molesta ahora, pero para algunos hombres es más fácil ausentarse largo tiempo de su casa y al llegar encontrará todo igual y además esperándolo, en cambio la mujer debe prever y abastecer para que dure hasta su regreso. En realidad en lo personal no he sufrido tantas cosas como puede ocurrir a otras mujeres, me considero un ser pensante y entonces obro en consecuencia, asumo la parte que hay que hacer.

Cuando se me brindó la oportunidad de ser Directora de Desarrollo Bibliotecario, mi hija estaba en quinto año de primaria, fue realmente doloroso darme cuenta que por los horarios de trabajo no podría pasar a recogerla a la primaria como era usual todos los días, ya que a partir de esa fecha, combinaba ahora tareas con mi pareja que antes habían sido de mi exclusividad. La cosa no paraba ahí, ahora habría que ver qué pasaba con la casa ¿quién se encargaría de hacer todo lo que siempre hacía yo?

Le dedico a este trabajo muchas horas al día y he puesto todo mi cariño, compromiso y energía todos los días, tengo presente que las mujeres tenemos que poner más esfuerzo que los hombres para destacar y eso que seguido visto pantalón.

Aunado a ello, por el mismo desarrollo que iba tomando esta dirección, salía de viaje continuamente necesitaba repartirme en varios pedazos para cumplir con todos mis roles: el trabajo, la casa y ser mamá, con mi hijo adolescente y mi hija en la escuela primaria; por fortuna la parte del hogar la pudimos cubrir no sin algunos descalabros entre todos pero siempre bajo protesta de mi familia y con muchos reclamos y sentencias como “ el día tal hay junta y ojalá puedas ir porque siempre te ando disculpando” o “agenda tal día eh? porque hay un evento en la escuela y quiero que estén todos”; ó estar en la oficina y chatear con mis hijos para preguntarles como les fue ya que por sus ocupaciones y las mías no me tocaba verlos llegar a casa.

Al final creo que ha valido la pena, mi trabajo me ha dado enormes satisfacciones, mis hijos son sanos y destacan en su área, al final la conjunción de esfuerzos dio su resultado. He tenido la oportunidad de probarme profesionalmente, en las dos administraciones que me ha tocado servir, me han dado su apoyo y confianza y ha sido posible impulsar varios proyectos que han permitido que la institución se perfile como líder en el estado en materia de bibliotecas, eso me da mucho orgullo. Con el paso del tiempo he tejido otras ideas personales donde me hubiera gustado dar un paso más, es decir ascender, subir un escalón, la oportunidad aún no llega pero espero ser tomada en cuenta.

Sin duda que las mujeres no hemos tenido un acceso fácil en muchos de los eventos por los que incursionamos; Cuando una mujer se vuelve experta en un saber y por supuesto lo ejerce, cambia mucho su entorno, su forma de ver la vida, incluso para algunos se vuelve algo amenazador, peligroso, y como no serlo, si entra de lleno a la competencia con mujeres y hombres.

Recuerdo que cuando ingresé a estudiar mi carrera por doquier escuchaba que la Bibliotecología es una profesión femenina y que por ello, había elegido adecuadamente esta carrera, recuerdo también que los puestos más importantes generalmente se les otorgaban a los hombres pero que el trabajo de fondo, el cimiento lo hacían las mujeres.

Ahora que me ha tocado estar en una pequeña parte de la toma de decisiones creo que desafortunadamente en varios casos tengo que asentir que hay algo de razón en el porqué a la mujer se le relega para los puestos importantes; la causa de las ausencias de las mujeres en más de un ochenta por ciento es por las cuestiones del hogar y los hijos; de las mujeres se recibe esa llamada de aviso de última hora de que no podrán acudir a sus labores por las causas mencionadas, por ello considero que el rol de género continúa presente; son contados los hombres que se ausentan por esa causa y si lo hacen es para utilizar algún derecho sindical más que por ser verdaderamente cierto que esa sea la causa de la ausencia.

Como mujer, busco lo que todos, amor, aceptación, y encontrar ese espacio público para la implementación de ideas que me permitan cierto impulso, cierta realización personal día con día, con un impacto en la sociedad en la que me desenvuelvo, creo que si sólo me hubiera dedicado a tener un trabajo y cuidar a mis hijos, mi vida a estas alturas la vería diferente, esperando a que los hijos crecieran y ver hacia donde iría su futuro y no el mío, sin embargo, mi trabajo me inyecta energía todos los días, construir me permite tener esa sensación de la realización de un sueño, siento que los productos de mi trabajo son de utilidad para quienes sirvo y eso me da energía para llegar con los míos y ver la cotidianidad de otra forma como más ligera pero agradable.

El mundo contemporáneo nos exige ser más competitivos en cualquier ámbito en el que nos encontremos, las mujeres con mucho esfuerzo, logramos el que se nos conceda un nivel de competencia mayor en cada una de las actividades que llevamos a cabo. Debo confesar que esta misma competencia me ha ayudado mucho de tal forma que ha contribuido a que mi autoestima se mantenga en un nivel adecuado a pesar de las adversidades.

Con el tiempo fui explorando en forma más consciente los distintos roles que durante el día asumo y eso me ha permitido desplegar ciertos aspectos que han formado mi

personalidad y me ayudan a encarar la vida con mayor entereza. Pero, la pregunta concreta es, cómo se produce el cambio.... a mí se me presentó así como obligatoriamente, era quedarme con mi trabajo cotidiano y criar a mis hijos solamente o, pensar en hacer algo más, trascender, cumplir sueños, ambicionar pero sobre todo, emprender esa ruta diaria hacia la búsqueda de la felicidad, de lo que ésta significaba para mí además de mi familia y lo intenté, estudié, practiqué y aquí sigo haciendo mi trabajo todos los días y buscando nuevos retos que me permitan mantenerme activa, al tanto de las novedades que surgen en mi área y poniendo en práctica lo que acomoda a nuestras necesidades

He cambiado mucho desde que me di cuenta que podía hacer algo diferente, que tenía posibilidades de hacer más, cuando me percataba de que mi trabajo gustaba, que tenía un impacto, me sentía feliz de lograr mi sueño y claro que la opinión de mi misma ha cambiado, espero que el tiempo me confirme que es para bien, aunque debo ser cautelosa, y no confiarme demasiado, seguir buscando siempre respuestas para atender incluso a mis propias preguntas.

El cambio requiere costos, los que eran tus amigos cambian cuando eres su jefe y es cuando te das cuenta que no eran tanto, la vida personal se modifica, las prioridades cambian, aunque siempre he puesto a la familia en primer lugar, mi trabajo es la segunda prioridad en mi vida, me preocupo por estar al pendiente de los cambios que surgen en mi área, buscar recursos para aplicar estos cambios y vigilar continuamente su funcionamiento, mejorar, avanzar, no detenerse, no sentarse, dedicarle 25 horas a lo que amerite hacerlo y al final del día me retiro satisfecha porque las cosas siguen funcionando y pensando en lo que falta por hacer. No sufro nada de eso, al contrario, para mí el trabajo es un motor que bombea ese sentimiento todos los días de hacer algo positivo por nuestra institución y eso me hace sentir muy bien.

Mantener un equilibrio entre lo público y lo privado creo que es un reto constante, la estrategia está en diferenciarlo y actuar debidamente según el caso lo amerite.

Creo que no se conquista el saber, se obtiene a través de mucho esfuerzo, siempre lo he dicho, que mientras otros se acuestan yo no me duermo cuando se requiere un esfuerzo adicional, no miro la hora sino hasta que se termina lo que hay que hacer; mantener ese ritmo es realmente la clave, no “echarse a dormir” cuando se ha obtenido un logro sino que hay que ir casi de inmediato en busca de otro.

Para saber vivir y ubicarme en la realidad, de mi existencia, mi razón de ser, mantengo en mi familia mi rol de mamá, esposa y ama de casa pero con ciertos límites y con responsabilidades compartidas, compromisos por parte de todos así lo han

entendido, si tengo exigencias como todo pero se negocia y llegamos juntos al objetivo se aprende a disfrutar de los descansos y las vacaciones, eso vigoriza para empezar de nuevo ese tocar a diario la realidad, lo cotidiano, ubica para pensar en que se quiere hacer mañana.

Lo amenazante puede ser quizá esa ruptura de orden entre los géneros y no saber el camino, dar "palos de ciego" para encontrarlo. La disolución de los límites, cosas de hombre y mujer y no tener la entereza para diferenciarlo. ¿Ser competitiva, amenazante? Me gusta más pensar en que soy un ser racional, con ideas propias, con proyecto de futuro, que intento todos los días combinar mis actividades con lo cotidiano porque al final del día me gusta más entregarme a lo sencillo, disfrutar un espacio donde el esfuerzo sea menor.

Si mis congéneres me consideran que soy amenazante y competitiva me alegra, porque eso me da mucha energía, y las ideas con esa emoción se me despiertan más fácilmente.

Comentarios Adicionales

Algunas preguntas me fueron un poco difíciles de contestar porque no estoy muy relacionada con problemas de género, será quizá porque toda mi vida he luchado por mi espacio y me parece hasta hoy un proceso natural en mi vida. Gracias por esta oportunidad, pude hacer reflexiones y entender incluso para mí mi desarrollo en algunas facetas.

4. Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón de Guevara

Edad 56 años

Escolaridad Doctorado

Mi infancia la viví en medio de un ambiente muy acogedor porque teníamos a unos padres esforzados en la vida. Puedo decir que era un ambiente de felicidad. Tanto mi mamá como mi papá nos inculcaron la educación como lo mejor que nos podía ocurrir en la vida. Por eso le dimos una gran importancia a la escuela. Por su parte, la escuela era muy posibilitadora ya que las maestras eran además de competentes, eran muy generosas con sus enseñanzas.

Viví con mi mamá, mi papá y mis seis hermanos. Somos cinco mujeres y dos hombres. Además, siempre había una familiar que venía de algún rancho cercano y se quedaba en la casa a estudiar. Mi papá era peluquero y mi madre fue secretaria antes de casarse. Después de casada dejó de trabajar y cuando estuvimos más grandes volvió a trabajar como maestra de una secundaria.

Además de ello, teníamos una familia amplia de tías, abuelitos, etc. Mis tías son profesoras y era muy emocionante cuando nos contaban sus experiencias en las escuelas donde trabajaban. Sin duda, ello nos inspiró para saber que trabajaríamos fuera de casa cuando fuéramos grandes.

Mi padre nos pagó los estudios de academia con la finalidad de que después de la secundaria trabajáramos y estudiáramos al mismo tiempo, debido a que no nos podían sostener los estudios a todos los hermanos.

Desde chica viví en un ambiente familiar de maestras y profesionistas las cuales siempre hablaban de su trabajo con mucho entusiasmo. Por otra parte, mi padre nos impulsaba a reflexionar sobre los acontecimientos diarios. Leíamos el periódico en la casa y se comentaban las noticias de actualidad. Era una necesidad encontrar explicaciones. Mi tía Consuelo Guevara, hermana mayor de mi madre, fue una mujer pionera porque fundaba escuelas secundarias en diversos pueblos. Ella fue un estímulo para continuar estudiando.

Antigüedad en la U. A. N. 27 años

Puestos en los que se ha desempeñado Coordinadora de Investigación Científica (1983-1986)

Fundadora y Directora del Archivo Histórico

Directora de la Revista Convergencia

Directora de la Revista Unir

Coordinadora de la Especialidad de Estudios de Género

Tuvo otro trabajo antes de la UAN

Ayudante de Investigación en la UNAM

Jefe de Oficina en la Secretaría del Trabajo

Situación personal: Soltera por decisión propia y siempre he tenido un amante

Tengo tres preciosas hijas y próximamente una nieta

Edad de los hijos

Elena 26, Amapola y Eugenia 21 (gemelas)

Escolaridad (hijos)

Elena: Lic en Filosofía

Amapola: Pasante de Biología

Eugenia: Estudiante de Lic. En Diseño Gráfico

Es un proceso donde las mujeres carecen de formación para enfrentar las nuevas responsabilidades desde lugares diferentes a los tradicionales. Por ello, las mujeres lo asumen como una segunda jornada: estamos obligadas a ser buenas profesionistas pero no tenemos ningún tipo de ayuda para llevar a cabo las actividades del hogar. Se convierte en una carga muy pesada. Sin embargo, las mujeres, al ser evaluadas con los mismos indicadores que los hombres somos evaluadas de manera injusta.

La primera ruptura se refiere a tener un ingreso propio de lo que se deriva la construcción de un principio de autonomía. No siempre ocurre, pero es importante. La segunda ruptura se refiere a tener la posibilidad de una socialización propia a partir de las vinculaciones del trabajo, de la convivencia, sin que la socialización de su vida dependa del esposo.

Ello permite a las mujeres imaginar una vida diferente sin que necesariamente esté vinculada al ámbito familiar. Esta discontinuidad se puede convertir en el principio para una vida autónoma, al menos para definir un proyecto de vida desde un lugar diferente al del hogar, que lo incluya pero no se centre en él.

Para mí ha sido muy importante tener acceso a teorías y discusiones académicas donde se pone en duda el discurso tradicional sobre el lugar de la mujer en la sociedad. También lo ha sido el hecho de contar con ejemplos de mujeres que tienen metas sociales y las llevan a cabo. Me parece que el cambio ocurre de manera paulatina una vez que se tiene conciencia social del lugar de las mujeres en la sociedad como un lugar diferente del asignado por la tradición.

El ámbito de la vida privada es muy necesario y placentero siempre y cuando no se convierta en un obstáculo para la vida profesional. Las mujeres estamos construidas dentro de una ideología de la esposa abnegada y la madre sacrificada. Una vez que nos damos cuenta que la felicidad no la encontramos en esas imágenes entonces buscamos otras formas de construirnos como mujeres.

Yo trabajo desde los 15 años de ahí que siempre me he asumido como una mujer que trabaja. He tenido la fortuna de trabajar en actividades que me gustan, por lo cual me siento muy satisfecha. También me gusta propiciar espacios donde las mujeres podemos crecer en colectivo.

Respecto del hogar me siento muy bien en mi hogar, veo crecer a mis hijas y asumir sus propias responsabilidades. Como no construí la imagen de una mujer hogareña (pensando en mí misma), no tengo que renunciar a ello

El costo más importante es hacerme cargo de mí misma. Yo soy responsable de lo que digo, lo que opino, lo que hago o no hago. Las mujeres dejamos de ser mujeres "protegidas" ya que carecemos de un esposo que responda por

nosotras. Sin embargo, es un costo que asumo con toda la responsabilidad que conlleva.

Para mí una estrategia fue venirme a vivir a la ciudad de Tepic, ya que antes vivía en México. La ciudad pequeña permite estar en ambos ámbitos sin grandes costos de traslado. La segunda estrategia es tener responsabilidades públicas de acuerdo a la edad de mis hijas, ya que hubo periodos donde tenía que tener mayor presencia en el hogar.

La tercera estrategia fue contar con otras mujeres que me ayudaron tanto en la vida privada como en la pública. Al interior del hogar, la ayuda de cuñadas, suegra, hermanas, amigas, personas del servicio doméstico fue esencial para llevar a cabo todas las tareas del cuidado físico, emocional y espiritual mío y de mis hijas. En el ámbito profesional, la convivencia y ayuda de secretaria, compañeras, colegas, alumnas ha sido el mejor acompañamiento porque he crecido junto con ellas, con historias propias de vida, con sus procesos.

Conquistar un saber es saber que sabemos muy poco. Vamos formulando algunas certezas y con ellas caminamos en la vida. De esas certezas pasamos a otra que derrumba parte del discurso tradicional en el que vivimos. Sin embargo conservamos saberes como experiencias, sobre todo experiencias de las mujeres que nos antecedieron. Pienso ahora que vivo con las certezas de mis tías, de mis abuelas, de las escritoras y teóricas que admiro, las que me hacen reflexionar, con las certezas de la vida.

Es muy amenazante porque además de mostrar con su ejemplo nuevas posibilidades de ser mujeres, se convierte en una persona con propuestas. Las mismas mujeres pueden no entenderla porque atenta contra su propia forma de vida, en la cual encuentran comodidad y refugio. Para los hombres tradicionales es muy amenazante porque se convierten en mujeres libres.

Comentarios adicionales

Las mujeres transitamos por rupturas diferentes a las esperadas. Se pensaba que las mujeres “demostrábamos” tener las mismas capacidades de los hombres y por ello, entrar al mundo del trabajo. Pero el avance de las mujeres pone en cuestión el sistema organizado en la priorización de lo masculino sobre lo femenino. Se trata de plantear un sistema de vida diferente. Son muchas ya las mujeres que sienten en sí mismas la necesidad de realización social, incluso, con tanta o mucha más fuerza que la gestión de un grupo familiar.

De las cinco académicas a quienes se les envió el cuestionario respondieron cuatro, dos de ellas solteras, una viuda, y una casada, todas refieren tener superación personal debido a la motivación siempre por el estudio, de la figura materna y coinciden haber iniciado su vida laboral a edades tempranas para seguir estudiando y trabajando ya que todas provienen de familias numerosas.

Conclusiones

La investigación se realizó a través de un cuestionario de ocho preguntas en las que se pretendió profundizar en la subjetivación de los roles de género en estas mujeres, conocer si el mismo se producía atendiendo a modelos tradicionales o no tradicionales y a su vez preguntar cómo este proceso podía estar impactando la vida privada, la vida pública y el desempeño social de estas mujeres.

En este trabajo se evidencia que dentro de la primera ruptura se refiere a tener un ingreso propio lo que origina a la construcción de un principio de autonomía. Además de tener una socialización propia a partir de las vinculaciones del trabajo sin que la socialización de su vida dependa del los esposos. Refieren las entrevistadas a la pregunta, cómo se produce el cambio en ustedes, éste se presenta de manera paulatina, por ejemplo la ideología de madre abnegada, madre sacrificada la eliminan una vez que se dan cuenta que la felicidad no se encuentra en estas imágenes, se buscan otras formas de construirse como mujeres.

Otro comentario es que el cambio se presenta con mucho esfuerzo se concede un nivel de competencia mayor en cada una de las actividades a realizar, sintiendo como obligatorio el cambio porque era quedarme con mi trabajo cotidiano y criar a mis hijos o pensar en hacer algo que trascienda y poder cumplir mis sueños.

Otro comentario es que a partir de los retos, aprendizajes y el sentido de responsabilidad se hacen los cambios en mi persona. El costo al cambio se presenta reflejado en la falta de tiempo principalmente dedicado a la familia en los momentos en los cuales no se pudo estar presente con ellos y se siente la culpa.

Dentro de las estrategias de conciliación de lo público y de lo privado, es un reto constante, la estrategia está en diferenciarlo y actuar debidamente según el caso. También contar con otras mujeres que ayuden tanto en la vida privada como son cuñadas, suegra, hermanas, amigas personas del servicio doméstico.

En lo profesional la ayuda y convivencia de la secretaria, colegas, compañeras que acompañan en su crecimiento de ambas. Conquistar un saber, mantenerlo y ejercerlo dota de un poder del cual son portadoras las mujeres académicas resultando dos espacios a los cuales no hemos tenido fácil acceso.

El mantener un saber no se conquista se obtiene a través de mucho esfuerzo, y para saber vivir se mantiene el rol de mamá, esposa y ama de casa con responsabilidades compartidas.

Se puede decir que estas mujeres han superado una de las limitaciones que, como madres, se les ha impuesto la descalificación personal en lo público, pues sus hijos las ven como mujeres con autoridad y reconocimiento y saben que sus madres "valen", no sólo para el trabajo de casa y decisiones domésticas, sino para la esfera pública.

Observamos que la presencia de la mujer académica puede ser amenazante y competitiva, puesto que les gusta pensar que son un ser racional, con ideas propias y proyecto de futuro.

En los resultados de este trabajo pudimos conocer que para estas mujeres académicas, la "vida profesional" es altamente significativa y constituye una fuente de gran satisfacción siendo uno de los objetivos centrales en sus vidas que se expresan en sólidos proyectos de superación y enriquecimiento profesional.

Todas las entrevistadas poseen grados académicos y cuentan con un historial brillante tanto en el ámbito académico como en lo social.

Agradecemos la atención y el tiempo que dedicaron las mujeres académicas en contestar las preguntas enviadas para la realización de este trabajo. Mil gracias.

Bibliografía

(Alvarez, Y. 1998). "Mujer profesional: los retos hacia un cambio." Trabajo de Diploma. Tutora Dra. L. Fernández. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

(Arana, María José 1997). "Repensar la sexualidad desde las mujeres. Aportaciones desde el feminismo a la Ética Sexual." En Revisión de la Comprensión Cristiana de la Sexualidad. Editorial Nueva Utopía, Madrid, España.

(Arés, P. 1996). "Hogar, dulce hogar. ¿Mito o realidad?". En proceso editorial, Ciudad de La Habana, Cuba.

(Arias, J. 1996). "Fernando Savater: El arte de vivir." Editorial Planeta, Barcelona, España.

(Becker, C. 1989). "El Drama Invisible". Editorial Pax. México.

(Burín, M., Moncarz, E. y Velázquez, S. 1991. 59). "El malestar de las mujeres". Buenos Aires. Argentina.

(Fernández, L. 1995). "Personalidad y relaciones de pareja." Impresión ligera Veracruz, México.

(GARCÍA Guevara, Patricia, 2004). *Mujeres académicas. El caso de una universidad estatal mexicana*, México, Plaza y Valdés/Universidad de Guadalajara.

(González, A. y Castellanos, B. 1995). "¿Desaparecerán los géneros cuando muera el sexismo.?" Revista Sexología y Sociedad. Año 1 No. 2. Ciudad de La Habana, Cuba.

(Kleinman,R., Pérez, N. y Repetto,C. 1992). "Varones y mujeres, que se espera, que queremos". en: Revista Argentina de Sexualidad Humana. Editada por SASH Año 6 No. 1. Buenos Aires, Argentina.

(Lagarde, M. 1995). "Mujeres Universitarias y Modernidad." En Seminario sobre sensibilización de género, leyes y políticas relacionadas con las mujeres. Editorial UCR. San José, Costa Rica.

(LUÉVANOS, Aguirre, Celia, 1997). *Identidad de género en los procesos socioculturales de la familia y la escuela: historias de vida con padres y madres docentes de educación primaria*, Tesis de maestría en Sociología, Universidad de Guadalajara.

(Martín, E. 1995). "Los cambios en el rol femenino y su impacto en el sistema familiar". Entrevista con la Antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda. Revista Colombiana de Psiquiatría, Vol XXIV, No.4 1995.

(Martínez Covarrubias S. 2006. "Mujeres y universidad. Vidas académicas". Dirección Gral. De Publicaciones , Universidad de Colima.

El papel de las mujeres dentro del profesorado universitario

Omar Ulloa Cobos⁵⁰

Ana Yudit González López⁵¹

Noemí Rojas Jaime⁵²

Resumen

La universidad es un espacio de educación continua donde estudiantes y docentes se encuentran en formación. El profesorado universitario es parte esencial del trabajo que se realiza, se necesita de la integración de los miembros de la comunidad universitaria para que la universidad exista. Los docentes entran en diversas problemáticas relacionadas con su labor, actualización, capacitación e ingreso, y en especial con las discriminaciones hacia las mujeres para acceder a puestos de mando dentro de la universidad, o bien en el trabajo común de los académicos.

El profesorado universitario necesita responder al modelo educativo de la universidad para atender las necesidades o problemáticas sociales que aquejan a la sociedad, las tendencias en educación, y los problemas propios que acontecen dentro. Para ello necesita de la colaboración de los sujetos que conforman la comunidad educativa a fin de abatir la resistencia y comenzar a trabajar libremente en la formación de calidad.

Introducción

El profesorado universitario juega un papel muy importante en los procesos de formación de los estudiantes que se encuentran en las universidades. No obstante existen problemáticas en su labor pedagógica, en la igualdad de oportunidades y en los procesos de transformación que viven como docentes universitarios.

El propósito del presente trabajo fue caracterizar el trabajo del profesorado universitario desde la mirada de las mujeres, y su incorporación a la labor académica. Para ello se hicieron dos entrevistas a profesoras con más de veinte años de antigüedad como académicas.

El trabajo inicia con una exposición acerca de lo que significa ser docente, el concepto de docencia, el de universidad y el de docente universitario como sujeto educativo heterogéneo y diferente al resto de los docentes, que mantiene un trabajo constante y diverso en investigación, docencia, tutoría y gestión. Posteriormente se retoman puntos referentes a las tendencias en educación como forma de trabajo en las universidades, realizando una caracterización de sus dinámicas. También se hace referencia a la equidad en la universidad en cuanto a las oportunidades generales, y en particular con las de género.

⁵⁰Licenciatura Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Nayarit, mar_uc2000@hotmail.com

⁵¹Licenciatura Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Nayarit, glez8_yuli@hotmail.com

⁵²Licenciatura Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Nayarit. noemi.r.j@hotmail.com

La experiencia de las entrevistadas permitió conocer las condiciones de ingreso a la universidad, la caracterización del profesorado universitario en años pasados y en la actualidad, así como las problemáticas de equidad de género que vivieron, conocieron y que siguen persistiendo.

Los resultados se muestran a partir de tres criterios: 1) equidad de género, 2) caracterización del profesorado universitario y 3) procesos de transformación del profesorado universitario.

Desarrollo

La educación a través de la historia se ha considerado como base de los procesos de desarrollo; así mismo, en su ejercicio se han experimentado diversas problemáticas, enfoques, paradigmas, entre otras, referentes a la labor que realizan docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Según grandes autores en el plano educativo, los enfoques bajo los que se trabaja en la formación han venido cambiando, pero esos cambios son manifiestos en los discursos pedagógicos principalmente, y no en la acción como es de esperarse. Así pues, la Maestra Elva Anzaldo menciona:

“Algunas deficiencias que encuentro en la labor académica del profesorado universitario es su resistencia al cambio, y abrir su mente a otras formas de pensar y hacer, así como de actualizarse...”

La educación mucho tiempo ha funcionado a través de un mecanismo, donde los docentes son los poseedores del conocimiento y los alumnos quienes reciben esos conocimientos, se puede concebir como una educación bancaria, donde los docentes se encargan de llenar esas vasijas con conocimientos que ellos creen necesarios.

Entonces los docentes, llamados comúnmente maestros o profesores, son sujetos activos que transmiten de una generación a otra los conocimientos que poseen, atentando contra la libertad y ejercicio de las habilidades y capacidades que poseen los estudiantes.

1. La Docencia como actividad del profesor

Dentro del proceso educativo se establecen dos procesos diferentes pero interrelacionados; por un lado el de enseñanza, donde los docentes hacen uso de recursos pedagógicos para promover el aprendizaje, mismo que es el segundo de los procesos, y que en él se involucran tanto los docentes como los estudiantes, ya que se deben considerar ambos sujetos como aprendices durante el proceso educativo.

El docente se puede conceptualizar como un sujeto que orienta el proceso de aprendizaje apoyándose en estrategias pedagógicas para facilitarlos, en donde se involucran estudiante-docente, y se evalúa constantemente el proceso mismo y el logro de los propósitos de aprendizaje para determinar los logros y

desaciertos con el fin de reorganizar el trabajo para mejorar el proceso. A partir de ello, se puede decir que la docencia es una actividad compleja en donde intervienen diversos factores que determinan tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje y que existe la participación de ambos sujetos durante el proceso educativo. La maestra Anzaldo menciona:

“Para mí la docencia es una actividad, algo compleja porque no nada más es un trabajo de enseñanza, que el profesor realiza, sino que implica todo el proceso educativo, de ahí que no nada más es enseñanza sino aprendizaje, que incluye hasta relaciones de conocimiento e interacciones sociales, que se dan entre los participantes de este proceso, y, porque gracias a este proceso se logra llevar a cabo la formación de determinado individuo, según el nivel de estudio que se trate, muchas veces se equipara la docencia con enseñanza, es algo más, esto implica la preparación y desarrollo del proceso y acto educativo, en donde el docente universitario debe de tener las cualidades siguientes:

- *Ser experto en la disciplina que va incursionar, pero también en cuestiones pedagógico- didácticas y educativas*
- *Ser un profesional de la educación, y con ello ser una persona de mentalidad abierta, e incluso con visión a largo plazo, para poder identificar hacia dónde tiende el desarrollo, si es en nivel licenciatura, en la carrera que está participando ver como poder contribuir de la mejor manera en la formación del profesionista, flexible en su mentalidad abierta a todas las posturas teóricas que existen de su área, conocer ampliamente el campo de acción de la profesión que se refiera, sino es de manera práctica tener una idea clara de la profesión*
- *Ser investigador, al menos saber hacer investigación documental de su área de conocimiento, pero también hacer investigación sobre su práctica, al menos esa capacidad de auto-reflexión de qué está haciendo en el aula.*

La tarea docente desde la opinión de la maestra Anzaldo es una labor compleja, que requiere de un trabajo dinámico de los docentes no sólo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula, sino que también deben existir otras actividades que configuren su quehacer. Ahora bien, en la universidad se puede observar el trabajo docente desde diferentes perspectivas pedagógicas.

Se puede comenzar desde la corriente tradicional, donde el docente se ve como un “maestro” que posee el conocimiento; el aprendizaje se concibe como la capacidad de retener y repetir información, en donde la mente registra a través de los sentidos los estímulos procedentes del exterior, existe una relación mecánica del objeto de conocimiento y el sujeto que aprende, entonces el docente es un “mediador entre el saber y los educandos...

experimenta una enseñanza intuitiva” (Pansza, 2001: 160); los docentes requieren conocer el objeto de conocimiento para poder transmitirlo al estudiante. Aquí se puede observar cierta característica que aconteció en años pasados dentro de la universidad y que hoy pueden estar pasando, como lo menciona la maestra Lourdes Yerena desde su experiencia:

“...si me sentía que no iba a transmitir lo que yo quería mejor echaba marcha atrás, porque un maestro ante sus alumnos en el aula debe presentarse con la conciencia de que se preparó para ir a transmitir lo que le señalaron en su plan en su programa a desarrollar...”

Se observa que en los primeros años de la carrera como académica, la maestra Lourdes tenía un enfoque tradicional de la enseñanza, donde ella iba a las aulas a transmitir a sus estudiantes los contenidos que se le marcaban en su programa o plan de estudios; ahora bien, no se puede categorizar dentro de esta corriente a la maestra, ya que ella mantenía cierta atención a los programas, por lo que también se denotan rasgos de la escuela tecnocrática.

Dentro de la Escuela Tecnocrática el poder del maestro cambia a diferencia de la escuela tradicional, se concibe al docente como un sujeto que “guía el proceso de aprendizaje, desaparece del centro de la escena y deja el papel principal al alumno. Pero esta actitud no deja de ser una simple ilusión, porque detrás de ese clima democrático se esconden principios rigurosos de planeación y de estructuración de la enseñanza” (Pansza, 2001: 169). La enseñanza se convierte en una instrumentación, los estudiantes mantienen actividad constante pero sólo para ejercer las instrucciones que los docentes generan para llegar al aprendizaje, el cual está determinado por las conductas que el estudiante desarrolla, y por el trabajo mecánico de su quehacer. En la universidad no se sabe hasta qué punto se atenuó el trabajo bajo esta perspectiva, pero la maestra Lourdes Yerena menciona:

“...les decía a mis alumnos no soy enciclopedia, habrá una ocasión o muchas ocasiones en que me preguntarán algo y no sepa contestar, pero les aseguro que al día siguiente les traigo una respuesta, con esa confianza y con esa actitud manejamos...”

Se observa cómo los estudiantes tenían una imagen del profesor como el guía, quien tenía el conocimiento, es por eso que preguntaban constantemente sobre sus dudas, pero a la vez el maestro no daba al estudiante la libertad de buscar él mismo su aprendizaje, cuestionándolo con alguna otra pregunta o tratando de orientar su pregunta hacia la iniciativa para aprender por él mismo. Así mismo, la maestra menciona una labor de capacitación al prepararse para poder contestar a sus estudiantes sobre las dudas que ellos tenían, atendiendo a esta orientación, la escuela crítica adquiere significado, aunque no del todo.

Durante el proceso de reforma en la universidad se consideraba un trabajo bajo el modelo académico por competencias; la escuela crítica se puede categorizar como la precisa para éste enfoque. La reflexión forma parte esencial del proceso de aprendizaje, docentes y estudiantes necesitan replantear constantemente su trabajo a fin de dar direccionalidad a los esfuerzos para

alcanzar resultados de aprendizaje satisfactorios, que sean significativos para el discente y constituyan un nuevo marco para seguir aprendiendo; el docente es un sujeto que “reflexiona y replantea su propio quehacer, plantea analizar críticamente la acción de los diversos sujetos que intervienen y dar significado a todo aprendizaje” (Pansza, 2001: 181).

La maestra Elva Anzaldo menciona:

“...los maestros no sabemos cómo propiciar y promover el desarrollo de competencias, porque se siguen dando e impartiendo las clases de la misma manera...”

Se observa que aunque la reforma planteó las competencias como la forma de trabajo, los docentes no han sabido aplicar los fundamentos que éste contempla del modelo educativo para trabajar en la enseñanza y el aprendizaje; supuestamente la enseñanza se convierte en un proceso de autoreflexión donde los sujetos se preocupan por modificar esquemas a fin de lograr mejores resultados de aprendizaje, docentes y estudiantes despliegan actividades que anteriormente se les había diferenciado. Pero el aprendizaje también parte del interés de los estudiantes, la maestra Lourdes Yerena dice:

“...se dan estudiantes que van, hacen algunas investigaciones más profundas...”

No se generaliza, ya que ambas personas en su experiencia han visto como el trabajo de los docentes apunta hacia el transmitir, observan resistencia del profesorado para poner en marcha un trabajo bajo el paradigma del aprendizaje, que supuestamente es el que se trabaja en la universidad.

1.1 Educación universitaria

Ser docente involucra una acción distinta de acuerdo a los tipos y niveles educativos, ya que no se puede decir lo mismo de un docente de primaria a otro universitario.

Los docentes universitarios desarrollan actividades diversas, ya sea por programas de financiamiento, tutorías, situación laboral en cuanto a horas de trabajo o contratación, entre otras. Para entender el contexto en el que se desenvuelve un docente universitario primeramente se debe considerar el concepto de universidad, ya que es un espacio único y diferente. Se puede entender por universidad una comunidad académica de investigadores-profesores y estudiantes que orientan sus esfuerzos a fines comunes en la realización de su vocación humana.

La finalidad principal de la universidad es la búsqueda incansable de la verdad, aceptando que el conocimiento es inacabado, y la formación de auténticos profesionales que promuevan el bienestar social común. “Estamos hablando de que la misión fundamental de la universidad consiste en ser formadora de hombres y mujeres cabales, es decir verdaderos seres humanos; dicha tarea va más allá de la formación del «profesionista» y del mismo profesional.

Difícilmente podría entenderse una universidad sin estas notas sustantivas, trascendentes y constitutivas de su propio ser” (Esquivel, 1998).

Ahora bien, las instituciones de educación superior, en especial las universidades, ya no pueden idearse como una escuela que brinda solamente un título universitario, que se aprecie como educación terminal; sino que debería pensarse como un espacio de oportunidad para formarse, desarrollar habilidades del individuo, conocer cada día más y ser competente ante el nuevo contexto nacional e internacional, añadiendo un espíritu de perfeccionamiento.

La misión de las instituciones de formación profesionalizante se debe extender al progreso de habilidades y funcionamiento de capacidades basándose en el autoaprendizaje, la metacognición e involucrando el desarrollo de actitudes y aptitudes en función de las situaciones problemáticas con posibles soluciones. Además, las escuelas de educación superior deben incorporar en su filosofía la formación permanente con el fin de responder a la sociedad del conocimiento. Relacionado a ello, la Declaración Mundial de Educación Superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), menciona que dentro de las misiones y funciones que debe tener la educación superior, se debe incorporar el “constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente” (1998: p. 5).

1.2 El Profesorado universitario

Se observa que las tendencias apuntan hacia la consolidación de comunidades de aprendizaje, donde las escuelas se convierten en espacios de formación constante, y no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes, esto con el fin de desarrollar una capacitación pedagógica que le permita facilitar los procesos de aprendizaje de los sujetos en formación, grupo donde ellos también se insertan. Acerca de ello, la maestra Lourdes Yerena menciona que las expectativas sobre el trabajo académico de los profesores son:

“...acerca del trabajo del profesorado universitario, como te decía hace un momento, la capacitación, la preparación, pero sobre todo el ingreso, para el ingreso, nosotros tratamos de activar el ingreso de maestros, cuidando que los maestros tuvieran el perfil profesional...”

Entonces, ella da una importancia primordial a la capacitación como expectativa de los docentes para mejorar el trabajo académico. Ella también lo circunscribe como una tendencia de la educación; por el contrario la maestra Elva Anzaldo afirma que los docentes no conocen esas tendencias:

“...las resistencias que manifiesta el profesorado universitario hacia las nuevas tendencias en educación superior considero que se desconocen estas tendencias o no se logran interiorizar las implicaciones que tienen estas tendencias, si bien lo manejamos en el discurso ¿hasta dónde estamos comprendiendo nuestra labor como docentes?, pero en algunas carreras los maestros van a dar sus clases sin conocer el plan de estudios, sin conocer la estructura

curricular, sin conocer en que está contribuyendo el papel que juega en el contexto global en la formación del profesional, ¿conoce esas tendencias para el área donde yo estoy trabajando y la resistencia a las formas de trabajo? porque siempre buscamos la comodidad, eso va implicar rehacer toda una rutina y hasta aprender cosas nuevas , mejor así como lo he estado haciendo me da resultado, jah, quieren que use el cañón? pues bueno...”

La educación a través de la historia ha experimentado ciertas transformaciones en función a los roles de alumnos, profesores, calificaciones, entre otras; hoy en día se podrían llamar acciones de los docentes, estudiantes, sistemas de evaluación y procesos de enseñanza y de aprendizaje. Hoy en día se necesitan cambios radicales en el quehacer de las instituciones de educación, en particular las universidades.

Comúnmente los cambios han obedecido principalmente al crecimiento de la matrícula, la cobertura por muchos años fue el eje de desarrollo, pero en años recientes, los cambios se han venido estableciendo de acuerdo a políticas de mejoramiento y de búsqueda de calidad, la pertinencia del trabajo realizado se puede establecer de acuerdo a procesos formativos, y en los resultados que se generan. La profesionalización requiere de sujetos que se responsabilicen de su propia formación, creando espacios de comunidades de aprendizaje.

Aquí vamos a establecer una crítica, ya que el neoliberalismo puede generar tanto dificultades como beneficios; pero es común ver que se generan más problemáticas, donde existe una estructuración funcionalista que no permite el acceso de nuevos profesionales en las esferas laborales debido a que ellas ya están plagadas de viejos “lobos”; entonces la institución escolar, y los docentes en particular tienden a mostrarse como reforzadoras de las condiciones del presente y cerradas al futuro, se convierte en productores de trabajadores, intelectuales conformistas y ciudadanos dispuestos a acomodarse a un mundo cerrado.

Los docentes y estudiantes deberían convertirse en agentes críticos, personas capaces de cambiar los pensamientos ingenuos que mantienen politizado el sistema. Convertir la universidad en un espacio de reflexión, sujeta a conflicto constante, pero entendiendo el conflicto no como problema, sino como oportunidad de crecimiento y vincular el aprendizaje al cambio social.

Se trata de resignificar la acción de los docentes, reconocer la labor del educador como un sujeto autónomo, pero interdependiente y en constante diálogo con los estudiantes, con el enfoque pedagógico, responsabilizarse de las consecuencias del conocimiento que produce, las relaciones sociales que legitiman y las ideologías que dispersan entre los estudiantes. Es preciso iniciar a cambiar las ideologías opresoras y reproductivas, ya que el cambio requiere de disponibilidad, de reflexión sobre la propia acción, los aciertos y desaciertos.

1.2.1 Perspectiva educativa

La política educativa dominante se circunscribe en un discurso educador, donde la calidad es el fin último. Pero, hay que cambiar este sentido, y tratar de llevar un sentido de calidad en procesos para conseguirla también en los resultados.

El profesorado universitario es una comunidad diversa y heterogénea, cada profesor desarrolla su propia forma de trabajo de acuerdo a su perspectiva. Ahora bien, esa perspectiva se puede pronunciar en boga de una atención a necesidades reales de los estudiantes y propósitos de aprendizaje. Es aquí donde se puede reconocer la vigencia de la labor docente, cuando se enfoca al logro de propósitos adscritos en un proyecto de atención de necesidades.

Se observa en la universidad ciertas resistencias de los profesores hacia las nuevas tendencias en educación superior, los docentes dicen que atienden las necesidades de los estudiantes y que por ello ya mantienen en orden las tendencias. Por ejemplo, mencionan que existen cambios en su actividad, pero en ocasiones esos cambios sólo son imitaciones de las formas de trabajo en el aula, así pues se puede decir que se cambia el trabajo de dictado por el uso de proyectores, y que por eso ya se está a la vanguardia; la maestra Elva Anzaldo menciona que los docentes ni siquiera saben utilizar las nuevas tecnologías:

“...Pero hasta eso ¿sabemos hacer diapositivas?, la resistencia es al cambio en general, -yo ya me voy jubilar, que los jóvenes hagan algo-, y los jóvenes: -mi papá ha trabajado mucho así, pues yo le doy por acá-...”

Por otro lado, afirma que la resistencia al cambio es el principal problema al que se enfrenta el profesorado universitario:

“...los docentes no le quieren entrar a la academia porque muchos de éstos trabajan fuera de la universidad y esto lo están tomando como una tarjeta de seguro, porque si van las cosas mal en otros lados dicen: aquí ya tengo mi sueldo y algunas prestaciones, pero están entrando sin vocación, y en algunos casos realmente sin gustarle la docencia, aparte que no existe un proceso de inducción y capacitación inicial para que se involucren en todo lo que implica la educación en los tiempos actuales, y la resistencia al cambio al ser flexible.”

En cuanto a esto, la maestra Yerena menciona que cuando estuvo como académica universitaria, y a cargo de una dirección, ella siempre trató de que se realizaran las contrataciones del personal cuidando que cumplieran con el perfil profesional para que pudieran ejercer una docencia adecuada a las necesidades de los estudiantes:

“...nosotros tratamos de activar el ingreso de maestros, cuidando que los maestros tuvieran el perfil profesional, el perfil que se requiere en un abogado, que con su experiencia profesional, con su honestidad, con su honradez, porque son básicas para una cátedra,

una persona que no tiene la capacidad suficiente porque no tiene la experiencia profesional ¡porque es tan necesaria!, exigíamos una experiencia de 5 años mínimamente, para que ingresaran, aparte de que fuera una persona reconocida en su trayectoria con experiencia que son requisitos necesarios y esos han sido y seguirían siendo, porque improvisar maestros es acabar con la carrera...”

Entonces, los docentes universitarios desarrollan durante su trayectoria académica una serie de procesos de conflicto, expectativas, problemáticas, capacitaciones, actualizaciones, dependiendo de las necesidades y las deficiencias que ellos manifiestan.

Existen regulaciones establecidas como políticas de trabajo académico, son discursos armados para establecer pensamientos únicos en los sujetos que conforman las instituciones educativas. Estas prácticas no se reglamentan ni se imponen, sino que ingresan sutilmente por manos del pensamiento colectivo, es una fuerza imperceptible, pero dominante.

Por otro lado, en cuanto a programas de estímulos económicos a profesores universitarios, ellas comentan que si existieron, y que aún persisten. Pero tienen dos visiones distintas sobre ello; por un lado la maestra Anzaldo menciona que los programas de estímulos económicos han propiciado que se trabaje un poco más, que los profesores se preocupen por escribir, hacer investigación. Ahora bien, ella afirma que no se están teniendo los resultados esperados:

“...pero por otro lado no ha dado el resultado que se espera o no se han sabido articular estos programas por; un lado el perfil PROMEP promueve e incentiva el trabajo individual, pero dentro de estos mismos programas se está exigiendo la participación en grupos colegiados en los llamados cuerpos académicos, entonces no se ha sabido articular las dos cosas para retroalimentarse y fortalecerse, y generar acciones de trabajo colectivo.”

La maestra Yerena realiza una crítica más fuerte acerca del trabajo que realizan los docentes y cómo los incentivos no debieran darse a los profesores, que mejor se los deberían incorporar por igual a sus sueldos.

“Hubo un programa de becas, no recuerdo el nombre, que supuestamente son para mejorar la labor de los profesores. Con las que yo nunca estuve de acuerdo; cuando estuvimos en la dirección llegó ese fondo de apoyo, y no quise yo que se hiciera, lo ideal, yo lo propuse que ese fondo se reactive en el sueldo de todos los maestros, ¿por qué? Porque ya sabemos lo que sucede con ese tipo de fondos cuando llegan, había quienes y uno los conoce, llegaban con unos paquetones que investigaciones sabe qué tanto, bueno ellos tenían unas becas grandes, y de allí mismo de la escuela, recibían más que los que asistían y si realizaban actividades, pero que por su honestidad, no llevaban los documentos apócrifos, eso es lo que ha venido sucediendo, muchas gente cobra sus becas y a veces son los que menos trabajan, porque si, si que

los apoyen, pero yo no estoy de acuerdo, ese es mi argumento; fue que yo no estoy de acuerdo con premios al que cumple con su trabajo, no está haciendo nada extraordinario está cumpliendo con su trabajo, por qué estímulo? Porque cumplió? Hay que castigar al que no cumple, hay que castigarlo, hay que correrlo, pero que no vayamos a trabajar a dar más y que queramos un estímulo, si ya acepté trabajar por x cantidad, tengo la responsabilidad de cumplirlo como se quedó acordado, sin no, debo hacerme acreedor a una sanción, que me corran, por incumplido por irresponsable, pero no a que me premien, no le encuentro yo una razón de ser.

1.4 Equidad de género

La representación de género consiste en que se reconozcan tanto a hombres como mujeres en la sociedad con los mismos derechos de manera equitativa, solidaria y justa, por lo que se requiere el cambio de un pensamiento machista, que sólo ha contribuido a la discriminación y estancamientos del desarrollo de los países, ya que si todos colaboran de manera igualitaria, se obtendrían mejores resultados con el trabajo colaborativo de hombres y mujeres.

La maestra Lourdes Yerena, menciona que no está de acuerdo con el término de “equidad de género”, tanto hombres como mujeres no deben ser separados, sino que deben verse como personas iguales, porque poseen las mismas capacidades y habilidades para desempeñarse tanto personal, como profesionalmente.

“Yo en honor a la verdad jamás he aceptado el término de equidad de género porque tanto hombres como mujeres son seres humanos con las mismas capacidades, y para el desempeño de cualquier trabajo no tiene que haber diferencia, simplemente la persona y la capacidad para hacer ese desempeño. ¿Por qué hemos de decir que porque somos mujeres nos van a hacer concesiones? ¡No! Que porque hay tantos diputados debe haber tantas diputadas, si no hay quien llene los requisitos no tiene porque; se le va poner tantas mujeres en ese lugar porque debe ser así por equidad de género; es una grosería para mí como mujer que me digan que por equidad de género voy a tal lugar, ¡no, no no! Si no me lo gano por mis capacidades que no me lo den, si me ponen a concursar con varios varones o mujeres, si yo no me lo gano. Es ofensivo para las mujeres que digan que por equidad de género, alguna vez por allí en la facultad dijeron “por equidad de género”, yo dije yo renuncio, por equidad de género a mi no me den nada.”

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en 1995 en Beijing marcó un punto importante. La Declaración final señalaba que: “el empoderamiento de las mujeres y su plena participación en condiciones de igualdad en todas las esferas de la

sociedad, incluyendo la participación en los procesos de toma de decisiones y el acceso al poder, son fundamentales para el logro de la igualdad, el desarrollo y la paz” (Citado por Ruiz-Giménez, 2008: apartado 13). Por lo tanto, la participación de la mujeres debe de incluirse para mejorar la igualdad de género como el desarrollo de países, ya que como seres humanos necesitamos las mismas oportunidades, así como la igualdad en los derechos de toda sociedad, y poder contribuir a la toma de decisiones que favorezcan la paz integral entre los países, ya que hombres y mujeres tienen las mismas capacidades y habilidades, donde requiere que se reconozcan ante la sociedad.

Yerena manifiesta que ella ingresó a la universidad y se desempeñó como Directora de una facultad, durante 8 años, periodo durante el cual ella mantuvo muy buenas relaciones con sus compañeros, dice que había respeto aunque fueran 20 hombres y una sola mujer en la dirección. No obstante, menciona que existían ciertas manifestaciones de inequidad hacia las mujeres, menciona que incluso un docente decía en sesiones a las mujeres estudiantes:

“...no estaban acostumbrados a ver mujeres en ningunas áreas. Los varones no admitían todavía, había un maestro inclusive que les decía a las muchachas de la escuela ¡prófugas del comal y del metate! Todavía se molestaba porque había mujeres.”

La equidad de género dentro de la educación no ha sido tarea fácil, ya que el pensamiento machista, estaba enfocado a que la mujer sólo servía para atender las labores domésticas, y no tenía derecho a estudiar. Pero con el paso del tiempo las mujeres han logrado inmiscuirse poco a poco en otras labores en las distintas esferas de la sociedad.

Por otro lado, la maestra Elva Anzaldo reafirma la posición de Yerena, menciona que durante su trayectoria como mujer académica en la universidad se ha encontrado con obstáculos, afirma que tanto la institución, como en cualquier organización, es controlada por hombres,

“...en esta universidad mujeres trabajamos haciendo la talacha, pero pocas son las que pueden tomar decisiones, entonces pues están en lugares de toma de decisiones, el obstáculo está en que los hombres en esta universidad, se burlan e ignoran las propuestas de las mujeres en los grupos de trabajo y logran imponerse; este resultado también de las maneras de interactuar en la casa, porque hay muchas mujeres universitarias amas y madres de familia, que están involucradas en dinámicas en donde los maridos son quienes deciden, y se reproduce esto en la universidad. El obstáculo que veo en la universidad es la misoginia que existe porque los puestos que ocupan la mayoría de las mujeres son

los de talacha y pocas las que pueden tomar las decisiones; por ejemplo en la dirección de enfermería se acepta que sea mujer quién la dirige porque la enfermería es tarea asignada a las mujeres, pero yo quisiera ver a la directora en reuniones de directores, a lo mejor ni la palabra le den, ojala esto no suceda. He experimentado situaciones de discriminación como académica universitaria; así tanto como que porque tú eres mujer no, todas estas cuestiones de género y discriminación están matizadas y se mueven en el currículo ocultos de género, subyacen en interacción entre los distintos ámbitos, no es abierta la discriminación, es oculta. Por lo tanto dentro de la universidad no existe la equidad de género.”

Se puede decir que los puestos de poder en la universidad son acaparados por los varones, pero en años recientes existe una incorporación de las mujeres a éstos; poco a poco las damas han ido ganándose diversos puestos, pero aún existen resistencias por parte de los varones para dejarlas ascender y que participen en la toma de decisiones.

2. Método de trabajo

Las características del profesorado universitario, se pueden establecer a partir de la experiencia de ciertas personas que vivieron durante un tiempo suficiente los resultados de ciertos eventos.

2.1 Paradigma, enfoque y tipo de estudio

Paradigma de investigación

El objeto de estudio se aborda desde el paradigma cualitativo debido a que se pretende caracterizar el trabajo del profesorado universitario a partir de la interpretación de las historias de vida de mujeres que se desarrollaron como académicas universitarias. Para Aristóteles (Mardones, 1991:21) “está justamente en el cómo se entiende el dar razón de los hechos” lo que mueve el proceso de investigación en las ciencias sociales y humanas, para este caso sobre el fenómeno educativo. A partir de esto, un estudio cualitativo conforma la base para comprender e interpretar las características del profesorado universitario como fenómeno educativo, reconocer la significación que se le da a la docencia.

Para Le Compte, citado por Rodríguez (1999:34) la investigación cualitativa podría entenderse como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video, registros escritos, fotografías, artefactos, etcétera”.

Entonces, los estudios cualitativos se preocupan por el entorno de los acontecimientos y se basa en contextos naturales, tomados tal y como se encuentran, en los que los seres humanos se implican, interesan y

experimentan directamente. Lo que se espera lograr es una comprensión de los hechos y la aceptación de múltiples realidades. Se dice que para la investigación cualitativa el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento, por ello, en este trabajo no se persigue describir y descubrir causalidades del fenómeno, sino, comprender e interpretar las experiencias de vida sobre el profesorado universitario conforme al entorno en donde se encontraron los sujetos educativos.

Enfoque de investigación

El enfoque que se utiliza para abordar el objeto de estudio es el interpretativo debido a que se pretende interpretar un fenómeno que acontece en dicha institución.

Las ciencias sociales o mentales buscan la comprensión del significado de los fenómenos sociales, enfocándose al individuo en aspectos únicos, individuales y cualitativos. Para Paz (2003:56), “el enfoque interpretativo desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica”; se dice que el contexto es factor constitutivo de los significados sociales, el objeto de investigación es la acción humana y las causas de esas acciones se pueden encontrar en las interpretaciones (Erickson, 1989). El enfoque interpretativo permite, en este estudio, comprender las características del profesorado universitario a partir de la historicidad que experimentaron los sujetos de estudio.

Tipo de estudio

El presente trabajo de estudio se aborda mediante la “historia de vida”, debido a que permiten construir una realidad a partir de las realidades de algunos sujetos de estudio que tienen ciertas características.

2.2 Fuentes de Información

Las fuentes de información en el presente estudio son tres docentes que se eligen como sujetos de estudio debido a que cumplen con ciertas características:

- **Son o fueron docentes universitarias**
- **Estuvieron en la Universidad Autónoma de Nayarit por más de 20 años**
- **Son reconocidas mujeres académicas**

2.3 Categorías de análisis

Ejes de análisis	Indicadores	Ítems
Profesorado	- Incorporación al	- ¿Cómo fue su incorporación como académica a la

	<p>mundoacadémico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocaciónprofesional - Concepción de profesorado - Logrosprofesionales - Satisfacción personal y profesional - Expectativas 	<p>universidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para usted ¿qué es la docencia? - ¿Cuáles son las cualidades que debe tener un docente universitario? - ¿Qué actividades desarrolla como académica? - ¿Cuáles son los principales logros que ha tenido como docente universitaria? - ¿Cómo se siente con su trabajo dentro de la universidad? - ¿Qué expectativas tiene como mujer académica? - ¿Qué expectativas tiene sobre el profesorado universitario?
Equidad de género	<ul style="list-style-type: none"> - Obstáculospara ascender - Discriminación 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las principales problemáticas a las que se ha enfrentado como académica universitaria? - ¿Qué obstáculos se le han presentado como mujer académica durante su trayecto profesional? - ¿Ha experimentado situaciones de discriminación como académica universitaria? - ¿Cómo es la equidad de género dentro de la universidad?
Transformación de la labor académica	<ul style="list-style-type: none"> - Cambiosque ha experimentado 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué diferencias encuentra en la labor académica dentro de la universidad de cuando ingresó a hoy en día? - ¿Cómo se ha venido transformando la labor académica en la universidad? - ¿Qué cambios ha experimentado en su trabajo a lo largo de su trayectoria académica? - ¿Qué deficiencias encuentra en la labor académica del profesorado universitario? - ¿Qué necesidades detecta en el profesorado universitario actualmente? - ¿Qué resultados ha generado la incorporación de programas de incentivos económicos? - ¿Qué resistencias manifiesta el profesorado

		<p>universitario hacia las nuevas tendencias en educación superior?</p> <p>- ¿Hacia dónde camina la labor docente del profesorado universitario?</p>
--	--	--

3. Reflexiones finales

El profesorado forma parte de la comunidad educativa de la universidad, tiene una responsabilidad en la formación propia y de los sujetos educativos que en ella se encuentran, mismos que posteriormente se van a incorporar al mundo laboral para beneficio de la sociedad.

Las mujeres académicas en la universidad han venido en aumento, ya que en años anteriores no se permitía el acceso de ellas como docentes; en los años actuales y como resultado del esfuerzo de su trabajo, se ha incrementado la participación en puestos cada vez más importantes donde se les permite la toma de decisiones, dejando de ser solamente para el trabajo de “talacha” y que los hombres se beneficiaran, ahora se lucha porque ellas ganen día a día el lugar que les corresponde de acuerdo a la igualdad de oportunidades, pero aún existen diferencias de género por el sistema patriarcal que impera.

La equidad de género desde la experiencia de ambas mujeres, se concibe como una igualdad de oportunidades, sin distinguir entre hombres y mujeres ya que ambos poseen las mismas capacidades y habilidades para desempeñarse en cualquier esfera social.

En la universidad las condiciones del profesorado han ido mejorando, pero existen carencias en su labor y una controvertida resistencia al cambio; por lo que sólo se enfocan en su formación inicial, sin sentir el interés por entrar en procesos de actualización o capacitación docente que demandan las nuevas tendencias en educación superior. En la universidad existen programas de estímulos económicos, que aunque dan algunos resultados positivos en el trabajo de los docentes, intensifican las condiciones de equidad, ya que los beneficios se otorgan de acuerdo a criterios un poco desconfigurados conforme a las reales necesidades de los trabajadores, por lo que algunos docentes reciben más de lo que merecen, y otros reciben menos.

Existen procesos de transformación en la universidad, pero son relacionadas en mayor medida en cuestiones de infraestructura y equipamiento, sin descartar que existen mayores espacios de participación de los estudiantes y docentes; ahora bien, en cuestiones meramente de aprendizaje, muchos maestros no cambian el enfoque pedagógico; por ejemplo cambian el dictado por la exposición en diapositivas, y creen que por ello ya se transformaron contribuyendo al uso de las TIC en educación. Pero hace falta conocer si realmente se utilizan los recursos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, si realmente se está contribuyendo en la formación de profesionales que resuelvan problemáticas de su contexto.

Bibliografía

Delors, Jacques. 1996. *La educación: encierra un tesoro*, Madrid, Ed. Santillana

Esquivel Estrada, Noé Héctor. 2002. *El Profesor Universitario en Centro de Estudios de la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México*, México, UNAM

Freire, Paulo. 2005. *La Pedagogía del Oprimido*, México, Ed. Siglo XXI

Giroux H. 2002, *Pedagogía pública y política de resistencia*, Bogota.

Pansza G, Margarita. 2001. *Fundamentación de la Didáctica*, México, Ed. GERNIKA

Ruiz-Giménez Aguilar, Mercedes. 2008. Vivir juntos y juntas en mundos separados. hombres y mujeres en tiempos de cambio. Humanismo y Trabajo Social, Vol. 7. México, Universidad de León <http://redalyc.uaemex.mx/>

Vázquez García, Verónica y Zapata Martelo, Emma. 2005. *Mujeres en Universidades Agronómicas y programas de estudios de la mujer en México y Estados Unidos. Un estudio Comparativo*. México, en *La Ventana*. No. 21

El Profesorado de Inglés del TBU: ¿Cómo percibe su práctica docente?

ANTONIO SALDAÑA SALAZAR⁵³

MARTHA ALICIA GONZÁLEZ BUENO⁵⁴

Resumen

En el presente artículo se reportan los resultados de una investigación de campo, descriptiva y transversal, realizada con el profesorado de inglés del Tronco Básico Universitario de la Universidad Autónoma de Nayarit. La muestra estuvo integrada por 32 docentes quienes reflexionaron sobre su práctica docente realizada durante el ciclo escolar Agosto 2009 - Junio 2010. Se aplicó la encuesta como instrumento central en la recolección de datos, que incluyó 37 ítems y una pregunta abierta, con el propósito de inducir al profesor a la autoevaluación de su desempeño docente durante el curso.

Las categorías se enfocaron en los siguientes aspectos: cumplimiento con la logística del curso, planeación de clases, metodología de la enseñanza y aprendizaje, interrelación de la unidad de aprendizaje con el perfil profesional, actitud del profesor frente al grupo y aplicación de recursos de evaluación de los aprendizajes.

Los hallazgos muestran que en términos generales el docente se siente satisfecho por la labor realizada frente a grupo, aún cuando se advierte una ligera carencia en el uso de tecnologías de la información como recurso didáctico y la vinculación que el docente realiza de su materia con respecto al futuro campo profesional del estudiante.

⁵³ Maestría en Lingüística Aplicada. Adscrito a la Unidad Académica de Turismo. UAN. Correo electrónico: antonios@nayar.uan.mx

⁵⁴ Maestría en Administración. Adscrita a la Unidad Académica de Turismo. UAN. Correo electrónico: marthagb@nayar.uan.mx

Asimismo, se encontró un rango menor –aunque dentro del parámetro aceptable- en el factor de retroalimentación de los procesos de evaluación aplicados a los estudiantes.

El estudio permitió diagnosticar la percepción del profesor frente a grupo y detectó elementos a ser considerados para re-orientar, diseñar, e implementar programas de formación y capacitación docente, que podrían contribuir a mejorar la práctica docente. Se recomienda ampliar este estudio a otros actores del proceso educativo (e.g, institución y estudiantes), con el fin de comparar las percepciones de todos los actores involucrados en el proceso de evaluación: docente, estudiantes y el coordinador del centro de trabajo.

Palabras claves: práctica docente, formación, capacitación y profesionalización docente, desarrollo profesional.

Introducción

Uno de los factores que más influyen en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, más allá de la percepción del propio estudiante, es la actuación del profesor a cargo de la clase, ya que es a partir de las acciones que realiza el profesor con los recursos y posibilidades que este tiene a su alcance, cuando el estudiante construye su aprendizaje. Por tanto, si el propósito es mejorar la práctica docente a través de cualquier acción educativa implícita en el desempeño del profesorado, se debe tener claro que la evaluación docente es formativa porque permite revisar las acciones de los profesores con el fin de mejorarlas.

En particular, en el contexto de la enseñanza del inglés, diversos autores (Richards y Lockhart, 1996, 2002; Brookfield, 1995; Nunan, 2005; McDonough y Shaw, 1999; Wajnryb, 1999; Ur, 1997) afirman que la reflexión que el mismo docente hace sobre su práctica docente propicia y favorece el análisis de su quehacer en el aula, permitiéndole de esta forma, fortalecer sus ideas, planeación de actividades, enfoques utilizados, materiales aplicados, entre otros aspectos inherentes al mejoramiento de su actividad docente. En este sentido, la reflexión es entendida como un proceso complejo, que permite desarrollar acciones prácticas que articulan la racionalidad científica con la sistemática reflexión de las acciones propias de la enseñanza situada en contextos específicos.

Contar con un análisis introspectivo de la práctica docente es fundamental en todas las instituciones educativas de cualquier nivel, ya que a través de este se presentan

oportunidades de crecimiento profesional, que necesariamente impactan en la calidad docente. Sin embargo, al menos en el contexto de la UAN, podemos afirmar que no ocurre de manera formal y consistente como parte del desarrollo profesional del colectivo en cuyo caso se contribuiría a fortalecer el ciclo de mejora continua en cada una de las áreas académicas, donde es esencial conocer en perspectiva el papel del docente, asumiendo distintos roles en la práctica docente (McDonough y Shaw, 1999).

Por lo anterior, resulta interesante conocer más de fondo la tarea docente del profesorado de inglés del Tronco Básico Universitario (TBU) de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), quienes en su mayoría han sido capacitados a través de diversos programas de formación, profesionalización y certificación docente, lo cual supone un buen nivel en el ejercicio de su práctica docente (Saldaña y González, 2009).

Básicamente, el propósito del análisis de la práctica docente, desde una posición introspectiva por parte del profesorado, es reconocer distintos aspectos que éste enfrenta en su práctica docente, para reconstruir una visión integral y repensar nuevas posibilidades para mejorar su docencia. Por otra parte, otro de los propósitos es analizar la práctica docente a partir de la confrontación con experiencias docentes centradas en el estudiante. Finalmente, la intención es que el profesor sea capaz de reconocer algunos elementos innovadores para promover el aprendizaje de los estudiantes (Richards y Lockhart, 1996).

En particular, este artículo aborda el aspecto de la reflexión sobre la práctica docente realizada por el colectivo a cargo de la unidad de aprendizaje de lengua extranjera (LE) del TBU de la UAN, con base en los resultados obtenidos en un diagnóstico (ver: encuesta aplicada en anexos) reciente realizado al final del curso semestral enero-junio 2010.

Marco teórico

En términos generales, la labor del profesor universitario es muy compleja y diversa, ya que además de responder a las demandas sociales de formación de jóvenes, debe asumir distintas responsabilidades (ej. funciones) en el contexto educativo. Por citar algunos roles: facilitador, gestor, investigador, administrador, evaluador, asesor, tutor, revisor, divulgador de la cultura, lector, participante, compilador, organizador, receptor, coordinador, entre muchos otros que el mismo contexto educativo le confiere y, le exige responder, de acuerdo a las condiciones de cada institución (Pearlman, 1999; Martínez, 2007). En este sentido, Martínez (2007), sugiere que los nuevos roles que el profesor de idiomas debe asumir deberán enfocarse al desarrollo de competencias, entendidas como actitudes o capacidades, que preparan al alumno en su entorno

profesional y laboral y que permiten concretar los resultados del aprendizaje. De ahí que, en la medida que el profesor sea más versátil en clase.

Lo anterior adquiere mayor importancia cuando el objetivo central es que el estudiante domine una segunda lengua con todas las habilidades lingüísticas que ello implica (por ejemplo, saber leer, escribir, hablar, entender), por lo que el profesor debe promover una variedad de formas de enseñanza de manera que el estudiante encuentre la mejor opción para sus necesidades de aprendizaje dentro y fuera del aula. En este punto, el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo es muy acertado ya que favorece la interacción entre el docente y los alumnos, así como entre los alumnos mismos.

A la par de la implementación de múltiples estrategias de enseñanza que puedan responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos está el aspecto de la evaluación, cuyo propósito fundamental es evaluar el conocimiento adquirido por parte de estos últimos, ya sea evaluando el proceso (e.g., evaluación formativa) o el producto final (e.g., evaluación sumativa) (cf. Lindsay, 2006), o bien ambos aspectos, ya que esto favorece el proceso evaluativo en general, haciéndolo más dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos tanto del alumnos como del docente, lo cual ayuda a verificar los logros adquiridos en función a los objetivos propuestos.

De tal suerte que la evaluación de los aprendizajes es una tarea relevante e inaplazable para cualquier institución educativa, por ello no debe ser considerada como el fin de un reporte o estadística sino el inicio de un proceso evaluativo que conlleve a la retroalimentación del profesorado y, en consecuencia, a la corrección de fallas, ineficiencias, o debilidades detectadas en la práctica docente.

En particular, Martínez (2007:34), señala que “si la clase es el lugar en que queremos que el alumno aprenda y experimente la lengua extranjera, es importante establecer un clima en que los alumnos no estén cohibidos, agresivos o con miedo.” Lo anterior tiene implicaciones pedagógicas que subyacen en el ejercicio docente y, que en particular, impactan directamente con el papel del docente en la interacción con el grupo (ej. rapport). Si realmente queremos que el alumno adopte un rol más interactivo y protagonista en el aula, entonces como docentes debemos hacer ajustes en nuestros paradigmas tradicionales (ej. controladores, autoritarios, instructores, entre otros).

Con todo esto a cuestas, el profesor universitario debe estar consciente de su capacidad de actuación frente a las demandas que le impone la sociedad y, ante todo, debe conducirse con ética profesional. A continuación se define la figura del buen docente universitario que, sin lugar a dudas, trasciende en la formación de profesionales.

El profesor universitario: aptitudes, destrezas y competencias profesionales

En términos generales, el buen docente debe mostrar dominio en la disciplina que enseña, no es cuestión de saber mucho de todo, ni mucho de un tema, sino el conocer cómo se genera y difunde el conocimiento en el campo disciplinar en el que se inserta la enseñanza, ser reflexivo e investigar sobre su propia práctica docente, propiciar el trabajo colaborativo y colegiado, estar motivado por la innovación docente, y saber ser facilitador del aprendizaje (Madrid, 1997; Rodríguez-Espinar, 2003; Martínez, 2007).

Asimismo, es importante contribuir en potenciar un clima de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, dar respuestas a las múltiples demandas que el contexto educativo genera, ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante, asumir el compromiso social e institucional de formar a futuros profesionistas, además de ser justo con la valoración hacia los demás.

Las nuevas reformas educativas en las IES proponen un cambio de mentalidad en cuanto a la evaluación docente de fondo, y no tan sólo para cumplir con fines o beneficios económicos. Por tanto, es imperante contar con verdaderos mecanismos de evaluación del desempeño docente que son elementos claves en la identificación y reorientación de los programas de formación y profesionalización docente. De lo contrario, estaríamos planeando sobre bases poco sólidas o inexactas en relación a lo que pretendemos construir como perfil docente.

El profesorado universitario, en su rol docente, deberá afrontar cambios significativos en sus patrones de actuación. Fielden (2001), citado por Rodríguez (2009), propone las siguientes once competencias profesionales las cuales definen el perfil del profesor universitario de cualquier disciplina mediante la capacidad, conocimientos y comportamientos que lleve a cabo en el ejercicio de su tarea docente.

1. Identificar y comprender las diferentes formas (vías) en que aprenden los estudiantes
2. Conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y evaluación del alumnado a fin de ayudarles en su aprendizaje
3. Compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento
4. Conocer las aplicaciones de las TIC's al campo disciplinar, tanto desde la perspectiva de las fuentes documentales como de la metodología de la enseñanza
5. Sensibilidad ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados
6. Dominio de los nuevos avances en el proceso enseñanza-aprendizaje con la finalidad de poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares
7. Tomar en consideración los puntos de vista y aspiraciones de los estudiantes

8. Comprender el impacto que los factores de la internacionalización y multi-culturalidad tendrán en el currículo de la formación
9. Habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, de diferentes orígenes socioeconómicos y culturales
10. Habilidad para impartir docencia, tanto a grupos numerosos como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza
11. Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales

Así pues, es factible y viable que el análisis de la práctica docente se genere desde la academia, es decir, que el diagnóstico y análisis de la tarea docente contenga elementos endógenos, que abonen en un futuro a que la evaluación docente –por una parte, se consolide dentro del colectivo y, por otro lado, que propicie un clima favorable con el objeto de fortalecer la confianza y moral del profesor, reanimar las relaciones profesionales y comunicación entre el profesor y la coordinación o centro de trabajo, contribuir en la mejora de la planificación e implementación curricular, y fomentar el desarrollo personal.

El papel de la evaluación académica institucional

Hoy en día, las universidades públicas en México, en general, requieren ser evaluadas mediante organismos reconocidos por la Secretaría de Educación Pública (ej. CIIES, COPAES), cuyo reconocimiento o puntaje obtenido se traduce en mayor o menor presupuesto federal para programas de docencia, investigación y extensión emprendidos por cada universidad del país. De este modo, la evaluación es una actividad exógena que genera importantes mecanismos de resistencia al interior de las IES, lo cual tiene importantes implicaciones en la forma en que se implementa y los efectos que ocasiona en la universidad (Cfr. Madrid, 1997:102). En principio, la evaluación se realiza bajo la encomienda de:

1. Constatar los logros de metas conforme a los proyectos institucionales;
2. Aportar un análisis experto para la toma de decisiones y;
3. Emitir un juicio sobre la valía de la institución o los programas respecto a estándares determinados externamente.

Sin embargo, para fines del presente estudio nos enfocaremos al punto dos, específicamente, al aspecto de la percepción del profesorado de inglés con relación a su práctica docente en el contexto universitario. En este sentido, es pertinente responder a las siguientes preguntas, con la intención de focalizar algunos aspectos que inciden en el proceso evaluativo.

¿Quién debe evaluar?

Se recomienda que el coordinador o jefe del centro de trabajo sea la persona que debe evaluar por razones logísticas, de autoridad moral, especialmente para que garantice el seguimiento de la evaluación. Esto no significa necesariamente que esta persona sea la única participante en el diseño y elaboración de la evaluación docente, dado que la otra parte involucrada, es decir, el profesorado evaluado, deberá participar también en el diseño y elaboración de la evaluación

¿Qué se debe evaluar?

El cumplimiento de las funciones, roles y responsabilidades de cada profesor en el contexto universitario, la implementación de estrategias en la evaluación de los aprendizajes, organización del curso, planeación de actividades de aprendizaje, uso, aprovechamiento, e implementación de recursos didácticos, y el grado de satisfacción del docente con respecto a su propio desempeño docente frente a grupo durante un periodo determinado (Cfr. Ministerio de Educación, 1999). En particular, es conveniente privilegiar la evaluación formativa con el fin de que el profesorado valore sus logros e identifique sus dificultades; esto contribuirá a que, conjuntamente con las autoridades educativas, se proporcione orientación y apoyo en la actualización profesional del docente. Por último, pero no menos importante, es recomendable valorar las reflexiones del docente surgidas del contraste realizado entre la teoría pedagógica estudiada y la experiencia frente a grupo (ídem).

¿Para qué se debe evaluar?

Tradicionalmente, y con mayor énfasis en las últimas dos décadas, la evaluación docente en universidades públicas en México ha respondido más a exigencias institucionales externas que a condiciones endógenas generadas por la propia universidad. Es decir, no existen avances significativos en cuanto a la necesidad de evaluar con fines formativos, que impliquen una auténtica mejora en la calidad de la enseñanza (Rueda, 2008). Más aún, en el mejor de los casos, cuando la evaluación docente se implementa en la institución, ésta no se comparte con el colectivo "afectado", lo cual demerita en gran medida el trabajo de evaluación realizado (ver: gráfica 1).

La evaluación docente como recurso de apoyo en el diagnóstico de la calidad educativa institucional

En México, particularmente en el contexto de las IES, el esfuerzo de los encargados de la evaluación docente por ofrecer datos ordenados y sistemáticos no ha incluido el análisis y la crítica de los procesos académicos entre profesores y estudiantes, con el objeto de mejorar la calidad de las actividades sustantivas de investigación, docencia y extensión.

En este sentido, se asume que existe cierta negligencia o desinterés por atender este rubro, aún cuando el concepto de evaluación educativa está íntimamente ligado con el

proceso de mejoramiento de la calidad educativa institucional. En general, se sabe poco sobre qué se evalúa y para qué se evalúa en las IES donde las condiciones y características de la evaluación docente y, más específicamente, en el caso de la autoevaluación docente, la cual es inexistente, o bien si existe, generalmente son sólo los encargados de las secretarías o departamentos universitarios quienes conocen y manejan esta información, y en pocas ocasiones es compartida por el resto del colectivo universitario (Rueda, 2008).

En la gráfica 1 se muestran los resultados obtenidos de una evaluación docente aplicada al profesorado en universidades públicas en México, en la cual es evidente la insuficiente comunicación o información que los directivos de la institución comparten sobre los resultados de evaluación docente. Esto descubre una realidad, la cual en la mayoría de universidades acontece, donde el docente en pocas ocasiones es informado sobre su práctica docente. Por otra parte, también se observa el bajo índice de retroalimentación que estas evaluaciones docentes deberían tener en cuanto a ser parte fundamental en la planeación de cursos o programas de actualización docente, ya que en esencia, las evaluaciones docentes son determinantes en la planificación estratégica de desarrollo docente de cualquier institución educativa. Por lo que se debe tener claro que tras la evaluación docente debe existir una planificación en la acción correctora la cual fundamentalmente esta dirigida a la mejora de la práctica docente.

Insertar aquí gráfica 1 (sobre evaluación docente: Rueda Beltrán, M. 2008)

No obstante, en la misma gráfica se observa que en la mayoría de los casos las evaluaciones docentes se generan a partir de requerimientos institucionales, que si bien es cierto, forman parte condicionante del subsidio que las universidades públicas en México reciben del gobierno federal; sin embargo, en la mayoría de ocasiones, dichas evaluaciones no se planean de forma expresa y exclusiva para fines académicos. Por el contrario, es frecuente que las evaluaciones docentes ocurran cuando se trata de preparar un informe periódico (llámese informe anual o sexenal, reportes específicamente para cumplir con programas de PIFI, PROMEP, entre otros); así lo demuestran estudios relacionados con la evaluación institucional de las IES en México (Cfr. Estévez, 2009). Aún más, se admite que los incentivos económicos asociados a los resultados de la evaluación han tenido un papel clave en el posicionamiento institucional. Se ha generado el perfeccionamiento técnico de un gran número de indicadores, sin un cambio de fondo en la visión disciplinaria asumida para la evaluación (Díaz Barriga, 2008) citado por Estévez (2009).

En los siguientes apartados se tratará la pertinencia de la evaluación docente desde una perspectiva institucional.

Pertinencia de la evaluación docente

Evidentemente, en las últimas dos décadas las autoridades educativas mexicanas, el rubro de la rendición de cuentas y transparencia de la información es un aspecto regulado e inevitable en la agenda de trabajo y planeación estratégica de todas las instituciones educativas. Esto se debe en gran medida a la creación de leyes en las cuales se sustenta la necesidad de contar con mayor información sobre los programas que la Secretaría de Educación Pública lleva a cabo en los distintos niveles de educación. Un ejemplo de ello es la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental.

De ahí que como parte de este esquema gubernamental, las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas están obligadas a presentar dicha información y, en su caso, validar procesos de evaluación y acreditación de PEs; con todo lo que ello implica (e.g., reestructuración de currículum, certificación del profesorado, revisión, evaluación y certificación procesos académico-administrativos, creación de espacios físicos adecuados para los diferentes servicios académicos, entre otros aspectos).

No obstante, además del que se menciona arriba, la evaluación docente tiene otro fin, que a nuestro juicio es muy loable y que resolvería en cierta medida una problemática en particular, que en palabras de Pearlman (1999:19) lo señala como "...la mejor evaluación sería aquella en la cual el aprendizaje del candidato que está siendo evaluado mejorara simplemente por efecto de su participación en la evaluación". Más sin embargo, toda evaluación implica, en forma explícita o implícita, una serie de criterios de calidad. De acuerdo con Rugarcia (2010), quien cita a Donald y Sullivan (1985) y Weiner y Neff (1990), los rasgos de un buen profesor avalados por alumnos y exalumnos son los siguientes:

- ❖ Claridad y organización, que implica clara explicación, identificación de objetivos y manejo de guías y resúmenes;
- ❖ Método sintético-analítico con énfasis en el contraste de teorías y sus implicaciones...
- ❖ Buena interacción con el grupo, que refiere a un buen ambiente y habilidad para promover la participación;
- ❖ Buena interacción con el estudiante, que incluye respeto e interés en él o ella.;
- ❖ Entusiasmo que implica interés en la temática y en enseñar.

El propósito de la autoevaluación docente del maestro de inglés del TBU

En primer lugar, la autoevaluación del profesorado de inglés del TBU tiene la finalidad primordial de potenciar la mejora de la actividad docente. En segunda instancia, busca contribuir a la medición del rendimiento del docente frente a grupo conforme a criterios de evaluación fundamentados en la experiencia de otras instituciones educativas, cuyo enfoque, contenido y alcance debe ser consensado entre el colectivo de modo que el proceso tenga mayores probabilidades de éxito.

Por otra parte, es claro que la autoevaluación es sólo una parte del

rompecabezas que comprende la evaluación de la práctica docente, ya que también es necesario y conveniente triangular información con la institución educativa en donde labora el docente y, especialmente con la retroalimentación de los aprendizajes que los propios estudiantes puedan proporcionar periódicamente respecto al curso.

Turner (1982:242-248), distingue varios tipos de evaluación:

- a) La evaluación de la actuación docente (autoevaluación del profesor);
- b) La evaluación por parte de los estudiantes;
- c) Evaluación “ascendente” mediante entrevista con el director del centro de trabajo.

La intención en cualquiera de las modalidades señaladas arriba, es contar con información precisa, formal y sistemática sobre el desempeño docente del profesor de inglés, mediante el establecimiento de juicios de valor, criterios, formas y procedimientos previo conocimiento de ello por parte de los evaluados. En este sentido, para que la autoevaluación del profesor sea fiable, ésta debe ser discutida y aceptada por los involucrados en el proceso en cuyo caso debe constituirse como un instrumento de diagnóstico formal y consistente con carácter de *formativo*, es decir, aquél que este orientado al desarrollo profesional y progreso del docente.

De acuerdo a Fernández (2003), existen diversas técnicas e instrumentos de análisis de la práctica docente que pueden ser aplicadas en diferentes contextos educativos. Específicamente, recomienda la técnica de auto-descripción diferida que aborda aspectos sobre la actuación pedagógica del docente *a posteriori*, en diferido, en la cual éste tenga la oportunidad de objetivar su propia actuación, incluso desde el marco de su propia subjetividad descriptiva. Por lo que al igual que otros autores (Nunan, 2005; Richards y Lockhart, 1996; Brookfield, 1995; McDonough y Shaw, 1999; Wajnryb, 1999; Ur, 1997), considera relevante la percepción del profesor en el aula respecto a su actuación pedagógica.

Metodología

Se trata de una investigación de campo descriptiva y transversal. La principal variable es la percepción del profesorado respecto a su desempeño académico en el aula, entendida como el criterio subjetivo, con relación a la práctica docente desde una visión introspectiva de parte del docente, que orienta a la institución formadora sobre la pertinencia de los programas de formación y profesionalización docente. Está integrada por las siguientes dimensiones: competencias profesionales, condiciones personales y el contexto laboral.

Las competencias profesionales, para fines prácticos de la presente investigación, se entenderán como el conjunto de conocimientos, capacidades y comportamientos, de los cuales, a partir de la reflexión, se articulan de manera dialéctica para promover la

comunicación efectiva en un contexto determinado, con el fin de crear las condiciones propicias para el aprendizaje de una lengua extranjera (Martínez, 2007).

Las condiciones personales son las características individuales de motivación y estabilidad, tales como el interés por la docencia, tiempo efectivo y extra-clase dedicado a la preparación de clases, interés por fomentar el desarrollo de valores, estabilidad emocional y persistencia en la formación, capacitación y actualización docente.

El contexto laboral está determinado por el lugar físico a donde se le asigne al docente por parte de la administración de cada Unidad Académica de la UAN; usualmente son aulas de uso común, dado que no existe la infraestructura adecuada para la impartición de lenguas en el campus universitario ni en las extensiones o unidades académicas foráneas.

Sujetos de estudio

El universo de estudio está constituido por el total de profesores de inglés, quienes son integrantes de la Academia de Lengua Extranjera (inglés 1), perteneciente al TBU de la UAN. La talla de la muestra estuvo conformada por 32 docentes asignados para atender la matrícula escolar de todos los programas académicos de licenciatura de la UAN, durante el ciclo escolar: agosto 2009 - junio 2010. Se seleccionó esta muestra intencionalmente porque la gran mayoría del colectivo (92%) ha estado involucrado en programas de formación, certificación y profesionalización docente. Además, se tomó en cuenta la accesibilidad a la información y el consentimiento que prestaron los profesores para participar en esta investigación como sujetos de estudio.

Respecto al perfil profesional del colectivo, se obtuvieron datos generales, experiencia profesional, certificación docente (comprobada), número de grupos atendidos durante el ciclo escolar, antigüedad y categoría laboral, sexo, edad y número de cursos, talleres, seminarios, foros y grados académicos relacionados con el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (e.g., tipo, duración, contenido y enfoque) que el profesorado tomó en los últimos seis años. A continuación se muestran los criterios de inclusión y exclusión que se aplicaron para la selección de la muestra.

Criterios de inclusión

Son sujetos de estudio todos los profesores que cubren las siguientes condiciones:

- a) Que hayan impartido cursos de inglés I en el TBU-UAN en los últimos tres años
- b) Que cuenten con al menos 3 años de experiencia laboral en la UAN como profesores de inglés

- c) Que hayan sido capacitados y certificados por programas derivados del proceso de profesionalización docente de la UAN en el periodo de 2004-2010
- d) Que sean profesores de inglés (e.g., por contrato, H/S/M, medio tiempo y tiempo completo) comisionados a la Coordinación de Lengua Extranjera del Tronco Básico Universitario de la UAN.

Criterios de exclusión

No se consideran sujetos de este estudio los profesores que presentan las siguientes condiciones:

- a) Que hayan sido formados en su totalidad en instituciones ajenas a los programas de formación y certificación docente de la UAN.
- b) Que sean profesores de recién ingreso (seis meses de antigüedad o menos).
- c) Que hayan tomado sólo un curso, taller, o seminario de formación y/o certificación docente (menor a 60 horas) en la UAN.
- d) Que se hayan retirado o estén en permiso temporal al momento del levantamiento de datos.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos utilizado fue un cuestionario de opinión para recabar la percepción del profesorado con relación a su práctica docente. Mediante esta técnica de recuperación de datos, se diseñaron 37 ítems, distribuidos en siete secciones, las cuales representan las categorías del estudio: cumplimiento con las obligaciones, programa, conocimiento e interrelación de la unidad de aprendizaje con el perfil profesional, metodología de la enseñanza y aprendizaje, actitud del profesor, evaluación de los aprendizajes, satisfacción. Además se incluyó una sección de información personal que agrupó los siguientes factores: edad, antigüedad y categoría laboral, unidad académica de adscripción o lugar donde está comisionado para impartir clases y cursos impartidos en los últimos tres años.

Se realizó una prueba piloto con algunos profesores –sujetos de estudio, quienes evaluaron los ítems y la claridad de las instrucciones en la encuesta. Posteriormente, se sometió a la evaluación de dos expertos en investigación de campo para obtener la validez aparente y de contenido y, finalmente, se hicieron las modificaciones pertinentes.

La encuesta aplicada se diseñó con cinco niveles de respuesta en la escala de tipo Likert, permitiendo una opción adicional con valor “0” para los ítems que no se respondieron. Además, se optó por incluir una pregunta abierta al final del cuestionario (ver: anexo 1).

Técnicas de análisis

Para realizar el análisis descriptivo se utilizó la suma total de la escala de tipo Likert; enseguida se obtuvo la media obtenida por cada ítem con respecto al docente evaluado. El análisis se realizó a nivel general, tomando en cuenta toda la muestra y a nivel específico, utilizando los datos de cada categoría de análisis. Posteriormente, se obtuvo la media ponderada por cada ítem y por cada categoría. No se tomó en cuenta el ítem final (pregunta abierta) de la encuesta debido a que es un indicador general del mejoramiento de la calidad en la práctica docente según la percepción del profesor. De ahí que en este último punto, se identificó la categoría predominante entre el profesorado evaluado.

El cálculo se realizó utilizando la siguiente fórmula:
$$\bar{x} = \frac{\sum (x_1 + x_{ii} + \dots + x_n)}{N}$$

Posteriormente, se construyeron gráficas de concentración de respuestas por cada categoría y los ítems identificados en cada una.

Criterios para valorar el nivel de desempeño docente en el aula

Los parámetros que determinaron el nivel de competencia profesional de los docentes evaluados son los siguientes.

Insertar aquí cuadro 1

Resultados

Gráfica 2.

Insertar aquí gráfica 2

En la gráfica 2 se identifica la media aritmética de cada uno de los factores evaluados con respecto al grado de cumplimiento que el profesorado de inglés percibe al final del curso. En términos generales, la percepción del colectivo es muy positiva, ya que se auto-evalúa sobre el punto 4, lo cual indica un nivel satisfactorio.

Gráfica 3.

Insertar aquí gráfica 3

En la gráfica 3 se observa un promedio global de los factores referentes a la actualización y manejo del programa de un 4.20, lo cual significa que el profesorado se autoevalúa en un nivel satisfactorio. Aún cuando los factores relacionados con la adaptación del programa y vinculación de la unidad de aprendizaje con la práctica profesional se encuentran ligeramente debajo del punto 4, esto no representa una diferencia significativa en términos de ubicar estos resultados como regularmente satisfactorios.

Gráfica 4.

Insertar aquí gráfica 4

En la gráfica anterior se observa un nivel satisfactorio en todos los factores evaluados. Particularmente, destaca el factor de la motivación que se le da al estudiante para continuar aprendiendo inglés. En este rubro, el colectivo reporta un 4.84, lo cual es un resultado significativo respecto al resto de los factores evaluados.

De igual forma, el profesorado reporta que prepara los contenidos programáticos con información actual. Adicionalmente, mencionan que le dan importancia a la unidad de aprendizaje con respecto al plan de estudios, es decir, el profesor adapta los contenidos del programa y los presenta de una manera relevante al contexto educativo en particular. En ambos factores, el colectivo reporta un 4.75, lo cual es satisfactorio con un cierto margen de mayor frecuencia con respecto a los demás factores.

Gráfica 5.

Insertar aquí gráfica 5

En términos generales, el colectivo reporta el uso y aplicación adecuada de la metodología en la enseñanza y aprendizaje del inglés, inclusive sobre el 4.5, lo cual es muy relevante. Sin embargo, sólo el factor referente a la utilización de las TIC's (e.g., tecnologías de la información y comunicación) parece ser un factor a observar con detenimiento, cuyo resultado indica un 3.75; ya que probablemente el profesor desconoce el manejo de estas herramientas de apoyo didáctico, o bien, no intente utilizarlas en clase, ya sea por falta de infraestructura y equipamiento adecuado o por negligencia. Aún cuando existe esta diferencia de rango respecto a los demás factores, no se considera un aspecto deficiente de acuerdo a los parámetros de medición aplicados en esta investigación.

Gráfica 6

Insertar aquí gráfica 6

En cuanto al rubro referido a la actitud del profesor frente a grupo (ver: gráfica 6), los promedios obtenidos no muestran una diferencia significativa en comparación a los demás factores. Aunque si es notoria la participación del docente en la tarea que propicia la comunicación de los estudiantes hacia con el mismo docente y viceversa. Es decir, el profesor se auto-evalúa como un agente que logra interactuar con los estudiantes a lo largo del curso, lo cual en determinado momento debe contribuir en un mejor ambiente de aprendizaje. En términos generales, se considera muy positiva la actitud que el docente presenta con respecto a la disposición de aclarar dudas, respetar opiniones de los estudiantes, fomentar los valores y ser flexible ante diferentes situaciones que eventualmente puedan afectar el curso.

Gráfica 7

Insertar aquí gráfica 7

En la gráfica 7, se observa que el factor relacionado con la retroalimentación de las evaluaciones de aprendizajes realizadas en tiempo es relativamente bajo en contraste con los demás factores. Esto indica que el docente algunas veces lleva a cabo revisión de resultados de exámenes en colaboración con los estudiantes.

Con respecto a los demás factores, los resultados arrojados por la encuesta indican que el docente aplica satisfactoriamente las evaluaciones conforme a los criterios establecidos por la academia, realiza en tiempo y forma las evaluaciones y otorga una calificación justa al trabajo independiente.

Gráfica 8

Insertar aquí gráfica 8

Con relación al grado de satisfacción que el colectivo reportó, se observa un nivel satisfactorio tanto con los resultados obtenidos de parte de los estudiantes como en la labor docente desempeñada frente a grupo. De tal suerte que el profesorado se muestra satisfecho consigo mismo al final del curso.

Comentarios finales

Por principio, la encuesta utilizada en este estudio -como instrumento introspectivo, facilitó la recuperación de las experiencias del docente durante el curso, lo cual permitió al profesorado evaluado, estar consciente de algunos rangos relativamente bajos detectados en la encuesta, tales como la aplicación oportuna de retroalimentaciones después de los exámenes y la utilización de las TIC's como recurso didáctico, cuyo propósito es reforzar estrategias de aprendizaje.

Adicionalmente, con la implementación de este tipo de evaluación docente, se pretende fomentar, por una parte, la cultura de la evaluación con fines estrictamente académicos, cuyo propósito es identificar posibles obstáculos o desventajas en la aplicación de los instrumentos de evaluación docente dirigida al profesorado de inglés. Por otro lado, se pretende distinguir las ventajas del proceso de auto-evaluación.

Por tanto, en relación a los obstáculos detectados en la aplicación del instrumento de auto-evaluación, estos fueron nulos, dado que el profesorado en su totalidad respondió puntualmente al momento de la requisición de datos. Sin embargo, en algunos casos, la información suministrada por parte de algunos profesores fue muy breve, específicamente en el rubro de preguntas abiertas. Por lo que se sugiere ampliar la información por medio de entrevista personal.

Con respecto a las ventajas identificadas, sobresalen las siguientes:

- ❖ Mayor apertura del colectivo en la sistematización de los procesos de evaluación docente
- ❖ Mayor involucramiento y participación del profesorado en los planes de formación, certificación y actualización docente
- ❖ Incremento en el grado de asertividad del colectivo con relación a sus capacidades, competencias y habilidades en la enseñanza de una segunda lengua.
- ❖ Se promueve eficazmente un cambio de actitud positiva respecto al desempeño docente frente a grupo, dado que la retroalimentación inmediata le permite al profesor entablar un diálogo con el coordinador del área de manera oportuna y provechosa, a través del cual se abordan las condiciones de trabajo, nivel de interacción con el grupo de estudiantes, preparación profesional del docente y, hasta cierto punto, emociones, conflictos y vicisitudes de tipo personal que suelen ocurrir en el contexto educativo y que, por supuesto, impactan en la percepción de los involucrados –llámese estudiantes, profesores, y coordinadores de área.

Además se comparó el factor de la edad de los sujetos de estudio con el fin de detectar alguna incidencia con un mayor o menor grado de satisfacción en la labor docente desempeñada, particularmente, docentes con edad de 22 a 30 años en contraste con docentes con edad de 40 años en adelante; no obstante, no se detectó ninguna correlación significativa.

Los resultados obtenidos servirán en gran medida para fundamentar el plan de acción a seguir en el proceso de mejora continua emprendido por la coordinación de lengua extranjera del TBU, dado que serán materia prima de contraste con la retroalimentación que los estudiantes del curso proporcionen respecto a la práctica docente del colectivo. En este sentido, se espera complementar --en una segunda etapa del presente estudio- con un análisis comparativo realizado a partir de la percepción que los estudiantes tienen en relación a los mismos factores evaluados.

Finalmente, el proceso evaluativo nos permite re-posicionarnos como docentes en el contexto universitario lo cual contribuye a problematizar la práctica docente y, de este modo, poder reconocer aspectos susceptibles de ser modificados, identificar los puntos de mejora y llevar a cabo las acciones que arroje la investigación para la transformación. Sin embargo, para que esto último ocurra, es necesario que el docente

primeramente reconozca sus debilidades y errores para posteriormente estar en condiciones de mejorar personal y profesionalmente en bien de los estudiantes.

Como marco referencial a lo antes expuesto, citamos textualmente a (Ruiz, 2008:34), quién resume acertadamente la importancia de la evaluación en el proceso educativo:

“Cuando los docentes le confieran a la evaluación el lugar preferencial que le corresponde en el proceso de facilitación-aprendizaje, se logrará el uso y manejo de estrategias evaluativas que propicien, en el estudiante que se está preparando, el desarrollo de competencias que le permiten tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos o de las dificultades para la adquisición de los mismos así como también de la comprensión y transferencia de temas o problemas para, de esta manera, poder integrarse a cualquier contexto.”

Bibliografía

ANUIES. 2008. Competencias que expresan el perfil docente de la educación media superior. México.

Brookfield, Stephen. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass, Inc. Publishers. San Francisco.

Estévez, Ety y otros. 2009. La Evaluación Educativa en las Instituciones de Educación Superior de Sonora. X Congreso Nacional del Investigación Educativa. Area 13. Política y Gestión.

Fernandez, Miguel. 2003. La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula. Análisis de la práctica. 3ra. Edición. Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid., pp 69-85.

Fielden, J. 2001. *Higher Education Staff Development: Continuing Mission*. Thematic Debate of the follow-up to the World Conference on Higher Education. UNESCO.

Lindsay, C. y Knight, P. 2006. *Learning and Teaching English. A course for Teachers*. Oxford University Press.

McDonough, J. y Shaw, C. 1999. *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide. Views of the teacher*, Blackwell Publishing, Ltd (segunda edición), pp 246-260.

Madrid, Daniel. 1997. "La Evaluación del Profesorado de Inglés." *Teaching in motion*. En T. Harris, M, G. Palma, S. Martínez y V. Robles (Eds). Granada: GRETA, pp. 87-108.

Martínez Lirola, María. 2007. El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum* 7 (pp 31-43).

Martínez Ortiz, M. 2006. Las competencias profesionales del docente de lenguas. ITSM. Campus Monterrey. Departamento de Lenguas.

Ministerio de Educación. 1999. Republica de El Salvador. Normas para la Práctica Docente. Formación Inicial de Maestros., pp 1-30.

Nunan, David. 2005. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press., pp 84-93.

Pearlman, M. 1999. Evaluando la práctica profesional de los maestros. ¿Qué hace a un maestro eficaz?. Trabajo presentado a la Conferencia Regional "El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño realizado por el BID y el Banco Mundial en San José de Costa Rica.

Richards, J. y Lockhart, C. 1996. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge Language Education. Cambridge University Press, pp 98-106.

Richards, J. y Lockhart, C. 2002. Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Colección de Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge University Press, pp 34-47.

Rodríguez-Espinar, S. 2003. La formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. No. 331. Mayo-Agosto.. pp 67-99.

Rodríguez, S. 2009. La nueva formación del profesorado. Seminario sobre la Evaluación Institucional de la Calidad y del Profesorado. Foro de la Innovación de la Educación Media y Superior. Universidad Autónoma de Nayarit. Nov. 2009.

Rueda Beltrán, M. 2008. La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol 1, No. 3.

Rugarcía, Armando. 2010. "La evaluación de una función docente", (www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res091/txt2), Julio de 2010.

Ruiz, L. 2008. La evaluación educativa en la docencia universitaria. Evaluación Educativa. ACADEMIA. Venezuela. Enero-Junio. Vol. VII, (13), pp 26-38.

Saldaña Salazar, A. y González Bueno, M. 2009. "Formación y Certificación Docente del profesorado de inglés de la UAN." *40 años de la Universidad Autónoma de Nayarit. Transformaciones, Rupturas y Continuidades.*(Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara, Ma. Del Refugio Navarro Hernández, Arturo Murillo Beltrán, coordinadores), México, UAN, pp 373-390.

Turner, C. 1982. Appraisal Systems. Quality in EF/HE: Evaluating and Managing Staff Performance. Coombe Lodge Report. Vol. 15, no. 7.

Ur, Penny. 1997. A course in Language Teaching. Practice and theory. Cambridge Teacher Training and Development. University Press, Cambridge.

Wajnryb, Ruth. 1999. Classroom Observation Tasks. Cambridge Teacher Training and Development. University Press, Cambridge.

Anexo 1

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES(AS) DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS 1) DEL TBU

El presente instrumento tiene como objetivo obtener información del desempeño docente universitario, en particular, del profesor(a) de inglés del TBU. Conocer su labor acerca de los cursos recientemente impartidos, permitirá construir mejores condiciones cada vez, para elevar la calidad de los programas educativos universitarios, por lo que se solicita responder de manera honesta y objetiva.

La información que proporciones será tratada de manera confidencial y para fines de investigación académica en el área. Agradecemos tu colaboración.

Nombre completo			
Edad		Unidad Académica de adscripción o donde apoya actualmente	

Antigüedad Laboral (años)		Categoría laboral	
Cursos impartidos en los últimos 3 años.			

Utilice la siguiente tabla de valores para indicar su respuesta.

0	1	2	3	4	5
No sabe o no contesta	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	siempre

Sección I: CUMPLIMIENTO CON LAS OBLIGACIONES

NO	Considero que:	VALOR
.		
1	Asistí a las clases programadas.	
2	Asistí con puntualidad a las clases programadas.	
3	Cumplí con el horario de clase asignado a la tarea.	
4	Presenté el programa al inicio del curso.	
5	Entregué a tiempo los resultados de las evaluaciones.	
6	Retroalimenté a la clase respecto al avance y contenidos de sus portafolios y libro de trabajo	

Sección II: PROGRAMA

No.	Considero que:	VALOR
1	Adapté (o rediseñé) el programa para abordar el conocimiento actualizado del área profesional	
2	Planteé el propósito y objetivos de cada unidad a lo largo del programa	
3	Relacioné los temas de cada unidad con la futura práctica profesional de los estudiantes.	
4	Cubrí todos los contenidos del programa del curso.	

5	Dediqué el tiempo suficiente a cada tema.	
6	Aproveché todos los recursos didácticos disponibles durante el curso.	

Sección III: CONOCIMIENTO E INTERRELACION DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE CON EL PERFIL PROFESIONAL

No.	Considero que:	VALOR
1	Demostre conocimiento y dominio de la Unidad de Aprendizaje de acuerdo con el perfil profesional.	
2	Destaque la importancia que tiene la Unidad de Aprendizaje dentro del plan de estudios	
3	Prepares los contenidos de cada clase con las fuentes de información más actuales.	
4	Adapte la unidad de aprendizaje con aspectos de la actualidad y del contexto social.	
5	Diseñe ejercicios enfocados al desarrollo y práctica de las competencias comunicativas acordes al futuro contexto ocupacional de los estudiantes.	
6	Contribuí en la motivación de los estudiantes para continuar el aprendizaje de este idioma	

Sección IV: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

No.	Considero que:	VALOR
1	Utilicé métodos de enseñanza adecuados para el logro del aprendizaje.	
2	Generé el interés en los contenidos de la unidad de aprendizaje.	
3	Relacioné los contenidos previos con los nuevos.	
4	Proporcione apoyo en la resolución de ejercicios, trabajos, prácticas, libro de trabajo, etc.	
5	Utilicé ejemplos apropiados para explicar las estructuras y/o vocabulario, pronunciación, etc	
6	Promoví la participación en las actividades de aprendizaje autónomo.	
7	Fomenté el trabajo cooperativo y colaborativo.	
8	Utilicé las TICs para apoyar al curso.	

Sección V: ACTITUD DEL(A) PROFESOR(A)		
No.	Considero que:	VALOR
1	Demostre disposición para aclarar dudas.	
2	Respete los juicios y opiniones de los estudiantes.	
3	Propicie la comunicación estudiante-profesor-estudiante.	
4	Fomenté el desarrollo de valores.	
5	Actué con flexibilidad ante diferentes situaciones de la clase.	

Sección VI: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
No.	Considero que:	VALOR
1	Apliqué las evaluaciones correspondientes de acuerdo a los criterios de evaluación acordados por la academia de Lengua Extranjera (Inglés 1).	
2	Lleve a cabo en tiempo y forma las formas de evaluación de aprendizaje, que fueron sugeridos por la academia (e.g., revisión de portafolio, libro de trabajo, examen oral, participación, etc.).	
3	Efectué la retro-alimentación a tiempo de las evaluaciones realizadas.	
4	Otorgué la calificación justa al trabajo independiente del curso.	

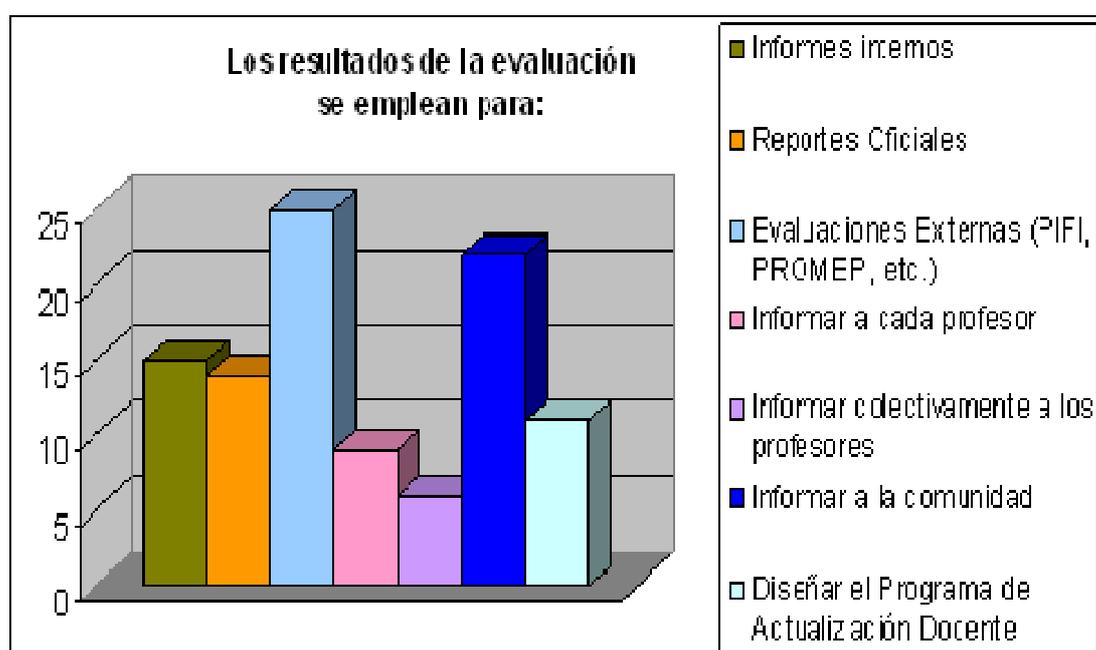
Sección VII: SATISFACCIÓN		
NO	En términos generales considero que:	VALOR
1	Estoy satisfecho(a) con los resultados de aprovechamiento logrado por los estudiantes	
2	Estoy satisfecho(a) con la labor docente realizada en el curso	
¿Cómo mejoraría la impartición de mi(s) curso(s)?		
NOTA: utiliza el reverso de esta hoja para responder a esta pregunta.		

Cuadros y gráficas del artículo:

EL PROFESORADO DE INGLÉS DEL TBU: ¿CÓMO PERCIBE SU PRÁCTICA DOCENTE?

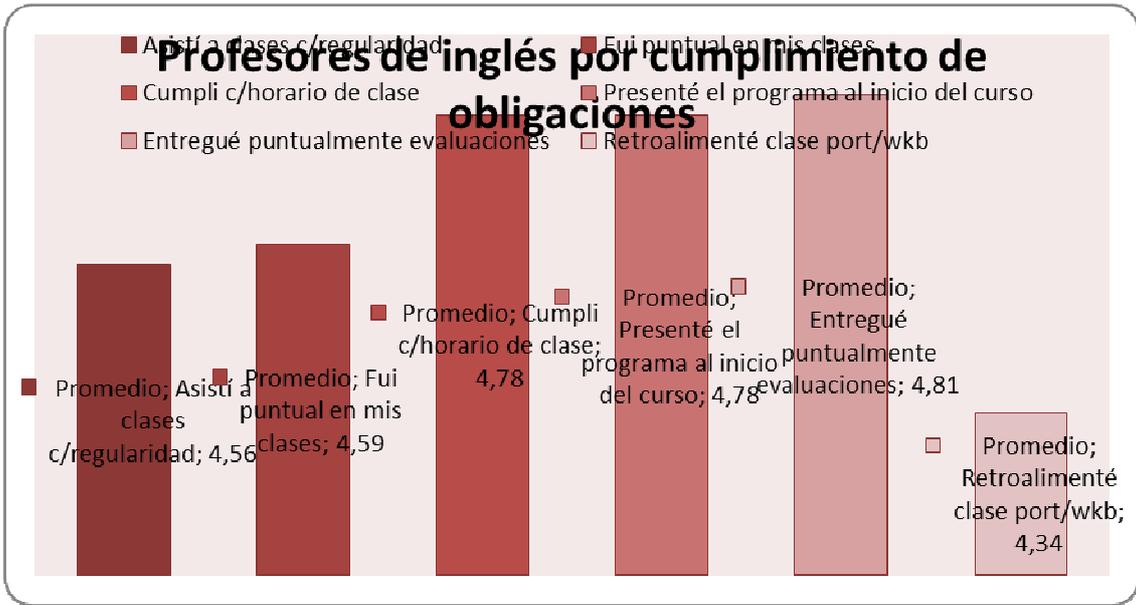
ANTONIO SALDAÑA SALAZAR
MARTHA ALICIA GONZÁLEZ BUENO

Gráfica 1.

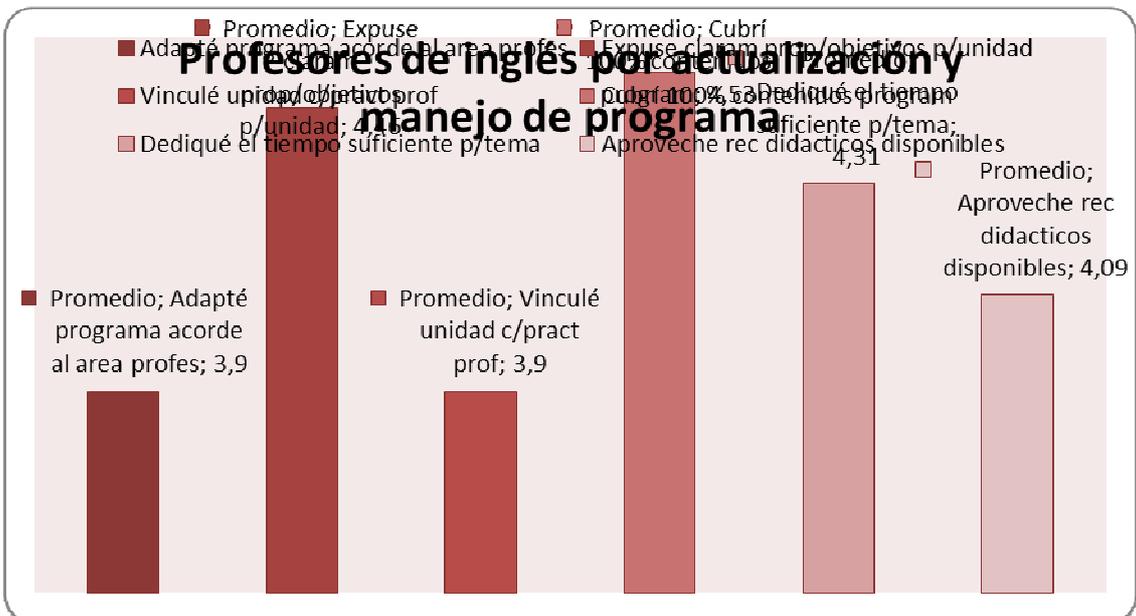


Fuente: Rueda, 2008. La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas en México. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

Gráfica 2.



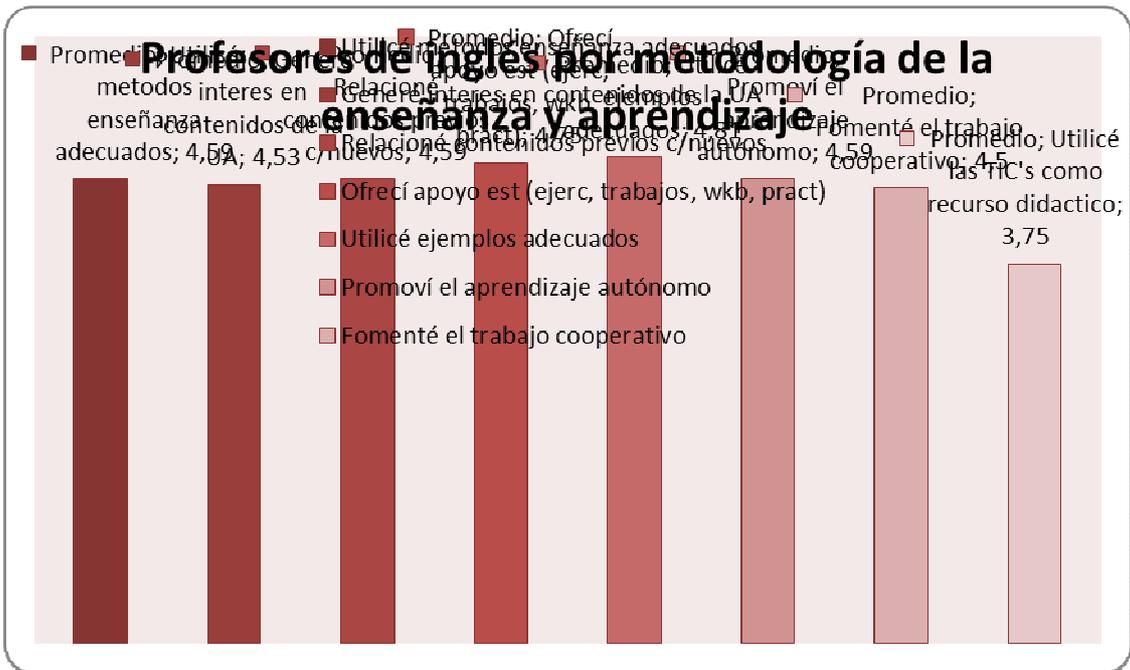
Grafica 3.



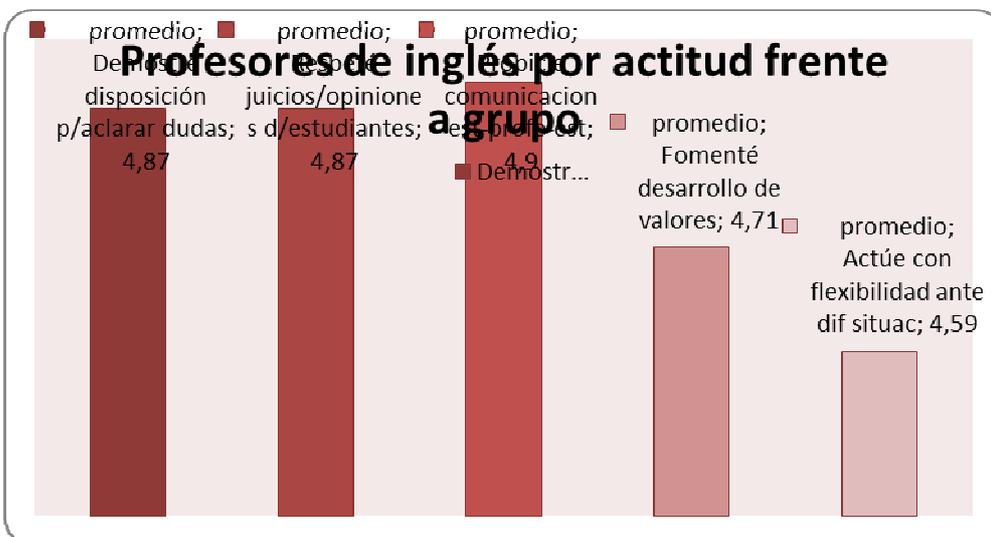
Grafica 4.



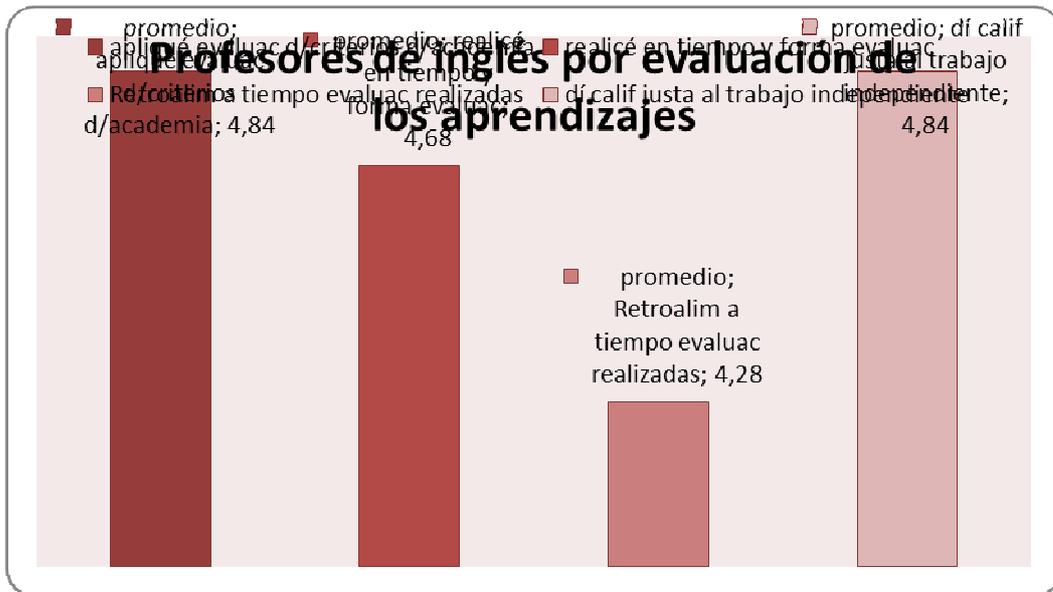
Gráfica 5.



Grafica 6.



Grafica 7.



Gráfica 8.



Cuadro 1.

Nivel	Valor numérico otorgado	Características de la práctica docente
Satisfactorio	4 a 5	Crea experiencias de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar habilidades para movilizar de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar

		satisfactoriamente las actividades de aprendizaje demandas (ANUIES: 2008:2).
Regularmente satisfactorio	3 a 3.9	Desempeño medio en la implementación de estrategias de enseñanza que se enfoquen a desarrollar competencias lingüísticas en los estudiantes a fin de involucrarlos en el proceso de aprendizaje.
Deficiente	1 a 2.9	Pobre desempeño en el desarrollo de la práctica docente, que refleja algunas deficiencias metodológicas, didácticas y pedagógicas en la enseñanza de una segunda lengua. Por otra parte, el docente observa un nivel insatisfactorio de responsabilidad y comportamiento frente a grupo.

La construcción de la identidad del docente en la educación médica

Martha Edith Cancino Marentes⁵⁵

Georgina Castillo Castañeda⁵⁶

Resumen

La formación profesional de docentes en el área de la salud, reviste de complejidades que ninguna institución nacional ha podido resolver de una manera satisfactoria; en principio porque hasta ahora está vinculada a procesos biográficos, trayectorias individuales o proyectos de vida de cada docente-médico y se ha dejado de lado los propósitos particulares de las universidades. Un médico para desempeñar una hora en aula implica dejar un mínimo de dos a tres pacientes en su consultorio sin percibir la remuneración correspondiente contra el pago que recibe en la institución universitaria, siendo esta referencia negativa para la institución; en esta perspectiva ¿cómo puede una institución crear identidades específicas sobre ser facilitador de materias si no puede cubrir los honorarios que legítimamente le corresponde? Entonces se tiene que revestir la institución de un ethos diferente que se estructure bajo parámetros del arethé clásico que construye virtudes a partir de los propios valores éticos, esto es, que además de ser buenos médicos, encuentren una vocación particular para ser buenos facilitadores del proceso enseñanza-aprendizaje.

La construcción de una identidad profesional como docente-médico tiene el peso de la fragilidad, primero como médico y en segundo el no depender económicamente de su desempeño como docente; dado este problema, sólo se puede construir una cierta identidad exclusivamente de valores en base al ethos profesional: la vocación, cumplimiento de un contrato social, anhelo de proyección externa o pública y al sentido de solidaridad.

Los cambios que el mundo ha experimentado en las últimas décadas a partir del desarrollo científico y tecnológico, la globalización política y socioeconómica han enfrentado a las instituciones educativas a nuevos retos para la formación del ciudadano moderno. La universidad del siglo XXI debe responder a las demandas de una sociedad en constante evolución ante la llamada era de la información.

Seguramente la complejidad de la formación de nuevos profesionales en este siglo hará imprescindible la evolución de las figuras centrales del proceso educativo: el docente y, por supuesto, el estudiante, deberán estar a la altura de las expectativas que la sociedad posmoderna les impone. El profesorado universitario, actor principal de la acción formadora y transformadora de la universidad se ve ante la necesidad de evolucionar como agente de cambio social para lo cual debe asumir nuevos roles en su perfil profesional.

Existen en las instituciones educativas diversas propuestas curriculares para la formación de profesores de educación básica, desde el preescolar hasta la educación

⁵⁵ Docente de la Unidad Académica de Medicina Humana de la UAN

⁵⁶ Docente de la Unidad Académica de Medicina Humana de la UAN

media. Sin embargo, la trayectoria de formación profesional del docente universitario suele ser incierta. No existen programas educativos de formación de profesores de educación superior por lo que la construcción de la identidad profesional del docente universitario está vinculada a los procesos biográficos, las trayectorias individuales y proyectos de vida de cada profesor.

La identidad, como resultado de la construcción psicológica y social del individuo, adquiere relevancia central en el desarrollo del profesor universitario al determinar no sólo la forma de percibir el contexto y su actuación ante ciertas circunstancias sino el sentido de pertenencia y su misión de vida en sociedad.

En el presente ensayo se adentra en el concepto de la construcción identitaria del individuo y del colectivo desde distintas posturas teóricas para posteriormente adentrarse en el proceso del desarrollo de la identidad profesional del profesor en el ámbito de la educación médica como profesional de la salud y como docente universitario que asume el compromiso social de formar a las nuevas generaciones de médicos.

Construcción de la identidad, desde el yo y desde la otredad

El concepto de identidad hace referencia al individuo y a su definición como tal, por tanto alude a sus raíces históricas ya que se sustenta en las estructuras filosóficas, culturales, económicas y sociales de donde emerge el sujeto cuando se asume a sí mismo.

De acuerdo a Taylor (2006), en el recorrido histórico filosófico sobre la construcción de la identidad moderna, la noción del yo está relacionada con un “cierto sentido de interioridad que tiene que ver íntimamente con un lenguaje de autorreferencia en el que se expresa la específica visión moral/espiritual de nuestra civilización; nuestra *topografía moral*, esto es, la propia del peculiar estilo moderno de orientar la vida hacia lo que se considera como valioso o bueno”.

La identidad es la construcción de la persona al ser objeto de la autorreflexión, un conocimiento estructurado sobre el “yo” por lo que supone unidad, totalidad y continuidad. Este continuo se consolida en el constante desempeño de roles durante la interacción del sujeto con su entorno, en un proceso comunicativo permanente que le permite dar sentido a la experiencia integrando, de forma cotidiana, procesos en ocasiones contradictorios de lo que el individuo cree que es y lo que quiere ser (Cárdenas, 2003).

En 1690, en “Un ensayo sobre el entendimiento humano”, John Locke propuso la noción de “identidad personal” al asimilar el alma con la conciencia y la conciencia con la memoria: la persona tiene una identidad, una mismidad, que depende de la continuidad de su conciencia. De este razonamiento deriva la postulación lockeana “Memory makes personal identity”. Así, se produce el nacimiento del individualismo burgués con sus consecuencias filosóficas, psicológicas, políticas, psicoanalíticas y socioeconómicas que llegan a la modernidad.

La noción de “identidad personal” es una reacción filosófica a la dominación de la filosofía escolástica. La conciencia personal de un yo pensante, jurídicamente responsable de sus acciones y súbdito de un Estado que representa los intereses colectivos, es una construcción que se opone a la creencia del “alma” individual, inmortal, que existe para cumplir con un proyecto divino.

La identidad personal supone la imputabilidad legal y está en la base de las prácticas jurídicas. A cada individuo corresponde una identidad constante desde el nacimiento hasta su muerte y cada uno va guardando la memoria de sus estados de conciencia y los movimientos de su cuerpo.

Con Locke, se alcanza la idea laica de que el alma no es otra cosa que la memoria y que los recuerdos garantizan la identidad. Si la continuidad de la conciencia se interrumpe, también lo hace la identidad de la persona aunque no por ello deja de ser imputable por los actos cometidos. Así “la identidad es la construcción social de una memoria personal” (Locke, 1690).

Por el contrario, la impugnación de la unidad del yo, fundada en la memoria, es la esencia del descubrimiento de Freud desde el principio de su obra. Es quien introduce la división y el conflicto en el seno de esa identidad que depende del Otro. La memoria se fragmenta. El psicoanálisis se ha presentado como la ciencia de la memoria, como un análisis del tiempo vivido.

El individuo sabe quién es olvidándose de su identidad, desconstruyéndola y volviendo a edificarla cada día. El sujeto se presenta como uno pero a la vez es testigo de su propia división. El sujeto de la memoria se reconoce en ella y se ve también como otro, tal como es visto por el Otro (Braunstein, 2008).

Desde enfoques socio-antropológicos la identidad deriva de un proceso de socialización, es decir que es siempre social o identidad socializada (Gewerc, 2001), se define, por lo tanto, en el conjunto de las relaciones que el individuo mantiene con los demás objetos sociales (personas, grupos, instituciones, valores, etc.).

La presencia de lo social es constitutivo de la identidad, de tal manera que sin el marco de relaciones sociales no es posible esa constitución. En esta perspectiva se toma como base a Lévi-Strauss (1981), cuando afirma que las "relaciones constituyen la identidad y no al revés".

También Habermas, (1987), quien a su vez se basa en Mead (1934), se aleja cada vez más de aquellas propuestas que definen a la identidad como una construcción individual, configurándose en el conjunto de relaciones sociales: "El sí mismo es esencialmente una estructura social y se forma en la experiencia social". Para Habermas (1992), la identidad en el ser humano se construye por tres saberes:

Práctico: conocimiento que informa y guía el juicio a través del entendimiento interpretativo y requiere de clarificar las condiciones para la comunicación significativa.

Técnico: saber instrumental que adopta la forma de explicación científica y que consisten en la adquisición de conocimientos para el control técnico

Emancipatorio: exige la eliminación de las condiciones alientantes y la generación de condiciones intelectuales y materiales para que pueda darse una comunicación e interacción no alienadas, así como la acción social.

El ser humano adquiere su identidad como ubicación en un mundo y la asume subjetivamente sólo junto con ese mundo y esa cultura que le dieron un nombre y un lugar en las relaciones y le enseñaron, además, el nombre y los significados de las cosas.

Apropiarse subjetivamente del mundo social y de la propia identidad son aspectos diferentes de un mismo proceso en que el sujeto incorpora simultáneamente el universo de significados de que es portadora la colectividad y la reflexión sobre sí mismo.

Identidad individual e identidad colectiva. El sentido de pertenencia

En opinión de Melucci (citado por Chihu y López, 2007), la identidad colectiva es una definición compartida y producida por varios grupos y que se refiere a las orientaciones de la acción y el campo de oportunidades en el cual tiene lugar la acción.

En este sentido, la identidad se constituye en un proceso en el que se presentan tres elementos: a) la de una serie de características a través del tiempo; b) la delimitación del sujeto respecto de otros sujetos, y c) la capacidad de reconocer y de ser reconocido. De manera que en un conflicto también está en juego la identidad colectiva, es decir, la definición que sobre el campo social y sobre sí mismo produce el actor.

Para éste autor (Melucci, 2001), la identidad hace referencia a una sustancia o estructura estable con la que el individuo o el grupo se identifican así, la identidad se organiza cada vez más como un campo definido por las posibilidades y límites que pueden reconocerse; la capacidad de reconocer las posibilidades y límites de aquel campo de relaciones constituye precisamente la identidad, afinando sus adaptaciones como actor y como campo de acción en el que hay un proceso constante de negociación entre las diferentes partes del sí, distintos tiempos de acción y diferentes sistemas o relaciones en las que el actor se sitúa.

Los sujetos se refieren a sí mismos como sujetos de acción, por lo que cada uno experimenta diferentes aspectos de sí y muchos modos de pertenencia a una identidad colectiva. La respuesta al *¿quién soy?* es una construcción continua, como individuos y como miembros de una colectividad. La acción social está incorporada en el discurso, en el actor y en el otro. El discurso es la narración en la que el sujeto se relata a sí mismo y luego relata a los otros en un acto social, dándole sentido relacional a la narración; por ello, a través de la narración se construye y reconstruye como sujeto y se presenta a los otros y su reconocimiento. Entonces, el individuo crea representaciones de los otros que le sirvan para interactuar en relación.

La identidad es una construcción permanente por parte del sujeto, pero también por aquellos que lo rodean, los que le conocen, los que le ignoran. El profesor tiene especial impacto en la identidad del sujeto, pues el hombre pasa gran parte de su vida en instituciones educativas, siendo orientado por sus profesores y, otras veces, devaluado por ellos.

El profesor puede ser formador de identidad, ¿de qué manera? Identificando aspectos positivos en sus estudiantes y comunicándoselos, o también comunicando los aspectos negativos de los mismos, lo cual puede contribuir a una autoestima deficiente y por tanto una identidad inconsistente.

En "Acción colectiva, vida cotidiana y democracia", Melucci (1999), expone la necesidad de analizar los movimientos sociales como sistemas de acción múltiple en los que los individuos creen significados para darle sentido a su acción. El desafío simbólico que los nuevos movimientos sociales implican a los códigos que impone la cultura dominante.

Para Melucci, la identidad colectiva se estructura cuando el individuo toma conciencia sobre los límites y posibilidades de acción y se construye continuamente en la interacción directa entre los hombres en redes de solidaridad; esto es, en los

movimientos y los procesos mediante los cuales se comunican los individuos.

Este intercambio simbólico en su vida cotidiana les permite identificarse como parte de un grupo. El sujeto conoce a partir de la diferencia por lo que una democratización de la vida cotidiana permitiría definir identidades colectivas a partir de la comunicación de las diferencias.

Las identidades colectivas además proveen una sensación de seguridad a sus miembros al otorgar significado al contexto, permitir la comunicación entre la comunidad y la construcción de formas colectivas de conocimientos que lleven a los individuos vivir sin tener que generar constantemente nuevos significados para todos los fenómenos que enfrenta.

La identidad profesional y el sentido de la profesión

Ser un profesional es más que dominar una técnica. Se inscribe en nuestra naturaleza moral: es materia no sólo de mente y de brazos, sino de corazón; no sólo de intelecto y competencias sino de carácter. Porque sólo habiéndose dedicado y estando apto para comprometerse con otros y servirlo con alta capacidad, es que una persona hace pública profesión de su camino en la vida. (Kass, L., 1992).

El ejercicio de una profesión no es una actividad individual. El desempeño colectivo de una actividad que responde a una demanda social le confiere un sentido ético, brinda identidad y sensación de pertenencia formando una comunidad legitimada.

Desde el punto de vista social, la actividad profesional no es sólo una forma de asegurar el sostenimiento, el ingreso, sino que es una forma de proporcionar a la sociedad un bien específico que asegure la sustentabilidad del grupo: en el caso de la educación, la formación de nuevos ciudadanos, en el caso de la medicina, el cuidado de la salud de la comunidad.

Las identidades están ancladas alrededor de un conjunto de proposiciones morales que regulan los valores y el comportamiento. Así, la construcción identitaria necesariamente involucra ideas de correcto/incorrecto, deseable/indeseable, bueno/malo, etc. Estas normas no son absolutas ni definitivas aunque se presentan como tales con la finalidad de asegurar la inviolabilidad de sus postulados.

Una de las formas más potentes de asegurar estas normas es presentarlas como naturales esto es, vinculadas a metáforas de la naturaleza como el cuerpo, el ciclo de las estaciones, el crecimiento, las cuales aunque son profundamente sugestivas no dejan de ser eso, metáforas. Las metáforas científicas tienen aún una mayor

significatividad, especialmente para legitimar ideas más que para la construcción de la identidad. Dado el prestigio que se le atribuye al conocimiento científico, aún si este fuera centro de serias objeciones posteriores, si algo se declara científicamente probado, será difícil refutarlo.

Las identidades se construyen utilizando elementos de la propia historia personal y social, de las instituciones productivas y reproductoras. Los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal (Gewerc, 2001).

La identidad profesional es un producto híbrido que se integra en función de múltiples dimensiones en las cuales se desenvuelve el individuo. Está influida por supuesto por la postura filosófica, política, socioeconómica y cultural de la institución educativa formadora, por la función impuesta por el contexto social que demanda un modelo de desempeño profesional y por las motivaciones y valores del sujeto reflejados en su quehacer cotidiano (Navarrete, 2008).

Además, es relacional ya que se define a partir de los vínculos con planteamientos teóricos o con el campo de acción laboral de otras profesiones; histórica, dado que se ve influida por los fenómenos socioculturales pasados, concurrentes e incluso con las perspectivas de cambio en el futuro; híbrida, ya que nunca operan en su integración las mismas relaciones como fijaciones constantes o totalidades; cambiante, porque los vínculos a partir de los cuales se define son construidos, de-construidos y reconstruidos constantemente suponiendo una causalidad compleja: en tanto el sujeto decida o no ocupar ciertas posiciones (funciones) en su contexto histórico social.

De acuerdo a Berger y Luckmann (2001), es un "fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad". Así pues, la construcción identitaria es un proceso recursivo de construcción, deconstrucción y reconstrucción donde están presentes los rasgos particulares y socioculturales de cada individuo.

Profesión, profesionalismo y *ethos* profesional

Desde un enfoque sociológico, las profesiones están definidas por determinados rasgos los cuales, sin ser excluyentes unos de otros, generan sinergia en sus interrelaciones entre los que destacan:

- Dominio de un cuerpo complejo de conocimientos y habilidades específicas, adquirido luego de un período largo de formación, esto es, competencias que tienen una base común para todos sus miembros
- Control en el ingreso, tipo y tiempo de formación especializada y permanente de reconstrucción de conocimientos
- Autorregulación y organización profesional con control y capacidad normativa, sobre el trabajo basado en aquel conocimiento
- Autonomía para ejercer la práctica
- Dispone de organizaciones profesionales reconocidas legalmente, con capacidad reguladora del acceso a la profesión y todo lo concerniente a su práctica
- Posee un código ético y tiene la potestad exclusiva para aplicarlo
- Servicio social y vocación de servicio a la humanidad. Todo el grupo profesional ha de profesar un conjunto de valores que muchos autores coinciden en resumir en altruismo, integridad, disciplina, eficiencia y compromiso

La autonomía es uno de los aspectos más destacados de una profesión ya que no sólo implica la toma de decisiones y la solución de problemas por cuenta del sujeto sino también el ejercicio de una práctica profesional deliberativa y emancipatoria (Contreras, 2001).

Centrándose en el campo de la medicina, el sociólogo Eliot Freidson (citado por Horwitz, 2006), marcó un hito en el estudio de las profesiones, hace más de 20 años, destacando que, en contraste con otro tipo de ocupaciones, los médicos tendrían la capacidad para acumular y usar conocimientos bajo sus propios estándares, sin estar sujetos a control por actores externos.

Hoy son precisamente los perfiles de esa autonomía los que se han tornado más borrosos, y su menoscabo constituye uno de los factores predominantes de amenaza al profesionalismo. Las principales críticas que han puesto en jaque el status profesional de la medicina provienen de la desconfianza, a la cual contribuyen principalmente dos factores: la percepción de que la profesión no ha logrado autorregularse para garantizar la calidad de la práctica y que muchos profesionales han puesto su propio interés por sobre el de los pacientes y la sociedad.

***Ethos* profesional**

El *ethos* es ante todo el modo de ser propio de cada individuo. Un modo de ser a través del cual, mediante la acción libre y deliberada, se manifiesta la postura deontológica del sujeto. Se denomina *ethos* profesional al sistema de disposiciones

que se configuran para resolver los problemas morales que surgen en el campo de ejercicio de una profesión (Yurén, 2005).

El *ethos* profesional se refleja en el deber ser de la profesión, la razón de la existencia de la actividad profesional y de la conformación de colectivos que la ejercen. Resulta de la combinación de los valores y códigos éticos, ética profesional, que una vez internalizada constituye el elemento substancial; la estructura motivacional, aquello por lo que el sujeto se siente obligado a actuar, que constituye el elemento formal; las formas de autorregulación que hacen congruente la moralidad construida con la eticidad aceptada (Romero, 2007).

De acuerdo con Hortal, (en García, 2006), “el médico estructura su *ethos* en torno a cuatro características: es universalista, funcionalmente específico, afectivamente neutral y orientado al bien de la colectividad. Ser médico no es un rol reservado a una casta, familia o estamento, el médico no ejerce su actividad sólo con sus parientes y familiares sino con todo el que acude a él (*universalismo*).

Se espera que cure las enfermedades y cuide la salud de sus clientes (*funcionalidad específica*) (...) Se espera que el médico se ocupe del problema de la salud de sus pacientes en términos objetivos científicamente justificables (*neutralidad afectiva*). La *orientación al bien de la colectividad* es un rasgo sociológico”.

Así, el *ethos* que acompaña al ejercicio profesional debe mostrar la forma en que las cualidades éticas forman parte de éste ejercicio. Es ese carácter asistencial que sobrepasa la funcionalidad y exige mayor eficacia y eficiencia en la acción.

En este punto, Rodríguez-Sedano y Aguilera (2007) introducen cinco cualidades éticas de la actividad profesional: *competencia* (saber obrar y hacer ante lo imprevisto), *iniciativa* (imaginación, audacia), *responsabilidad* (“hacerse cargo”, actualización), *dedicación* (“estar por” la persona, intensidad en el tiempo) y *compromiso* (“exceso esencial” en la labor, autoexigencia).

La profesión médica y el profesional médico

Aunque la relación médico paciente sigue en el centro de la concepción de la profesión médica, en la sociedad actual los factores sociales, políticos, económicos, científicos y tecnológicos han establecido nuevas expectativas tanto para el médico como para la sociedad ante los conceptos de la profesión y el profesional de la medicina.

La acepción actual de estos conceptos refleja la evolución de la sociedad y la consolidación del colectivo profesional ante el cambio de los valores y las expectativas sociales.

Así, la Organización Médica Colegial Española (OMCE, 2010), asume a la profesión médica como la “Ocupación basada en el desempeño de tareas encaminadas a promover y restablecer la salud y a identificar, diagnosticar y curar enfermedades aplicando un cuerpo de conocimiento especializado propio de nivel superior, en la que preside el espíritu de servicio y en la que se persigue el beneficio del paciente antes que el propio, y para la cual se requiere que las partes garanticen, la producción, el uso y la transmisión del conocimiento científico, la mejora permanente para prestar la mejor asistencia posible, la aplicación del conocimiento de forma ética y competente, y que la práctica profesional se oriente hacia las necesidades de salud y de bienestar de las personas y de la comunidad”.

Desde este enfoque, el profesional médico es concebido como el médico o médica quien ha obtenido un título y está comprometido con los principios éticos, deontológicos y los valores de la profesión médica y cuya conducta se ciñe a dichos principios y valores.

La identidad profesional del médico y del docente en medicina

Aunque se ha afirmado que el médico tiene una identidad profesional consolidada ésta ha variado a lo largo de la historia de la profesión. A pesar que el objetivo fundamental de la misma sigue siendo salvar vidas, no dejar morir al enfermo, prevenir enfermedades, entre otros, las formas de prevención, tratamiento, curación y rehabilitación han cambiado con las épocas y con los distintos contextos socioeconómicos, así como las tecnologías sanitarias, los métodos de intervención y los saberes disciplinares de la carrera.

En este devenir histórico, la profesión médica ha expuesto su preocupación de servicio a la sociedad en variadas formas, de acuerdo a los valores hegemónicos en diversas culturas o ideologías.

Roselo (2006), sugiere que la motivación para este ejercicio profesional puede ser la vocación, el cumplimiento de un contrato social, un anhelo de proyección externa hacia la expresión pública o su sentido de solidaridad. Éstas características del trabajo

médico revelan atributos personales volcados hacia los destinatarios pero, expresión al fin, de la propia voluntad del profesional.

Actualmente los nuevos sistemas o modelos de atención médica invocan otro dinamismo en que el atractivo está en el sistema social y económico y el profesional es sólo el demandado a prestar su acción en una praxis personal o como parte de una institución. Su ejercicio es medido y apreciado en cuanto a sensibilidad, capacidad de respuesta y efectividad del acto (Roselo, 2006).

En este enfoque de la profesión médica el estatus social, la remuneración económica y el reconocimiento al desempeño profesional individual se convierten en los principales determinantes socioculturales de un sistema sanitario sustentado en el paradigma de la enfermedad y no del cuidado y promoción de la salud.

Así pues, la identidad profesional del médico se ha transformado a la par de la sociedad obligándolo a diversificar su campo de acción, de la investigación básica a la intervención sanitaria, de la medicina general a la superespecialización, del ejercicio de la clínica a la utilización de la tecnología como métodos diagnósticos y terapéuticos, de la curación a la prevención y de la interacción personal con el paciente a la telemedicina.

El médico del siglo XXI no tiene una identidad única e inamovible. Tal vez su principal característica deba ser la evolución constante y el aprendizaje permanente.

La constante generación de conocimientos en el ámbito científico implica al médico mantener un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida profesional por lo que debe consolidarse además como investigador sustentando su práctica en el método científico.

Debe, por otro lado, desarrollar tener destrezas quirúrgicas con alta coordinación visomotriz, competencias de liderazgo, consejería, trabajo colaborativo, toma de decisiones y utilización de tecnologías para el diagnóstico y la terapéutica así como de la información y la comunicación. Así pues, su formación le exige un complejo perfil profesional que le permita enfrentarse eficientemente a situaciones críticas en panoramas de incertidumbre.

La identidad del profesor está marcada inevitablemente por las experiencias y, necesariamente, por las inexperiencias del mismo. Todo docente universitario lo ha vivido, nadie es enseñado a ser profesor en educación superior y tiene que aprenderlo a partir de la reflexión en la práctica misma. Incontables generaciones han pasado por las aulas sin que el profesor, aún inexperto, se percate del alcance de sus acciones y comentarios.

Como señala Esteve (2003), *“la identidad profesional se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico y tras un periodo de especialización, en el que el profesor novato tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del profesor práctico y no del estudiante universitario”*.

De acuerdo con Remedi (1989), el lugar central de la identidad docente se instala en las relaciones educativas que establece, en la influencia de su alumno, pues su competencia como profesor está en función del logro de los alumnos por lo que su realización profesional está basada no sólo en sus intereses intelectuales sino en desarrollar habilidades para enseñar en el cumplimiento de su tarea educativa la cual, además, le proporciona satisfacciones de tipo afectivo emocional.

En la profesión docente se genera una segmentación en función del grado de autonomía que poseen los diferentes grupos de profesores. La determinación empírica de ésta se puede realizar teniendo en cuenta la diferente formación del profesorado en los distintos ciclos como diplomatura, licenciatura, maestría y doctorado, así como el tipo de relación contractual del profesorado en las redes de educación pública y privada.

Esta división, también puede enfocarse en la relación que establecen con los distintos niveles del profesorado con el conocimiento: la universidad que se organiza y constituye como una profesión científica que produce y aplica su propio conocimiento y la educación básica y media superior que se organizan como profesiones prácticas que aplican ese conocimiento contextualizado por instancias políticas y sociales en el poder (Guerrero, 2007).

El docente universitario en muchas ocasiones es un actor desprofesionalizado (Gimeno-Sacristán, 1997). Por otro lado, se debe reconocer que los profesores universitarios están más abiertos a recibir formación sobre sus disciplinas académicas que sobre el campo de la docencia.

Los docentes de las carreras universitarias ponen más énfasis en la investigación que en la enseñanza. Los profesores, al ejercer la docencia, se limitan a imitar a sus propios profesores, y de esta forma probablemente, han aprendido a enseñar, por ensayo y error.

La construcción de la identidad, desde la perspectiva que se adopta está indisolublemente ligada a los procesos biográficos y a las trayectorias individuales, en ese sentido, las formas y los contenidos por los cuales los profesores adquieren, mantienen, y desenvuelven su identidad a lo largo de la carrera, se revelan de capital importancia para la comprensión de sus prácticas.

La construcción de la identidad comienza a definirse en el transcurso del proceso de formación inicial, en la construcción de un cuerpo de saberes y saber-hacer y de la interiorización de esos saberes en “saber ser”, que identifican al profesor como persona construida por una multiplicidad de experiencias de vida (Giddens, 1995).

El papel de profesor en medicina no ha sido claro y explícitamente definido. Está desdibujado y se sobreentiende la cualificación docente por el sólo hecho de tener

conocimientos suficientes en la materia que enseña. El profesor se socializa por imitación de modelos que intuye de su experiencia como alumno (Manso, 2001).

Es poco frecuente que se analice el rol del profesor como profesional.

La mayoría de los docentes universitarios han tenido una formación profesional distinta a la docencia. Eventualmente, se transforman en profesores por diversas circunstancias sociales, económicas, laborales o de otra índole que los lleva a replantear su proyecto de vida. En el caso de la educación en el área de la salud, el docente no se convierte en profesor por elección primaria sino que de profesional con vocación clínica se transforma en educador ante determinadas situaciones generalmente de índole laboral.

Suele iniciar su labor educativa reproduciendo su propia experiencia como aprendiz o imitando las prácticas de los profesores que fueron más significativos en su propia formación. A partir de este momento, las posibilidades de que el médico emprenda una carrera docente como educador profesionalizado dependen de las condiciones de desarrollo académico que brinde la institución en que labora y las oportunidades de proyección profesional como profesor universitario o investigador.

En estas circunstancias, el médico que decide asumir la docencia como parte de su profesión debe reconocer que esto implica que el profesor universitario es:

- Un profesional de la educación que necesariamente comparte con los profesores de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan
- Un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo que implica desarrollar la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse y ampliar las fronteras de su rama del saber
- Un miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida

El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto.

Desde este punto de vista la integración en la figura del médico docente del profesional de la medicina y de la educación exigen por un lado una práctica clínica reflexiva, sustentada en los paradigmas de la ciencia y los valores éticos de la profesión y por otro se le pide que sea competente para dar una respuesta eficaz a la diversidad de los alumnos, que integre su enseñanza en los parámetros de la sociedad de la información, que sea capaz de interesar a sus alumnos, de orientarlos y de

generar situaciones de aprendizaje que le permitan al estudiante desarrollar su potencial.

Este reto implica la consolidación de una trayectoria formativa compleja que enfrenta a los docentes a la construcción de una identidad profesional que les permita asumir el nuevo rol que se les exige pero sin que se altere su estatus de profesional de la medicina.

El médico docente debe manifestar cotidianamente el gozo ante el conocimiento, el arte y la relación humana, el respeto por las diferentes manifestaciones culturales de los pueblos del mundo, interés genuino por la problemática social de su contexto, sentido de identidad sobre su propio quehacer profesional y su postura como individuo con compromiso social a favor del desarrollo humano.

La formación de nuevos médicos ha de tener como meta promover actitudes, conocimientos, valores y habilidades que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la vida humana y de las demás especies. Formar sujetos en el respeto de la naturaleza y en el uso racional de sus recursos es una cuestión urgente en el mundo actual.

Referencias bibliográficas

- Profesión médica, profesional médico, profesionalismo médico.* (2010). Madrid, España: Organización Médica Colegial de España.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad* (1a.edición, 17o. reimpresión ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Braunstein, N. (2008). Memoria subjetiva y construcción de la identidad *Sujeto, construcción de identidades y cambio social* (pp. 109-124). México, D.F.: UNAM.
- Cárdenas, C. (2003). Construcción de la identidad docente. *Xictli on the web*, 49 (enero-marzo).
- Chihu, A. (2000). Melucci: la teoría de la acción colectiva *Teoría de los movimientos sociales* (pp. 79-92). México, D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Chihu, A., y López, A. (2007). La construcción de la identidad colectiva de Alberto

Melucci. *Polis*, 3(1), 125-159.

García, C. (2006). Ética de las profesiones. *Revista de la educación superior ANUIES*, XXXV(1)(137), 127-132.

Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5(2).

Gimeno-Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar*. Madrid: Morata.

Guerrero, A. (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y futuro*(17), 43-70.

Habermas, J. (1992). La construcción complementaria del mundo social y el mundo subjetivo. *Teoría de la Acción Comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista* (pp. 44-64). Madrid: Taurus.

Horwitz, N. (2006). El sentido social del profesionalismo médico. *Revista médica de Chile*, 134(4), 520-524.

Kass, L. (1992). I will give no deadly drug. *Bull Am CollSurg*, 77, 6-17.

Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural* (1a. ed.). Barcelona: Paidós.

Lévi-Strauss, C., y Benoist, J. M. (1981). Conclusiones. en Claude Lévi-Strauss Ed.), *La identidad* (pp. 353-369). Barcelona: Pretel.

Locke, J. (1690). Of Identity and Diversity. en " (Ed.), *An Essay Concerning Human Understanding* (6a. edición., Vol. II, Capítulo 27). London: Institute of Learning Technology, University of Columbia.

Manso, J. M. (2001). *Reflexiones sobre un Nuevo Modelo de Profesor Universitario en Medicina. Una visión crítica de la enseñanza médica*. Artículo presentado en la conferencia 2o. Congreso Virtual de Cardiología. Educación en Cardiología.

Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Barcelona: Trotta.

- Navarrete, Z. (2008). Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México. *Cadernos de pesquisa*, 38(134), 503-533.
- Remedi, E. (1989). De la teoría pedagógica en los maestros. *El debate actual de la teoría pedagógica en los maestros. Cuadernos del al ENEP-Aragón*, 43. (pp. 13-25). México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.
- Rodríguez-Sedano, A., y Aguilera, J. C. (2007). *Cualidades éticas del ethos profesional*. Artículo presentado en la conferencia XIV Congreso Nacional de Ética, economía y Dirección, Madrid.
- Romero, C. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y conformación. *Reencuentro*, 49, 22-29.
- Rosselo, E. (2006). Dimensiones del profesionalismo médico. Proyecciones para el siglo XXI. *RevMéd Chile*, 134, 657-664.
- Taylor, C. (2006). *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Yurén, M. T., Navia, C., y Saenger, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente: análisis de dispositivos de formación de profesores* Barcelona: Pomares.

EL TALLER DE PINTURA:

“UN ESPACIO PARA EL ENCUENTRO”

Silvia Margarita Moreno de la Cruz⁵⁷



Resumen

Una de mis pasiones más entrañables son las artes plásticas, fue de ahí que nació la idea de impartir clases de pintura; el compartir mis experiencias de dibujo y el manejo de la pintura, e ir guiando al participante a descubrir sus capacidades creativas los conduzco hacia el encuentro de si mismos, en el aquí y ahora; por lo regular, una vez que aprenden las técnicas, me gusta respetar su libertad de expresión, y pudiera decir que siempre me gusta incitarlos a poner su toque personal en sus obras; ir más allá de lo que ven sus ojos; y dentro de esa libertad, también, desarrollan destrezas de comunicación.

Describo los eventos que surgen en el Taller de Pintura con un enfoque humanista como lo menciona Carl Rogers, en su libro: grupo de encuentros “los grupos de encuentro son como un laboratorio de personas”; las experiencias y vivencias de los participantes, compartidas de manera espontánea ante el grupo,

durante las sesiones de pintura, mediante la comunicación significativa, el trabajo en equipo como herramienta del desarrollo personal y el potencial humano para descubrir su creatividad y sus capacidades, y así mejorar su calidad de vida. La autoexploración, darse cuenta en el estado que se encuentra el participante, en el aquí y ahora; a través de los ejercicios de pintura. Así como también dándole pinceladas con un “Sentido de vida” a través de la logoterapia basada en la experiencia de Victor

⁵⁷ Docente Universidad Autónoma de Nayarit.

Frankl como un elemento más a conservar y a restaurar la salud mental, y el desarrollo de los recursos del espíritu para lograr la supervivencia y libertad espiritual.

Introducción

Los acontecimientos que han doblegado a lo largo de mi vida; y la fuerte depresión en los últimos años en la que estuve sumergida, me hicieron revalorar todo: mi vida, mi familia, mi trabajo, mi pareja; en fin, lo que me rodea; al día de hoy, ya no soy la misma, miro la vida diferente, aprendí a aceptarme a mí misma, tal y como soy, sin condiciones, sin culpas y sin juicios devaluadores y por lo mismo, a aceptar a los demás con sus defectos y cualidades.

Estoy más pendiente de quien necesita mi ayuda, para así brindar apoyo hasta donde lo pueda dar; puedo empatizar con el dolor de las persona, sin cargar sus penas. Puedo disfrutar de la soledad, así como también, el estar en comunidad o trabajar en equipo, y participar en grupos; antes me consideraba una persona introvertida y aislada en mis sentimientos y emociones, me costaba trabajo la comunicación y la socialidad; ahora puedo expresar lo que nunca me imagine y estar frente a un grupo y sobre todo haberme convertido en una orientadora.

Aprendí a escuchar y lo sigo practicando, con las personas que me rodean. Además, he desarrollado mi espiritualidad y eso me ha servido como protección para las adversidades y al mismo tiempo, para ser más sensible y amorosa, y así, dar acompañamiento a quién lo necesite. Trato de ser congruente con lo que pienso y lo que digo, porque habrá ocasiones que no son las palabras las que darán testimonio de mi vida, si no es con hechos, como puedo hacer que una persona confíe en mí.

Otro instrumento que ha transformado mi vida ha sido el haber ingresado a estudiar la Maestría en Desarrollo Humano; me ha abierto los ojos y el corazón hacia el mundo. Ahora soy más observadora y pongo más atención a lo que me rodea y quiénes me rodean; he logrado descubrir, y en ocasiones acertar, en las acciones del ser humano; con el sólo hecho de escuchar por un momento la conversación de una persona, o simplemente en observar las actitudes y el comportamiento, puedo descubrir situaciones o emociones que vienen a relucir en sus vidas; ahora comprendo la necesidad del individuo de ser escuchado y tomado en cuenta.

Existen momentos especiales e inolvidables en nuestra existencia, y el Taller de Pintura no puede ser la excepción, varios alumnos me lo han expresado, y el hecho de que hay participantes que no se quieren ir, siguen integrándose en grupo, y eso me llena de gozo.



El Taller de Pintura es un lugar donde se propicia un espacio para compartir experiencias y vivencias; donde el aprendiz utiliza un diálogo de confidencialidad ante el grupo, mientras pinta o dibuja, desnudándose sin importar ser enjuiciado, desahogándose o, simplemente, el hecho de ser escuchado.

Dando como resultado no sólo el Taller de Pintura sino también un “grupo de crecimiento”; el cual llama mi atención, produciendo, en mí, gran interés para elaborar esta investigación, y ya no únicamente lograr que plasmen imágenes, sino también compartir vivencias; claro, éstos sin darse cuenta que al participar en el taller de pintura también están creciendo en su desarrollo personal, y con el hecho de compartir sus experiencias, están sanando su interior; existe momento para cada cosa y el taller de pintura es un regalo personal, donde los integrantes expresan que esperan con ansia, el día que les toca asistir a la sesión.

Han transcurrido por el taller considerables docentes y todos ellos con una diversidad de ideas, sentimientos y emociones, así me he dado cuenta de la necesidad que existe en las personas de ser escuchadas, o tal vez, con el sólo hecho de que las tomen en cuenta; un gesto de amabilidad, calurosa bienvenida; o simplemente una agradable sonrisa, es lo que desea la gente.

Cuando se le es reconocido su trabajo, cuando escucha una palabra de aliento, de ahí, de ese núcleo nace esta investigación, al darme cuenta que el taller no sólo era un lugar donde se aprende a dibujar y pintar, sino también un **espacio de encuentro**, donde los participantes pueden expresar sus vivencias, situaciones difíciles, alegrías, triunfos o fracasos; donde se sienten escuchados y valorados. Así tendiendo puentes, para ir y regresar; ir al encuentro y dejando una huella en la vida del “otro”.

Además pude percibir cómo se iba desarrollando un clima psicológico de seguridad; donde se fue generando en forma gradual, la libertad de expresión entre los integrantes y disminuían las actitudes defensivas entre ellos. Expresando reacciones de empatía hacia los demás y hacia sí mismo, sentimientos reales, positivos y negativos, dando como resultado un clima de confianza recíproca; creando realimentación de una persona a otra.

Todo lo anterior ocurre, precisamente, en el espacio, cuando el participante se encuentra dibujando o pintando, quizá cuando los colores o las imágenes que plasman le evocan recuerdos, que han surgido durante su vida.

“Existe un yo que muestro al mundo, y otro que conozco en forma más íntima. Ante los demás trato de parecer hábil, experto, sereno, sin problemas. Con el fin de corroborar esta imagen actuaré de una manera que, en ese momento, o más adelante, parece falsa o artificial, no mi yo verdadero. O bien no daré a conocer pensamientos que, expresados, revelarían un yo imperfecto. Cada miembro tiende a mostrar a los otros el yo público, y sólo, de modo gradual, con temor y ambivalencia, se dispone a revelar parte de su yo privado”, *Rogers C.R.(2004)*.

Así como existen participantes que muestran interés en significar en el grupo, existen otros que permanecen en silencio; en una postura un poco escéptica, absteniéndose a participar, y aún así, sintiéndose cómodo, y es válida también esta postura, que quizá, por ahora, sea lo mejor para este individuo, y tal vez en otra ocasión, esté posibilitado para participar.

Quisiera aclarar que soy facilitadora en el Taller de Pintura, pero no en el Taller de Crecimiento Personal, así que todo evento que surge en el grupo, surge espontáneo y naturalmente; simplemente, fluye...

El que facilita también puede abrir sus sentimientos

Cuando el facilitador abre sus sentimientos, puede haber más fluidez en el grupo; ya que sensibiliza a los participantes, y éstos se darán cuenta que, todo ser humano, tiene oportunidades por resolver, y no porque guía al grupo va a ser un superhombre o una supermujer.

Como facilitadora ha sido de mucha utilidad compartir con el grupo mis tristezas, mis problemas, mis triunfos, etc, porque pueden ver en mí, a una persona igual que ellos, que está luchando por sobrevivir; estoy en la lucha y seguiré luchando.

Esta experiencia se suscita cuando un grupo, con el tiempo, crea condiciones que permiten brindar confianza con sus integrantes, donde hacen transparente su área sensible y dedican espacios para la comunicación asertiva. En ocasiones, también el silencio es presencia esencial en el grupo. Es tan interesante cómo con el tiempo de convivir y compartir, llega el momento de unir lazos y conexiones entre los integrantes.

Hablando de desarrollo humano

El progreso de la vida y el bienestar humano, en conjunto con el fortalecimiento de capacidades relacionadas con todas las cosas que un individuo puede ser y hacer en su existencia, en forma plena y en todos los terrenos, con la autonomía de poder vivir como nos gustaría hacerlo y con la posibilidad de que todos los individuos sean sujetos y beneficiarios del desarrollo; todo este conjunto sustenta lo que es **el desarrollo del potencial humano** el cual se puede definir como "el proceso de expansión de las capacidades del ser humano que amplían sus opciones y oportunidades".

Integrar el desarrollo humano en nuestra vida y conseguir disfrutar de nuestra existencia, en plenitud y libertad, es una tarea propia y personal.

El óleo también huele a Marcos

Puedo sentir cuando mi ser detona explosivamente en éxtasis, al percibir el aroma intenso del óleo y la madera del lienzo ya curtido; sumergida en ideas desencadenadas del corazón, del recuerdo, de la meditación o de la alucinación, para así trasladarme a un mundo de ilusión.

Al estar preparando el óleo, para empezar a pintar y al percibir el olor de las pinturas, Marcos se traslada a otra etapa de su vida, con una expresión un poco pensativa en su rostro, se le vino a la mente, que en una ocasión paso un momento muy difícil en su vida, de desesperación, angustia e incertidumbre, pues le detectaron un tumor en la cabeza, por lo tanto tuvieron que realizarle una cirugía, para extirparlo, quedando propenso a que le volviera a surgir otro o la reaparición de cáncer, fue el diagnóstico de su médico que lo atendía en ese momento, con una mirada perdida en el tiempo, y su rostro marcado por la vida con cada arruga grafitiada en su piel; fue entonces, cuando también pudo recordar que en una etapa de su vida él utilizaba drogas y enervantes, como son: marihuana, heroína y hasta el resistol; guardo un momento de silencio... ante el grupo, en que todos de estar pintando y dibujando, voltearon a verlo, y él sin levantar la mirada y en una forma relajada siguió pintando, como que si lo que había comentado era lo más común en la vida o que para él ya no tenía importancia, esa fue mi interpretación en la forma que lo percibí; hizo el comentario: "hace 25 años que dejé de consumirlas", será por eso, que lo comentaba despreocupado, con una apariencia desinteresada, y su cuerpo expresando una actitud relajada.

Creándose en el grupo un ambiente de mutismo; continúa Marcos platicando de su experiencia, manifestando que en ese tiempo existía en su vida una obscuridad y

soledad, un gran vacío existencial. “Este vacío existe tanto en los ricos como en los pobres, en los jóvenes, en los viejos, en los triunfadores como en los fracasados. El vacío existencial se esconde detrás de mucho de los intentos febriles del hombre por llenar su vacío con sexo, alcohol, desprecio por la autoridad, automóviles veloces, comités, televisión, sobrealimentación y aún con actividades tan respetables como la política, el psicoanálisis, y la religión”, *Fabry.B,(1984)*.

Marcos enmudeció por un instante, hizo una pausa; pude ver su espíritu marchito, al recordar esa etapa de su vida, y continuó su plática y nos pudo compartir de las diferentes drogas que existen y sus efectos, como cuando se inyectaba heroína, durando en éxtasis, hasta como cuatro horas; intervine para preguntarle; ¿Qué se siente estar drogado Marcos? Y contestó:

En cierta ocasión estando en U.S.A. tuve una sobredosis, tan fuerte que perdí el conocimiento, a tal grado que todo mi cuerpo se fue poniendo morado, sin movimiento alguno, hasta perder el conocimiento. Mis amigos pensaron que estaba muerto, e hicieron el comenario: – ¡Vamos a tirarlo al desierto!- Pero al mismo tiempo reaccionaron y comenzaron a ponerme hielo por todo el cuerpo y fue entonces donde me regresaron a la vida.

Aún sin saber que había pasado, después de ese viaje al abismo y de extrema desesperación. La expresión de Marcos fue: -¡he vuelto a la vida! pensé que no volvería a abrir mis ojos. Pude ver su rostro iluminado cuando hizo esta expresión, impactando al grupo. Como esta situación hubo muchas más que marcaron su existencia, de sufrimiento, dolor, soledad, desesperación, etc.

“La logoterapia insiste en que el hombre no debe utilizar su libertad arbitrariamente, que el uso que haga de ella deberá estar regulado siempre por su responsabilidad y que debe asumir la responsabilidad enorme y magnífica de sus propias decisiones” *Fabry.B,(1984)*.

Pintando y mezclando los colores, Marcos empezó a recordar una situación de pánico; hizo una pausa, y remangándose la camisa nos mostró unos tatuajes que traía en su brazo, uno era una cruz y otro una rosa, que se lo había hecho a los veinte años, cuando se sentía que su vida le pertenecía sólo a él, y podía hacer con su cuerpo lo que le pegara la gana, donde su juventud era sólo para gozar y experimentar, así nos lo manifestó mientras nos sorprendía con sus tatuajes. ¿pero porqué una cruz?

Y ¿Por qué una rosa? le pregunté, y él me respondió: no sé, porque me gustaron, yo analicé un poco y fui más allá, ¿qué había atrás de eso íconos? ¿Será que hay

espinas dolorosas en su viacrucis? Claro es mi interpretación, porque en ese momento no le pregunté. Después comenzó a platicar de esa escena de pánico: en una ocasión estando en la cárcel allá en el mismo país, unos reos quisieron golpearlo, pues ya le habían agarrado mal idea y comentó: sentí tanto miedo que me fueran a matar, pues eran unos tipos de lo peor, con antecedentes criminales; nunca en mi vida había sentido ese terror de la muerte, que le pedí y le supliqué a Dios que si salía ileso de está, dejaría la droga.

Y así fue salió ileso y a salvo, y cuando estuvo en libertad aún usaba drogas, pero, poco a poco fue dejándolas, pues nos explicó que no es fácil dejar de un jalón dejar de consumirlas, y así es como dejó de consumir poco a poco, fue un paso muy difícil pues no lo hubiera podido hacer solo, ya que de su experiencia que tuvo con Dios, fue donde pudo tomar fuerzas para decidir retirarse del vicio, desde esa ocasión y hasta ahora se afianzó de la mano de su creador, dando testimonio con su vida misma; haciendo uso del recurso de su espíritu, y ejerciendo la espiritualidad; es necesario una fuerza superior a la fuerza humana para poder trozar las cadenas de la esclavitud, cualquier tipo de esclavitud, llámese: adicciones, codependencia, fanatismo, etc. No ha sido fácil su camino hasta donde está ahora.

“La voz de la conciencia nos habla, pero somos libres para desatender su llamado. Ésta es nuestra alternativa: la escuchamos y obedecemos en la medida de nuestras posibilidades o renunciamos a nuestra libertad y nos consideramos determinados por fuerzas que escapan de nuestro dominio” *Fabry.B,(1984)*.

En una sesión de clases me mostró una foto de su esposa, le comenté que si era cuando estaba joven, respondiéndome que sí, le pregunte si ya tenían muchos años de casados: –“Sí me contestó ya son 35 años; días bien y días mal, pero allí estamos”. Marcos también me preguntó: ¿cuántos años tienes de casada? Contestándole: 17 años, así mismo me comento que yo también sabría lo que es el matrimonio; y vaya que si, dije entre mi, estando en este momento separada de mi esposo, por todo lo que he pasado para estar aquí, pudiendo empatizar con Marcos de situaciones felices y adversas, pero aquí estoy, ahora como una mujer más fuerte y con decisiones propias.

Marcos con 60 años es un hombre muy activo y jovial, siempre buscando la manera de agrandar a la gente, desde el primer día se integró muy bien al grupo, además me percaté que no faltó a ninguna sesión; es una persona que le gusta conversar, con apertura al diálogo, y con bastante sensibilidad hacia las artes, así como desarrolla la pintura, también le gusta tocar guitarra y cantar, nos compartió en el aula, una melodía, acompañada con su guitarra; ya que en la Iglesia a la que pertenece, presta un servicio como evangelizador y comentó que a través de la música evangeliza, ya fue varias ocasiones a la Sierra del Nayar a predicar a los coras, por cierto la melodía que nos compartió, la cantó en idioma Cora; o sea que si sabe cómo llegarle a la gente.

De casualidad escuche un día una conversación que tuvo con uno de los compañeros y decía: “yo no soy el mismo de cuando llegué a este curso, ahora que me voy, para empezar miro con mis ojos el mundo diferente; y en mi interior también hubo cambios, porque percibo la vida positivamente.

Este taller propicia a la comunicación verbal al plasmar imágenes y colores, hay quienes se expresan más verbalmente y hay otros que lo hacen sólo con dibujos y pinturas. Marcos es una persona que se expresa mucho en el grupo, siempre nos está compartiendo sus experiencias, además le gusta apoyar al grupo con sus conocimientos que tiene con el manejo del óleo, comparte sus saberes sin egoísmo, y siempre se le ve la actitud de servicio.

Percibiendo a través de la vista de sus ojos

“El camino no se acaba mientras existe vida”, cuando han transcurrido los años y pensamos que ya hemos transitado todas las vías, de repente la vida nos sorprende con nuevos senderos, incluso mágicos, todo depende de nosotros, si las piedras que aparecen luchamos todo el tiempo por estarlas quitando o decidimos caminar sobre ellas y pintarlas de colores para que adornen nuestro panorama.

Rosa llega por casualidad a mi oficina preguntando: ¿hoy inician los cursos de desarrollo humano aquí en la UAN? Me preguntó con un poco de inseguridad, por si llegaría a entrar y yo le respondí: - no esos son otros días, ahora iniciamos el curso de pintura, ¿de verdad? eso me encanta!... ¿me puedo incorporar? ¿Qué necesito?... Esas fueron sus expresiones iluminándose su rostro y con una sonrisa titubeante; que posteriormente, por supuesto, se integraría, olvidándose de los cursos de desarrollo humano; aun estando en el grupo no lo podía creer, al dibujar su primera manzana a lápiz, se sorprendió muchísimo pues me comentó que nunca se había puesto a dibujar así, y fue entonces que se enamoró tanto del taller que se quedó.

Aún recuerdo sus expresiones - ¡mira... Silvia, no lo puedo creer que yo haya dibujado esta manzana!- su rostro se iluminó y en él pude ver, por la “ventana de sus ojos”, su alma creativa, sedienta de expresar, como una necesidad primaria, y pude percibir que, con facilidad, se arraigaría en el taller.

Rosa empezó a consolidar un poco de confianza con el grupo, pues se veía una persona muy desconfiada y además tenía una actitud regularmente negativa, por lo

regular siempre tenía que animarla y echarle porras para que ella creyera en su capacidad para dibujar y pintar, le gustaba que la halagara, pues podía verle su semblante cuando la motivaba, una expresión de placer, trazada en cada una de sus líneas faciales: teniendo en cuenta el cuidado que siempre trato de hacer y darle apoyo a los participantes para que se sientan motivados y logren resultados sorprendentes, y desarrollen las capacidades con las que cuentan.

Pues así, Rosa fue sintiéndose en confianza con el grupo; empezó por compartirnos que tenía dos hijos, un varón que vivía en la ciudad de Monterrey, un profesional e independiente y una mujer que vivía en una ciudad muy fría en el continente Europeo, quién tenía una niñita pequeña de tres años; fue entonces cuando comentó que había viajado con ella varias veces, nos explicó que es un lugar donde nieva mucho y casi todo el año hace frío, “es impresionante ver como todo el paisaje para donde quiera que mire está blanco, todo cubierto de nieve, pero me ha gustado estar allí y más a mi hija que yo pueda ir a visitarla”...

Continuó asistiendo a los módulos del taller, se fue transformando, se le veía muy relajada, platicaba mucho. Nos compartió en una ocasión, que tenía un año que se había jubilado de maestra de la UAN, y fue cuando me di cuenta que por esta y otras razones se le notaba una tristeza en su rostro, cómo en búsqueda de ser escuchada y tomada en cuenta, así pude percibir en ella una necesidad de ser reconocida por los demás.

Se fue desenvolviendo e integrando muy bien en el grupo, hizo amistad con algunos integrantes, además en el grupo se dio un ambiente confiable donde los participantes podían expresar sus sentimientos y emociones; y ella no fue la excepción; un día llegó muy seria, callada, y con un semblante muy amarillo, o más bien, pálido; sacó su material y se puso a trabajar, titubeando con lo que quería elaborar, y fue cuando expresó: “No puedo dibujar estoy temblando Silvia”, ¿Qué pasa? le pregunté, y con los ojos rasos de lágrimas y titubeando al hablar, respondió: “lo que pasa que ahora me acabo de enterar que mi esposo tiene otra mujer” con la voz quebrada soltó el llanto; hubo un silencio en el grupo, pero creo que nada más alcanzamos a escuchar tres de nosotras, pues como ya casi era hora de irnos, la mayoría se fueron y nada más nos quedamos ella, otras dos alumnas y yo; después de un momento de silencio, me pude acercar a ella y dar acompañamiento, y no sólo eso, también pude empatizar, sintiendo el dolor en mí, ya que después de tantos problemas y adversidades por las que he pasado, puedo detenerme un poco de mi prisa, escuchar y ponerme en los zapatos de mi prójimo.

Soltó el llanto y pudo expresar el dolor que sentía de la traición de su esposo, de todo los años que le había dedicado, y además todo lo que le había permitido ella; así también nos compartió cómo fue su relación con él, siendo un marido que desatendió

su familia, su hogar y a su propia esposa. Allí es donde puedo experimentar la baja autoestima que tiene el ser humano para permitir ser arrollado por su propia pareja. ¿Cuántas veces permitimos ser pisoteados por los demás?

Ahora pude comprender cuando recién llegó al taller, su cara llena de tristeza, y su negatividad para todo, pues era un rostro de una mujer atropellada por la vida, o pudiera decir una mujer que permitió ser atropellada por la vida; en fin quien soy yo para juzgar de esa manera, todos, en algún momento de nuestra vida, nos equivocamos, pero gracias a esas caídas, aprendemos; es entonces cuando los problemas vienen hacer oportunidades para aprender.

Rosa, al terminar el taller, ya no era la misma de cuando llegó; con el tiempo pude notar que era una mujer más segura, se podía notar su rostro más iluminado, pues pudo escuchar su voz interna, y saber qué necesitaba Rosa; he allí la importancia de escuchar nuestra sabiduría interior, es trascendental detenernos un momento para poder escucharnos, es cuando la expansión de la conciencia nos permite darnos cuenta de nuestras necesidades.

Al igual de su transformación personal; no podía ser la excepción en los productos y el aprovechamiento del módulo de pintura, al plasmar sus pensamientos y emociones en el lienzo, con tanta destreza y transparencia de ideas y creatividad, de verdad fue sorprendente”.

Así, como Rosa, han transitado muchos profesores, que por algún motivo, a pesar de su edad avanzada, no se han permitido darse la oportunidad de escucharse y preguntarse ¿para qué sucedió esto en mi vida? Y no la pregunta que nos hacemos siempre, ¿porque cuando existe un ¿para qué? existirá un cómo. “Querer enterrar todas las emociones no sólo es una tarea imposible sino peligrosa para la salud. Cuando el poderoso súper “yo” comienza a frenar más de la cuenta los impulsos sanos y naturales que pugnan por salir, se produce un desequilibrio mente-cuerpo.

En estos casos el organismo además de aburrirse como una ostra, desaprovecha recursos energéticos, pierde motivación y decae su capacidad comunicativa. Las investigaciones psicológicas son claras en demostrar que los conocimientos de los propios estados emocionales acortan la vida y predisponen a todo tipo de enfermedades. La emoción es la manera en que Dios nos recuerda que estamos vivos. Si logramos integrarla adecuadamente a nuestra vida, lograremos una mayor coherencia entre lo que hacemos, pensamos y sentimos”. *Riso Walter (2003)*.

Felicidades Rosa por haberte encontrado, y amarte, sólo así pudiste trascender, al haber escuchado la voz de la sabiduría interna y el poder del espíritu. Con gran confianza en sí misma y con una fe en un ser supremo, Rosa, como muchas mujeres, disfrutamos y nos gozamos en la victoria de nuestras luchas.

“No temas pues no vas a hacer defraudada, no tengas vergüenza, pues no tendrás de que ponerte colorada. Te olvidarás de las vergüenzas que pasabas cuando joven y de los desprecios que te hacían cuando viuda”. *Isaías 54-4*

La lozanía de la juventud dentro del corazón de Damiana

Cuando los años pasan y no importa que se noten los frunces de la piel, por un espíritu jovial, matizado de frescura, es cuando no hay preocupación por el caminar del tiempo, porque cada año es preparado con más condimentos de sabiduría.

Damiana es una mujer de edad avanzada, 68 años de edad para ser exactos, que quedó viuda hace año y medio, recién jubilada de maestra de la UAN, doble pérdida: la de su esposo y la del trabajo, es cuando decide ocuparse en alguna actividad como un regalo para su persona, además para subsanar la depresión por la que estaba pasando con la pérdida de su pareja, y fue cuando escuchó en la radio el curso de artes plásticas, y decide incorporarse al grupo. **“Buscando un sentido de vida”**, buscando un regalo especial, para ella, de aniversario por tantos años de desatiendo. Y lo encontró, **“¡El taller de pintura!”**, especial para una mujer creativa como ella, pero creo que más de creativa, con necesidad de vivir y de sentirse como pertenencia de un grupo.

Ya una vez en el taller, ella comienza a penetrar en una confianza, convive con los compañeros, además vacila con ellos, pues es una mujer que, aunque trae un dolor sumergido en su corazón y su piel impregnada de situaciones difíciles, como tatuajes permanentes en ella, no deja de ser una mujer muy alegre y creativa, en todos los aspectos, en la pintura y en su vida misma.

Cuando llegó al grupo se vio un poco desubicada, y así es, porque fue ella misma que lo mencionó: “A mi edad y todavía estudiando”... pero fue poco a poco integrándose, pues no nada más era ella la persona adulta, y de edad avanzada.

Damiana lleva año y medio en el taller, no se ha retirado pues se ve contenta, nada más faltó como tres meses ya que sufrió un accidente y se fracturó la muñeca de la mano derecha, y comenta ¡cómo pudo haberme sucedido esto! no podré dibujar, ni pintar, de verdad me pesa muchísimo-, así que se mantendría en reposo, y era algo que le causaba desesperación, no poder hacer lo que le gusta; después de algunos meses de terapia física se recupera y se reincorpora al grupo.

En una sesión del módulo se realizó una actividad de pintura con musicoterapia, actividad que retome de la **Maestría para el Desarrollo del Potencial Humano y facilitación de grupos**, del módulo de musicoterapia con el facilitador Ezequiel González, es importante mencionar que "La musicoterapia es un método terapéutico para facilitar y promover el crecimiento personal, centrado en la música. Un método vivencial; es decir que la persona reconoce, explora y amplía su experiencia a través de la compañía y guía de la música. Moviliza emociones profundamente inconscientes y reprimidas" (González. E. 2008).

Esta actividad la modifiqué para aplicarla al trabajo de pintura; consistía en dibujar y pintar con gises pastel, algo que se les viniera a la mente con dos tipos de música: una melancólica, con ritmo lento, y la otra, relajada, con ritmo alto. Así todo el grupo empezó a trabajar y Damiana, con facilidad, pudo tocar sentimientos que los trae a flor de piel, fue en esa ocasión donde comentó, con lágrimas en los ojos al mostrarnos sus trabajos que había realizado en la actividad de música melancólica, que le traía el recuerdo de su hija fallecida.

Con una voz quebrada y de dolor, pudo expresar un sentimiento apagado de tristeza, mostrando ante el grupo un dibujo con colores pasteles y un poco opaco; era un paisaje; con árboles donde caen las hojas, se diría que un poco otoñal, un camino donde llevaba a una casa que apenas se alcanzaba ver, y fue entonces donde hizo el comentario: "no existe dolor más grande que el de perder un hijo, similar a la pérdida de mi esposo, padecimientos muy fuertes, como perder parte de mi alma" Con una voz quebrada me agradeció y agradeció al grupo que la hayamos escuchado; y así continuamos la actividad.

Después me enteré por una conocida de ella, la cruz que ha venido cargando esta mujer; por un lado el homicidio de su hija y lo peor de todo, estando encinta, a punto de engendrar una vida, de verdad qué golpe tan duro; después la pérdida de su esposo quién murió hace un año y medio; que todavía cuando lo recuerda o habla de él, se le arrasan los ojos de llanto, inundándose su corazón de dolor; también es una historia conmovedora.

En una ocasión pintando en el taller, tratando de plasmar una imagen empezó a recordar su dolor. Serían las representaciones que plasmaba o el olor que desprendían las pinturas que le hicieron recordar y sentir esas vivencias; Nos compartió que su cónyuge siempre fue un buen esposo, le dio su lugar, y además, siempre la trató muy bien, como se trata a una reina. Aquí no termina su historia: un día, su esposo, se enferma, y entre la enfermedad y los medicamentos se trastornó, a tal grado que ella le tenía muchísimo miedo, pues la maltrataba física y verbalmente; no podía hacerse la idea del cambio tan drástico, duró mucho tiempo para asimilarlo.

“Que difícil aceptar” comenta Damiana; de ser un marido ejemplar terminó siendo un hombre que no le importaba nada, ni nadie, no era consciente ni de él mismo.

Ella lloraba en silencio para que sus hijos no la vieran, su espíritu se fue marchitando día a día y así transcurrieron varios años de martirio; esa etapa fue muy pesada, física y emocionalmente; se olvidó que también ella necesitaba de atención y amor; era tanto su cansancio, pues a diario tenía que “lidiar” con él, (bañarlo, cargarlo, cambiarlo, darle de comer en la boca etc.) fueron años de no ocuparse de su persona. Damiana, ausente de amor propio, comenta que duró cinco años en que las únicas salidas era sólo su trabajo, sin relajarse, mucho menos divertirse, aprisionada por la vida, todo su tiempo lo dedicaba a su esposo y a su trabajo; hasta que llegó el día en que murió, ya que nunca más se recuperó de su enfermedad. Fue justo en ese momento cuando varios participantes pudieron empatizar con ella, sentir el dolor de una pérdida de un ser querido; se le acercó Paty (una mujer que había perdido un hijo) la abrazó fuertemente y soltaron el llanto; desbordándose en mar de lágrimas de ambas mujeres; pude ver el gran dolor de las dos madres, de sus poros brotaba el dolor, y se me vino a la mente; (que Dios no lo quiera y llegara a perder uno de mis hijos) la verdad no sabía cómo actuar.

De pronto el grupo se quedó en silencio, fue cuando intervine y le pude decir a Damiana que era una mujer muy valiente al estar aquí y contarnos su historia; que podía empatizar con ella en la pérdida, y que aunque su dolor quedara impregnado en su corazón, con el sólo hecho de compartirlo con el grupo ya estaba sanándolo ¡No cabe duda que es una mujer fuerte...!

Un día nos reunimos en un restaurant para convivir, y quedé sorprendida al revelarse como una mujer muy alegre, y con buen sentido del humor para contar chistes; con unas cervecitas que se tomó ya estaba contándonos unos “colorados”.

Su creatividad se desborda por las venas; en cada poro de su ser la trae, pues en una sesión de pintura, nos mostró trabajos de manualidades que ha realizado, las cuales son unas verdaderas obras de arte; pero lo que más nos sorprendió que, a su edad, manejara un automóvil, para trasladarse a sus ocupaciones, va a las clases de aerobics, a yoga, repostería, y un sin fin de actividades que realiza. Un ejemplo de mujer a seguir, siempre con una actitud positiva y de servicio a los demás.

Aún sigue en mi taller y ya se está preparando para la próxima exposición. Se me olvidaba comentar que en una exposición que realizamos, también pudo lucirse creativamente en la cocina, pues nos llevó unos bocadillos muy ricos que ella misma preparó.

Damiana nos confesó que la fuerza que la ha llevado a salir adelante, ha sido la espiritualidad, y es por eso que es una mujer positiva y servicial. Como ella existimos muchas mujeres que tenemos el coraje para seguir luchando por nuestros ideales, pero, principalmente, por nosotras mismas.

Vale la pena mencionar que el desarrollo espiritual, no sólo tiene sus expresiones en la práctica religiosa y que no es privativo de la misma, sino del cultivo de la espiritualidad a través de diferentes medios que el hombre a lo largo de su historia, ha tenido para su desarrollo. La meditación y los rituales, la fantasía dirigida, también conocida como imaginaria, el trabajo con los sueños y la hipnosis, son recursos ancestrales que se han incorporado a la psicoterapia y la educación humanista.

“Creo en un poder mucho más grande que yo y que fluye a través de mi cada momento de cada día”... *Louise L. (1984)*.

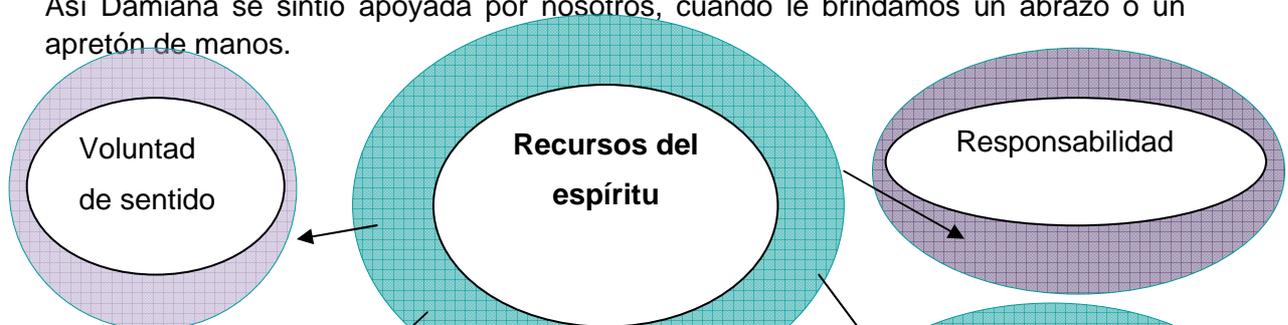
“He aprendido, poco a poco, a responder con el contacto físico, cuando éste me parece auténtico, espontáneo y conveniente”... *Rogers C.R.(2004)*.

Esto ocurre cuando la comunicación pasa de ser verbal a comunicación física; como mujer que soy, creo que nuestra esencia es más brindar apoyo o amor, no sólo verbalmente sino, también, se nos da mucho el contacto físico; puede ser con un apretón de manos, una palmadita en la espalda, poniendo la mano en el hombro, o más allá abrazando y acompañando. En ocasiones una acaricia, un abrazo sincero, vale más que las palabras.

“Es tan natural y hermoso ser cálido y genuino. Sentir la vida de manera espontánea, reconocerla y compartirla” *Rogers C.R.(2004)*.

Aun cuando en nuestra cultura este aspecto del contacto físico no esté tan abierto, es importante fomentar el uso de los medios físicos y experimentarlos. Porque tocar no significa sexo, sino reconocer la existencia como ser o como persona sensible, y así descubrir el verdadero contenido de un abrazo, una caricia, un beso, etc.

Así Damiana se sintió apoyada por nosotros, cuando le brindamos un abrazo o un apretón de manos.



“El espíritu nunca se enferma, se bloquea”

Para hablar de “sentido de vida” es conveniente recordar las vivencias dolorosas de Victor Frankl en el campo de concentración, la estación Auschwitz con más precisión;

el shock sufrido tras la llegada al campo y las condiciones infrahumanas en las que vivían. Relata cómo fue despojado de todas sus pertenencias. Si intentaban quedarse con algo, los ejecutaban. Así que de lo único de lo que eran dueños era de su cuerpo, desnudo.

Aun siendo fuertemente reprimidos, era posible llevar a cabo una “huida hacia el interior” con el fin de mantener la libertad espiritual, y así soportar lo mejor posible, la vida en el campo.

Frankl se empieza acordar de su mujer y por un momento le invade una gran felicidad. Es entonces cuando comprende que el amor puede dar la felicidad a cualquier persona, aunque lo haya perdido todo.

He aquí la importancia de siempre preguntarnos cuál es el sentido de la vida, simplemente hay que ir enfrentándose correctamente, dejar que fluyan nuestras decisiones, claro con responsabilidad, a los problemas que nos plantea la vida. Como si la vida nos buscara a nosotros y no nosotros a la vida. (Este factor también diferencia a un hombre de otro). Si el destino nos depara sufrir debemos aceptarlo sin más y llevarlo lo mejor posible, si nos depara cometer errores, debemos aprender de ellos.

Según Frankl buscar sentido a la vida es un impulso primario, mientras que las sensaciones y principios sólo son mecanismos de defensa. Este sentido no se lo damos nosotros a la vida, simplemente lo descubrimos.

El sentido de la vida es diferente para cada individuo, no podemos decir que hay un sentido general para la vida de todas las personas. No hay que estar esperando que la vida te de su sentido. Simplemente hay que responder a lo que la vida te propone y siempre con responsabilidad (haciendo lo más adecuado en cada caso).

El amor es un fenómeno primario (así como la necesidad de comer), nos permite conocer totalmente la esencia de una persona. El sexo también es un fenómeno primario, pero normalmente, es consecuencia del amor. Es decir, si el hombre ha perdido su sentido, sigue existiendo por su amor hacia Dios...

Al hombre se le puede arrebatar todo salvo una cosa: la última de las libertades humanas, la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias para decidir su propio camino.

Pudiera seguir escribiendo todo un capítulo de las vivencias de Victor Frankl en el campo de concentración, pero creo que lo esencial lo pudimos rescatar, y darnos cuenta que mientras tengamos un sentido de vida, seguiremos luchando por nuestros ideales.

La logoterapia “como recurso interior”

Definición de Logoterapia

La logoterapia es la terapia-del-sentido, significado y propósito de nuestra vida. Entiende la vida como existencia y al hombre el ser responsable de asumir el sentido de ella, (perspectiva de la vida en tanto totalidad). Intenta restituir al hombre la totalidad y unicidad de su ser. Efectivamente, sólo la dimensión espiritual le confiere su verdadera esencia. Es una terapia de enfoque existencial, es positiva, usa los recursos del espíritu humano, y está orientada hacia el futuro. Considera la búsqueda de significado como aspecto primario de nuestro ser. Es principalmente una teoría que toma en cuenta en el hombre no sólo su dimensión psicofísica sino también incluye aquella dimensión única y propia del ser humano, la espiritual.

El hombre es un ser en la búsqueda del significado de la propia vida, y mientras no responda a la misión que le ha estado confiada por la vida misma no podrá recibir el don de la realización de sí mismo.

La Logoterapia está particularmente indicada para nuestra época en que muchas personas se enfrentan al vacío existencial, buscando un significado a su vida.

La vida siempre tiene un significado y a pesar de los aspectos trágicos o negativos del destino humano, éste puede ser transformado en maduración y crecimiento cuando, frente a ese destino, se logra establecer la actitud adecuada.

La logoterapia contribuye a conservar y a restaurar la salud mental, es principalmente porque le ofrece al hombre una imagen realista de si mismo y del mundo, porque lo hace responsable de aplicar sus principios a su propia situación. Se sirve de las enormes reservas de salud almacenada en nuestra dimensión espiritual. Nuestra capacidad de crear y de amar, nuestras aspiraciones, y nuestro deseo de ser útiles, nuestra fe, nuestros ideales y nuestra voluntad de sentido.

“Pero también aconseja que reconozcamos nuestros defectos con el fin de que los enmendemos, que reflexionemos sobre nuestros fracasos para que aprendamos de

ellos y, finalmente, que nos atrevamos a mirar hasta el fondo de nosotros mismos para elevarnos por encima de nuestros abismos, seguros y confiados de que existen cimas que pueden ser alcanzadas.

La logoterapia nos dice que no conocemos verdaderamente nuestras limitaciones, superarlas, sea mediante la acción, cuando es posible, o mediante nuestras actitudes, cuando es necesario". *Fabry. B,(1984).*

Subsanar vacíos existenciales, no es una tarea fácil, pero tampoco imposible. El vacío interior que queda después de jubilarse, de haber enviudado, de una separación, divorcio, desempleo etc., es cuando algunas personas tocan fondo como comúnmente se le conoce, este proceso viene a hacer cuando el individuo toma conciencia y descubre lo que se oculta en el inconsciente, e inicia a estimular y movilizar las fuerzas del espíritu; haciéndolo más consciente, de esta forma, recurriendo a la reserva que posee, y que tal vez no era de su conocimiento que tenía del "recurso interior" para conservar o restaurar su salud mental.

Con un proceso de jubilación y por otra parte la pérdida de sus seres queridos, Marcos, Rosa y Damiana, emprenden la "**búsqueda de un sentido de vida**", comienzan a preocuparse por su persona, a desarrollar aún más la conciencia, inclinándose y resguardándose a la espiritualidad.

También, considero al Enfoque Centrado en la Persona, como un camino terapéutico, un estilo de vida que permea no sólo al trabajo terapéutico, sino también a la educación, a la consultoría de empresas, a la iglesia, etc, es decir, a los grupos de personas en crecimiento.

Figura1. Visión holística del ser humano integral: Biológico, Psicológico, Social y Trascendental

Qué es la Terapia Centrada en la Persona?

La Terapia Centrada en la Persona, (conocida también como "Relación de Ayuda", "Terapia no directiva", "Counselling" , "Terapia Centrada en el Cliente" o "Terapia Rogeriana") es una de las terapias más extendidas y reconocidas actualmente en todo el mundo. Fue desarrollada por el psicólogo. *Rogers C.R. (2004)*.

Carl Rogers es precursor de la corriente de la Psicología Humanista. La Psicología Humanista promueve los aspectos más humanos de la persona, como son: la libertad, creatividad, trascendencia, responsabilidad y autonomía...

Carl Rogers, Doctorado en Psicología Clínica de la Universidad de Columbia, 1931. A partir de su rica y amplia experiencia clínica, descubrió que toda persona, por muy dañada que esté, posee capacidades para encontrar su camino y mejorar. Parte de la idea de que la persona posee por naturaleza, una tendencia actualizante, una especie de impulso hacia el crecimiento y la salud. La terapia trata de crear las condiciones para liberarlo a un crecimiento y desarrollo adecuado.

En palabras de Carl Rogers: "El individuo posee en sí mismo potenciales recursos para su propia comprensión, para cambiar su autoconcepto, sus actitudes, y para dirigir su conducta. Estos recursos pueden ser liberados a condición de que un determinado clima de actitudes psicológicas facilitadoras pueda ser logrado".

Los participantes en el "Taller de Pintura" desarrollan actividades y a través de la comunicación significativa, se sensibilizan y despiertan aún más su conciencia, impulsándose al desarrollo personal.

Como facilitadora del taller, trato de tener una actitud positiva, motivadora y de confianza, donde he aprendido que para ser una buena facilitadora, por lo menos debo reunir las siguientes **actitudes básicas para la relación de ayuda**: Según Carl Rogers.

Una relación servirá de ayuda si la forma de ser de la persona con el otro, refleja tres actitudes básicas:

1. Autenticidad (también llamada "congruencia"): consiste en "ser el que uno es" en la relación, sin construirse "máscaras o fachadas".

2. Aceptación incondicional (o "consideración positiva incondicional"): implica aceptar a la persona tal cual es, con sus sentimientos y experiencias.

3. Empatía (o "escucha empática"): es la capacidad de comprender la experiencia única de la otra persona, dicho coloquialmente: "meterse en su pellejo" y comunicar algo de esta comprensión.

En la terapia centrada en la persona el terapeuta, a través de estas tres actitudes, instaura el marco propicio para que la persona pueda comprenderse mejor a sí misma, rescatar la confianza en sí misma y obtener la autoestima necesaria para su bienestar.

Juan Lafarga, inspirado en Rogers, se erige como el proponente del Desarrollo Humano en México y lo integra como un cuerpo de conocimientos, amplio y no limitante, que si bien se apoyan en un inicio en el Enfoque Centrado en la Persona de Rogers, no se limita sólo a la Psicología Humanística, sino que se transforma en toda una disciplina del conocimiento que agrega tanto aportaciones de las ciencias sociales como de las ciencias naturales.

Un paradigma del conocimiento original de Juan Lafarga, lo es el Modelo de Desarrollo, en el cual la persona puede identificar que está satisfaciendo sus necesidades biológicas, psicológicas, sociales y trascendentes y que la satisfacción de las mismas llevará a la persona al desarrollo y a la salud.

Este estado de bienestar se presenta siempre y cuando se den las condiciones sociales e internas favorables que facilitan la tendencia natural a ese desarrollo; es decir, la seguridad psicológica, que incluye respeto, escucha y empatía primaria. De lo contrario, el sentimiento consecuencia, será la frustración.

Esta se convertirá automáticamente en agresión y de persistir esas condiciones desfavorables, se convierte en violencia: hacia adentro, se manifiesta en cuadro depresivo, vergüenza y culpa (Autodestrucción), o hacia afuera, en delincuencia (destrucción de otros). Psicología Iberoamericana 1995.

La aportación que desarrolla Juan Lafarga viene a sustentar parte de mi investigación con el grupo, dando un giro al taller no solo de ejercicios prácticos, sino también crecimiento personal, donde tiene la participación el desarrollo humano; todo sentimiento reprimido trae como consecuencia frustración, he aquí la importancia de la búsqueda de estrategias, para ser liberado, como es la pintura, y además compartiendo, por medio de la comunicación, eventos o situaciones que han marcado nuestra vida; manteniendo esas condiciones favorables para desarrollar la confiabilidad y la empatía en el grupo.

Los sentimientos, son el medio idóneo para reconocer las necesidades

Sentimientos básicos: / Si no hay expresión libre de /Sentimientos derivados

<u>Expresión sana:</u>	<u>Expresión enferma:</u>
A mor_____	Codependencia
Miedo_____	Terror, parálisis
Alegría_____	Euforia
Tristeza_____	Melancolía
Enojo_____	Violencia, depresión

Muñoz Myriam (2004).

Si hay expresión de los sentimientos básicos (sentimientos primarios), como el amor, el miedo, la alegría, la tristeza y el enojo, la carga energética dura un ciclo corto y la persona vuelve al equilibrio dinámico, es decir, vuelve a la naturalidad de su vida.

En caso contrario, el ciclo queda abierto con una carga manifiesta de sentimientos derivados, esto es, sentimientos que enferman, conocidos también como (sentimientos secundarios), tales como la codependencia que codifica a las personas a quienes se pretende poseer, mientras el amor es la expresión abierta y espontánea del afecto; el terror *paraliza*, al tiempo que el miedo pone en alerta, protege y es también indicador del deseo; la euforia es un estado alterado de consciencia que enceguece a la persona, cuando la alegría permite la celebración; la melancolía es un síntoma de vivir ligado al pasado a la vez que la tristeza ayuda al proceso de duelo; la violencia y la depresión dañan al otro o a sí mismo, mientras que el enojo ayuda en la defensa personal y a poner límites sanos.

La no expresión fluida de los sentimientos básicos, traen como consecuencia, no solamente los sentimientos derivados, sino que se caracterizan por la culpa, la

vergüenza y el resentimiento. La culpa es por lo que hice, la vergüenza es por lo que me hicieron y el resentimiento es la omisión, la represión, el sentimiento no expresado, que se queda guardado, y al no fluir, enferma. La expresión enferma no se agota así misma, a diferencia de la expresión sana, y puede permanecer por años, o toda la vida de un individuo.



Exposición pictórica por los participantes de Artes Plásticas, Biblioteca Magna de la UAN, junio 2010.

Las Artes Plásticas y el Desarrollo Humano, mi pasión

Exhalo e inhalo, exhalo e inhalo, hago un ejercicio de relajación y comienzo a escribir, esperando la luz divina de lo alto que irradie mi cerebro y me toque el corazón, para sensibilizarme, descubrir y describir los acontecimientos que se suscitan en el “Taller de Pintura”

Nunca imaginé en mi existencia aquí en este mundo lograr fusionar dos de las que serían mis pasiones, las Artes Plásticas y el Desarrollo Humano, de verdad que es sorprendente, me encanta porque ahora que hago lo que me gusta lo hago con pasión, al compartir mis experiencias y mi testimonio ante el grupo esto me hace estar involucrada en mi investigación; dando confianza a que los participantes compartan sus vivencias.

Siempre me sentí involucrada con los participantes dentro del Taller de Pintura, sólo que no había hecho conciencia que estábamos participando en un “Grupo de encuentro”, porque yo también me siento partícipe, como cualquier miembro, no considerada como facilitadora.

Existe una relación de empatía y de amistad, con cada una de las personas que intervinieron en mi investigación, dos de ellas tienen más tiempo conmigo y todavía siguen en mi taller, ellos no se percataban de que yo las observaba y las analizaba en el aula, por esa razón creo que fueron más auténticas, y sin pensar tanto lo que compartían, en ningún momento forcé a ninguno de ellos, fue sorprendente todo se fue dando naturalmente, sin asumir un rol directivo, mi postura todo el tiempo fue de confianza plena, de escucha sensible, empática, genuina y sin hacer juicio alguno.

Me hubiera gustado seguir escribiendo más sobre el grupo de encuentro que se da en el taller de pintura, involucrar más participantes pero para eso necesitaría más tiempo; el 23 de septiembre de 2010, inicié el más reciente módulo de Pintura, todos los jueves con dos turnos: matutino y vespertino; el de la mañana tengo varios participantes de módulos pasados, que se volvieron a integrar, pero el que sí me sorprendió fue el de la tarde, no podía creer lo que me había dicho un compañero de trabajo, quienes eran los que se iban a inscribir en mi taller, nada más y nada menos que dos hijos de dos pintores artistas reconocidos de la “Plástica Nayarita”, Pedro Casant y Brizo, así es, llegó una comitiva de Arte y cultura de la UAN, cinco para ser exactos a inscribirse al “Taller de Pintura”.

Les hice el comentario: mi curso sólo vemos lo básico de las diferentes técnicas si les interesa y si quieren quedarse lo pueden hacer, ¡ah!.. pero además no sólo vemos técnicas de dibujo y pintura, utilizo el arteterapia, introduzco terapias a través de la pintura”; ellos convencidos ya venían a quedarse a mi curso, será por la novedad de mi taller combinado con el desarrollo humano o no sé; tendré que investigarlo.

Lo que puedo decir es que ellos también dan clases y son artistas reconocidos; en fin eso me dio gusto. Pedro es museólogo y el sábado 25 de septiembre, nos invitó a la inauguración del primer **“Museo de Arte Contemporáneo, Emilia Ortiz”** al cual asistí y pude apreciar las obras de Emilia, una colección de obras muy especial, espectacular e iluminada. Me pareció conveniente describir este suceso y que trascendiera a la historia; pues esta artista a sus 97 años de edad aún sigue lúcida y pintando.



Conclusión

Pasarán las tristezas y las alegrías, pasarán la escasez y la abundancia, si dejamos pasar el ciclo natural de las cosas, todo volverá a su lugar.

El ser humano una vez que ha logrado encontrar su sentido de vida y logra encontrar su libertad, es decir libertad de espíritu.

Es posible que el significado de la existencia no esté en el sol u otro planeta, sino aquí, en nuestro mundo, aquí en la tierra, y aún más preciso, se encuentra y se posa en cada uno de nosotros; y no necesitamos ir tan lejos para ser especiales, la sencillez, el servicio y la humildad, entre tantas virtudes, es lo que hace a la persona ser especial; siempre haciendo lo mejor posible...

Si aprendo a amarme podré amar a los demás, cuando hablo de amarme es porque existe una responsabilidad en mí de atenderme, de escucharme y mirarme, interna y externamente; consiguiendo el éxito de la armonía personal. No puedo descuidar los ocho aspectos que me constituyen: el físico, espiritual, afectivo, social, económico, estético, intelectual y moral.

Soy un ser sin terminar, estoy en proceso y seguiré hasta expirar.

Bibliografía

1. Rogers Carl. R. 2004. *Grupos de encuentro*. Edición 1ª. Buenos Aires. Amorrortu. pp. 30,45 y 46.
2. Riso Walter. 2003. *Sabiduría emocional*. Editorial Norma. Bogota. pp. 63,64,70 y 71.
3. Artículo originalmente publicado en la revista de Psicología Iberoamericana, México, 1995. pp.. 70.
4. Texto publicado en reconocimiento al aporte de Myriam Muñoz a la Gestalt. Editado por DESAFIO, 2004, Celaya, Gto.
5. L. Hay Louise. 1984. *Tú puedes sanar tu vida*. Editorial Diana. Edición 1ª. Santa Mónica California, U.S.A. pp. 42.

6. La Biblia Latinoamericana. 1995. Editorial Paulinas. Verbo Divino. pp. 609.
7. Frankl Victor. 2004. *En busca de sentido de vida*. Editorial Herder. Barcelona, 2004. pp. 3 a la 80.
8. González Ezequiel. 2009. *Apuntes de Musicoterapia de la Maestría para el Desarrollo del Potencial Humano*. 14 de mayo de 2009.

Reflexionando dos paradigmas encontrados: La juventud y la Educación contemporánea

José Ángel Moreno Gutiérrez⁵⁸

Resumen

En este artículo presento un análisis acorde a una reflexión personal en consecuencia al XV diplomado sociedad y región, el Profesorado Universitario. Vinculando en el presente una crítica plausible en relación a las herramientas adquiridas. Teniendo como objetivo transmitir y hacer recordar, principalmente, una de las tantas visiones en torno a la panorámica de la postmodernidad rotando en una reflexión conjunta de la que se deslindan dos temas de gran responsabilidad y presencia como lo son 'la juventud y la educación contemporánea', que en nuestro siglo recobran peso e interés pues vinculan aspectos que vuelven a retomar el focus académico en este siglo XXI como un llamado a la pregunta ¿Qué ha sido del contexto postmoderno juventud y la escuela?

⁵⁸Estudiante de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Nayarit.
jangelmg@live.com.mx

Introducción

He detectado que en el desarrollo del diplomado hemos ido más allá, se abrieron directrices que se unen a su vez con otros temas vitales que sin lugar a dudas comprenden el contexto actual que se pretende construir en este marco de reflexiones finales, con tan embebida claridad a los distintos temas que nos acercamos a lo largo de las sesiones.

Me aventuro ahora visto el final de las charlas y los debates, de las calamidades, de los juicios, de la panorámica perspectiva de utilidades, usos y desusos, ahondar en el objetivo por el cual a los profesores universitarios no se les debe olvidar por qué deben mejorar, el por qué son lo que son, cuál es el propósito vivo y real de su labor de enseñanza, de investigación, de gestión, de administración, etc.

La juventud y el hoy es la respuesta y también el objetivo, puesto que del mañana y él ahora se desprende la inquietud por contribuir al desarrollo regional, cultural e intelectual, para que ese mañana sea redescubierto y vuelto a plantear pero siempre en virtud de algo mejor, una satisfacción mayor, un aprendizaje continuo en vista de expectativas reales que generen acciones congruentes y efectivas a esta sociedad que avanza sin detenerse y de la cual creo todos somos testigos.

¿Qué ha sido del contexto postmoderno juventud y la escuela?, ahora que he sido parte del Diplomado el Profesorado Universitario puedo decir que no hemos avanzado como se ha deseado en este panorama de la postmodernidad tan abrumante y exigente, no se ha contribuido en realismos serios, más que en discursos y charlas, sólo plenarias de voces y congruencias, de citas emblemáticas, de discursos y filosofía compuesta, ¿Pero dónde está la acción?, ¿Dónde están los jóvenes?, si... se es joven también de mente y de espíritu, claro, pero el cuerpo y la materia pensante de la juventud a costas de este postmodernismo ¿Dónde queda?, en las trincheras de la vida los jóvenes se jactan de denotar valor cuando es necesario, ¿Y cuán más que ahora es necesario?, se requiere su presencia puesto que la juventud se ha visto ´en el rezago´ mientras las instituciones sociales (de gobierno, privadas, entre otras) y los discursos que emanan tienden a cerrar el aspecto de posibilidades y a fijar en una rígida normatividad los límites de la acción de este sujeto social (los jóvenes), surgiendo una desregularización entre la ética, lo primordial, lo alcanzable, lo justo, lo necesario, una lógica en el joven que trastorna sus intereses y lo hace pasar desapercibido o incluso todo lo contrario, pero alejado del rigor académico, de esa filosofía encaminada a su superación personal que él estigmatiza como aburrida, sin sentido, cómo una pérdida de tiempo, como algo necesario pero no muy importante, tal vez como una parodia. Asuntos similares que el joven discierne y maneja como tratables no son sino producto del desinterés... y la motivación por ángulos más atractivos o preocupantes, tales como los efectos contraproducentes de la

globalización; el internet con sus reacciones tanto adversas como positivas, el consumo, la publicidad, las tendencias y la moda, los cambios que ocurren en el planeta y sus graves repercusiones medioambientales entre otros.

Por consiguiente tenemos a una juventud ausente en el marco de la sociedad del riesgo, quienes además enfrentan el incremento de la pérdida de confianza en las instituciones, la pobreza, la crisis como referencia de vida, la ausencia de opciones ocupacionales y la atenuación de la educación como recurso de movilidad social. Esa sería la razón por la que los jóvenes viven un presentismo intenso, pues el futuro es un espacio opaco frente a sus problemas fundamentales. Valenzuela Arce, (2005: 28).

Ante esta reflexión, ahondemos con cautela en el contexto vigente de este postmodernismo y redescubramos el qué de su actualidad, conozcamos en breve uno de sus tantos rostros buscando el concepto antes de ir más allá de él, veamos cómo se registra en la realidad y cuál es su impacto.

La postmodernidad como crisis educativa

Los cambios en la educación actual no son más que consecuencia de la crisis de valores o valoraciones del hombre, de la sociedad y de la cultura, así como de su incapacidad por contextualizarse en su entorno inmediato.

La postmodernidad lo ha invadido todo: la familia, la escuela, la religión, la política, la literatura, los medios de comunicación, etc.

Como consecuencia de este enfrentamiento generacional:

- Los *jóvenes* poseen un vocabulario propio y una semiótica muy diferente al que utilizan padres y profesores.
- La educación institucional se debate en tener o no lugar al ritmo y vida de los jóvenes.
- Padres e hijos parecen *coexistir*, más que convivir en unidad y profundidad interior.
- La relación educativa se hace más tensa y difícil, más legal y material que íntima y personal.

El debate postmoderno

Ha generado un escaso consenso y una buena dosis de confusión y animosidad. Ya hoy los temas bien conocidos: las grandes narraciones históricas y las tradiciones del conocimiento basadas en principios básicos son tratadas con desprecio; los principios filosóficos canónicos y la noción de sagrado se han vuelto sospechosos; una «guerra a la totalidad» y un repudio de todas las visiones del mundo unívocas y abarcadoras pone en jaque la certidumbre epistémica y las fronteras establecidas del conocimiento académico; se rechazan las distinciones rígidas entre alta y baja cultura, insistiendo en que los productos de las así llamadas cultura de masas, cultura popular y formas del arte popular son objetos dignos de estudio; la correspondencia renacentista entre historia y progreso, y la fe moderna en la racionalidad, la ciencia y la libertad, causan un profundo escepticismo; la identidad uniforme del sujeto humanista ha sido reemplazada por una demanda de espacio narrativo pluralizado y fluido; y finalmente, se desdeña la historia como un proceso no lineal.

También se puede observar y reconocer los procesos de cambio cultural y social discutidos en los planteos posmodernos, apropiados para comprender las experiencias contemporáneas de la juventud y la extensa proliferación de la diversidad en una era de declinación de la autoridad, incertidumbre económica, multiplicación de tecnologías electrónicas y extensión de lo que llamo «pedagogía de consumo» a casi cualquier aspecto de la cultura juvenil.

La manera en que los educadores y trabajadores culturales entienden el alcance y el poder político de la pedagogía como orientadora de los jóvenes dentro de una cultura posmoderna, sugiere que no hay que idealizar ni descartar con indiferencia el posmodernismo, pues es vital que los educadores, docentes y formadores comprendan las condiciones cambiantes de la formación de la identidad dentro de culturas mediadas electrónicamente, y la forma como esas condiciones están produciendo una nueva generación, fronteriza entre un mundo modernista de certidumbre y orden, moldeado por la cultura occidental y su tecnología impresa, y un mundo posmoderno de identidades híbridas, tecnologías electrónicas, prácticas culturales locales y espacios públicos pluralizados.

La juventud entre modernidad y postmodernidad

Hablar de la juventud no resulta sencillo, es un tema que se presta al debate. Principalmente los desacuerdos se presentan al delimitar su contorno: algunos autores basan la demarcación en cuestiones biológicas y de edad, el recorte suele ser arbitrario y se asocia con la adolescencia; otros autores, optan por un recorte social que entraña cuestiones del contexto histórico y cultural. En nuestro caso consideramos que ambas posturas no son excluyentes, el concepto de juventud integra la idea de momento de vida que se construye socialmente con base en referentes biológicos, sociales, psicológicos y culturales.

La juventud como construcción social ha transitado de la modernidad a la posmodernidad bajo distintas distinciones: en los siglos XVIII y XIX, como la capa social que gozaba de privilegios en un período de permisividad entre la madurez biológica y la madurez social (Margulis, 1998); en el siglo XX, se convierte en un concepto negativo, la juventud es vista como sinónimo de problemas y malestares sociales, es marcada la criminalización de su figura social (Martín-Barbero: 1998); y en el siglo XXI, tiende a florecer la trivialización de la juvenalización (Margulis, 1998; Maffesoli, 1990).

La ambivalencia que mencionamos de la modernidad y el desencanto en la posmodernidad están presentes en la comprensión de la juventud. Los jóvenes en diferentes momentos de la historia, han sido concebidos entre lo positivo y lo negativo. En lo positivo, se les ha conferido la posibilidad del cambio como cumplimiento de la esperanza para la realización de la felicidad humana (herencia moderna) o como contestatarios al desencanto (actuación posmoderna); como negativos, porque reciben el rechazo de la sociedad en general, en la modernidad como desadaptados sociales y en la posmodernidad como altermundistas; en ambos casos, se les pretende desterritorializar, no existe cabida en el mundo sino responden al estereotipo de la ley y el orden.

En la historia aparecen los adultos en primer plano, son los que gobiernan y toman decisiones, sólo por mencionar un ejemplo, en el siglo XVI y XVII, en la pintura se aprecia que se pintan retratos de adultos, después empiezan a pintar grupos o familias pero los jóvenes nunca ocupan el lugar central, aparecen en las orillas y con colores opacos; posteriormente, cambia la concepción y empiezan a pintar de otra manera a la juventud, ahora la expresan como la fuerza y la belleza a través de los adonis o de ángeles y arcángeles, entonces la juventud ahora es símbolo de belleza y fuerza y surgen las expresiones como ¡juventud divino tesoro! (edad dorada de la modernidad).

En algunos países europeos se les empieza a conferir confianza a los jóvenes y ellos son quienes organizan las fiestas religiosas, empiezan a tener injerencia en los asuntos políticos a través de su participación en las diferentes instancias de poder, también hay jóvenes guerreros, que desempeñan esta actividad con éxito debido a su fortaleza, existen también los jóvenes revolucionarios, cuya participación en los movimientos emancipadores de diferentes pueblos juegan un papel preponderante y surgen líderes que guiarán y representarán a otros jóvenes.

En la modernidad la juventud, en general, fue identificada bajo una visión de progreso en la que al joven habría que conducirlo bajo los canales de la superación y el logro individual, en búsqueda de prestigio y realización social. Si salía de ese canon

entonces era considerado como algo negativo causante de violencia ante la ausencia de valores que le brindaran una identidad acorde a las reglas establecidas.

¿Y qué pasa con la juventud en la postmodernidad?

Observamos ante esa doble manifestación positiva-negativa, una posible positividad en el desarrollo de la pluralidad de microidentidades; pero como signo negativo, la uniformidad de esas identidades bajo el principio económico de la venta de imaginarios que dan sentido a la diversidad de imágenes y rituales bajo los cuales se asume la juventud. El logo no es sólo una cuestión de marca de producto sino también de rostros, se es diferente en la universalización –o globalización– de la diferencia. En este sentido se teje una red fina que seduce en la búsqueda del espacio propio dentro de la geografía de las juventudes; sin embargo, existe una red burda que vende la imagen real de la juventud, en la sociedad de consumo: la juventud emprendedora:

El heredero imaginario es el formato modélico postulado para los jóvenes por la retórica dominante: obediencia, adaptabilidad, capacidad de progreso, pulcritud, respeto, operatividad, ideas innovadoras, ambiciones, responsabilidad, confianza, visión de futuro, simpatía; es decir, el conjunto de virtudes contenidas en la imagen publicitaria de un gerente junior (sea después político, administrador, conductor mediático, profesional liberal, hombre o mujer de empresa) (Margulis, 1998, p. 19).

En ese tenor, compartimos lo expresado por Giroux (1996), quien define a la juventud como algo fronterizo, influenciada por los medios electrónicos, son jóvenes diferentes porque experimentan la cultura de manera distinta, porque estos medios se han convertido en sustitutos de la experiencia, que los aterrorizan y fascinan a la vez; se ha apropiado de ellos, la mercantilización. La condición de juventud se mueve entre los signos comerciales. La juventud se define a partir de sus adjetivos, esta idea la retomamos de Pérez (1998), que cita al respecto una frase de Jorge Luis Borges El sustantivo se forma por acumulación de adjetivos, así la juventud es movable, múltiple, movediza y transfronteriza. Sin olvidar que esos adjetivos mantienen un fuerte contacto con el mercado de producciones simbólicas:

El concepto de joven en la actualidad tiene relación básica con el ámbito de la producción, circulación y consumo de significaciones, pero a la fecha la reflexión al respecto se ha visto muy limitada; como decíamos más arriba, la medición de la edad es en ocasiones el único criterio de definición. La reflexión en este sentido, amerita detenerse más para intentar buscar más explicaciones y no descripciones de los sectores juveniles (Pérez, 1998, p. 52).

Tomando en cuenta lo anterior, el conservadurismo señala que hablamos de jóvenes ajenos, extraños, aburridos, desmotivados, y desconectados del mundo real, con un

gran sentimiento de vacío e indeterminación, para los cuales la violencia es una práctica cotidiana. No responden al ideal de joven emprendedor.

Consideramos que esa es una forma simple de ver a la juventud, se olvida que gran parte de esas actitudes o maneras de ser, se derivan de la falta de oportunidades en que este sector de la población se encuentra –y del bombardeo de venta de imaginarios–, es considerado como un grupo vulnerable, ocupa el primer lugar dentro de la pirámide de edades, un buen porcentaje de jóvenes en edad de trabajar no cuentan con un empleo que les garantice el mínimo de bienestar; si consideramos que por su edad, tendrían que dedicarse a estudiar para prepararse y posteriormente poder competir en un mercado laboral, tampoco es favorable el panorama, pues sólo una tercera parte de los jóvenes aspirantes a estudiar el bachillerato, logra obtener un lugar en alguna escuela.

Si nos detenemos a mirar las estadísticas relativas a las causas de mortalidad, nos indican que el 90% de las muertes en jóvenes son por causa de accidentes automovilísticos, en la mayoría de los casos estaban bajo el influjo de alguna droga o del alcohol, otra causa de mortalidad que va en aumento es el SIDA.

Un buen número de jóvenes del sexo femenino ya no pueden continuar con sus estudios debido a que se convirtieron en madres a temprana edad, lo cual implica un riesgo en su salud y en la del recién nacido, que con frecuencia presenta bajo peso al nacer, entre otros problemas, pues la joven madre no está preparada ni física ni psicológicamente para enfrentar este suceso, que en la mayoría de las ocasiones lo hace sola, pues la pareja no asume la responsabilidad, pasando a formar filas de las madres solteras que tendrán que trabajar en lo que sea para mantener a su hijo.

Ante esta situación tan agobiante, los y las jóvenes tienen pocas alternativas, por lo que buscan una solución a sus problemas a través del uso, según Atalí (1992), de uno de los objetos nómadas: la droga; un menor número opta por el suicidio y algunos menos se evaden, y deambulan por las calles.

Quitándonos de la mentalidad de adulto, coincidimos con Nateras (2004), que una cosa es la idea de juventud que mantiene la sociedad y otra la juventud en sí misma. Con riesgo de reducir el abanico de expresiones consideramos que visiblemente encontramos cuatro grandes agrupamientos con base en la posición que los jóvenes mantienen en torno del ideal social que se tiene de ellos: globalizados, globalifóbicos, globaidealizados y globaltribalizados. Los primeros, adaptados fácilmente al mundo circundante; los segundos, la resistencia activa en el marco de la política a la globalización neoliberal; los terceros, la generación emprendedora, asumen como único el pensamiento neoliberal; y los cuartos, todo el mosaico de manifestaciones artísticas, culturales y políticas derivadas de una resistencia a través de la saturación de la ética y estética de las buenas costumbres.

Las hordas juveniles se agrupan, mezclan, cruzan y se reagrupan constantemente. En lo político encontramos posiciones a favor de grupos juveniles, de la ecología, de los Derechos Humanos, de la causa ciudadana, en fin; en lo musical, encontramos adeptos al rap, hip-hop, techno, disco, pop, dark, industrial, punk, rupestres, heavy, etc.; en lo cultural, góticos, tatuadores, grafiteros, etc. No son agrupamientos cerrados, son móviles, transitan de manera vertical y horizontal entre ellos, (Nateras: 2004).

Sin pretender agotar los rasgos de la juventud posmoderna, anotamos los que consideramos relevantes:

- Territorio movedizo de identidades.
- Travesía entre la adaptación y la resistencia activa y pasiva.
- Emprendimiento y empresarialización de la subjetividad.
- Rupturas de la felicidad entre el discurso y la realidad.

Autoreflexibilidad como condición de ser joven, superando los límites de la modernidad de la idealización de la juventud, creando espacios de representación que trastocan a los imaginarios sociales.

El papel de la escolaridad en el nivel superior

La escolarización como producto de la modernidad (Popkewitz: 1998), juega un papel importante como generadora de cultura e identidad, desarrolla un proceso de gubernamentalidad en el horizonte de formación profesional a través del currículum como sistema de razón que integra reglas y estándares de los objetivos de la gobernación de la reflexión y la acción. En otras palabras, como señala Sacristán (2003), el proyecto educativo corresponde a un determinado proyecto cultural en tanto producto histórico. La razón en este sentido se expresa como un campo de práctica cultural en la “fabricación” histórica de la escolarización que, en la modernidad significó forjar el presupuesto del ideal de “hombre universal” en búsqueda de la felicidad mediante la utopía del progreso. De esta forma encontramos que la escuela en la modernidad representa el nexo entre cultura, razón y progreso Sacristán, (2003).

La escuela anclada en esa triada se nutre de una concepción de educación que proviene desde la ilustración, quizá el mejor intérprete de esta tradición es Kant, quien como conocido representante de la modernidad plantea el principio de la dualidad: la educación es ambivalente, mantiene la instrucción como el lado positivo; y la disciplina como el lado negativo. Que juntas significan cultura y humanidad como forma de diferenciación de la condición natural y de la necedad: el gran secreto de la educación es la perfección de la naturaleza humana.

Según esa concepción, desde el punto de vista de Pineau (2002), se mantiene una serie de principios que son representativos de la modernidad: un sujeto regido por la razón y la contingencia; la razón como condición de humanidad; la prescripción de un futuro promisorio con la idea de progreso; la búsqueda de bienestar como eje de la gubernamentalidad en la relación entre educación y poder; la educabilidad como fin universal; presupuesto del vínculo pedagógico como parte de la jerarquía social; la educación bajo el doble mecanismo de opresión y liberalización; construcción de encierros especiales (escuelas) y el recorte arbitrario de saberes básicos y específicos.

La escolarización moderna en la educación superior parte precisamente de esos principios: razón, utopía, progreso, poder, civilidad, exclusión, represión, libertad, encierro y arbitrariedad. Podemos articularlos bajo la siguiente concepción: la educación superior en la modernidad se basa en la ciencia como credo del desarrollo tecnológico aplicado pragmáticamente en beneficio social, liberando la acción de la capacidad intelectual con base en el escenario de las conciencias sociales para el mantenimiento de la civilidad y los saberes socialmente contruidos entre el poder y la utopía.

La realidad que vivimos pone en evidencia que los principios de la escolarización de la educación superior provenientes de la modernidad no se han cumplido, principalmente, en lo referente a la idea de progreso y beneficio público. Como señala Sacristán (2003), no se ha hecho real la universalización y humanización de la escolarización. Por esta razón coincidimos con Colli (1991), al expresar que la fe en la ciencia regulada por el poder del Estado condujo a una noción de cultura restringida a un ideal finalista como promesa pero no como realidad.

La educación y su desarrollo en el contexto de la sociedad contemporánea

Se integran los elementos de la educación y el desarrollo, las nuevas tecnologías y su impacto educacional, la relación de la educación con la democracia, así como elementos de la educación superior.

Los sistemas educativos en la actualidad, han de responder con sentido prospectivo a las características que han adoptado los escenarios del mundo globalizado; para lo cual se deberán diseñar estrategias que no sólo se adapten a esos cambios, sino que se anticipen a las expectativas o contribuyan a crearlas. En los inicios del tercer milenio uno de los elementos que ha adquirido mayor relevancia social, política y económica, es lo referente a la educación. Otro punto de análisis se refiere al desarrollo de capacidades individuales para el desenvolvimiento de los hombres como seres sociales. El tercer punto a debatir y en el que centraremos la atención, lo

constituye la relación entre educación y desarrollo, abarcando los planos económicos, político y social.

Los sistemas educativos en la actualidad, han de responder con sentido prospectivo a las características que han adoptado los escenarios del mundo globalizado; para lo cual se deberán diseñar estrategias que no se adapten sólo a esos cambios, sino que se anticipen a las expectativas o contribuyan a crearlas.

Otra de las tareas predominantes en la educación superior lo constituye acompañar el avance de la ciencia y de la tecnología, pues es la escuela, y principalmente la universidad, el lugar donde la ciencia crece, se renueva y difunde gracias a sus difusores que son el cuerpo docente.

Un problema que debe resolverse, discutirse en hechos no sólo en palabras, es la prioridad de que la educación llegue cada vez a más personas.

En este ambiente no siempre se han podido cumplir estas metas:

La creciente complejidad de los sistemas de Educación Superior –su masividad, el vertiginoso crecimiento del sector privado, el carácter de variable clave para el desarrollo de las naciones y sus limitaciones con relación a la sociedad de la información y el conocimiento– han llevado a los gobiernos a abandonar la posición de *laissez faire* propia de la década de los '80 (en la que la privatización era considerada un paliativo a la expansión cuantitativa, sin que se controlase la calidad) y a adoptar una nueva actitud con la formulación de políticas que velen por la calidad mediante la certificación y la evaluación, con el objetivo de conciliar expansión y calidad, sin interrumpir el proceso de desarrollo de las IES privadas, pero sí formulando políticas y confeccionando instrumentos para su control.

Aprendizaje colaborativo: un reto para la educación contemporánea

La educación, formación y desarrollo de la personalidad constituye una problemática esencial en el mundo actual. El prodigioso avance de los conocimientos y el desarrollo tecnológico ha generado serios problemas en las universidades pedagógicas, no sólo en el ámbito investigativo, sino en la conservación, renovación y transmisión del aprendizaje, lo que propicia que el estudiante se vea inmerso en un amplio proceso de constantes cambios. El personal que se prepara en ellas, además de que necesita desarrollar métodos efectivos de aprendizaje, debe quedar listo para potenciar el desarrollo de sus estudiantes una vez egresados de la institución que los forma.

La nueva escuela requiere de directivos, profesores, tutores, adjuntos y estudiantes capaces de organizar, planificar, ejecutar, controlar y evaluar, así como atender y coordinar las acciones de los equipos de trabajo en general, cuya finalidad esencial es la gestación de comunidades de aprendizaje que garanticen el desarrollo continuo de los miembros, de las instituciones y la socialización de los conocimientos a través de la cooperación y la solución a tareas comunes encaminadas a establecer interacciones e interjuegos de adjudicación de metas y la asunción de roles diferentes que permitan resultados conjuntos a través del desarrollo de habilidades cognitivas y también sociales. Un proceso de cambio educativo se alcanza mediante la colaboración comprometida entre todos los agentes socializadores. El aprendizaje colaborativo propone la armonía entre la dirección, maestros, profesores, estudiantes, familia, comunidad y los medios de información y comunicación masivos, comprometiendo a todos en la búsqueda de respuestas a las exigencias sociales amparadas en un creciente desarrollo tecnológico.

La revolución tecnológica es una condición que ha cambiado los modelos de desarrollo organizacional de las instituciones educativas. Son varios los rasgos que caracterizan el nuevo enfoque curricular, pero sin duda el equipo (el grupo), el líder transformacional y la dirección colaborativa participativa son elementos comunes, lo que demanda la participación, el involucramiento y también la interrelación entre todos los implicados. El aprendizaje se apoya en la interacción que tenemos con nuestro medio y las personas que nos rodean. Esta interacción es para el que aprende fuente importante de asimilación a nivel cognitivo, afectivo y socializador pues le permite desarrollar actitudes frente al trabajo y responder a las exigencias sociales.

Neo educación, la educación permanente

Pretende rebasar la creencia de que el proceso “educación” sólo pertenece a los jóvenes. Este nuevo estilo de vida está orientado hacia la persona y no hacia la institución. Rechaza la idea de que el aprendizaje formal es sólo para los jóvenes y la reemplaza por el convencimiento de que la educación es un proceso que dura toda la vida. Se opone al concepto de que la educación superior se lleva a cabo únicamente en el campus, afirmando que la educación atañe igualmente a la oficina, las plantas industriales, las bibliotecas, las *iglesias* y los centros comerciales de la comunidad.

Este nuevo sistema de educación desecha la idea de que el aprendizaje se efectúa principalmente por medio del estudio formal, dentro de currículum reglamentado, y establece el principio de que la educación combina el aprendizaje y la acción, que une el estudio, con la experiencia y la actividad.

El nuevo concepto de educación no surgió solamente por iniciativa de los educadores. Refleja, por el contrario, algunas nuevas realidades y es una respuesta al fermento que agita a la sociedad: el cambio de las pautas de la vida rural a la vida urbana, el desequilibrio entre los adelantos tecnológicos y sociales, el desarrollo de nuevos

conocimientos, unido al carácter anticuado de los antiguos, y la movilidad de alumnos y trabajadores. Los cambios tecnológicos son tan devastadores para la competencia humana que el monopolio de la educación en manos de los jóvenes equivale a estrechez de miras y toma imperativo el aprendizaje permanente. La disparidad entre la promesa de la educación y su eficacia es tan grande que el circunscribir la educación en los establecimientos escolares resulta a veces ineficaz; se impone desarrollar actividades educacionales de alcance comunitario.

La ampliación de la idea de educación de modo que abarque el concepto de desarrollo humano permanente se expande tan rápidamente que ya no se puede confiar en los métodos tradicionales y es esencial adoptar una nueva serie de enfoques para la familia, la escuela, la corporación y la comunidad. Bajo estos imperativos subyace el compromiso básico de la búsqueda de identidad personal de los grupos e individuos.

Una mirada a la juventud contemporánea

En nuestra vida cotidiana se suele hablar de los y las jóvenes atribuyéndoles faltas y carencias, así afirmamos con facilidad que los jóvenes son irresponsables, apolíticos, fácilmente influenciables, señalamientos que además se sustentan en las siguientes afirmaciones: «los jóvenes sólo viven el presente», «ellos y ellas son dominados por la sociedad de consumo». Así con esta frecuencia a la hora de hablar de los jóvenes se utilizan estereotipos que poco tienen que ver con la realidad, pues el mundo juvenil es diverso y se cimenta en la pluralidad.

Al nombrar a los jóvenes con el velo de los estereotipos sociales y culturales, los educadores suelen hacer un permanente ejercicio de sobre generalización. Esa sobre generalización les permite una economía mental, ya que el estereotipo preconcebido facilita y reduce la explicación de los mundos juveniles, sin tener que recurrir al reconocimiento y la confrontación de los Otros. Vemos como la relación educadores/jóvenes está marcada por una asimetría, primero generacional, pero sobre todo simbólica. Entonces una brecha generacional (adulto/joven) pone en evidencia cuánto le cuesta al adulto reconocer la diversidad, la diferencia y quizás, hasta el abismo generacional que existe entre ambos.

Una explicación ante el panorama de crisis, en transformaciones y perfiles, del sistema educativo

El mundo está anclado en el presente, situación que no ha sido captada por el sistema educativo, lo cual nos mantiene aún en las nubes y no con los pies en la tierra ante las exigencias reales, ante los compromisos actuales y lo que verdaderamente requiere la juventud, que es ser escuchada y hacerse presente, pues lo es y no solamente ser utilizada.

La crisis en el sistema educativo no atina a incorporar los cambios acelerados que experimenta la sociedad. Por citar un indicador, puede señalarse el crecimiento expansivo de las tecnologías de comunicación que, entre otras cosas, convierten al ciudadano de fin de milenio en un actor conectado a múltiples redes e interpelado por discursos muchas veces incompatibles.

La escuela y sus modelos en esta postmodernidad se han vuelto vacíos, nos damos cuenta de ello pero no podemos o no queremos hacer nada para remediarlo, puesto que los saberes legítimos, esos que la escuela pretende incorporar en los alumnos son saberes “consolidados” y en cierto modo “alejados” de la cotidianidad y la contemporaneidad.

Esta distancia tenía una razón de ser en el momento constitutivo de la escuela y el estado modernos. La escuela tenía una misión civilizatoria por así decirlo, tenía una función de reeducación (como se decía en la época). En muchos casos la distancia entre la cultura espontáneamente incorporada por los niños y la cultura que se quería inculcar era extrema, muy rigurosa. Por eso la escuela tuvo una función misionera y respetada en su momento. La primera pedagogía era una tecnología de conversión, de allí la densidad, variedad e integralidad de sus tecnologías.

Zygmunt Bauman⁵⁹ plantea la preeminencia de tres tipos de lugares en la **sociedad líquida actual**⁶⁰:

- Los espacios públicos no civiles: lugares que instan a la acción pero no a la interacción.
- Los no lugares: espacios que desalientan cualquier intento de permanencia.
- Los espacios vacíos, que son lugares carentes de sentido, lugares donde no hay negociación posible: “... el vacío del lugar está en el ojo de quién lo contempla...son vacíos los lugares en los que nos sentiríamos perdidos y vulnerables ante la vista de los otros,”Bauman (2002: 111).

Entonces, ¿cuándo la escuela se convierte en un espacio vacío para algunos adolescentes?

- Cuando la escuela separa la vida de las aulas, desconociendo el lenguaje y la cultura de los jóvenes.
- Cuando niega haber perdido el monopolio de la inculcación de significaciones.
- Cuando reniega de otros modos de apropiación distintos a los consagrados en los programas y disposiciones escolares.

1. Zygmunt Bauman (Polonia, 1925), sociólogo Polaco.
2. El sociólogo Zygmunt Bauman es el autor del concepto «modernidad líquida» para definir el estado fluido y volátil de la actual sociedad, sin valores demasiado sólidos, en la que la incertidumbre por la vertiginosa rapidez de los cambios ha debilitado los vínculos humanos. Lo que antes eran nexos potentes ahora se han convertido en lazos provisionales y frágiles.

- Cuando sostiene huellas del momento fundacional en sus programas (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.)
- Cuando se convierte en frontera donde se encuentra y enfrentan diversos universos culturales.
- Cuando la condición normalizadora de la escuela hace que ésta obture la posibilidad de entender los significados que subyacen al conjunto de símbolos incorporados al vestuario, la epidermis que cubre el cuerpo de significados (tatuajes, piercings), la gestualidad, los murales, y entonces prefiere prohibirlos antes de entenderlos.
- Cuando la escuela se erige como fiscal, juez y jurado, pero difícilmente se asume como parte de la problemática de las culturas juveniles y mucho menos como propiciadora de esa problemática por su incapacidad de entender que el ecosistema bidimensional que descansaba centralmente en la alianza escuela-familia ha sido agotado, y que entre una y otra institución hay un complejo conjunto de dispositivos mediadores, que posibilitan al joven el acceso simultáneo a distintos mundos posibles. De esta forma se convierte en un espacio vacío.

Estaría claro entonces, siguiendo esta línea de pensamiento, que resulta fundamental indagar sobre las fuentes que nutren los imaginarios de los jóvenes y ubicar los referentes a los que atribuyen mayor o menor credibilidad, y pensar cómo a partir de estas fuentes se derivan programas de acción reales.

También, si los bienes culturales no son solamente vehículos para la expresión de las identidades juveniles, sino además dimensión constitutiva de ellas, cabría preguntarse entonces: ¿Quiénes son los responsables de la distribución de los bienes culturales?

“Eres responsable de lo que has domesticado”. (El principito)⁶¹.

Con esto, la escuela no es ajena a las tensiones que circulan (sobre todo los desencuentros de sentido) y en medio de ellas los adolescentes configuran mundos y representaciones de ellos mismos y de los otros, en los que se produce un desplazamiento constante entre imágenes heredadas, búsqueda y construcción de otras y la dificultad de su adaptación en la institución.

“Sin embargo el significante escuela, con toda la carga simbólica que lo ha acompañado, se organiza de acuerdo con las condiciones concretas, simbólicas y materialmente construidas, en las que los sujetos inscriben sus relatos, y a su vez son portadores de otros nuevos o diferentes. Son precisamente estas inscripciones las que constituyen un referente significativo, ya que dan pistas para situar los alcances y límites que el término educación tiene en este momento histórico, así como las nuevas modulaciones que los diferentes agentes sociales están produciendo y que modifican profundamente las visiones en las que unicidad, dirección y certeza del porvenir

⁶¹El principito; Antoine de Saint-Exupéry

constituyeron la base en la que ideologías, proyectos y movimientos, tanto intelectuales como sociales se asentaron”, Gómez Sollano (2005: 194).

El escenario actual plantea en el marco de la incertidumbre y complejidad en el que se teje la trama social contemporánea, ubicar los límites de los discursos pedagógicos que buscan su racionalidad teórica, política y ética en estructuras de pensamiento y acción que dejan de lado las particularidades de los sujetos involucrados en los procesos de formación y se organizan a partir de estándares de mediación que pretenden unificar al conjunto en función de ciertas normas, imágenes, roles, competencias, valores, jerarquías, que definen la forma de ser de los sujetos y de organizar la institución más allá de las dinámicas que se producen cotidianamente en la relación pedagógica.

Es así que la trama de la relación pedagógica actual no podría expresarse ya más con una tríada (alumno-docente-objeto del conocimiento) ya que este esquema deja espacios inciertos en los mundos en los que las adolescencias se producen, así como en las relaciones que construyen con la dinámica escolar, con su entorno y con los agentes involucrados.

El significativo alumno estalla frente a la diversidad de situaciones que viven los adolescentes y reconfigura el horizonte en el que la tarea educativa se lleva a cabo y adquiere sentido.

Dice Marcelo Carusso, que una institución es el lugar donde habita lo reificado. Reificar significa olvidar las cuestiones históricas que dieron origen a determinadas formas y tomar esas formas como naturales. Reificar obtura la posibilidad de generar espacios donde la imaginación permita a los docentes tender puentes hacia los adolescentes y sus circunstancias.

La escuela es la única institución donde nadie está de más. En eso consiste la inclusión total: ingresar, permanecer y egresar, haciendo del “estar” una experiencia dialogada de conocimiento.

Ahora bien, existen las ganas de “estar” pero... ¿dónde está puesto el interés?

...En los desaciertos del desinterés pero quizá no en sus desencantos, en la presencia de al menos “algo”, ese sentido que es convicción de posibilidad para que la motivación acontezca. Puede venir del hastío por la conformidad, por las nuevas experiencias, por la necesidad de corregir errores por haberse equivocado, por querer

hacerlo o por sentirse atraído por cosas nuevas y como cosa rara el interés descansa donde la satisfacción por conocer comienza.

Conclusiones

¿Cuáles serían las características esperadas para una Institución que les diera la bienvenida a los adolescentes de hoy?

- a) Una institución abierta que valoriza y tiene en cuenta los intereses, expectativas, conocimiento de los y las jóvenes.
- b) Una escuela que favorece y da lugar al protagonismo de los jóvenes y donde los derechos de la adolescencia se expresan en instituciones y prácticas (de participación, expresión, comunicación, etc.) y no sólo se enuncian en los programas y contenidos escolares.
- c) Una institución que no se limita a enseñar sino que se propone motivar, interesar, movilizar y desarrollar conocimientos significativos en la vida de las personas.
- d) Una institución que se interesa por los adolescentes y los jóvenes como personas totales que se desempeñan en diversos campos sociales (la familia, el barrio, el deporte, etc.) y no sólo por los alumnos en tanto aprendices de determinadas disciplinas (la matemática, la lengua, la geografía, etc.).
- e) Una institución flexible en tiempos, secuencias, metodologías, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, etc. y que toma en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil (de género, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etc.).
- f) Una institución que forma personas y ciudadanos y no “expertos” es decir, que desarrolla competencias y conocimientos transdisciplinarios útiles para la vida y no disciplinas y esquemas abstractos y conocimientos que sólo tienen valor en la escuela.
- g) Una institución que atiende a todas las dimensiones del desarrollo humano: física, afectiva y cognitiva. Una institución donde las y los jóvenes aprenden a aprender en felicidad y que integra el desarrollo de la sensibilidad, la ética, la identidad y el conocimiento técnico-racional.
- h) Una institución que acompaña y facilita la construcción de un proyecto de vida para las y los jóvenes. Para ello deberá desplegarse una “pedagogía de la presencia” caracterizada por el compromiso, la apertura y la reciprocidad del mundo adulto para con los y las adolescentes jóvenes.
- i) Una institución que desarrolla el sentido de pertenencia y con la que las y los jóvenes “se identifican”.

Con lo anterior, así mismo y en consecuencia el sentido del interés para la juventud dentro del sistema educativo cobra una gran importancia puesto que el joven no desconoce su situación actual, sino todo lo contrario, es un arquitecto silencioso de su propio destino y aprende de los destinos de sus semejantes, con lo cual se ingenia en la autenticación de si mismo contra el mundo. El silencio de la juventud debe romperse, alejarse de la penumbra que es la perspectiva donde lo tienen señalado, demostrar que ve, siente, aprende y como aprende. Que está dispuesto a conocer y que conoce.

La escuela, el educador, el sistema educativo necesitan acoger la experiencia del joven, eso implica «acoger la cultura de la calle que traen las y los jóvenes. La escuela debe ser capaz de reconocer la culturas que las y los estudiantes traen desde sus esquinas, calles, plazas, bandas, pandillas y grupos juveniles hacia el espacio escolar; reconocer también las formas de agrupamiento, las formas de los conflictos y de sus resoluciones, los códigos lingüísticos, la estética de cada grupo, las opciones y gustos, las cosmovisiones juveniles» (Duarte, 2000:117).

Negar, invisibilizar, reprimir, ocultar las múltiples y diversas manifestaciones juveniles ocultas en la escuela y vigentes en su exterior, implica mantener las relaciones asimétricas educador/joven, donde sólo se valora el mundo adulto. El educador necesita dejar de adoctrinar y más bien, buscar la figura de maestro, ese ser que admite la experiencia y la gran diferencia de los mundos juveniles. El maestro se deja alterar por el otro, en tanto explora y reconoce ese mundo juvenil desconocido e insólito para el mundo adulto.

En vista de lo que he escrito, señalo, cuán importante es responder a esta pregunta ¿y dónde están los jóvenes?, para aseverar... ¡aquí estamos!

Ver cuáles son los retos que debemos enfrentar y actuar en unidad con el sistema, no fuera de él, nunca distantes, ya se ha aislado suficiente el concepto juventud y se ha esquematizado bastante, privatizando en una serie de estándares y apariencias, no se puede dejar de estar en constante controversia. Realmente ¿cuánto hemos mejorado como sistema educativo?, para que los jóvenes se vuelvan activos creativos de su contexto y ya no más reflexivos pasivos. Para ello docencia, administración y estudiantado deben unificar esfuerzos, exigencias, compromisos y sentidos que cobren fuerza en intereses sólidos, que deben ser encaminados al crecimiento de la institución educativa que se sostiene.

Bibliografía

1. Atalí, Jaques. 1992. Milenio. México: Edit. Planeta.

2. Aceves, Francisco de Jesús. 1994). "La ciudad y la comunicación: apuntes de un encuentro con los urbanistas" en José Carlos Lozano (ed.), *Anuario de investigación de la comunicación*. México. CONEICC.
3. Auge, Marc. 1996. *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona. Gedisa.
4. Berman, Marshall. 2001. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
5. Burke, Peter. 2004. *Historia social del conocimiento*. Barcelona. Paidós.
6. Coll S. C. 1996. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, España. Paidós.
7. Colli, Giorgio. 1991. *El libro de nuestra crisis*. Barcelona. Paidós.
8. Careaga, Gabriel. 1985, *La ciudad enmascarada*. México: Plaza y Janés.
9. Certeau, Michel de. 1996. *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana / Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
10. Duarte Solís, Claudio. 2002. «Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar». *Última Década* N°16. Viña del Mar: Ediciones Cidpa.
11. Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el s. XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
12. ————— 1987. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
13. Echevarría, Javier. (1994), *Telópolis*. Barcelona: Destino.
14. Giroux, Henry. 1996. Educación posmoderna y generación juvenil. En *Nueva Sociedad*, No. 146, Nov.-dic. 1996, Caracas, Venezuela: Edit. Texto, pp. 148 a 167.
15. Gómez Sollano, Marcela. 2005. Crisis de la escuela y condición adolescente, en revista *Anales de la Educación Común*, Año 1, número 1-2, Buenos Aires.
16. Gallardo, Helio. 1996. «Jóvenes y juventud: una presentación». *Revista Pasos*, Especial N°6. San José: Dei.
17. Guatari, Félix. 1995. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
18. González, Casanova Pablo. 2004. *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Barcelona: Anthropos-UNAM.
19. García Canclini, Néstor. 1995. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
20. Giddens, Anthony. 1990. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza.

21. Giménez, Gilberto. 1997. *Materiales para una teoría de las identidades sociales* (mimeo). México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
22. González, Jorge A. 1994. *Más (+) cultura(s). Ensayos sobre realidades plurales*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
23. Huntington, Samuel. 1993. The Clash of Civilizations? En *Foreign Affairs*, Summer 1993, pp. 22-49. Traducción sintetizada por Ana Hirsh Adler. Abril de 1995.
24. Inglehart, Ronald. 1994. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político. En *Este País*. 38/VIII, Mayo 1994.
25. Juif, P. y Legrand, L. 1988. *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid: Narcea.
26. Kant, Emmanuel. 2001. *Pedagogía*. Madrid. Akal.
27. Kurnitsky, Horst. 1994. ¿Qué quiere decir modernidad?. En *La Jornada Semanal*. No. 222, México, 1994.
28. Margulis, Mario y Marcelo Urresti. 1998. La construcción social de la condición de juventud. En Humberto J. Cubides et al. *Viviendo a toda Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Fundación Universidad Central. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
29. Martín-Barbero, Jesús. 1998. Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En Humberto J. Cubides et al. *Viviendo a toda Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Fundación Universidad Central. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
30. Maffesoli, Michael. 1990. *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
31. Melich, Joan Carles. 2002. *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
32. Murayama, Ciro. 1997. El financiamiento público a la educación superior en México. ANUIES No. 18. 1997. México.
33. Magendzo, Abraham. Currículo, Educación para la democracia en la modernidad. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
34. Martín-Barbero, Jesús. 1996. "De la ciudad mediada a la ciudad virtual, transformaciones radicales en marcha" en *Telos* núm. 44. diciembre-febrero, España.
35. Monsiváis, Carlos 1993. "México, ciudad del apocalipsis a plazos" en Marina Heck (coord.), *Grandes metrópolis de América*. México: Fondo de Cultura Económica.
36. Nateras Domínguez, Alfredo. 2004. Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea. En *Revista el Cotidiano*.
37. Ortiz, Renato. 1997. "La modernidad-mundo. Nuevos referentes para la construcción de las identidades colectivas" en *Telos* núm. 49, marzo-mayo, España.

38. Pineau, Pablo. 1999. Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad. En Revista de estudios curriculares. Vol. 2. Nº 1. Madrid.
39. Popkewitz S., Thomas. 1998. La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente. Barcelona: Ediciones Pomares.
40. Reguillo, Rossana. 1996. *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente / Universidad Iberoamericana.
41. Rymlicka, Will. 1995. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
42. Silva, Armando. 1993. "La ciudad en sus símbolos: una propuesta metodológica para la comprensión de lo urbano en América Latina" en Marina Heck (coord.), *Grandes metrópolis de América*. México: Fondo de Cultura Económica.
43. ————— 1995. "Secularización, desencanto y reencantamiento massmediático" en *Diálogos* núm. 41, marzo, Felafacs, Lima.
44. Sacristán, Gimeno. 2003. Poderes inestables en educación. Madrid: Morata.
45. Schlesinger, Philip y Nancy Morris. 1997. "Comunicación e identidad en América Latina" en *Telos* núm. 49, España, marzo–mayo.
46. ————— 1996. "Territorio y cultura", conferencia magistral presentada en la ceremonia del reconocimiento como maestro universitario distinguido (mimeo). Universidad de Colima, México, 8 de junio.
47. Terrén, Eduardo. 1999. Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia. Anthropos.
48. Urteaga, Maritza e Inés Cornejo. 1996. "Los y las jóvenes: compartir y sentir en comunidad. La experiencia de Plaza Universidad" en Delia Crovi (coord.), *Cultura política. Información y comunicación de masas*. México: Asociación Latinoamericana de Sociología.
49. Valenzuela Arce, José Manuel. 2005. El futuro ya fue, en Revista Anales de educación común, Año 1, número 1-2, Buenos Aires.
50. Wagner, Meter. 1997. Sociología de la modernidad. Barcelona, Herder.
51. Zigmunt, Bauman. 2003. La modernidad Líquida, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires..

UN ACERCAMIENTO AL PROCESO DEL DISEÑO CURRICULAR

Lorena Lara Valenzuela⁶²

Lourdes del Carmen Martínez González⁶³

RESUMEN

Para la elaboración del ensayo en primera instancia se presenta un análisis referente a las bases teóricas del diseño curricular vistas desde la perspectiva de diversos autores.

La intención de la primera parte del presente ensayo es introducir al lector a las implicaciones teóricas y prácticas que confiere el término currículo, ya que su definición ha llamado la atención no sólo de pedagogos, sino de toda la sociedad, ante la búsqueda de respuestas o líneas de acción para mejorar la educación en nuestro país, en un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida a la práctica. Así mismo a lo largo del mismo se presentan de manera sintética algunos modelos de los modelos más representativos en el ámbito educativo.

⁶² Docente Unidad Académica de Turismo

⁶³ Docente Unidad Académica de Turismo

Se trata entonces en este ensayo investigativo, de generar un acercamiento hacia un proceso de reflexión en torno a la forma en que se ha llevado a efecto el diseño curricular en el ámbito educativo, particularmente en el nivel superior.

Introducción

Los cambios en la sociedad global promueven innovaciones en todo ámbito de la vida de los seres humanos, situación de la cual no quedan exentas las instituciones de educación superior quienes deben asumir el compromiso de trabajar en acciones tendientes a generar reflexiones sobre el paradigma de la formación en la educación superior y el modo como se ha gestado el diseño curricular con los incesantes cambios y evolución del conocimiento, del contexto y pertinencia cultural, mismos que avizoran nuevas necesidades de innovación en los desempeños humanos que benefician las cualidades y calidades humanas en los sistemas de educación y sus niveles de intereses constitutivos.

El Currículum y sus significados

Al pretender establecer una definición del concepto de currículo, nos enfrentamos a algunas incógnitas que a veces no son fáciles de contestar debido a las múltiples definiciones existentes, así como a la gran variedad de modelos educativos, situación que nos remite a consultar investigaciones realizadas por especialistas que han trabajado los conceptos básicos, tratando así de presentar un análisis conceptual y una prospectiva del diseño curricular actual adoptado por la universidad que versa en torno a las competencias profesionales, y poder entender el por qué y para qué de su existencia en el ámbito educativo iniciaremos entonces diciendo que *Currículo* proviene de la voz latina del verbo *curro* – carrera Significa: Que los alumnos se dirigen a su Objetivo IURRERE: Del latín Significa: Caminar; los caminos del aprendizaje. Es así que dentro de las múltiples opciones conceptuales destacamos las siguientes:

Currículo: Son todas las experiencias materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por el en el sentido de alcanzar los fines de la educación (UNESCO 1918).

El currículo es un proyecto educacional que define: las metas y los objetivos de una acción educacional así como las formas, los medios y los instrumentos para evaluar en qué medida la acción ha producido efecto (Hainaut 1980).

El Currículo es considerado al mismo tiempo como un contrato entre lo que la sociedad espera de la institución educativa y de los que los responsables admiten que ella ofrece, en término de contenidos de enseñanza, de marco pedagógico y como una

herramienta de trabajo en las instituciones educativas y en las aulas. Se trata de un contrato y de una herramienta en permanente evolución (Ferreira Horacio 2001)

Disciplina que pretende estudiar las relaciones entre la teoría y la práctica educacionales, y entre estas y las sociedades y culturas con las cuales interactúa. (Kemis, S.1988). por su parte (Díaz Barriga 2007) nos dice,... el currículo es una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados.

El término currículo, se ha empleado para significar conceptos diversos, los más frecuentes han sido: a) el conjunto de experiencias de aprendizaje que existen en una institución; b) lo que se organiza, de acuerdo con la comunidad y con el ambiente, en orden al desarrollo académico y humano de los estudiantes; c) una disciplina tecnológica que se aplica en el proceso educativo". (José María Teta y Jaime 2000).

Currículo es esencialmente una propuesta o hipótesis educativa que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica. Un currículo invita pues a los profesores y a otros a adoptar una postura investigadora hacia su trabajo, proponiendo la reflexión rigurosa sobre la práctica como base de la evolución profesional posterior. (J. Mckernan 1999).

El desarrollo curricular supone relacionar tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores. El currículo se concibe como un análisis de la práctica docente, como un marco en el que hay que resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas. (Stenhouse, L. 1991)

El currículum incluye; Una Selección de contenidos y de objetivos para la reproducción social, es decir una selección de los conocimientos y destrezas que han de transmitirse mediante la educación, una organización del conocimiento y de las destrezas, una Indicación de los métodos relativos a los contenidos que deben ser enseñados, su orden y control (Lundgren).

El currículo es un proceso educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en la medida en que se producen cambios sociales, los progresos de la ciencia y las necesidades de los estudiantes, lo que se traduce en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar." (García y Addine, 2001:3)

El diseño curricular es el resultado del trabajo que da respuesta a las exigencias sociales en la formación de profesionales, constituyendo un proyecto educativo, que sirve de guía y condiciona el desarrollo del proceso. El diseño curricular se elabora a partir de las bases mediante una teoría curricular, es el puente entre la teoría curricular y la práctica. "(Lazo y Castaño, 2001: 6)

Por lo tanto sobre la base de lo expuesto se puede decir que para poder desarrollar adecuadamente un currículo es necesario planificar refiriéndose particularmente a pensar antes de actuar, haciéndose necesario el definir intenciones para guiar esa acción organizar los componentes y fases de la tarea y seleccionar los medios para realizarla. La planificación puede entenderse como el resultado de una articulación entre el conocimiento y la acción.

La programación y el diseño no deben asumirse, en la práctica, como un producto estático. La planificación, se considera; debe pensarse y repensarse como un proceso continuo que sirva para conducir acciones, pero revisando y adecuando las actividades a tiempo real y así, se producir un desplazamiento, de la lógica de producción normativa, hacia lógicas más ágiles y realistas.

La planificación de un proyecto curricular de estas características debe suponer por lo tanto un proceso tendiente a comprender que en la actualidad no se puede enseñar bien sin pedagogía aunque a la hora de la verdad se pretenda que cualquiera enseña, pero enseñar bien es un arte más difícil, ya que la verdadera enseñanza es intencional y las verdaderas intencionalidades se concretan mediante el currículo que actúa como un proceso operativo en el que interactúan una serie de elementos contextuales de diferentes órdenes, caracterizados como cooperación interinstitucional, la cual podemos proponer de manera esquemática de la siguiente forma.



Modelos Curriculares

Una vez revisada la parte de la definición conceptual de la teoría curricular, se realiza una compilación y análisis de las principales teorías del aprendizaje.

Modelo Conductista

El paradigma conductista se basa en el análisis científico de la conducta humana, sus exponentes y estudiosos han aportado grandes beneficios a la educación, entre ellas se puede mencionar las escuelas: *activistas, el operacionalismo y la instrucción programada*. Las contribuciones de B. F. Skinner se han aplicado a instituciones como hospitales mentales, centros correccionales y guarderías.

El Modelo teórico enseñanza-aprendizaje docente estudiante basa su metodología en el diseño de contenidos por objetivos, su evaluación está cimentada en el condicionamiento clásico u operante el cual parte de una concepción mecanicista de la realidad, en donde se evalúa el desempeño de los estudiantes y sobre esta base el desempeño de los tutores, los materiales didácticos y la plataforma tecnológica entre otros.

Su diseño curricular es rígido, maneja conocimientos y estrategias apropiadas para alumnos competentes se debe almacenar los contenidos. Es eminentemente pasivo expositiva y/o experimental. Utiliza técnicas cuantitativas información para almacenar o reproducir indica cambios de conducta. Son operativos. Son observables. Centrada en lo observable, medible, cuantificable. Es posible implantar un currículum completo en discos compactos o CD-ROM, con redes de estaciones que administren tanto las lecciones como la evaluación de los alumnos, además de todos los aspectos administrativos de la educación.

La secuencia se repite el número de veces que sea necesario hasta que todas las respuestas estén asimiladas. Según esta teoría, la enseñanza se plantea como un programa de contingencia de refuerzos que modifiquen la conducta del alumno. Se propone un conocimiento a aprender, se entiende que el conocimiento se ha adquirido convenientemente si el alumno es capaz de responder convenientemente a cuestiones planteadas acerca de este conocimiento. Si el alumno responde correctamente se le proporciona una serie de estímulos positivos para él, si no lo hace correctamente se le dan estímulos negativos o no. Se programa el aprendizaje como una secuencia de pequeños pasos con un gran número de refuerzos y con una alta frecuencia en el planteamiento de los mismos. Se divide el conocimiento en tareas o módulos y el alumno debe superar cada uno de estos módulos para proseguir con el siguiente. Se

define así mismo, objetivos operativos y terminales en los que habrá que evaluar al alumno.

Conclusiones

El conductismo se encarga del estudio de la conducta humana observable, no se ocupa de la conciencia, el conductismo se fundamenta en que a un estímulo le sigue una respuesta, siendo ésta el resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente, la falla del conductismo es su simplista explicación mecanicista de la compleja acción humana, uno de los mayores méritos del conductismo es su llamada de atención hacia la objetividad contra el subjetivismo. Los modelos conductistas requieren mucho menos participación del maestro.

Diseño curricular cognitivo

En el cognoscitismo en el ámbito de la psicología, es identificado como constructivismo (aunque esto puede ser discutible) —, el aprendizaje se realiza mediante la relación de diversos aspectos registrados en la memoria, independientemente que hayan ocurrido en tiempos y espacios distintos, pueden hacerse converger para producir un nuevo conocimiento producto de la razón, y de la lógica.

Es una teoría que representada por diversos autores tales como Jean Piaget, David P. Ausubel, Vygotski, entre otros, donde se establece que el aprendiz construye sus conocimientos en etapas, mediante una reestructuración de esquemas mentales, diría Piaget, que el alumno pasa por etapas como asimilación, adaptación y acomodación, llegando a un estado de equilibrio, anteponiendo un estado de desequilibrio, es decir es un proceso de andamiaje, donde el conocimiento nuevo por aprender a un nivel mayor debe ser altamente significativo y el alumno debe mostrar una actitud positiva ante el nuevo conocimiento, y la labor básica del docente en crear situaciones de aprendizaje, es decir se debe basar en hechos reales para que resulte significativo. Por lo cual el cognoscitismo es la teoría que se encarga de estudiar los procesos de aprendizaje por los que pasa un alumno.

Como reacción al conductismo, surgió en los años 50's la psicología cognitiva. Si el conductismo había sacado por la puerta de atrás al mentalismo de la psicología científica, la psicología cognitiva lo vuelve a traer por la puerta de adelante, haciendo uso de la nueva terminología de las tecnologías de la informática. La psicología cognitiva fue un desarrollo norteamericano favorecido por una gran cantidad de factores circunstanciales del momento, pero en especial la insatisfacción que muchos psicólogos sintieron con el neoconductismo para responder preguntas acerca de los procesos mentales superiores, los desarrollos europeos y el cambio en el paradigma científico a nivel mundial, ya que el conductismo estuvo favorecido por el ambiente del positivismo y en parte por el positivismo lógico, pero con la ascensión del modelo hipotético deductivo popperiano, más de carácter racionalista, cambia

también la forma de ver la ciencia en general y de cómo hacer una ciencia psicológica. Sin embargo, el cognitivismo es heredero de muchas características de la psicología funcional norteamericana, en particular, el interés de explicar los procesos mentales de acuerdo a su función adaptativa. También hereda del neoconductismo, el hecho de considerar a la conducta como dato objetivo a través del cual se pueden estudiar procesos internos de forma hipotético-deductiva; por tal razón, muchos autores consideran al cognitivismo como una clase más de conductismo metodológico.

Respecto al aprendizaje, el cognitivismo entró a responder a su modo muchos de los temas que habían sido tradicionales para el conductismo, entre ellos aprendizaje, solo que, en vez de ser su tema central, ha seccionado el problema de la relación entre sujeto cognoscente y objeto conocido en una serie de procesos con sus propias operaciones y particularidades, por lo tanto, la mayoría de las teorías cognitivas se refieren a procesos específicos más que a una visión del aprendizaje como totalidad.

El cognitivismo tuvo un auge impresionante entre los años 60's y 70's, sin embargo, su influencia ha venido decreciendo poco a poco durante los últimos 20 años; de todas formas sigue siendo un movimiento importante en psicología, y se podría decir sin exagerar, que se convirtió en el enfoque más aglutinador y representativo de la psicología norteamericana y mundial durante la segunda mitad del siglo XX y como representante de una visión naturalista del ser humano, todavía lo sigue siendo.

Modelo teórico enseñanza-aprendizaje docente estudiante metodología contenidos objetivos evaluación centrado en los procesos mentales del individuo. Currículum flexible mediador del aprendizaje. Enseña a aprender, facilita el desarrollo de capacidades es el protagonista del proceso. Es crítico y creador, activismo y comprensión están centrados en procesos medios para desarrollar capacidades y valores indican cambios de conducta. Son operativos. Son observables. Cuantitativa y cualitativamente.

Diseño curricular constructivista

Básicamente puede decirse que el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Modelo Teórico Enseñanza-aprendizaje Docente Estudiante Metodología Contenidos Objetivos Evaluación Está centrado en la persona, en sus experiencias que realiza nuevas construcciones mentales, proporciona los instrumentos para que el alumno

construya, aprende durante el proceso de construcción del conocimiento, hace hincapié en que se construya la comprensión, favorece la capacidad crítica y de análisis. Se reflejan como valores y actitudes. Trabajos en grupo, presentaciones, discusiones, debates, tareas.

Diseño curricular constructivista

Propósitos ¿Para qué? Enseñanza- Contenidos ¿El qué? Evaluación ¿Nivel de Logro? Secuencias ¿Cuándo? Estrategias Metodológicas ¿Cómo? Recursos ¿Con qué?

Luego de manifestar las posturas del constructivismo, se puede concluir que:

- 1.- La reforma educacional tiene como base el constructivismo, ya que todas sus acciones tienen a lograr que los alumnos construyan su propio aprendizaje logrando aprendizajes significativos.
- 2.- Las experiencias y conocimientos previos del alumno son claves para lograr mejores aprendizajes.
- 3.- Para que los docentes hagan suya esta corriente y la vivan realmente en el día a día deben conocer muy bien sus principios y conocer el punto de vista de quienes son precursores en el constructivismo pues solo de esta forma tendrán una base sólida para su implementación.
- 4.- Cuando hablamos de "construcción de los aprendizajes", nos referimos a que el alumno para aprender realiza diferentes conexiones cognitivas que le permiten utilizar operaciones mentales y con la utilización de sus conocimientos previos puede ir armando nuevos aprendizajes.
- 5.- El profesor tiene un rol de mediador en el aprendizaje, debe hacer que el alumno investigue, descubra, compare y comparta sus ideas.
- 6.- Para una acción efectiva desde el punto de vista del constructivismo, el profesor debe partir del nivel de desarrollo del alumno, considerando siempre sus experiencias previas.
- 7.- El constructivismo es la corriente de moda aplicada actualmente a la educación, pero de acuerdo a lo leído y a la experiencia personal, en la práctica es difícil ser totalmente constructivista, ya que las realidades en las escuelas son variadas y hay muchos factores que influyen para adscribirse totalmente a esta corriente.

A pesar de estas similitudes entre el cognoscitvismo y el constructivismo, el lado objetivo del cognoscitvismo soportado por el uso de modelos para utilizarse en una aproximación de sistema del diseño Instruccional, el constructivismo no es compatible con esa aproximación, como dice Jonassen: "Lo problemático del constructivismo para los diseñadores Instruccionales, es que, si cada individuo es responsable de la construcción de su conocimiento, ¿Cómo podemos, como diseñadores, determinar y asegurar un conjunto de salidas para el aprendizaje?, ¿Cómo es de esperarse que lo hagamos?" (Jonassen, en línea)

En el mismo artículo, Jonassen da una lista de implicaciones del constructivismo para el diseño instruccional: "... la construcción de conocimientos propuestos podrían facilitarse

mediante un ambiente de aprendizaje que: Proporcione múltiples representaciones de la realidad – evite sobre simplificaciones de la instrucción por la representación de la complejidad natural del mundo.

- Realice actividades reales auténticas – que estén contextualizadas.
- Proporcione un mundo real, ambientes de aprendizaje basados en casos, en lugar de instrucciones secuenciales predeterminadas.
- Refuerce la práctica de reflexión.
- Faculte contextos – y contenidos- conocimientos dependientes de la construcción.
- Soporte la construcción colaborativa de conocimientos a través de la negociación social, no ponga a competir a los estudiantes por el reconocimiento.

"A pesar de que creemos que el constructivismo no es una teoría prescriptiva de la instrucción, cabría la posibilidad de que proporcionara una guía más explícita de cómo diseñar ambientes de aprendizaje que refuercen el aprendizaje constructivista".

Jonassen señala que la diferencia entre el diseño instruccional para el constructivismo y el objetivismo (conductismo y cognoscitvismo), es que el diseño basado en objetivos tiene salidas predeterminadas e interviene en el proceso de aprendizaje para crear esquemas predeterminados de la realidad de un concepto en la mente del que aprende; mientras que el constructivismo se reserva porque las salidas del aprendiz generalmente son impredecibles, la instrucción debe reforzar, más no moldear el aprendizaje. Con esto en mente, Jonassen buscó aspectos comunes a través de la aproximación constructivista para que los estudiantes sugirieran un "modelo" que le permitiera diseñar ambientes de aprendizaje constructivistas. "...un proceso de diseño instruccional constructivista debe estar relacionado con el diseño de ambientes que favorezcan la construcción de conocimiento, el cual..." esté basado en la negociación interna:

un proceso de articulación de esquemas mentales, utilizando aquellos esquemas que expliquen, predigan e infieran y reflexionen sobre su utilidad (acomodación de Piaget, ajuste y reestructuración de Norman y Rumelhart.

- esté basado en la negociación social:
 - un proceso de compartir una realidad con otros usando los mismos o procesos similares a los de la negociación interna.
- sea facilitado mediante la exploración del medio ambiente del mundo real y por la incorporación de nuevos entornos:
 - procesos que están regulados por cada intención, necesidades y/o expectativas individuales.
- los resultados se identifican en nuevos esquemas mentales y por ello, tiene sentido para el que aprende, contextos reales para el aprendizaje y el uso del conocimiento construido.

- debe soportarse mediante problemas basados en casos que se hayan derivado de una situación del mundo real con toda su incertidumbre y complejidad y basados en una práctica auténtica de la vida real.
- requiere del entendimiento de sus propios procesos de pensamiento y de los métodos de solución de problemas.
- los problemas de un contexto son diferentes a los de otro.
- modelado para el aprendiz mediante el desarrollo de habilidades pero no necesariamente tiene que ser expertos realizadores.
- requiere de la colaboración tanto del que aprende como del que facilita □
- Aquí el profesor funciona más como un entrenador u orientador que un proveedor de conocimientos. proporciona un conjunto de herramientas intelectuales que facilitan la negociación mental interna necesaria para construir esquemas mentales nuevos.

Currícula en la universidad pública

En cuanto al discurso sobre el currículo se pueden diferenciar dos tendencias: una de corte crítico que se ha venido desarrollando en los últimos años la cual es relativamente consistente en sus planteamientos, pero tiene un incipiente arraigo en los procesos curriculares concretos y otra de corte técnico duramente criticada pero con un fuerte arraigo en los procesos curriculares concretos misma que ha intentado recuperar las críticas refuncionalizando sus aportes al incorporarlos a su lógica interna. En la primera se critica el diseño curricular por objetivos, se propone el trabajo de programación a partir de las estructuras conceptuales: en esta tarea se subraya el papel del docente, se intenta la re conceptualización de la noción misma de objetivos y de su vinculación con el problema de la acreditación y la evaluación; el modelo curricular de las UAM s (particularmente el modelo Xochimilco) impacta de manera significativa al campo; desataca la discusión sobre las diversas nociones de la práctica profesional, las características de su modelo educativo está centrado en el alumno y su sistema de aprendizaje presenta las siguientes características: La interdisciplinariedad, la liga de investigación y la docencia, el auto aprendizaje, el trabajo en equipo, y el desarrollo de una visión crítica y ética. La metodología desarrollada para el diseño curricular cuenta con una serie de pasos organizados y estructurados con el fin de conformar el currículo, presentando las siguientes características: Dinámico; orientado al cambio de una manera lógica y razonada; Continuo: se compone de varias fases estrechamente relacionadas entre si con una secuencia de espiral; participativo: ya que requiere de la colaboración de todos los actores involucrados en el proceso de E-A. Mientras que en la UAM Atzacapozalco se desarrollan intentos para trabajar desde una perspectiva amplia de participación en los procesos curriculares, se incorpora la perspectiva del análisis de cotidiano al campo del currículo. En educación superior se reconoce al currículo como una práctica social, se trabaja sobre la relación entre el currículo y la formación docente, señala su “agotamiento” (cfr. De Alba, 1991:1, 2,3).

En la tendencia técnica, después del auge del diseño por objetivos se observan como influencias y rasgos importantes el énfasis en el análisis del contenido, la preeminencia de

la noción planificación en el campo educativo y en lo curricular, así como en estrecha vinculación con esta la noción de evaluación

En esta línea cobra importancia la evaluación de programas. “Si bien la práctica dominante sigue siendo aquella que se caracteriza – entre otras cuestiones importantes- porque la elaboración de la evaluación de los curricular sigue estando en unas cuantas manos, así como son la ausencia de investigaciones, análisis y reflexiones sobre la vida escolar generada en torno al currículo, es cierto también que se han multiplicado los espacios institucionales que dan cabida a equipos académicos y especialistas dedicados a lo curricular (De alba, 1987:137-148).

Cabe enfatizar que se observa en la práctica un problema central: la ausencia del análisis sobre el problema formativo, así como de espacios formativos sobre lo curricular.

Hace algunos años Roberto Follari (1983) y Ángel Díaz Barriga (1983-1984) con distintos énfasis señalaban la importancia de privilegiar una sólida formación teórica ante el embate de la tendencia curricular que propugnaba por diseñar los currículos de acuerdo a las funciones profesionales o tareas desempeñadas por los egresados en el mercado de trabajo. Hoy en día ante los acelerados avances de la microelectrónica y de la tecnología de punta en general, esta formación teórica básica se empieza a exigir a partir de las necesidades de mercado de trabajo.

Situación que nos obliga a plantear una diferencia entre una formación teórica y básica y una crítico-social. Esto es, parece fundamental sostener la importancia de una formación teórica básica en la Universidad, sin embargo, también es importante reflexionar sobre la necesidad de una formación crítico-social que permita al egresado, la comprensión del papel que juega su profesión en el contexto social amplio y, por lo tanto, del que juega como profesionista, sujeto social, parte constitutiva del tejido social.

Ahora bien, con el último señalamiento, se quiere enfatizar la importancia de concebir al currículo de una manera amplia, así como de intervenir en el en todos sus aspectos y dimensiones. Esto es, en el momento de actuar se prevean cambios en el currículo, es importante volver la mirada a sus aspectos formales estructurales al tiempo que se

siga insistiendo en la importancia de conocer los procesales-prácticos y la relación entre ambos.

Ahora bien, de acuerdo al modelo que actualmente se desarrolla dentro de la Universidad Autónoma de Nayarit, nos dimos a la tarea de investigar un poco más en qué consiste y cuáles son los antecedentes del modelo por competencias. La aplicación de la formación por competencias comienza en 1973, se instrumenta en una escuela de enfermería de nivel medio en Milwaukee, Estados Unidos. En 1984 se aplica en un colegio de enseñanza general de Canadá y se instrumenta en Escocia, Gran Bretaña (nivel obrero). Estas experiencias tienen un marcado carácter conductista y son rechazadas por algunos investigadores en materia educacional. En 1986 comenzó en el nivel medio profesional en Quebec, Canadá, con buenos resultados, a partir de las condiciones materiales que tienen los colegios profesionales (CEGEP) que permiten la utilización de simuladores, medios de enseñanza, computadoras, etc. En 1988 se aplica en el nivel de técnico medio en Escocia, Reino Unido. En 1993 se aplica de forma general en la formación básica y preuniversitaria de Quebec, Canadá. Estas últimas experiencias tienen resultados satisfactorios, aunque basadas en el constructivismo.

En lo referente al diseño curricular por competencias se define frecuentemente competencia como el conjunto de “conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desempeñar una ocupación dada”. Esta definición, heredera del concepto de McClellan, profesor de psicología de Harvard de los años 70, sintetiza algunas reflexiones y estudios complejos, en contraste con la aparente sencillez de la definición. Desde la perspectiva de la formación universitaria, destaca la idea de que para realizar con éxito una función determinada se requieren conocimientos, actitudes y habilidades, lo cual cuestiona ideas subyacentes a algunas creencias difundidas en este nivel educativo, como por ejemplo, que con una formación únicamente ocupada de conocimientos se puede lograr una práctica adecuada en un campo complejo, que las actitudes son impropias de la formación universitaria o que las habilidades tienen que ver más bien con aptitudes personales que con el aprendizaje.

Por otro lado, en esta definición se identifica la competencia con la capacidad del sujeto para realizar una ocupación con éxito. Aparentemente, capacidad y ocupación son dos realidades independientes y se induce a creer que si el sujeto desarrolla la capacidad adecuada llevará adelante la ocupación correspondiente.

Analizaremos brevemente algunas definiciones procedentes del ámbito profesional y del educativo:

Competencia según Le Boterf (2001), experto en ingeniería de recursos humanos, es la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes). En esta definición destaca la idea de interacción entre los recursos personales y los del entorno, así como la inclusión del resultado de ambos en una conducta verificable. Desde esta perspectiva

sólo se confirma la competencia cuando se ha puesto a prueba. La competencia implica capacidad propia (habilidades...), pero incluye la capacidad de movilizarla y del mismo modo movilizar los recursos del entorno. Implica por tanto una adaptación en cada situación y por ello es más compleja.

Desde otra perspectiva Rey (1996), Director del Servicio de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre de Bruselas, define competencia como la capacidad de generar aplicaciones o soluciones adaptadas a cada situación, movilizando los propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida. Este autor distingue las competencias como conductas: "capacidad de cumplir una tarea determinada"; y la competencia como función: "sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales organizados como esquemas operacionales que permiten, frente a una familia de situaciones, la identificación de un problema y su resolución mediante una acción eficaz".

En estas dos perspectivas, profesional y educativa, encontramos coincidencia en un concepto que pone de relieve la interacción entre cualidades personales y características del entorno, ante las cuales el sujeto es capaz de movilizar y producir efectos deseados, intencionalmente previstos y regulados en su ejecución.

Por otro lado, vinculado a la práctica de elaborar diseños curriculares profesionales, se han llegado a elaborar algunas taxonomías de competencias como por ejemplo, los cinco niveles de competencia definidos en el Reino Unido que van desde "la realización de una variada gama de actividades laborales, en su mayoría rutinarias y predecibles", en el nivel 1, hasta "la aplicación de una importante gama de principios fundamentales y técnicas complejas en una amplia y a veces impredecible variedad de contextos. Se requiere una autonomía personal muy importante y, con frecuencia, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros y a la distribución de recursos sustanciales. Asimismo, requiere de responsabilidad personal en materia de análisis y diagnósticos, diseño, planificación, ejecución y evaluación.", en el nivel cinco (Posada, 2004), en el que se encontrarían la mayoría de las competencias apropiadas para ser adquiridas en la universidad.

Por lo hasta el momento expuesto cabe realizar la siguiente reflexión desde nuestra función como directos involucrados en la formación de un estudiante dentro de una sociedad llena de conflictos como la que actualmente estamos viviendo, con un ambiente tan competitivo y con un sistema que estimula más la memoria que el aprendizaje significativo, preocuparnos por qué desde las aulas contribuyamos a formar personas no ajenas a la realidad social, inmersas en el mundo cambiante y comprometidas con un mejoramiento de la calidad de vida de los mexicanos y particularmente del pueblo nayarita, debe ser nuestra función principal.

Y por supuesto cabe que como universitarios trabajemos por currículos donde no se privilegie la memoria y si a una educación de pensar, de hacer hombres libres, que piensen en las necesidades del país y que se potencie al hombre como tal en todas sus dimensiones, que lo haga competitivo en el mercado laboral, creativo e innovador.

Conclusiones preliminares

A lo largo de este ensayo, se ha venido hablando de uno de los elementos clave en el proceso educativo y donde recae un gran peso que junto con la sociedad, se apoya irremediabilmente para lograr un desarrollo social, cultural, político y económico. Se pretende dejar establecido que el currículo es un todo y que no es algo de lo que podamos reducir a un listado de materias que nos dan una trayectoria de los estudios que se realizan al interior de las instituciones de educación superior. El currículo son los maestros, las instalaciones educativas, la sociedad, los alumnos, los padres de los alumnos, las instituciones gubernamentales y privadas, es decir, es todo y parte de nuestra responsabilidad como docentes es saber hacer de su existencia, un proyecto congruente en busca de un equilibrio entre ellos.

No es difícil escuchar con frecuencia a las instituciones educativas, la familia, el gobierno, la sociedad, las empresas públicas y privadas el entrar en discusiones en torno a y sobre quién tiene la culpa en las inequidades, desigualdades y atraso en la educación, tanto que se ha vuelto un círculo vicioso que no genera valor para darle respuesta a los grandes desafíos que se nos presentan como estudiosos de la educación. Este círculo requiere de propuestas viables y concretas sobre el sistema educativo mexicano, pero sobre todo, de la voluntad de políticos bien preparados para darle un giro nuevo al proceso de transformación que se está impulsando.

Nuestro país posee todos los elementos y la capacidad en recursos humanos preparados para generar estos cambios, sólo falta voluntad para fomentar ese cambio. Cada día nosotros como profesores universitarios debemos enfrentar los grandes desafíos que significan las enormes olas de información que recibimos y que ya no sabemos qué hacer con ella y a la vez enfrentar con gran fortaleza la creciente pasividad con que nuestros alumnos reciben la educación, en gran parte por los efectos de la inmediatez que con lleva el uso de nuevas tecnologías que en los más de los casos están mal utilizadas. Nuevos retos y a la vez representan nuevas oportunidades de transformar lo que la sociedad mediante un voto de confianza ha puesto en nuestras manos y que gracias a que podemos estar frente a un grupo de estudiantes de diferente condición social y económica, tenemos la oportunidad de generar con nuestras palabras y nuestros actos lo que hará la diferencia: la relación entre las distintas fuerzas que convergen en el currículo escolar

Bibliografía

Aguilar, L.R.F 1988. El enfoque cognoscitivo contemporáneo. Apuntes para la materia de tecnología educativa III. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología. México. UNAM

Antaki, Ikram. *El manual del ciudadano contemporáneo*. Primera edición. Ariel. México, 2000. (pp. 181-188)
-CasariniRatto, Martha. *Teoría y Diseño Curricular*. Segunda edición. Trillas. México, 1999. (pp. 1-36)

Díaz-Barriga, F.; Lule, M. L.; Pacheco, P. D.; Rojas Drummond, S. y SAAD, D. E. 1995. *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas

Díaz Barriga, Ángel coord. *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. Consejo mexicano de investigación Educativa. Primera edición. México, 1992.

Díaz, Barriga Frida. "Formación docente y educación basada en competencias", en: *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento universitario. No. 91

CESU-UNAM. 2000.

Ferreira, Horacio Ademar. *"El currículum como desafío institucional"* 2da ed. Buenos Aires. Ediciones y Novedades Educativas 2001.

Gimeno Sacristán, J., *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 1989.

Gonczi, A. *Enfoques de la educación basada en competencias: la Experiencia Australiana (segunda parte)*. La Academia. noviembre-diciembre de 1997.

Le Boterf. G. "La ingeniería de las competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Kemmis, Stephen 1988. Prefacio, *La naturaleza de la teoría del "currículum"* y Cap. 2: *El nacimiento de la moderna teoría educativa bajo la influencia de la educación de masas en: currículum mas allá de la teoría de la reproducción*, Morata Madrid.

Stenhouse, Lawrence 1998. "Problemas en la investigación y desarrollo del currículum. 5ta.ed Morata, Madrid.

Taba, Hilda 1974. Cap. 2 “Conceptos corrientes sobre la función de la escuela”, Cap.21 “Modelos corrientes para la organización del currículo”, en: Elaboración del curriculum, Troquel Buenos Aires.

Tyler, Ralph 1973. “Introducción Cap. I, en principios básicos del currículo, Troquel, Buenos Aires.

Direcciones Electrónicas

Posada Álvarez. Formación superior basada en competencias: interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista Iberoamericana de Educación. No. 34(6) Abril 2005 http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup22.htm

Lazo, L y R. Castaño. La investigación curricular en las carreras de formación profesional técnicos. Un enfoque sistémico. ISPETP, Ciudad de la Habana, Febrero 2001. (versión digital).

Tesis de Grado. Lara Valenzuela Lorena. 2001. Modelo Pedagógico para el diseño de diplomados en Educación Superior. Facultad en Ciencias de la Educación U.A.N. Maestría en Educación Superior. Tepic, Nayarit.

La Tecnología Instruccional y Educación a Distancia ¿Es una Profesión Emergente o sólo una Moda?

María Francisca Yolanda Camacho González⁶⁴
Rubén Paul Benítez Cortés⁶⁵

Resumen

De igual manera se hace referencia a que la TI y la ED como un solo campo de estudio, presenta un embalaje formativo más completo debido a la mezcla de dos disciplinas, lo cual permite estructurar un perfil pertinente a dos contextos educativos, el de la enseñanza convencional y el de la enseñanza a distancia.

Palabras Claves: Profesión, Tecnología Instruccional, Educación a Distancia.

Introducción

⁶⁴ Docente Unidad Académica de Economía e Informática de la Universidad Autónoma de Nayarit. yol65@hotmail.com

⁶⁵ Docente Unidad Académica de Economía e Informática de la Universidad Autónoma de Nayaritrbencor@hotmail.com

El ofrecimiento instruccional implica la formación de profesionales de la educación cuyo propósito sea el de mediar procesos de enseñanza y de aprendizaje en diferentes contextos, que van desde aquellos en que los recursos instruccionales disponibles son los tradicionales (cuadernos, pizarras y tizas) hasta otros en los que la Web y recursos tecnológicos de última generación constituyen la cotidianidad del quehacer del profesional de la educación. La profesión de educador se ha visto fuertemente influida por las nuevas tecnologías, lo cual propicia el surgimiento de nuevas profesiones, así como también la reorientación de otras existentes (Fernández, 2001). Así mismo, las demandas sociales de diversos contextos, exigen nuevas modalidades de ofrecimiento instruccional y el mejoramiento de la calidad educativa; por consiguiente, en este marco de desarrollo tecnológico y exigencia de alternativas de ofrecimiento, la educación a distancia (ED) y la tecnología instruccional (TI) parecen converger para dar solución a estas demandas.

El ofrecimiento instruccional a distancia es una modalidad educativa que requiere la formación de profesionales de la educación que permitan establecer procesos dirigidos a unir al profesor y a los estudiantes durante el ofrecimiento del contenido de un curso, y en esta forma de ofrecimiento la TI juega un papel fundamental, puesto que en ésta recae el diseño del curso, las actividades de aprendizaje, y la selección de medios y materiales pertinentes para lograr una instrucción efectiva. Para tal caso, un análisis de la integración de la TI y la ED como un solo campo de estudio parece ser pertinente.

En este trabajo se presenta la postura y fundamentación de los autores de una profesión emergente, la Tecnología Instrucciona l y la Educación a Distancia (TIED).

Para este propósito se establece un análisis de los criterios que determinan la transición de un campo de estudio en una profesión, esto con la intención de fundamentar la posición de los autores respecto a si el campo de la TIED puede ser considerada una profesión emergente o solo es una ocupación que está de moda. Posteriormente, se describen las definiciones de Tecnología Instrucciona l (TI) y la Educación a Distancia (ED), así como sus características más relevantes. Finalmente, se justifica la necesidad de la TIED como una profesión y se describe su campo de acción.

La Profesión

Previo a intentar explicar y fundamentar una posición acerca de si la TIED es una profesión o no, es necesario determinar el criterio que servirá de referencia para discernir una postura al respecto. Durante la etapa inicial del desarrollo de este trabajo fue de especial interés de los autores que dicha postura estuviera encuadrada al contexto de México y en base a las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya que es la única dependencia facultada para otorgar a una universidad pública o privada el registro de una profesión y el permiso para su ofrecimiento.

Los autores, al indagar al respecto, pudieron determinar que en México el registro de una profesión consiste en un trámite administrativo en el que la Dirección General de Profesiones de la SEP tan solo solicita información correspondiente al mapa curricular del programa educativo profesional que se desea registrar, así como copia de los documentos oficiales que emitirá la universidad para respaldar que sus egresados lograron culminar el programa educativo correspondiente (SEP, 2009). Por esta razón, se concluyó, que en México, las autoridades educativas no ofrecen un modelo que señale cuáles son los criterios teóricos-prácticos que sustentan la pertinencia de una profesión existente o de una nueva.

Sin embargo, La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su anexo denominado “Ley Reglamentaria de los Artículos 4º y 5º Constitucionales, Relativos al Ejercicio de las Profesiones en el Distrito y Territorios Federales”, establece que la regulación del ejercicio de las profesiones corresponde a los colegios de profesionistas o comisiones técnicas que se organicen para cada profesión. Corresponde además a estos colegios y comisiones, determinar las ramas de profesión válidas y los límites de su ejercicio (Diario Oficial de la Federación, 1993).

De acuerdo a lo anterior, la SEP (2008), a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, señala que los colegios de profesionistas, por su conocimiento de las necesidades y la vida cotidiana del ejercicio profesional son quienes: a) establecen los criterios para actualizar y adecuar planes y programas de estudio, b) promueven la creación de nuevas carreras acordes a las necesidades actuales, c) desarrollan nuevas líneas de investigación, y d) proponen candidatos al Premio Nacional de Ciencias y Artes. Por consiguiente, si los colegios o comisiones académicas son quienes determinan los criterios que avalan una profesión, la TIED, al ser un campo multidisciplinario (psicología del aprendizaje, teoría de la comunicación, sociología, tecnologías de la información, pedagogía, etc.) y nuevo en el contexto mexicano actual, se tienen limitaciones para ubicar la TIED en un colegio o comisión pertinente. Por tal motivo, este análisis se fundamenta en criterios que son generalmente aceptados y utilizados por colegios y agencias de carácter internacional.

Criterios que identifican a una profesión

La profesión puede definirse como una actividad permanente que sirve de medio de vida y que determina el ingreso a un grupo profesional determinado (Fernández, 2001). En términos generales, Fernández define la profesión como una ocupación que monopoliza una serie de actividades privadas sobre la base de un gran acervo de conocimiento abstracto, que permite a quien lo desempeña una considerable libertad de acción y que tiene importantes consecuencias sociales. Así mismo, Millerson (citado en Fernández, 2001) señala que toda profesión debe cumplir algunas características que permitan medir el grado de profesionalización de las diferentes ocupaciones, ya que los profesionistas deberían tener un sueldo elevado, un estatus social alto y autonomía en su trabajo.

Tomando en cuenta lo anterior, los investigadores, para identificar los criterios que identifican a una profesión, revisaron literatura correspondiente al concepto de

profesión y su recorrido histórico. Como resultado de ello, se encontró evidencia en un trabajo de Fernández (2001) de que una profesión desde un enfoque ocupacional: a) requiere de un conocimiento especializado a través de una capacitación de alto nivel; b) cuenta con elevadas normas éticas, c) el ejercicio de la práctica se encuentra regulada y reglamentada; d) sus practicantes se constituyen en asociaciones profesionales; e) su práctica implica operaciones intelectuales, las cuales adquieren su material de la ciencia, la investigación y la instrucción; y f) surge de una necesidad social y ampliación del mercado de trabajo.

Por otro lado, Finn (1953), destaca que la profesión aplica el conocimiento directo para beneficiar al hombre, que es de carácter intelectual y que debe contemplar las siguientes características: a) es una técnica intelectual, b) una aplicación de la técnica a las actividades del hombre, c) un periodo entrenamiento largo antes de ejercer la profesión, d) debe existir una asociación de miembros de la profesión en un grupo unido caracterizado por una buena comunicación interna entre sus miembros, e) una serie de estándares y un código de ética que deben observarse, y f) un cuerpo organizado de teoría intelectual en permanente desarrollo por la investigación.

Las características señaladas por Fernández (2001) y Finn (1953) son muy similares. Sin embargo, Simonson (2001) sugiere que en el contexto de la tecnología instruccional las seis características de Finn (1953) son las más ampliamente aceptadas.

Puesto que aún con la antigüedad de las características sugeridas por Finn (1953), estas siguen siendo pertinentes y son ampliamente aceptadas por colegios y agencias profesionales para el análisis de un campo de estudio específico. Por tal motivo, con el propósito de establecer una postura de si la TIED es una profesión o no, para este análisis se tomaron de referencia los criterios de Finn.

Estándares Profesionales

Los estándares profesionales para la enseñanza reflejan el conocimiento, las aptitudes, opiniones y disposiciones de los profesores que pueden ofrecer una enseñanza de alta calidad. Los estándares también miden y evalúan. Son herramientas que se emplean constantemente para realizar juicios en muchas áreas de la vida y el trabajo (Ingvarson&Kleinhenz, 2006). Ingvarson y Kleinhenz, también comentan que, quienes definen los estándares deben partir de una visión del aprendizaje de calidad que guiará la tarea de describir lo que los profesores deben saber, esperar y ser capaces de hacer.

En el campo de la educación abierta y a distancia, según (Cookson, 2002) los estándares pueden ser establecidos por instituciones, asociaciones o agencias. En la educación superior en general, el concepto de la calidad se refiere a la atención a los clientes, la coherencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la capacidad de respuesta de las necesidades siempre cambiantes de los clientes.

En las universidades, las expectativas de la calidad están enfocadas en la responsabilidad pública, el aprendizaje de los estudiantes, la productividad y la actuación de los académicos, la efectividad de los programas y la evaluación institucional (Peterson & Sporn, citados en Cookson, 2002). En este sentido, uno de los estándares de calidad en la educación a distancia, es el liderazgo y estilo de gestión, el cual ha sido uno de los proyectos del Consorcio-red de Educación a Distancia (Silvio, 2004) y cuyo propósito es que se ejerza un liderazgo adecuado para garantizar una gestión idónea de la calidad de la educación a distancia.

Continuando con los estándares, Fernández (2001) comenta que tradicionalmente las universidades han sido responsables de proveer de forma inicial el conocimiento profesional, ya que durante algún tiempo fueron las únicas en desempeñar un papel de agentes de cambio y de líderes en lo relacionado con fijar los estándares bajo los cuales deberían regirse las profesiones. Sin embargo, comenta Fernández, en la última década, y más a partir de la puesta en vigor de los Tratados de Libre Comercio, las asociaciones y colegios de profesionistas han tomado también esta responsabilidad, al ofrecer por diversos conductos programas de actualización y formación para sus miembros.

La Tecnología instruccional y la educación a distancia

La TI y la ED son dos campos de estudio diferentes; sin embargo, en el contexto educativo actual suelen complementarse. En sus inicios la educación a distancia se basó en el ofrecimiento instruccional por correspondencia (Black, 2007); pero debido a los avances tecnológicos y, por consiguiente, en el desarrollo de nuevos medios de comunicación, tuvieron impacto tanto en los medios instruccionales utilizados por la TI como en la forma de ofrecer estos en la ED. En el contexto actual, donde los medios instruccionales suelen basarse en medios digitales cuyo contenido instruccional puede estar almacenado en formato escrito, video, audio e imágenes; y donde estos medios digitales pueden ser accedidos, almacenados y transferidos por la tecnología de Internet, ha potenciado enormemente las capacidades del ofrecimiento a distancia. Del mismo modo, el uso de algunos medios instruccionales adoptados en el campo de la TI para el diseño de actividades instruccionales ha llegado a traslaparse con el campo de la ED.

Históricamente se ha catalogado a la TI y la ED como dos campos de estudio distintos, es por ello que es necesario traer a discusión sus definiciones más ampliamente aceptadas, sus antecedentes y principales componentes. Posteriormente, a partir del

análisis de los criterios de Finn (1953) se establece un análisis de la TI y la ED (TIED) como un campo único.

La Tecnología instruccional

La tecnología es conocimiento práctico sistematizado, basado en la experimentación y/o teoría científica, lo cual enriquece la capacidad de la sociedad para producir bienes y servicios, y la cual está embebida en habilidades productivas, organización, o maquinaria (Bernard, citado por Saettler, 2004). En este sentido, la TI refiere al desarrollo de una tecnología de la educación en donde una clase de conocimiento es sistemáticamente aplicado en el proceso de instrucción, lo que implica el uso de ciertos productos o medios dentro de una particular tecnología de la instrucción (Saettler, 2004).

La TI a través de los años ha sufrido cambios significativos debido a cambios en los valores educativos, metas, u objetivos que se intentan transmitir o preservar. Por ejemplo, culturas de antaño inventaron sistemas de signos para escribir, almacenar y transmitir información. Sobre este aspecto, es posible encontrar en cada etapa de la historia humana una técnica instruccional o un conjunto de procedimientos con la intención de implementar una cultura particular, reflejando así formas particulares de pensamiento, actuar, hablar o sentir (Saettler, 2004).

La invención de la prensa fue un acontecimiento importante para llevar la instrucción que culturas avanzadas necesitaban y provocó la experimentación de una técnica para la presentación de contenido (Saettler, 2004). Sobre esta idea, Johann Comenius, un maestro y teólogo del siglo XVII, vio en el libro impreso la oportunidad de organizar el contenido en una secuencia óptima, haciendo posible enseñar a cientos de pupilos a la vez (Keatinge, citado por Saettler, 2004).

Considerando lo anteriormente expuesto, Heinich et al. (citados en Saettler, 2004) a finales de los 80s adaptaron la definición de tecnología aplicándola a la instrucción, y definieron la TI como la “aplicación del conocimiento científico acerca del aprendizaje humano a las tareas de la enseñanza y el aprendizaje”. Por tanto, la tecnología de la instrucción “es un particular acomodo sistemático de eventos de enseñanza-aprendizaje diseñados para llevar nuestros conocimientos sobre el aprendizaje a la práctica en una manera efectiva y predecible para atender objetivos específicos de aprendizaje” (Saettler, 2004, p. 6).

En un sentido más amplio, la Association for Educational Communications and Technology (AECT), la cual es la asociación profesional más grande en este campo, adoptó la definición de TI como “la teoría y práctica del diseño, desarrollo, utilización, administración, y evaluación de procesos y recursos para el aprendizaje” (Seels&Ritchie, 1994). Así pues, la definición oficial de la AECT, refiere en forma resumida a un proceso complejo para analizar problemas de aprendizaje y para crear, probar, e implementar soluciones a esos problemas (Molenda, 2003).

Si se considera la definición de la AECT, los componentes teórico-prácticos que presume tal definición deben explicar en un sentido teórico cuáles son los procesos y recursos, y que los hace más eficientes a unos que a otros. Por otro lado, la TI desde un enfoque práctico, debe sugerir lo que la gente debe hacer cuando aplica la teoría (analiza problemas, planea soluciones, crea materiales, usa los materiales, y evalúa los resultados).

La Wayne State University al referirse a su Programa de Maestría en Tecnología Instruccional, explica las implicaciones de los procesos y recursos mencionados en la definición de la AECT de la manera siguiente: a) el diseño instruccional busca enseñar como planear, desarrollar, evaluar y administrar el proceso instruccional efectivamente para asegurar un rendimiento mejorado por los aprendices; b) el objetivo de la TI es entender como la gente aprende y como diseñar mejores sistemas instruccionales y mejores materiales instruccionales para facilitar el aprendizaje; c) se debe usar la tecnología apropiada para ayudar el diseño y ofrecimiento de la instrucción; y c) los tecnólogos instruccionales deben resolver problemas actuales. Para ello, deben detectar y entender los problemas de rendimiento y diseñar soluciones específicas para esos problemas.

Una vez expuesto un breve antecedente sobre la TI es necesario responder a la pregunta ¿La tecnología instruccional es una profesión?

Un estudio sobre los medios audiovisuales de Finn (1953) tuvo como objeto determinar si dicho campo podría cubrir los criterios de una profesión. Finn concluyó que el campo audiovisual aún no era una profesión debido a la existencia de problemas en la duración del periodo de entrenamiento; la carencia de un cuerpo de teoría intelectual propio del campo como producto de la investigación; la ausencia de estándares de la profesión, lo cual colocaba a sus practicantes en calidad de aficionados; y solamente se contaba con algunas asociaciones profesionales de ámbito local o estatal lo cual implicaba dificultades para cumplir el requisito de comunicación de alta calidad entre sus miembros.

En la actualidad, el campo de los medios audiovisuales y la investigación sobre el aprendizaje humano se han conjuntado en el campo de la TI. Una concepción popular de la TI es que esta se encuentra ligada a la maduración del movimiento audiovisual en la educación y en los programas de entrenamiento instruccional que iniciaron en la Primera Guerra Mundial, siendo puntas de lanza de este movimiento individuos tales como Skinner y el mismo Finn (Luppicini, 2005). Como evidencia de lo anteriormente expuesto, es importante señalar, que las primeras definiciones de Tecnología Educativa corresponden a definiciones cercanas a la definición de comunicación audiovisual. Por ejemplo Ely (citado por Saettler, 2004) estableció que, la comunicación audiovisual es la rama de la teoría y práctica educativa relacionada con el diseño y uso de mensajes, los cuales controlan el proceso de aprendizaje.

Los conceptos subyacentes de las definiciones de la TI, así como la diversidad de los mismos, hacen difícil evaluar si ésta es una profesión o no, ya que estudiar el proceso sin una definición que guíe nuestro objetivo sería infructuoso (Freison, 2001). Sin embargo, si se considera la definición más reciente de la AECT, la cual establece que "la Tecnología Instruccional es el estudio y práctica ética de facilitar el aprendizaje y

mejorar el rendimiento mediante la creación, uso, y manejo de procesos y recursos tecnológicos apropiados” (Richey, 2008, p. 24), de acuerdo a la evidencia con que actualmente se encuentra sobre este campo, la TI es una profesión.

Existe evidencia de que los problemas encontrados por Finn en 1953 ya han sido superados. Por ejemplo, en relación a la duración del periodo de entrenamiento, se tiene evidencia abrumadora de la existencia de programas de licenciatura, maestría y doctorado en TI, los cuales son regulados en base a rigurosos estándares y códigos de ética implícitos en los procesos de certificación de programas. Entre algunos de estos estándares y códigos de ética se encuentran: a) el código de ética profesional de la Association for Educational Communications and Technology (AECT, 2001), b) Los Estándares Nacionales de Tecnología Educativa para Profesores (International Society for Technology in Education [ISTE], 2006), y c) los estándares del mejoramiento del rendimiento y código de ética del ISPI (International Society for Performance Improvement [ISPI], 2002).

Respecto a la carencia de un cuerpo de teoría intelectual que otorgue certidumbre a la práctica, ha sido ampliamente acotada. Existe evidencia abundante de la existencia de teorías que explican los procesos de aprendizaje y cuya implementación se ve reflejado en la diversidad de métodos instruccionales (Dick & Carey, Keller, Gagné y otros), así como también existe abundante trabajo de investigación sobre el uso de los medios y tecnologías para el aprendizaje (Ej. Heinich, Molenda, Rusell&Smaldino, 2007; Smaldino&Lowther, 2007).

Respecto a las asociaciones profesionales, la consolidación de varias asociaciones relacionadas con la TI ha facilitado la comunicación entre sus miembros, y se han establecido líneas de comunicación a través de conferencias, revistas de investigación, y correos electrónicos. Un ejemplo de las asociaciones y organizaciones existentes en TI puede encontrarse en la siguiente liga: http://classweb.gmu.edu/ndabbagh/Resources/IDKB/resources_assoc_org_listservs.htm

Educación a Distancia

La ED es una forma de ofrecer instrucción. La ED es un tipo de educación, y como todos los tipos de educación, depende de la influencia de valores, opiniones, experiencia, y condiciones externas. Si bien es diferente de la escolarización convencional y tiene muchas características propias, al igual que toda área académica de estudio esta puede ser reconocida como una disciplina por derecho propio, y su base es en general el pensamiento educativo y la experiencia (Holmberg, 1995).

Existen buenas razones para determinar que la ED es una profesión.

Por una parte, se puede señalar que se sustenta en fundamentos teóricos

sólidos debido a la búsqueda del entendimiento y explicación de la disciplina, y por la otra, tiene un sustento práctico o tecnológico a través de la aplicación de principios que han sido investigados con la perspectiva de facilitar el aprendizaje y en otras formas de mejorar la ED (Holmberg, 1995). En este sentido, la ED como una forma de enseñanza-aprendizaje, sirve principalmente a quienes no pueden o no quieren hacer uso de un salón de clases convencional, sobre todo a los adultos con compromisos sociales, familiares, y laborales.

La madurez de la educación a distancia como una profesión es evidente en algunos países. Por ejemplo, en los Estados Unidos, las asociaciones de acreditación regional han acordado una serie de principios que sirven como guías de referencia de los estándares de calidad de la práctica, y que incluso, tales asociaciones en común acuerdo definen la ED como:

Un proceso educativo formal en el cual la mayoría de la instrucción ocurre cuando el estudiante y el instructor no están en el mismo lugar. La instrucción puede ser síncrona o asíncrona. La educación a distancia puede emplear el estudio por correspondencia, audio, video, o tecnologías de computadora (Southern Association of Colleges and Schools [SACS], 2010, p. 9).

En un sentido más elaborado, Simonson y Schlosser (1995) señalan que la ED:

Implica educación formal, basada en actividad educativa institucional en donde el profesor y el estudiante están normalmente separados en locación pero no normalmente separados en tiempo, y donde sistemas de telecomunicaciones de dos vías son utilizados para compartir video, datos, e instrucciones de voz (p. 13).

Keegan (citado por Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2009) con la intención de otorgar una mayor comprensión de algunas de las definiciones de ED, identificó cinco elementos que surgen de las definiciones y que parecen ser recurrentes, éstos son: a) la casi permanente separación del profesor y el aprendiz en todo el proceso de aprendizaje, lo cual distingue a la educación a distancia de la educación tradicional; b) la influencia de una organización educativa en la planificación y preparación de los materiales de aprendizaje y en la provisión de soporte al estudiante; c) el uso de medios (impresos, audio, video, o computadora) para unir al profesor y el estudiante y

llevar el contenido del curso; d) la provisión de comunicación de dos vías, de modo que el estudiante pueda beneficiarse o incluso iniciar el dialogo; y e) la casi permanente ausencia de los estudiantes como un grupo de aprendizaje, por lo que a las personas se les enseña individualmente y no en grupos, pero se tiene la posibilidad de encuentros ocasionales con propósitos didácticos y de socialización.

Considerando los cinco elementos expuestos por Keegan (citado por Simonson et al., 2009) resulta evidente que los elementos diferenciadores de la educación convencional y la educación a distancia son la separación física y en tiempo entre el profesor y los estudiantes, situación que obliga al ofrecimiento instruccional individual y que limita los encuentros en grupo. Sin embargo, como se explicará en el siguiente apartado, es uno de los aspectos que justifican un campo de estudio emergente, el de la Tecnología Instrucciona y la Educación a Distancia.

La TIED

La TI suele ser relacionada al uso de la computadora como herramienta de apoyo a la enseñanza. Aunque esto en gran parte es verdad (dadas las prestaciones que una computadora ofrece), la TI utiliza diversas herramientas basadas en tecnología con fines instruccionales. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que los avances de la ciencia traen consigo nuevas tecnologías o la modificación de algunas, y cuando estas tecnologías son incorporadas, probadas y evaluadas con éxito en contextos educativos, estas se convierten en medios instruccionales. Por consiguiente, de acuerdo a las características y posibilidades de cada uno de los medios, éstos suelen ser adoptados en el campo de la ED.

En el ofrecimiento a distancia, para unir al profesor y al estudiante, y para llevar a este último el contenido del curso, la TI juega un papel fundamental, puesto que en ésta recae el diseño del curso, actividades de aprendizaje, y la selección de los medios y materiales pertinentes para lograr una instrucción efectiva. En este sentido, la TI y la ED como un solo campo de estudio, presenta un embalaje formativo más completo debido a la mezcla de dos disciplinas, lo cual permite estructurar un perfil pertinente a dos contextos educativos, el de la enseñanza convencional y el de la enseñanza a distancia.

Las demandas sociales respecto al acceso y calidad de educativa, ha tenido como consecuencia que las universidades actualmente se vean obligadas a promover una educación más libre, más centrada en el estudiante, dirigida a cubrir necesidades y ritmos de aprendizaje distintos, más individualizada, interactiva, cooperativa y constructiva (Silvio, 2004). En este sentido, la articulación e integración dinámica entre la TI y la ED, se muestra como un enfoque deseable y hacia el cual tiende la educación superior mundial.

Sobre este aspecto, la UNESCO (2004) considera que los futuros profesionales deben formarse y experimentar entornos educativos que hagan un uso innovador de la tecnología. De igual manera, la UNESCO, contribuye con una propuesta de estándares de competencias en Tecnologías de Información y

Comunicación (TIC), para que las instituciones formadoras de docentes se aseguren de que los futuros profesores en ejercicio adquieran las competencias profesionales básicas y estén preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC, y para que la comunidad educativa conozca cómo éstas tecnologías pueden contribuir al aprendizaje.

Así pues, es justificable que la TI y la ED como un solo campo de estudio sea considerado una profesión, tomando en cuenta que se cumple con lo siguiente:

1. Las funciones de un profesional en TI y ED (TIED), requieren de una técnica intelectual, tiene que ser reflexivo en áreas variadas, tales como la evaluación crítica de materiales, la visualización a conceptos abstractos, la mejora de la instrucción y en muchos aspectos de la administración (Finn, 1953). Esto significa que las actividades de un profesionista de TIED pueden ser vistas como las que se realizan en cualquier otra profesión. Es decir, las acciones de un profesional en TIED se fundamentan en la reflexión para aplicar el conocimiento a beneficio del hombre, a partir de la entrega de instrucción adecuada a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, y diseñando materiales y actividades instruccionales que permitan obtener resultados de calidad en el aprendizaje.

2. Un profesional de TIED permanentemente aplica la técnica a sus actividades prácticas. La profesión se está ejerciendo desde el momento en que las técnicas intelectuales son aplicadas en las actividades prácticas cotidianas de enseñanza/aprendizaje. Estas técnicas pueden consistir en diseñar actividades instruccionales para entregar la instrucción de manera efectiva, ilustrar de manera gráfica el proceso de aprendizaje a distancia, analizar el comportamiento de los estudiantes respecto a sesiones asíncronas en modalidades virtuales, administrar la interacción de los estudiantes y diseño organizacional, considerar aspectos psicológicos y sociales en la interacción humano-computadora, entre otros.

3. Los programas de formación de profesionales en TIED requieren de un largo periodo de entrenamiento. Esto puede corroborarse con la duración de los programas de entrenamiento disponibles en este campo, lo cual es congruente con la opinión de Dingwall (2004) al señalar que las profesiones tienen un carácter moral distintivo y un gran nivel de reputación pública, y que su práctica requiere de un tipo de habilidad y juicios especiales basados en un largo entrenamiento.

4. Existen diversas asociaciones profesionales consolidadas en TIED. En estas asociaciones los miembros de cada asociación mantienen una permanente comunicación a través de videoconferencias, congresos nacionales e internacionales, y revistas especializadas. Algunas de las asociaciones reconocidas mundialmente en este campo son: La AECT, CADE, Innovación educativa de la ANUIES, EDUCASE, Virtual Educa, EDULIST, EDUTEC-L, entre otras.

5. Las asociaciones de profesionistas en TIED se han preocupado por formular una serie de estándares y códigos de ética dirigidos a regular las técnicas intelectuales, así como a ampliar de manera constante la investigación en este campo. Sobre este aspecto, una de las asociaciones que ha encabezado el establecimiento de estándares e indicadores de desempeño en tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación es la International Society for Technology in Education (ISTE). Del mismo modo, en diversas instituciones educativas la investigación en el campo de la TIED se ha centrado en analizar, evaluar y comparar tecnologías, así como métodos y pedagogías que pueden ser pertinentes para la educación a distancia (Cookson, 2002).

6. Los profesionistas en TIED han formulado teorías sobre este campo y existe una amplia investigación al respecto. Sobre esta característica Cookson (2002) menciona que la investigación-acción en educación a distancia consta de la investigación cuyo enfoque es la actividad de la enseñanza o el aprendizaje. Los resultados de la investigación son analizados y la reflexión sobre estos puede instar cambios en la manera de proceder, y la adición o sustracción de varios elementos. Estos elementos pueden referirse a una práctica, una política, un curso, un programa o un sistema. Lo ideal, comenta Cookson, será un proceso cíclico en el sentido de que la investigación que sigue la actividad es, a su vez, seguida por más actividad y más investigación.

Así pues, con pertinencia a que la TIED debe ser reconocida como una profesión emergente, en el contexto mundial sólo existe una universidad que ofrece un programa educativo coincidente con la denominación "Tecnología Instruccional y Educación a Distancia", el cual es un doctorado ofrecido por la Nova Southeastern University (NSU). Sin embargo, al indagar en diversos planes de estudio de universidades europeas y de norteamérica, es posible observar que diversos programas orientados a la educación a distancia integran dentro del currículo el diseño instruccional para el aprendizaje en línea y las innovaciones tecnológicas para el ofrecimiento instruccional convencional. Por consiguiente, independientemente del nombre otorgado a estos programas, existen muchas coincidencias respecto al programa ofrecido por la NSU.

Así mismo, en congruencia con el propósito que persigue con la TIED, la NSU define a su programa doctoral de Tecnología Instruccional y Educación a Distancia como un programa que se enfoca a la integración de la TI y la ED en una sola disciplina académica, en donde se aplica la tecnología educativa para la entrega de instrucción y la promoción del aprendizaje, sin preocuparse por la geografía o el tiempo (Fischler School of Education and Human Services [FSEHS], 2010).

El Profesional en TIED

Si se consideran las definiciones de ED y TI de la AECT como una guía para definir el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para la formación de profesionistas en TIED, el programa de formación debe otorgar como mínimo los conocimientos teórico-prácticos que les permitan:

1. Implementar estrategias que permitan acotar la separación geográfica y en tiempo entre profesores y estudiantes.
2. Diseñar estrategias a promover la interacción profesor-estudiante, y entre estudiantes.
3. Crear, utilizar, y manejar procesos y recursos tecnológicos que promuevan el aprendizaje.
4. Establecer y promover políticas y lineamientos institucionales del ejercicio ético de la profesión.

De acuerdo a Simonson et al. (2009) la reducción de la separación entre el profesor y el estudiante es una de las metas de la educación a distancia. En este sentido, para el profesor de rol tradicional “la educación a distancia provee oportunidades para que los profesores [tradicionales] extiendan y expandan su instrucción más allá de los confines de una simple locación” (p. 184). Un cambio en locación sugiere que los estudiantes no están en un mismo lugar geográfico y tiempo, y mediar con esta situación requiere de destrezas adicionales que implican el conocimiento teórico/práctico en que se sustenta la educación a distancia.

Para acotar la separación geográfica y en tiempo entre el profesor y los estudiantes, es necesario un enfoque instruccional centrado en el estudiante. Esto es, que el rol del profesor debe ser de facilitador del aprendizaje del estudiante. Acorde a este enfoque, el estudiante es quien tiene un rol activo en su propio contexto de aprendizaje. Por consiguiente, para mediar con la distancia geográfica y en tiempo entre el profesor y los estudiantes, el uso de sistemas de telecomunicaciones interactivos toma pertinencia como un mecanismo de conexión (Schlosser&Simonson, 2002), pero a la vez es importante incorporar un conjunto de estrategias centradas en el estudiante con el fin de potenciar el auto-aprendizaje (Romero & Rubio, 2002).

El término telecomunicaciones puede ser definido como “comunicación a distancia” e implica el uso de medios electrónicos, tales como la televisión, teléfono, y el internet (Simonson et al., 2009). Sin embargo, de acuerdo a la naturaleza del término, se puede incluir cualquier medio no electrónico. El uso del sistema de telecomunicaciones que será adoptado para facilitar el ofrecimiento instruccional dependerá de los recursos con que cuente la institución. Lo cual implica, que de acuerdo al sistema de

telecomunicaciones adoptado por la institución y las posibilidades de acceso a este sistema por los estudiantes, la comunicación entre el profesor y los estudiantes puede ser sincrónica (de dos vías) o asincrónica (de una vía), y dependerá en mucho de esto las tecnologías y las estrategias que deberán ser utilizadas para el ofrecimiento instruccional y el diseño de los cursos.

El sistema de telecomunicaciones también tiene influencia en la forma de interacción entre el profesor y los estudiantes, y entre estudiantes (Simonson et al., 2009). Por ejemplo, dentro de las tecnologías de tipo sincrónico pueden mencionarse a las aulas virtuales y la videoconferencia, las cuales son sistemas de telecomunicaciones que según Romero y Rubio (2002), permiten “la educación presencial a distancia” (p. 34). Pero si la comunicación fuera asincrónica, el Internet permite el uso de un conjunto de herramientas que gozan de amplia aceptación por los educadores en ED. Entre algunas herramientas asincrónicas se pueden mencionar a los sistemas administradores de cursos (CMS), correo electrónico, y medios basados en multimedia (Simonson et al., 2009). Sin embargo, independientemente del medio que sea utilizado, la comunicación en ambos sentidos debe asegurarse a través de las estrategias metodológicas, los materiales, y el apoyo tutorial.

La creación, uso y manejo de recursos y procesos para el aprendizaje es una tarea compleja que requiere de procedimientos de diseño instruccional para organizarlos en experiencias que promuevan el aprendizaje, esto incluye recursos que puedan ser observados, sentidos, escuchados o completados (Simonson et al., 2009). En algunas instituciones educativas cuyo enfoque es principalmente la ED, suelen tenerse equipos de diseñadores instruccionales (especialistas en TI) para la creación de recursos de aprendizaje; por consiguiente, el profesor a distancia solo debe ser capacitado para utilizarlos y administrarlos. Sin embargo, el profesional en TIED debe ser capaz de desarrollarlos, y esto implica un inventario de conocimientos y habilidades para tal caso. Entre algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de procesos y recursos instruccionales Saetler (2004), menciona los siguientes:

1. Teorías de la instrucción.
2. Teorías del aprendizaje.
3. Uso de medios para la producción de audio y video.
4. Uso de medios para fotografía y gráficos.
5. Evaluación de medios y materiales.
6. Desarrollo de unidades y programas de instrucción.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, la creación de recursos y procesos para el aprendizaje, así como los conocimientos y habilidades necesarios para ofrecer instrucción a distancia son la base formativa del profesional en TIED. Sin embargo, el profesional en TIED es también responsable de desarrollar, proponer e implementar políticas y lineamientos de ética que regulen en las instituciones el ejercicio del ofrecimiento a distancia, puesto que determinan las directrices que permiten a los profesores conocer los diversos aspectos que deben observar en su desempeño. Simonson et al. (2009), señala que una institución que ofrezca educación a distancia debe implementar las políticas siguientes:

Académicas. En éstas se abordan asuntos correspondientes al calendario académico, integridad del curso, proceso de evaluación, acreditación, estándares de calidad, entre otros.

Gobierno. Permiten al profesor conocer las diversas juntas de supervisión, dotación de personal, estructura administrativa, y colegios o enclaves dependientes de la institución.

Legal. En éstas se abordan lo correspondiente al uso de materiales con derechos de autor, propiedad intelectual tanto de profesores como de estudiantes, accesibilidad y responsabilidad.

Soporte a estudiantes. Incluye políticas para los servicios estudiantiles, acceso a biblioteca, ofrecimiento de materiales, entrenamiento de estudiantes, y manejo de inconformidades de los estudiantes.

La AECT (2007), define al código de ética profesional como un conjunto de principios cuya intención es ayudar a sus miembros individual y colectivamente a mantener un alto nivel de conducta profesional. El desarrollo de códigos de ética y estándares corresponde a las asociaciones profesionales y sus miembros deben sujetarse a estas (Finn, 1953). Por tal motivo, para la implementación de programas de ED en las instituciones educativas, es responsabilidad del profesional en TIED establecer condiciones para adoptar y promover el código de ética de la asociación profesional a la que pertenece el programa educativo a distancia.

Conclusiones

Los enormes avances en la tecnología de la comunicación han producido cambios muy significativos en la educación tradicional. Hoy día la gran mayoría de las instituciones educativas están ofreciendo educación a distancia a través del Internet haciendo uso de la tecnología instruccional.

En este sentido, este trabajo justifica el por qué la TIED se considera una profesión, argumentando que cumple las características que algunos autores mencionan que debe conformar toda profesión, aclarando que no es cosa fácil definirla teóricamente. La profesión de TIED representa una alternativa para la formación profesional de miles de jóvenes y adultos que desean incorporarse de manera inmediata al mercado laboral, enfrentando el reto de responder con equidad, calidad y pertinencia a las transformaciones socioeconómicas de un país.

Finalmente, la importancia del por qué debemos comprender conceptos como lo son: profesión, tecnología instruccional, y educación a distancia,

es porque a través de ellas comprendemos las experiencias que surgen de la interacción en diferentes contextos, a través de su integración en diferentes categorías relacionadas con nuestros conocimientos. En ese sentido existirá el reto permanente en las instituciones que ofrezcan la profesión en el campo de la TIED por mantener un compromiso de mejora continua en la calidad de la educación que ofrecen.

Bibliografía

- AECT. 2004. *Important Message from the Definitions & Terminology Committee*. AECT Update. 1(7). Recuperado el 22 de mayo del 2010 de http://www.aect.org/Newsletters/aectletters.asp?vol=vol_1_7
- AECT. 2008. A Code of Professional Ethics. Recuperado el 23 de mayo de 2010 de, <http://www.aect.org/intranet/publications/ethics/ethics03.html>
- Black, L. M. 2007. *A history of scholarship*. En M. G. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education* (pp. 3-14). Mahwah, NJ, EE.UU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cookson, P. S. 2002. *Acceso y equidad en la educación a distancia: investigación, desarrollo y criterios de calidad*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2).
- Diario Oficial de la Federación. 1993. Ley reglamentaria del artículo 5 constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el distrito y territorios federales. Recuperado el 18 de mayo de 2010 de, <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/257/default.htm?s=>
- Dingwall, R. 2004. *Las profesiones y el orden social en una sociedad global*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1).
- Fainholc, B. 2008. *Modelo tecnológico en línea de aprendizaje electrónico mixto (o "Blended learning") para el desarrollo profesional docente de estudiantes en formación, con énfasis en el trabajo colaborativo virtual*. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 21, 1-34.
- Fernández, J. 2001. *Elementos que consolidan el concepto de profesión*. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2).
- Finn, J. 1953. *Professionalizing the audiovisual field*. *Audio-Visual Communication Review*, 1(1), 6-17.
- Fischler School of Education and Human Services. 2010. *ITDE*. Consultado el 1 de julio de 2010 de, <http://itde.nova.edu/faq.htm>

- Freidson, E. 2001. *Teoría de las profesiones estado del arte*. *Perfiles Educativos*, 23(93), 28-43.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D. & Smaldino S. E. 2007. *Instructional media and technologies for learning*. EE.UU: Prentice Hall.
- Holmberg, B. 1995. *Theory and practice of distance education*. New York, NY: Routledge.
- Ingvarson, L. & Kleinhenz, E. (2006). *Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza*. *Revista de educación*, 340, 265-295.
- ISPI. 2002. Standards&Ethics. Consultado el 1 de julio de, http://www.ispi.org/uploadedFiles/ISPI_Site/About_ISPI/About/Standards.pdf
- ISTE. 2006. National educational technology standards. Consultado el 1 de julio de 2010 de, <https://www.iste.org/AM/Template.cfm?Section=NETS>
- Luppicini, R. 2005. *A system definition of educational technology in society*. *Educational Technology & Society*, 8 (3), 103-109.
- Molenda, M. 2003. Tecnología instruccional. Recuperado el 1 de julio de 2010 de, http://www.indiana.edu/~molpage/Instruc_Technol_Encyclo.pdf
- Romero, L. M. & Rubio, M. J. 2002. *Lineamientos generales para la educación a distancia*. Loja, Ecuador: Universidad Técnica.
- SACS. 2010. *Educational practice reference guide*. Consultado el 1 de Julio de 2010 de, http://www.advanc-ed.org/accreditation/standards/advanced_educational_practices_reference_guide.pdf
- Saettler, P. 2004. *The evolution of american educational technology*. Greenwich, Connecticut, EE.UU: Information Age Publishing
- Schlosser, L. A. & Simonson, M. 2002. *Distance education: Definition and glossary of terms*. Charlotte, CA, EE.UU: Information Age Publishing.
- Seels, B. B., & Richey, R. C. 1994. *Instructional technology: The definition of the field*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- SEP 2009. Adición de carreras y/o estudios de posgrado. Consultado el 11 de mayo de 2010 de, http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Adicion_de_Carreras
- Silvio, J. 2004. *El liderazgo en la gestión de la calidad de la educación a distancia como innovación*. *RIED Revista ibeoramericana de educación a distancia*. 7 (2). 17-39.
- Simonson, M. & Schlosser, C. 1995. *More than fiber: Distance education in Iowa*. *TechTrends*, 40 (5), 13-15.

Smaldino, S. E. &Lowther, D. L. 2007. *Instructional Technology and media for learning*. EE.UU: Prentice Hall.

Simonson, M. 2001. *Distance education and online instruction: Profession or field?. The Quarterly Review of Distance Education*, 2(4), 301-302.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. &Zvacek, S. 2009. *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Boston, MA: Prentice.

Spector, J. M. & de la Teja, Ileana. 2000. *Competences for online teaching*. Syracuse, NY, EE.UU.: ERIC Clearinghouse on Information and Technology. (No. de servicio de reproducción ERIC ED 456841)

UNESCO. 2004. *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente: guía de planificación*. París, Francia: División de Educación Superior – UNESCO.

Verdecia, E. (2007). Algunos fundamentos filosóficos y psicológicos de la tecnología educativa. *Revista electrónica de tecnología educativa*, 23.

Panel

Roles del profesorado universitario en la actualidad, docencia e investigación. El caso de España: formación, acceso, acreditación y desarrollo profesional
Coordinador: Arturo Murillo Beltrán

Serafín Antúnez (Coordinador), Paulino Carnicero y Juan José González (Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, España)

Patricia Silva (Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, España).

Dr. Serafín Antúnez: Buenos días. Gracias por las presentaciones que hicieron de nosotros. Nos sentimos muy afortunados de estar con ustedes.

Permítanme, sin embargo, que explique algo más sobre quiénes formamos este grupo de colegas y cuál es la razón que nos trae a compartir esta oportunidad de estudio. Cuando una persona llega a la casa de otra, si es una desconocida o una visitante, resulta muy conveniente que explique quién es y las razones que le llevaron allá. Ayuda a establecer una relación personal más fluida, cálida y próxima.

Somos un grupo de compañeros y compañeras para quienes el conocimiento y la indagación sobre la docencia universitaria constituyen una preocupación y despiertan su interés. Hoy los compartimos con ustedes. Estamos aquí, juntos, con la idea de reflexionar sobre la comprensión y el análisis de este colectivo profesional, poniendo atención especial en su identidad, sus tareas docentes e investigadoras y en su desarrollo profesional, desde la perspectiva de las universidades españolas. Tendremos tiempo luego para dialogar considerando la realidad de ustedes en México.

Trabajamos, como se dijo, de la Universidad de Barcelona. Él es el doctor Paulino Carnicero. Dirige la investigación sobre la Supervisión Escolar en Secundaria en varios estados de México y ese es el motivo principal de nuestra visita. Llevamos a cabo el estudio junto con otras personas de esos estados, de la Secretaría de Educación Pública y de varias universidades de este país que mencionaré después. Tratamos de indagar sobre cuáles son las necesidades de formación que se expresan a través del análisis de las tareas de supervisores y supervisoras. Cuáles son las razones que explican esas carencias y cómo se les podría ayudar a través de programas de capacitación que les conduzcan a la mejora de su práctica profesional haciéndola más eficiente y satisfactoria.

Esta investigación ahora en curso forma parte de un proyecto de más largo recorrido que se inició con un estudio similar referido a los supervisores y supervisoras de educación primaria.

El doctor Paulino Carnicero en estos momentos es también Director del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

La doctora Patricia Silva es profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es compatriota de ustedes. Comparte con nosotros tareas docentes e investigadoras desde hace bastantes años. Constituye un ejemplo de que la inclusión en los equipos profesionales del ámbito del profesorado universitario es posible cuando se dan las condiciones de laboriosidad, flexibilidad, apertura personal y afán por aprender y aportar lo que se sabe. El lugar de procedencia importa poco.

El Maestro Juan José González también es colega del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, forma parte con nosotros tres y otras personas que aquí no están de un grupo consolidado de investigación. Presentará sus aportes respecto a lo se han venido en denominar Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Nos acompaña el Maestro Efraín Moreno a quién no dejaremos de agradecer su capacidad, su afecto, su disponibilidad y su competencia profesional. También a las personas de su equipo, especialmente a las Maestras María Luisa Díaz y Arcelia García. Y a los colegas de la Universidad Veracruzana que aquí están, a las personas de la Asociación Civil Innovación y Asesoría Pedagógica del D.F., de la Universidad de Quintana Roo y especialmente de la Secretaría de Educación Pública dignamente representada por uno de los miembros de nuestro equipo. Creo que no olvido a nadie.

Aquí estamos pues, ahora ya nos conocen un poco más, para aprovechar junto con ustedes este espacio de estudio y de cooperación. Y para prestar también, en la medida en que seamos capaces, un servicio a esta venerable Casa de Estudios con la que colaboramos a través de la participación de algunas de sus docentes en nuestras investigaciones: las profesoras Lourdes Pacheco y María del Refugio Navarro.

De lo que vamos a hablar tiene que ver con el profesorado universitario en los nuevos escenarios académicos que se han ido conformando en estos últimos años por múltiples motivos que ustedes conocen: demandas cada vez más exigentes de la sociedad, énfasis en los dispositivos de evaluación interna y externa, rendimiento de cuentas, necesidad de homologar estudios universitarios nacionales con los estándares internacionales, movilidad internacional de los estudiantes, del profesorado, y otros no menos importantes.

Vamos a reflexionar sobre el personal docente e investigador universitario. Un colectivo profesional, por cierto, que para acceder a él no suele demandarse una formación específica previa, precisa y pertinente. Me refiero a que raramente se pone el interés en que la persona candidata disponga de probadas competencias didácticas cuando, en realidad, una de sus funciones principales será ayudar a aprender a su

alumnado mediante estrategias y habilidades pertinentes. Para acceder a la docencia en las etapas educativas no universitarias sí que se exige, en cambio, una formación especializada, sistemática y de largo alcance. ¿Por qué no ocurre lo mismo en la etapa universitaria?

Vamos a hablar del profesorado universitario como colectivo que tiene no sólo la difícil misión de traspasar y de crear conocimiento sino también el reto de educar orientado por los valores que sustentan las sociedades democráticas. Para ello debe asociar la docencia con la actividad investigadora. Sin olvidar, por otra parte, su papel en la tarea que también tiene encomendada la Universidad de contribuir al desarrollo cultural y social de la comunidad.

Una Universidad que tiene derecho a hacer uso de su autonomía frente a la presión de las autoridades políticas pero que, a la vez, debe admitir su sujeción a la observación y a controles sociales y técnicos cada vez más sofisticados y rigurosos.

Planteado este escenario inicial, vamos a ordenar las intervenciones de la mesa alrededor de estos temas mediante una primera serie de intervenciones sucesivas, a manera de panel, Y, si nos permiten, les proponemos que una vez haya finalizado la rueda de aportaciones, se abra un espacio de preguntas, intervenciones y aportaciones de ustedes. A nosotros nos interesan especialmente.

Desde luego quienes estamos de este lado de la sala y ocupando esta mesa, por el hecho de estar aquí tenemos más oportunidades de hablar pero no por eso dejen ustedes de hacerlo. Por lo tanto, intervengan en la medida que lo deseen. Les responderemos en relación con lo que sepamos para que podamos llegar a construir ese conocimiento que se mencionó hace unos minutos en la presentación, Y, si ya finalizado el acto, hay alguna persona que desea seguir conversando, nos mostramos dispuestos a hacerlo con agrado y agradecimiento.

En primer lugar y en relación con esa relación de la que hablábamos entre universidad y sociedad, intervendrá el doctor Paulino Carnicero.

Dr. Paulino Carnicero. Buenos días a todos. Es un placer y un honor estar aquí con ustedes y compartir este espacio de reflexión.

Sobre los roles del profesorado universitario en la actualidad

No podemos reflexionar sobre la función del profesorado, si no reflexionamos antes con profundidad sobre la función de la universidad. Existe un acuerdo bastante general y universal en las formulaciones sobre la función de la universidad, pero no siempre se está de acuerdo en la práctica; yo no sé cuál es su experiencia aquí, en México, vamos a hablarles de nuestra experiencia en España.

El profesorado universitario esta profesionalmente al servicio de la universidad; y - podríamos preguntarnos- ¿al servicio de quién está la universidad? No hay más respuesta posible que la universidad ha de estar al servicio de la sociedad, al servicio de los ciudadanos. Esta respuesta, aunque parece obvia, no siempre lo es. Como ya señalé, está claro en las formulaciones, en las declaraciones de intenciones, pero no siempre acostumbra a estarlo en la práctica.

La universidad se generó como una institución que, fundamentalmente, se orientaba a la formación de las élites y se dedicaba a la acumulación del saber y a la búsqueda del saber, al servicio de las élites, al servicio del poder. Desde esa concepción de universidad que nació en la edad media europea, a la universidad de hoy, ha pasado mucho tiempo y, obviamente, los enfoques, los planteamientos son diferentes.

Nuestra experiencia en Europa y en España es que la universidad sigue estando, en parte, al servicio de las élites y, de lo que se trata, es de democratizarla y de ponerla al servicio del conjunto de los ciudadanos. Para ello, también es muy importante delimitar el concepto de ciudadano, el concepto de ciudadanía con plenitud de derechos y uno de esos derechos internacionalmente reconocido, es el derecho a la educación, y es el derecho a la educación más allá de la capacidad económica y más allá de la edad, entre otras cuestiones. Esta idea está en línea con las declaraciones europeas que pretenden garantizar el derecho a la educación básica y, también, garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida. Las profesoras y los profesores universitarios deben tener muy claro que están al servicio de la sociedad y de esa concepción del derecho a la educación en su sentido más amplio.

Garantizar ese derecho universal a la educación, en la práctica, no resulta fácil porque con frecuencia, una parte importante de los estudiantes que acceden a la universidad, llegan ya seleccionados por determinadas condiciones de carácter socioeconómico y, por lo tanto, los profesores trabajan con los que ya son sus estudiantes, con aquellos que llegan a la universidad, pero no siempre al servicio de la sociedad en su conjunto. Aunque en este panel no podremos entrar en profundidad en esta cuestión, vale la pena reseñarlo como elemento de reflexión.

Avanzando en la reflexión no puede obviarse que, naturalmente, en la práctica, las universidades están de forma más inmediata al servicio de quien las financia; y, quien las financia, son los gobiernos, son las autoridades políticas del país, -bien sean de la federación, bien sean del estado-; pero las universidades deben evitar ponerse al servicio de las autoridades políticas para su propio provecho, intentando estar al servicio del conjunto de los ciudadanos, porque se financian con los impuestos de todos. Esto tiene que ver con el concepto de “autonomía” de la universidad, que debe permitir un campo amplio de formulación a través de lo que vendríamos a denominar un *“proyecto educativo propio de cada universidad”*, que vaya más allá de las autoridades políticas y civiles y que esté realmente al servicio de la ciudadanía, de la sociedad civil en un sentido amplio; y ese, es otro elemento sobre el cual conviene reflexionar y profundizar.

Otra función de la universidad es la creación de conocimiento. Pero hoy en día la universidad no tiene el monopolio del saber, hay muchas otras instancias que están en el “mercado del saber”, (porque, al final, funciona como un mercado) y también hay muchas empresas que investigan y obtienen conocimientos que utilizan, con frecuencia, en beneficio propio. Por eso, una función esencial de la universidad actual es la transferencia del conocimiento, seguir produciendo saber a partir de la investigación y transferirlo a la sociedad en general y, en consecuencia, también a las empresas y otras instituciones.

Otra función que nosotros entendemos se integra en el trabajo del profesorado universitario, porque forma parte de la función de la universidad, es la función de colaborar a la cohesión social. La educación siempre ha de estar al servicio de cohesionar a las personas en la sociedad, debe colaborar en esa función social. Por tanto, ese es otro deber que tenemos profesores y profesoras universitarios. Esta cuestión también debe ser objeto de reflexión y de debate y, obviamente es una cuestión abierta, objeto de interpretación, de ideas diversas, pero sea como fuere, la función del profesorado está al servicio de la universidad para prestar servicio a la sociedad.

Sobre la estructura de las enseñanzas universitarias

En cuanto a la estructura de las enseñanzas universitarias, voy a referirme al caso español y al caso europeo. En España hasta ahora hemos tenido enseñanzas universitarias de tipo medio y de tipo superior que denominamos diplomaturas, licenciaturas y doctorado, pero actualmente estamos en un proceso de confluencia en la creación de un espacio europeo de educación superior que cambia la estructura de las enseñanzas universitarias, -como, posteriormente, les explicará mi colega-

Actualmente, y como consecuencia de la entrada en vigor del espacio europeo se está produciendo a la extinción de diplomaturas (que suelen ser titulaciones de tres años) y de licenciaturas (que son de cuatro años, alguna de cinco años incluso algunas de seis y siete años, como son los casos de arquitectura, medicina y algunas otras).

La nueva estructura se basa en las enseñanzas que denominamos de grado (que son con carácter general de tres años y 240 créditos europeos) y las enseñanzas de postgrado, que se estructuran en los másteres y el doctorado. El profesorado universitario ejerce sus funciones docentes en esa estructura de enseñanzas y, naturalmente, la propia capacitación, la formación, la experiencia y el dominio de cada profesor son elementos centrales para la asignación del profesorado a las enseñanzas de grado o de postgrado y por lo tanto, a los másteres y a los doctorados.

Dr. Serafín Antúnez. Muchas gracias, doctor Carnicero. Efectivamente un asunto sobre el que dilucida usted es si la universidad va por delante de la sociedad porque está dentro de ella o si la universidad a veces se muestra más pasiva y sólo reacciona añadiéndose a la corriente que otras instancias sociales le marcan.

En Europa se ha puesto en marcha desde hace años el Espacio Europeo de Educación Superior. Ese es un escenario muy particular que trastoca y revisa toda una serie de nociones, de culturas y de planteamientos profesionales en cuanto a la docencia y la investigación y les da un enfoque y dimensión nuevos. En este panorama en el que estamos desde hace algunos años se plantea una reflexión profunda sobre el rol, el papel del profesor, su práctica profesional y, como telón de fondo, el porqué y el para qué de las universidades hoy. Con todos los matices que podrían hacerse entre públicas y privadas.

Todo esto, profesor González, seguramente usted nos lo podría aclarar y planteárnoslo a todos con el fin de que nos ayude al debate posterior.

Mtro. Juan José González. Muchas gracias, Doctor Antúnez. Estamos muy contentos de compartir este espacio de reflexión con ustedes sobre el estado actual de la universidad en Europa, y más concretamente en el caso de España. A mí me corresponde, de alguna forma, explicarles el marco de referencia en el que en toda Europa estamos trabajando actualmente. Como decían los colegas, este espacio de referencia es el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (distinto a lo que se ha denominado coloquialmente como la Declaración de Bolonia). Ahí ya existe una primera confusión terminológica que tiene una explicación muy simple: por un lado, el EEES es un proyecto de 45 estados miembros de la Unión Europea, que lo que

pretenden fundamentalmente es homogenizar, homologar en toda Europa el sistema de educación superior. Esa sería la finalidad del Espacio y justamente en lo que se ha venido trabajando durante los últimos años de forma general en los distintos países que conforman la UE.

La Declaración de Bolonia, por su parte, es un acuerdo intergubernamental, entre los gobiernos de los 45 estados miembros de la UE que están intentando configurar ese Espacio Europeo de Educación Superior que nos enmarca. Así pues, la gran finalidad, el hacia dónde queremos llegar sería el EEES y la Declaración de Bolonia sería la herramienta que lo posibilita, el acuerdo a través del cual los gobiernos se comprometen a tomar medidas que contribuyan a la constitución de ese EEES.

Una de las herramientas que están permitiendo conseguir esa homologación o convergencia del sistema universitario a nivel europeo, es a través del reconocimiento, por parte de los países implicados en el proyecto, de los títulos académicos. Con ello se pretende fomentar la libre circulación de profesionales a nivel europeo, de tal forma que una persona que estudia, por ejemplo en Irlanda pueda llegar a España y de alguna forma tenga reconocido su título profesional sin necesidad de efectuar ningún tipo de trámite burocrático administrativo, ni que disponga de ningún tipo de perjuicio a nivel profesional o laboral por su procedencia.

Este EEES, fundamentalmente, tiene dos grandes finalidades. Por un lado, una finalidad de carácter interna, a nivel intramuros por así decirlo, que tiene que ver con la empleabilidad con la posibilidad de agrandar, ampliar el espacio laboral en el que se puede trabajar a nivel europeo. Siguiendo con el mismo ejemplo que comentábamos anteriormente, si una persona que estudia en Irlanda tiene reconocido su título cuando llega a España, si en cualquier momento de su trayectoria profesional o vital necesita desplazarse a otro territorio de la UE, también podrá ejercer su profesión libremente sin ningún tipo de problema en el país que le acoja. Justamente ésa es la gran finalidad a nivel intramuros.

La finalidad a nivel extramuros, tiene que ver con otorgar una dimensión europea al sistema de educación superior. En esta finalidad tenemos dos niveles claramente diferenciados. El primero de ellos tiene que ver con los estudiantes procedentes de otros continentes, ya que el EEES posibilita que estudiantes de otros continentes puedan llegar a Europa y se encuentren con un sistema unificado de educación superior en cualquiera de los países miembros de la UE.

El segundo nivel, menos importante a nivel académico, pero tal vez más visible internacionalmente, tiene que ver más con una visión más mercantilista, y que se concreta en la competitividad entre dos bloques económicos como son la UE y los

EEUU. En ese sentido, la Unión Europea apuesta por ofrecer una serie de directrices que va a permitir establecer una cierta competencia a nivel económico con los Estados Unidos.

En cualquier caso, tanto el EEES como la propia Declaración de Bolonia que lo posibilita, como indicaba el doctor Carnicero, conllevan cambios profundos en la configuración del sistema universitario conforme lo teníamos planteado hace unos años. El cambio más sustantivo y fundamental se encuentra en el propio proceso metodológico de docencia universitaria. A partir de 2010, el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje no será el contenido, no el conocimiento, ni el profesorado sino que será el alumno.

Es el alumno el eje a través del cual gira todo, tanto las titulaciones como la propia configuración de la docencia a nivel universitario. El hecho de tener al alumno en el centro, en el punto de mira implica, entre otras cosas, que ha habido que acometer transformaciones profundas no sólo en la configuración de la propia docencia sino también cambios a nivel de titulaciones como comentaba el doctor Carnicero y también a nivel de planificación de asignaturas, de configuración de los sistemas de evaluación del alumnado, a nivel de planteamiento de las actividades propias que desarrolla el alumno como parte de su formación profesional, etc.

Luego profundizaré un poquito más en todas estas cuestiones que tienen que ver con la metodología docente. Sólo para darles una pincelada, en este sentido seguramente ustedes han oído hablar del sistema de créditos europeos (ECTS). El *crédito europeo*, que es uno de los aspectos más visibles de todo el entramado de cambios que se derivan del EEES tiene una repercusión directa tanto para el alumnado como para profesorado. En el anterior sistema de trabajo, hablábamos de una carga lectiva de 10 horas de trabajo con carácter general. Sin embargo, ahora, un crédito europeo son 25 horas de trabajo del alumno. No serán, por tanto, 25 horas de trabajo del profesorado ni 25 horas de trabajo de los equipos de docencia, sino 25 horas de trabajo del estudiante que debe desarrollar de una forma determinada: asistiendo a clase, desarrollando actividades de forma autónoma, participando en actividades con un seguimiento directo del profesor, etc.

La Universidad de Barcelona ha sido una de las instituciones pioneras en toda España en implementar el EEES y eso ha conllevado tanto aspectos positivos como un volumen importante de aspectos negativos que hemos intentado de alguna forma contrarrestar en la medida de lo posible, y algunos de los cuales todavía se tienen que acabar de perfilar. Y creemos que también hay que hacer énfasis en ello, ya que todo es parte del proceso de cambio que se está desarrollando. Han existido y existen muchas dificultades que hay que ir solventando a medida que vayamos avanzando en el proceso pero creemos que la finalidad es positiva y lo va a ser tanto para el

alumnado desde un punto de vista profesional, como para la propia Universidad en tanto que instancia de formación adaptada a los requerimientos que se le formulan a nivel social a los y por extensión, para el mercado laboral de la propia UE.

Dr. Serafín Antúnez. Muchas gracias profesor González. Se han dado algunas pinceladas a propósito de la institución, se habló de la universidad como instancia depositaria del saber, transmisora del mismo y generadora de conocimiento. También respecto al escenario, al nuevo escenario que describía el profesor González con nuevas exigencias. Vamos acercándonos cada vez más al colectivo profesional, objeto del análisis en este encuentro, en esta reflexión: el profesorado.

Digamos, antes de proseguir, que sostenemos una concepción del desarrollo profesional docente no entendida solamente como progresión en la escala salarial o ascensos en la escala profesional. Nosotros entendemos el desarrollo profesional efectivamente ligado a la promoción, pero también, y sobre todo, vinculado a la capacitación y actualización científica y didáctica permanente, al avance en el grado de autonomía con el que el docente puede ejercer su tarea, a sus condiciones de trabajo, retribuciones, estabilidad y condiciones de acceso.

En este sentido, profesor Carnicero, creo que sí puede ser interesante comentar los aspectos más sustantivos y de mayor interés que podemos identificar desde el acceso de profesión, su el tránsito que se pueda recorrer desempeñándola durante años y hasta la jubilación. ¿Cuál es ése panorama?, ¿cuáles son las categorías profesionales?, ¿cómo están establecidas?

Dr. Paulino Carnicero. La primera cuestión que quiero destacar es que, en la actualidad, entra en desuso el término profesorado para sustituirlo por personal docente e investigador (PDI), y este cambio de denominación no es casual. La explicación tiene que ver con el hecho de que el profesorado universitario no sólo es docente, es personal docente e investigador y por lo tanto tiene dos grandes ámbitos, dos grandes obligaciones, dos grandes roles (hacer de profesora, profesor, de docente, pero también investigar) que marcan el proceso de acceso a la estructura de los cuerpos docentes universitarios.

Sobre la estructura del PDI

Nosotros tenemos en la actualidad, una doble estructura, la funcionarial y la contractual.

Una parte importante del PDI, de los docentes universitarios somos funcionarios de la universidad y por lo tanto funcionarios públicos. No sé cómo lo tienen ustedes, nos interesaría conocerlo.

Dentro del funcionariado hay cuatro figuras diferentes: Catedrático de Universidad, Titular de Universidad, Catedrático de Escuela Universitaria y Titular de Escuela Universitaria (estas dos últimas, en proceso de extinción).

Partiendo de la categoría de profesor o profesora Titular de Universidad, a través de méritos de investigación y de docencia (fundamentalmente con méritos de investigación) se puede promocionar a la categoría de Catedrático de Universidad.

Procedentes de las antiguas escuelas universitarias (que solo impartían diplomaturas), existen las otras dos figuras: Titular de Escuela Universitaria y Catedrático de Escuela Universitaria.

La segunda estructura del profesorado universitario es la contractual, que en España es similar a la vinculación de otros tipos de trabajadores, mediante un contrato laboral. El Personal Docente Investigador contratado se conforma en varias figuras (Ayudante, Colaborador, Lector, Agregado, etc.) y en dos grandes categorías, según el tipo de contrato: permanente o temporal.

Una figura específica y destacable es la de profesor asociado, que es un profesional que trabaja fuera de la universidad y colabora a tiempo parcial impartiendo algunas clases.

Sobre el acceso

¿Cómo se produce el acceso? Como se trata de acceso a la función pública, se produce mediante un procedimiento público de concurso-oposición (es un mecanismo que también existe en México) que es bastante universal. Se basa en los principios de igualdad, mérito, capacidad y publicidad o transparencia. En base al principio de publicidad o transparencia, cuando hay plazas vacantes o cuando se crean nuevas plazas, se convocan públicamente y en condiciones de igualdad de requisitos; las

personas interesadas se presentan y se procede a la selección conforme al mérito y la capacidad en los procedimientos de concurso y de oposición.

¿Qué se valora en la fase de concurso? Los méritos. Mérito es aquello que tenemos y que podemos acreditar fehacientemente mediante documentos. Los méritos tienen que ver, en primera instancia, con las titulaciones académicas que posee la persona candidata. La titulación académica que se requiere para acceder a ser titular de universidad es el grado de doctor. Para obtener el título de doctor hay que elaborar y presentar una tesis doctoral, y aprobarla. También son méritos las publicaciones de libros o artículos en revistas reconocidas e indexadas. Básicamente, se valora tener publicaciones de investigación; la docencia y calidad de la misma; la innovación e investigación; todo eso conforma a lo largo de la trayectoria el desarrollo profesional del PDI universitario.

En el procedimiento de oposición se debe demostrar la capacidad, el saber y la competencia. Generalmente se desarrolla mediante la presentación y defensa de una memoria-proyecto sobre el ámbito de conocimiento específico de la plaza a la cual te presentas. En nuestro caso específico, el de quienes estamos en esta mesa, el ámbito de conocimiento es didáctica y organización, en la cual hay perfiles diferentes de organización y didáctica general. Se tiene que elaborar una memoria-proyecto y defenderla ante un tribunal compuesto por cinco miembros, entre los cuales hay algunos de tu propia universidad, pero hay otros que no son de tu universidad. A modo de ejemplo, en el tribunal ante el cual yo me presenté para el acceso, había catedráticos de Canarias, de Barcelona, de Santiago de Compostela y de Sevilla. Dos fueron propuestos por mi universidad y los otros tres salen por sorteo de una lista de todos los profesores y catedráticos de España.

Dr. Serafín Antúnez. Y una vez se accedió a la docencia ¿cómo se establece su progreso? ¿Cuál es el panorama de desarrollo profesional?, ¿Cuáles son los requisitos, los procedimientos, Dra. Silva?

Dra. Patricia Silva. A partir del año 2001 todos los profesores y profesoras que quieran trabajar o permanecer en la universidad necesitan ser evaluados para acreditar sus competencias profesionales. El acceso a la Universidad como personal docente investigador tiene dos vías: la contractual y la funcionarial. Ambas requieren de la evaluación, certificación y acreditación de las competencias profesionales con la finalidad dar fe de la calidad del trabajo y de la formación en general.

En España, la mayoría de las Comunidades Autónomas cuentan con Agencias de Calidad. Para explicar su funcionamiento me referiré a dos de ellas. La primera es la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA). Se trata de una fundación

estatal que tiene como objetivo aportar garantía externa de calidad al sistema universitario y contribuir a su mejora constante. Fue creada el 19 de julio de 2002, en cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica de Universidades (LOU 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades).

Entre sus funciones está la de evaluar y acreditar al profesorado del sistema universitario para acceder por dos vías: la primera es a través de la contratación (PEP). Este programa evalúa la actividad docente e investigadora y la formación académica de los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado (profesor contratado doctor, profesor ayudante doctor, profesor colaborador y profesor de universidad privada) establecidas en la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU, 29 de marzo, 2007).

La segunda es la Acreditación Nacional (ACADEMIA). Este programa evalúa el perfil de los solicitantes para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad). En México equivaldría la acreditación para tener una plaza "en propiedad".

En la Comunidad Autónoma de Cataluña existe la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU). Es el principal instrumento para la promoción y la evaluación de la calidad en el sistema universitario catalán. Tiene como objetivo la evaluación, la acreditación y la certificación de la calidad en el ámbito de las universidades y de los centros de enseñanza superior de Cataluña (titulaciones, profesorado, centros y servicios). Desde el año 2003 la AQU realiza evaluaciones previas a los procesos de selección de profesorado contratado de las universidades públicas catalanas para las figuras de colaborador, lector, agregado y catedrático.

En este caso, desde el año 2006, la AQU evalúa los méritos individuales de docencia, investigación y gestión del personal docente e investigador, funcionario y contratado en el marco de las retribuciones adicionales del profesorado.

Las dos agencias evalúan al profesorado para poder entrar en lo que se conoce como el sistema de promoción y acceso. En los dos casos se evalúan cuestiones muy similares, relacionadas con la actividad investigadora, la actividad docente o profesional, la formación académica y la experiencia en la gestión y administración universitaria.

El sistema de acreditación de la calidad es un acierto porque ha permitido mejorarla en los sistemas universitarios. Cada vez más, se observa una mayor preocupación del

profesorado universitario por mejorar el currículum profesional. A pesar de ello, existen algunas limitaciones que quizás convendría revisar.

En primer lugar, no siempre son explícitos criterios y baremos claros para la evaluación. Entre el profesorado universitario existe la sensación de la falta de claridad en los indicadores para la evaluación. Los principios y orientaciones para la aplicación de dichos criterios tienen unos márgenes amplios que dan lugar a una interpretación variada y dan pie a un elevado grado de ambigüedad.

En segundo lugar, en el caso que una evaluación resulte negativa, el solicitante no tiene información precisa sobre la puntuación que corresponde a cada uno de los ámbitos no superados. Es decir, mientras que en la convocatoria sí se especifican los méritos evaluables y el límite máximo de puntos posible a cada uno, en el informe final no se conoce la puntuación asignada por cada uno de los méritos acreditados. Posiblemente esta situación perjudique la posibilidad de alegar el resultado de la evaluación.

En conclusión, la acreditación no es un fin en sí misma, sino un instrumento, un medio y una herramienta para mejorar la calidad de la docencia y la investigación universitaria. Para lograrla, será necesario ofrecer oportunidades de crecimiento y condiciones de participación efectiva a todo el profesorado que esté interesado en seguir la carrera académica.

Dr. Serafín Antúnez. Me voy a permitir hacer unos comentarios relacionados con la investigación. Una de las tareas de las universidades es llevar a cabo actividades de investigación, desarrollo e innovación. Para la formación del personal investigador no hay mejor procedimiento que abrir las puertas de los equipos consolidados de investigación a las personas jóvenes. Así se aprende: mediante procesos de acompañamiento, de actividad guiada y progresivamente más autónoma. Observación, reflexión y aprendizaje de la experiencia constituyen prácticas indispensables dentro de un contexto institucional favorecedor que debe proporcionar los recursos imprescindibles.

Y en relación con los temas objeto de investigación ¿qué podemos decir? En el campo de las ciencias de la educación se vive en la disyuntiva de seguir líneas de indagación que surgen de intereses de los grupos investigadores, porque se entiende que tienen un interés académico y social o de adscribirse oportunamente a las líneas preferentes que proponen las instancias que financian las investigaciones. Es evidente la tendencia de algunos grupos de investigación a aproximarse interesadamente al estudio de los temas que priorizan las agencias financiadoras.

Las personas jóvenes investigadoras deben, necesariamente incorporarse a equipos si quieren progresar. Difícilmente se encontrará reconocimiento y financiación a alguien que no pueda acreditar experiencia y probada trayectoria. Existen, no obstante, convocatorias de investigación abiertas exclusivamente para que postulen personas más jóvenes de 40 años.

En cualquier caso, independientemente de los temas de estudio y características de los equipos investigadores, hay que concurrir a lo que podríamos llamar el mercado de la investigación.

También es evidente, cada día más, que a la hora de valorar proyectos de investigación y financiarlos, se pondera más todo lo que el estudio pueda aportar en términos de impacto social y de repercusiones más allá de las del orden estrictamente académico. Se atribuye una gran importancia al impacto y a la transferencia de conocimiento que pudiera aportar el estudio.

Y otra cuestión, ligada con lo que se dijo antes: si para conseguir un desarrollo profesional provechoso hay que investigar, hay que plantear que eso requiere de alta dedicación, de tiempo. Si, a la vez, hay que mantener una actividad docente de buen nivel, de adecuada atención al alumnado, a los pertinentes mecanismos de evaluación continua de las competencias, etc., ¿cómo se puede prestar y conciliar la necesaria y eficaz atención a ambos aspectos? ¡Ah! y no olvidemos que la docencia es la tarea principal de todos los que aquí vivimos de esta bendita profesión y nos llamamos profesores

Lo que está pasando, es que (y no es una crítica sino que nos lo muestra el peso de las evidencias) muchas personas especialmente jóvenes, lo que están haciendo actualmente es una fuerte apuesta por sus intereses personales y profesionales, dedicando su tiempo a investigar y mucho menos a reflexionar sobre cómo enseñar o las maneras de atender al alumnado. Es decir, se descuida la dimensión docente que, en nuestra opinión está, de alguna manera, debilitándose en diferentes aspectos, cuando en el nuevo escenario del EEES debería ser objeto preferente de mejora e innovación.

Mención aparte merece también el ejercicio de los llamados cargos de gestión. Desempeñar cargos académicos: decanatos, dirección de departamentos y otros, son tareas que tienen muy poco reconocimiento a los efectos de promoción profesional. En el fondo -decimos en plan de broma- *“Bien, usted fue decano durante cinco años y eso ¿cuánto espacio ocupa en su curriculum vitae? ¿Una sola línea, verdad?, ¿Sólo una*

línea?” Mientras tanto, su interlocutor le muestra su currículum personal que nutrió de numerosas y diversas actividades durante ese mismo tiempo. Al final, lo que tendemos a hacer todos es discriminar e inclinarnos hacia el camino donde se sabe que hay mayor estímulo, mayor compensación.

Otro asunto que tiene que ver con la docencia vinculada al nuevo escenario es la revisión y la renovación metodológica. Tenemos nuevas exigencias, nuevos parámetros para considerarla. Un crédito comporta, como dijo muy bien el profesor González, una unidad de tiempo que el estudiante tiene que dedicar para su aprendizaje. En ese tiempo caben múltiples actividades y no todas ellas en el aula. El salón ya no es el sacrosanto y único lugar donde se va a generar el conocimiento. Tal vez, Juan José nos pueda añadir algo en cuanto a qué supone, desde estas nuevas exigencias, la renovación metodológica en nuestro profesorado.

Mtro. Juan José González. Como comentaba el Doctor Antúnez, estamos en esa lógica de proceso de convergencia europea antes mencionado y eso implica renovación no sólo en las titulaciones, sino también a nivel metodológico. La innovación a nivel docente se hace ahora casi más necesaria que nunca, en tanto, en cuanto el proceso de convergencia nos obliga a cambiar los esquemas de trabajo que habíamos construido hasta ahora.

Como decíamos anteriormente, ahora nos encontramos con un sistema en el que el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno. Un alumno, por otra parte, que tiene (y se le obliga a tener) una mayor dedicación a su estudio, a su formación académica, y eso implica que el profesorado también tenga que modificar las estrategias formativas que utilizaba para trabajar con ese alumnado.

Ya hemos comentado la modificación en cuanto al número de horas de dedicación de unos y de otros, pero lo significativo aquí es que esa ampliación de número de horas destinadas al aprendizaje por parte del alumnado también está conllevando una ampliación en la dedicación en horas por parte del profesorado. Y no solamente a la preparación de más horas presenciales de clase, sino también a establecer nuevas formas de planificar sus asignaturas, nuevas formas de trabajar en el aula con el alumnado, nuevos instrumentos y sistemas de evaluación, etc.

Estos procesos de innovación y cambio tienen mucho que ver con el concepto de crédito europeo y que, como apuntaba el Doctor Antúnez, de alguna forma da cabida a múltiples propuestas con el alumnado. Anteriormente era fácil tender al esquema de clase magistral en la que era el profesor quien ofrecía su discurso y el alumnado lo tomaba y asimilaba en la medida de sus posibilidades. Actualmente, el proceso de convergencia rompe con esa dinámica y nace la necesidad de implementar cambios a nivel metodológico porque entre otras cosas hay que cubrir un mayor número de horas de trabajo (no solamente clases presenciales) especialmente por parte del alumnado.

Las clases teóricas se mantienen o incrementan dependiendo de la asignatura, pero empieza a cobrar una especial importancia todo lo que tiene que ver con las sesiones

de carácter práctico (recordemos aquí que estamos hablando a nivel mundial del tema de las competencias). Pues bien: ese tipo de instancias de formación más prácticas y aplicadas, intentan desarrollar las competencias profesionales por parte del alumnado, implementando actividades de carácter colaborativo y que enfatizan, sobre todo, la práctica en forma de seminarios y talleres con pequeños equipos de trabajo. Tengamos en cuenta que el profesorado no estaba habituado a impartir clases como se hacía en las universidades tradicionales inglesas; sin embargo, ahora, se están recogiendo algunas prácticas en ese sentido y se traduce en un trabajo más preciso por parte del profesor, quien debe dar pautas claras para que el alumno también sea capaz de construir su propio aprendizaje.

En ese sentido, también posee un peso importante en los currículos de las titulaciones que configuran el EEES, lo que se ha venido a denominar trabajo autónomo del alumnado. Una tarea que debe ser guiada por el profesor pero que es el propio alumno quien debe desarrollar para lograr un aprendizaje significativo. Se deja entrever aquí un cambio en la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. El docente es ahora un mediador, una persona que orienta, que guía el proceso de aprendizaje del alumnado. Ese trabajo autónomo no presencial es responsabilidad directa del alumnado quien desde su casa, a través de campus virtuales, de dispositivos técnicos, a través de las posibilidades que ofrecen hoy en día las Tecnologías de Información y Comunicación, debe incorporarse en esa dinámica que se le plantea para trabajar por cuenta propia, y no en el espacio estrictamente acotado a las dependencias de la universidad.

Dr. Serafín Antúnez. Como ven, se trata de un cambio sustantivo en los aspectos metodológicos que tiene múltiples facetas. Que no sólo impacta directamente en el alumnado, sino también en la mentalidad del profesorado. Se está configurando una universidad más dinámica y flexible, lo que implica también que el profesional de la docencia deba invertir un mayor número de horas para idear y planificar no sólo dispositivos metodológicos o de evaluación más pertinentes, sino también para la atención directa al alumnado (tutorías) y para el acompañamiento y asesoramiento en su proceso de aprendizaje.

Conviene insistir en que uno de los cambios más importantes es el de la consideración del lugar en el que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza y las actividades de aprendizaje. El lugar donde se produce la relación con el alumnado ya no se circunscribe al salón de clases. La despedida al acabar una sesión de trabajo ya no es siempre *“hasta el próximo día en clase”*, podría ser muy fácilmente *“hasta el próximo día en mi oficina donde vamos a tener una sesión de tutoría individual o grupal”*, o *“hasta pasado mañana en la biblioteca para hacer tal o cual prospección documental”*. O *“nos encontramos esta tarde en internet en el debate o en el chat que habíamos acordado”*.

Lo que cambia es la localización. Hay deslocalización en este sentido porque vemos que el estudiante puede aprender más fuera del aula que dentro de ella si se le dan dispositivos de apoyo variados. Si se les facilitan, además, buenos espacios profesionales en los que llevar a cabo provechosos períodos de práctica profesional:

talleres, empresas, centros educativos, etc. Y también se destaca la consideración de la importancia de lo que son capaces de aprender los estudiantes entre sí, con sus compañeros y compañeras de estudio

Creo, con ánimo de resumir, que conforme a lo que venimos comentando, tenemos planteado un reto que quedó muy claro, según creo: el que se refiere a la revisión y renovación metodológica.

Sin embargo quiero apuntar otro: el que se refiere a la atención a los postgrados, a todo lo que está después de la graduación. Muchísimas universidades, por lo menos en Europa en este momento, cada vez tienen más estudiantes de postgrado que de grado. Ahí se abre un enorme horizonte, un grandísimo espacio para la función docente lleno de atractivos y estímulos para la mejora en nuestro desempeño. Es muy habitual, repito, que personas ya egresadas deseen continuar con sus estudios y seguir con una formación para toda la vida. Son colectivos de estudiantes con un perfil peculiar que requieren de respuestas académicas científica y didácticamente muy especializadas. Ahí tenemos mucho por hacer todavía.

No sé, Patricia, si merece la pena destacar algún otro reto. ¿Tal vez el de la evaluación de las competencias? Todos los estudiantes tienen que demostrar durante sus estudios superiores y al finalizarlos que tienen ciertos conocimientos adquiridos, que desarrollaron capacidades y que las muestran mediante un adecuado desempeño de competencias. Y así debe ser, si van a merecer una titulación académica que les va permitir ejercer una profesión.

Dra. Patricia Silva. Todas estas horas de formación distintas de las que se hablaba: trabajo autónomo, no presencial etc., ayudan al estudiante a desarrollar un variado catálogo de competencias. Y a partir de ahí, como bien decía el Doctor Antúnez, en muchas carreras, por ejemplo en el área de ciencias o de tecnología, ya llevan tiempo implementado la evaluación por competencias. Sin embargo es evidente que esa práctica evaluadora no está generalizada en todos los grados, ni en todas las facultades, ni todas las universidades tienen un sistema evaluación por competencias suficientemente probado y arraigado. Este es un reto sobre el que es importante llamar la atención. De hecho, cada vez van apareciendo más estudios orientados en esa dirección. Se trata de descubrir y probar nuevos dispositivos que permita, además, que la evaluación sea homologable. Si un estudiante se forma en España debe de acreditar las competencias que también le pedirán en Italia, por ejemplo, si pretende trabajar en aquel país. Ese espacio común universitario plantea también establecer requerimientos comunes y sistemas de verificación equivalentes.

Dr. Serafín Antúnez. Efectivamente ese es otro reto importante. Creo que con lo que hemos expuesto puede ser suficiente para iniciar ahora el debate y el coloquio con ustedes. Les agradezco en nombre de todas las personas de la mesa su excelente disposición y atenta escucha.

CV abreviados de las personas participantes

Serafín Antúnez Marcos, Doctor en Pedagogía. Catedrático de Universidad. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona

Paulino Carnicero Duque, Doctor en Pedagogía. Profesor Titular de Universidad. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

Juan José González López, Licenciado en Pedagogía y Magíster en Dirección y Gestión de Centros Educativos. Profesor Ayudante del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

Patricia Silva García. Doctora en Pedagogía. Profesora Ayudante del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.