

**ENFOQUES INNOVADORES:
CONSTRUCCIÓN DE LA
DOCENCIA Y POLÍTICA
EDUCATIVA**

Enfoques innovadores : construcción de la docencia y política educativa / Evelia Reséndiz Balderas, Héctor Manuel Cappello Y García.—Ciudad de México : Colofón ; Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2019.

205 págs. ; 17 x 23 cm.

1. Educación – Investigación 2. Educación – Aspectos políticos – México I. Reséndiz Balderas, Evelia, coord. II. Cappello Y García, Héctor Manuel, coord.

LC: LB1028 R47

DEWEY: 370.72 R47

Centro Universitario Victoria
Centro de Gestión del Conocimiento. Tercer Piso
Cd. Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149
consejopublicacionesuat@outlook.com

D. R. © 2019 Universidad Autónoma de Tamaulipas
Matamoros SN, Zona Centro Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000
Consejo de Publicaciones UAT
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2948 • www.uat.edu.mx



Fomento Editorial Una edición del Departamento de Fomento Editorial de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Edificio Administrativo, planta baja, CU Victoria
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México
Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT
ISBN UAT: 978-607-8626-61-8

Colofón
Franz Hals núm. 130, Alfonso XIII
Delegación Álvaro Obregón C.P. 01460, Ciudad de México
www.paraleer.com/colofonedicionesacademicas@gmail.com
ISBN: 978-607-8663-99-6

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento por escrito del Consejo de Publicaciones UAT.

Impreso en México • *Printed in Mexico*

El tiraje consta de 400 ejemplares

Este libro fue dictaminado y aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT mediante un especialista en la materia. Asimismo fue recibido por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas para su valoración en la sesión del primer semestre 2018, se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia, el resultado de ambos dictámenes fue positivo.

ENFOQUES INNOVADORES: CONSTRUCCIÓN DE LA DOCENCIA Y POLÍTICA EDUCATIVA

EVELIA RESÉNDIZ BALDERAS
HÉCTOR MANUEL CAPPELLO Y GARCÍA





Ing. José Andrés Suárez Fernández
PRESIDENTE

Dr. Julio Martínez Burnes
VICEPRESIDENTE

Dr. Héctor Manuel Cappello Y García
SECRETARIO TÉCNICO

C.P. Guillermo Mendoza Cavazos
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González
VOCAL

Lic. Víctor Hugo Guerra García
VOCAL

Consejo Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodrigues** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marcano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dr. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta** • Universidad Nacional Autónoma de México

Índice

| | |
|--|----|
| Prólogo | 9 |
| POLÍTICA EDUCATIVA (Programas de Desarrollo Educativo) | 11 |
| Análisis de los factores que intervienen en la consolidación de los Cuerpos Académicos. Un estudio de caso | 13 |
| Angélica Vences Esparza <i>Universidad Autónoma de Nuevo León</i> | |
| La evaluación de Programas Sociales. El caso de PRONABES de la UAT | 37 |
| Gloria Trigos Reynoso <i>Universidad Autónoma de Tamaulipas</i> | |
| Evaluación del desempeño docente, burnout y estrés en profesores universitarios | 63 |
| Magaly Cárdenas Rodríguez <i>Universidad Autónoma de Nuevo León</i> | |
| CONSTRUCCIÓN DE LA DOCENCIA (Estudios sobre profesores o trabajo docente) | 81 |
| Una interpretación del discurso del profesorado de la UAT, sobre la construcción de la docencia en el contexto de la Educación Superior | 83 |
| Lucía Cecilia Cano Martínez Germán Salazar Mendivil <i>Universidad Autónoma de Tamaulipas</i> | |

| | |
|--|-----|
| Diseño y evaluación de las propiedades psicométricas de la escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos | 123 |
| Luz Marina Méndez Hinojosa Evelia Reséndiz Balderas <i>Universidad Autónoma de Tamaulipas</i> | |
| Competencias profesionales docentes en el Sistema Educativo Naval de México (Análisis de las competencias docentes en el Centro de Estudios Superiores Navales) | 163 |
| Noé Cuervo Vázquez <i>Secretaría de Marina</i> | |
| Nuevo paradigma para la representación y estudio de la identidad nacional | 191 |
| Héctor Manuel Cappello Y García <i>CRIM - UNAM / CeMIR - UAT</i> | |

Prólogo

Esta obra ofrece una perspectiva multidisciplinaria que pretende ser innovadora, para la construcción de la docencia y la política educativa. Son aportaciones surgidas del Programa de Doctorado en Educación, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Se presentan proyectos individuales y trabajos conjuntos de alumnos y catedráticos. Además se incluye un texto que describe los orígenes y la incursión en la academia del creador del Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales, el doctor Héctor Manuel Cappello Y García, impulsor fundamental del doctorado en educación.

En la investigación de Angélica Vences Esparza, se identifican los factores que contribuyen a la consolidación de los Cuerpos Académicos a partir de sus prácticas y trayectorias, yendo más allá de la determinación planteada al respecto en la política educativa, mediante tres objetivos específicos: 1) Realizar una revisión, análisis e interpretación de las políticas educativas del nivel superior que impactan en los académicos, y la conformación de grupos de investigación; 2) Determinar los aspectos que posibilitan la interacción social desde la individualidad al trabajo colectivo y 3) Establecer el eje estructurante de los Cuerpos Académicos cuyas experiencias han resultado positivas en la evolución de su grado de consolidación.

La problemática que aborda Gloria Esther Trigoso Reynoso, tiene que ver con el asunto de la equidad en educación superior desde la perspectiva de los tres ámbitos que interesan al PRONABES: acceso, permanencia y egreso. Se reflexiona desde la diversidad humana al intentar aportar criterios para la evaluación de programas becarios, que continúa siendo escasa. Se enfatiza la importancia de que las instituciones educativas procuren programas de intervención específicos para propiciar un mejor desempeño académico y potenciar los beneficios de esa acción federal.

Magaly Cárdenas Rodríguez, estudia la “evaluación del desempeño docente, burnout y estrés en profesores universitarios”. La investigación se llevó a cabo con 106 maestros, para explorar el impacto de la representación profesional por parte de los alumnos, compañeros y el mismo profesor, en las dimensiones del burnout, se encontró que los maestros con una representación profesional más positiva, en lo personal y en lo colectivo, presentan menores niveles de agotamiento emocional y mayores niveles de logros personales.

Lucía Cecilia Cano Martínez y Germán Salazar Mendivil, presentan una investigación que representa una exploración -desde un enfoque fenomenológico- sobre

el proceso de construcción de la docencia en el interior de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, a partir de las opiniones del profesorado. En particular, se buscó conocer la concepción y/o significados que ellos le otorgan, la relación que se establece entre sus pares y directivos, la forma en que participan en el diseño de los cursos y las prácticas no escritas con base en su formación, disciplina y experiencia profesional adquirida.

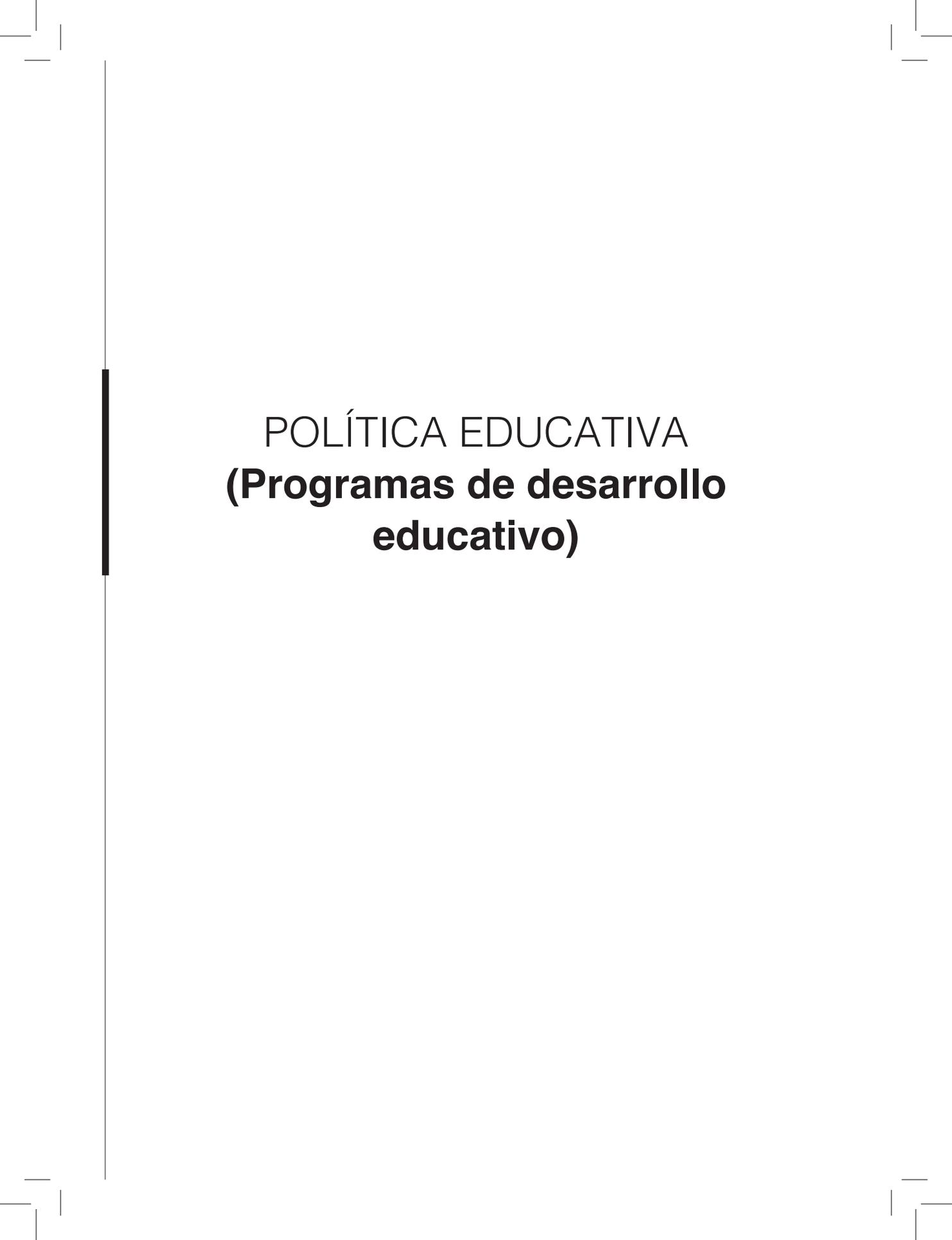
En el capítulo “Diseño y evaluación de las propiedades psicométricas de la escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos”, Luz Marina Méndez Hinojosa y Evelia Reséndiz Balderas, presentan cómo la evaluación docente se llevó a cabo y realizan un análisis de contenido mediante instrumentos de evaluación docente administrados a los docentes y a los alumnos. Se encontró que aunque sí incluyen en sus ítems indicadores del uso de estrategias de docentes, éstos se reducen a un número máximo de siete por instrumento, lo que equivale a examinar la aplicación de siete estrategias máximo, presentando un ítem por estrategia.

Noé Cuervo Vázquez, aborda un estudio sobre “Competencias profesionales docentes en el Sistema Educativo Naval de México (Análisis de las competencias docentes en el Centro de Estudios Superiores Navales)”. La investigación sobre este tema es compleja pero absolutamente necesaria teniendo en cuenta el valor y la importancia a nivel nacional y regional del Centro Superiores Navales y de sus profesores como colaboradores en la transformación de los Almirantes, Capitanes y Oficiales de la Secretaría de Marina-Armada de México. En este sentido, la reflexión y generación de nuevo conocimiento sobre las competencias docentes en el Sistema Educativo Naval, es oportuna siempre que contribuya al análisis serio de la realidad educativa y aporte herramientas teóricas y prácticas que permitan lograr la mejora permanente de la educación naval militar.

El libro culmina con “Procesos y vicisitudes en el desarrollo de la Psicología Social Mexicana. Historia, comentarios y ejemplos de investigación”; un texto del doctor Héctor Manuel Cappello Y García que particulariza los retos que enfrenta emprender estudios doctorales y sus particulares puntos de vista sobre los múltiples temas surgidos a lo largo de su trayectoria profesional reconocida en ámbitos nacionales e internacionales.

Como ustedes habrán de juzgar por la temática que aborda este libro, la educación es un área muy amplia donde se habla de política educativa y también de aspectos sobre la construcción de la docencia.

Evelia Reséndiz Balderas
Héctor Manuel Cappello Y García

A vertical line runs down the left side of the page, with a thicker segment in the middle. There are also small L-shaped corner marks at the top-left, top-right, bottom-left, and bottom-right corners.

POLÍTICA EDUCATIVA
**(Programas de desarrollo
educativo)**

Análisis de los factores que intervienen en la consolidación de los Cuerpos Académicos. Un estudio de caso

Angélica Vences Esparza

I n t r o d u c c i ó n

En 1996, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 y del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 surge el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En dicha propuesta también participó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT) y la Subsecretaría de Educación Superior (SES), en aquel entonces Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC).

El objetivo del PROMEP planteado en ese momento fue sustentar la mejor formación de los estudiantes de educación superior, universitaria y tecnológica; con una planta docente que contara con una sólida formación académica y su articulación en cuerpos académicos (CA) comprometidos con sus instituciones y articulados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación del conocimiento. El principio de este planteamiento estriba en que al elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como docente-investigador, se reforzaría la dinámica académica que constituye la columna vertebral de la educación superior (PROMEP, 1996). Actualmente se plantea como objetivo específico para el tipo superior, profesionalizar a los PTC, ofreciendo las mismas oportunidades a mujeres y hombres para acceder a los apoyos que otorga el Programa, a fin de que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social; se articulen y consoliden en CA y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (DOF, 2017, p. 16).

El PROMEP se convierte en uno de los primeros programas federales cuya aplicación rebasa periodos sexenales. Este programa, en el marco de sus convocatorias de Apoyo y Reconocimiento a Profesores con Perfil Deseable, realiza evaluaciones del desempeño de los profesores de tiempo completo de las Dependencias de Educación Superior (DES) reconocidas por el mismo, así como de la evolución de los Cuerpos

Académicos, es decir, tanto los apoyos como las evaluaciones correspondientes van en una lógica que transita de lo individual a lo colectivo.

Para el PROMEP-PRODEP, los Cuerpos Académicos son un grupo de profesores investigadores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios, y un conjunto de objetivos y metas académicas (Urbano, Aguilar, y Rubio, 2006). Adicionalmente atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios tipos (DOF, 2017, p. 4), por lo que constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos y dada la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano, situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las Instituciones de Educación Superior (Reglas de Operación, 2014).

Los CA además de ser concebidos como la “fuerza motriz del desarrollo institucional”, deben presentar ciertos rasgos invariantes: a) alta habilitación académica, b) compromiso institucional de los integrantes, c) intensa vida colegiada, y d) integración de redes (SEP-PROMEP, 2006). Esto trae consigo una nueva forma de concebir el desarrollo académico institucional, la generación y aplicación del conocimiento y por lo tanto una nueva forma de organización del trabajo colegiado lo cual implica como señalan Tinajero, G., Pérez, C., y Espinosa, E. (2008) citando a Suárez y López (2006), transitar a estilos de autoridad más participativos y colegiados ya que la aparición del concepto de cuerpos académicos en el discurso oficial delimitó tareas y obligaciones de los académicos ante la institución.

Así pues, los cuerpos académicos son una figura que surge en el contexto educativo mexicano a finales de los 90 derivado de una política nacional. Esta política condujo a las Instituciones de Educación Superior a procesos de autoevaluación y planeación para la definición de Planes de Desarrollo de los Cuerpos Académicos a partir de los cuales se signaron convenios de colaboración PROMEP-IES, con éstos empezaron a fluir recursos en apoyo al fortalecimiento de las plantas académicas de las instituciones participantes. En principio los apoyos se orientaron en su mayoría particularmente a individuos, bajo el supuesto de que con su fortalecimiento se mejoran las condiciones del trabajo colectivo propuesto en la figura de los Cuerpos Académicos, los cuales evolucionan, conforme se desarrollan las características individuales de sus integrantes (Habilitación, Perfil PROMEP y SNI) y se incrementa la producción conjunta, según se lee en las Reglas de Operación del Programa.

El PROMEP ha traído cambios en las dinámicas institucionales en la Educación Superior (Pérez, R., Rodríguez, R. M., Ramírez, J. A., 2008; Guzmán, T., 2008; Tinajero, G., Pérez, C., y Espinosa, E., 2008), particularmente la vertiente individual que se desarrolló desde la implementación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Estímulos a la Carrera Docente y las estrategias de homologación salarial, si bien es retomada por el Programa al plantear un reconocimiento al Perfil Ideal de los académicos (denominado perfil PROMEP), es complementada promoviendo y apoyando la vertiente colectiva en la figura del CA y la conformación de redes.

En diciembre de 2013, se publican las reglas de operación que ponen en marcha el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), en el cual se articulan las acciones en materia de profesionalización de la planta docente que ya se venían realizando para los tres niveles de la educación. El tipo superior retoma los apoyos y reconocimientos que se otorgaban a través del PROMEP dando continuidad a la política de fortalecimiento de los colectivos de trabajo en la figura de los cuerpos académicos (DOF, 2013).

Planteamiento del problema

Los cuerpos académicos operan conforme lo ha propuesto el PROMEP y a más de 18 años poco sabemos sobre cómo evolucionan, cuáles son los factores que influyen en su desarrollo, cuál ha sido el impacto de su existencia y qué representa para los académicos universitarios ser miembros de un cuerpo académico, ya que como lo señala Castañeda (2000) los académicos han sido reclutados, incorporados e iniciados en las actividades académicas, hasta su constitución en colectivos articulados que desarrollan una actividad de naturaleza compleja, que requiere un alto sentido de responsabilidad, de compromiso y de trabajo en equipo, y de la que sólo se tiene evidencia de los logros en términos de cifras.

Aportes para la comprensión de los cuerpos académicos. De la individualidad al trabajo colaborativo

La posmodernidad plantea retos importantes al profesorado, demandas muchas veces contradictorias entre sí, a los cambios cualitativos, entre los que se encuentran un nuevo papel de los profesores, se añaden nuevas tareas colectivas e individuales que han conducido a una intensificación de las actividades académicas (entre las que se encuentran actividades de gestión), y que según Hargreaves (1999) distraen de las actividades meramente educativas.

Los primeros análisis de Cuerpos Académicos realizados por Pérez, R., Rodríguez, R. M., y Ramírez, J. A. (2008), les permitieron obtener datos sobre la opinión que tienen los docentes en relación al Programa de Mejoramiento del Profesorado, sus principales expectativas, metas y sus prácticas. Si bien el Programa promueve la conformación de los Cuerpos Académicos para un mejor desempeño profesional ligado a la estimulación con financiamiento económico, materiales y equipo de trabajo para que continúen sus trabajos de investigación, los profesores expresan un agrado con la forma en que se favorece el desarrollo individual-colectivo, mediante los diferentes apoyos ya que permite la colaboración y ejerce presión para la superación académica.

Un problema persistente en el personal académico, también identificado por el grupo de analistas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es que 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. Así:

[...] la presión para responder a las necesidades de un número creciente de estudiantes, los niveles de rendición de cuentas en aumento, el entorno competitivo cada vez más tenso y la necesidad de desempeñarse a tres niveles -docencia, investigación y servicios- posiblemente hayan llevado a mayores niveles de presión y cargas laborales más pesadas (Brunner et al., 2006, pp. 50-51), citado por Preciado, F. et al., (2008).

Ortiz del Ángel (2008), citando a Michael Fullan, habla del trabajo individual y en equipo reconociendo que con la promoción del trabajo en equipo aparece la detracción del trabajo individual. No obstante las tareas individuales también son necesarias, y a veces el trabajo en equipo puede ser más una restricción que una oportunidad ya que en lugar de evolucionar como un método válido de trabajo se impone como un sistema inflexible. El trabajo individual también tiene sus momentos valiosos. Aunque a menudo se le subestima. Así pues, la capacidad para pensar y trabajar de manera independiente (y también colectiva), es esencial para innovar en los procesos académicos (Fullan, M. y Hargreaves, A., 2000).

Ortiz del Ángel (2008) propone la modalidad del trabajo en equipo colaborativo en donde el reconocimiento y la valoración de cada uno de los participantes es muy importante, tanto como el desarrollo de habilidades interpersonales y la comunicación eficaz que permitan a los involucrados conocerse entre sí y establecer una relación de confianza. Es esencial también, la aceptación y el apoyo mutuo, lo cual se refleja

en la toma de decisiones de manera conjunta, lo anterior no quiere decir que no exista divergencia de opiniones sino que se procura resolverlas de manera asertiva y constructiva a través del debate reflexivo, propio de una universidad en su carácter de colectividad viva y actuante. Señala, sin embargo, que dicha modalidad de trabajo no está exenta de dificultades y problemas en su desarrollo y que una de ellas es el hecho mismo de la colaboración ya que por tradición en las instituciones se establecen relaciones no colaborativas, verticales, y jerárquicas entre profesionales en las que el peso de las actuaciones está dado por el estatus profesional y por criterios más cercanos a categorías administrativas que las verdaderamente profesionales.

Pérez, R., Rodríguez, R. M., y Ramírez, J. A. (2008) en su estudio con cuerpos académicos de la Universidad de Guadalajara visualizan casos “tipo” de académicos por la manera en que están viviendo la política y su realidad cotidiana, y señalan que existe un sector importante de investigadores con trayectorias individuales exitosas en los programas previos al PROMEP -como el Programa de Estímulos Económicos y el Sistema Nacional de Investigadores- que han consolidado formas de operar (individuales), lo cual les representa mayores dificultades para cambiar sus prácticas al trabajo colaborativo y la conformación de Cuerpos Académicos.

Otro sector de investigadores se caracteriza porque aprenden las reglas del juego rápidamente y saben responder a los indicadores que se van derivando de la política, lo que desemboca en efectos perversos en las dinámicas y procesos de los CA que los llevan a prácticas de simulación de trabajo colaborativo, y la formación de redes de reciprocidad en materia de otorgamiento de constancias y acreditación de actividades. Como también señalan Navarro y Sánchez (2007), al hablar de la implementación de políticas de evaluación en las IES mexicanas cuyos resultados han sido variables y en ocasiones difusos; así, hay casos en los cuales efectivamente, se han experimentado procesos evaluativos que sin duda enriquecen la estructura académica y el funcionamiento, pero también existen otros que aprendiendo “la forma” desarrollan una capacidad de respuesta que sólo muestra lo que los evaluadores esperan encontrar, sin que se logre el impacto sustancial pretendido. Esto hace evidente que en la operatividad de la política se aplique “tan bien” la estrategia por parte de los involucrados o bien que se detecten vacíos que se prestan a la interpretación y conducen a la perversión de los mecanismos, (Vences, A., 2008).

Pérez, R., Rodríguez, R. M., y Ramírez, J. A. (2008) han encontrado también un fenómeno en el que se visualiza cómo la acumulación de méritos y el acceso a los reconocimientos y recursos financieros se genera desproporcionalmente favoreciendo a un pequeño grupo de investigadores que al convertirse en “nodos”

de la comunidad científica generan el llamado “efecto Mateo” (a quien mucho tiene mucho se le dará, y al que no, aún lo poco que tenga se le habrá de quitar), en la medida en que el reconocimiento favorece la obtención de recursos, los recursos favorecen la formación, las publicaciones y éstos a su vez generan reconocimiento, conformándose en un círculo virtuoso en el que son los mismos individuos y grupos los que tienen posibilidades de permanencia y desarrollo en las comunidades científicas, siendo cada vez más difícil el posicionamiento de los grupos emergentes.

Los Cuerpos Académicos, por encima de otros factores que son los que realmente han estado operando, señala Gil, M. (2006) deben concebirse como:

[...] entidades vivas, dinámicas [...] se parten luego y forman otros, ya sea por la vía de la especialización o por el camino de la transdisciplina. No son estáticos. El denominador común, con las variaciones propias de las distintas tribus que conforman al mundo académico, es el compromiso con una confluencia colegiada -ser colegas- y pactar trabajo convergente, no “en bola”, para potenciar la enseñanza, el descubrimiento, la integración del saber y su divulgación. Critican sus borradores, conversan sobre los retos de la docencia, se hacen cargo de los dilemas de sus instituciones y de la vida universitaria [...] La vida, no el cartabón; el proceso del saber que se comparte, no el formulario a llenar anualmente, atado al dinero.

Para complementar este apartado conviene retomar los planteamientos de Lobato Calleros y De la Garza (2009) respecto al hecho de que el trabajo en equipo es un concepto que ha sido tomado de las prácticas empresariales y ha sido poco reflexionado respecto de su desarrollo en el ámbito educativo. En lugar del concepto de trabajo en equipo, proponen el de respuesta grupal, ya que según el movimiento de los sistemas socio técnicos, facilita el que organizaciones con altas demandas del entorno elaboren respuestas más efectivas, su aplicación en Europa contribuyó a la democratización del trabajo (citando a Eijnatten, 1998), cuestión clave en los sistemas de educación superior.

No hay que dejar de lado los aportes realizados por Lastra y Kepowicz (2006), al analizar el hito entre el bien ser personal y bien estar colectivo entre PROMEP-SNI el cual está asentándose

[...] en la mente de los académicos, más vinculatoria que facultativa, posiblemente atentatoria de la libre búsqueda del conocimiento y su divulgación. Si bien la idea es no permitir esclavos del conformismo, abatiendo aislamiento investigativo, ello está haciendo surgir la tendencia al individualismo de

objetivos a corto plazo y la ausencia de concentración de poder de decisión en el núcleo del SIES. Esto recuerda las ideas de Tocqueville sobre la natural progresividad del poder colectivo [...] todo poder central siguiendo sus tendencias naturales [...] fomenta el principio de igualdad porque la igualdad, de manera singular facilita, extiende y asegura la influencia del poder central.

El orden institucional de la parcela académica, según Lastra y Kepowicz (2006), gira en torno a tener que revisar, institución por institución, la lógica central sobre: a) lo apropiado del estímulo económico que fomenta el individualismo, b) el eventual impacto exógeno al Cuerpo Académico necesitado de estrategias para satisfacer el juego de los puntos y, c) los fundamentos para optar por el fomento a la multifuncionalidad de los académicos.

Un aspecto que vale la pena introducir, sobre todo porque uno de los requerimientos para Cuerpos Académicos en grados avanzados de consolidación es la participación en redes, a las cuales se atribuye el propósito de contribuir al desarrollo de las Instituciones de Educación Superior promoviendo proyectos y actividades interinstitucionales, fomentando el intercambio de experiencias y estableciendo mecanismos de comunicación y gestión con organizaciones locales, regionales, nacionales e internacionales que persigan objetivos afines (CRCO-ANUIES, 2005), es el debate que se ha generado en relación con la producción del conocimiento académico, caracterizado hoy en día por una gran tensión (Charle, C. H., Schriever, J., Wagner, P., 2006), en virtud de que se resalta la pluralidad de las formas de conocimiento, cada una de las cuales ofrece una manera específica de relacionarse con el mundo.

Así pues, queda claro que responder a los retos del nuevo sistema de educación superior implica, entre otras cosas superar el individualismo del profesorado y la concepción mecanicista de los centros educativos, a fin de propiciar actitudes colaborativas y modalidades de organización flexibles, esto implica necesariamente, según Armengol, C. (2001, p. 15), una reivindicación de la importancia de los factores personales y colectivos en el funcionamiento de las organizaciones y el reconocimiento de la cultura como referentes para fomentar el cambio y la mejora.

Guzmán, T., Hernández, O., y Guzmán, J. (2008) hacen el señalamiento de que en las Instituciones de Educación Superior de México la tendencia hacia una cultura de organización basada en el desarrollo y consolidación de cuerpos académicos, permite observar la dificultad para lograr un cambio estructural debido a la resistencia de algunos académicos al nuevo esquema de trabajo, lo que se

evidencia en los planes operativos de las Dependencias de Educación Superior y en los planes individuales de trabajo de cada profesor, que en algunos casos no muestran congruencia con el objetivo de impulsar el modelo propuesto. Este planteamiento no ha sido verificado a través de estudios empíricos, lo que despierta el interés por conocer la efectividad de las políticas de PROMEP en los profesores de tiempo completo, ya que se estima que a nivel individual habrán de alinearse los objetivos de la persona y de la institución en el seno de un conjunto de políticas, criterios y reglas de actividad que conducen a un reconocimiento y a un estímulo de tipo económico. Las autoras señalan que es preciso analizar si la falta de congruencia es producto de inconsistencias en el mecanismo de integración de tales cuerpos académicos o representa un signo de la etapa de formación o consolidación por la que transitan la mayoría de estos colectivos, cuyos integrantes pueden sentir amenazada su cotidianidad y las ventajas individuales acumuladas en su trayectoria previa, ante una nueva forma de vida académica.

Para Tinajero, G., Pérez, C., y Espinosa, E. (2008), la propuesta oficial de conformación de cuerpos académicos no sólo ha involucrado una nueva forma de planeación de los recursos humanos de las universidades, sino también alteró la manera cómo se organizaban los académicos para sus labores de investigación. En primer lugar, no todas las universidades se constituyeron de la misma forma; esto es, las IES en nuestro país cuentan con trayectorias diferenciadas y con propuestas organizativas diversas (ya sea a través de escuelas, facultades e institutos o divisiones departamentales). En segundo lugar, al requerir que profesores investigadores de diferentes unidades colaboraran en un cuerpo académico, muchas veces se fomentó la exclusión de profesores que no contaban con el perfil académico ni con los indicadores solicitados, lo que definitivamente trajo consigo repercusiones importantes y; en tercer lugar, el hecho que la formación de los Cuerpos Académicos fuera por mandato generó la formación de cuerpos inoperantes, agrupados alrededor de un nombre.

Este último aspecto lo documentan también Pérez, R., Rodríguez, R. M., y Ramírez, J. A. (2008), en cuya investigación encontraron argumentos que reconocen los procesos perversos que se han desarrollado a raíz de la necesidad de cumplir con una serie de indicadores que se convierten en presión para los sujetos, y que los llevan a concentrar sus esfuerzos no en la calidad y mejoramiento de sus actividades sino en el cumplimiento cuantitativo de dichos indicadores. Estos investigadores detectaron además planteamientos de inconformidad con la política, por su marcada burocracia reflejada en el exceso de trámites, la falta de flexibilidad para organizarse y reunirse

en equipos de investigación, la inequidad en las oportunidades y acceso a los recursos, la marcada influencia política en la toma de decisiones, entre otros.

El papel de la interacción

La comunicación es concebida como un fenómeno simultáneamente individual y social. Por un lado, el individuo ocupa un lugar central en el proceso de comunicación, elemento que ha sido sobre todo estudiado por los psicólogos cognitivos mientras que por el otro, la comunicación tiene una esencia fundamentalmente social, por lo que el centro de la reflexión sobre la comunicación no es tanto el individuo sino la relación. (Rizo, M., 2006, p. 53). Según la autora, la psicología social considera tres niveles de análisis en los que se pueden ubicar los fenómenos de interacción:

- 1) La comunicación personal, en el plano de la intersubjetividad;
- 2) La comunicación interpersonal, que focaliza su atención en las relaciones entre participantes de una misma interacción;
- 3) La comunicación de masas, que por tener como eje central a los medios de difusión de información no parece ser tan adecuada para abordar las aportaciones de la psicología social al concepto de interacción.

Desde la psicología social la interacción se erige como el objeto básico de la disciplina, se define como la conducta o comportamiento de un conjunto de individuos en los que la acción de cada uno está condicionada por la acción de otros. Según señala Rizo, M. (2006), es un proceso en el que una pluralidad de acciones se relaciona recíprocamente y en este sentido, estudia procesos interpersonales, personas en relación con otras personas, formando parte de grupos, y no aisladas. El centro del análisis es la relación entre sistemas de comunicación. El vínculo entre la interacción y la influencia social se explica a partir del carácter situacional del comportamiento: cada interacción, considerada en su contexto y en toda su variedad y extensión, equivale a una situación de influencia específica. Gran parte de las investigaciones en psicología social se sitúan en este nivel de la interacción, y de esta surge el interés por aspectos como la cohesión, el liderazgo, la percepción social, la dinámica de grupos, las presiones situacionales, la comunicación, etcétera, (Rizo, M., 2006 p. 54).

Para la sociología fenomenológica, el individuo es un actor social que reproduce su contexto social a partir de sus interacciones cotidianas. La reflexión, según Rizo, M., (2006), se centra en las relaciones intersubjetivas, bajo el ángulo de la interacción, y se otorga un rol relevante a los elementos de negociación y de comunicación en la construcción social de los contextos de sentido. Abordar la

interacción desde la sociología fenomenológica implica hablar de la relación entre el yo y el otro. Esta relación dialéctica no se inscribe en la reflexión de corte más antropológico de construcción de las identidades y las alteridades, sino que más bien se toma como punto de partida para la construcción social de la realidad. Citando a Schütz, destaca:

[...] al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo a nuestra vez su influencia, al hacer todas estas cosas, comprendemos la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra.

Las interacciones productivas son un aspecto que abordan Yurén, T., Saenger, C., Escalante, A., y López, I. (2015), término que acogen a partir del estudio realizado con CA y que se relaciona con la pretensión de la eficacia en las prácticas del CA. Condensa desde su punto de vista, el sentido que le dan los académicos a la manera de relacionarse para lograr consolidarse. El estudio realizado a partir de la narrativa de los profesores revela que en la base de las prácticas académicas de los CA están las interacciones productivas. Este término es antinómico: por una parte, alude a interacciones que se fundan en la comunicación y los acuerdos, por lo cual resultaría equivalente a la interacción comunicativa, señalan citando a Habermas. Por otro lado, con los acuerdos se busca desatar acciones eficaces para lograr el nivel de producción que se requiere para consolidar el CA. De ahí que, concluyen, lo que se inició como interacciones comunicativas se transforma en acciones estratégicas que demandan eficacia y favorecen la instrumentalización de otros.

Sobre las disciplinas académicas

Estévez, E. (2007) destaca la importancia de las diferencias que existen según las disciplinas de afiliación de los académicos para el efecto, y retoma a Becher (1992) quien proporciona un modelo de análisis de las diferencias según los campos disciplinarios: Las ciencias puras suelen regirse más por las normas de la disciplina, mientras que las aplicadas toman más en cuenta las demandas del mercado laboral; esto implicaría que las formas de organización de tipo académico, referidas por de Vries, tendrían más fuerza en las ciencias puras que en las aplicadas.

Las características culturales de las agrupaciones disciplinarias, relacionadas con la naturaleza del conocimiento, tal como lo propone Becher (1992, p. 11), resultan

de interés para el análisis de los factores que contribuyen a la consolidación de los Cuerpos Académicos. Este autor sugiere que los grupos académicos se constituyen en las organizaciones de educación superior, pero no en forma aislada, sino en el conjunto de ellas en el plano nacional: los sistemas de educación superior. Así, como señala Martínez, S. (2005, p. 320), los grupos pertenecientes a disciplinas y campos del conocimiento se constituyen en redes que portan formas de ver y métodos para construir el conocimiento-culturas disciplinarias frente al conocimiento. Estas culturas tienen que ver con las reglas de método que en las distintas disciplinas establecen los grupos para validar el conocimiento adquirido y que sirven también como reglas de adscripción o pertenencia a estos grupos.

Preciado, F. et al., (2008), al destacar el papel del estado evaluador del quehacer de los académicos, retoman los antecedentes del mismo en el contexto internacional, citando también a Becher quien analiza la esencia del trabajo académico, poniendo especial atención en su incompatibilidad con los esquemas homogéneos de evaluación, pues reconoce la existencia de identidades y culturas disciplinarias, cada una de ellas con sus propios procesos de iniciación, de interacción social y movilidad; cada disciplina tiene su propia historia, estilo intelectual, un sentido específico de medir el tiempo, preferencias y lineamientos.

Estrategia metodológica

Para la realización del estudio se analizó el discurso de 18 líderes de CA consolidados y en consolidación. Se entrevistó a los líderes por considerarse que independientemente del mecanismo que ha pesado para la determinación de su rol oficial, son quienes tienen una percepción del conjunto, su trayectoria y evolución. Ellos poseen el conocimiento de lo que sucede por la autoridad que revisten y muchos de ellos tienen también autoridad académica.

Se consideró la teoría fundamentada como método de análisis y soporte referencial interpretativo, por ello tanto la recolección de datos como el análisis de los mismos transcurrieron de manera concurrente. Los procesos analíticos suscitaron el descubrimiento y desarrollo teórico y por lo tanto el muestreo, a pesar de que se diseñó una ruta, se realizó con la flexibilidad que exige el surgimiento de los datos (muestreo teórico). El uso sistemático de estos procedimientos analíticos permitió acceder a niveles más abstractos de análisis (De la Cuesta, C., 2006, citando a Charmaz, 1990). El proceso se llevó a cabo de la siguiente manera: 1) Codificación y categorías. Se realizó una codificación abierta a través de comparaciones constantes al *corpus* de los datos, de ahí se obtuvieron las categorías. 2) Identificación de las categorías con

mayor fundamentación y densidad, algunas de las cuales resultaron ser axiales, porque articulaban a otras conformando familias de categorías. 3) Identificación de cada categoría en el marco de las familias presentadas por Trinidad, Carrero, y Soriano (2006; p. 23). A partir de las relaciones que los entrevistados establecen, surge una nueva red semántica que revela la teoría sustantiva (circunscrita al contexto estudiado) y que dio respuesta a las preguntas planteadas (Yurén, Saenger, Escalante, y López, 2015).

De las 18 familias presentadas por Trinidad, Carrero, y Soriano (2006, p. 23) se retomaron las siguientes:

Relación entre familias - Teoría Fundamentada y Categorías Analíticas

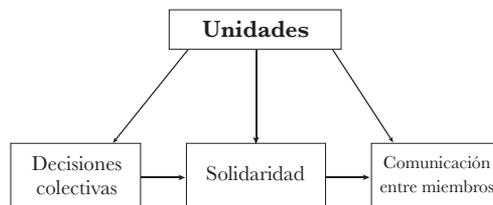
| Familia, Características, Principios | Categorías Analíticas |
|---|--|
| Seis C. Causas, contextos, consecuencias, contingencias, covarianzas y condiciones. Modelos causales, de consecuencias o de condición | Condiciones impuestas por externos |
| Grado. Límite, grado, intensidad, cantidad, polaridad, extremo, rango, probabilidad, niveles, puntos de corte, estadísticos. Agrupa a todos aquellos códigos que impliquen intensidad o grado del fenómeno o hecho a estudiar | Tamaño del CA |
| Estrategias. Estrategias, tácticas, mecanismos, vías, maniobras, manipulación, tratar con, manejo, técnicas, trucos, significados, metas, acuerdos, posiciones. Se buscan aquellas estrategias que la gente utiliza en el manejo de la situación, tanto de manera consciente como latente. En el segundo caso, las estrategias se estudiarán como consecuencias | Comunicación oral y escrita Publicaciones de impacto Actividades académicas Formación de recursos humanos |
| Interacciones. Efectos mutuos, reciprocidad, trayectorias mutuas, dependencias mutuas, interdependencias, interacción de efectos, covarianzas. Esta familia captura el patrón de interacción de dos o más variables, cuando el investigador no puede establecer cuál emerge primero | Apoyo técnico (institucional y externo) Vinculación y colaboración-beneficio mutuo Colaboración por "herencia" |
| Consenso. Agrupaciones, acuerdos, contratos, definiciones de la situación, uniformidades, opiniones, conflicto, disensos, percepción diferencial, cooperación, homogeneidad, conformidad, no conformidad y mutuas expectativas. Esta familia permite buscar elementos de homogeneidad cultural y social a través del consenso, con independencia de la existencia de elementos de disenso | Afinidad disciplinaria Importancia de la actitud |

| Familia, Características, Principios | Categorías Analíticas |
|---|---|
| Línea principal. Control social, reclutamiento, socialización, estratificación organización social, orden social, instituciones sociales, movilidad social, cambio de estatus. Estos códigos generan valores sociales para la acción | Respaldo institucional El papel de las Reglas Estructuras Institucionales y poder |
| Unidades. Colectivos, grupos, organizaciones, conjuntos, situaciones, contextos, palabras sociales, patrones de comportamiento, unidades territoriales, sociedades, familias y como unidad: Estatus, rol, relaciones entre roles, grupos de personas, grupos de estatus, grupos de roles, parejas de roles. Esta familia nos ayuda a que emerjan todas aquellas características propias de las teorías funcionalistas | Decisiones colectivas Solidaridad Importancia de la comunicación entre miembros |

Fuente: Elaboración propia a partir de Trinidad, Carrero, y Soriano (2006, p. 39-41) y categorías analíticas.

Análisis y discusión de resultados

Se presenta en este trabajo el análisis de sólo una de las siete familias caracterizadas, la de Unidades, contempla aspectos como colectivos, grupos, organizaciones, conjuntos, situaciones, contextos, palabras sociales, patrones de comportamiento, etcétera, y como unidad: Estatus, rol, relaciones entre roles, grupos de personas. Las categorías relacionadas son las siguientes:



Para el desarrollo y consolidación de los CA el primer aspecto que se destaca es la toma de decisiones en conjunto, una referencia importante, dada la naturaleza y origen de estos grupos de investigación en las instituciones de educación superior en México, donde la agrupación original se da más bien por disposición que por decisión voluntaria del colectivo.

Lo anterior refleja el rol que se adjudican y en parte la autodeterminación deseada para el desarrollo de las actividades que se les confiere en el marco de un registro oficial.

[...] en este momento le estamos queriendo hacer cambios, al Cuerpo Académico para conseguir que se vayan formando.

El desempeño de las actividades en el marco de un compromiso institucional que requiere de una serie de normas, valora la libertad que la institución brinda para la toma de decisiones que impactan las dinámicas de desarrollo de los CA.

[...] Yo lo que he visto en lo que están comentando ahorita, una gran parte de la problemática que vivimos es que no hay un orden, que no hay una secuencia, no hay un reglamento, es la libertad que gozamos en la Universidad, en las facultades, yo creo que tenemos un albedrío y se pueden hacer muchas cosas mientras no alteres el orden, puedes hacer muchos cambios, no hay mucha restricción en ese sentido, el problema es de que esos cambios no traen a veces mucho beneficio a la productividad de la institución.

Además se establece una relación importante entre esta autodeterminación y la relación que guarda con beneficios, no necesariamente para el grupo, sino para la institución, en términos de la productividad asociada y el desarrollo deseado.

[...] pero encuentro en la formación de un cuerpo académico una manera más clara de definir los roles de cada quien, hacia dónde vamos, qué queremos [...] porque a veces se dispersan los intereses, organizarnos más y decir “bueno vamos todos”. Aparte de las actividades que tenemos en esto específico que son las líneas de investigación, principalmente es en lo que enfocamos en el cuerpo académico a desarrollar éste, a no perdernos e irnos hacia cumplir la meta.

Consistente con el argumento anterior, los señalamientos de las “bondades” que representa pertenecer a un cuerpo académico:

[...] pero bueno conforme ha ido evolucionado esto y nos hemos ido consolidando. Formar un cuerpo académico no tiene ya solamente un sentido de obligación administrativa, de política, académica de la universidad, sino que creo que es la sinergia en el nivel consolidado, pues nos hemos dado cuenta de todas las bondades que tiene y de cómo trabajar de manera colegiada genera beneficios para la facultad, para la universidad y para los propios miembros del cuerpo académico.

Las ideas que externan al señalar la oportunidad de hacer las cosas mejor, y nuevamente esa posibilidad de autodeterminación, aun partiendo de decisiones institucionales, robustece el planteamiento:

No, no fue una decisión colegiada. Nosotros conocimos la formación de cuerpos académicos cuando la universidad los inició, aunque nosotros ya estábamos

organizados en un grupo de investigación sin ser tan formales, no vimos las bases de la convocatoria, vimos que teníamos la oportunidad de hacer las cosas mejor y lo platicamos [...]

Un aspecto de suma relevancia es cuando los integrantes de los cuerpos académicos por decisión propia establecen sus condiciones para la incorporación de nuevos miembros, imponiendo con ello reglas de autodeterminación. Lo cual los coloca en otro nivel.

[...] siempre es una decisión colegiada, siempre y sigue siendo, porque ahora el cuerpo académico que nosotros tenemos, pues ya alcanzó la calificación de consolidado y entonces no se incluye a un profesor que carezca de experiencia y antigüedad en la universidad. Debe asegurar que se va a integrar a las líneas de investigación y a colaborar en las publicaciones, entonces son varios requisitos y hasta que el profesor ya tiene el perfil Promep y cuando menos dos publicaciones en conjunto con alguno de nosotros. No necesariamente todos tenemos que ir ahí.

El eje de indagación ha sido la identificación de los factores que contribuyen a la consolidación de los cuerpos académicos, los datos arrojan información que apuntala la importancia de la solidaridad: Colaboración y apoyo mutuo entre miembros.

[...] hasta el 2006 el posgrado de [...] tenía un solo cuerpo académico no nos llevábamos para nada bien, no colaborábamos nadie con nadie y gracias a Dios, el grupo dominante, decidió en el 2006 deshacerse de nosotras, de nosotras dos, entonces la expulsión nos fue endulzada asignándonos a [...], a quien tampoco [...] no querían, [...] y eso de forma expresa para que ella hiciera el trabajo sucio que yo como líder del cuerpo no quiero hacer, con lo que no contaban era que nos integramos fabulosamente bien, iniciamos un trabajo que realmente, es, yo lo disfruto mucho y, pues, aplicamos.

En sus orígenes la figura del cuerpo académico, como ha sido señalado por los participantes, se observaba como algo obligado, el trabajo colectivo no era parte de su quehacer y aparecía como imposición, dado el desconocimiento de los beneficios de la colectividad:

[...] porque con el trabajo en grupo, en general, el trabajo en equipo genera más y mejores resultados y pues es una forma también de integrarte a la Universidad, o sea trabajar aislado es complejo, te genera resultados puntuales de corto alcance en general, realmente trabajar en equipo nos permite generar personal de mayor

calidad, obviamente nos permite a nosotros también capacitarnos, adquirir más experiencia de colegas, adquirir más conocimiento, es un crecimiento para nosotros investigadores, eso nos permite un cuerpo académico.

Incluso, se identifican los esfuerzos que debieron o deben seguir realizando para que la colaboración entre los integrantes prevalezca:

[...] si no sigue estudiando en ese ámbito se vuelve a quedar 2, 3, 5, 20 años en el retraso, ¿por qué?, porque no está trabajando arduamente en la investigación que haga, en el pequeñísimo momento en donde podemos colaborar, eso nos ayuda a tener una visión importante.

Un aspecto que llama la atención es precisamente el reconocimiento de que no a todos se les facilita trabajar de manera colaborativa, es decir, para el trabajo colectivo se hacen necesarias una serie de competencias que no todos poseen, no obstante, ya configurados como CA se ven “forzados” a trabajar de esta manera, por el bien del colectivo:

[...] en ocasiones, hay compañeros que prefieren el trabajo individual sobre el trabajo en equipo. Sin embargo, se trata de propiciar la integración en el grupo.

Sobre la solidaridad de los integrantes de los CA, las reglas de operación no dicen nada, únicamente prescriben intensa colaboración. Los datos permiten visualizar qué es lo que los participantes consideran relevante, se trata de integración, de compartir, de interaccionar, de generar más y mejores resultados:

[...] Verdaderamente nosotros hacíamos todas esas actividades, ya las hacíamos, lo nuevo fue la organización y la orientación, o sea potenciar toda esa energía que todos traían de “yo quiero hacer esto”, “yo quiero hacer esto”, vamos a definir nuestras líneas, trabajar sobre una sola en vez de varias, nosotros tenemos tres en lugar de muchas y vamos a llevarlas cada vez más arriba con la intención que nuestro cuerpo académico llegue al grado máximo de consolidación, esto significó una organización diferente pero sobre todo conjuntar mejor los esfuerzos porque las actividades ya las hacíamos.

Esta categoría ha detallado todas aquellas alusiones a la importancia de la solidaridad en el desempeño de las actividades académicas, por encima de los intereses particulares.

[...] Un proyecto es difícil desarrollarlo sola, para empezar uno que además tiene la carga administrativa depende siempre de colaboradores, ahora se les llama colegiados o cuerpos académicos, pero en realidad siempre hemos

tenido que trabajar en colaboración porque una golondrina no hace verano, un investigador solo tampoco. En el área en que nosotros hacemos tal vez alguien que se dedique a las ciencias sociales, o que escriba un libro, no sé, a lo mejor habrá disciplinas en las que una persona sola lo puede hacer, en nuestra área no. [...] a mí me parece que ese es un reto para nuestra cultura, un reto muy importante porque en la medida que se disminuye el protagonismo en esa medida que tengamos humildad que podamos trabajar en grupo y para un grupo y para que el grupo produzca, que no sea uno el protagonista, sino que el protagonista sea el grupo, entonces en la medida que podamos entender eso vamos a ser más productivos.

Ir más allá de los intereses personales, en aras del conocimiento, buscar el punto donde convergen los intereses individuales con los colectivos, resulta ser un eje estructurante presente en la percepción de los académicos cuando intentan dar una explicación de la importancia del trabajo colectivo, independientemente de que la promoción del mismo y su estructuración formal sea una iniciativa externa.

En estrecha relación con la solidaridad se encuentra la comunicación entre los integrantes de los cuerpos académicos, aspecto sobre el cual reiteran los profesores participantes en el estudio:

[...] debemos comunicarnos, compartir lo que hacemos y lo que aprendemos, tener capacidad de discutir, de recibir críticas con filosofía para crecer como profesores investigadores, debe de estar libre de presiones o compromisos políticos, deben de ser otros los ideales de un cuerpo académico para que funcione, los cuerpos académicos funcionan rápido, bien, cuando hay el respeto por hacer el trabajo, por reconocer a tus pares que son parte del cuerpo académico, la base es el respeto, el sacrificio, si no seguimos un plan, si no hay humildad y reconocimiento de los demás, los cuerpos no funcionan, no son una imposición de la Universidad, más bien son un plan para mejorar el desempeño de los profesores, para que crezcan académicamente.

Ciertamente se han establecido una serie de relaciones entre categorías, con fines analíticos, sin embargo, por encima de ellas es posible establecer nuevas redes que fundamentan la teoría sustantiva. Ejemplo de ello se muestra en el extracto anterior donde además se hace referencia al respeto, al sacrificio, los planes, la humildad y al reconocimiento de los demás, como factores de importancia para que los cuerpos académicos operen y se desarrollen, no como una imposición de la institución.

[...] pues, en lo personal, porque esta pregunta también es personal, a mí me gusta, me siento bien cuando trabajo con ellos, más que nada me gusta esa retroalimentación de aprender.

Cuando deja de haber comunicación, la interacción positiva y productiva se acaba, reduciendo con ello las posibilidades de sobrevivir como grupo de trabajo.

[...] No se trata de que los grupos sean numerosos, con muchos integrantes, sino crear cuerpos académicos con buena formación.

Conclusiones

El análisis realizado permitió dar respuestas a las preguntas iniciales y, lo que es mejor, generar nuevas interrogantes. El acercamiento a los principales actores en la conformación de los colectivos de trabajo académico y de investigación, en la figura de cuerpos académicos, ha permitido identificar algunos de los principales factores que contribuyen a la consolidación de los cuerpos académicos a partir de sus prácticas y trayectorias, yendo más allá de la determinación planteada al respecto en la política educativa.

Las categorías identificadas por familia facilitaron la determinación de los aspectos que posibilitan la interacción social desde la individualidad al trabajo colectivo así como establecer el eje estructurante de los Cuerpos Académicos cuyas experiencias han resultado positivas en la evolución de su grado de consolidación.

Responder a los retos del nuevo sistema de educación superior implica, entre otros aspectos superar el individualismo del profesorado y la concepción mecanicista de los centros educativos y de las estructuras institucionales, a fin de propiciar actitudes colaborativas y modalidades de organización flexibles, esto implica necesariamente, en consistencia con los hallazgos de Armengol, C. (2001, p.15), una reivindicación de la importancia de los factores personales, en estrecha relación con los colectivos en el funcionamiento de las organizaciones. No es posible impulsar culturas fuertes del trabajo en equipo sin un vigoroso desarrollo del individuo (Fullan y Hargreaves, 1999) y sin la modificación de las estructuras de poder, preponderantemente el ejercicio del liderazgo de los directivos para extender el respaldo institucional al trabajo generoso de los colectivos de trabajo. Lo anterior se desarrolla en el marco de la familia de línea principal, donde además, vale la pena destacar que el apego a los lineamientos establecidos para la consolidación de los cuerpos académicos ha resultado favorable hasta cierta medida y son los integrantes quienes introducen aspectos que permiten visualizar la importancia y el reconocimiento de la cultura, con todo lo que ésta

implica, como referentes para fomentar el cambio y la mejora, evitando ante todo formas superficiales e inútiles de trabajo.

Unidades es una de las familias que articula categorías reveladoras ampliamente descritas: La importancia de las decisiones colectivas, la solidaridad y la comunicación entre los miembros refieren a las cualidades, actitudes y conductas que rigen las relaciones en el día a día; la asistencia, el apoyo y la confianza son el núcleo de esas relaciones.

Las categorías en la familia de consenso permitieron identificar elementos de homogeneidad cultural y social como la afinidad disciplinaria y la importancia de la actitud de los miembros de los cuerpos académicos aún ante situaciones de disenso. Así, como señala Martínez, S. (2005, p. 320), los grupos pertenecientes a disciplinas y campos del conocimiento se constituyen en redes con formas de ver y métodos para construir el conocimiento, es decir, culturas disciplinarias frente al conocimiento.

La identificación de las categorías en el marco de la familia de Interacciones resultó sumamente interesante, el hilo conductor o eje que las articula es la colaboración en diferentes aspectos: Técnica, de vinculación con pares y por herencia y traen todas ellas beneficios mutuos, reciprocidad en los apoyos, construcción de trayectorias y filiaciones correspondientes. Destaca en esta familia el patrón de interacción con dos o más categorías, por ejemplo con las contempladas en Unidades y Línea Principal.

Estrategias y Grado son familias que permiten visualizar que en el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos, las actividades asociadas al cumplimiento de las actividades académicas se realizan conscientemente, su descuido puede llevarles al éxito o al fracaso de los propósitos que se han formulado como colectivo de trabajo.

Finalmente, las condiciones impuestas por externos, ahí se pudo constatar que si bien se reconoce que participar en los colectivos de trabajo, en principio y para muchos, no fue una decisión propia, también se acepta que ésta contempla de origen un fin noble que es cambiar el estado de la situación en las universidades, en distintos aspectos, y a través del ello, de alguna forma, se extienden beneficios hacia las propias instituciones y hacia sí mismos.

Con el trabajo realizado ha sido posible identificar cuáles son los factores que inciden en la consolidación de los cuerpos académicos, desde la perspectiva de sus integrantes, los hallazgos no concluyen aquí, la profundización sobre cada una de las categorías resultará en precisiones que por el momento no se muestran dado el propósito establecido, no obstante considerando que los colectivos de trabajo en la figura de los cuerpos académicos o de grupos de investigación seguirán siendo motor de las actividades académicas en las instituciones de educación superior, su análisis e interpretación seguirá siendo un objeto de estudio de gran relevancia.

Lista de referencias

- ANUIES. (s.f.). *Estudios y proyectos*. Disponible en http://www.anui.es.mx/e_proyectos/index.php?clave=bienvenida.php [11 julio de 2008]
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. España: La Muralla, S.A.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: GEDISA.
- Brunner et al., (2006). *Análisis temático de la educación terciaria, México, nota de país*. Dirección de Educación, División de Políticas de Educación y Capacitación. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Castañeda, J. (2000). *La consolidación de los cuerpos académicos en las políticas para la educación superior de México. Un análisis de su impacto en IES de Sinaloa*. Disponible en: http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20G/ mesa-g_7.pdf [29 de octubre de 2008]
- CIRCO de la ANUIES. (2006). *Lineamiento General para las redes académicas de cooperación interinstitucional*. México: ANUIES.
- Charle, C. H., Schriever, J., y Wagner, P. (2006). *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. México: Pomares.
- De la Cuesta, C. (2006). *La teoría fundamentada como herramienta de análisis. Cultura de los cuidados*. España: Consejo de Enfermería de la Comunidad Valenciana. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/876/1/culturacuidados_20_19.pdf [8 de febrero de 2009]
- DOF. (2007). *Tercera Sección, Acuerdo número 417 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)* [domingo 30 de diciembre]
- DOF. (2008). *Tercera Sección, Acuerdo número 453 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)* [domingo 30 de diciembre]
- DOF. (2012). *Reglas de operación 2013*. Disponible en: <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas%20de%20Operacion%202014.pdf>. Acuerdo 678, DOF 7ma. Sección: SEP [8 de enero de 2015]
- DOF. (2013). *Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente 2014. Acuerdo 712, 6ta. Sección: SEP*. Disponible en: <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas%20de%20Operacion%202014.pdf>. [Fecha de consulta: 8 de enero de 2015]
- DOF. (2017). *Acuerdo número 19/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2018*. Disponible en: http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/PRODEP_S247.pdf [18 de enero de 2018]

- Estévez, E. (2006). *Entre lo que parecemos y lo que somos. Pensamiento de académicos y lógica institucional ante las políticas públicas para la formación disciplinar de profesores en México: Universidad de Sonora, 1980-2004* Tesis Doctoral. México: CINVESTAV-DIE.
- Gil, M. (2006). *Cuerpos académicos: ¿rumbo o requisito formal?* Disponible en: http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_nota=261699 [18 de septiembre de 2008]
- Guzmán, T. (2007). “Cambio, Renovación o Simulación: Profesión Académica y PROMEP”. *Memorias del Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Educación Superior*. U. de G. Disponible en: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%202/ponencia21.pdf> [26 de marzo de 2008]
- Guzmán, T., Hernández, O., y Guzmán, J. (2008). “El PROMEP en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Una primera evaluación de su impacto entre los académicos”. *Memorias del 8vo. Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Educación Superior: UAN*.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: Morata.
- Lastra y Kepowicz (2006). PROMEP-S N I: “Hito respecto al bien personal y el bien estar colectivo”. *Reencuentro, No. 45*, México: UAM. Redalyc.
- Lobato-Calleros y De-la-Garza (2009) “La organización del cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal. Un acercamiento desde su autorreferencialidad. Estudio de caso comparativo en la educación de la Ingeniería. México”, *Revista Mexicana de investigación educativa*.
- Martínez, S. (2005). “Grupos, tribus, cuerpos y redes académicas vicisitudes y retos de las políticas para la educación superior en Fresán, M. Co”. *Repensando la Universidad. 30 años de trabajo académico de innovación, México, UAMX*. 321-339.
- Navarro, M. A. y Sánchez, I. (2007). *Transformación mundial de la educación superior*. México: UIP-UAT.
- Ortiz-del-Ángel, Y. (2008). “Del trabajo aislado al trabajo colaborativo”. *Memorias del 8vo. Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Educación Superior: UAN*.
- Pérez, R., Rodríguez, R. M., y Ramírez, J. A. (2008). “Hacia la construcción de un objeto de estudio: los Cuerpos Académicos en la Universidad de Guadalajara”. *Memorias del 8vo. Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Educación Superior: UAN*.
- Preciado, 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”. Vol. 13, Núm. 39, México: RMIE.
- Presidencia de la República. (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México.

- Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior. (s.f.). Corresponde a la versión fechada el 13 de noviembre de 1996, presentada al pleno de la Asamblea General de la ANUIES.
- PROMEP. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las Universidades Públicas*. México: SES-SEP.
- Programa de Mejoramiento del Profesorado. (s.f.). *Reglas de operación anteriores*. Disponible en: <http://promep.sep.gob.mx/documentacion.html> [29 de marzo de 2008]
- Programa de Mejoramiento del Profesorado. (s.f.). *Reglas de operación 2009*. Disponible en http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2009.pdf. Acuerdo 453, DOF 12° Sección: SEP [7 de enero de 2009]
- Rizo, M. (2006). “La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica”. *Análisis* 33, 45-62. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- SEP. (2006). *PROMEP. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*, México: SEP.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: CONALITEG.
- Tinajero, G., Pérez, C., y Espinosa, E. (2008). “Los Cuerpos Académicos en la UABC: ¿Agrupación administrativa o trabajo colectivo?” *Memorias del 8vo. Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Educación Superior: UAN*.
- Trinidad, Carrero, y Soriano (2006). *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vences, A. (2008). “Las políticas de evaluación de la Educación Superior. Una aproximación interpretativa desde la gestión”. *Memorias del 8avo. Congreso Internacional “Retos y Expectativas de la Universidad”*. México: UAS.
- Yurén, T., Saenger C., Escalante, A., y López, I. (2015). “Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos”. *Revista de la Educación Superior Vol. xlv (2)*; No. 174, abril-junio del 2015. ISSN electrónico: 2395 9037. México: ANUIES.

Angélica Vences Esparza

Profesor de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Licenciatura en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestría en Enseñanza Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Doctorado en Educación por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro del Cuerpo Académico en Consolidación: Cambio Educativo: discursos, actores y prácticas. Líneas de investigación: Dimensiones socioculturales de la educación; Teoría y Práctica de la Enseñanza; Académicos en México; Educación y Valores.

Correo Electrónico: angelica.vencese@uanl.mx

La Evaluación de Programas Sociales. El Caso del PRONABES en la UAT

Gloria Esther Trigos Reynoso
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Introducción

Hablar del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), hoy denominado Manutención, implica no sólo citar el número de becas recibidas en cada nuevo ciclo, sino conocer las bondades y el impacto comunitario logrado con esta iniciativa. Las posibilidades de lograrlo se incrementan, al considerar la opinión de los beneficiarios directos e indirectos.

El estudio busca sustentar a este programa social ya que se reconoce como un gran acierto del gobierno federal, que para su pleno aprovechamiento debe ir acompañado de acciones implementadas por cada institución educativa participante. Ello permitiría unir capacidades y recursos en pro de la concreción y éxito de una política pública con miras a fortalecer el desarrollo nacional.

La problemática que se aborda tiene que ver con el asunto de la equidad en educación superior desde la perspectiva de los tres ámbitos que interesan al PRONABES: Acceso, permanencia y egreso. Se reflexiona desde la diversidad humana al intentar aportar criterios para la evaluación de programas becarios, que continúa siendo escasa. Se hace énfasis en la importancia de que las instituciones educativas procuren programas de intervención específicos para propiciar un mejor desempeño académico y potenciar los beneficios de esa acción federal.

La propuesta es integradora, implica que cada actor que intervenga en el desarrollo del programa asuma su responsabilidad, que se busque conocer las características de los becarios en su calidad de personas, atenderlos y acompañarlos según sus necesidades de desarrollo al inicio, durante su recorrido escolar y, hasta su egreso de la universidad; implica, en concreto, que el Estado y las instituciones ofrezcan apoyos a los alumnos que lo necesiten pero también identifiquen sus diversas capacidades para fomentar su desarrollo en beneficio propio y el de su entorno inmediato y, social, en general.

Para enmarcar la experiencia institucional referida, se ha organizado la información en cuatro apartados. En el primero, se señala de manera muy general, el

contexto en el que surge este programa, las acciones que han favorecido su desarrollo así como las evaluaciones externas e internas. En el segundo, se trata de dejar claro que un paso inicial e indispensable en la atención de toda actividad, es conocerla lo mejor que se pueda para poder intervenir en ella con más probabilidades de éxito. Por lo que se describe la atención del programa desde la perspectiva institucional ya que es donde los equipos técnicos perciben que algo nuevo está sucediendo, que es necesario saber de qué se trata esa novedad y tratar de atenderla lo mejor posible. El tercer apartado refiere la forma en que, a partir del conocimiento adquirido sobre el programa, en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) se ha realizado evaluación sobre el mismo, describiendo las bases de datos construidas para tal efecto así como algunos análisis realizados. Esto con el propósito de dar uso a la información generada durante su atención y de esta manera trascender la práctica muy generalizada de sólo registrar la evolución del número de becas asignadas y el monto económico que representa. Práctica que si bien nos brinda una idea del crecimiento del programa o ampliación de su cobertura dentro de una matrícula determinada, no proporciona información contundente sobre el cambio generado en indicadores básicos de desempeño académico. La cuarta sección plantea algunas recomendaciones para mejorar el citado programa desde las Instituciones de Educación Superior (IES), incluyendo la perspectiva de la diversidad del becario con miras a provocar su inclusión, con equidad, en el desarrollo social.

Cabe agregar que una vez definido el alcance de este capítulo, se describe de manera cronológica la forma en que se atendió este proceso de evaluación que no agota el tratamiento del tema, sino más bien aspira a establecer un punto de partida para sumar criterios en torno a la evaluación de programas sociales.

Origen del PRONABES

El PRONABES inició su operación en el ciclo escolar 2001-02 con el propósito de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior pública, para que una mayor proporción de jóvenes en condiciones económicas adversas termine oportunamente sus estudios, mediante el acceso a programas de buena calidad en los niveles de técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura. El decreto de su creación se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 16 de marzo de 2001. A través de las Reglas de Operación, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Propiciar que estudiantes en situación económica adversa y con deseos de superación puedan continuar su proyecto educativo en el nivel de educación superior.

2. Lograr la equidad educativa mediante la implementación de oportunidades de acceso y permanencia en programas educativos de reconocida calidad ofrecidos por las instituciones públicas de educación superior del país.
3. Reducir la deserción escolar y propiciar la terminación oportuna de los estudios mediante el otorgamiento de apoyos que fomenten una mayor retención de los estudiantes en los programas educativos.
4. Impulsar la formación de profesionales en áreas de conocimiento que requiera el desarrollo estatal, regional y nacional, y
5. Disminuir la brecha entre las entidades federativas en los niveles de absorción y en la cobertura del nivel de licenciatura.

Tiene su fundamento en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, el Plan Nacional de Desarrollo Social y el Programa Nacional de Educación del mismo periodo.

En esa administración gubernamental, la política pública de combate a la pobreza se concibió como una política de Estado y, en especial como una política de alto compromiso social por la justicia y la equidad, como un instrumento que debe ser siempre diseñado y utilizado de manera conjunta, en equipo, entre sociedad y Gobierno.

En el Programa de Desarrollo Social (PDS), se define al Gobierno como un gobierno con una profunda convicción humanista, con un profundo respeto hacia la dignidad de las personas y con una indiscutible certeza sobre la capacidad que tiene cada individuo de superar la pobreza por su propio esfuerzo.

Algunos de los conceptos presentes en el discurso oficial de ese momento histórico social, en su relación con el objetivo de este trabajo, son la creación de la cultura de la información y de la evaluación, la rendición de cuentas, la mejora continua de los procesos apegados a las demandas sociales, así como dar prioridad a la educación de la ciudadanía como sustento del desarrollo social. Todo esto basado en una fuerte coordinación de los tres niveles de gobierno.

El PRONABES, cambió su denominación a Beca de Manutención en el ciclo escolar 2015-16, conservando los mismos objetivos. Para efectos de este reporte se usará su nomenclatura original por el tiempo en que fueron realizados los estudios a que se hace referencia en su desarrollo.

¿Por qué suceden las cosas de esta manera? Al parecer la causa principal de esta situación tiene que ver con la falta de información sobre el programa mencionado, así como la capacitación de los equipos técnicos que lo operan ya que tiene que transcurrir un lapso considerable para empezar a entender, desde la práctica, desde un contexto muy reducido, de qué se trata lo que se está atendiendo, qué objetivos

persigue, qué cambios se espera observar con esa intervención gubernamental. Por esa razón, la práctica inicial que caracteriza su atención se refleja sólo en el registro del número de becas, que al ir sumando detalles producto de otras observaciones, permitieron contar con un conocimiento amplio del tema a evaluar, y transformarla poco a poco, hasta lograr definir un modelo acorde a esta realidad.

Los alumnos centran su lucha en conseguir la beca pero una vez conseguida, mantienen su promedio en los umbrales inferiores para conservarla, porque ya están dentro, formando parte del padrón de becarios. Ello equivale a que dejan de hacer lo que pueden hacer porque entienden que manteniendo los requisitos exigibles para gozar del beneficio, el Estado los apoya de todas formas; por lo tanto, no requieren esforzarse más.

Además, como son apoyos no reembolsables, muchos aspiran a ellos, aunque no reúnan el perfil al que está orientado ese programa; sin embargo, argumentan a su favor, que requieren un estímulo por sus buenas calificaciones. Situación que genera una alerta al momento de la asignación de la beca, en cuanto a vigilar celosamente que los aspirantes cumplan con el perfil de la población objetivo.

Refuerzan este dicho algunos comentarios que de forma espontánea realizan alumnos que solicitaron la beca y no la obtuvieron. Señalan que el no haber recibido la beca, les permite percibir claramente la diferencia entre quienes logran el apoyo sin necesitarlo y quienes realmente lo necesitan y no lo obtienen. Mencionan, como ejemplo, que muchos vienen de otros lugares a estudiar y, con frecuencia, no tienen dinero para tomar algún alimento y menos aún, para el transporte urbano. Se considera que atender las necesidades de la población vulnerable es un gran acierto de los diferentes niveles de gobierno; sin embargo, el enfoque asistencialista que caracteriza esas iniciativas sumado a la ausencia de acciones complementarias que propicien el logro de los objetivos planteados, ha favorecido la dependencia y el conformismo a la vez que adormecido el deseo de competitividad en el sentido de superación personal ya que muchos becarios se limitan a mantener los requisitos mínimos exigibles para recibir mensualmente el subsidio y sólo reaccionan cuando no llega en el tiempo que lo esperan o se suspende por alguna razón.

Escuchar continuamente tanto de becarios como padres de familia, que el monto establecido desde el inicio del programa (2001) si bien es un estímulo para quien lo recibe, no establece ninguna diferencia en cuanto al nivel de rendimiento académico de los propios becarios.

La percepción de la beca, como fin o como medio, marca una diferencia muy importante en cuanto a la utilidad que tenga este apoyo en la vida estudiantil de cada

alumno, llevando también a identificar diferencias en los resultados logrados que a su vez llevan a considerar como gasto o como inversión esta derrama económica cuyo objetivo es ayudar a la población vulnerable, vía educación superior.

Detenernos a analizar seriamente esta situación, ayudaría a imaginar escenarios con propuestas institucionales viables y exitosas para fortalecer estas iniciativas, sobre todo si se considera que para invertir en un programa determinado el Estado debe establecerlo como prioridad en detrimento de la atención a otras necesidades. Este hecho motivó a trascender la práctica administrativa que caracteriza la atención del PRONABES para llegar a conocer los beneficios que ha propiciado su implementación, a más de una década de su inicio.

Esta situación realmente afecta a la sociedad en general ya que es ella la que está pagando, con sus impuestos, estos programas sociales. Lo que la sociedad, lo que el pueblo mexicano percibe, es que su dinero no produce un cambio significativo en los planos de desarrollo personal y social propiciando, en consecuencia, falta de credibilidad hacia estas iniciativas gubernamentales.

En este escenario, ¿cuál es la labor que corresponde hacer a las instituciones educativas?, ¿acaso recibir las becas y registrar su incremento o decremento año con año? o, más bien, ¿además de conocer el comportamiento de los indicadores básicos de desempeño académico, pugnar por complementar la formación ofrecida a los becarios fortaleciendo su formación integral? Esta última postura equivaldría a realizar acciones que favorezcan la elevación de los índices ya mencionados a la par que brindar a la sociedad recurso humano capaz de adaptarse al medio tan rápidamente cambiante, participando y realizando propuestas de mejora en los ámbitos de su competencia.

Se entregarían mejores resultados a la sociedad, fortaleciendo la credibilidad en las intenciones y acciones tanto de los programas sociales como de las instituciones. Porque el pueblo mexicano es lo que espera, no sólo saber en qué se gastó el dinero de sus impuestos sino, sobre todo, en qué beneficios se tradujo ese gasto, ya que es él quien se solidariza con la población más vulnerable del país, depositando en el gobierno su confianza en la administración de sus recursos, luego entonces debe estar enterado del uso y logros obtenidos a través de su aplicación. De esta manera, se ayudaría a pensar que se está invirtiendo, no sólo gastando, en educación. Ya que mientras la primera acción se asocia a la de obtener un provecho para muchos, la segunda se entiende como un gasto sin beneficio cuya consecuencia deriva en una pérdida.

Esto puede lograrse cuando el alumno becado transite y egrese del nivel licenciatura con más elementos que sólo una formación disciplinaria, es decir cuando

él haya sido capaz de desarrollar también sus habilidades para incursionar en el ámbito laboral merced a los apoyos otorgados al interior de su institución. Apoyos que tendrían que ver con oportunidades diversas para encararse consigo mismo, conocer su potencial, desarrollarlo, aprendiendo a identificar y plantear problemas, así como resolverlos o contribuir a su solución de una manera integral.

Lo anterior permite identificar una diferencia de fondo muy importante en la atención del PRONABES. Como se está atendiendo actualmente cumple en algún porcentaje con los objetivos planteados en su diseño ya que se informa sobre los índices de egreso y deserción; no obstante, trabajar desde las instituciones educativas, fortaleciendo el desarrollo integral del becario atendiendo a su diversidad, llevaría a optimizar el beneficio de la beca al formar no sólo más profesionistas, sino realmente más y mejores profesionistas al fomentar la cultura del esfuerzo, de la superación personal y de la solidaridad.

Lograr que el becario sea, en la práctica, partícipe y protagonista de su propia formación vendría siendo la contraprestación tan necesaria por la beca recibida. Es decir, si el becario sabe que tiene que dar algo a cambio de la beca que recibe y ese algo se refiere a contribuir con la institución a su propio desarrollo personal y profesional, puede motivarse y atreverse a hacerlo, para no ser solamente un profesionista más, que incremente las estadísticas nacionales.

En resumen, la operación y administración del PRONABES en la UAT, puede ser útil como experiencia para ir más allá y no quedarse en la elaboración de datos que no se usan, sino aprovecharlos para evaluar ya que como lo señala Ruiz Chávez (2008) a pesar de que nuestro país cuenta con una larga tradición en la implementación de programas sociales, no ha sido así al momento de la rendición de cuentas y la evaluación de dichos programas.

¿Cómo evaluar el PRONABES?

Para este momento, ya se había logrado obtener vasta información sobre el PRONABES, yendo más allá del sólo aspecto administrativo, lo cual generó el compromiso de seguir indagando ya que era necesario identificar más elementos para poder contribuir al objetivo planteado de sustentar la continuidad del programa por los beneficios brindados a la población objetivo.

Hubo muchos momentos para reflexionar sobre el camino a seguir; sin embargo, en la tarea investigativa, como en la mayoría de las actividades, la interlocución con personas capacitadas, tanto en el plano profesional como en el humano, además de ser muy necesaria, se convierte en un factor imprescindible.

Mario Bunge (1956) señala:

[...] no hay avenidas hechas en ciencia, pero hay en cambio una brújula mediante la cual a menudo es posible estimar si se está sobre una huella promisoría. Esta brújula es el método científico, que no produce automáticamente el saber, pero que nos evita perdernos en el caos aparente de los fenómenos, aunque sólo sea porque nos indica cómo no plantear los problemas y cómo no sucumbir al embrujo de nuestros juicios predilectos.

Dice también, que el investigador rara vez tiene conciencia del camino que ha tomado para formular sus hipótesis.

Ciertamente, este sendero no es cosa fácil, sino más bien, sinuoso y accidentado; pero, si de entrada se sabe que se cuenta con cierta libertad para irlo construyendo, resulta más amigable la tarea.

Existen diferentes formas de abordar las actividades. Hay quienes tienen mucha facilidad para elaborar y entender enmarañados marcos teóricos y prefieren tener muy claro ese aspecto para poder ir a la investigación de campo acompañados de la certeza que les da la teoría; sin embargo, a la hora de enfrentar ese paso, batallan para elaborar los instrumentos adecuados para recabar la información que necesitan para proseguir, deteniéndose en esa fase un buen tiempo. Hay quienes, si pudieran lucharían por ello, para evitar tomar el cáliz de la teoría, ya que concentran su atención en la investigación de campo donde todo les resulta más familiar, no obstante reconocen que identificar a los teóricos que han establecido algunos criterios dignos de tomar en cuenta, es muy necesario para procurar avanzar en un campo determinado y a la vez, reconocer que no se está tratando apenas ese tema, sino más bien, que se tiene la oportunidad de abordarlo desde una perspectiva diferente.

Valga este preámbulo, para entrar al terreno de la evaluación del PRONABES, señalando que uno de sus objetivos consiste en reducir la deserción escolar y propiciar la terminación oportuna de los estudios mediante el otorgamiento de apoyos que propicien una mayor retención de los estudiantes en los programas educativos. Este objetivo está escrito y legitimado en las reglas de operación, desde la creación de este programa. Y si bien sugiere la asignación de tutores para lograr la permanencia de los becarios así como su egreso oportuno, en la práctica se está muy lejos de que esta recomendación funcione en apoyo a la consecución de esos objetivos.

Para el desarrollo de este estudio se procuró bosquejar una evaluación de impacto, por lo que se realizó una combinación de metodologías de investigación para determinar la magnitud de los efectos del programa. Consta de dos etapas. La

primera es no experimental del tipo longitudinal (Hernández-Sampieri et al., 2006 quien cita a Kerlinger y Lee (2002), debido a que las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos. Es longitudinal tipo panel, porque recolecta datos de un mismo grupo específico a través del tiempo en puntos o periodos especificados para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias. En este tipo de diseños se tiene la ventaja de que además de conocer los cambios grupales, se conocen los cambios individuales, puede estudiar poblaciones o grupos más específicos y es conveniente cuando se tienen poblaciones relativamente estáticas.

Siguiendo a Cohen y Martínez (2010), la segunda etapa del estudio fue no experimental del tipo sólo después con grupo de comparación, ya que en ocasiones es posible definir un grupo de control, que permite la comparación de los resultados del proyecto (“después”), sin contar con información sobre la línea de base. Era la forma de darle valor a la experiencia lograda hasta ese momento.

Para seguir alguna pauta metodológica para la obtención, análisis y presentación y de la información, se asumió la propuesta por Ernesto Cohen y Rolando Franco (1996) para evaluar proyectos sociales. Debía definirse un camino, una estructura, ya que las preguntas por responder eran muchas y había que dar un orden y limitar, en alguna medida, el alcance del trabajo.

Una preocupación presente en el desarrollo de esta investigación tiene que ver con la forma de capturar dos dimensiones: La multidimensionalidad y la diversidad.

En cuanto a la primera de ellas, se considera que siendo la educación un fenómeno multidimensional o multifactorial, tanto el egreso como la deserción, también lo son. Entonces, ¿de qué manera atezar esa realidad haciéndola “visible” y con ello, más comprensible, para poder incidir en ella?

Con esta idea, se empezó la tarea de identificar todos los aspectos que están relacionados con un fenómeno y otro. De tal forma se inició la construcción de una base de datos que tuvo como brújula el criterio de registrar todo aquel dato que permitiera acercarnos de manera muy confiable a conocer, lo mejor posible, al usuario directo de un programa social federal: El becario. En este ejercicio, se puso el acento en el beneficiario como persona y no sólo como propietario de una beca o como un número.

Se utilizó el paquete estadístico Excel para ir registrando todos los datos de interés; enseguida se prepararon para su exportación al paquete estadístico SPSS versión 20, definiendo previamente cuáles variables serían susceptibles de exportar

así como sus propiedades y valores, para realizar el análisis de la información en forma posterior a su validación.

La validación se hizo a través del análisis de frecuencias, para cada una de las variables, en donde se pudo detectar que no existían valores perdidos. También se realizó un análisis de componentes principales (ACP) para identificar los factores de mayor peso correlacional y enfocar el análisis en algunos de ellos, utilizando la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y prueba de esfericidad de Bartlett que consisten en analizar las variables originales para determinar cuáles de ellas son las que mejor explican una situación determinada. El estadístico KMO varía entre 0 y 1. Para Kaiser (citado por Visauta, 1998) los resultados de la extracción de componentes principales son buenos si el índice KMO es mayor de 0.80; si los valores están comprendidos entre 0.50 y 0.70, son aceptables; y, si son menores de 0.50 son inaceptables. Es decir, que para ser aceptable debe ser mayor a 0.5 (Kaiser, citado por Hofmann, 2008).

Es importante mencionar que cuando una base de datos es calificada como positiva, todas las variables contenidas en ella pueden ser utilizadas para su análisis. El método de extracción de componentes principales indica el valor específico de cada una de ellas, en cada componente, el cual es muy diverso. Mediante este método, se identificaron las variables idóneas para el análisis, permitiendo incluir algunas de menor valor de acuerdo al objetivo del estudio.

Al observar que esa base de datos brindaba información muy valiosa pero que no daba respuesta a otros aspectos que también interesaba esclarecer en alguna medida, se consideró la conveniencia de construir dos bases más, tomando desde luego, información de la primera base y agregando nuevos datos, como se puede apreciar en la tabla N°1.

Tabla 1. Resumen del Número de Variables Contenidas en las Bases de Datos de Becarios, de Becarios desde Diferentes Semestres y de Becarios y No Becarios. UAT. G01-03

| No° | Bases de datos | N° de Variables | | | | | |
|-----|---------------------------|-----------------|------|-------------------|-----------|-----------|------------|
| | | Excel | SPSS | Obtenidas por ACP | Excluidas | Incluidas | Utilizadas |
| 1 | Becarios (1153) | 67 | 45 | 20 | 10 | 13 | 23 |
| 2 | Becarios desde Diferentes | 70 | 48 | 19 | 15 | 12 | 16 |

| No° | Bases de datos | N° de Variables | | | | | |
|--------------|------------------------------|-----------------|------------|-------------------|-----------|-----------|------------|
| | | Excel | SPSS | Obtenidas por ACP | Excluidas | Incluidas | Utilizadas |
| 3 | Becarios y No Becarios (552) | 19 | 18 | 9 | 1 | 3 | 11 |
| Total | | 156 | 111 | 48 | 26 | 28 | 50 |

A continuación se presenta el resultado de la validación de cada una de las tres bases de datos construidas, utilizando las pruebas ya mencionadas de KMO y esfericidad de Bartlett (tabla N°2).

Tabla N°2. Validación de las bases de datos por KMO y prueba de Bartlett. Estudio PRONABES.UAT. G01-03.

| N° | Bases de Datos | Sig. |
|----|-------------------------------------|-------|
| 1 | Becarios | 0.813 |
| 2 | Becarios desde diferentes semestres | 0.814 |
| 3 | Becarios y no becarios | 0.759 |

Los resultados obtenidos indican que las bases son adecuadas para el análisis factorial, lo que permite continuar con el análisis de las variables seleccionadas para dar respuesta a las hipótesis planteadas.

Con relación a la segunda dimensión, la de la diversidad, el análisis efectuado a las variables utilizadas en este estudio, permitió identificar la presencia de diversos grupos y subgrupos con características diferentes en esta población que a primera vista parece homogénea y, por lo tanto, se le atiende de manera homogénea.

Estos hallazgos fortalecen la idea de que es altamente conveniente considerar, en el quehacer institucional, el concepto de diversidad en el perfil de los becarios, estrechamente vinculado con el de evaluación para la mejora continua de la calidad de la educación. También permiten reconocer que la evaluación, como tendencia habitual, se enfoca en aspectos concretos, palpables. Así, cuando se habla de la formación de alumnos lo que interesa es saber cuántos concluyen sus estudios, cuántos no lo logran, cuántos se titulan y, quizá en algunos casos, también interés saber en qué nivel de sus estudios desertaron quienes lo hicieron. Sin embargo, todo esto es sólo cuantitativo y orientado a resultados, por lo que aún permanece como tarea pendiente buscar formas para atender de manera integral el perfil y el desarrollo de la

persona de cada uno de los alumnos en general y de los becarios en particular. Cada quien tiene un potencial que desarrollar; sin embargo, no siempre se está consciente de cuál es el potencial con el que cuenta y mucho menos, la forma de desarrollarlo.

Es aquí donde la labor de los docentes y de los tutores cobra especial importancia.

Al respecto Bayot, Rincón, y Hernández (2002), señalan que educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de currículo que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad.

Casanova (2001), refiere que los sistemas planean una serie de propósitos que se consideran útiles para que la persona en formación pueda desenvolverse después en la sociedad que le espera. Y eso es válido como principio general. Lo que no resulta tan aceptable es que todo el alumnado deba llegar a esas metas por el mismo camino.

Ballenato (2005) señala que el grupo se caracteriza por ser una pluralidad de personas que conforma un conjunto, una unidad colectiva vinculada por lazos reales. Es a su vez una unidad parcial inserta en el seno de una colectividad más amplia, y una entidad dinámica que, sin embargo, tiende a estructurarse y a organizarse en busca de una estabilidad relativa. La interacción es la esencia del grupo. No habría grupo sin interacción, sino simplemente un cúmulo de personas sin más, sin sentido ni dirección ni propósito.

Coincidiendo con los anteriores planteamientos se considera conveniente aplicar la evaluación enfocada en los procesos, no sólo en los resultados finales, ya que esta práctica permitiría conocer de mejor manera la realidad en que se pretende intervenir al brindar la oportunidad de identificar la diversidad de casos que requieren de atención urgente.

De esta manera al hacer referencia a grupos o subgrupos en la población en estudio, de la forma en que actualmente se identifican, estamos hablando de un conjunto de becarios que presentan características en común pero que no interactúan ni establecen lazos de solidaridad y apoyo mutuo, al desconocer la situación de sus compañeros becarios. Lo ideal sería llegar a concebir y llevar a la práctica estos conceptos, con la connotación que le da Ballenato cuando se refiere a la interacción, señalando que no habría grupo sin interacción sino simplemente un cúmulo de personas sin más, sin sentido, ni dirección, ni propósito.

Mediante un acercamiento para conocer sus características se identificó una amplia gama de diferencias que a continuación se describe:

En el análisis de la base de datos de becarios (1153), se identificaron dos grandes grupos: el primero está formado por los becarios que contaron con beca

PRONABES desde el primer semestre de sus estudios profesionales; su población está integrada por 586 becarios, 71 pertenecen a la primera generación (G01-02) y, 515 a la segunda generación (G02-03); el segundo grupo, está formado por los becarios que obtuvieron su beca en diferentes periodos de su carrera profesional; su población está constituida por 567 becarios: 67 de la G01-02 y 500 de la G02-03, (figura N°1).

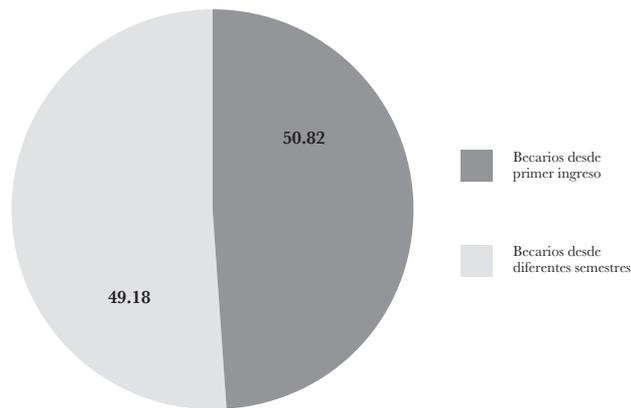


Figura N°1. Porcentaje de Grupos de Becarios PRONABES. UAT. G01-03.

Los dos grupos ya mencionados, a su vez se dividieron en los siguientes subgrupos: becarios que realizaron la totalidad de sus estudios profesionales con beca; becarios con promedio menor a ocho al término del primer año; becarios con egreso oportuno; becarios con egreso con rezago; becarios que tuvieron algún tipo de traslado o movilidad estudiantil, ya sea que tuvieron que salir de su ciudad para estudiar, o bien cambiaron de carrera o de facultad por alguna causa; becarios que tuvieron suspensión de su beca; becarios que reactivaron o recuperaron su beca después de tenerla suspendida; becarios que contaron con beca de Oportunidades; becarios que desertaron. Esto a reserva de poder agregar algunos otros si se hubiera considerado a los que proceden de otros estados o bien, si en este universo se hubieran identificado alumnos con alguna discapacidad o de origen indígena. Con todo, la información analizada permite acotar la presencia de gran diversidad en la población en estudio (tabla N° 3).

Tabla N° 3. Caracterización de los Becarios PRONABES. UAT. G01-03.

| Población | Grupos | Subgrupos |
|--------------------------|---|--|
| | | Becarios con beca durante todos sus estudios de nivel superior |
| | | Becarios con promedio inferior a 8 en el primer año |
| | | Becarios con recorrido escolar en tiempo oficial previsto |
| | Becarios desde primer año de sus estudios de nivel superior (586) | Becarios con rezago |
| Becarios PRONABES (1153) | | Becarios con traslado |
| | Becarios de diferentes años de sus estudios de nivel superior (567) | Becarios con suspensión |
| | | Becarios con reactivación |
| | | Becarios con Oportunidades |
| | | Becarios desertores |

Con esta información, se empezó a vislumbrar un camino que podría desembocar en una respuesta a ese gran reto que nos habíamos propuesto, teniendo presente que no se debe ser tan rígido en el seguimiento de algún método, pero tampoco tan flexible que las actividades realizadas no dieran un resultado adecuado.

El faro que gobernó el desarrollo de este estudio estuvo constituido por el objetivo general: Evaluar el impacto que tiene el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) en el desempeño académico de los becarios de las generaciones 2001-02 y 2002-03 de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Contando también con tres objetivos específicos y sus respectivas hipótesis, que permitieron aventurar explicaciones inmediatas impregnadas de confianza y cierto nivel de acercamiento con el programa a evaluar, que a su vez comprometieron a imaginar y construir caminos a seguir, para comprobar lo que se estaba explicando.

El primero de los objetivos habla de *conocer el efecto del PRONABES en el egreso de los becarios 2001-02 y 2002-03 de la UAT*. La respuesta tentativa fue: El PRONABES

tiene un efecto positivo en el egreso y específicamente, en el egreso oportuno de los beneficiarios, de sus estudios profesionales.

El segundo objetivo fue *identificar el efecto que tiene la presencia de la beca, en el promedio de calificaciones obtenido por los becarios de las generaciones 2001-02 y 2002-03 de la UAT*, siendo su respuesta: El PRONABES tiene un efecto positivo en la mejora del promedio de calificaciones de los becarios.

El tercer objetivo fue *identificar si existe diferencia en cuanto a reprobación, promedio académico, deserción y egreso entre becarios y no becarios de las generaciones 2001-02 y 2002-03 de la UAT*. La respuesta tentativa fue: El PRONABES tiene un efecto positivo en la permanencia y egreso de los becarios reflejado en un menor índice de reprobación y deserción y un mejor promedio, en contraste con los no becarios.

Para comprobar la primera hipótesis, se realizó un análisis de residuos corregidos, considerando dos variables: Tipo de becario y tipo de egreso.

Se obtuvo que el egreso, es más alto en la población de becarios, como se había señalado en la hipótesis; asimismo, que el egreso oportuno es más elevado que el egreso con rezago. De manera adicional se detecta que en cuanto al egreso oportuno, la tendencia es mayor hacia los becarios que obtienen su beca en diferentes semestres. En cuanto al egreso con rezago no se observa ninguna relación. Finalmente, también con un alto nivel de confianza se puede afirmar que el mayor índice de deserción se presenta en los becarios desde primer semestre.

En resumen, para la comprobación de la primera hipótesis se reunieron los elementos necesarios para su confirmación, por lo que, analizadas las variables tipo de becario y tipo de egreso, se afirma con un 99% de confianza que el PRONABES tiene un efecto positivo en el egreso oportuno.

Es importante dejar asentado que, de manera adicional a lo señalado, este efecto es más palpable en el grupo de becarios que obtuvieron su beca en diferentes semestres de su plan de estudios, en relación a los que la obtuvieron desde el primer año de estudios.

Para comprobar la segunda hipótesis, se realizó un análisis de residuos corregidos, considerando dos variables: promedio antes de contar con la beca y promedio después de contar con la beca en el grupo de alumnos que obtuvieron su beca en diferentes semestres, ya que se puede observar el cambio efectuado por la intervención de la beca, en el mismo sujeto en dos tiempos diferentes de su formación universitaria. El resultado obtenido refiere una mejora del promedio después de contar con la beca.

Los resultados permiten comentar que el mayor impacto de la beca se da en los alumnos que tienen un promedio inferior al solicitado ya que tanto para obtener el apoyo como para conservarlo, deben aumentar su promedio. En el caso de los

promedios superiores a ocho, se puede señalar que son alumnos regulares que aún sin la beca obtienen buenos promedios, pero que con la presencia de la beca tienden a mejorarlos para asegurar su conservación. Este resultado perfila la posibilidad de modificar los montos de la beca de acuerdo al promedio que tengan los becarios para diferenciar y reconocer, de alguna manera, el esfuerzo y dedicación en su desempeño académico.

Para la comprobación de la tercera hipótesis, se procedió al análisis de cuatro variables: Egreso, reprobación, deserción y promedio final agrupado, de la base de datos de becarios y no becarios de las generaciones 2001-02 y 2002-03.

Con base en los resultados obtenidos del análisis de las variables de referencia, se puede aseverar que el impacto de la beca PRONABES en el mejoramiento de los índices de las mismas, guarda alta relación significativa y sólo significativa, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla N° 4. Resumen de los Resultados de la Comprobación de la Tercera Hipótesis.

| Variable | Nivel de Confianza del Resultado |
|----------------------------------|--|
| Egreso | 99% egreso oportuno (Becarios) |
| | 95% egreso con rezago (Becarios) |
| Reprobación | 99% Clase 1 (Becarios: Sin reprobación) |
| | 99% Clases 2-6 (No Becarios) |
| | 95% Clases 7-8 (No Becarios) |
| Deserción | 99% Deserción por Baja por Sistema (No Becarios) |
| Promedio Final de Calificaciones | 99% Clases 1-3 Becarios (promedios 8 o más) |
| | 99% Clases 5 y 6 No Becarios (promedios -8) |
| | 95% Clases 7 y 8 No Becarios (promedios -8) |

La evidencia obtenida con niveles de confianza que oscilan entre 99 y 95%, permite confirmar que el PRONABES es un programa social muy efectivo, además de visionario. Estos resultados establecen la pauta para profundizar en el conocimiento y atención de aspectos que complementen las bondades de esta iniciativa del gobierno federal para llegar a su optimización, tales como fomentar el desarrollo integral del becario, con base en la identificación de su diversidad y, que en este sentido, la beca sólo sea el percutor que impulse su pleno desarrollo como ser humano. O bien, seguir realizando estudios detallados, como lo plantea el Informe sobre la educación

superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, de las cohortes de estudiantes para obtener un escenario más claro sobre la incidencia y causas de la repetición en años y la deserción e identificar medidas apropiadas para solucionar estos problemas.

Lograr lo anterior, es el reto que deben establecerse las instituciones participantes en este exitoso programa. Sin embargo, sigue pendiente que las instituciones educativas contribuyan fehacientemente a optimizar sus beneficios, lo cual da pie para emitir una serie de recomendaciones en el siguiente apartado.

Espacios susceptibles de mejora en el PRONABES (hoy Manutención)

En esta sección se enuncian las áreas de oportunidad que una vez reconocidas institucionalmente, guiarán de manera sustentable, la elaboración de programas de intervención específicos y pertinentes, como parte del proceso natural de maduración inherente a toda actividad.

Cabe recordar que son tres niveles de gobierno los que están involucrados en este programa: Federal, estatal e institucional. Por parte del gobierno federal, se han realizado diversas evaluaciones externas para darle seguimiento a su desarrollo y a sus resultados. También existen evaluaciones internas de pocas instituciones educativas que han vuelto su mirada a este programa sobre todo a partir del año 2007. Quizá esto se explique por la continuidad de su vigencia, no obstante el cambio de gobierno, lo cual, a decir de Latapí (2004) “contrasta con la costumbre anterior de que cada nuevo gobierno federal debía elaborar su propia versión de algunos programas para resaltar en ella los cambios, más que la continuidad con los gobiernos anteriores”.

Partiendo de que se ha asentado la importancia del PRONABES, como iniciativa federal, ¿qué se debe hacer desde las instituciones educativas para potenciar sus beneficios?

Tratando de dar respuesta a este cuestionamiento, se presentan algunas reflexiones, derivadas del presente trabajo y algunos datos que después de un riguroso análisis estadístico, reflejan una alta significancia constituyéndose en áreas de oportunidad.

Es importante reconocer que efectuar estudios sobre los becarios PRONABES, se hace un tanto complicado porque no se cuenta, en principio, con la información necesaria para ello. Hay que buscarla y una vez ubicada, conseguirla de alguna manera, lo que tiene que ver con convencer acerca de su uso, a quienes la concentran. Luego, hay que validarla y darle el tratamiento adecuado para finalmente analizarla y obtener resultados que deriven en algunas conclusiones. Este proceso se dice fácil y rápido, pero no lo es tanto cuando se enfrenta el problema de la gran dispersión de los datos que se requieren para determinado

estudio. En este caso, fueron consultadas alrededor de doce fuentes de información entre internas y externas.

En esta búsqueda sólo se trató de reconstruir la historia académica de nuestros becarios en su calidad de universitarios. El número de fuentes, así como el tiempo de desarrollo de este estudio, sería mayor si se hubiera establecido como objetivo conocer cómo ingresaron, en términos académicos, a la universidad. Cabe mencionar que esta búsqueda de información permitió interactuar con personal de las Direcciones de Servicios Escolares y de Sistemas, mismo que ha expresado que las solicitudes de información específica sobre los alumnos, les ha permitido mejorar sus propias bases de datos. Con la última dirección mencionada quedó como tarea pendiente afinar el formato de inscripción, donde se contemple la obtención de datos socioeconómicos que ayuden a identificar la población potencial del PRONABES para que sean los que soliciten en primera instancia ese recurso.

La información de ingreso, es decir, la correspondiente a la trayectoria escolar previa: Promedio de bachillerato, resultados del examen de ingreso y de un estudio psicométrico y/o profesiográfico, así como la identificación de su estilo de aprendizaje. Con esa información disponible en forma de diagnóstico individual al inicio de sus estudios, en manos de un docente interesado en su desarrollo, podría esperarse un efecto favorable, como brindar una capacitación adicional para el desarrollo de habilidades sociales en complemento de la formación académica, ya sea curricular o extracurricularmente. Al respecto se pudiera pensar en realizar talleres para el desarrollo de habilidades sociales, jornadas informativas preparatorias para la incorporación al mercado laboral, entre otras actividades y, también para realizar estudios específicos, como por ejemplo, el desempeño de los becarios de Oportunidades que ingresan a la universidad y son beneficiarios de beca PRONABES. En este punto fue muy interesante encontrar que los 12 alumnos de la primera generación, que ingresaron a la universidad, lograron egresar y que de ellos sólo ocho se titularon y cuatro no lo lograron. Sería muy valioso tener los datos de esos becarios identificados en cada una de las generaciones de becarios PRONABES ya que son dos programas sociales que se complementan y sería interesante saber qué sucede con los beneficiarios de ambos, hasta su ubicación laboral.

Se considera pertinente contar con la información acerca de los solicitantes de beca que quedaron en lista de espera en cada ciclo. Con esa base se podría hacer evaluación de impacto al reunir los elementos para establecer la línea de comparación en cuanto al desempeño académico de los becarios y los que no obtuvieron la beca, dado que tenían el mismo perfil. La diferencia de condición sería solamente la cobertura o no, de recurso económico.

Vale la pena mencionar que muchos principiantes de investigación y también los más avezados en estos menesteres, se desalientan cuando la información les es negada o existe mucha demora en su entrega, impactando esta circunstancia, de manera negativa, en la tan necesaria y solicitada productividad profesional. Por lo que se señala la conveniencia de contar con un área especial que conjunte los datos estadísticos básicos y que facilite el acceso a ellos para optimizar el tiempo del trabajo de investigación así como la elaboración de proyectos de desarrollo.

Aunado a lo anterior, se enfrenta la realidad de que los becarios PRONABES son considerados, generalmente, como un número, sin embargo, no son un número; son jóvenes que están en proceso de construir su proyecto de vida y en ese camino se ven influidos por diferentes dimensiones que al combinarse en diferentes momentos de su trayectoria estudiantil dan tantos resultados, tan específicos e individuales, como becarios sean. Es decir, los encuentros y desencuentros en relación al entorno en que viven, les permiten ir construyendo su propia historia de vida. Entonces, así se les debe ver, como personas en proceso de formación que deben conocer y desarrollar su potencial para definir su proyecto de vida y ayudarlos en sus intentos por lograrlo.

Un aspecto que se ha identificado como esencial es el que se refiere a vigilar celosamente el acceso al programa en aras de que sólo participen de él, quienes realmente cumplan con el perfil estipulado en sus reglas de operación. Éstas señalan la importancia de contar con una contraloría social formada por becarios; sin embargo, valdría la pena incluir la opinión de los solicitantes de beca que no la obtienen. Tal vez, como una medida para despertar la conciencia de los jóvenes que no necesitan este tipo de beca, valdría la pena que en la solicitud de la misma, ya que su llenado se hace por vía electrónica, en la pantalla aparezca un mensaje con el perfil preciso que debe tener para poderlo llenar y, en caso de que no lo reúna, encauzar al solicitante hacia otros tipos de beca. Quizá, eso contribuya a que algunos estudiantes desistan de solicitar este apoyo, al comprender que le están quitando a otra persona que realmente lo necesita, la oportunidad de construir un mejor futuro.

En contraparte, también se identifica a los que solicitan la beca porque realmente la necesitan pero que no la obtienen. En muchos de ellos, el efecto inmediato es que su autoestima baja ya que no reciben la ayuda que tanto necesitan y sumado a ese malestar, son testigos de la gran injusticia que en la práctica de asignación de becas, aún existe.

Reflexionar en esto nos lleva a otro aspecto que se ha planteado como una interrogante a despejar posteriormente con acciones específicas. Se refiere a la cobertura y permeabilidad. La pregunta es, ¿cómo se tendría que realizar la promoción

de los programas, de manera que la población objetivo entienda que están dirigidos a ella y también, que entienda que es precisamente su necesidad la que ha llevado a diseñarlos? Cuando se habla de cobertura por lo regular se hace referencia a su ampliación o crecimiento dejando de lado a quiénes se está beneficiando. Es decir, la información sobre el programa, ¿llega realmente a quienes la necesitan o sólo solicitan beca los que tienen la información, aunque no la necesiten y sobre esas solicitudes se dictamina y se otorgan las becas? Lo que esta práctica comporta es ciertamente que se mantenga o aumente la cobertura del programa; no obstante, lo primordial es que se dirija a la población objetivo. Un comentario en este sentido, que corresponde a una madre de familia no becaria, es el siguiente: “los pobres, los que realmente necesitan la beca, cuando la solicitan... ya no hay, porque no se informan a tiempo”.

¿Qué sucede con los que tienen que informar a la población potencial sobre la existencia del programa? Si bien el resultado de un estudio exploratorio señala que los responsables del PRONABES en cada facultad o unidad académica expresaron que la asignación de esta actividad no les afecta en el desarrollo de sus demás actividades, difiere mucho de la percepción que algunos becarios tienen en relación a su trato.

Identificar esta situación nos lleva a plantear la conveniencia de que la persona que sea designada como responsable de esta tarea en cada facultad y unidad académica, le dedique la mayor parte de su tiempo para atender en forma personalizada o en pequeños grupos, a los becarios, coordinando su actividad con la de los tutores asignados a cada uno de ellos; asimismo, debe contar con los recursos necesarios para llevarla a cabo de manera adecuada: espacio físico, equipo de cómputo, secretaria, auxiliares.

Es necesario recordar que la figura del tutor existe desde hace más de una década en las instituciones educativas; sin embargo, en muchas de ellas, no se realiza como se espera.

La función de tutoría brinda a los docentes la oportunidad de contar con algunos puntos que hacen valer en su evaluación anual de desempeño docente (PRODEP), empero su trabajo, por lo regular, no refleja ningún impacto positivo en la disminución de reprobación o deserción. En este punto es necesario fortalecer la vinculación de estos dos actores tan importantes para el programa que nos ocupa: El responsable del PRONABES y el tutor. Esta alianza y unión de capacidades, permitiría obtener resultados favorables tanto para identificar los problemas administrativos que viven día con día los becarios, como para encontrar formas adecuadas para atenderlos, monitorear su comportamiento académico e implementar programas emergentes con el propósito de que conserven su beca y, lo más importante, concluyan sus estudios superiores.

Otro aspecto de particular importancia es el relativo a la vinculación que debe existir de los diferentes programas becarios, sean institucionales o federales, desde la lógica deseable de todo programa educativo: acceso, permanencia y egreso. Como están funcionando, sin dejar de apreciar su bondad, se reducen a ser excelentes esfuerzos federales individuales, desarticulados y en consecuencia, sin gran impacto.

A diferencia de los programas Oportunidades y PRONABES que son programas focalizados para población en situación vulnerable, el resto de los programas tiene como base el desempeño académico meritorio por parte del alumno para participar en ellos, por lo que sería muy útil informar a toda la población estudiantil, desde su ingreso, para evitar que incurran, por desconocimiento, en irregularidad de tipo académico que les impida participar en las convocatorias.

Un aspecto más, se refiere al monto de la beca. Un análisis realizado sobre la mejora del promedio académico al contar con el beneficio de la beca, permite identificar que hay dos tipos de becarios: Los que se limitan a conservar la beca logrando el promedio reglamentario y los que mejoran el promedio por el estímulo que les da el hecho de contar con la beca. Esto podría constituir un criterio diferencial de mejora del monto de la beca, ya que propiciaría el urgente despertar de muchos usuarios al motivarlos a salir de su zona de confort para aspirar a los nuevos montos.

En función de los resultados obtenidos del análisis del comportamiento del grupo de becarios que obtuvieron un promedio inferior a ocho al término de su primer año de estudios y observándose que un 40.80% deserta, se recomienda que los dos años de gracia que el PRONABES otorga a los becarios que obtienen su beca en primer semestre, para su adaptación al ambiente universitario, se reduzcan a un año.

Se ha encontrado que las siguientes variables tienen muy alta significancia en relación al egreso y a la deserción de los becarios: traslado, cambio de carrera en la misma facultad, baja voluntaria, egresados sin titulación, suspensión por reprobación, deserción por reprobación, así como la recuperación de la beca cuando les es suspendida. Explicar en forma extensa cada una de ellas, nos llevaría a incrementar aún más el número de páginas, por lo que sólo se enuncian.

Se puede apreciar que una gran mayoría de becarios no sufrió suspensiones de la beca durante sus estudios, mientras que entre los suspendidos predominó la reprobación como causa principal, seguida del bajo promedio. Ambas causas presentan una diferencia altamente significativa hacia el traslado foráneo y ninguna relación entre suspensión y traslado local. Con este resultado, se resalta la importancia de atender a los becarios que se encuentren en esta situación ya que los hace más vulnerables a la deserción.

Llama la atención el resultado obtenido en cuanto a la suspensión por reprobación cuando los becarios cambian de carrera dentro de la misma facultad o unidad académica, lo que permite señalarlo como área de oportunidad para indagar a mayor profundidad sobre este aspecto. Esto se resalta debido a que lo más común sería pensar que el cambio de carrera, de facultad y de ciudad tiene mayores implicaciones que un cambio de carrera en la misma facultad.

Con estos resultados no se pueden, ni se deben soslayar las condiciones tan distintas que tiene un becario que debe cambiar su lugar de residencia para realizar sus estudios universitarios del que no tiene que abandonar el domicilio familiar para lograr ese objetivo.

También se aprecia tanto en los becarios que se trasladan como en los que no lo hacen, que existe predominio de la deserción causada por baja voluntaria, quedando para estudios posteriores, indagar a profundidad por qué sucede esto. Ello brindaría valiosa información sobre la parte que corresponde a la responsabilidad institucional y la otra, a aspectos que presumiblemente tienen que ver con cuestiones familiares y personales del becario. También se observa que el egreso es superior en los que no se trasladan que en los que se trasladan.

En los becarios con traslado local es más recurrente la deserción debida a baja por sistema. Preguntarnos cómo se puede contribuir a revertir esos resultados, es una tarea pendiente pudiendo anticipar que el desconocimiento de la normatividad puede ser un factor que favorece este comportamiento, así como la falta de una orientación vocacional adecuada.

Resulta evidente pues, la importancia que se tendrá que conceder al hecho de que los becarios dejen su lugar de residencia para poder tener acceso a estudios superiores. Sería oportuno cuestionarnos de qué manera se puede apoyar con acciones concretas, no sólo la permanencia sino la continuidad en sus estudios superiores, de estos subgrupos para lograr un egreso oportuno.

Por último, se enuncian sin mayor detalle, otras recomendaciones que pueden favorecer la consolidación del programa que se ha venido analizando, recordando que son producto de la experiencia vivida en la coordinación de este programa en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, durante los años 2003-2014, factor muy importante ya que el estar cerca del objeto de estudio ha permitido conocerlo de mejor manera, brindando a la vez, otros elementos para su análisis.

Crear un centro de intervención educativa u observatorio del estudiante e integrar un programa, institucional y permanente, que contemple talleres de desarrollo personal, desde su ingreso a la universidad dándole seguimiento hasta su

egreso, que propicien que el becario reconozca sus propios temores y esperanzas en cuanto a su proyecto de vida, y a partir de ello vaya delineando un camino claro a seguir, para lograrlo.

Realizar estudios de corte cualitativo como: Seguimiento de generaciones originales de becarios, desde su ingreso hasta su inserción laboral, identificando causas de traslado, de deserción, de suspensión, de reprobación, de rezago, de no renovación, de no titulación, entre otros; así como mantener actualizado el directorio de becarios tanto activos como egresados. Todo lo anterior, para trascender la parte cuantitativa en que generalmente se enfoca la evaluación e identificar áreas de oportunidad para mejorar la operatividad del programa.

Fortalecer la práctica institucional de generar sistemas de información para favorecer y sustentar una adecuada rendición de cuentas. Contar con una base de datos diseñada de acuerdo a condiciones institucionales permitirá magnificar el beneficio de los programas en desarrollo.

Diseño e implementación de un Programa de Posgrado en el área de Evaluación de Programas Sociales. Pensarlo como un programa continuado, es decir, que inicie con nivel maestría y pueda extenderse a la obtención del doctorado. Recurso humano con este perfil, es muy necesario en este tiempo que se caracteriza por la rendición de cuentas de las iniciativas federales y estatales.

Concentrar en una unidad o área administrativa de la universidad los diferentes programas becarios para optimizar el alcance de los mismos, permitiendo ampliar la cobertura al no tener casos duplicados y realizar seguimiento de los beneficiarios.

Fomentar en los becarios el sentido de responsabilidad social, que les permita dejarse “inundar” por la emoción de hacer de la labor cotidiana una labor diferente, siempre renovada, para ver reflejada en ella la capacidad de asombro, la sensibilidad ante áreas de oportunidad, la identificación de diferentes opciones para dar respuestas viables y llevarlas a cabo con sencillez y disposición.

Fomentar el sentido de compromiso y amor al trabajo, en los actores involucrados en el desarrollo de un programa social, así como en las diferentes actividades propias de una institución educativa, es una tarea impostergable de las propias instituciones, si bien lo es también de cada persona en todas las áreas de su vida.

Alentar la preparación de los equipos técnicos e instancias que se hacen cargo de esta función para poder evaluar el programa y mejorar la operación del mismo.

Identificar de manera oportuna a los becarios que por diversas razones se tienen que trasladar a otro estado de la república mexicana, para orientarlos y facilitarles su ingreso al padrón de becarios de esa entidad.

Identificar causas por las que no se tiene cobertura de este programa en la totalidad de los municipios del estado de Tamaulipas, si es que siguiera presentándose este fenómeno, como se detectó en las generaciones en estudio.

La asignación de las becas debe seguir considerando el criterio de demanda y no privilegiar solamente a determinadas áreas de conocimiento argumentando el desarrollo social y económico de la entidad. Es recomendable buscar un equilibrio entre ambas pero es esencial cuidar el desarrollo natural y espontáneo de las vocaciones, mientras las IES mantengan vigente, cierta oferta educativa.

Impulsar el desarrollo de estudios sobre el PRONABES en los niveles interinstitucional y estatal para llegar a definir un modelo a ser tomado como base para efectuar evaluaciones de impacto del programa, por las instituciones participantes.

Que el PRONABES, de manera similar que el programa Oportunidades, sea elevado al rango de una política de estado a fin de que, al margen de los cambios sexenales, siga implementándose para continuar fortaleciendo el desarrollo social del país y que en esa continuidad de su vigencia sean identificadas, diseñadas e implementadas acciones complementarias que coadyuven a su optimización.

Insistir por acercar los resultados de la investigación educativa a la toma de decisiones. Fomentar la cultura del uso de los resultados de la evaluación para la toma de decisiones y mejora de los servicios educativos. Que las decisiones tengan un soporte científico, producto de considerar los datos resultantes del conocimiento y análisis de una realidad específica.

Lista de referencias

- Ballenato-Prieto, G. (2005). *Trabajo en equipo. Dinámica y participación en los grupos*. Barcelona: Pirámide.
- Bartlett, M. (1950). "Tests of significance in factor analysis". *British Journal of Psychology*, 77-85.
- Bayot, R. (2002). "Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes". *RELIEVE Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 70-92.
- Bracho-González, T. (2005). *Evaluación del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior 2001-2004*. México: CIDE-ANUIES.
- Bunge, M. (1959). *La Ciencia: Su método y su filosofía*. México: Quinto Sol.
- Casanova-Rodríguez, M. (2001). Evaluación y atención a la diversidad: técnicas y procedimientos. En S. C. (Coord), *Compromiso de la Evaluación Educativa* (pág. 247). España: Prentice Hall.

- Cohen, E. y. Franco (1996). *Evaluación de Proyectos Sociales*. México: Siglo XXI.
- Cohen, E., & R., M. (2010). *Manual de Formulación, Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales*. CEPAL.
- Editorial Santillana. (1999). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México: Santillana.
- Kaiser, H. (22 de 06 de 1960). "The application of electronic computers to factor analysis". Disponible en: www.allacademic.com/meta/p274977_index.html
- Latapí-Sarre, P. (2004). *La SEP por dentro*. México: FCE.
- Presidencia de la República. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México.
- Rubio-Oca, J. (2006). *La Política Educativa y la Educación Superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: SEP/FCE.
- Ruiz-Chávez, O. (2008). *¿Seguimos o cambiamos la forma de evaluar los programas sociales en México?* México: Cámara de Diputados.
- SEP. (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- Trigos-Reynoso, G. E. (2008). "Los Beneficios del PRONABES en la Comunidad Universitaria Tamaulipeca (UAT)". *TURevista Digi U@T*.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2006). *Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010*. Victoria, Tamaulipas, México.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014*. Victoria, Tamaulipas, México.
- Visauta, B. (1998). *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística multivariante*. Madrid, España: McGraw Hill.

Gloria Esther Trigos Reynoso

Su formación de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado es en el área educativa. Es Doctora en Educación por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Desde 1980 labora en la administración central de la misma institución realizando funciones de administración, docencia e investigación. Ha profundizado en la línea de evaluación de programas sociales y temas asociados a la población estudiantil como estilos de aprendizaje, becas y, transiciones académicas y laborales, centrados en el alumno como individuo, tomando como base la analítica académica, lo que le ha permitido socializar resultados en diversos artículos de divulgación publicados en Campus Milenio, Educación Futura y La Capital. Fungió como Encargada del Despacho de la Subsecretaría Académica, como Coordinadora General de la Secretaría Académica, como Coordinadora General de la Secretaría Administrativa, como Directora del Sistema de Bibliotecas y, actualmente, como Coordinadora y fundadora del Área de Analítica Académica, en la Dirección de Sistemas Administrativos.

Evaluación del desempeño docente, burn-out y estrés en profesores universitarios

Magaly Cárdenas Rodríguez

Introducción

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 aprobado y publicado en el Diario Oficial de la Federación, se establecen cinco metas nacionales:

1. México en Paz
2. México Incluyente
3. México con Educación de Calidad
4. México Próspero
5. México con Responsabilidad Global (Presidencia de la República, 2013)

Considerándolas como punto de referencia y en línea para conseguir el cumplimiento de la tercera meta Nacional, desde hace ya algunos años se han podido observar grandes transformaciones, ha sido trascendental en la educación de México que las Instituciones de Educación Superior (IES) tengan que dar respuesta a las demandas sociales, haciendo ajustes en el currículo, programas, planes, estrategias de enseñanza y evaluación.

El representante de la Secretaría de Educación Superior en México, Tuirán Gutiérrez (2018) expresó:

[...] el paradigma actual de evaluación y acreditación fue creado en los años noventa del siglo pasado y, dado que el conocimiento y el mundo están cambiando a una velocidad extraordinaria, es necesario revisar, discutir y replantear el futuro de la evaluación y la acreditación de los programas en el nivel superior.

Es fundamental, entonces, cambiar a un nuevo paradigma, uno que haga énfasis en la eficacia del proceso formativo de y en las instituciones.

Para lograr dicha reestructuración dentro de la formación en las IES se han implementado diversas alternativas, considerando la evaluación como una de ellas. Uno de los protagonistas principales del proceso educativo es el Docente, su valoración ha sido abordada ya desde hace algunas décadas ya que los profesores del nivel superior le dedican tiempo adicional de su horario laboral a la realización

de otras actividades académicas propias de su función como planificación, gestión o tutoría y tomando en cuenta lo que señala Alonso (2014) en referencia a que el rol docente solo puede ser asumido por personas que presenten un nivel equilibrado y suficiente de autoestima; se procedió a realizar un estudio acerca de la opinión de los alumnos con respecto al desempeño del profesor y la forma en que dicha percepción puede generar en ellos diversas reacciones que se podrían relacionar con algunos fenómenos psicosomáticos como el estrés y el *burnout*.

De tal manera, en el presente capítulo se abordarán ciertas características del estudio, así como; resultados y conclusiones del mismo.

Evaluación del desempeño docente

En México, desde el gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), se esbozaba en los programas nacionales la meta de cambiar el papel pasivo de los alumnos a un papel crítico y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, en los documentos oficiales de las instituciones educativas del país recientemente se han incluido acciones que clarifiquen la relación maestro-alumno en el proceso. El docente universitario enfrenta los cambios en las modalidades de enseñanza.

Si lo que ha de enseñarse-aprenderse evoluciona, y nadie duda de que evoluciona y cada vez a más velocidad, la forma en la que ha de aprenderse y enseñarse también debería evolucionar, y esto quizá no suele asumirse con la misma facilidad (Pozo, 2001, p. 31).

Como se demuestra en la frase anterior, aunado a los cambios en los contenidos curriculares, se encuentra el cambio en las modalidades de enseñanza. Esto a su vez conlleva a otros cambios subyacentes, entre ellos el perfil del docente.

La efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las IES recae en los profesores. El colectivo de profesorado es uno de los aspectos fundamentales sobre los que se apoya la calidad y, por ende, la evaluación del sistema educativo (Mateo, Escudero, de Miguel, Ginés-Mora y Rodríguez, 1996); ya que en se podría considerar que el desempeño del docente en el aula tiene un impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. Por consiguiente, el profesor tiene un papel clave en el funcionamiento del sistema educativo.

Montenegro (2007) en su libro *Evaluación del Desempeño Docente*, maneja como hipótesis que el desempeño docente constituye el principal factor de calidad del servicio educativo, es por tal motivo que considera de relevancia el establecimiento de un perfil docente y la evaluación periódica del mismo. Además de asegurar la calidad de la educación, o como resultado paralelo, se ha recurrido a la evaluación

instruccional en las instituciones principalmente para desarrollar programas de compensación salarial y para obtener recursos económicos adicionales para las instituciones de educación superior (Rueda y Díaz-Barriga, 2004).

La valoración de la actividad del profesor en el aula ha sido abordada durante años y desde diversos enfoques. Sin embargo, las actividades llevadas a cabo por este colectivo suelen ser consideradas como complejas y difíciles de analizar.

Así también, existen experiencias que muestran la factibilidad de desarrollar sistemas que permitan evaluar competencias docentes a partir de enfoques contextualizados (Marín, Guzmán, Márquez, y Peña, 2013).

La evaluación docente es llevada a cabo en la totalidad de las instituciones universitarias. Se ha reportado que a pesar de su amplia implementación, ha sido considerada una actividad compleja, problemática y conflictiva.

La evaluación del docente, debe ser cuidadosa con énfasis en que se dé a los diferentes indicadores y criterios a evaluar, ya que esto moldeará el desempeño de las personas y la calidad de sus actividades, siendo fundamental la decisión de qué, quién(es), cómo y cuándo evaluar (Cancino y Márquez, 2015).

Lozano (2008) analiza la evaluación como un ente activo en donde se deben separar los intereses burocráticos y políticos de rendición de cuentas y acercarse a una autoevaluación y/o evaluación interna con miras a la construcción de la calidad y en donde la acción propia de los docentes favorece mayores niveles de autonomía, responsabilidad y cualificación. En este sentido, una evaluación docente podrá de acuerdo con la concepción de Duke y Stiggins (1997) ser útil para indicar los niveles mínimos de competencias logrados por sus profesores y a su vez orientarlo hacia la comprensión de sí mismo, de su rol, contextos y desarrollo profesional.

Los principales modelos de evaluación del desempeño del maestro identificados por la investigación educativa son, de acuerdo a Valdez (2000), los siguientes:

- El modelo centrado en el perfil del maestro. En él se evalúa al docente de acuerdo a su grado de concordancia con los rasgos y características de un perfil previamente establecido de lo que constituye un profesor ideal
- El modelo centrado en los resultados obtenidos. La principal característica de este modelo consiste en que evalúa al maestro a través de los resultados obtenidos por sus estudiantes
- El modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula. Propone que la evaluación se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos; dichos

comportamientos se relacionan fundamentalmente con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula

- El modelo de práctica reflexiva. Consiste en desarrollar, conjuntamente con los maestros, una reflexión supervisada acerca de su práctica

Luna y Rueda (2001) indican que la evaluación en la docencia por medio de la opinión externada por los estudiantes en un cuestionario se ha constituido como el medio de mayor uso en gran parte de las universidades en el mundo. Así mismo, con respecto a la evaluación docente mediante la opinión externa (alumnos). Salazar (2008) explica que aunque los estudiantes universitarios perciben optimistamente el proceso de la evaluación docente, manifiestan falta de credibilidad en el mismo debido a que externan que su opinión no tiene el peso suficiente pues los profesores siguen sin responder a sus expectativas, pues continúan realizando las mismas actividades semestre a semestre.

Estrés en Docentes

La docencia junto con la enfermería han sido señaladas como las dos ocupaciones más estresantes (Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte y Grau-Alberola, 2013). Gran parte de la investigación realizada en este ámbito obedece a la identificación de las fuentes de estrés, así como la intensidad con la que se perciben (Urquidí y Rodríguez, 2010). El estrés en docentes puede ser debido a diversas fuentes, entre ellas, la naturaleza del trabajo, exigencias del currículo, la enseñanza diaria, y otros compromisos de servicio, además de la presión que fuentes externas puedan estar ejerciendo sobre los profesores como alumnos, padres, colegas e inspectores, aunado a la falta de reconocimiento y valoración percibida por ellos mismos (Jin, Yeung, Tang, y Low, 2008).

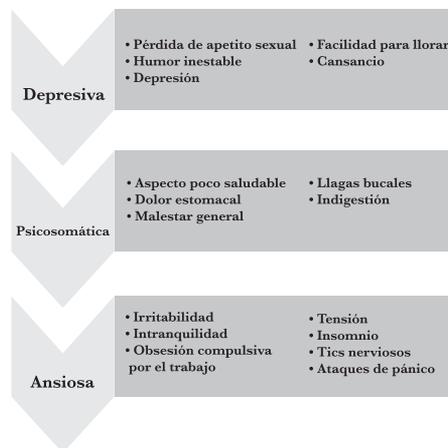
La evaluación docente se ha identificado como una fuente de estrés en el profesorado. El docente teme constantemente la evaluación de su desempeño, puesto que recae principalmente en los alumnos y trae consecuencias para el docente (Sahili González, 2010). Uno de los criterios que se toman en cuenta en la evaluación docente, como se mencionó en el apartado anterior, es la investigación. En una investigación que se llevó a cabo en China, se encontró que este aspecto genera estrés en los profesores, pues en algunas ocasiones, no cuentan con el entrenamiento necesario para cumplir con este rubro (Liu y Onwuegbuzie, 2012).

Se ha identificado que los maestros que tienen mayor antigüedad y tienen contacto directo con el alumnado, tienden a desarrollar reacciones de estrés con mayor frecuencia que quienes presentan características inversas (Travers y Cooper, 1997). Además de las características de los docentes, las situaciones externas también

pueden ocasionar estrés, por ejemplo los repetidos cambios, la cantidad de alumnos, la sobrecarga o falta de trabajo, jornadas laborales largas, etc (Travers y Cooper, 1997).

Según Saihili González (2010) el docente desarrolló más enfermedades desencadenadas por el estrés y, por ende, tiende a producir manifestaciones psicósomáticas. En la actividad docente estas perturbaciones a causa del estrés pueden prolongarse, convirtiéndose en *burnout* o *síndrome de quemarse en el trabajo*.

Es común que el estrés laboral traiga como consecuencias el ausentismo, la baja productividad y el abandono del trabajo, entre otras, además de consecuencias individuales (Urquidí y Rodríguez, 2010). A su vez, el estrés puede desalentar de su profesión al docente de manera que tenga la intención de dedicarse laboralmente a otra actividad, que puede o no, ser llevada a cabo (Liu y Onwuegbuzie, 2012).



Síntomas del estrés (Kyriacou, 2003)

***Burnout* en docentes**

El *burnout* proviene del estrés crónico y progresivo (Sahili-González, 2010). Este síndrome se ha definido como el conjunto de síntomas resultante después de un periodo prolongado de estrés que no ha sido atendido; produce cansancio físico, emocional y actitudinal (Kyriacou, 2003). Desde las primeras investigaciones de *burnout* que se llevaron a cabo con profesionales de la salud, se estudia, entre otras poblaciones, a educadores (Quiceno y Alpi, 2007). Se considera a Maslach como uno de los pioneros en el estudio del estrés en profesores, el cual es un síndrome de agotamiento emocional y físico que se ve relacionado con el desarrollo de actitudes dañinas hacia el trabajo, pobre autoconcepto profesional, y la pérdida de preocupación empática por los clientes (Saiari, Moslehi, y Valizadeh, 2011).

Maslach y Jackson (1986) describen el *burnout* mediante tres aspectos principales: El agotamiento, la despersonalización y el menor rendimiento laboral, además de señalar que este síndrome en docentes tiene correspondencia también con la calidad en la que estos imparten su cátedra. Gil Monte (2003) complementa la descripción del síndrome desde una perspectiva psicosocial como bajos niveles de realización personal en el trabajo, y altos niveles de agotamiento emocional y despersonalización.

Los principales indicadores que comenzaron a señalar la importancia del estrés y *burnout* en la profesión docente a la comunidad científica, surgieron de datos administrativos que las diferentes instituciones de educación tenían sobre las bajas laborales de los profesores y su evolución a través de los años (Moriana y Herruzo, 2004).

Las poblaciones más estudiadas han sido enfermeras, trabajadoras sociales y médicos, sin embargo, en todos los casos, se apunta a la población docente como la más afectada por este síndrome (Moriana y Herruzo, 2004). Otros estudios, han evidenciado altos niveles de *burnout* en docentes que hacen investigación, así como una asociación de estos niveles con intenciones de abandono laboral (Arquero y Donoso, 2013).

Es común que en la población docente surja este síndrome de una discrepancia entre los ideales individuales del profesional que pretende trascender a través de dar una buena formación a sus alumnos y la realidad de una vida con ocupaciones diarias, con entrega de informes, avances programáticos, calificaciones, firmas de asistencia, entre otros (Pardo et al., 2006). En un estudio llevado a cabo con 106 maestros en el que se pretendía explorar el impacto de la representación profesional por parte de los alumnos, compañeros y el mismo profesor, en las dimensiones de *burnout*, se encontró que los maestros con una autorrepresentación profesional más positiva presentan menores niveles de agotamiento emocional y mayores niveles de logros personales; los maestros con una representación positiva por parte de sus alumnos y compañeros, expresan menores niveles de agotamiento emocional y despersonalización (De Caroli y Sagone, 2012).

Las variables causantes del estrés y *burnout* en el personal docente, identificadas en diversas investigaciones, se han clasificado en tres grupos: Variables sociodemográficas (edad, sexo, estado civil, nivel impartido, tipo de centro), variables de personalidad (actitudes y tipo de personalidad) y variables propias del trabajo y organizacionales (sobrecarga laboral, trabajo administrativo, número de alumnos) (Moriana y Herruzo, 2004). Maslach contribuyó a la investigación de este constructo creando el instrumento *Maslach Burnout Inventory*, para medir el *burnout* en educadores y personal de servicios humanos en el área de la salud (Alvarado, 2009).

En un estudio llevado a cabo por Lackritz (2004) se encontró que cerca del 20% del profesorado de la universidad en la que se realizó la investigación reportaron niveles altos de *burnout*. Así mismo, se encontraron correlaciones positivas significativas del síndrome de *burnout* con el número de estudiantes a quienes se les ha enseñado, el tiempo invertido en diversas actividades y las evaluaciones numéricas de los estudiantes. Así mismo, Pas, Bradshaw, y Hershfeldt (2012) con el interés de encontrar factores predictores tanto de la eficiencia del profesorado como del síndrome de *burnout* en esta población, llevaron a cabo una investigación cuyos resultados sugieren que ambas variables tienen relación con la preparación del profesorado, sus percepciones de afiliación y liderazgo.

En docentes mexicanos, Unda, Sandoval, y Gil-Monte (2008), han analizado el burnout como el síndrome de quemarse por el trabajo. Mediante el uso del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo para profesionales de la educación (CESQT-PE) evaluaron a 698 maestros mexicanos. Encontraron que el 37.4% de la muestra reportó altas puntuaciones en desgaste psíquico y que los niveles más elevados del síndrome de quemarse por el trabajo fueron entre los 41 y 50 años de edad de los participantes. Así mismo, los autores concluyen que estas condiciones prevaletentes en el profesorado mexicano pueden contribuir al deterioro de la salud de los mismos.

Características del estudio

La función del profesor universitario se traduce como un facilitador y propiciador de los procesos de aprendizaje, al favorecer en el aula una participación activa, constructiva y corresponsable del estudiante en su propio proceso (Ángeles, 2003) como ya se mencionó, por lo que el análisis de estas tres variables, estrés, *burnout* y desempeño docente -desde el punto de vista de los estudiantes- son el propósito en el presente trabajo, donde se busca obtener datos confiables y válidos que puedan sugerir estrategias para reconocer extrínseca e intrínsecamente la actividad del profesor y disminuir de algún modo su carga laboral.

La razón de incluir estas variables es que la carga laboral de los profesores universitarios tiene como consecuencia lógica un incremento en el nivel de estrés con repercusiones posibles en el desempeño docente y en los niveles de burnout, manifestándose en cualquiera de sus dimensiones, falta de realización profesional, despersonalización o cansancio emocional.

Se llevó a cabo un estudio con enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal, correlacional y de tipo *ex post facto*. La muestra

fue no probabilística, se contó con la participación de 100 profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

La media de edad fue de 45.9, y 16.4 fue la media de años de experiencia. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Estrés Percibido de Cohen -PSS- (Cohen, Kamarak, y Mermelstein, 1983) en su versión para México de González y Landero (2007), el Cuestionario de *Burnout* del Profesorado (CBP-R) (Moreno, Barrosa, y González, 2000) y la Encuesta del Desempeño Magisterial de la UANL. Se aplicaron los instrumentos y una vez codificadas las respuestas se obtuvieron medidas de tendencia central para las variables centrales del estudio, se establecieron rangos de interpretación de los niveles de estrés y *burnout*.

Descripción de la muestra

| | Mediana | Media | DE |
|-------------------------------------|----------------|--------------|-----------|
| Edad | 48.5 | 45.9 | 12.7 |
| Años de experiencia en la enseñanza | 15.0 | 17.9 | 11.8 |
| Antigüedad en la UANL | 13.0 | 16.4 | 11.9 |

Actividades realizadas

| | % SÍ | % NO |
|--|-----------------|-----------------|
| ¿Estudia actualmente (Maestría o Doctorado)? | 29.6 | 70.4 |
| ¿Desempeña algún puesto administrativo? | 49.0 | 51.0 |
| ¿Participa en algún comité o realiza actividades de gestión de cualquier tipo? | 43.9 | 56.1 |
| ¿Es tutor? (En el programa de tutorías) | 52.0 | 48.0 |
| ¿Es asesor/director de tesis? | 26.0 | 74.0 |
| ¿Pertenece al SNI? | 8.0 | 92.0 |
| ¿Participa en alguna investigación actualmente? | 49.5 | 50.5 |
| ¿Imparte clases en licenciatura? | 96.0 | 4.0 |
| ¿Imparte clases en maestría? | 30.0 | 70.0 |
| ¿Imparte clases en doctorado? | 7.0 | 93.0 |
| ¿Imparte clases en alguna otra dependencia de la UANL? | 11.0 | 89.0 |
| ¿Imparte clases en alguna otra institución? | 18.4 | 81.6 |
| ¿Atiende pacientes? | 52.5 | 47.5 |

| | % SÍ | % NO |
|--|----------------|----------------|
| ¿Realiza algún otro trabajo remunerado no relacionado a la docencia o al trabajo como terapeuta? | 36.7 | 63.3 |

| | Mediana | Media | DE |
|---|----------------|--------------|-----------|
| ¿Cuántas horas en promedio a la semana dedica a preparar sus clases? | 5.0 | 6.0 | 4.7 |
| ¿Cuántas horas en promedio a la semana dedica a revisar trabajos y/o exámenes de sus estudiantes? | 5.0 | 6.1 | 5.1 |
| ¿Cuántas horas en promedio a la semana dedica a revisar exámenes? | 1.0 | 2.3 | 2.7 |

Nota: los porcentajes solo consideran los profesores que respondieron.

Es de reconocer que los hallazgos serán valiosos en la toma de acciones conducentes a mejorar la calidad de vida del docente que lleven a incrementar el nivel educativo que ofrece la Facultad de Psicología de la UANL.

Cabe mencionar que las exigencias, roles y/o requisitos que debe cumplir un docente universitario de acuerdo a las políticas nacionales son los mismos; y aunque esta muestra sólo corresponde a los docentes de la facultad de psicología de la UANL, se podría tener una percepción general de la situación actual de la universidad al respecto.

Resultados

En un primer momento se obtuvieron los índices de consistencia interna en cada escala (o subescala), mostrándose a continuación.

Tabla 4. Índices de consistencia interna Alpha de Cronbach

| Escala (subescala) | | Alfa de Cronbach |
|--|----------------------|-------------------------|
| <i>Escala de Estrés Percibido de Cohen -PSS-</i> | | .82 |
| <i>Cuestionario de Burnout del Profesorado</i> | | |
| | Estrés de rol | .83 |
| <i>Burnout</i> | Agotamiento | .80 |
| | Despersonalización | .59 |
| | Falta de realización | .67 |
| | Supervisión | .84 |
| Condiciones organizacionales | | .49 |

| Escala (subescala) | Alfa de Cronbach |
|-------------------------------------|------------------|
| Preocupaciones profesionales | .68 |
| Falta de reconocimiento profesional | .78 |

DeVellis (2003), menciona que por debajo de 0.60 la confiabilidad es *inaceptable*, de 0.60 a 0.65 es *indeseable*, entre 0.65 y 0.70 *mínimamente aceptable*, de 0.70 a 0.80 *respetable* y de 0.80 a 0.90 *muy buena*. Acorde con el autor mencionado la confiabilidad sólo fue inaceptable en dos subescalas (*Despersonalización y Condiciones organizacionales*).

Como primer objetivo se analizaron los niveles de estrés y burnout en los profesores universitarios.

Para analizar la forma en que se presentó la variable estrés se tomaron en cuenta los valores promedio por género del estudio de González-Ramírez, Rodríguez-Ayán y Landero-Hernández (2013). Sumándose y restándose una desviación estándar a la media. Dando como resultado la siguiente tabla para el PSS.

Valores de referencia interpretación del PSS por género

| PSS (Escala de estrés percibido) | -1DE | Media | +1DE | DE |
|----------------------------------|-------|-------|-------|------|
| Masculino | 13.38 | 22.02 | 30.66 | 8.64 |
| Femenino | 15.28 | 23.38 | 31.48 | 8.10 |

| | |
|--------------------------------------|--|
| Estrés percibido Género masculino | Puntaje menor al esperado (13.38 o menos) |
| | Puntaje en el rango esperado (13.39 a 30.65) |
| | Puntaje mayor al esperado (30.66 o más) |
| Estrés percibido Género femenino | Puntaje menor al esperado (15.28 o menos) |
| | Puntaje en el rango esperado (15.29 a 35.8) |
| | Puntaje mayor al esperado (35.9 o más) |

En el caso del cuestionario de *burnout* se utilizaron las medias obtenidas en el estudio original de Moreno, Garrosa, y González (2000). Cabe mencionar que en dicho estudio las medias están presentadas con valores que oscilan entre 1 y 5, debido a que los autores mencionados dividieron las sumatorias entre el número de ítems de cada subescala para presentar los valores promedio.

| Escala (subescala) | | Rangos |
|---|--------------------------------------|--|
| Estrés de rol Puntaje en el rango esperado (2.12 a 3.34) Puntaje mayor al esperado (3.35 o más) | | Puntaje menor al esperado (2.11 o menos) |
| <i>Burnout*</i> Puntaje en el rango esperado (1.56 a 2.62) Puntaje mayor al esperado (2.63 o más) | | Puntaje menor al esperado (1.55 o menos) |
| <i>Burnout</i> | Agotamiento emocional* | Puntaje menor al esperado (1.52 o menos) |
| | | Puntaje en el rango esperado (1.53 a 2.91) |
| | | Puntaje mayor al esperado (2.92 o más) |
| | Despersonalización* | Puntaje menor al esperado (1.12 o menos) |
| | | Puntaje en el rango esperado (1.13 a 2.17) |
| | | Puntaje mayor al esperado (2.18 o más) |
| | Falta de realización* | Puntaje menor al esperado (1.57 o menos) |
| | | Puntaje en el rango esperado (1.58 a 2.82) |
| | | Puntaje mayor al esperado (2.83 o más) |
| Desorganización institucional | Supervisión** | Puntaje menor al esperado (1.98 o menos) |
| | | Puntaje en el rango esperado (1.99 a 3.33) |
| | | Puntaje mayor al esperado (3.34 o más) |
| | Condiciones** organizacionales | Puntaje menor al esperado (2.05 o menos) |
| | | Puntaje en el rango esperado (2.05 a 3.16) |
| Problemática administrativa | Preocupaciones profesionales* | Puntaje menor al esperado (1.41 o menos) |
| | | Puntaje en el rango esperado (1.41 a 2.88) |
| | | Puntaje mayor al esperado (2.89 o más) |
| | Falta de reconocimiento profesional* | Puntaje menor al esperado (2.14 o menos) |
| | | Puntaje en el rango esperado (2.15 a 3.91) |
| | | Puntaje mayor al esperado (3.92 o más) |

* La interpretación de los rangos en estas variables es la siguiente: Puntaje menor al esperado=Nivel bajo, Puntaje en el rango esperado=Nivel medio y Puntaje mayor al esperado=Nivel Alto.

**La interpretación de los rangos en estas variables es la siguiente: Puntaje menor al esperado=Inadecuada, Puntaje en el rango esperado=Neutro y Puntaje mayor al esperado= Adecuada.

| Escala (subescala) | Mediana | Media | DE | Rango posible |
|-------------------------------------|----------------|--------------|-----------|----------------------|
| Estrés de rol | 1.92 | 2.09 B | 0.66 | 1-5 |
| <i>Burnout</i> | 1.28 | 1.37 B | 0.42 | 1-5 |
| Agotamiento emocional | 1.37 | 1.57 M | 0.62 | 1-5 |
| Despersonalización | 1.00 | 1.35 M | 0.49 | 1-5 |
| Falta de realización | 1.43 | 1.55 B | 0.51 | 1-5 |
| Desorganización institucional | | | | |
| Supervisión | 2.17 | 2.20 M | 0.77 | 1-5 |
| Condiciones organizacionales | 2.71 | 2.79 M | 0.70 | 1-5 |
| Problemática administrativa | | | | |
| Preocupaciones profesionales | 1.44 | 1.65 M | .60 | 1-5 |
| Falta de reconocimiento profesional | 2.00 | 2.18 M | .90 | 1-5 |

Respecto al estrés la Escala de Estrés Percibido y la Subescala de estrés de rol del Cuestionario de *burnout* del Profesorado reportan medianas y medias bajas.

En lo que respecta a las características del burnout se encontró que el indicador con media y mediana mayor fue el ítem B41 correspondiente al agotamiento emocional, que dice: *Siento que tengo trabajo extra más allá de lo que debería esperarse normalmente de mí.*

Respecto a la dimensión desorganización institucional, que incluye la supervisión y las condiciones organizacionales las medias mayores por ítem se ubicaron en B15 (En mi instituto se reconocen a los profesores cuando realizan su trabajo de manera excepcional [ítem negativo]), B53 (Mis compañeros y yo tenemos tiempo con regularidad durante las horas escolares para discutir temas relacionados con el trabajo) y B65 (Mi institución ofrece incentivos para motivar a los estudiantes). Ubicándose la mediana mayor en el B53.

Igualmente, para tener una valoración más precisa, se presentan a un análisis de las medias obtenidas por ítem agrupadas por subescalas para detectar así “valores picos” que den mayor información al respecto.

En lo relacionado al segundo objetivo, analizar las relaciones que existe entre los niveles de estrés percibido, *burnout* y desempeño docente-evaluado por los estudiantes en profesores universitarios, se muestran los resultados en las siguientes gráficas.

Correlaciones entre estrés, *burnout* y las subescalas de *burnout*

| | Agotamiento emocional | | Despersonalización | | Falta de realización | | <i>Burnout</i> | |
|----------------------|-----------------------|------|--------------------|------|----------------------|------|----------------|------|
| | r | p | r | p | r | P | r | p |
| Despersonalización | .549 | .001 | | | | | | |
| Falta de realización | .578 | .001 | .350 | .001 | | | | |
| <i>Burnout</i> | .902 | .001 | .681 | .001 | .819 | .001 | | |
| Estrés de rol | .702 | .001 | .570 | .001 | .614 | .001 | | |
| Estrés | .387 | .001 | .314 | .001 | .483 | .001 | .475 | .001 |

Correlaciones con evaluación del desempeño docente

| | 2009 (n=77) | 2010 plan antiguo (n=76) | 2010 plan competen- cias (n=76) | 2010 promedio (n=76) | Cambio en desempeño docente (n=68) |
|---------------------------------------|----------------|-----------------------------------|--|----------------------------|---|
| Estrés | .114 | .078 | .042 | .062 | .013 |
| Estrés de rol | .220 | .018 | -.004 | .008 | -.134 |
| Agotamiento emocional | .072 | .149 | .140 | .152 | .113 |
| Despersonalización | -.063 | -.121 | -.124 | -.120 | .047 |
| Falta de realización | .264* | .050 | .028 | .043 | -.199 |
| <i>Burnout</i> | .146 | .054 | .038 | .052 | -.045 |
| Desorganización institucional | | | | | |
| Supervisión (problemas) | .055 | -.146 | -.154 | -.149 | -.216 |
| Condiciones organizacionales (peores) | .116 | .078 | .062 | .070 | -.023 |
| Problemática administrativa | | | | | |
| Preocupaciones profesionales | -.177 | .077 | .046 | .062 | .142 |
| Falta de reconocimiento profesional | .039 | .094 | .077 | .087 | -.028 |

Se encontró que en las correlaciones del *desempeño docente* con *estrés* y *burnout*, la mayoría de estas correlaciones son débiles y no significativas; solamente resultó significativa la correlación entre falta de realización y desempeño docente del 2009, ($r=.264$, $p=.020$) siendo una correlación positiva que no puede explicarse desde la teoría.

Debe tomarse en cuenta que el desempeño docente evaluado no corresponde al mismo periodo en que fueron evaluados el estrés y el *burnout*, es por esto que se incluye la variables *cambio en el desempeño docente*, y se esperaría que si el desempeño

docente mejora o empeora esté relacionado al burnout o el estrés, sin embargo, no se encontró esta asociación.

En cuanto al tercer objetivo que consistía en determinar qué variables personales se relacionan al nivel de estrés percibido, burnout y desempeño docente en profesores universitarios, se observó que respecto al estrés percibido, existe correlación negativa y significativa con edad, es decir, que a mayor edad, menor estrés ($r_s = -.264$; $p = .008$), lo mismo que con años de experiencia en la enseñanza ($r_s = -.359$; $p = .001$) y antigüedad en la institución ($r_s = -.227$; $p = .026$). Se encontró diferencia significativa en los niveles de estrés de acuerdo a si desempeñan o no cargos administrativos ($Z = -1.906$; $p = .029$), siendo más alto el nivel de estrés en quienes desempeñan un puesto administrativo (51 profesores).

Al analizar el desempeño docente, solamente se encontró correlación significativa y negativa entre el cambio en desempeño docente y número de materias que no había impartido, es decir, a mayor número de materias nuevas el desempeño docente empeora ($r_s = -.419$; $p = .024$).

En cuanto al *burnout*, se encontró que existía correlación significativa entre despersonalización y la autoevaluación que hacían los profesores ($r_s = -.267$; $p = .010$).

Conclusiones

Este estudio surge tomando como base tres constructos cuyo marco de referencia indicaba la interrelación entre los mismos: estrés, *burnout* y evaluación del desempeño docente.

Moriana y Herruzo (2004) en su estudio teórico indican que las faltas y las bajas laborales de profesores registradas en las diversas IES han sido de los principales detonantes que comenzaron a señalar la importancia del estrés y del burnout en la profesión docente.

Dicha situación no es ajena en la Universidad Autónoma de Nuevo León, ya que como se mencionó en el planteamiento del problema, las IES en su afán por sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y certificar sus procesos educativos la Facultad de Psicología también ha impactado de forma importante en las actividades de los docentes, y de esta forma ello ha repercutido en el principal indicador de que el docente realmente cumple con lo propuesto en las IES como modelo educativo: La evaluación docente.

Así, bajo la premisa de que quienes se encargan directamente de la evaluación del docente en las universidades tienen un papel clave en el desarrollo de los profesores se puede vislumbrar la importancia de este estudio (Rueda, 2008). Ya que al contar con datos confiables sobre la relación entre estrés, *burnout* y evaluación del desempeño docente se podrá contribuir a la identificación y reorientación de

los propósitos de los programas de evaluación para que efectivamente se logre el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje tal como lo menciona Rueda, incidiendo en una de las problemáticas que más aqueja la salud de muchos trabajadores: El estrés y su correspondiente consecuencia a nivel crónico, el *burnout*.

Se insta a quienes sean lectores y tengan responsabilidades administrativas de algún tipo, al uso de los datos *confiables y válidos* que aquí se presentan para que en sugieran estrategias para reconocer extrínseca e intrínsecamente la actividad del profesor y disminuir su carga laboral para que de este modo mejore su labor frente al aula y los resultados de la evaluación de su desempeño al tiempo que colaboran en las metas organizacionales.

Lista de referencias

- Alonso, F. (2014). “Una panorámica de la salud mental de los profesores”. *Revista Iberoamericana de Educación*. 66, pp. 19-30
- Alvarado, K. (2009). “Validez factorial de Maslach *Burnout* Inventory (versión castellana) en educadores costarricenses”. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*. Costa Rica, 9(1), 1-22.
- Arquero, J. L. y Donoso, J. A. (2013). “Docencia, investigación y *burnout*: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad”. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105.
- Ángeles-Gutiérrez, O. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales*. Disponible en: http://intranet.uaeh.edu.mx/evaluacion/documentos/eval_aprendizajes.pdf [20 de mayo de 2012]
- Cancino, E. y Márquez, T. (2015). “Performance Assessment of Academic Function: Analysis of a System in the Chilean University Context”. *Formación universitaria*, 8(3), 35-46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000300005>
- De Caroli, M. y Sagone, E. (2012). “Professional Self representation and risk of *burnout* in school teachers”. *Procedia social and behavioral sciences*, 46, 5509-5515. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.466
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale developmet. Theory and applications* (2nd. Ed.). Thousand Oaks, EE.UU.: Sage publications.
- Duke, D. L. y Stiggins, R. J. (1997). Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En Jasón Millman y Linda Darling Hammond (Comps.), *Manual Para La Evaluación Del Profesorado* (pp. 165-187). Madrid: La Muralla.

- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R. y Grau-Alberola, E. (2013). "Psychometric properties of the "Spanish *Burnout Inventory*" (SBI): adaptation and validation in a Portuguesespeaking sample". *European review of applied psychology*, 63(1), 33-40.
- Gil-Monte, P. R. (2003). "El síndrome de quemarse por el trabajo (Síndrome de *Burnout*) en profesionales de enfermería". *Revista Electrónica Interacao Psy*, 1, 19-33.
- Jin, P., Yeung, A., Tang, T., y Low, R. (2008). "Identifying teachers at risk in Hong Kong: psychosomatic symptoms and sources of stress". *Journal of psychosomatic research*, 65(4), 357-362. doi: 10.1016/j.jpsychores.2008.03.003
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Lackritz, J. (2004). "Exploring burnout among University faculty: incidence, performance, and demographic issues". *Teaching and teacher education*, 20(7), 713-729. doi: 10.1016/j.tate.2004.07.002
- Liu, S., y Onwuegbuzie, A. (2012). "Chinese teachers' work stress and their turnover intention". *International Journal of Educational Research*, 53, 160-170. doi: 10.1016/j.ijer.2012.03.006
- Lozano, M. (2008). "Propuesta de evaluación del programa de tutorías", ponencia presentada en el 6to Congreso Internacional de Educación Superior, Cuba.
- Luna, E. y Rueda, M. (2001). "Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia". *Perfiles Educativos*, 23 (093), pp. 7-27.
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A., y Peña, M. (2013). "La evaluación de competencias docentes en el modelo Deca": anclajes teóricos. *Formación universitaria*, 6(6), 41-54. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000600005>
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (20ma ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Mateo, J., Escudero, T., De Miguel, M., Mora, J. G., y Rodríguez-Espinar, S. (1996). "La Evaluación del profesorado. Un tema a debate". *Revista de Investigación Educativa* 14 (2), pp. 73-94.
- Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moriana, J. y Herruzo, J. (2004). "Estrés y *Burnout* en Profesores". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(003), 597-621.
- Pardo, M., Aranda, C., Aldrete, M. G., Flores, E. y Pozos, E. (2006). "Factores Psicosociales y *Burnout* en Docentes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud". *Mediagraphic Artemisa en línea*. 8(3), 173-177.

- Pas, E. T., Bradshaw, C. P. y Hershfeldt, P. A. (2012). "Teacher-and school-predictors of teacher efficacy and *burnout*: identifying potential areas for support". *Journal of school psychology, 50*, 129-145. doi: 10.1016/j.jsp.2011.07.003.
- Pozo, I. (2001). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Presidencia de la República Mexicana. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Acciones y Programas*. Disponible en: <https://www.gob.mx/presidencia/acciones-y-programas/plannacional-de-desarrollo-2013-2018-78557>
- Quiceno, J. y Alpi, S. (2007). *Burnout*: "Síndrome de Quemarse en el Trabajo". *Acta Colombiana de Psicología, 10*(2), 117-125.
- Rueda, M. (2008). "La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México". *Revista iberoamericana de evaluación educativa 1* (3) pp. 8-17.
- Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (2004). *La Evaluación de la docencia en la universidad*. México, D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Sahili-González, L. F. (2010). *Psicología para el docente: Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Saiiari, A., Moslehi, M. y Valizadeh, R. (2011). "Relationship between emotional intelligence and *burnout* syndrome in sport teachers of secondary schools". *Procedia social and behavioral sciences, 15*, 1786-1791.
- Salazar, J. (2008). "Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las Universidades públicas y/o estatales de Chile". *Revista Iberoamericana de Evaluación de Chile 1* (3) pp. 67-84.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Comunicado de Prensa 65 de Rodolfo Tuirán Gutiérrez. Subsecretario de Educación Superior*. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-65-acuerdan-sep-y-organismos-acreditadores-trabajar-para-configurar-un-nuevo-paradigma-de-evaluacion-y-la-acreditacion-de-programas-de-nivel-superior>
- Travers, C. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona, España: Paidós.
- Unda, S., Sandoval, J. I. y Gil-Monte, P. R. (2008). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (*burnout*) en maestros mexicanos. *Información psicológica, 92*, 53-63.
- Urquidi, L. y Rodríguez, J. (2010). "Estrés en Profesorado Universitario Mexicano". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 10* (2), pp. 1-21.
- Valdez, V. (2000). *Evaluación del desempeño docente. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. México, D. F.

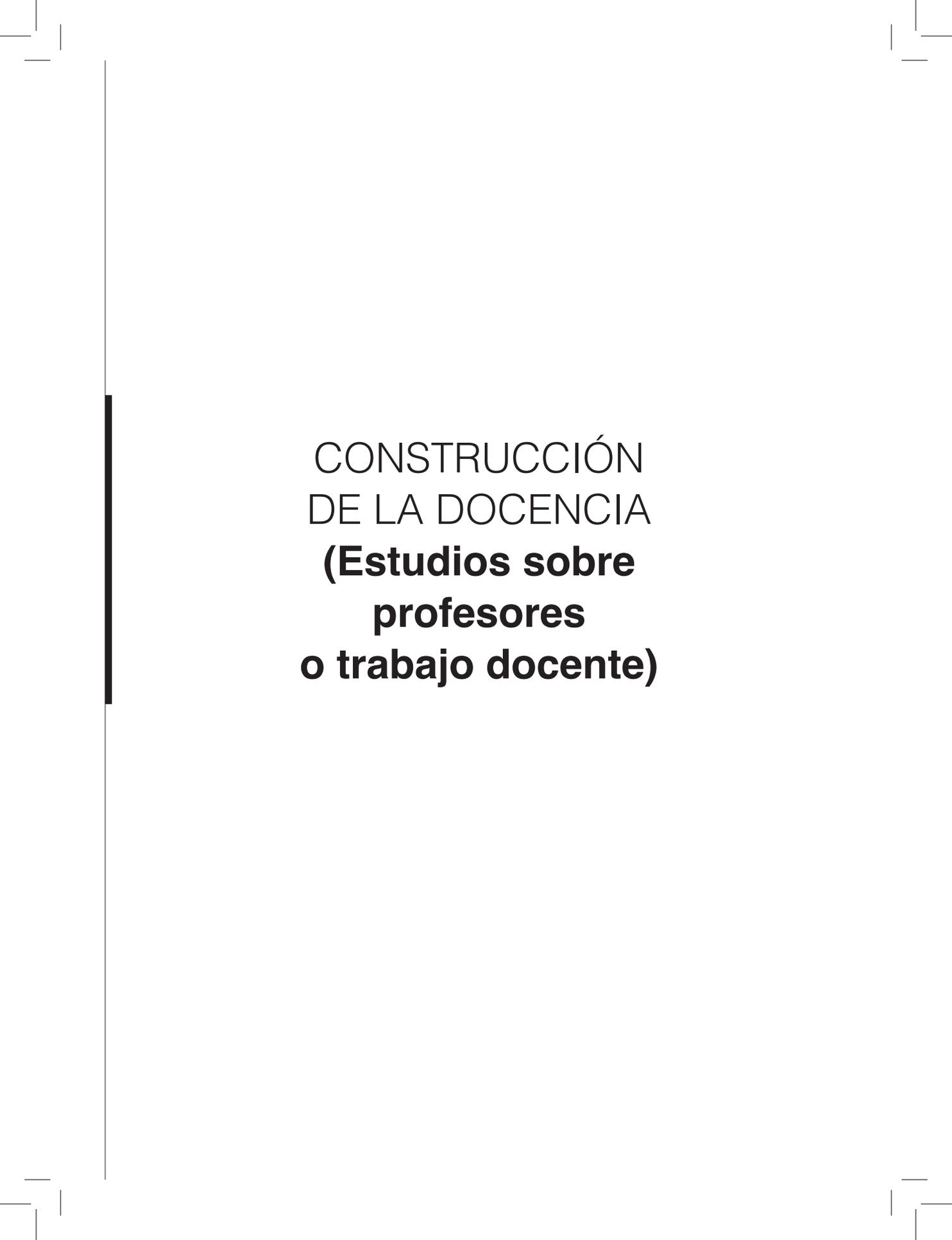
Magaly Cárdenas Rodríguez

Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP.

Líneas de investigación: Innovación Educativa, Desarrollo de Estrategias de Enseñanza Innovadoras y Evaluación Educativa.

Correo electrónico: subacademica_psicologia_uanl@hotmail.com

A thin vertical line runs down the left side of the page. A thicker black vertical bar is positioned to the left of the text. Small L-shaped corner marks are present in the top-left, top-right, bottom-left, and bottom-right corners of the page.

CONSTRUCCIÓN
DE LA DOCENCIA
**(Estudios sobre
profesores
o trabajo docente)**

Una interpretación del discurso del profesorado de la UAT sobre la construcción de la docencia en el contexto de la Educación Superior. Un enfoque fenomenológico

Lucía Cecilia Cano Martínez

Germán Salazar Mendivil

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

El presente trabajo representa una exploración -desde un enfoque fenomenológico-, sobre el proceso de construcción de la docencia en el interior de la Universidad Autónoma de Tamaulipas a partir de las opiniones del profesorado. En particular se buscó conocer la concepción y/o significados que ellos le otorgan, la relación que se establece entre sus pares y directivos, la forma en que participan en el diseño de los cursos y las prácticas no escritas con base en su formación, disciplina y experiencia profesional adquirida. Lo anterior permite dar cuenta de hasta qué grado estos aspectos corresponden en la práctica con los lineamientos oficiales de educación superior. La pretensión consiste en ofrecer una visión de la construcción de la docencia desde la lente del profesorado y de los autores de este artículo.

Palabras clave: construcción de la docencia, formación académica, experiencia profesional.

Introducción

La docencia es una de las funciones sustantivas de las universidades públicas y privadas afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Ha sido por muchos períodos una de las áreas en las que se ha hecho énfasis y que, según datos de los informes rectorales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), se ha destinado gran parte del presupuesto recibido de la federación.

Este texto tiene por objetivo explorar cómo diferentes actores construyen la docencia en el interior de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y de qué forma dicha construcción se ajusta o no a las políticas de la ANUIES.

Cabe hacer mención, que aun cuando profesores y directivos de la universidad no reconocen que las políticas que se implementan en la propia institución no son generadas en la ANUIES sino en la SEP, gran parte de éstas han sido legitimadas en el seno de la Asamblea General de Rectores de las distintas universidades públicas y privadas que la integran, formando posteriormente parte central de su Plan de Desarrollo Institucional, traducándose en lineamientos a seguir en las distintas dependencias de educación superior del país.

En la visión de la ANUIES hacia el 2020 se propone desarrollar en las instituciones de educación superior sus actividades de docencia de acuerdo al perfil y la misión de cada una, así como utilizar modelos innovadores de aprendizaje y enseñanza que les permitan alcanzar altos grados de calidad académica y pertinencia social (ANUIES, 2009). Posteriormente en su visión al 2030 (2017), Objetivo específico 1.2. pretende “Contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante el desarrollo del personal académico”. Por supuesto, se trata de un discurso institucional que puede ser significado por los actores de diversas maneras.

Cabe mencionar, que la ANUIES actualmente es el principal interlocutor no gubernamental en materia de educación superior en México, cuya opinión es tomada en cuenta para la elaboración, desarrollo y financiamiento de políticas de Estado.

Para identificar los lineamientos que tiene la ANUIES sobre la función sustantiva de la docencia, en este trabajo se revisaron tres documentos publicados por la Asociación, que se consideran básicos: “La educación Superior para el siglo XXI” (2000), “Inclusión con responsabilidad Social” (2012) y “Visión y acción 2030. Una propuesta de la ANUIES para la renovación de la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional” (2017). En referencia al primero, la mayor parte de las propuestas y recomendaciones formuladas en el año 2000 fueron retomadas por la federación en la definición de las políticas de educación superior desplegadas en la última década. El segundo documento publicado por la ANUIES doce años después, señala que:

No es aventurado sostener que el actual ciclo de políticas enfrenta rendimientos decrecientes, como sucede con las políticas aplicadas en el ámbito de la evaluación y el reconocimiento de la calidad de los programas educativos, los estímulos al desempeño docente entre otras, haciendo énfasis en la renovación de las funciones sustantivas, lo que conduce a diseñar proyectos y políticas de desarrollo con visión de largo alcance y alto nivel de compromiso con el desarrollo del país (ANUIES, 2012, p. 20).

Mientras que el eje estratégico número 5 del mismo documento, titulado “Fortalecimiento de la carrera académica”, reconoce que:

Los académicos son actores centrales en el desarrollo de esta nueva etapa de la educación superior. Tras dos décadas de condicionar al mejoramiento de su desempeño la obtención de recursos adicionales por la vía de concurso, resulta urgente estabilizar la carrera académica, de manera que sea una profesión desarrollada en condiciones laborales dignas en cuanto a sus procesos de incorporación, desarrollo, consolidación, jubilación y renovación generacional (Ibid, p. 36).

El tercero, es un documento de trabajo (1.0) de la ANUIES elaborado cinco años después, donde reitera su compromiso con la educación superior al señalar la necesidad de revisar las políticas públicas “Estamos convencidos de que ya no es suficiente continuar haciendo mejor y más de lo mismo. Tenemos que repensar nuestro proyecto educativo” (2017, p. 3).

De igual manera, para profundizar en el estudio, fue necesario revisar distintas publicaciones con el propósito de conocer la existencia de fuentes referenciales sobre el tema de la construcción social de la docencia. Se encontraron algunos textos que, aun cuando la mayoría fueron publicados por la ANUIES y aportan algunas ideas rescatables, su objetivo y metodología son de carácter diferente a la intención de este trabajo de realizarlo bajo un corte fenomenológico. Entre los contenidos encontrados en las publicaciones de la ANUIES revisadas se encuentran: Una descripción de la asociación en el tiempo (2000), las propuestas de políticas hechas por este organismo al gobierno federal (2010), las que se traducen en lineamientos sobre las funciones sustantivas de la educación superior. Algunos autores como Medina (2005), realizaron entrevistas con secretarios generales ejecutivos de la Asociación, ampliando el conocimiento sobre la toma de decisiones llevadas a cabo durante su gestión.

Pallán Figueroa (2012), quien fuera secretario general de la ANUIES de 1993 a 1997, incluye en uno de sus libros el análisis de las políticas públicas desarrolladas por los gobiernos de Fox (2000-2006) y Calderón (2007-2012) en los planes nacionales de desarrollo, programas del sector educativo y avances consignados en informes presidenciales. Éstas pueden ser útiles para conocer el enfoque que han tenido las políticas en los planes nacionales en los últimos doce años. Desde finales de los años setenta, la Asociación inicia su participación abierta en la formulación de los planes nacionales de educación superior y, durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), en el Programa Nacional de Educación que debe presentar la Secretaría de Educación Pública, en su calidad de cabeza del sector, durante el primer año de cada período presidencial (ANUIES, 2010 p. 83).

Glassick, Taylor, y Maeroff (2003), intentaron hacer una interpretación más accesible a profesores y estudiantes de la investigación de Ernest Boyer (1995), como proyecto de la Fundación Carnegie para el mejoramiento de la enseñanza sobre la importancia de la docencia en educación superior y la forma adecuada para evaluar el trabajo académico.

Grediaga, Rodríguez, y Padilla (2005), a través de un estudio comparativo, analizaron la diversidad de la vida académica en México, al reconstruir la trayectoria académica de miembros de diferentes comunidades disciplinarias en un periodo de diez años, a partir de los cambios en las políticas de financiamiento, regulación del mercado y composición de los ingresos de la profesión académica.

Galaz Fontes (2003) realizó un estudio empírico sobre la satisfacción laboral de los académicos en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), partiendo de la percepción que tienen de su entorno. Para ello empleó una estrategia metodológica de un estudio organizacional, donde evalúa un número considerable de variables en relación a la satisfacción laboral de los académicos.

Las investigaciones citadas, en su mayoría fueron de carácter cuantitativo descriptivo. Las primeras cuatro se enfocaron en la descripción de la ANUIES y su relación con las políticas públicas y el gobierno federal y las tres últimas relacionadas con la valoración del trabajo académico. Sin embargo, en ningún momento hacen referencia a la forma en que se construye la docencia a partir del proceso que viven los mismos profesores. Como ya se afirmó, éstos son considerados en el discurso de las autoridades educativas en el eje para alcanzar la calidad educativa. De manera oficial se ha señalado permanentemente que el papel central de la planta académica de educación superior es tal que: “En buena medida, y en el corto plazo, el destino de la transformación universitaria en México dependerá del proceso de transformación de su actual planta académica” (Gil Antón, 1998, p. 69).

En 2014, un libro de ensayos titulado Académicos: un botón de muestra de los autores, Gil, A., de Garay, S., Grediaga, K., Pérez, F., Casillas, A., Rondero, L., expone una estrategia de investigación y sus resultados al aplicarla a un Departamento de la Universidad Autónoma Metropolitana señalando en la presentación “Aunque de manera abstracta se está de acuerdo en la importancia de los académicos en la vida de las instituciones de educación superior; llama la atención el reducido número de Estudios en México sobre este actor universitario” (p. 7).

Dada la ausencia en dichos estudios sobre la construcción social de la docencia, se consideró importante explorar esta línea de investigación para conocer y comprender la forma en que los profesores de la UAT, la perciben e incorporan las

políticas educativas en su accionar cotidiano; utilizando la estrategia fenomenológica para hacer una interpretación de los significados que construyen, en su propia experiencia, sobre dichas políticas.

Este capítulo comprende cinco apartados y las conclusiones de los mismos. En el primero se pretende conocer cuál ha sido la participación de los profesores de la UAT en la estructuración de las propuestas derivadas de los lineamientos validados por la ANUIES, por la importancia conforme a encargados de concretarlas a nivel áulico y en quienes radica la responsabilidad de la aplicación de estos acuerdos.

En el segundo apartado, se presenta la revisión de las concepciones de docencia y el significado que ésta tiene como marco epistemológico, filosófico y pedagógico desde donde realizan su labor académica; además del contexto en que construyen la docencia los profesores, conforme a la propia universidad y su plan de desarrollo institucional (2010-2014), para tener mayores elementos de interpretación a partir de la propia realidad de los actores.

En el tercero, se describe el contexto en que se realiza la asignación, considerando dos dimensiones en el tiempo: el pasado y el presente; amén de revisar las normas oficiales de contratación establecidas en el Reglamento del Personal Académico de la Universidad. En todo este proceso se analizan las formas de relación que se dan entre los actores, sus pares y los directivos, para conocer el nivel de congruencia con lo establecido oficialmente.

En el cuarto, se pretende conocer la forma en que diseñan los cursos los profesores y su interpretación de los lineamientos oficiales y prácticas no escritas, que consideran importantes en la estructuración de las mismas con base en su disciplina, formación y experiencia adquirida tanto en su vida personal como profesional; lo que permitirá detectar el conocimiento que tienen los profesores sobre las políticas establecidas y su apreciación sobre la forma de aplicarlas.

En el quinto apartado, el objetivo fue conocer las diferentes formas en que realizan su labor académica, si responde a la visión de la ANUIES de ser facilitadores del aprendizaje; los rituales que establecen en su grupo; la forma en que se relacionan con sus alumnos a través de las reglas y la dinámica que desarrollan en el aula, además de analizar su preparación y postura ideológica. Esta parte del proceso permitirá conocer cómo se concretan las políticas en el aula, en el trabajo académico de los profesores.

Después de los cinco apartados se presentan las conclusiones pretendiendo dar una visión integral del proceso de construcción de la docencia desde la lente de los mismos profesores, a la vez que desde la de los autores del presente trabajo en tanto profesores investigadores que interpretan tal construcción.

La estrategia metodológica seleccionada para analizar cómo los profesores construyen socialmente la docencia, es la fenomenología. Mediante esta perspectiva fue posible explorar y conocer lo que piensan y dicen diferentes actores sobre su práctica, poniendo el centro en el mundo de los profesores al ejercer la docencia; identificando a través de las entrevistas en profundidad, los “significados” que se generan en ese proceso intersubjetivo y de “construcción”.

La “intersubjetividad”, concepto de la fenomenología que hace referencia al mundo público, mundo de la vida o de sentido común que se construye a través de los vínculos entre sujetos por medio de la comunicación, la comprensión y la reciprocidad (Ritzer, 1993).

El término “construcción” es utilizado desde una perspectiva sociológica, pues se refiere a la construcción de los mundos históricos y culturales humanos, tomando como punto de partida la acción social. En toda ciencia la base de sentido es el “mundo de la vida” o *Lebenswelt* (Dreher, 2012, pp. 71-72).

Lo que de acuerdo a la teoría de Schütz (Dreher, 2012) permitirá analizar la problemática de la relación entre subjetividad y acción dando lugar a “tipificaciones” y “recetas”. Las primeras son situaciones que las personas construyen en su mundo cotidiano a través del lenguaje y la interrelación con sus pares, en su “relación nosotros” y la “relación ellos” que se institucionalizan como herramientas tradicionales y habituales de la vida social.

Mientras que las segundas, derivan de su experiencia y formación. Estas presentan matices diferentes provenientes de los significados objetivos, que según Schütz (1976) existen en la cultura, compartidos por la colectividad y su importancia la determinan los actores. Las personas las utilizan en la vida cotidiana para manejar o controlar sus actos.

Schütz, hace referencia a un proceso subjetivo-objetivo que se da en el tiempo y espacio. Nuestro planteamiento es que en ese proceso de formación y construcción cotidiana (pasado y presente), es que los profesores de la UAT (en su encuentro de trayectorias personales y profesionales de interrelación con sus pares), han ido definiendo lo que para ellos significa la docencia y su forma de realizarla en función de sus propios motivos y expectativas, recreando su capital cultural.

Las razones por las que un actor emprende determinadas acciones para alcanzar cierto objetivo o producir una ocurrencia futura, constituyen los “motivos-para” (Ritzer, 1993, p. 281). Pero existen otros motivos que son los “motivos-porqué”, las experiencias pasadas que lo han llevado a actuar como lo hizo y que han determinado el proyecto de la acción (Dreher, 2012, p. 89). Para el abordaje de

este capítulo, estaríamos refiriéndonos a lo que motivó y motiva a los profesores al desempeño de la docencia, su significado y la forma de construirla. Si los fenómenos sociales no existen por sí mismos, separados de los individuos que los viven, producen, sufren y gozan de sus consecuencias, entonces la subjetividad cobra un valor central como vía de acceso a las dimensiones de las ciencias sociales y humanas. Es por ello que las construcciones que se generan en la interrelación de los profesores en la práctica de la docencia, son tan importantes para conocer e interpretar ese mundo que forma parte de su vida cotidiana o “mundo de la vida”.

El término “mundo de la vida” es entendido aquí en referencia al uso que le da Edmund Husserl en “La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental”, esto es, en tanto “olvidado fundamento de sentido” (Husserl, 2009, [1936]).

De acuerdo a este enfoque el “mundo de la vida” es posible analizarlo en “dos reinos” de la realidad social: presente y pasado. Aquí se analizan los hechos presentes (*umwelt*), para conocer los significados que han ido construyendo los profesores en torno a la docencia en su “relación nosotros” (sus pares), o la “relación ellos” (los directivos), personas que coexisten en espacios comunes de tiempo y espacio (UAT), auxiliándonos del pasado (*vorwelt*) y viceversa. Lo anterior permitió una interpretación más cercana para explorar el proceso de construcción social de la docencia en el espacio donde se desarrolla.

Al referirnos al espacio o campo en que coexisten los profesores, cabe señalar que hay factores y características que se presentan en esa interrelación dando un sentido muy *sui generis* a su práctica, construyendo una red simbólica de relaciones sociales, institucionales, de amistad, de autoridad, atravesada a veces por conflictos y negociaciones que determinan su accionar docente.

“Campo” para Bourdieu, es un universo estructurado y no un simple agregado de individuos, productos e instituciones, donde cada agente y cada obra se definen por oposición a los restantes (Vázquez, 2002). La fenomenología coincide con esta postura, en que es un espacio o red simbólica de relaciones sociales, pero difiere en considerarlo como estructura determinada por juegos de poder; sino que se va construyendo con base a la relación intersubjetiva de los actores, donde puede haber relaciones de diferentes tipos.

Schütz comienza su análisis partiendo de la duración interna (*durée*) hacia el mundo de las cosas y los eventos comunes hasta alcanzar las “tipificaciones” de la relación Yo-Tú, lo cual ofrece un fundamento para un análisis de la vida cotidiana desde una perspectiva pragmática (Dreher, 2012, p. 75).

Como técnica de investigación se implementó la entrevista en profundidad, retomando el concepto de Taylor y Bodgan (2000), quienes la consideran como reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. La razón por la que se ha seleccionado este enfoque es porque nos interesa explorar y conocer la realidad de la vida cotidiana del docente a partir de su propia percepción y significados. En este sentido, como diría De Villers (1999) en: Cornejo, M., Mendoza, F., y Rodrigo, C. (2008), puede afirmarse que hacerse cargo de las propias palabras, asumir la posición subjetiva desde la que hablamos, es siempre una opción ética (p. 3).

Para implementar la técnica de la entrevista, se diseñó un guion de entrevista semiestructurada. El diseño de dicho guión fue con base en diferentes ejes temáticos y dimensiones analíticas que en general permitieron captar los significados de los profesores en torno a la docencia pero, sobre todo, entrar en un proceso intersubjetivo con ellos.

En total, el abanico de entrevistados incluyó diecisiete profesores, catorce de tiempo completo (PTC) y tres de horario libre (PHL) de las siete unidades académicas que conforman la Zona Centro de la UAT (Comercio, Ciencias de la Educación, Derecho, Enfermería, Ingeniería, Trabajo Social y Veterinaria), los que fueron seleccionados considerando su categoría, antigüedad en el servicio, grado académico, perfil y sexo. A través de sus testimonios fue posible conocer sus percepciones sobre la docencia y la forma en la que la han construido en su práctica cotidiana.

La intención original era entrevistar únicamente PTC, por las características que presentan y los programas académicos en los que participan, pero la planta académica de la universidad está conformada en su mayoría por otros actores, los profesores de horario libre (PHL), quienes bajo condiciones administrativas y económicas de contratación disímolas, tenían mucho que expresar sobre el tema; por tal razón, se incluyeron voces diversas, perfiles y experiencias diferenciadas.

La intención respecto a un equilibrio por sexo entre los personajes entrevistados no fue posible, dado que en algunas de las unidades académicas donde se solicitó autorización para realizar la entrevista, fueron asignados de manera directa los profesores; no obstante, tenemos la presencia de seis informantes mujeres, cuyas experiencias complementan y dan una visión más integral de la construcción social de la docencia.

A continuación se presenta una tabla con la caracterización de los informantes entrevistados, cuyos nombres son ficticios y demás datos personales para conservar el anonimato:

Cuadro 1. Profesores de la UAT entrevistados, cuyos nombres son ficticios.

| Pseudónimo | Categoría | Edad | Sexo | Escolaridad | Antigüedad | Perfil |
|---------------------------|-----------|------|------|-------------|------------|---------------|
| 1. Julieta Maldonado | PTC | 62 | F | Doctor | 30 años | Promep |
| 2. María Guadalupe García | PTC | 52 | F | Doctor | 29 | Promep |
| 3. Antonia Martínez | PTC | 51 | F | Doctor | 32 | Promep |
| 4. Sergio Méndez | PTC | 59 | M | Doctor | 27 | Promep SNI |
| 5. Socorro López | PTC | 59 | F | Maestría | 26 | Promep |
| 6. Mario Salazar | PTC | 44 | M | Maestría | 16 | Promep |
| 7. Benito Torres | PTC | 63 | M | Doctor | 26 | Promep |
| 8. Carlos Leal | PTC | 52 | M | Maestría | 30 | Promep |
| 9. Humberto Corona | PHL | 62 | M | Doctor | 12 | * |
| 10. Anastasio Serna | PTC | 49 | M | Doctor | 21 | Promep |
| 11. Crisóforo Márquez | PTC | 56 | M | Doctor | 27 | Promep |
| 12. Rafael Requena | PTC | 38 | M | Maestría | 8 | Promep |
| 13. Elvia Salgado | PTC | 41 | F | Doctor | 13 | Promep |
| 14. Efrén Lara | PHL | 67 | M | Maestría | 28 | * |
| 15. Blanca Vidales | PTC | 51 | F | Doctor | 28 | Promep |
| 16. Fernando Aguilera | PHL | 63 | M | Doctor | 25 | * |
| 17. Eliseo Carrera | PTC | 60 | M | Doctor | 29 | Promep |

*Los profesores de horario libre (PHL) no participan en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo.

A continuación se presentan los cinco apartados que conforman el presente estudio con su análisis y testimonios de los profesores.

Cuerpo principal

1. La docencia desde la perspectiva de la ANUIES

El docente enfrenta diversos retos y demandas, no siendo suficiente el dominio de una disciplina. Díaz Barriga (2002) considera que el acto de educar implica interacciones muy complejas, que involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etcétera. De tal manera que un profesional de la docencia debe ser capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas.

En su sentido más profundo, educar no significa enseñar y mucho menos entrenar para pensar, actuar o sentir de determinada manera. Educar es abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad (Rodríguez, G., 2005).

Si la docencia es una de las funciones sustantivas de las universidades y su accionar se considera el eje central para alcanzar la calidad de la educación, como se ha expresado en publicaciones de la SEP y la ANUIES, sería relevante conocer si los profesores han tenido una participación significativa en la estructuración de las propuestas de los organismos citados. Es relevante lo señalado, en virtud de que los profesores son los actores clave para concretarlas a nivel áulico y en quienes radica la responsabilidad de la aplicación de estos acuerdos. La ANUIES promueve políticas de apoyo a la docencia de calidad considerando que:

La calidad deberá concebirse en forma dinámica, como un ideal que nunca se alcanza plenamente, pero que constituye un punto de referencia permanente que las IES perseguirán incesantemente en la realización de sus funciones de docencia, investigación y difusión. Su propósito es transversal, permanente y compartido de la educación superior. Estas políticas son respuestas ante el déficit en la formación pedagógica de los profesionales que ejercen la docencia en el nivel universitario (ANUIES, 2000).

Un punto central en la propuesta de las políticas nacionales en su discurso hacen referencia a la calidad de los profesores universitarios, señalando como uno de los problemas a atender la débil formación pedagógica; es por ello que entre los postulados orientadores de la visión al año 2020, destaca la definición del rol de los actores fundamentales de la educación superior, los profesores, los cuales deberán ser mucho más facilitadores del aprendizaje y tutores; los directivos más académicos y profesionales; y los alumnos (cada vez más adultos en cursos de posgrado, educación continua y formación permanente) serán más activos y más responsables de su proceso formativo (Ibid).

Este documento entre otras cosas puntualiza el rol central que deberá asumir el profesor, el cual no se reduce a ser un transmisor de la información, sino que incluye el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos, capacidades, actitudes y valores para su formación integral, según las características de cada área. No deben ser fundamentalmente conferencistas o expositores, sino además tutores, guías que conduzcan los esfuerzos individuales y grupales del auto-aprendizaje por parte de los alumnos; personas que los induzcan a la investigación o a la práctica

profesional; y ejemplos de compromiso con los valores académicos, humanistas y sociales que las IES promuevan.

La ANUIES reconoce que el perfil predominante del maestro sigue siendo de corte tradicional, centrado en el docente frente a grupo, por lo que propone uno enfocado a:

Organizar su formación continua, dominar y estructurar sus saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, planifique procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo enfoque por competencias, llevándolos a la práctica de manera creativa e innovadora, evaluar los procesos con un enfoque formativo, construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, buscando la formación integral del estudiante; participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoyar la gestión institucional (ANUIES, 2008, p. 132).

En la cita previa se puede observar lo que plantea la ANUIES, en torno a los roles que debe desempeñar el profesor actualmente en el desarrollo de la función sustantiva de la docencia. De ser un facilitador de aprendizajes, planificador, evaluador y gestor institucional, teniendo como desafíos: La transformación en los formatos de conocimiento que se operan en la sociedad contemporánea; en la diversidad cultural del estudiantado y la necesidad de cambio en el desarrollo curricular.

Con el propósito de conocer si existe correspondencia con la visión que plantea la ANUIES en relación a esta función sustantiva se consideró conveniente iniciar la entrevista preguntando a los profesores cuál es el significado que han construido en el transcurso de su vida académica en la universidad; testimonios que se presentan en el siguiente apartado considerando el contexto actual en el cual se desarrolla su práctica.

2. Significado de docencia para los profesores de la UAT

Para tener una interpretación más cercana al “mundo de la vida” o “del trabajo” en el que se desenvuelven los profesores, es necesario mencionar, que la docencia en la Universidad ha estado normada por los diferentes Planes de Desarrollo Institucional, resultado de lineamientos y/o políticas generadas a nivel internacional, como las derivadas de la UNESCO (Saldívar, 2007); a nivel nacional el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno federal y las diversas propuestas de la ANUIES en sus documentos estratégicos.

El Plan de Desarrollo Institucional en ejercicio 2010-2014, del ingeniero José Ma. Leal Gutiérrez, rector de la universidad de 2005 al 2014 en referencia a los

retos de la institución, “tipifica” la concepción y práctica educativa de sus profesores argumentando lo siguiente:

[...] La educación sigue siendo teórica; se continúa privilegiando el modelo que focaliza su atención en la enseñanza y no en el aprendizaje; siguen utilizando métodos tradicionales que promueven lo memorístico, reproducen saberes y siguen fomentando una actitud pasiva hacia el conocimiento, que en los procesos educativos no se da la atención que merece el desarrollo de habilidades intelectuales básicas (innovación, creatividad, manejo de lenguaje y pensamiento lógico) y además en la evaluación de los estudiantes aun predomina la visión individual y subjetiva del profesor, por ello el reto será poner más atención a los procesos que se generan en el aula (Leal, 2010, p. 13).

Este discurso responde a lo declarado en ANUIES (2000) sobre el déficit en la formación pedagógica de los profesionales que ejercen la docencia en el nivel universitario y cobra un mayor significado al revisar el reglamento que establece los requisitos de contratación en la universidad y analizar los testimonios de los profesores entrevistados, quienes en su mayoría expresan que en las unidades académicas la contratación se realiza sin considerar la formación dentro de la docencia.

La práctica docente aunque es uno de los pilares de la universidad y una política de la ANUIES, ha estado sujeta a diferencias en la praxis. En los párrafos anteriores se puede observar, la preocupación de la UAT en su compromiso por atender los lineamientos establecidos por la ANUIES para las universidades y al revisar el proceso de contratación, encontramos que en la selección del personal que ingresa, se ha descuidado el que posea un mínimo conocimiento de pedagogía, dados los antecedentes de conformación de su planta académica.

Revisaremos el punto de vista de los actores entrevistados (los profesores) de las diferentes unidades de la Zona Centro de Ciudad Victoria, mismos que fueron considerados a la luz de las percepciones que tienen sobre lo que significa para ellos la docencia, a partir de la relación que han establecido con la institución como con sus pares, lo que ha propiciado la generación de una especie de tipificaciones y recetas que comparten en un contexto o espacio social específico.

Conocer el contexto en que se construye la docencia es relevante, porque constituye el espacio social de desempeño, es el mundo donde la intersubjetividad y la utilización de “tipificaciones” y “recetas” tienen lugar. El Plan de Desarrollo Institucional UAT 2010-2014 en su diagnóstico hace referencia a la identidad universitaria como uno de los retos a atender:

[...] no se dispone de un esquema formal que fortalezca la identidad institucional e interiorice la misión y la visión a estudiantes, profesores y trabajadores definiendo el papel que les corresponde en el logro de los objetivos institucionales; por ello el reto es desarrollar una estrategia que fortalezca la identidad institucional y que dé rumbo a su participación activa.

Delgado (2011) define la identidad del docente como un constructo conformado a lo largo de una trayectoria profesional, a través de un entramado de experiencias formativas que tienen lugar en distintos ámbitos de la vida de los sujetos: personal, académica y laboral.

Con la finalidad de contrastar la percepción de directivos de la UAT, de que no se dispone de un esquema formal que fortalezca la identidad institucional para profesores, estudiantes y trabajadores, constituyendo uno de los retos del Plan de Desarrollo Institucional; en las entrevistas realizadas a profesores, se preguntó el significado de ser docente de la UAT, encontrando expresiones de orgullo y agradecimiento; hay quien la ve como una opción de movilidad o estatus social. En uno de los discursos se percibe también la influencia teórica de Paulo Freire, opinión generada probablemente como parte del contexto histórico de su formación, o más bien un rezago de formación docente de viejas escuelas pedagógicas:

[...] ser docente de la UAT es una responsabilidad muy honrosa donde se tienen que trabajar en formar nuevos profesionales, tratando de instrumentar el currículo de los planes y programas de estudio con responsabilidad y sentido profesional (Mario Salazar).

Ser docente de la UAT es un privilegio. Oportunidad de un aprendizaje permanente. Te proporciona estatus que te da vigencia en la misma política social y económica de la sociedad (Humberto Corona).

Ser docente en la universidad que me dio la oportunidad de formarme, tengo mucho cariño por la escuela que me formó y me dio lo que soy (Crisóforo Márquez).

De acuerdo a la opinión de algunos de los profesores universitarios entrevistados, hacen una “tipificación” personal muy subjetiva (experiencia interna) sobre la implicación de la docencia como compromiso y responsabilidad social, al formar en valores y actitudes que desarrollen una conciencia crítica dentro del conocimiento de su entorno, construyendo el significado objetivo, producto de su experiencia cotidiana derivada de la acción.

Ese ir y venir en un espacio común propicia la generación de técnicas para comprender, o al menos para controlar las situaciones que se les presentan, las cuales comparten con sus pares en forma de “recetas”, que llevan implícita su visión de docencia, como la que nos ofrece el siguiente testimonio:

La docencia es la gran oportunidad de servir. Es la oportunidad de promover un desarrollo social al preparar las nuevas generaciones con una formación donde vaya implícito el desarrollo de una conciencia crítica que les permita visualizar el entorno de una mejor manera. Igualmente la docencia facilita la posibilidad de fomentar en la nueva generación valores y actitudes que por la experiencia sabemos que son promotores de desarrollo individual y social, además de imbuirlos de aquellos conocimientos que hemos podido detectar como clave para el desarrollo (Fernando Aguilera).

Otro factor que se percibe en el discurso de los profesores es el referente a la responsabilidad social como uno de sus retos, cuyo significado es contribuir con lo mejor que tiene para formar ciudadanos que construyan una mejor sociedad. Lozano (2004) expresa que se educa para que los estudiantes tengan la capacidad y la confianza de atreverse a hacer lo que no sabían hacer, brindarles la confianza suficiente para que conozcan su pasado, reconozcan su presente y vislumbren un futuro con su participación responsable y exitosa.

Esta visión del docente, coincide con el discurso expresado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009), que considera la responsabilidad social como uno de los pilares de la nueva agenda mundial de la educación superior, para potenciar su contribución en la erradicación de la pobreza y el desarrollo sustentable. Postura que retoma la ANUIES (2012) en su nueva visión de generar políticas de educación superior en el documento “Inclusión con responsabilidad social”, que hace referencia a una educación inclusiva, considerando los valores de equidad, tolerancia, respeto a las diferencias, solución razonada de conflictos, interculturalidad y responsabilidad social de las Instituciones de educación superior (IES).

En estos documentos, la docencia no sólo es vista como una acción de responsabilidad individual sino que la vinculan a otras funciones sustantivas de la educación superior, como la investigación y la gestión de los servicios, ligada al nuevo enfoque mundial de las universidades ante las problemáticas sociales del siglo XXI, como universidades “emprendedoras y socialmente responsables”. Carlos Leal, profesor entrevistado, a través de su conocimiento académico y experiencia acumulada, señala en su testimonio la influencia que tiene la administración

(“relación ellos”), en la configuración específica que le impregna cada dependencia de educación superior al tipo de docente que existe en la universidad:

La docencia es un acto de compartir lo que uno sabe. Requiere conocimiento de la profesión, fortalecida por la pedagogía y la didáctica. Su ejercicio se relaciona con la investigación, la difusión y la gestión. Su función se nutre de la planeación y la administración que se realiza en cada facultad o en la Universidad, adjetivan el tipo de docente que somos (Carlos Leal).

La construcción anterior denota una concepción global de la docencia, interrelacionada con otras funciones sustantivas que le dan el carácter de profesionalización. Habla de una docencia que se fortalece a través de la pedagogía y la didáctica. La pregunta es si existe en la universidad un diagnóstico sobre el nivel de conocimiento de sus profesores en relación a estas disciplinas que son fundamentales; si su objetivo es buscar profesionalizar la docencia a través de Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP), actualmente denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y si los cursos de capacitación que se ofrecen a través de la Dirección de Desarrollo Académico responden a las expectativas de los mismos.

En los testimonios de los informantes también encontramos diferentes significados sobre docencia, en relación al manejo por la educación tradicional, que contempla una visión más humanística, dirigida a una educación para la vida. Expresan además su preocupación por atender uno de los lineamientos académicos normativos de los profesores, como cumplir con un programa de estudios. Revisemos la siguiente expresión de uno de los profesores:

Docencia no es transmitir conocimientos. Enseñar es un arte, un conocimiento científico. Forjar seres humanos, por lo tanto es forjar destinos, comportamientos, valores, formas de apreciar la vida, teniendo como compromiso el cumplir con un programa (Benito Torres).

La realidad es que en la práctica de los profesores de la universidad se traslapan distintos enfoques y teorías de la educación; a tal grado, que no hay una postura pedagógica clara que oriente su desempeño en el aula. La educación tradicional continúa teniendo presencia a través del dictado; en ser memorística y reproductora. Se evalúa en muchos de los casos sólo a través de un examen y la actividad de la docencia sigue centrada en la enseñanza y no en la forma en que el alumno aprende, que es uno de los lineamientos establecidos por SEP-ANUIES y el Plan de Desarrollo Institucional vigente en la UAT.

No obstante en el discurso, los profesores como Benito Torres y Blanca Vidales, coinciden en señalar la necesidad de romper con la educación tradicional, reconociendo la importancia de cambiar ciertos patrones e implementar en sus acciones recetas académicas pertinentes a la demanda actual de las universidades. También encontramos en su testimonio, que en la cotidianidad de sus prácticas emiten juicios de manera informal sobre sus pares clasificándolos de apatía o desinterés a cambiar el *statu quo*.

La docencia es mucha responsabilidad, no sólo es la trasmisión de conocimientos, sino por la formación de seres humanos. Enseñar a los alumnos a pensar por sí mismos. Gestación de creaciones personales. En la cultura académica hay una inercia a sólo reproducir el conocimiento; a nosotros los docentes nos compete cambiar. Son pocos los que incentivan a los alumnos a pensar por sí mismos. Porque en la tarea docente, quien no cambia en el acontecer cotidiano de enseñar y aprender, no cambia nada (Blanca Vidales).

Como señala Morán (2003, p. 3, 2004, p. 46), en la tarea docente actual se necesita urgentemente revisar y replantear los supuestos teóricos y sus prácticas en los espacios del aula; imprimir ingenio, creatividad y compromiso en la acción de todos los días, de todas las veces.

La planta académica de las universidades es tan compleja por la forma en que a través de historia de las instituciones se fue conformando; encontrando diversidad de personajes a los que llamamos con el término común de profesores: aquellos que reconocen ciertas habilidades naturales para ejercer la docencia, otros que han sido formados específicamente para ello y los más, que se incorporaron con una formación disciplinaria muy ajena a la docencia, careciendo de antecedentes de didáctica y pedagogía. Si a estos referentes, le sumamos la diferencia de los motivos-para (estado de cosas que será creado por la acción futura) y los motivos-porque (experiencias pasadas que lo han llevado a actuar como lo hizo y que han determinado el proyecto de acción) (Dreher, 2012, 87), van generando diferentes significados como docentes, lo que aumenta su complejidad.

La antigüedad en la docencia además de ser valorado como un capital simbólico por la riqueza de la experiencia, hay profesores en la universidad como los que fueron entrevistados, que reconocen en sí mismos una disposición natural para ejercer la docencia. La vocación como una actitud innata que se expresa sobre todo en el placer de enseñar, tipificando la docencia con una visión humanista, actividad con la que disfrutaban y se complacen porque en su opinión, además de ser profesores en determinada disciplina, intentan formar valores y actitudes.

Plantean además, que el manejo de la motivación para aprender debe estar presente y de manera integrada en todos los elementos relacionados, mediante el lenguaje y los patrones de interacción entre profesor y alumnos, organización de las actividades académicas, el manejo de los contenidos y tareas, los recursos y apoyos didácticos y la forma de evaluar. Ellos en ese sentido expresan lo siguiente:

Nací para ser docente. Me gozo de esta actividad y trato de que los muchachos tengan tiempos placenteros. No ser tan autoritaria. Trato de motivarlos, porque la vida sólo se vive una vez y hay que saberla vivir. La relación con el alumno debe ser abierta, de corazón; como Ausubel decía: el sentimiento, por ahí entra la motivación (Julieta Maldonado).

Es una fortuna estar en la docencia, tienes que estar actualizándote de manera particular. Este trabajo es un placer, estoy haciendo lo que me gusta (Humberto Corona).

Ser docente es mi vida. He ejercido mucho la profesión (Crisóforo Márquez).

La teoría de Ausubel (1970) sobre el aprendizaje significativo, constituye uno de los aportes más relevantes dentro de la psicopedagogía actual. Su postura se clasifica como constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y la estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz) (Díaz-Barriga, 2002).

La práctica docente, así como de investigación de las y los profesores, no puede comprenderse sin centrar las miradas en sus trayectorias y en su antigüedad en la universidad. Haciendo una relectura de los testimonios de los informantes, se descubre que los maestros con mayor antigüedad hacen alusión a que la universidad en los primeros años les dio toda una visión de compromiso. Sería interesante conocer si ese compromiso que se expresa, responde sólo a un discurso idílico que se presenta en un número significativo de profesores de la universidad.

Si se alude a la docencia como un acto de responsabilidad social, de compromiso con el estudiantado se debe de tener conciencia de que uno de los problemas a atender en la universidad es el elevado porcentaje de inasistencia de sus profesores, además de empleo de programas que han dejado de ser pertinentes, formas de enseñanza obsoletas y la falta de operatividad de las academias por la apatía de la mayoría de los profesores.

En la “relación ellos” (institucional), se percibe que la formación y disciplina de sus profesores no es una prioridad a pesar del discurso oficial, ya que no existe un programa formal de profesionalización de la docencia, sólo cursos y talleres aislados que no parten de un diagnóstico de la realidad académica.

Los testimonios comentados anteriormente, han aportado elementos que permiten comprender de manera más amplia la visión y significados que tienen sobre la docencia los profesores de la universidad. En el siguiente apartado se analizarán las formas en que se asignan los cursos dentro de cada una de las dependencias de educación superior, a través de la relación con la administración (relación ellos) y con sus pares (relación nosotros) considerando el tiempo pasado y el presente.

3. Formas de asignación de cursos al docente

Atendiendo al objetivo de este capítulo de explorar cómo diferentes actores construyen la docencia en el interior de la UAT y de qué formas se ajusta o no a las políticas de la ANUIES, al elaborar el guion de entrevista en profundidad, la primera dimensión que se incorporó fue cómo se asignan los cursos a los docentes, considerando el contexto en que se realizaron: Los hechos en tiempo pasado (*vorwelt*) y, los hechos en el tiempo presente (*umwelt*), en su “relación ellos” (directivos) y su “relación nosotros” (los pares) con base en la metodología fenomenológica.

Para comprender las formas en que asignan los cursos en su relación ellos (los directivos) es fundamental incorporar algunos comentarios sobre el tipo de profesores de acuerdo a las categorías administrativas que existen al interior de la Universidad.

El Reglamento del Personal Académico de la Legislación Universitaria en su capítulo II artículo 6 clasifica el personal académico de la siguiente manera: de horario libre, académico y de gestión, de tiempo completo, personal auxiliar académico y visitantes. El Artículo Nueve del mismo reglamento, de acuerdo al tiempo de dedicación se clasifica en: de tiempo completo (40 h) y por horas, es quien dedica hasta 20 horas a la semana a las labores académicas.

Los primeros constituyen un tercio del global de profesores y se distinguen porque tienen cargas horarias, derechos, obligaciones y percepciones y estímulos económicos diferentes. Como diría Bourdieu al referirse al *Homo Academicus*:

Los profesores, poseedores de una forma institucionalizada de capital cultural, que les asegura una carrera burocrática e ingresos regulares. Un análisis más fino permite ver que individuos clasificados en la misma categoría profesional presentan propiedades diferentes según las facultades (Bourdieu, 2009 p. 63).

Aplicado lo anterior al análisis de los profesores de la UAT, encontramos un grupo bastante complejo, presentan diferencias en cuanto a disciplinas y trayectorias profesionales, descendencia familiar con cierta escolaridad o un capital cultural heredado.

Uno de los aspectos que se observó al estar en contacto directo con los profesores de diversas facultades, es la influencia del tipo de administración (en su relación ellos) y en la interacción con sus pares (“relación nosotros”) que van definiendo la forma en que construyen la docencia los profesores, producto de la relación intersubjetiva que se da en el tiempo y espacio de la UAT; por lo que podemos comprender, citando a Morán Oviedo (2004), que: “La docencia es un espacio atravesado por muchos factores e intenciones, en el que maestros y alumnos aprenden formas de construir el conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad”.

Dentro de los requisitos que debe cubrir un profesor de tiempo completo, es tener el reconocimiento y certificación a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), (contribución de la ANUIES al Sistema de Educación Superior a partir de 1996) y poseer el grado mínimo aceptable de maestría. En la última década han sido muy pocas las plazas de tiempo completo autorizadas por el gobierno federal, lo que ha incrementado la contratación de personal por horas de asignatura, algunos de ellos sin reunir el requisito obligatorio de poseer el grado de maestría. La ANUIES lo puntualiza en su visión al 2020:

Dentro de la visión de la propuesta de la ANUIES de la visión para la educación superior donde destaca que la docencia es impartida por personal académico en número y con el perfil (tiempo de dedicación y nivel de estudios) acorde con la naturaleza de cada programa (2012, p. 42). En su visión y acción al 2030 señala:

Las instituciones de Educación Superior han mejorado sus procesos académicos y de gestión tomando como referencia buenas prácticas y estándares internacionales en beneficio de sus comunidades académicas y de estudiantes. Disponen de personal académico competente (ANUIES 2017, p. 97).

Con referencia a la contratación, el Reglamento del Personal Académico de la Universidad en su Artículo Ocho, Inciso III señala la contratación por tiempo indeterminado, se refiere a quien ingresa de tiempo completo a la universidad para realizar de manera regular y permanente actividades académicas que tengan ese carácter, previa presentación y aprobación del concurso de oposición, de acuerdo con los planes y programas aprobados por la Asamblea Universitaria (2010 p. 100).

La ANUIES en su visión y acción al 2030 acepta “que se ha dejado de lado la atención a los profesores de asignatura, para quienes prácticamente no se han dise-

ñado políticas, pese a su importancia y presencia en la formación de los estudiantes” (p. 68).

Revisando los testimonios de profesores entrevistados se encontraron algunas críticas al proceso de contratación y asignación de cursos de docencia que se da en la realidad en la universidad, más apegada a lo establecido en el reglamento universitario. Partiendo de su experiencia en el aquí y el ayer, generan algunas “recetas” para llevar a cabo el proceso de contratación con base en el respeto del reglamento establecido.

De lo señalado por los profesores Benito Torres y Carlos Leal se desprende que en la Universidad no existe un proceso claro de contratación del nuevo docente.

[...] No están articulados los procesos de contratación y asignación de materias académicas. En el proceso formal debe haber contratos por concursos, interinatos, términos generales. Debiera haber concursos abiertos o cerrados para reclutar gente en base a perfiles. Que la Comisión evaluadora verifique que la persona además de ser docente, tenga una formación ya sea de maestría o doctorado, además que tenga capacidades para la didáctica. De hecho, las mismas formas de evaluación determinan que debiera haber una clase modelo (el deber ser). La realidad, antes y ahora, sigue habiendo contratación de nuevos profesores, sin que necesariamente se cubran los procesos de selección. Etapa de reclutamiento, selección y luego de inducción.

La relación de los profesores con sus pares hace que compartan inquietudes, conocimientos y experiencias de la vida cotidiana de las dependencias en las cuales están adscritos, encontrando similitudes y diferencias en su relación con la administración (“relación ellos”) y su forma en que la perciben. Ejemplo de ello es lo que expresan los profesores de carrera (PTC) María Guadalupe García, Socorro López y Rafael Requena quienes comentan que en la forma de asignación de las materias o cursos, algunos casos, en las Unidades Académicas se consideran los perfiles, pero también influyen la política y las amistades.

Efrén Lara comparte: “Recientemente quitaron las materias a maestros que no habían apoyado decisiones políticas que correspondían a un grupo ideológico. Los liquidaron por antigüedad”.

Este testimonio muestra decisiones del personal directivo que hace uso o abuso de autoridad, en detrimento de los propios reglamentos estatutarios que rigen las funciones del personal académico y de sus profesores. El riesgo que se tiene en este tipo de facultades es que al aprender los profesores las reglas del juego que establecen en su relación institucional (relación ellos) caigan en la simulación para no contrariar y estén en riesgo de perder su empleo.

Al revisar la edad cronológica y de servicio de los profesores entrevistados, refleja que la planta docente de la universidad está conformada por personal con antigüedad próxima a jubilarse y a través de la información que ellos proporcionan, se confirma la tendencia actual de los directores por formar cuadros académicos con gente joven; se procura que reúnan los requisitos que establece la normatividad, aunque no siempre es posible.

Cuando las decisiones administrativas trascienden a lo dispuesto estatutariamente, se generan comentarios de carácter informal, de personal de diferentes categorías, profesores de tiempo completo o de horario libre, perfil o antigüedad; ellos coinciden en sus apreciaciones, las que denotan cierto rechazo.

En las plazas de tiempo completo se incorporan egresados de la misma unidad, sin experiencia práctica. Son los mejores alumnos, pero no tienen contacto en el aula.

Esto lo hacen en forma discrecional. No hay examen de oposición nunca. No hay un diagnóstico. En los estatutos se pide el grado de maestría como requisito mínimo, no se cumple con él. No se respeta (Humberto Corona).

Han llegado maestros nuevos recién egresados. ¿Cómo llegaron? No sé. Habría que preguntarles. ¿Hubo alguien que los apoyó? No lo sabemos. Luego en esas pláticas muy personales no se da. Vivimos muy apartados. Nosotros los docentes en la UAT, trabajamos en solitario (Julieta Maldonado [PTC]).

Socorro López (PTC) llega a una conclusión producto de su experiencia al afirmar y reconocer que todo tiene un riesgo: “Mucho tiene que ver el carácter de la gente para obtener todo de la administración, pero yo soy así y asumo los costos”.

El Plan de Desarrollo Institucional (2014-2017) establece como punto de su propuesta la asignación de plazas de tiempo completo a profesores, en su línea de acción “Impulsar esquemas para facilitar el relevo generacional de la planta docente y asegurar que las plazas de tiempo completo sean sometidas a exámenes de oposición para mejorar la calidad de la docencia” (p. 48).

En esa construcción cotidiana, los profesores con base en sus “motivos-para” y sus “motivos-porque” y la “relación con sus pares” y la “relación ellos”, van construyendo su propio concepto de docencia, definiendo su “mundo de la vida” o “mundo del trabajo” como la realidad experimentada dentro de la actitud natural como un adulto alerta que actúa entre y sobre ese mundo y entre los demás seres humanos (Dreser, 2010, p. 87).

Revisando la información de los profesores entrevistados, en la mayoría de los casos, expresan que quien toma la decisión última al asignar las materias es el director de cada unidad, auxiliado en el trabajo operativo por el secretario técnico, académico o los directores o coordinadores de carrera. Entre los informantes hay maestros adultos jóvenes, otros de mayor edad (el rango de edad varía, 38 a 44 años (3), 49-56 (6), 59 a 67 (8); con diferentes categorías, conocimientos y experiencia; unos más teóricos que prácticos y viceversa. Hay quienes se sienten integrados, los menos se perciben excluidos. Acatan órdenes sin cuestionar, porque saben que las órdenes deben cumplirse al pie de la letra. Julieta Maldonado y Ma. Guadalupe García, “tipifican” la “relación ellos” de la siguiente manera:

Yo creo que la política de la Universidad propició que el personal se fraccionara. Vivimos siempre comunicados, tanto en el interior como en el exterior. Han descuidado aspectos de identidad (todos). No hay una atención directa donde te pregunten, ¿Sabes lo que estoy haciendo? ¿Qué importancia tiene? ¡Soy solo un indicador! Los docentes no somos su prioridad. Ello, presionados por la vigencia y presencia social, priorizan la atención externa descuidando lo que ya se tiene.

El ser docente antes, en mis primeros años, la educación era rígida, estricta. Mucha exigencia a los maestros, mayor rigor. Te hacían sentir que te habías ganado un lugar dentro de la universidad (Socorro López).

Es posible que los procesos de evaluación de los profesores y los programas establecidos en las universidades como el PROMEP, para otorgar un estímulo económico diferenciado, hayan ido desvirtuando la verdadera labor de la docencia. Los profesores han pasado de ser sujetos a objetos de la misma administración, quien ha enfocado más su atención a obtener un posicionamiento a nivel nacional o internacional, que gradualmente se han ido convirtiendo en indicadores o números cuyo símbolo pareciera un valor de cambio en este mundo globalizado.

Benito Torres considera que la UAT, no obstante su objetivo de modernizarse a partir de que se abren los Centros de Excelencia hace diecisiete años, opina que no ha incorporado la tecnología a su proceso administrativo de asignación de materias, lo que daría mayor eficiencia y eficacia y tendría mayor equidad. Él expresa lo siguiente:

La UAT debería contar con un sistema computarizado para unificar criterios y asignar la carga académica. Aquí cada secretario técnico de acuerdo con el director de las respectivas DES, designa bajo su propio criterio; cuando existe un sistema que contempla a todo el personal docente con sus respectivos perfiles, formación

académica, relacionada con el perfil, experiencia y las materias del Plan de estudios. Los criterios que se utilizan son unilaterales, y no consideran las necesidades en la asignación del horario. En su gran mayoría, los docentes desconocen los reglamentos. Empiezan a laborar y no se interesan en preguntar por ellos. Les dan la materia y ya. Pero esto también es responsabilidad de la administración.

Con este testimonio, se puede interpretar que no obstante que existe toda una infraestructura tecnológica en la universidad, y se cuenta con el Sistema Integral de Información Académica y Administrativa (SIIAA) que ha modernizado el proceso, está subutilizado. También en este renglón de la tecnología, se puede observar la actitud de profesores, que aun cuando existen medios tecnológicos para modernizar y actualizar sus programas vía virtual, o a través de las bases de datos, son poco consultadas. Se percibe una resistencia al cambio de viejos paradigmas.

Surge la pregunta: ¿Cuánto de esto es simulación o rechazo a políticas donde el profesor no ha tenido una participación significativa? ¿O la apatía que se observa, es consecuencia de los modelos económico políticos que se han seguido en nuestro país? También en lo que deja de hacerse, impacta la práctica docente en la universidad, el juego cultural de poder que se trasluce muchas veces en la asignación de cursos, sin respeto a los reglamentos, ni perfil o necesidades de los profesores desde la “relación ellos”.

De los testimonios presentados, es posible captar cómo en las experiencias de algunos profesores, el pasado, el presente y el futuro se vuelven un discurso que se traslapa y se evidencia en añoranzas, deseo e incluso en frustraciones; pero también es posible identificar que dentro de las unidades académicas o facultades se han tejido relaciones cara a cara entre profesores que solidifican sus lazos emocionales, compartiendo ideas y problemas, pero al mismo tiempo se han tejido relaciones distantes tanto con las autoridades (directivos) como con la Universidad en sí misma como institución.

4. Diseño de cursos de asignatura

El diseño de cursos de asignatura, es la segunda dimensión que contempla la guía de entrevista realizada a los profesores, considerando los siguientes ejes temáticos: Formato oficial, redefinición del programa, experiencia previa, interpretación actual, socialización, capacitación sobre su elaboración, aprobación en cuerpos colegiados, nuevos proyectos educativos e incorporación de la ideología.

Para comprender mejor el significado de la información aportada por los profesores en las entrevistas, se revisó el documento de Navarro (2005) “La reforma curricular en la Universidad Autónoma de Tamaulipas”, del cual se hace mención más adelante.

La historia de la Universidad registra tres procesos importantes de reforma curricular: el primero iniciado a principios de la década de los noventa que cristalizó en el nuevo modelo académico en 1999 denominado Misión XXI, en el rectorado del ingeniero Humberto Filizola Haces (1991-2003), el segundo en el 2003 con el licenciado Jesús Lavín Santos del Prado (2003-2005), denominado Millenium III en 2005 y el tercero La Generación del conocimiento con valores en 2014, propuesto por el C.P. Enrique Carlos Etienne Pérez del Río.

La universidad adoptó desde hace más de quince años un modelo educativo que centra su atención en el aprendizaje y considera al estudiante como un sujeto activo, reflexivo, crítico y corresponsable de su aprendizaje. Desde esta perspectiva el profesor se concibe como un guía o un facilitador que promueve la participación del alumno en la planeación, desarrollo y evaluación del aprendizaje. Este modelo educativo sustentado en el constructivismo trajo consigo la necesidad de incorporar a la práctica docente nuevos enfoques metodológicos y estrategias de aprendizaje, en las que destacan: el aprendizaje significativo, los métodos activos como el estudio de casos, la resolución de problemas, la realización de proyectos, el aprendizaje por descubrimiento, así como el trabajo cooperativo y el aprendizaje autónomo de los estudiantes, entre los más significativos (PDI 2014-2017 p.30).

La primera reforma tuvo como marco las políticas y estrategias del Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000, pretendiendo los siguientes objetivos:

Se promoverá la flexibilización de estructuras y programas académicos para facilitar la formación multidisciplinaria, la integración del aprendizaje con la investigación y la extensión y el tránsito fluido de los estudiantes entre distintas instituciones [...] (Navarro, C. L., Cadiñanos, J, De Sandre-Giovannoli, A., Bernard, R., Courier, S... Boccaccio, I. et al., 2005, p. 17).

Es la flexibilidad el punto central de la reforma curricular, entendiendo a ésta en tres sentidos: Flexibilidad en el tiempo lo que requiere que el conocimiento sea revisado y actualizado de acuerdo a las necesidades; flexibilidad en la especialización enfocado a las materias optativas; y, flexibilidad en la rectificación donde el estudiante puede cambiar de carrera sin perder los créditos ya obtenidos. El siguiente fragmento alude al programa de estudios y al rol que desempeña el docente:

El programa de estudios se concibe como la descripción de un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar una serie de objetivos de aprendizaje previamente determinados. El rol del maestro será entonces el de agente

mediador entre el estudiante y los conocimientos, en un proceso de construcción de significados... (Ibid, p. 110).

Dentro de las estrategias que señala Navarro, utilizadas para fomentar la cultura de la evaluación curricular en el interior de la Universidad, se localiza un Diplomado en Evaluación de Programas desarrollado en 1999, a través de cursos, lecturas y material de videoconferencias del personal académico de la ANUIES y de otras universidades (*ibidem*).

La implementación del modelo Misión XXI, posteriormente Millenium III y la Generación del conocimiento con valores requirió generar documentos normativos y una metodología para el diseño curricular de programas educativos, además de los formatos oficiales para su desarrollo en el aula.

A continuación se incorporan algunos testimonios de profesores acerca del uso que dan al programa que reciben de manera oficial por parte de la administración rectoral.

Al analizar los testimonios de los profesores, referentes al uso de documentos oficiales proporcionados por la administración, encontramos opiniones encontradas que denotan las diferentes dinámicas que se tienen en las dependencias de educación superior de la Universidad, las que comentamos enseguida.

Tenemos un formato que manda Secretaría Académica. Hay un seguimiento. Hay algo importante, la flexibilidad del programa. Hacemos modificaciones, las reportamos y se va enriqueciendo en cada periodo. Por lo regular al inicio del periodo entregamos las necesidades de bibliografía para actualizarlos. (Anastasio Serna).

Efrén Lara, difiere de la opinión de su par Anastasio cuando expresa que no hay un seguimiento del cumplimiento del programa y no se le ha capacitado en su elaboración, aunque admite tener libertad para diseñar su programa, pero considera la disposición oficial. Actitud en la que se observa un respeto a los lineamientos institucionales establecidos.

Los profesores comparten con sus pares, el conocimiento experiencial de aquello en lo que han obtenido buenos resultados para hacer el programa más funcional. Hacen adaptaciones al programa utilizando diferentes criterios derivados de su postura como docentes, además de construir recetas relacionadas con las situaciones vividas en su práctica docente como las que se mencionan: “Al programa oficial le hago adaptaciones para que sea más funcional. Se utilizan dinámicas más competitivas para el mercado laboral. El riesgo es crear operadores, obreros titulados; no hay espacio para la reflexión” (María Guadalupe García).

A cada maestro le dan un programa y tiene que cubrir ciertos objetivos. También el maestro tiene la libertad de estructurarlo o actualizarlo. El secretario técnico revisa si se actualizaron los contenidos y la bibliografía. Para ser sincero, el seguimiento del programa está indicado, que en ocasiones no se realice es problema de la logística. No hay un seguimiento del programa en forma directa. Lo hacen a través de los alumnos. Ellos califican de acuerdo al avance del programa. Está establecido pero no se lleva a cabo. De vez en cuando debe ir alguien de la administración, pero no va (Sergio Méndez).

En los comentarios expresados por los profesores y las diferentes opiniones vertidas al respecto, se puede considerar como posibilidad el que sean producto de la misma dinámica e interpretación que se hace de los reglamentos dentro de las unidades académicas. Como no existe un seguimiento y no hay una capacitación clara acerca de su implementación, cada profesor interpreta a su manera lo que considera debe hacerse y aunado a esto, la evaluación se deja en manos de los alumnos, los resultados se tornan muy inciertos. Se podría pensar en su “relación ellos” de una simulación de parte de algunas de las personas encargadas de la administración, o en su caso, la diversidad de roles que desempeñan simultáneamente los profesores y la forma en que se relacionan con sus pares (en su “relación nosotros”). Aspectos que encontramos en las diferentes narrativas de los entrevistados:

La información del curso la puedes cambiar por cuenta propia. Una capacitación directa para su diseño, no hay. Se dan cursos aislados, ojalá esto mejorara a los alumnos. Dedicamos mucho tiempo a lograr la certificación de nuestros programas y perdemos puntos muy importantes (María Guadalupe García).

Efrén Lara viene a reforzar la opinión anterior: “Los programas de curso no se socializan, no se comparten con pares, ni se uniforman”. Sergio Méndez, opina que los grupos de trabajo son heterogéneos. “Hay los que son muy solidarios, otros quienes somos muy individualistas; también hay comunicación en algunos grupos donde todos trabajan para todos. Pero todos trabajamos. Hay individualidades que se tienen que compartir”.

Los programas de asignatura, son modificados e interpretados por cada profesor con base a su disciplina, formación y experiencias adquiridas, tanto en su vida personal como profesional, son en algunas ocasiones revisados y aprobados por cuerpos colegiados en el interior de las unidades académicas. Mario Salazar considera que las academias deben ser el pilar del desarrollo de la docencia y hace

una diferenciación entre éstas y los cuerpos académicos, señalando que las primeras no cuentan con un marco normativo claro, lo que da lugar a que cada quien haga lo que quiere. Él construye el siguiente significado desde el deber ser de las academias:

Las reuniones de academia podrían ser espacios donde se abrevara de los saberes y experiencias de los demás, sin embargo me temo que no se están desarrollando de esta manera, sino sólo se están avocando a cumplir con una función administrativa. Finalmente, en su contacto cotidiano con los alumnos y sus pares, es donde fortalecen sus habilidades y conocimientos sobre la docencia. A partir de que surgen los cuerpos académicos en la investigación, las academias o cuerpos colegiados pierden vigencia (Mario Salazar).

Las narrativas de los profesores también hacen referencia a que no existe en la mayoría una supervisión y seguimiento al programa y calendarización de las academias, por eso no funcionan adecuadamente. Los profesores no le dan importancia, y no están convencidos de su operatividad. A partir de estas apreciaciones sobre las academias es posible pensar, que si no existe un marco normativo definido, ni tampoco la actividad de supervisión y seguimiento, la interpretación que se hace en las unidades académicas es muy distinta, no un formato oficial y una capacitación que se dio hace ya varios años, lo que impacta en lo que el profesor enseña y lo que aprende el estudiante.

También pudiera pensarse, que la importancia que se da a la investigación, a raíz de que aparece esta nueva figura que son los cuerpos académicos, opaca la labor que venían haciendo los profesores en la academia, quienes ante este nuevo rol de profesor-investigador, pudieran estar enfocando tiempo y esfuerzo a una opción que ofrece la posibilidad de obtener recursos económicos adicionales.

La experiencia que se tiene en relación a los cuerpos académicos como política de educación superior establecida por la ANUIES, viene a ser una “tipificación” de la “relación ellos”, que hace referencia al docente-investigador en todas las universidades del país, tiene una sub-tipificación, con tres niveles: En formación, en consolidación y consolidados, además de existir la categoría de grupos disciplinares, antesala para poder cambiar el estatus. De la noche a la mañana, los profesores de tiempo completo se vieron convertidos por decisiones institucionales en investigadores, debiendo desempeñar los dos roles, con repercusión en muchos de los casos de su desempeño como docentes. Incluso, la experiencia demuestra que el investigador y el docente suelen poseer una personalidad diferente, lo cual me lleva a pensar que difícilmente se compaginan ambas actividades en un mismo sujeto.

No se duda de que los objetivos propuestos tengan un impacto social con las aportaciones que se obtienen de la investigación, pero en la operatividad presentan algunas particularidades como el que sólo están constituidos por profesores de tiempo completo con los requisitos de poseer el grado de doctor, ser integrante del SNI y tener el perfil PRODEP. Para poder pertenecer a este grupo requieren que el profesor invierta un tiempo considerable para lograrlo y, lo más grave, es que se transforma en un indicador importante a cubrir si se quiere obtener recursos tanto a nivel institucional como a nivel personal.

La exigencia de roles del trabajo académico cada día es más fuerte y la repercusión que tiene en la docencia y en los alumnos del nivel superior a nivel nacional, se ve constatado en los bajos resultados que reportan los organismos evaluadores del Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL), que también constituye un indicador importante para la evaluación y acreditación de los programas educativos, además de acrecentar el problema social del desempleo.

Glassick (2003) comenta que el esfuerzo por ampliar el significado del trabajo académico, simplemente no puede tener éxito sino hasta que la academia cuente con normas claras para la evaluación de esta gama amplia del trabajo que realizan los profesores.

Otro de los indicadores de la entrevista, se refiere a nuevos proyectos educativos. Se encontraron datos de los informantes que hacen referencia a la etapa en que la universidad creó la red tecnológica en 1995 y cuatro años después se dio el auge de incorporar las tecnologías con la creación de los Centros de Excelencia, aunque con equipo muy limitado, como parte del modelo modernizador que iniciaba su expansión a través de las universidades.

En el año 2000 se crean los cuerpos académicos, que son grupos de profesores de tiempo completo (PTC) que comparten una o varias líneas de generación, aplicación e innovación del conocimiento y adicionalmente atienden programas educativos (Poder Ejecutivo Federal, 2007, p. 41) como parte de las políticas del gobierno federal y la ANUIES habla del aprendizaje significativo, dejando de lado al conductismo. Mario Salazar nos da algunos referentes sobre esto:

También se modifica el ejercicio docente a partir de la reforma de la SEP en 2003, que hace énfasis en la aplicación de las tecnologías de la información en las diferentes materias. Viene también la reforma en la UAT con la creación del núcleo de materias de formación básica. Existen diferentes necesidades sociales que obligan al maestro a actualizarse; pero hay muchos que no se incorporan a capacitarse y actualizarse en su disciplina y las tecnologías de la información.

Si los profesores no conocen sobre las reformas educativas y nuevas formas de evaluación van quedando rezagados (Mario Salazar).

De lo comentado anteriormente se puede apreciar que en relación al diseño de los cursos, el profesor de la universidad en su discurso presenta una lógica contradictoria, oscila entre el deber institucional y el libre albedrío; entre el interés y el desencanto; lo que contradice su propia visión de docencia como un acto de responsabilidad social. En lo pedagógico, se mezclan rasgos del conductismo, del aprendizaje significativo y, últimamente, del enfoque por competencias; no teniendo claro lo más conveniente para el aprendizaje de sus alumnos. Aunado esto a la postura de la administración, quien ha dejado en libertad de decidir a las propias unidades académicas y planta académica, si es conveniente o no actualizar los programas de cursos bajo este enfoque por competencias.

5. Implementación de cursos en el aula

En el contexto de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en los últimos años, a través de los Planes Institucionales de Desarrollo se ha planteado un explícito interés en que los profesores se formen dentro del enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje del estudiante. Enfoques como el constructivismo que se promovió en el período rectoral del licenciado Jesús Lavín Santos del Prado (2003-2005), a través de un diplomado impartido vía virtual a todos sus profesores y posteriormente, con un doble discurso oficial, el de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), donde se reporta el avance de la actualización de los programas educativos bajo el modelo por competencias y la libertad que se otorga por parte de la administración para decidir llevarlo a cabo.

En charlas informales, los profesores cuestionan algunas de las políticas que se implementan en la Universidad, en tanto conocen las formas en que se cumplen, o no en su trabajo. Se construyen significados en torno a la docencia, donde en ocasiones entran en conflicto para tomar decisiones, pero están conscientes de la necesidad de cumplirlas aunque no estén convencidos:

En el caso de las competencias, el profesor no tiene participación significativa. Vienen del ámbito externo. A lo mejor algunos de nosotros no estamos de acuerdo con alguna de ellas, pero son políticas de educación pública. Somos parte de este sistema. Si no funciona, lo único que van a hacer es relegarnos. Desgraciadamente así está el sistema. Hablando de que competencias no es bueno, tenemos que hacerlo; tenemos que hacer las cosas que nos están marcando. Podemos criticar, generar ideas, pero uno entre mil (Sergio Méndez).

Este testimonio revela, además de la experiencia universitaria, una técnica o receta ordinaria para mantener las relaciones sociales: simular ante el otro en espacios formales, pues de esta manera se mantienen el orden y la cordialidad, aunque sean ficticios.

Humberto Corona y Socorro López comparten el significado común sobre las políticas, las cuales señalan no son muy claras y además complicadas; cambian de método de un día para otro y se lamentan por el presente, añorando el pasado diciendo: “antes había revisiones serias”.

Al no tener políticas claras institucionalmente, se dice lo que debe ser el enfoque por competencias, pero en la práctica no se define. Siguiendo a Schütz, esos despliegues cotidianos llevan a los profesores a simular cumplir con lo establecido sin ser afectados.

El discurso oficial nos dice que el paradigma vigente por muchos años, del profesor que “enseña”, “conduce” y “controla” el proceso educativo en el aula, ha dejado de ser pertinente, al no responder a los requerimientos establecidos por la UNESCO (1996) a través de la Comisión Delors, documento que cita cuatro principios básicos de toda educación: Formar en el conocer, hacer, ser y convivir.

A través de este lineamiento se observa que el docente tomaba decisiones en función de su propia visión personal, deja de ser el actor principal del proceso educativo para convertirse en un facilitador que planea, desarrolla y evalúa estrategias de aprendizaje, considerando como punto de partida la formación integral de sus alumnos.

Pero los testimonios de algunos de los profesores entrevistados, como el de Sergio Méndez, demuestran lo contrario. A pesar de los requerimientos, algunos no están de acuerdo, y algunos como él critican, la mayoría de las veces en corrillos. Es decir, al final, los actores siguen presentes, pues son ellos los que interpretan y ejecutan lo que exige el sistema.

Las características muy peculiares del profesor universitario, conformado por un cuerpo de profesores sumamente heterogéneo, donde confluye la diversidad de orígenes de formación disciplinaria especializada, sin ser las Ciencias de la Educación el eje de su desarrollo como docentes, refleja, en términos generales, un débil manejo de conceptos teóricos y herramientas pedagógicas que faciliten el desarrollo de su función en el aula (Delors, 1996).

En esta tercera dimensión de la entrevista a profundidad realizada a los profesores se consideraron los siguientes ejes temáticos: Relación maestro-alumno, relación institucional; etiquetas que se construyen en el aula; rituales, experiencias pasadas y presentes; vínculos emocionales; dinámicas de clase; preparación y postura ideológica del maestro. Lo anterior fue analizado en dos dimensiones: el pasado y en el presente.

Los profesores expresan que existe desde muy buena, buena y aceptable relación con sus alumnos, de respeto mutuo. También hacen referencia a la relación con sus pares porque les permite unificar criterios y no sentirse solos con sus dificultades como expresa María Guadalupe García, maestra entrevistada.

Al analizar esta frase, “no sentirse solos con sus dificultades” y encontrar un apoyo entre sus pares, nos preguntamos cuál ha sido la relación “ellos” (profesores-Administración) en el transcurso del tiempo que ha estado dentro de la Universidad. Es probable que esto confirme lo que se comenta en el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014 como uno de sus retos: La falta de identidad del profesor universitario.

Los profesores en su transitar por la docencia van acumulando conocimiento y experiencias, ya sea que se trate de un conocimiento académico o bien de sentido común, lo que define su accionar en el aula. Aprenden a diferenciar situaciones, a identificar sus grupos y a tomar decisiones que se transforman muchas veces en rituales que siguen al pie de la letra en la vida cotidiana del aula. Ejemplo de ello es el siguiente:

Cada grupo es como un individuo. Tiene cierto carácter y presencia. Uno tiene que identificar cómo es para llegar a él. Mi estilo es disciplinar con atención. Me preocupa y me ocupa el ganar el nivel de confianza, la apreciación y el nivel de seguridad de ellos mismos. La edad en la que llegan a la universidad todavía necesita disciplina. Vienen con la información de medios públicos (María Guadalupe García).

Hay que educar con el ejemplo (Socorro López).

La frase anterior hacen recordar los primeros años durante los cuales nos formamos como profesores en la Normal Básica, porque era parte importante de los principios que se nos inculcaban para ser “buenos profesores” y “educar con el ejemplo”, donde la disciplina empezaba por nosotros mismos como alumnos futuros maestros. Frases como las anteriores son dispositivos culturales que los docentes interiorizan, llegando a formar parte de su habitus, pero también son dispositivos que hacen visible el control de las instituciones sobre los actores, sus formas de pensar y actuar.

Expresiones como las siguientes permiten conocer un tipo de relación profesor-alumno que se da en la universidad centrada en el establecimiento de reglas y límites, algunas que evidencian la forma de establecer la disciplina en el aula: “No me gusta entrar en el libertinaje. No soy de los que les gusta llevarse, ni dejo que se lleven conmigo” (Sergio Méndez). Otras reglas, dirigidas al uso del celular en clase (Humberto Corona).

Poco a poco se originan rituales entre los profesores que implementan sus cursos en las aulas; todos ellos característicos de su materia, ya sea de carácter teórico o

práctico, producto de esa construcción donde se conjugan aprendizajes del pasado con los saberes y prácticas aprendidos en la cotidianidad del presente. A continuación se refiere la “receta” de Sergio al respecto: “Inicio el periodo estableciendo las reglas del curso. Asistencia, presencial. Se explica la evaluación del curso y la dinámica. Uso de medios de información electrónica. Establezco reglas sobre el celular” (Sergio Méndez).

En el comentario anterior, no se menciona al alumno. Sería interesante conocer qué es lo que piensan los alumnos al respecto. ¿Acatarán las reglas como lo hace el profesor?, ¿estarán de acuerdo con la dinámica o deberá buscar el maestro el consenso para su mejor cumplimiento? Veamos otra forma de relacionarse con los alumnos en el grupo: “Busco mantener la atención del alumno partiendo de una conversación significativa. Les hablo de su futuro, los estimulo, comparto criterios de evaluación y regreso exámenes calificados” (Efrén Lara).

Esta última aseveración del profesor, cuando remarca el hecho de regresar exámenes calificados, nos da la idea, de que desde su percepción, que no es una costumbre frecuente dentro de la práctica del maestro de educación superior.

Hay quien hace referencia a la metodología utilizada en el aula en función de la especificidad de su materia diciendo:

Requieren de una metodología muy precisa, dado el campo en el que se forman los estudiantes, no podemos ir brincando pasos. Primero tienen que visualizarlo, ver pasos básicos que deben seguir, instrumentos a utilizar. Mentalmente se hace un análisis de lo que debes realizar para reflexionar sobre el proceso (Anastasio Serna).

La forma o estilo en que los profesores implementan sus cursos en el aula, refleja la concreción de un mundo caracterizado por la intersubjetividad de las relaciones que se construyen todos los días, a través de los vínculos tanto institucionales como con sus pares que trasciende del mundo del conocimiento de sentido común al conocimiento académico; siendo el alumno donde impactan las políticas de la ANUIES en el ámbito específico de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Comentarios finales

La elaboración de este capítulo permitió analizar la construcción y los significados de la docencia para los profesores en el tiempo pasado y presente en el contexto de la Universidad Autónoma de Tamaulipas; de igual forma en sus relaciones con las autoridades y con sus pares.

La lectura de los documentos de la ANUIES y de la UAT permitió, en primer lugar, conocer la perspectiva y lineamientos que tienen sobre la docencia, lo que revisado a través de algunas propuestas teóricas, como es la fenomenología de Schütz, fue posible explorar e interpretar la construcción social que los profesores hacen de su trabajo académico. Podría decirse que estamos ante un proceso inacabado, que se va definiendo en esa relación intersubjetiva con los diferentes actores que intervienen en ella en ese “mundo de la vida” o de “sentido común” por medio de la comunicación, la comprensión y la reciprocidad.

Es así que consideramos que uno de los aportes de este estudio radica en el análisis de la docencia a partir del significado que ésta tiene para los profesores a partir de tres dimensiones: La forma en que se asignan los cursos a los profesores, el diseño de los mismos y su implementación en el aula.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su discurso de 2012 y el Plan de Desarrollo Institucional (2010-2014) reconocen al académico como el eje central para alcanzar la calidad educativa. Sin embargo, al menos los testimonios de los actores entrevistados, difieren de esta afirmación pues, en su opinión, no han sido considerados de manera significativa en la estructuración de las políticas, específicamente las que corresponden a la docencia.

Al explorar las formas en que los profesores han construido la docencia en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, encontramos testimonios que hacen alusión a sentimientos de insatisfacción en su relación con autoridades (directores) como con la misma Universidad, al sentirse poco valorados en su accionar como docentes y personas, aunado a la falta de identidad a la que hace alusión el Plan de Desarrollo Institucional vigente.

Otro de los hallazgos de esta investigación es la visión de los profesores de la UAT sobre la docencia como un acto de responsabilidad y compromiso social, donde encuentran situaciones buenas y malas, existiendo diferencia entre las perspectivas de los que tienen mayor antigüedad a la de los más jóvenes; donde los primeros la atribuyen a la formación recibida en los primeros años de laborar en la Universidad; aunque existe también la posibilidad de que ésta sea producto de los valores inculcados por la familia y por la escuela.

Al explorar los significados que para ellos tiene el ser docentes desde la óptica de la fenomenología, se encontró una diversidad de percepciones y opiniones que nos llevaron a la conclusión de que no existe una sola construcción del concepto, puesto que la docencia no se da en un proceso lineal. En ella, los significados son cambiantes en cuanto al tiempo y el espacio en que se desarrollan; en el tipo de re-

laciones que se van entretejiendo a través de las intersubjetividades, con autoridades y con sus mismos pares.

Además, la docencia también se va definiendo en las mismas teorías y enfoques de la pedagogía y la didáctica que les es requerida aplicar, incluso hasta en los estereotipos que se reproducen de la manera en que fueron enseñados por los profesores de una generación a otra.

Todo esto ofrece una idea de un proceso de construcción permanente, que se va conformando por un entramado de “motivos-porque” y los “motivos-para”, mismos que definen su accionar en el “mundo de la vida”. Los primeros están relacionados con el accionar de los profesores en el pasado y se constituyen en referentes que permiten enjuiciar el presente y valorar el pasado, o viceversa, y los segundos le van dando cierta especificidad a su práctica cotidiana.

El profesor facilitador que visualizan en su política la ANUIES y la UAT a través de su Plan Estratégico vigente, en el contexto de estudio, todavía se observan prácticas poco adecuadas de la educación tradicional, aferrándose a viejos esquemas pedagógicos. Para los profesores, la docencia continúa siendo teórica en gran parte, centrada en la enseñanza, presentando resistencia de considerar como eje al alumno. Mientras algunos profesores reconocen la importancia de modificar patrones, otros son señalados por sus mismos pares por su apatía o desinterés al cambio.

Los significados de los cursos que entretejieron los profesores, en relación a su falta de formación en pedagogía, hablan de que no se posee en la Universidad y en las unidades académicas de un programa técnico pedagógico para la profesionalización de la docencia que parta de un diagnóstico. No obstante recibir cursos y/o talleres aislados durante el año, de acuerdo a la opinión de la mayoría de los entrevistados, no responde a sus expectativas y necesidades de formación.

El análisis sobre la construcción de la docencia no se limitó a profesores de tiempo completo, por lo que se consideró necesario incluir simultáneamente en las entrevistas a profesores de horario libre, permitiendo una visión más completa y cercana a la realidad al tener diversidad de voces de los actores de la Universidad.

Para los profesores la asignación de cursos no sólo es un trámite técnico académico, sino también un tipo de ritual donde se disputan y consensan las materias o cursos, lo que significa un proceso intersubjetivo; el estatus, la antigüedad o las relaciones de los profesores, tienen un peso simbólico.

A través del discurso de los profesores de horario libre con antigüedad, se logra percibir que se sienten afectados en sus derechos, al ver que las autoridades han optado por la contratación de personal joven sin perfil, en respuesta a afinidad

política o amistad, omitiendo el respeto al reglamento que los rige. Dejan entrever, que en tanto no se lleve a cabo un concurso de oposición como lo marca el reglamento eligiendo a los profesores más capaces, estará la Universidad muy lejos de alcanzar la calidad a la que se aspira.

El estímulo económico diferenciado otorgado por el gobierno federal a los profesores en los procesos de evaluación, en las últimas dos décadas, aparte de condicionar su desempeño para la obtención de recursos adicionales, ha desvirtuado gradualmente la labor de la docencia. La aparición de la figura de los Cuerpos Académicos, ha modificado el funcionamiento de las Academias, haciéndolas menos operativas.

El análisis de las experiencias de los profesores sobre el diseño de los cursos de asignatura, permitió captar cómo ellos construyen la docencia siguiendo los lineamientos oficiales, pero también a través de la socialización informal con sus pares que incluye recetas de éxito. Sin duda, entre los profesores existe una diversidad de interpretaciones sobre las disposiciones oficiales. En principio, ello es resultado de la falta de capacitación clara y seguimiento en su aplicación en el aula.

No obstante, los profesores universitarios oscilan entre el deber ser y el libre albedrío, entre el interés y el desencanto, lo que contradice su propia visión de docencia como un acto de responsabilidad social, a la vez que dejan entrever sus múltiples discursos.

Quedan pendientes algunos ejes de análisis importantes, como: La evaluación de los profesores, el impacto del modelo docente-investigador, la capacitación del docente, cuestiones que podrán ser investigadas en momentos futuros, para profundizar en la dimensión que se refiere al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Lista de referencias

- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México, ANUIES.
- ANUIES. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior/Integrantes grupo de trabajo Rafael López Castañares, et al.*, México, D. F.: Dirección de Medios Editoriales 2012.
- ANUIES. (2017). *Visión y acción 2030. Una propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. Cuaderno de Trabajo 1.0*. México.
- Bordieu, P. (2009). *Homo Academicus* (trad. Ariel Dilon). México, Siglo XXI. 304 p. Sociología y política.

- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rodrigo, C. (2008). “La investigación con relato de vida: pistas y opciones del diseño metodológico”. *Psyke. Vol. 17 núm. 1*. Mayo de 2008. (pp. 29-39). Pontificia Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Dreher, J. (2012). *Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México, D.F.: UAM, / Universidad Autónoma Metropolitana; Fondo de Cultura Económica (ed.). pp. 96-133. ISBN 978-607477-687-4
- Delgado, P., Ojeda, M., y Núñez, C. (2011). “La identidad del profesional interpelado. De la presencia de otros, de trayectorias, de experiencias y “huellas” en profesores de Escuela media”. *Revista Instituto de la Investigación en Educación. Año 2 No.2* (pp. 17-28).
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3ra ed.). México, D.F.: McGraw Hill.
- Etienne, E. C. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional UAT (2014-2017)*.
- Galaz, J. F. (2003). *La satisfacción laboral de los académicos mexicanos en una Universidad estatal pública: la realidad institucional bajo el lente del profesorado*. Editorial ANUIES. México, D. F.
- Gil, A., de Garay, S., Grediaga, K., Pérez, F., Casillas, A., y Rondero, L. (2014). *Académicos: un botón de muestra* [Colección de Ensayos. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco]. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Disponible en: <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2014/03/Los-academicos.pdf>
- Glassick, E., Taylor M., y Maeroff, G. (2003) *La valoración del trabajo académico* (1ra ed.). México, D. F.: UAM U. Azcapotzalco-ANUIES.
- Hernández, G. (2013). *El plumaje del correccaminos*. Ciudad Victoria, Tamaulipas, México: Fomento Editorial UAT.
- Leal, J. M. (2010). UAT. Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014.
- _____ (2010). UAT *Legislación universitaria*. Ciudad Victoria, Tamaulipas, México: Fomento Editorial.
- Morán, P. (2003). “El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el aula”. *Revista de Contaduría y Administración*, no.211. Octubre-diciembre 2003.
- _____ (2004). “La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula”. *Revista Perfiles Educativos no. 41*. 26 de mayo de 2004.
- Navarro, M. A, Sánchez, I., Cruz, L. y Lladó, D. (2005). *La reforma curricular en la Universidad Autónoma de Tamaulipas* (1ra ed.).
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar* (4ta ed.). Editorial Graó. Biblioteca de aula/196

- Ritzer, J. (1997). *Teoría Sociológica contemporánea*. McGraw-Hill/Interamericana de España S.A. Impreso en México.
- Rodríguez, J. G. (2005). “Educar y ser maestro: Mucho más que enseñar”. *Educación y Cultura*. Núm. 68 pp 40-42. *Revista de la Federación Colombiana de Educadores*. Bogotá. Disponible en: www.humanas.unal.edu.co/red/files/6712/7248/4190/Articulo-seducar_ser_maestro.pdf
- Saldívar, H. (2007). *Las políticas de los organismos unilaterales en Educación Superior* (1ra ed.). México, D.F.: Editorial UAT-Plaza y Valdez.
- SEP. (2007). *Poder Ejecutivo Federal. Septiembre 2007*. México, D. F.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (3ra ed.). Barcelona, España: Edit. Paidós. Impreso en España.
- Vázquez, F. (2002). *Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la razón*. España: Edit. Montesinos. Biblioteca de Divulgación Temática.
- Valles, S. (2002). “Entrevistas cualitativas”. *Cuadernos metodológicos no. 32*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Impreso y hecho en España.

Dra. Lucía Cecilia Cano Martínez

Formación y grados académicos

Licenciado en Pedagogía. Especialización en Planeación y evaluación de la práctica docente.

Maestra en Docencia en Educación Superior. Doctora en Educación.

Experiencia como docente

- Profesor de Tiempo Completo adscrito a la Licenciatura de Trabajo Social de la Unidad Académica de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Certificada con perfil PRODEP y Competencia Laboral por CONOCER. Imparte cursos relacionados a Taller de Técnicas de Investigación Cualitativa, Metodología y Seminarios de Investigación Social.
- Integrante titular del Cuerpo Académico de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Línea de Políticas Públicas y Educación.

Investigaciones recientes

- Detección de carencias respecto a programas sociales entre los pobladores de las dos áreas más representativas de mayor pobreza en Ciudad Victoria, Tamaulipas 2017.
- Formación de Agentes de Desarrollo Humano Local. 2016-2017.

Dr. Germán Salazar Mendivil

Formación y grados académicos

Licenciado en Sociología. Maestro en Ciencias en Sociología Rural. Doctor en Ciencias en Desarrollo Rural.

Experiencia como docente

- Profesor de Tiempo Completo adscrito a la Licenciatura de Trabajo Social de la Unidad Académica de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Imparte cursos relacionados a Metodología y Seminarios de Investigación Social. Coordinador de Investigación y Líder del Cuerpo Académico de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Investigaciones recientes

- Detección de carencias respecto a programas sociales entre los pobladores de las dos áreas más representativas de mayor pobreza en Ciudad Victoria, Tamaulipas 2017.
- Atención de la Pobreza en las Zonas de Atención Prioritaria de Ciudad Victoria, Tamaulipas. Investigación financiada por el Programa de Mejoramiento de Profesores de la SEP. 2016.
- Involucramiento Social por Mejoras comunitarias en Localidades Rurales pobres y marginadas de los Municipios de Bustamante y Miquihuana, Tamaulipas. Investigación financiada por el Programa de Mejoramiento de Profesores de la SEP. 2013.
- Espacios públicos rescatados en Ciudad Victoria Tamaulipas. Investigación financiada por el Programa de Coinversión Social de Indesol Federal. 2012.
- Diferentes estudios de percepción social en materia de Parques de Colonia, Vivienda edificios de condóminos, equipamiento de recreación y deporte, servicios públicos, Programas Sociales entre otros en Ciudad Victoria Tamaulipas. Instituto Municipal de Planeación de Victoria. 2010-2016.

Diseño y evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos

Luz Marina Méndez Hinojosa

Evelia Reséndiz Balderas

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Introducción

En las últimas décadas, desde las ciencias de la educación, ha surgido una serie de trabajos ligados al estudio del aprendizaje vía cambio conceptual (Sandoval y Pérez, 2017). Gran parte del siglo XX las corrientes psicológicas conductistas y su concepción del conocimiento y el aprendizaje sirvieron de apoyo a la viejas formas de enseñar centradas en el profesor (Hernández-Rojas, 2006).

El conductismo, de este punto, requería la memorización por parte de los estudiantes del conocimiento científico; por esa razón, los estudiantes eran simples receptores de información (Segura, 2005). Después de la era de glaciación conductista y su anticonstruccionismo extremo, en la disciplina comenzaron a transitarse innovadoras formas de abordar las distintas problemáticas en que lo psicológico se manifiesta. Curiosamente, los argumentos que empezaron a dar forma a las perspectivas constructivistas en psicología precisamente devinieron, en gran medida, de las severas críticas dirigidas a tal postura científica (Hernández-Rojas, 2006).

A finales de los ochenta comenzaron a prevalecer los diferentes constructivismos, cada cual con su particular mirada y su manera de explicar las complejidades de la educación. En contraste con el conductismo, éstos apuestan por un alumno activo, creador de sentidos dentro del aula, constructor de sí mismo, reconstructor y co-constructor de los saberes que la sociedad y la cultura le aportan. El papel del profesor no es por ello menor: él apoya a los alumnos, colabora con ellos y potencia su actividad constructiva (Hernández-Rojas, 2006).

En América Latina, ha surgido el interés explícito de cambiar las formas de enseñanza en la mayoría de las instituciones de educación. El cambio más relevante que se ha esperado en la educación superior, es el relativo a la forma de enseñar, de organizar la docencia y las actividades educativas universitarias (Bravo y Varguillas, 2015) y es por eso que los documentos oficiales de las instituciones educativas

del país incluyen acciones que modifiquen la relación maestro-alumno. Tal es el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), institución donde se desarrolló la presente investigación, que en su Modelo Académico de Licenciatura, manifiesta que el enfoque del trabajo docente debe ahora privilegiar el aprendizaje de los estudiantes sobre la enseñanza e insiste que el estudiante debe contar con las condiciones adecuadas para adquirir la competencia de aprender a aprender y el profesor debe enseñar a los estudiantes a aprender y a pensar (UANL, 2008).

Los cambios no se han ubicado solamente en México, en el contexto internacional la preocupación por cambiar el papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha plasmado en documentos de organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas, que indica de forma convincente el papel primordial de la educación para el desarrollo de las sociedades (ONU, 2018) a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Igualmente, el Grupo Banco Mundial (GBM) menciona que para que un país pueda desarrollar su economía al máximo es preciso que los individuos sean educados (GBM, 2018). En relación con ello, la Unión Europea ha llegado a la conclusión de que gracias a los nuevos retos que la globalización sigue planteando, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y que muestra múltiples interconexiones (UE, 2006).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya dinámica manifiesta se encuentra en la relación docente-estudiante, es de vital importancia tener en cuenta las competencias que los docentes deben desarrollar, para ejercer con éxito su función en la orientación del logro de las competencias de los estudiantes (Hernández, Recalde, y Luna, 2015).

Así para lograr ese salto de la enseñanza tradicional o mecánica, al desarrollo de las competencias, se han enfrentado las instituciones educativas ante la necesidad de cambiar las formas de enseñar, las cuales se han conceptualizado como estrategias de docentes.

Ya que según sea la estrategia de docente que se aplique en el aula, es el tipo de conocimiento que se formará. Igualmente se puede afirmar en muchas ocasiones que el aprendizaje que le queda al alumno es memorístico y no significativo porque el alumno se prepara para sus exámenes con técnicas de repaso de mantenimiento como subrayar, destacar, y repetición de la información y rara vez realiza elaboraciones conceptuales (Pozo, 1989, 1990), propias del constructivismo y del aprendizaje significativo; y tal como afirma Porlán (2000) en esta sociedad del conocimiento la acción del docente debe de ser mediadora en el aula y generadora de aprendizajes significativos, mediante enfoques constructivistas.

Acorde con Visbal, Mendoza, y Díaz (2017) quienes afirman que todo tipo de teorías y modelos educativos se han implementado en las instituciones educativas con el fin de crear en los aprendices una visión clara del mundo y del comportamiento que se tiene hoy, el interés del presente estudio es colaborar en investigaciones relacionadas con la promoción de aprendizajes significativos y se tuvo como foco principal la evaluación de las estrategias docentes que generan dichos aprendizajes y la medición de su aplicación en el aula.

Planteamiento del problema

En su mayoría, las investigaciones relacionadas con el uso de las estrategias docentes en el aula utilizan el paradigma cualitativo y los instrumentos utilizados para recoger la información no reportan datos sobre su validez y su confiabilidad.

En la misma línea pero ahora enmarcando el constructo de evaluación de las estrategias de enseñanza dentro uno más general, la *evaluación docente*, se llevó a cabo de forma personal un análisis de contenido de lo que medían instrumentos de evaluación docente tanto administrados a los docentes, como a los alumnos, y se encontró que aunque sí incluyen en sus ítems indicadores del uso de estrategias de docentes, éstos se reducen a un número máximo de siete ítems por instrumento, lo que equivale a examinar la aplicación de siete estrategias máximo, presentando un ítem por estrategia, lo cual es comprensible debido a que la evaluación docente incluye distintas dimensiones, razón por que se precisa el desarrollo de un instrumento con estas características. Por lo que, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo determinar la frecuencia de uso de estrategias docentes?

Asimismo, durante el desarrollo del instrumento nacieron los siguientes cuestionamientos, algo más específicos: ¿qué estrategias son las que fomentan aprendizajes significativos que son factibles de medir con una escala Likert? y ¿Cuáles son los indicadores que muestran que se está aplicando la estrategia? Una vez resueltos estos puntos y desarrolladas cada una de las estrategias seleccionadas en subescalas aparecieron nuevas interrogantes sobre las propiedades psicométricas del instrumento, tales como, ¿cuál es la confiabilidad de cada subescala?, ¿cuáles ítems será necesario eliminar para mejorar la confiabilidad de cada subescala?, y, ¿qué forma adoptará la distribución factorial de las subescalas?

Objetivo General

Para resolver las interrogantes anteriores se planteó el siguiente objetivo general: Diseñar un conjunto de subescalas con evidencias de validez y confiabilidad, que

midan la frecuencia de uso de estrategias docentes que promueven aprendizajes significativos en el aula.

Objetivos específicos

Para alcanzar el objetivo general se tuvieron los siguientes objetivos específicos:

1. Elaborar y construir un conjunto de subescalas tipo Likert donde cada una evalúe la frecuencia de uso de una estrategia docente.
2. Examinar la validez de contenido de cada subescala por medio del juicio de expertos.
3. Determinar la confiabilidad de las subescalas mediante el Alpha de Cronbach.
4. Determinar la validez de constructo de cada subescala mediante el análisis factorial.

Hipótesis

A partir de los resultados esperados se plantearon las siguientes hipótesis estadísticas:

H1: Cada una de las subescalas que conforman la Escala de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos (EEDAS) presenta un Alpha de Cronbach igual o superior a .75.

H2: Las subescalas de la Escala de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos (EEDAS) son unifactoriales.

Justificación

El principal motivo para llevar a cabo esta investigación es aportar a los investigadores de la psicología educativa, en específico a aquellos interesados en el área de las estrategias docentes, una escala tipo Likert con las propiedades psicométricas necesarias que permitan medir la frecuencia del uso de estrategias docentes para aprendizajes significativos de una forma válida y confiable, con la posibilidad de hacer generalizaciones. Ya que como se dijo, no se localizó instrumento alguno que mida, en concreto, dicho constructo.

La razón de incluir en el instrumento sólo estrategias docentes que propician aprendizajes significativos es porque, según Mayer (2000), el aprendizaje significativo es el único que permite que se dé la transferencia del aprendizaje a otros contextos, además de haberse comprobado ya, su superioridad ante otros tipos de aprendizajes (Arias y Oblitas, 2014).

En el Modelo Académico de Licenciatura de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL, 2008) se evidencia también la importancia de que el docente

aplique en el aula estrategias que propicien aprendizajes significativos y las modele en el salón de clases para que el alumno las incorpore como suyas.

En relación a esto, pueden identificarse algunas áreas generales de competencia docente, congruentes con la idea de que el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010):

1. Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y comportamiento humano.
2. Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
3. Dominio de los contenidos o materias que enseña.
4. Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
5. Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

En las áreas aquí expuestas se reafirma la importancia de las estrategias en las competencias de un profesor por lo que se observa un beneficio secundario del diseño de la escala tipo Likert y de evaluar sus propiedades psicométricas: Colaborar con el nuevo modelo que regirá el proceso de enseñanza aprendizaje de la UANL como instrumento de detección de las necesidades de formación docente.

Debido a que el instrumento es autoadministrado, al docente contestarlo puede serle útil como parte de una autoevaluación reflexiva sobre el qué hacer en el aula, además se puede percatar de qué acciones realiza en el salón de clases con el objetivo de transmitir el conocimiento.

A modo de conclusión y acorde con la situación actual respecto a la investigación en estrategias docentes se considera pertinente el estudio que aquí se detalla. El estudio fue viable gracias al rediseño curricular que vive la UANL, ya que se contó con los apoyos de los directivos de las facultades y con los recursos humanos y financieros suficientes.

Limitaciones y Delimitaciones

La investigación se enmarca en la perspectiva teórica del aprendizaje significativo por lo que no se contemplaron otros abordajes que de igual forma han realizado aportes sobre el aprendizaje. Las estrategias docentes a medir son sólo las que entran en este constructo, según las posturas teóricas analizadas. Los instrumentos son de autoreporte, por lo que la información recabada está sujeta a las limitaciones de este tipo de herramientas, ya que los participantes pueden responder en términos de

deseabilidad social. El presente trabajo se realizó con la participación voluntaria de docentes, por lo que no ha sido posible controlar algunos factores como la selección aleatoria de los mismos.

Consideraciones éticas

Los participantes contestaron el instrumento con libertad y se les dijo que los resultados serían tratados con confidencialidad.

Marco teórico

Teoría del aprendizaje significativo

El fundador de la teoría de la asimilación es David Paul Ausubel. Sus escritos más relevantes al respecto aparecieron a inicios de la década de los sesenta.

Probablemente la idea más importante de la teoría de Ausubel y sus posibles implicaciones para la enseñanza y para el aprendizaje pueden ser resumidas en la siguiente proposición:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, diría lo siguiente: El factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averigüese esto y enséñese de acuerdo con ello (Ausubel, 1978). Esta frase habla principalmente del hecho de indagar los conocimientos previos de los alumnos y relacionarlos con lo nuevo que se le enseñará; esto es lo que Ausubel ha definido como aprendizaje significativo.

Al hablar de *aquello que el aprendiz ya sabe* Ausubel se refiere a la estructura cognitiva, o sea, al contenido total y a la organización de sus ideas en un área particular de conocimientos. Además, para que la estructura cognitiva preexistente influya y facilite el aprendizaje subsecuente es preciso que su contenido haya sido aprendido de forma significativa, es decir, de manera no arbitraria y no literal. *Averigüese esto* tampoco es una tarea sencilla, pues significa desvelar la estructura cognitiva preexistente. Finalmente, *enséñese de acuerdo con ello* también es una idea con implicaciones nada fáciles, dado que significa basar la instrucción en aquello que el aprendiz ya sabe, identificar los conceptos organizadores básicos de lo que se va a enseñar y utilizar recursos y principios que faciliten el aprendizaje de manera significativa (Moreira, 2000).

Condiciones para el aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo por recepción involucra la adquisición de significados nuevos y para que se dé, necesita de dos condiciones:

1. Que el alumno manifieste una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva (Moreira, 2000).
2. Que el material que se aprende sea potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra (Ausubel et al., 1983).

La última condición, en cambio, presupone las siguientes dos condiciones en sí misma:

1. Que el material de aprendizaje pueda estar relacionado de manera no arbitraria (plausible, sensible y no azarosamente) y sustancial (no al pie de la letra) con cualquier estructura cognoscitiva apropiada (que posea significado lógico), y
2. Que la estructura cognoscitiva del alumno particular contenga ideas de afianzamiento relevantes (subsumidores) con las que el nuevo material puede guardar relación.

El aprendizaje por recepción vs el aprendizaje por descubrimiento

Según, Ausubel et al., (1983), todo el aprendizaje en el salón de clases puede ser situado a lo largo de dos dimensiones independientes: La dimensión repetición-aprendizaje significativo, y la dimensión recepción-descubrimiento, ya que afirma que en el pasado se generó mucha confusión al considerar axiomáticamente a todo el aprendizaje por recepción (es decir, basado en la enseñanza explicativa) como repetición, y a todo el aprendizaje por descubrimiento como significativo. En realidad, los dos tipos de aprendizaje pueden ser significativos, 1) si el estudiante emplea una actitud de aprendizaje significativo (una disposición para relacionar de manera significativa el nuevo material de aprendizaje con su estructura existente de conocimiento), y 2) si la tarea de aprendizaje en sí es potencialmente significativa (si consiste en sí de un material razonable o sensible y si puede relacionarse de manera sustancial y no arbitraria con la estructura cognoscitiva del estudiante particular).

Figura 1. Los aprendizajes por recepción y por descubrimiento se hallan en un continuo separado del aprendizaje por repetición y el aprendizaje significativo. Fuente: Ausubel et al., (1983)

| | | | | |
|----------------------------|---|--|--|--|
| Aprendizaje significativo | ↑ | Clarificación de las relaciones entre los conceptos | Enseñanza audio tutelar bien diseñada | Investigación científica (música o arquitectura nueva) |
| | | | | |
| | | Conferencias o presentaciones de la mayor parte de los libros de texto | Trabajo escolar en el laboratorio | “Investigación” más rutinaria o producción intelectual |
| | | | | |
| Aprendizaje por repetición | | Tablas de multiplicar | Aplicación de fórmulas para resolver problemas | Soluciones a rompecabezas por ensayo y error |
| | | → | | |
| | | Aprendizaje por recepción | Aprendizaje por descubrimiento guiado | Aprendizaje por descubrimiento autónomo |

En el aprendizaje *por recepción*, el contenido principal de la tarea de aprendizaje simplemente presenta al alumno; quien únicamente necesita relacionarlo activa y significativamente con los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva, y retenerlo para el recuerdo o reconocimiento posterior, o como una base para el aprendizaje del nuevo material relacionado. En el aprendizaje por descubrimiento, el contenido principal de lo que ha de aprenderse se debe descubrir de manera independiente, antes de que se pueda asimilar dentro de la estructura cognoscitiva. Como se muestra en la Figura 1, ni el aprendizaje significativo ni el aprendizaje por descubrimiento son absolutos. Más bien, cada uno de ellos se puede situar en un continuo repetición-significativo y recepción-descubrimiento.

Por razones lógicas, la mayor parte del aprendizaje en el salón de clases, especialmente el de los alumnos de mayor edad, es aprendizaje por recepción significativo. Sin embargo, para ciertos tipos de aprendizaje, y en los alumnos menores, cierta proporción de aprendizaje por repetición y por descubrimiento puede ser conveniente (Ausubel et al., 1983).

Estrategias docentes

Hay múltiples concepciones que incluyen en su definición aquellas acciones que realiza el docente que tienen un efecto en el aprendizaje del alumno.

Unos las han conceptualizado como estrategias didácticas (Castañeda, 2004), modalidades de enseñanza (Glazman y Figueroa, 1996) y estrategias docentes (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010) por citar algunos. Pero de forma general una estrategia es, primeramente, una guía de acción, en el sentido de que la orienta en la obtención de ciertos resultados.

En el caso Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2010), en su texto *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, mencionan que las estrategias docentes incluyen aquellas actividades que realiza el docente, solo o en conjunción con el alumno, que tienen como finalidad tener un impacto en el aprendizaje de este último.

En este constructo, dichos autores, ubican tanto las estrategias de enseñanza como las estrategias de aprendizaje, la diferencia entre ambas la marca el actor fundamental para el desarrollo de la estrategia; en las de enseñanza es el maestro, y en las de aprendizaje el alumno. Las estrategias de enseñanza son procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos; por otra parte, las estrategias de aprendizaje son los procedimientos que el alumno utiliza de forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información.

Como ya se mencionó estos procedimientos o conjunto de acciones que lleva el maestro en el aula, no surgen de una forma aislada o sin fundamento teórico que los respalde, al contrario, la raíz de las estrategias, tanto de enseñanza, como de aprendizaje está asentada en teorías psicológicas que han tratado de explicar lo que sucede en el aprendiz (Araujo y Chadwick, 1993). Por esta razón se observa claramente la postura teórica que marca las concepciones de Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2010).

Estrategias docentes que promueven el aprendizaje significativo

Para lograr que se produzcan aprendizajes significativos en el aula es indispensable aplicar estrategias docentes que faciliten dicho proceso y es aquí donde se une el constructo *teoría del aprendizaje* con el de *estrategia docente*, ya que parafraseando a Castañeda (2004), dada la relación tan estrecha entre aprender y enseñar, no se

puede separar un proceso de otro; toda estrategia de docente que se idee debe partir del conocimiento de cómo aprende el sujeto y cuáles son las variables que se deben manipular en el contexto educativo para favorecer ese aprendizaje; por ende, las estrategias docentes surgen de las teorías del aprendizaje.

Diversos investigadores han escrito sobre la forma en que ciertas teorías, como el constructivismo, son aplicadas en el aula a modo de estrategias (Ortiz, 2015).

A continuación, se presentan algunas estrategias docentes que han sido definidas por Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2010) y Pimienta (2007) como estrategias que facilitan el aprendizaje significativo de los alumnos y que son las incluidas en la escala, cuyo diseño es propósito de la presente tesis.

La *actividad generadora de información previa (lluvia de ideas)*. Para aplicarla, el maestro propone un tema y hace una pregunta central del tema a los alumnos; a continuación, pide a sus estudiantes que expresen un número determinado de ideas sobre dicho tema ya sea de forma oral o escrita, de manera individual o en equipo; una vez expresadas las ideas se presentan al grupo, mientras el maestro las valora y propicia la evaluación de las mismas por parte de los alumnos. Para hacer el cierre de la estrategia el profesor debe relacionar lo expresado por los alumnos con el tema a revisar (Osborn, 1953).

La *actividad focal introductoria* comprende en sí misma un gran número de actividades inusuales que hacen los profesores, sobre todo al inicio de la clase, que buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos o incluso crear una apropiada situación de motivación.

Positivo-negativo-interesante. Sus pasos son: plantear una serie de ideas sobre un tema en específico considerando aspectos positivos y negativos, así como plantear dudas, preguntas y aspectos curiosos.

Discusión guiada. Cooper (1990, p. 114) define la discusión guiada como “un procedimiento interactivo a partir del cual el profesor y los alumnos hablan acerca de un tema determinado”.

La aplicación de esta estrategia consiste en que el docente debe asegurarse de que los alumnos conozcan lo que se espera de ellos y los alumnos por su parte, es posible que durante la clase estén alertas en relación a lo que es importante.

El *diagrama de llaves* es una representación gráfica donde la información se organiza de forma lógica y jerárquica estableciendo relaciones de inclusión entre los conceptos o ideas. Para realizar esta estrategia se sitúa la información supraordinada a la izquierda y se van abriendo llaves sucesivamente hacia la derecha con la información subordinada.

Un *mapa conceptual* es una representación gráfica que permite visualizar las relaciones entre conceptos y explicaciones sobre una temática o conocimiento declarativo particular. Los conceptos guardan entre sí un orden jerárquico y están unidos por líneas identificadas por palabras de enlace que establecen la relación que hay entre ellos.

Respuesta anterior-pregunta-respuesta posterior (Ra-P-Rp) es una estrategia que permite construir significados en tres momentos, para aplicarla se inicia con preguntas medulares del tema, posteriormente, se responden las preguntas con base en los conocimientos previos, acto seguido se lee un texto u observa un objeto de estudio y finalmente se contestan las preguntas con base en el texto u objeto observado.

Lo que sé-lo que quiero saber-lo que aprendí (SQA/CQA) es una estrategia que permite verificar el conocimiento sobre un tema a partir de los siguientes puntos: *Lo que sabe*, es decir, los organizadores previos o información que conoce (S o C); *lo que quiere saber*, que son las dudas o incógnitas que se tienen sobre el tema (Q) y *lo que aprendió*, lo cual permite verificar el aprendizaje significativo alcanzado (A). Al inicio de la clase se contestan las dos primeras preguntas y durante el proceso de instrucción se llena la tercera.

Un *cuadro sinóptico* organiza la información sobre uno o varios temas centrales que forman parte del contenido por aprender. Están estructurados por columnas y filas. Existen dos tipos de cuadros sinópticos: Simples y de doble columna. En los simples se desarrollan distintas variables o características de ciertos temas. En los de doble columna se expresan relaciones opuestas de las variables que se desarrollan en sí mismos.

Las *analogías* son estrategias que comparan el desarrollo de habilidad de resolver problemas (Solaz-Portolés y Caballer, 2015), se estructuran en cuatro elementos:

- 1) El tópico o concepto blanco que se va a aprender, que por lo general, es abstracto y complejo;
- 2) El concepto vehículo (o análogo) con el que se establecerá la analogía, esto es, el ejemplo que mejor ilustra el concepto;
- 3) Los términos conectivos que vinculan el tópico con el vehículo y que llevan al análisis de la teoría a través del ejemplo.
- 4) La explicación que pone en relación de correspondencia las semejanzas entre el tópico y el vehículo y da oportunidad al análisis de los argumentos por parte de los alumnos.

Un resumen es una versión breve y precisa del contenido de un documento que contiene las ideas principales del texto que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos más importantes de la información, sin crítica alguna.

Método

Diseño

El diseño es no experimental y transversal (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2010), ubicándose en la categoría de estudios instrumentales (Montero y León, 2002).

Muestra

La muestra fue no probabilística.

Sujetos participantes

Participaron 205 catedráticos de licenciatura de las facultades de Medicina, Salud Pública y Nutrición, Odontología, Enfermería, Psicología, Filosofía y Letras, y Trabajo Social y Desarrollo Humano, de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Para la inclusión en la investigación el sexo, la edad, los años de antigüedad y la categoría son indistintos; asimismo, se excluyeron aquellos docentes que imparten clase en modalidad en línea, o que imparten en modalidad presencial o semipresencial cursos de inglés.

La muestra de los docentes por facultad no fue proporcional y su selección no se realizó de forma aleatoria, sino que se trató de un muestreo incidental y la decisión de los participantes de participar en el estudio fue voluntaria. En total se aplicaron 205 instrumentos, de los cuales se descartaron 5 por contar con más del 10% de valores perdidos.

Respecto a la muestra el 53.5% representa docentes del sexo femenino, el 43.5% es masculino y el 3% no contestó. En cuanto a la edad de los participantes la media es de 41.13, la mediana de 41 y se presenta una distribución multimodal en la muestra en los valores 25 y 51; el valor mínimo en edad es 20 y el máximo de 76, lo que da como resultado un rango de 56. Relativo a los años de experiencia docente la media es de 13.77, la mediana de 11 y la moda se observa en los valores 1 y 10; el valor mínimo en años de antigüedad es 1 y el máximo 45, con un rango de 44 años. Para la variable edad se presenta una desviación estándar de 11.75 y para la variable años de experiencia docente de 10.61.

Se cuestionó a los participantes sobre si habían recibido anteriormente formación en estrategias docentes y la manera en que habían recibido dicha capacitación. A lo cual el 88.5% contestó afirmativamente, el 10% negativamente y el 1.5% no contestó la pregunta.

Instrumentos

Para la realización de este estudio se diseñó la Escala de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos (EEDAS), formada por 12 subescalas; donde cada subescala contiene indicadores de la aplicación de una estrategia docente que promueve el aprendizaje significativo, acordes a la teoría de David P. Ausubel (Ausubel, 1978; Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983) y a la aplicación de ésta en estrategias docentes por Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2010).

Dichas subescalas son las siguientes: Actividad Generadora de Información Previa / Lluvia de Ideas, consta de 14 ítems; Actividad Focal Introdutoria de 13, Positivo, Negativo e Interesante de 14; Discusión Guiada de 16; Objetivos e Intenciones de 6; Diagrama de Llaves de 3; Mapas Conceptuales de 24; Respuesta Anterior-Pregunta-Respuesta Posterior de 7; Lo que Sé, Lo que Quiero Saber, Lo que Aprendí de 6; Cuadro Sinóptico de 5; Analogías / Conocimiento como Diseño de 10 y Resumen de 18. Las opciones de respuesta de los 136 reactivos tipo Likert son Siempre, Muchas veces, A veces, Pocas veces y Nunca, cuyo puntaje va de 5 a 1 debido a que se trata sólo de ítems positivos. La EEDAS en un inicio constaba de 137 ítems, pero producto de la evaluación expertos se eliminó un ítem.

Procedimiento

En el procedimiento del diseño y evaluación del instrumento se utilizaron como guía las fases postuladas por Carretero-Dios, y Pérez (2005), en su documento *Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales*. Tomando en cuenta que dos requisitos indispensables de todo instrumento de medición son la confiabilidad y la validez, las etapas siguientes describen el procedimiento realizado con el objetivo de aportar evidencia de la presencia de ambas.

Etapa: Delimitación conceptual del constructo a evaluar

En un primer momento, se realizó una extensa revisión bibliográfica sobre el constructo aprendizaje significativo y sus exponentes clásicos y contemporáneos. A partir de esto se seleccionaron como modelo teórico de referencia las posturas de Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2010). A continuación se profundizó en los constructos: *Técnicas didácticas, estrategias didácticas, estrategias docentes, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje* y se seleccionó el constructo estrategias docentes para el desarrollo del instrumento, el cual incluye en sí mismo a los constructos *estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje*. Se delimitaron las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje a aquellas que promueven aprendizajes significativos, es decir,

aquellas que concordaban con el modelo teórico de referencia elegido. Una vez seleccionadas las estrategias se definieron conceptual y operacionalmente. A partir de las definiciones operacionales se dedujeron indicadores que señalaran la presencia de la estrategia. La información anterior se concentró en una matriz que incluía: Nombre de la estrategia, definición conceptual, definición operacional e indicadores.

Etapa: Construcción de los ítems

A continuación, se procedió a redactar ítems tipo Likert, redactados en primera persona, con lenguaje acorde a la población a la que se aplicó el instrumento, razón por la que se eligieron facultades que tuvieran algo en común, y que, a su vez, las características de sus licenciaturas fueran fácil de apreciar por la autora. Los ítems se incluyeron en la matriz previamente mencionada, dando como resultado la *Matriz de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos*.

Tomando en cuenta la finalidad para que está diseñado el instrumento (medir la frecuencia de uso de las estrategias docentes que promueven aprendizajes significativos en el aula) se designó como categoría de respuestas aquellas que denotan frecuencia de eventos: Siempre, Muchas veces, A veces, Pocas veces y Nunca. El número de opciones de respuesta obedeció al hecho de que el nivel mínimo de los docentes es licenciatura y que la cantidad de opciones de respuesta se elige en función de la capacidad discriminativa del sujeto para elegir entre las distintas categorías relacionadas con el nivel educativo.

Etapa: Evaluación de expertos: análisis de contenido

La Matriz de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos se presentó a 2 jueces, con experiencia en el diseño de escalas y que conocen el tema de investigación, para que indicaran si los ítems estaban redactados adecuadamente, si medían lo que se enunciaba en los indicadores; y si, a su vez, esos indicadores representaban lo expresado en la definición operacional. Igualmente, para la evaluación del grado en que cada una de las subescalas que se estaban diseñando reflejaban la estrategia docente a que pertenecían se presentó la Matriz de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos, ya modificada, a 3 expertos en el tema y se les dio la consigna de indicar de la siguiente forma: 1, si el ítem medía el indicador de la estrategia y 0, si el ítem no lo medía. De igual manera se obtuvo la confiabilidad de intercodificadores de las evaluaciones del contenido.

Etapas: Aplicación del instrumento

Para hacer el análisis estadístico de los ítems, se aplicó la Escala de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos (EEDAS) a una muestra total de 205 docentes con las características ya indicadas en la sección de sujetos, descartándose 5 aplicaciones. Antes de iniciar se les dio capacitación a los aplicadores y se solicitaron los permisos a los directivos de cada una de las facultades seleccionadas para aplicar el instrumento. El instrumento fue autoadministrado.

Etapas: Análisis estadísticos

Una vez aplicadas las escalas se codificaron para los análisis estadísticos con un recorrido de 5 a 1. Para evaluar la confiabilidad de la EDDAS se realizó un análisis de la correlación inter-ítem con la prueba Alpha de Cronbach. Para la evaluación de la validez de constructo de la EEDAS se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), utilizando como método de extracción el de Análisis de los Componentes Principales (PCA). Ambos análisis fueron por subescalas debido a la cantidad de ítems.

Resultados

Etapas: Evaluación de expertos: análisis de contenido

Los comentarios respecto a los ítems, hechos por los dos jueces con conocimientos sobre el diseño de ítems tipo Likert y con nociones sobre el tema de investigación, se clasificaron en 13 categorías, y se obtuvo la distribución de las frecuencias por juez. Las sugerencias con mayor frecuencia se relacionaron con la ortografía, la gramática y con el uso de sinónimos. Seguida de estas recomendaciones las más presentadas fueron aquellas que indican que se eliminaran ítems que medían lo mismo y que se incluyeran ítems. Respecto a confiabilidad se observa, según Hernández-Sampieri et al., (2010), sólo es aceptable en cuatro categorías, ya que se obtuvo un puntaje mayor a .85.

En la segunda evaluación de expertos se detecta que en el ítem *PNI6* de la estrategia *positivo, negativo e interesante* hay dos expertos en el tema que están en desacuerdo con la validez de contenido de dicho ítem, por lo cual se decide eliminarlo y no se integrarlo en la escala. A partir de las codificaciones se calcularon los índices de confiabilidad por parejas, estrategia por estrategia y formándose tres parejas de codificadores; también se obtuvo la confiabilidad total que fue aceptable en 11 subescalas, ya que supera el puntaje de .85.

Etapa: Análisis estadísticos

Los resultados del coeficiente de consistencia interna, Alpha de Cronbach, obtenido de los análisis realizados a las escalas contestadas por los 200 participantes se muestran en la Tabla 1, donde se indica que en las subescalas *Actividad Generadora de Información Previa, Positivo, Negativo e Interesante, Discusión Guiada y Cuadro Sinóptico* el coeficiente de confiabilidad aumentaría al eliminar ítems.

Tabla 1. Análisis de la confiabilidad inter-ítem: Alpha de Cronbach

| Subescala | Número de ítems | Confiabilidad Correlación inter-ítem Alpha de Cronbach |
|--|-----------------|--|
| Actividad Generadora de Información Previa / Lluvia de ideas | 14 | .84* |
| Actividad Focal Introductoria | 13 | .87 |
| Positivo, Negativo e Interesante | 14 | .90* |
| Discusión Guiada | 15 | .90* |
| Objetivos e Intenciones | 6 | .85 |
| Diagrama de Llaves | 3 | .79 |
| Mapas Conceptuales | 24 | .98 |
| Respuesta Anterior-Pregunta-Respuesta Posterior | 7 | .91 |
| Lo que Sé, Lo que Quiero Saber, Lo que Aprendí | 6 | .95 |
| Cuadro Sinóptico | 5 | .91* |
| Analogías / Conocimiento como Diseño | 10 | .88 |
| Resumen | 18 | .92 |

*Coeficiente de confiabilidad que puede incrementar al eliminar ítems.

En consecuencia, la confiabilidad final de las subescalas *Actividad Generadora de Información Previa, Positivo, Negativo e Interesante, Discusión Guiada y Cuadro Sinóptico* fue .85, .91., .92, y .93, respectivamente. Tomando en cuenta lo presentado en la sección de procedimiento, y como lo expresa De Villes (citado por García Cadena, 2009) es *muy buena* la confiabilidad de todas las subescalas, excepto *Diagrama de Llaves* la que se califica como *respetable*.

Ahora bien, para la evaluación de la validez de constructo y como parte del AFE, en un primer momento se aseguró, con la prueba de esfericidad de Barlett, que la matriz de correlaciones de cada subescala fuera significativa ($p < .05$) para poder rechazar la hipótesis de independencia de las variables y de igual manera

se obtuvieron, por subescalas, las medidas de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

En síntesis, ambos valores, KMO y Barlett, justifican plenamente la aplicación del AFE, como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Medidas de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin y Pruebas de esfericidad de Barlett

| Subescala | KMO | Prueba de esfericidad de Barlett | | |
|---|-----|----------------------------------|-----|------|
| | | X ² | gl | p |
| Actividad Generadora de Información Previa | .86 | 889.20 | 91 | .001 |
| Actividad Focal Introdutoria | .84 | 1021.78 | 78 | .001 |
| Positivo, Negativo e Interesante | .91 | 1356.66 | 91 | .001 |
| Discusión Guiada | .90 | 1505.03 | 120 | .001 |
| Objetivos e Intenciones | .83 | 502.34 | 15 | .001 |
| Diagrama de Llaves | .71 | 181.59 | 3 | .001 |
| Mapas Conceptuales | .95 | 5346.68 | 276 | .001 |
| Respuesta Anterior-Pregunta-Respuesta Posterior | .87 | 849.86 | 21 | .001 |
| Lo que Sé, Lo que Quiero Saber, Lo que Aprendí | .87 | 1311.69 | 15 | .001 |
| Cuadro Sinóptico | .86 | 749.36 | 10 | .001 |
| Analogías / Conocimiento como Diseño | .87 | 1161.45 | 45 | .001 |
| Resumen | .89 | 2201.50 | 153 | .001 |

Al llevar a cabo el análisis factorial exploratorio y seleccionar el número de factores, se utilizó como base la *regla K1: regla de Kaiser-Guttman de extracción de los autovalores superiores a 1* (Guttman, 1954; Kaiser, 1960). Ya que el método más conocido para seleccionar el número de factores es el criterio de Kaiser, que consiste en calcular los autovalores de la matriz de correlación para determinar cuántos de esos autovalores son mayores a 1, y serían precisamente esos factores (cuyos autovalores son mayores a la unidad) los recomendados para conservarse (Fabrigar, MacCallum, Wegener, y Strahan, 1999; Ruiz y San Martín, 1992).

Relacionado también con la selección del número de factores se obtuvo la visualización del *gráfico de sedimentación de Cattell*, y en cada gráfico de sedimentación, el número sugerido de factores por el criterio de autovalor mayor a 1 (regla K1), fue de un factor, ya que claramente después del primer factor la pendiente se estabilizó.

Es necesario señalar que, debido a que cada subescala mide una estrategia docente en particular, el factor obtenido en cada análisis es precisamente la estrategia a que corresponden los ítems.

Ahora bien, el porcentaje de la varianza que es explicada por cada factor, así como los cargas factoriales de cada ítem se muestran en la Tabla 3. La varianza explicada por un solo factor (de 35.13% a 81.57%) fue adecuada en cada una de las subescalas, habiendo un incremento mínimo en la varianza si se agregara un segundo factor. En la mayoría de las subescalas los porcentajes de varianza son altos, superiores al 50%.

Tabla 3. Porcentaje de la varianza y cargas factoriales

| Subescala | Porcentaje de la Varianza explicada por un factor | Porcentaje de la Varianza explicada por un segundo factor | Rango de cargas factoriales (valores absolutos) |
|---|--|--|--|
| Actividad Generadora de Información Previa | 35.13% | 12.24% | .31* a .75 |
| Actividad Focal Introductoria | 38.91% | 12.20% | .52 a .70 |
| Positivo, Negativo e Interesante | 45.85% | 8.74% | .31* a .78 |
| Discusión Guiada | 43.02% | 8.38% | .38* a .77 |
| Objetivos e Intenciones | 57.63% | 15.61% | .67 a .84 |
| Diagrama de Llaves | 71.21% | 14.78% | .84 a .85 |
| Mapas Conceptuales | 63.87% | 5.11% | .65 a .88 |
| Respuesta Anterior-Pregunta-Respuesta Posterior | 64.63% | 9.29% | .77 a .86 |
| Lo que sé, Lo que Quiero saber, Lo que Aprendí | 81.57% | 6.38% | .88 a .93 |
| Cuadro Sinóptico | 74.41% | 11.09% | .75 a .93 |
| Analogías / Conocimiento como Diseño | 50.88% | 16.10% | .57 a .85 |
| Resumen | 42.41% | 11.71% | .44 a .81 |

* Carga factorial de ítem que no cumple con el criterio de inclusión al factor

Para el análisis de cada factor, sólo se consideraron aquellos ítems cuya saturación fue mayor a 0.40, ya que el criterio de inclusión de un ítem a determinado factor es cuando éste ítem muestra un peso factorial mayor o igual a .40 (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1999). Acorde a esto en la Tabla 3 se indican con un asterisco (*) los ítems cuyas cargas factoriales muestran que es imposible incluir dicho ítem en el factor.

Por lo tanto en las subescalas con ítems de cargas factoriales inadecuadas se procedió a eliminar dichos ítems y a hacer nuevamente el análisis factorial exploratorio, con el método de extracción ya mencionado. Las cargas (pesos) factoriales o saturación del factor indican la contribución de la variable al factor, por lo que los factores con valores altos en los ítems son factores relacionados estrechamente con dicho ítem.

En el caso de la subescala *Actividad Generadora de Información Previa* el ítem a eliminar fue el *LL3*, en la subescala *Positivo, Negativo e Interesante* fue el *PNI14* y en lo que respecta a la subescala *Discusión Guiada* se eliminó el ítem *DG1*. Debido a la eliminación de ítems se hizo un nuevo AFE. Los resultados obtenidos en los nuevos análisis se muestran a continuación.

Tabla 4. KMO y Barlett al eliminar ítems por pesos factoriales menores a .40

| Subescala | KMO | Prueba de esfericidad de Barlett | | |
|--|-----|----------------------------------|-----|------|
| | | X ² | gl | p |
| Actividad Generadora de Información Previa | .87 | 864.53 | 78 | .001 |
| Positivo, Negativo e Interesante | .91 | 1324.44 | 78 | .001 |
| Discusión Guiada | .90 | 1448.30 | 105 | .001 |

Como se observa en la Tabla 4 y como se esperaba, es viable el análisis factorial exploratorio, ya que los valores de KMO son buenos y la prueba de esfericidad de Barlett es significativa.

Asimismo, en la Tabla 5, se presenta el porcentaje de la varianza que es explicada por el factor y los rangos nuevos de las cargas factoriales de los ítems de las subescalas, los cuales superan el valor de .40, que funge como criterio de inclusión del ítem al factor.

Tabla 5. Porcentaje de la varianza y cargas factoriales al eliminar ítems por pesos factoriales menores a .40

| Subescala | Porcentaje de la Varianza explicada por un factor | Porcentaje de la Varianza explicada por un segundo factor | Rango de cargas factoriales (valores absolutos) |
|--|---|---|---|
| Actividad Generadora de Información Previa | 37.25% | 13.16% | .43 a .75 |
| Positivo, Negativo e Interesante | 48.73% | 8.79% | .54 a .78 |
| Discusión Guiada | 45.04% | 8.86% | .50 a .78 |

Es importante mencionar que, gracias a que sólo se obtuvo un factor por subescala resultó innecesario rotar las soluciones.

Discusión y conclusiones

Esta investigación surgió del interés de profundizar en el estudio de la aplicación de las estrategias docentes en el aula; por lo que el propósito del presente estudio fue aplicar la metodología existente sobre el desarrollo de instrumentos y la estadística multivariante al diseño de una escala tipo Likert válida y confiable, para el fin ya comentado.

En camino al cumplimiento del objetivo de *elaborar y construir un conjunto de subescalas tipo Likert donde cada una evalúe la frecuencia de uso de una estrategia docente* y después de realizar la revisión teórica y de estudios empíricos, se tuvo especial cuidado en la elección de las estrategias docentes a considerar, pues se trató de asegurar que éstas realmente tuvieran indicadores factibles de redactarse por medio de ítems que probaran que se puede fomentar el aprendizaje significativo al aplicarlas, lo cual fue validado por medio de dos grupos de expertos. Cumpliéndose así también, el objetivo de que versa sobre *examinar la validez de contenido de cada subescala por medio del juicio de expertos*.

La escala en su versión final se aplicó a una muestra para la evaluación de su confiabilidad y de su validez de constructo y así alcanzar el tercer objetivo: *determinar la confiabilidad de las subescalas mediante el Alpha de Cronbach*. Acorde con De Villes (citado por García-Cadena, 2009) la interpretación de la confiabilidad inter-ítem obtenida se califica como muy buena en todas las subescalas, excepto en la *Subescala Diagrama de Llaves* que obtuvo una confiabilidad *respetable*; los resultados son entendibles debido a que la *Subescala Diagrama de Llaves*, sólo posee 3 ítems y el Alpha de Cronbach es afectado por la cantidad de ítems, cuanto más ítems tenga un instrumento, mayor será la confiabilidad (Hernández-Sampieri et al., 2010). Interpretado de otro modo,

se considera que es suficiente el coeficiente de confiabilidad en todas las subescalas y se acepta la primer hipótesis (*cada una de las subescalas que conforman la Escala de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos presenta un Alpha de Cronbach igual o superior a .75*).

El cuarto objetivo fue *determinar la validez de constructo de cada subescala mediante análisis factorial*. Respecto a lo cual se afirma que se cuenta con evidencia de validez de constructo, a través del análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio. En el análisis factorial exploratorio los gráficos de sedimentación de cada subescala y la regla K1 del análisis factorial exploratorio indican que un factor es el recomendado para cada una; lo que es congruente ya que cada una mide la frecuencia de uso de una sola estrategia docente que fomenta el aprendizaje significativo; por lo que la segunda hipótesis (*las subescalas de la Escala de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos son unifactoriales*) se acepta también. Igualmente, como ya se indicó, las cargas factoriales de los ítems son adecuadas para cada factor de las subescalas que componen la EEDAS.

En relación al quinto objetivo (*determinar el ajuste del modelo factorial de cada subescala*) el análisis factorial confirmatorio demuestra que el ajuste de estas estructuras factoriales es adecuado en la mayoría de los casos, sólo en las subescalas *Discusión Guiada y Mapas Conceptuales* donde los estadísticos de bondad de ajuste sugieren que los modelos pueden mejorarse. Por lo que se rechaza la tercer hipótesis: *el ajuste del modelo factorial es adecuado en cada subescala de la Escala de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos*. Esto puede explicarse por la cantidad de parámetros a estimar, siendo factible que una muestra más amplia mejore el ajuste de los modelos.

Según los resultados del Alpha de Cronbach, al eliminar los ítems *LL3, PNI14, DG1, CS1 y CS4* se incrementa la confiabilidad de sus respectivas subescalas. Sin embargo, el análisis factorial exploratorio sólo indica la eliminación de los ítems *LL3, DG1 y PNI14* porque su carga factorial es menor a .40. Mientras que en el análisis factorial confirmatorio, el modelo para evaluar la estructura factorial de *Cuadro Sinóptico*, presentó un ajuste adecuado; por lo que finalmente se decidió conservar los ítems *CS1 y CS4*. Otras razones de la decisión anterior se debió a que la saturación de los ítems *CS1 y CS4* es adecuada; además, la confiabilidad de la subescala *Cuadro Sinóptico* con la totalidad de sus ítems es de .91 y al eliminar estos dos ítems incrementa a .93; (es decir, al quitar los ítems no se beneficiaría sustancialmente el instrumento) y dichos ítems representan visualmente dos formas en las cuales se puede elaborar eficazmente un cuadro sinóptico. Por todo lo anterior, se prefiere renunciar al beneficio estadístico que otorgaría la supresión de los ítems y conservar el beneficio

teórico que se da gracias a la representación visual de la estrategia. El instrumento final se muestra en el Anexo A, con las adecuaciones producto de la evaluación de las propiedades psicométricas EEDAS aplicada originalmente.

En síntesis, los objetivos planteados se fueron cumpliendo a lo largo del estudio y Los resultados obtenidos aportan evidencia de que la EEDAS es un instrumento que cuenta con las propiedades psicométricas adecuadas para contribuir en investigaciones futuras relacionadas con el tema, realizadas en ambientes y condiciones similares.

Analizando los resultados en el contexto teórico de referencia (Ausubel 1978; Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983; Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010) y en específico basándose en la definición de aprendizaje significativo, cuya esencia es relacionar la información nueva con la información anterior activando los conocimientos previos de los alumnos y enlazándolos con los nuevos conocimientos, se puede afirmar que cada subescala contiene en sus ítems indicadores de las distintas formas en las cuales pueden ejecutarse las diferentes estrategias contribuyendo a este tipo de aprendizaje.

Cada subescala está acorde con el marco teórico de referencia, por lo que junto con los análisis estadísticos se vislumbra la primera aportación del estudio: Dotar de un instrumento confiable y válido a los investigadores de la psicología educativa, en especial a aquellos interesados en indagar las formas en las que los docentes imparten su cátedra.

A consecuencia de que no se encontró un instrumento en particular que correspondiera o fuera medianamente similar con el objetivo y la naturaleza que la EEDAS posee, no fue posible medir la validez de criterio de la misma mediante la comparación de sus resultados con los arrojados por otro instrumento. Por lo anterior, habrá que estar al tanto de la aparición de otro instrumento que cumpla con tales características y de esta manera complementar la revisión de las propiedades psicométricas aquí presentada.

Las contribuciones de la EEDAS no están delimitadas a la metodología de la investigación, sino que es probable que su difusión colabore en aumentar aún más el alcance que hasta el momento ha tenido la aplicación de la teoría del aprendizaje significativo.

Gracias a que la EEDAS mide uno a uno los componentes, momentos y pasos a seguir de las estrategias que la integran, puede resultar también útil para detectar la correcta aplicación de la técnica en pleno y corregir o complementar la forma en que se había estado aplicando.

Igualmente, los análisis de los distintos puntajes de cada una de las subescalas de la EEDAS pueden resultar un buen indicador de la manera en que el enfoque constructivista ha sido integrado a la práctica docente en las distintas instituciones educativas.

Se recomienda la adaptación de la EEDAS para poder aplicarla en las distintas facultades de la UANL y demás instituciones educativas de otros estados y países de nivel medio superior y superior, que cuenten con licenciaturas de características diferentes a las de la muestra.

Debido a que la EEDAS contiene sólo estrategias que fomentan aprendizajes significativos y deja fuera a aquellas actividades que hace el docente con la finalidad de producir aprendizajes memorísticos, se considera que sería favorable el diseño de instrumentos con dichas características, y más aún, la aplicación conjunta de ambos.

Conviene destacar que el carácter de auto reporte que conlleva la aplicación de la EEDAS, igual que cualquier otro instrumento de este tipo, posee la limitante de que el participante conteste el instrumento basándose en la discapacidad social.

ANEXO A EEDAS

Escala de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos

Instrucciones: Se presentan 12 series de ítems sobre comportamientos que pudiera usted presentar en el aula, así como las siguientes opciones de respuesta: Siempre, Muchas veces, Algunas veces, Pocas veces y Nunca. Indique por favor marcando con una **X** en la columna la alternativa que más se acerque a la frecuencia que durante el desarrollo de las unidades de aprendizaje del último mes su comportamiento cumple con las características presentadas (temas, sesiones o clases).

I. Subescala Actividad Generadora de Información Previa / Lluvia de Ideas

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|--|---------|--------------|---------|-------------|-------|
| LL1. Propongo a mis alumnos algún tema para discutirlo en grupo. | | | | | |
| LL2. Escojo, en conjunción con mis alumnos, un tema para discutirlo en el grupo. | | | | | |
| <i>Sobre un tema ya propuesto les doy a mis alumnos un tiempo limitado para que...</i> | | | | | |
| LL3. Piensen en ideas concernientes con éste. | | | | | |
| LL4. Escriban en sus libretas ideas relacionadas. | | | | | |
| LL5. Dialoguen con sus compañeros sobre todas las concepciones que tienen sobre el mismo. | | | | | |
| <i>Una vez que los alumnos han listado sus ideas sobre un tema propuesto les solicito que...</i> | | | | | |
| LL6. Las enuncien frente al grupo verbalmente. | | | | | |
| LL7. Las escriban en el pizarrón o en algún medio de instrucción similar para poder presentarlas a sus compañeros. | | | | | |
| <i>A partir de las ideas de mis alumnos...</i> | | | | | |
| LL8. Propicio una breve discusión sobre las mismas. | | | | | |
| LL9. Inicio la evaluación de éstas incitando al grupo a participar. | | | | | |
| LL10. Destaco aquellas cuya información es pertinente al tema. | | | | | |
| LL11. Señalo la información errónea. | | | | | |
| <i>A partir de la información pertinente expresada grupalmente...</i> | | | | | |

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|--|----------------|---------------------|----------------|--------------------|--------------|
| LL12. Solicito a los alumnos que la relacionen libremente con el material que será aprendido. | | | | | |
| LL13. Dirijo a los alumnos mediante instrucciones a que la relacionen con la información que se revisará en clase. | | | | | |

II. Subescala Actividad Focal Introductoria

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|--|----------------|---------------------|----------------|--------------------|--------------|
| <i>Antes de iniciar el tema, la clase o la unidad...</i> | | | | | |
| AF1. Muestro a mis alumnos alguna situación sorprendente en dibujos o imágenes relacionada con el tema. | | | | | |
| AF2. Presento a los estudiantes fracciones cortas de series, películas, caricaturas o videos de actualidad que pudieran ser de interés. | | | | | |
| AF3. Pido a mis alumnos que lleven a cabo alguna acción novedosa dentro del aula. | | | | | |
| AF4. Asigno al grupo alguna actividad llamativa a realizar fuera del aula. | | | | | |
| AF5. Relato a mis alumnos situaciones ficticias relacionadas con el tema. | | | | | |
| AF6. Expongo a mis alumnos narraciones inimaginables pero reales acorde al tema que se expondrá. | | | | | |
| AF7. Llamo la atención de mis alumnos con actividades curiosas relacionadas con el tema. | | | | | |
| AF8. Narro a mis alumnos chistes relacionados con el tema para que estén atentos durante la clase. | | | | | |
| AF9. Comento a mis alumnos sobre los beneficios (profesionales, personales y económicos) que existen al dominar la información a tratar. | | | | | |
| <i>Una vez llamada la atención de mis alumnos con alguna situación sorprendente les pido que...</i> | | | | | |
| AF10. Piensen la relación de la actividad con el tema. | | | | | |
| AF11. Relacionen la actividad con sus conocimientos anteriores. | | | | | |
| AF12. Expliquen el tema incluyendo las características de la actividad y sus concepciones anteriores sobre éste. | | | | | |

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|--|----------------|---------------------|----------------|--------------------|--------------|
| AF13. Realicen una comparación de lo que la actividad les enseñó con lo que creían conocer del tema antes de la actividad. | | | | | |

III. Subescala Positivo, Negativo e Interesante

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|---|----------------|---------------------|----------------|--------------------|--------------|
| <i>Para que mis alumnos tengan una perspectiva global de una postura teórica, un contenido, o un procedimiento...</i> | | | | | |
| PNI1. Menciono sus aspectos favorables. | | | | | |
| PNI2. Les indico que busquen en diversas fuentes otros aspectos favorables, aparte de los ya mencionados. | | | | | |
| PNI3. Formo equipos para que a través de la discusión generen ideas de las razones por las cuales son adecuados sus planteamientos. | | | | | |
| PNI4. Solicito que de manera grupal mencionen todos sus beneficios. | | | | | |
| PNI5. Indico las dificultades de su aplicación. | | | | | |
| PNI6. Les pido que hablen sobre sus aspectos negativos. | | | | | |
| PNI7. Les sugiero que discutan sus desventajas. | | | | | |
| PNI8. Les pido que enuncien sus puntos en “contra”. | | | | | |
| PNI9. Les manifiesto sus aspectos curiosos. | | | | | |
| PNI10. Les pido que investiguen si hay algún dato relevante del tema que puedan aportar a la clase. | | | | | |
| PNI11. Les solicito que en su libreta anoten por qué podría ser atractivo. | | | | | |
| PNI12. Les sugiero que descubran por qué podría ser interesante. | | | | | |
| PNI13. Les requiero que establezcan las razones de por qué resulta importante usar dichos contenidos. | | | | | |

IV. Subescala Discusión Guiada

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|--|---------|--------------|---------|-------------|-------|
| <i>Antes de iniciar la explicación de un tema...</i> | | | | | |
| DG1. Propongo la realización de alguna actividad de aprendizaje que compruebe la lectura previa del tema. | | | | | |
| <i>Durante el desarrollo del tema...</i> | | | | | |
| DG2. Cuestiono a mis alumnos para saber cuáles son las ideas que ellos han elaborado a partir de la lectura asignada. | | | | | |
| DG3. Realizo a mis alumnos preguntas intercaladas durante la exposición de la clase. | | | | | |
| DG4. Fomento en el aula la participación activa de los alumnos por medio de comentarios que motiven al alumno a contestar. | | | | | |
| DG5. Hago a mis alumnos preguntas que conllevan respuestas que incluyen la mayoría de las ideas expresadas en el texto. | | | | | |
| DG6. Cuestiono críticamente a los alumnos sobre las concepciones de los autores revisados en la clase. | | | | | |
| DG7. Cuando cuestiono a un alumno y éste se equivoca, lo guío a buscar otras alternativas a su respuesta. | | | | | |
| DG8. Me aseguro de que el material haya sido asimilado correctamente mediante interrogaciones. | | | | | |
| DG9. Hago que mis alumnos apliquen lo aprendido en clase mediante la narración de sus propias experiencias previas con situaciones similares a las revisadas en clase. | | | | | |
| DG10. Realizo preguntas a mis alumnos del tema que están relacionadas con conocimientos adquiridos en sesiones anteriores. | | | | | |
| DG11. Indico a mis alumnos que es necesario que me cuestionen durante la exposición de la clase. | | | | | |
| DG12. Propicio el diálogo abierto en el grupo. | | | | | |
| DG13. Dirijo a mis alumnos a expresar sus inferencias con respecto al tema. | | | | | |
| DG14. Propicio un ambiente de confianza en el que los alumnos se sientan libres de expresar sus percepciones del tema. | | | | | |
| DG15. Hago cierres uniendo las ideas de mis alumnos, las mías y lo expresado en el texto. | | | | | |

V. Subescala Objetivos e Intenciones

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|--|----------------|---------------------|----------------|--------------------|--------------|
| <i>Antes de iniciar un tema...</i> | | | | | |
| OI1. Comparto a mis alumnos los objetivos para que juntos planteemos una idea en común hacia donde se dirige la clase. | | | | | |
| OI2. Enuncio a mis alumnos las metas a lograr. | | | | | |
| OI3. Me aseguro de que mis alumnos estén al tanto de lo que se espera de ellos. | | | | | |
| OI4. Propicio en el grupo la lectura de los objetivos (o metas) correspondientes a la hora clase. | | | | | |
| <i>Los objetivos (o metas) que les presento a mis alumnos...</i> | | | | | |
| OI5. Están redactados de forma clara. | | | | | |
| OI6. Tienen un vocabulario apropiado al alumno. | | | | | |

VI. Subescala Diagrama de Llaves

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|---|----------------|---------------------|----------------|--------------------|--------------|
| <i>Al exponer un tema...</i> | | | | | |
| DLL1. Utilizo llaves para organizar la información que les presento a los alumnos. | | | | | |
| DLL2. Presento a mis alumnos la información jerarquizada de lo general a lo particular. | | | | | |
| DLL3. Jerarquizo la información de izquierda a derecha. | | | | | |

VII. Subescala Mapas Conceptuales

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|---|----------------|---------------------|----------------|--------------------|--------------|
| MC1. Explico la clase mediante mapas conceptuales. | | | | | |
| MC2. Muestro a mis alumnos un mapa conceptual que ilustre las partes clave del tema para que tengan un claro ejemplo de cómo se hace. | | | | | |
| MC3. Requiero que mis alumnos realicen mapas conceptuales. | | | | | |
| <i>Al elaborar un mapa conceptual...</i> | | | | | |
| MC4. Realizo una lista de los conceptos comprendidos en el tema. | | | | | |
| MC5. Clasifico los conceptos incluidos en el tema en base a las relaciones existentes entre ellos. | | | | | |
| MC6. Establezco niveles de inclusión entre los conceptos. | | | | | |
| MC7. Hago notar el concepto nuclear ubicándolo en la parte superior si es que se trata del de mayor generalidad. | | | | | |
| MC8. Resalto el concepto nuclear del tema con un formato diferente al del resto cuando éste es un concepto que se incluye en otro concepto. | | | | | |
| MC9. Elaboro un borrador de éste para futuras correcciones. | | | | | |
| MC10. Escribo palabras enlace en las líneas entre los conceptos. | | | | | |
| MC11. Incluyo enlaces cruzados. | | | | | |
| MC12. Encierro en un círculo o un recuadro los conceptos. | | | | | |
| MC13. Agrego ejemplos. | | | | | |
| MC14. Para identificar relaciones no previstas entre los conceptos implicados lo reelaboro al menos una vez. | | | | | |
| MC15. Al presentarlo al grupo doy una explicación acerca de los conceptos y sus relaciones. | | | | | |
| <i>Al revisar el mapa conceptual de mis alumnos verifico que...</i> | | | | | |
| MC16. Contenga los conceptos comprendidos en el tema. | | | | | |
| MC17. Clasifique los conceptos incluidos en el tema en base a las relaciones existentes entre ellos. | | | | | |
| MC18. Establezca niveles de inclusión entre los conceptos. | | | | | |
| MC19. Haga notar el concepto nuclear ubicándolo en la parte superior si es que se trata del de mayor generalidad. | | | | | |

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|--|----------------|---------------------|----------------|--------------------|--------------|
| MC20. Resalte el concepto nuclear del tema con un formato diferente al del resto cuando éste es un concepto que se incluye en otro concepto. | | | | | |
| MC21. Contenga palabras enlace en las líneas entre los conceptos. | | | | | |
| MC22. Incluya enlaces cruzados. | | | | | |
| MC23. Encierre en un círculo o un recuadro los conceptos. | | | | | |
| MC24. Tenga ejemplos. | | | | | |

VIII. Subescala Respuesta anterior-Pregunta-Respuesta Posterior (Ra-P-Rp)

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|---|----------------|---------------------|----------------|--------------------|--------------|
| <i>Antes de que mis alumnos conozcan un contenido teórico o práctico...</i> | | | | | |
| APP1. Redacto en algún medio de instrucción las preguntas medulares del tema para que sean contestadas de forma individual. | | | | | |
| APP2. Les solicito a mis alumnos que contesten en su libreta una serie de preguntas sobre sus conceptos centrales. | | | | | |
| APP3. Formo equipos de trabajo para que contesten en un medio de instrucción preguntas medulares del tema. | | | | | |
| APP4. Los cuestiono grupalmente sobre sus aspectos esenciales tomando nota de sus respuestas en algún medio de instrucción. | | | | | |
| <i>Posterior al desarrollo del tema...</i> | | | | | |
| APP5. Retomo las preguntas iniciales y les pido a los alumnos que las vuelvan a responder en sus libretas individualmente. | | | | | |
| APP6. Les indico a mis alumnos que se reintegren en los equipos formados al inicio de la clase y contesten otra vez las preguntas. | | | | | |
| APP7. Cuestiono nuevamente a mis alumnos sobre los aspectos medulares del tema de una forma grupal, anotando sus respuestas en el mismo medio de instrucción que al iniciar la clase. | | | | | |

IX. Subescala Lo que Sé, Lo que Quiero saber, Lo que Aprendí (SQA)

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|--|---------|--------------|---------|-------------|-------|
|--|---------|--------------|---------|-------------|-------|

Antes de iniciar el tema, la clase o la unidad les muestro a mis alumnos, en algún medio de instrucción, esta tabla

| S (Sé) | Q (Quiero saber) | A (Aprendí) |
|-----------|---------------------|----------------|
| | | |

y les solicito que...

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| SQA1. La copien en sus libretas para que, en relación al tema, contesten las primeras dos columnas. | | | | | |
| SQA2. Que en equipos de trabajo la tracen y contesten qué es lo que saben del tema y qué es lo que quieren saber. | | | | | |
| SQA3. Grupalmente me enuncien lo que conocen del tema y lo que desean saber de éste, al tiempo que anoto sus respuestas. | | | | | |

Posterior al desarrollo del tema...

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| SQA4. Les indico a mis alumnos que completen en sus libretas la tabla completando la última columna. | | | | | |
| SQA5. Les indico que retornen a sus equipos y contesten con los nuevos conocimientos adquiridos. | | | | | |
| SQA6. Les pregunto de una forma verbal que es lo que aprendieron y lo registro en mi medio de instrucción. | | | | | |

X. Subescala Cuadro Sinóptico

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------|---------------|---------------|-------------|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>CS1. Pido a mis alumnos que tracen una tabla como la siguiente para que desarrollen los mismos aspectos de distintos temas.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Tema (s)</th> <th style="text-align: center;">Aspecto A</th> <th style="text-align: center;">Aspecto B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> | Tema (s) | Aspecto A | Aspecto B | | | | | | | | | | | | | | |
| Tema (s) | Aspecto A | Aspecto B | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CS2. Trato de que mis alumnos hagan comparaciones de los contenidos mediante una tabla. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CS3. Al explicar los mismos aspectos pero de temas diferentes uso cuadros comparativos. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>CS4. Uso tablas para que los alumnos contrasten información contraria de un tema como la siguiente:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Tema (s)</th> <th style="text-align: center;">Causas</th> <th style="text-align: center;">Consecuencias</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> | Tema (s) | Causas | Consecuencias | | | | | | | | | | | | | | |
| Tema (s) | Causas | Consecuencias | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CS5. Ante la presencia de aspectos antagónicos de un mismo tema indico a mis alumnos que realicen una tabla de doble columna para que desarrollen el tema. | | | | | | | | | | | | | | | | | |

XI. Subescala Analogías / Conocimiento como Diseño

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|--|---------|--------------|---------|-------------|-------|
| <i>Quando decido explicarles a mis alumnos el tema con un ejemplo concreto...</i> | | | | | |
| ACD1. Les menciono un caso concreto (ejemplo) relacionado con el tema. | | | | | |
| ACD2. Trato de que el caso mencionado a los alumnos sea un ejemplo familiar o cotidiano. | | | | | |
| ACD3. Hago comparaciones entre el tema y el caso concreto o un ejemplo. | | | | | |

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|---|----------------|---------------------|----------------|--------------------|--------------|
| ACD4. Señalo en el ejemplo las partes características que se relacionan con el tema. | | | | | |
| ACD5. Utilizo palabras como “es semejante a”, “se parecen en”, “lo mismo sucede con” o algún sinónimo para establecer conexiones del tema con el ejemplo. | | | | | |
| ACD6. Cierro el tema propiciando en los alumnos el diálogo para que concluyan su aprendizaje. | | | | | |
| ACD7. Finalizo el tema con la participación de los alumnos en la elaboración de una síntesis de lo aprendido. | | | | | |
| ACD8. Recalco ante los alumnos las posibles situaciones en las cuales el ejemplo puede no ser 100% aplicable al contenido. | | | | | |
| ACD9. Les indico a los alumnos las diferencias que pudieran existir entre el tema y el ejemplo. | | | | | |
| ACD10. Pido a mis alumnos que ejemplifiquen de manera breve en qué situaciones NO aplicaría algún ejemplo dado. | | | | | |

XII. Subescala Resumen

| Conductas que puede presentar en el aula | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
|---|----------------|---------------------|----------------|--------------------|--------------|
| <i>Antes de la exposición del tema...</i> | | | | | |
| RE1. Dedico pocos minutos para sintetizarles a mis alumnos el contenido de lo que se aprenderá en dicha sesión. | | | | | |
| RE2. Pido a mis alumnos que lean la parte introductoria al tema presentada en el texto. | | | | | |
| RE3. Solicito a mis alumnos que extraigan del texto las ideas principales a modo de resumen escrito. | | | | | |
| RE4. Pido que introduzcan al grupo al tema de una forma oral resumiendo los aspectos principales a revisar en la clase. | | | | | |
| <i>Al finalizar el tema...</i> | | | | | |
| RE5. Entrego a mis alumnos un escrito que contenga de forma abreviada lo revisado en la clase. | | | | | |

| Conductas que puede presentar en el aula | | | | | |
|---|---------|--------------|---------|-------------|-------|
| | Siempre | Muchas veces | A veces | Pocas veces | Nunca |
| RE6. Presento a mis alumnos una recapitulación del tema de forma oral. | | | | | |
| RE7. Solicito a mis alumnos que den una lectura al resumen incluido al finalizar en el tema en su libro de texto. | | | | | |
| RE8. Pido a mis alumnos que recapitulen los conceptos principales del texto de forma escrita. | | | | | |
| RE9. Hago que los alumnos de forma oral sinteticen al grupo los conocimientos adquiridos sobre el tema. | | | | | |
| <i>Al presentarles a mis alumnos un resumen del contenido trato de...</i> | | | | | |
| RE10. Omitir información de importancia secundaria. | | | | | |
| RE11. Suprimir información repetitiva. | | | | | |
| RE12. Englobar los conceptos parecidos entre sí en ideas supraordinadas (de mayor nivel de generalidad). | | | | | |
| RE13. Reemplazar proposiciones presentadas en uno o más párrafos por proposiciones nuevas producto de actividad inferencial constructiva. | | | | | |
| <i>Al hacer elaborar a mis alumnos su resumen verifico que...</i> | | | | | |
| RE14. Incluyan las ideas principales. | | | | | |
| RE15. Omitan información de importancia secundaria. | | | | | |
| RE16. Supriman información repetitiva. | | | | | |
| RE17. Engloben los conceptos parecidos entre sí en ideas supraordinadas (de mayor nivel de generalidad). | | | | | |
| RE18. Reemplacen proposiciones presentadas en uno o más párrafos por proposiciones nuevas producto de actividad inferencial constructiva. | | | | | |

Lista de referencias

- Araujo, J. y Chadwick, C. (1993). *Tecnología Educativa: Teorías de instrucción* (2a. ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Arias, W. y Oblitas, A. (2014). “Aprendizaje por descubrimiento vs Aprendizaje significativo: un experimento en el curso de historia de la psicología”. *Boletín Academia Paulista de Psicología* (34)87, 455-471.
- Ausubel, D. (1978). “In defense of advance organizers: a reply to the critics”. *Review of Educational Research*, 48(2), 251-257. Disponible en: <http://rer.sagepub.com/content/48/2/251.extract> [23 de junio de 2010]

- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2a. ed.). México, D.F.: Trillas.
- Bravo, P. y Varguillas, C. (2015). “Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo”. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* 19(2), 271-290
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). “Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales”. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551. Disponible en: <http://www.aepc.es/ijchp/articulos.php?coid=Espa%F1ol&id=158> [23 de junio de 2010]
- Castañeda, M. (2004). *Los medios de comunicación y la tecnología educativa*. México, D.F.: Trillas
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la habilidad lectora*. Madrid, España: Visor.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3a. ed.) México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Fabrigar, L., MacCallum, R., Wegener, D. T., y Strahan, E. J. (1999). “Evaluating the use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research”. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- García-Cadena, C. H. (2009). *Cómo investigar en Psicología*. México, D.F.: Trillas.
- Glazman, R. y Figueroa, M. (1996). *Modalidades del trabajo docente alumno en la educación superior. Consideraciones para la elaboración de programas de cursos*. Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Grupo Banco Mundial. (2018). *Entendiendo a la pobreza*. Washington, D.C, Estados Unidos: Autor
- Guttman, L. (1954). “Some necessary conditions for common factor analysis”. *Psychometrika*, 19, 149-161.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante* (4a. ed.). Barcelona, España: Prentice Hall.
- Hernández-Rojas, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México, EE.UU.: Paidós.
- Hernández, I., Recalde, J., y Luna, J. (2015). “Estrategia didáctica una competencia docente para la formación del mundo laboral”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 11(1), 73-94.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). México, D.F.: McGraw Hill.
- Kaiser, H. F. (1960). “The application of electronic computers to factor analysis”. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.

- Mayer, R. E. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En M. Reigeluth (Ed). *Diseño de la instrucción: teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I* (pp. 153-172). Madrid, España: Santillana.
- Montero, I. y León, O. (2002). “Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología”. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*: Barcelona, España: Antonio Machado Editores.
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). “Objetivos de desarrollo sostenible”. Nueva York; Estados Unidos: Autor. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Unión Europea. (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo*. Bélgica, Bélgica: Autor.
- Ortiz. (2015). “Constructivismo como teoría y método de enseñanza”. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (19), 93-110.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving* (3rd.ed.). New York, EE.UU.: Charles Scribner’s Sons.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología Constructivista: Guía para la planeación escolar* (2a. ed.). México, D.F.: Pearson / Prentice Hall.
- Porlán, R. (2000). *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación* (6a.ed.). Sevilla, España: Diada.
- Pozo, J. I. (1989). “Adquisición de estrategias de aprendizaje”. *Cuadernos de Pedagogía* 175, 8-15.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds). *Desarrollo psicológico y educación II* (pp.199-221). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ruiz, M. A. y San-Martín R. (1992). “Una simulación sobre el comportamiento de la regla K1 en la estimación del número de factores”. *Psicothema*, 4(2) 543-550.
- Sandoval, J. y Pérez, D. (2017). “Concepción de aprendizaje en estudiantes universitarios de la Carrera de Psicología del extremo norte de Chile”. *Universitas Psychologica* 16(2), 1-11.
- Segura, M. (2005). “El ambiente y la disciplina escolar en el conductismo y el constructivismo”. *Actividades investigativas en Educación*, 5 (número extraordinario), 1-18.
- Solaz-Portolés, J., y Caballer, A. (2015). “Contexto, estructura y analogías en la resolución de problemas verbales algebraicos por maestros de primaria en formación”. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* 17(3), 94-108.

- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008). *Modelo académico de Licenciatura*. Nuevo León, México: Autor.
- Visbal, D., Mendoza, A., y Díaz, S. (2017). “Estrategias de aprendizaje en la educación superior”. *Sofia-Sophia. Revista de Investigaciones en Educación* 13(2), 70-81.
- Sandoval, J. y Pérez, D. (2017). “Concepción de aprendizaje en estudiantes universitarios de la Carrera de Psicología del extremo norte de Chile”. *Universitas Psychologica* 16(2), 1-11.

Luz Marina Méndez Hinojosa

Profesora de tiempo completo de licenciatura y posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México.

Es Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Obtuvo el grado de Máster en Psicología Laboral y Organizacional y de Licenciatura en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde labora como docente desde 2001.

En el 2012 su tesis doctoral “Diseño y Evaluación de las Propiedades Psicométricas de la Escala de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos” fue acreedora de una mención honorífica por parte de la Fundación Silvia Macotela de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Es autora y árbitro de artículos en revistas indexadas internacional. Es líder del Cuerpo Académico Innovación Educativa y sus líneas de investigación son Estrategias Docentes Innovadoras y Evaluación Educativa.

Ha sido directora y revisora de una treintena de tesis de nivel maestría y doctorado. Actualmente colabora en investigaciones nacionales e internacionales.

Para comunicaciones personales dirigirse a
lucymendezhinojosa@hotmail.com

Evelia Reséndiz Balderas

Profesora de tiempo completo de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Maestra en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa (1994) y doctora en Ciencias en Matemática Educativa (2004) por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Investigadora asociada al Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales, UAT. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Línea de investigación: Discurso matemático en el aula.

Correo Electrónico: erbalderas@docentes.uat.edu.mx

Competencias profesionales docentes en el Sistema Educativo Naval de México (Análisis de las competencias docentes en el Centro de Estudios Superiores Navales)

Noé Cuervo Vázquez¹

Secretaría de Marina

Introducción

El enorme compromiso que tienen los docentes del Centro de Estudios Superiores Navales (CESNAV) en la preparación de los capitanes y oficiales que reciben como alumnos, para convertirlos en los futuros comandantes y mandos de la Secretaría de Marina-Armada de México (SEMAR), obliga a mantener una búsqueda permanente de las mejores herramientas teórico-metodológicas para cumplir con su misión.

Si bien las instalaciones, equipos, planes, diseños curriculares y directivos son importantes para el funcionamiento del centro, son los docentes los que se encuentran en contacto permanente con aquellos a quienes deben formar, y sus conocimientos son indispensables para avanzar en el camino de convertir y mantener a esta institución de estudios de posgrado en una escuela de excelencia y calidad en la educación superior.

En las actuales condiciones de competitividad laboral, los capitanes y oficiales graduados del CESNAV deben egresar con las mayores competencias que les permitan desempeñarse en un mundo más sofisticado y exigente.

Ante los inevitables cambios sufridos por la sociedad actual, los mandos de la SEMAR se han percatado que la tarea de educar a los estudiantes de la Armada de México es una actividad que exige dotar a sus alumnos de nuevas habilidades. Una pregunta fundamental es responder: ¿Quiénes son los actores principales de todo este proceso educativo? La respuesta se centra en dos elementos, los docentes y los estudiantes. Ellos, al final del recorrido, serán los determinantes para lograr que la educación se traduzca en desarrollo.

¹ El presente artículo representa la opinión del autor y bajo ninguna circunstancia debe considerarse la postura oficial de la Secretaría de Marina-Armada de México, del Centro de Estudios Superiores Navales o de alguna institución del gobierno federal.

Si bien los alumnos lo harán demostrando su valía hasta el final del proceso, los profesores, tanto civiles como militares, lo empezarán a hacer desde el inicio de cada curso de postgrado que se imparte en el centro y permanecerán trabajando en ello al recibir nuevos estudiantes cada ciclo.

La importancia de la buena educación superior naval está obligando a replantear la forma en que se veía el trabajo del profesor como formador de futuros comandantes y ciudadanos, por lo cual es necesario realizar investigaciones que indiquen cuáles son las competencias con las que cuentan los profesores que logran impartir una enseñanza de calidad y cómo son vistos por sus alumnos, compañeros docentes y directivos.

Los docentes del Centro de Estudios Superiores Navales son piezas claves en este escenario y el análisis de sus competencias no solo productoras de rendimiento, sino también creadoras de pensamiento, debe considerarse de primera importancia. El profesor no únicamente debe cumplir y sostener su funcionalidad, sino que también necesita proyectarse y generar trabajo, realizar una serena reflexión de su enseñanza y analizar su actuación profesional como docente de postgrado.

Los teóricos actuales sobre competencias docentes (Biggs, 2006; Perrenoud, 2004; Tobón, 2010; Zabalza, 2005), han establecido una serie de competencias que debe dominar un profesor para convertirse en un excelente docente, esto nos lleva a considerar que existen profesores con el dominio de ciertas competencias que les distingue de sus compañeros (Zabalza, 2006).

En la búsqueda de una mejora significativa en la enseñanza que se imparte en las escuelas de la Secretaría de Marina, se hace necesario analizar cuáles son las competencias docentes que dominan los profesores que imparten su cátedra con una calidad por encima de los demás, y establecer una propuesta de competencias docentes que pueda elevar la calidad educativa del Centro de Estudios Superiores Navales, aportando al mismo tiempo un avance en la educación superior de México.

Esta constante exigencia por mejorar la enseñanza hizo que surgiera la siguiente pregunta dirigida al desempeño profesional docente que guio la presente investigación: ¿Cuáles son las competencias docentes más importantes en el Centro de Estudios Superiores Navales?

Existen circunstancias que hacen todavía más singular el problema planteado en esta investigación que aumentan su valía para ser investigado: La Secretaría de Marina-Armada de México es la responsable de ejercer el mando del poder naval de la federación; los egresados del CESNAV ocuparán los puestos de mayor responsabilidad en el ámbito naval militar del país; bajo su dirección, los hombres

y mujeres de la Armada de México responderán a los retos que se presentan en un Estado cada vez más complejo e inmerso en los procesos de la globalización actual.

La investigación sobre este tema es compleja pero absolutamente necesaria teniendo en cuenta el valor y la importancia a nivel nacional y regional del Centro Superiores Navales y de sus profesores como colaboradores en la transformación de los Almirantes, Capitanes y Oficiales de la Secretaría de Marina-Armada de México. En este sentido, la reflexión y generación de nuevo conocimiento sobre las competencias docentes en el Sistema Educativo Naval, es oportuna siempre que contribuya al análisis serio de la realidad educativa y aporte herramientas teóricas y prácticas que permitan lograr la mejora permanente de la educación naval militar.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación fue de tipo empírico (no experimental), ya que no es posible manipular las variables por la propia naturaleza como fueron planteadas (Hernández et al., 2003), con un enfoque cualitativo, a través de la realización de entrevistas semicerradas a informantes claves del personal administrativo y docentes de citado plantel apoyado en una encuesta a los alumnos colegiados del Centro de Estudios Superiores Navales (Kerlinger, 2002).

Es transversal, exploratoria-descriptiva ya que busca, por un lado, explorar y describir las percepciones tanto de los directivos, los alumnos como los mismos docentes de este centro educativo sobre las competencias que poseen los mejores profesores del CESNAV como, por otro lado, encontrar diferencias en el orden de jerarquización de las competencias docentes establecidas por la teoría actual y las definidas por la comunidad académica del centro.

Para su realización, se contemplaron los siguientes pasos:

1. Revisión documental del estado del arte y definición del concepto de competencia docente.
2. Selección de la propuesta de competencias generales y específicas.
3. Construcción y aplicación de los instrumentos: encuesta a los alumnos y entrevista a directivos y docentes.
4. Determinación de la jerarquización de las competencias docentes específicas según los teóricos actuales (grupo teórico).
5. Determinación de la jerarquización de las competencias docentes específicas según el personal directivo y docente del CESNAV (grupo académico).
6. Determinación de la jerarquización de las competencias docentes específicas según el personal de alumnos del CESNAV (grupo estudiantil).

7. Determinación de las diez competencias docentes mejor valoradas en el Centro de Estudios Superiores navales.

Universo o población

Como población se consideró al 100% de los alumnos del centro de estudios, a los coordinadores y jefes de los posgrados, y a la totalidad de profesores de tiempo completo del CESNAV, de tal manera que al realizarse un censo no fue necesario determinar algún tipo de muestra, quedando distribuidos como se indica en la tabla 1:

Tabla 1. Población del Centro de Estudios Superiores Navales

| Comunidad académica CESNAV | Cantidad | Observaciones |
|---|------------|--|
| Directivos | 10 | Todos de la Categoría de Almirantes y Capitanes de la Secretaría de Marina-Armada de México. |
| Profesores de tiempo completo | 40 | Tanto civiles como militares. |
| <i>Alumnos:</i> | | |
| Maestría en Seguridad Nacional | 60 | Alumnos de distintas dependencias de la Administración Pública Federal y extranjeros. |
| Maestría en Administración Naval (Diplomado de Estado Mayor) | 90 | Alumnos nacionales y extranjeros (todos militares). |
| Maestría Seguridad de la Información | 18 | Alumnos de distintas dependencias de la Administración Pública Federal. |
| Especialidad de Mando Naval | 69 | Alumnos nacionales y extranjeros (todos militares). |
| Especialidad Análisis de Operaciones | 11 | Alumnos (todos militares nacionales). |
| Especialidad Comunicaciones Navales | 9 | Alumnos (todos militares nacionales). |
| Especialidad en Sistemas de Armas | 12 | Alumnos (todos militares nacionales). |
| Especialidad en Electrónica Naval | 8 | Alumnos (todos militares nacionales). |
| Especialidad de Inteligencia | 10 | Alumnos (todos militares nacionales). |
| Especialidad de Informática | 9 | Alumnos (todos militares nacionales). |
| Total de alumnos | 296 | |

Para la determinación de las competencias docentes y para determinar el orden de prelación de las mismas, fue necesario revisar 42 autores considerados los más significativos en torno a las competencias docentes, de quienes se verificó si

consideran importante o no cada una de las competencias que integran la propuesta desarrollada en la presente investigación.

Definición del concepto de competencia docente

Después de haber revisado el estado del arte y analizado la naturaleza de las competencias y de las competencias docentes, considerando los aspectos históricos, teóricos y estructurales del término, se concretó una categorización de competencias docentes siguiendo la definición construida para el presente trabajo:

Competencia docente:

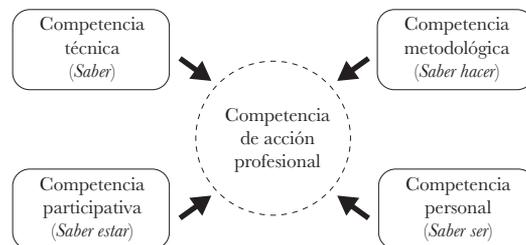
Conjunto de conocimientos, actitudes, destrezas, sentimientos, habilidades (denominados recursos cognitivos) movilizados por el profesor para responder a demandas complejas en situaciones específicas del proceso de enseñanza aprendizaje, apoyándose en los recursos externos que tengan a su alcance.

Selección de la propuesta de competencias generales y específicas

La categorización teórica propuesta está construida después de una revisión documental del estado del arte y se apoya en el Modelo de Acción Profesional (CAP) desarrollado por Echeverría Samanes en España en el año 2002, compuesto por cuatro dimensiones generales como categorías iniciales, que permitieron la codificación abierta de cada uno de los documentos analizados a través de la revisión teórica (Kornblit, 2004). Esta técnica consiste en la recolección de datos para generar teoría, mediante que el investigador conjuntamente selecciona, codifica y analiza, información, asimismo discrimina información para desarrollar su teoría tal como surgen de los datos.

Aquí jugó un papel importante la sensibilidad teórica del investigador, entendida como la capacidad para conceptualizar y formular una teoría tan pronto emerja de sus datos.

Fig. 1. Modelo de Competencias de Acción Profesional (CAP), de Echeverría Samanes (2002).



El modelo CAP, se basa en los cuatro pilares de la educación contemplados por la UNESCO en el informe DELOR'S de 1996 “la educación encierra un tesoro”, en el cual se establece que todos los seres humanos deben: saber - saber hacer - saber estar - saber ser.

Siguiendo un proceso de revisión, se encontraron 27 competencias docentes que se dividieron en cuatro dimensiones de acuerdo con el modelo de acción profesional de Echeverría (2002), como se muestra a continuación:

Tabla 2. Clasificación teórica de las competencias docentes²

| Dimensión técnica (saber) | Dimensión metodológica (saber hacer) | Dimensión participativa (saber estar) | Dimensión personal (saber ser) |
|--|---|--|---|
| Manejo de contenidos disciplinares | Uso de las TIC | Comunicación efectiva | Deber ético |
| Actualización profesional | Diseño de actividades | Tutorizar | Pensamiento creativo |
| Análisis de la enseñanza | Organización de la información | Trabajo en equipo | Vocación docente |
| Saber pedagógico | Evaluación de los aprendizajes | Motivación escolar | Liderazgo |
| Investigación sobre la disciplina que enseña | Formación de alumnos críticos | Gestión del auto aprendizaje estudiantil | Autocontrol |
| Conocimiento del diseño curricular | Planeación del proceso educativo | Gestión de un clima positivo para la docencia | |
| | Divulgación científica | Compromiso social | |
| | | Identidad institucional | |
| | | Trabajo inter-institucional | |

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Para obtener la información necesaria y poder responder a las pregunta de investigación se construyó el instrumento denominado “Cuestionario de Competencias Docentes”

²Todas las Competencias Docentes fueron definidas, tanto en su significado, como en los recursos que moviliza, pero por la extensión del presente artículo, solo se consideraron en el “Anexo I” las competencias finales resultantes.

(CCD), mismo que se aplicó a los alumnos del centro de estudios, el cual contempla cuatro reactivos por cada competencia y que sirvió de guía para la elaboración del segundo instrumento denominado “Guion de la Entrevista para Docentes y Directivos del CESNAV” (GED) para su aplicación a los directivos y docentes seleccionados.

El objetivo del cuestionario fue reunir información respecto de cuáles son las competencias docentes que los alumnos consideran que reúnen los mejores profesores que tuvieron en el semestre anterior y el guion de la entrevista buscó establecer a través de la opinión de docentes y directivos, qué competencias consideran más importantes para ser un buen profesor, incluyendo aquellas en las cuales los alumnos no fueron considerados como informantes clave.

El primer instrumento está constituido por cuatro reactivos para cada una de las 21 competencias contempladas para ser valoradas por los alumnos (una de las categorías de análisis de la variable independiente) haciendo un total de 84 reactivos. El guion de la entrevista consideró sólo 27 preguntas, una por cada competencia, para que los entrevistados (directivos y docentes), contestaran de manera abierta a las interrogantes.

La intención fue centrar el análisis en las diez competencias mejor valoradas y, a partir de ahí, definir una propuesta final construida con las apreciaciones obtenidas de los tres grupos.

Para ello, se realizó el siguiente procedimiento:

- Se establecieron tres grupos de trabajo, uno compuesto por 42 teóricos sobre Competencias Docentes, a los cuales se realizó una revisión exhaustiva de sus trabajos escritos en donde presentan su postura acerca del tema.
- Un segundo grupo compuesto por los sujetos de estudio pertenecientes a la plantilla de Directivos y catedráticos del plantel.
- Un tercer grupo compuesto por los sujetos de estudio pertenecientes al alumnado del Centro de Estudios Superiores.

De los últimos dos grupos se obtuvieron los siguientes estadísticos:

- Moda y sus gráficos.
- Frecuencias.
- Tablas de Contingencia.
- En todos los grupos se obtuvieron las competencias docentes mejor valoradas y a partir de los resultados individuales, se seleccionaron las diez competencias docentes que resultaron comunes al menos a dos de los grupos, para conformar la propuesta final.

Los resultados de las diferencias entre la percepción de la importancia de cada competencia docente que tuvo el conjunto de teóricos, con la percepción que comparten sobre las mismas competencias la comunidad académica del CESNAV (personal académico y alumnos), se dividió en tres apartados donde se exponen, primero, la percepción obtenida de los teóricos revisados, segundo, los resultados de la encuesta aplicada a los alumnos del Centro de Estudios Superiores Navales para determinar su percepción en las 21 competencias docentes en las cuales los alumnos pueden ser informantes clave y por último los resultados de las entrevistas realizadas a los directivos y catedráticos de este mismo plantel.

Resultados

Competencias Docentes según el grupo teórico

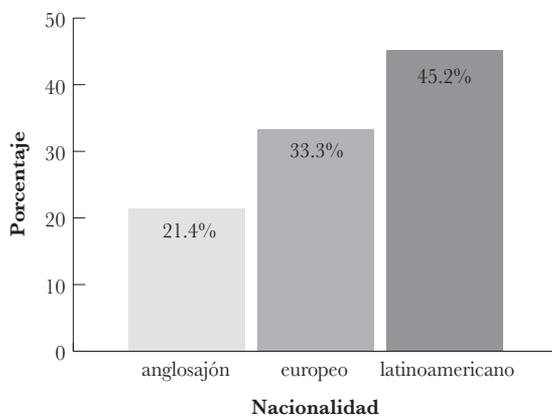
La importancia de revisar con cuidado las investigaciones realizadas por los estudiosos de las competencias es fundamental para poder analizar con certeza la pertinencia de la nueva propuesta que se expone en este trabajo. La intención de poder determinar cuáles de las competencias más importantes consideradas por la teoría actual y lograr establecer un orden de prelación, es el primer paso para identificar las diferencias y coincidencias con las competencias seleccionadas por los otros dos grupos. Estos resultados son los que permitieron construir la propuesta final de competencias del CESNAV.

Para poder determinar el orden de prelación de las competencias fue necesario revisar a 42 autores considerados los más significativos en torno a las competencias docentes, de quienes se verificó si consideran importante o no cada una de las competencias que integran la propuesta desarrollada en la presente investigación.

Se optó por considerar un mayor número de autores latinos, ya que la comprensión de las competencias docentes que se requieren en el CESNAV, se enmarca mayoritariamente en la visión latinoamericana de la educación profesional, por encima de las consideradas en los modelos europeos o anglosajones.

La división por nacionalidad nos indicó que 21% eran anglosajones, 33.3% eran europeos no anglosajones y 45.2% teóricos latinoamericanos

Fig. 2. Porcentaje de teóricos revisados separados por nacionalidad



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la revisión de la teoría actual muestran un equilibrio entre las competencias de las dimensiones metodológicas y participativas, que resultaron más relevantes que las dimensiones técnicas y personales, en la tabla 3, se muestra el porcentaje de los teóricos que consideraron relevante cada una de las competencias para impartir una enseñanza de alto nivel:

Tabla 3. Orden de prelación de las Competencias Docentes necesarias para impartir una enseñanza de Calidad, según los teóricos.

| Orden prelación | Competencia | Sí considerada (%) | No considerada (%) |
|-----------------|------------------------------------|--------------------|--------------------|
| 1 | Manejo de contenidos disciplinares | 83.3 | 16.7 |
| 2 | Comunicación efectiva | 78.6 | 21.4 |
| 3 | Uso de las TIC | 69.0 | 31.0 |
| 4 | Diseño de actividades | 69.0 | 31.0 |
| 5 | Deber ético | 69.0 | 31.0 |
| 6 | Organización de la información | 66.7 | 33.3 |
| 7 | Evaluación de los aprendizajes | 66.7 | 33.3 |
| 8 | Tutorizar | 64.3 | 35.7 |

| Orden prelación | Competencia | Sí considerada (%) | No considerada (%) |
|------------------------|---|---------------------------|---------------------------|
| 9 | Trabajo en equipo | 57.1 | 42.9 |
| 10 | Motivación escolar | 54.8 | 45.2 |
| 11 | Gestión del auto aprendizaje estudiantil | 54.8 | 45.2 |
| 12 | Pensamiento creativo | 54.8 | 45.2 |
| 13 | Gestión de un clima positivo para la docencia | 52.4 | 47.6 |
| 14 | Formación de alumnos críticos | 50.0 | 50.0 |
| 15 | Compromiso social | 50.0 | 50.0 |
| 16 | Identidad Institucional | 45.2 | 54.8 |
| 17 | Investigación sobre la disciplina que enseña | 42.9 | 57.1 |
| 18 | Planeación del proceso educativo | 33.3 | 66.7 |
| 19 | Vocación docente | 23.8 | 76.2 |
| 20 | Liderazgo | 11.9 | 88.1 |
| 21 | Autocontrol | 7.1 | 92.9 |

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que, en la Dimensión técnica, el 83% de los teóricos analizados, considera como necesaria a la competencia “Manejo de contenidos disciplinares” contra un 16.7% que no la considera importante para impartir una cátedra de calidad.

En la Dimensión metodológica, la competencia “Uso de la Tecnologías de la Información y Comunicación” es considerada como una competencia importante para ser considerado un profesor de calidad por el 69% de los teóricos revisados, lo mismo que la competencia “Diseño de las actividades”, contra el 31% que no la considera importante.

Dentro de esta misma dimensión, la competencia “Organización de la información” presenta un porcentaje del 66.7% a favor de su importancia contra el 33.3% en contra; con los mismos valores de la competencia anterior se confirmó el peso de la competencia “Evaluación de los aprendizajes”, cuando se desea impartir una docencia de calidad.

En la Dimensión participativa, se encontraron cuatro competencias valoradas dentro de las primeras diez, ocupando el segundo puesto en orden de prelación la competencia “Comunicación efectiva” al estar de acuerdo en un 78%.

La competencia “Tutorizar” también fue considerada importante a un 64.3% en comparación del 35.7% que no la considero necesaria para impartir una cátedra de calidad y ser considerado un excelente profesor.

Sin embargo, las competencias “Trabajo en equipo” y “Motivación escolar” que se ubicaron en los lugares nueve y diez, representan una opinión dividida entre los teóricos revisados ya que solo fueron consideradas como importantes por el 57.1% y el 54.8%.

En la última dimensión de la propuesta, la Dimensión personal, solo una competencia resultó dentro de las primeras diez, “Deber ético” obtuvo un 69% a favor sobre el 31% que no la considera importante.

La propuesta resultante de las diez competencias más valoradas por la teoría actual quedaría de la manera siguiente:

Tabla 4. Competencias más importantes seleccionadas por los teóricos con la curva de Gauss y la Dimensión colocada en la base.

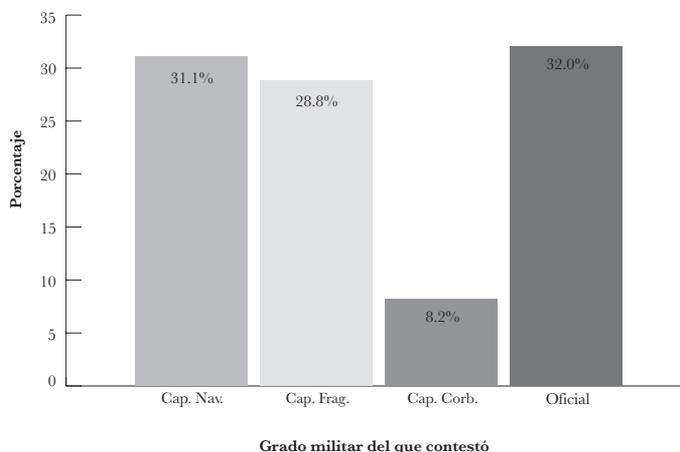
| | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|--|
| | Uso de las TIC's | Comunicación efectiva | | |
| | Diseño de actividades | Tutorizar | | |
| | Organización de la información | Trabajo en equipo | | |
| Manejo de contenidos disciplinares | Evaluación de los aprendizajes | Motivación escolar | Deber ético | |
| Dimensión técnica (saber) | Dimensión metodológica (saber hacer) | Dimensión participativa (saber estar) | Dimensión personal (saber ser) | |

Fuente: Elaboración propia.

Competencias Docentes según el grupo de alumnos

Siguiendo con el diseño de la investigación propuesto, se realizó una encuesta a todos los alumnos que cursan los estudios de postgrado en el Centro de Estudios Superiores Navales, para obtener el orden de prelación de las diez competencias más significativas en este grupo de estudio, la información recolectada, fue tratada con el paquete informático SPSS® v. 18. Los resultados obtenidos fueron:

Fig. 3. Porcentaje de los alumnos del CESNAV que contestaron la encuesta sobre las competencias docentes más importantes para impartir una cátedra de calidad



Fuente: Elaboración propia.

La cantidad de elementos a los que se les aplicó el instrumento de medición fue de 219, lo que constituye el total de la población estudiantil del Centro de Estudios Superiores Navales, estando divididos por su jerarquía naval en 68 capitanes de navío, 63 capitanes de fragata, 18 capitanes de corbeta y 70 oficiales, todos ellos en el activo y efectuando cursos de posgrado.

Para el análisis de las 21 competencias docentes en las cuales los alumnos son informantes clave, se consideró el instrumento de encuesta validado en la prueba piloto con 74 sujetos, bajo el método denominado Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR) el cual se sustenta en el “juicio de expertos” (Fonseca, 2006).

El instrumento inició con 101 reactivos remitidos a los jueces, de los cuales 20 fueron aceptados sin novedad, 64 fueron corregidos y 17 se eliminaron al no cumplir con los requisitos mínimos de acuerdo con el criterio de los jueces, quedando como instrumento final para ser aplicado a los alumnos seleccionados en la fase piloto, un cuestionario con 84 reactivos y con una validez según el Coeficiente de Proporción de Rangos de 0.8267, lo que se considera aceptable para continuar con su aplicación.

Terminada la prueba de validez, se procedió a verificar su confiabilidad con un análisis de la consistencia interna de una muestra compuesta por 74 alumnos, a los cuales se les aplicó el cuestionario de 74 reactivos obtenido una vez que se revisó la validez del instrumento, obteniéndose un valor de confiabilidad por Alfa de Cronbach igual a:

Fig. 4. Resultados de la prueba Alfa de Cronbach de la encuesta sobre las competencias docentes más importantes para impartir una cátedra de calidad

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos tipificados | N° de elementos |
|------------------|--|-----------------|
| .949 | .983 | 74 |

Fuente: Elaboración propia.

Aplicada la encuesta, en la tabla siguiente se muestran las 21 competencias docentes en el orden de prelación resultante según el censo realizado a los alumnos:

Tabla 5. Orden de prelación de las Competencias Docentes necesarias para impartir una enseñanza de Calidad, según los alumnos del CESNAV.

| Orden prelación | Competencia | % a favor | % en contra |
|-----------------|---|-----------|-------------|
| 1 | Manejo de contenidos disciplinares | 98.6 | 1.4 |
| 2 | Organización de la información | 96.8 | 3.2 |
| 3 | Vocación docente | 94.1 | 5.9 |
| 4 | Gestión de un clima positivo para la docencia | 93.6 | 6.4 |
| 5 | Liderazgo | 92.7 | 7.3 |
| 6 | Deber ético | 91.3 | 8.7 |
| 7 | Evaluación de los aprendizajes | 90.4 | 9.6 |
| 8 | Motivación escolar | 88.6 | 11.4 |
| 9 | Autocontrol | 87.7 | 12.3 |
| 10 | Investigación sobre la disciplina que enseña | 86.7 | 13.3 |
| 11 | Trabajo en equipo | 85.3 | 14.7 |
| 12 | Formación de alumnos críticos | 84.9 | 15.1 |
| 13 | Uso de las TIC | 84.2 | 15.8 |
| 14 | Identidad Institucional | 83.9 | 16.1 |
| 15 | Pensamiento creativo | 83.9 | 16.1 |
| 16 | Tutorizar | 82.2 | 17.8 |
| 17 | Gestión del auto aprendizaje estudiantil | 81.7 | 18.3 |
| 18 | Diseño de actividades | 78.5 | 21.5 |
| 19 | Planeación del proceso educativo | 64.8 | 35.2 |
| 20 | Compromiso social | 54.3 | 45.7 |
| 21 | Comunicación efectiva | 0 | 100 |

Fuente: Elaboración propia.

Realizando el mismo ejercicio que en las competencias seleccionadas por el grupo de teóricos revisados, podemos observar que, con respecto a la Dimensión Técnica, el 98% de los encuestados considera a la competencia “Manejo de contenidos disciplinares” como presente en los mejores profesores que les impartieron cátedra en el semestre anterior inmediato, mientras que solo el 1.4% no la consideraron presente.

El 86.3% de los encuestados considera a la competencia “Investigación sobre la Disciplina que enseña” dentro de las primeras diez, mientras que solo el 13.3% no la consideraron presente.

Pasando a la Dimensión Metodológica, el 96.8% de los encuestados considera a la competencia “Organización de la Información” como presente en los mejores profesores que les impartieron cátedra, mientras que solo el 3.2% no la consideraron presente. Se puede observar que el 90.4% de los encuestados considera a la competencia “Evaluación de los Aprendizajes”, como importante para ser un catedrático de calidad, mientras que solo el 9.6% no la consideraron.

En la siguiente dimensión, la Dimensión Participativa, se encontraron solo dos competencias dentro de las diez primeras del orden de prelación, una, “Motivación Escolar” tuvo un 88.6% de aceptación y en la segunda, “Gestión de un clima positivo para la Docencia” los encuestados la consideraron importante con un 93.6%.

En la Dimensión Personal se encontró la mayor aceptación dentro de la jerarquización de las primeras diez, resultando que el 91.3% de los encuestados considera a la competencia “Deber ético” como presente en los mejores profesores que les impartieron cátedra en el semestre próximo pasado, mientras que solo el 8.7% no la consideraron presente, a la competencia “Vocación docente” como presente con un 94.1% de aceptación y solo el 5.9% en contra, a la competencia “Liderazgo” con el 92.7% de aceptación y el 7.3% en contra y la última competencia que consideraron fue “Autocontrol” que obtuvo el 87.7% de los encuestados a favor mientras que solo el 12.3% no la consideraron presente.

Esto permitió construir una propuesta de la percepción de los alumnos del CESNAV sobre los mejores profesores de acuerdo con la tabla 6, que indica una clara tendencia a privilegiar la Dimensión Personal, en donde la curva de Gauss resulta sesgada, y donde las dimensiones “Técnica”, “Metodológica” y “Participativa” están con un peso equilibrado en segundo término.

Tabla 6. Competencias importantes seleccionadas por los alumnos con la curva de Gauss y la Dimensión colocada en la base

| | | | |
|--|---|---|-----------------------------------|
| | | | Deber ético |
| | | | Vocación docente |
| Manejo de contenidos disciplinares | Organización de la información | Motivación escolar | Liderazgo |
| Investigación sobre la disciplina que enseña | Evaluación de los aprendizajes | Gestión de un clima positivo para la docencia | Autocontrol |
| Dimensión técnica (saber) | Dimensión metodológica (saber hacer) | Dimensión participativa (saber estar) | Dimensión personal (saber ser) |

Fuente: Elaboración propia.

Competencias Docentes según el grupo de directivos y docentes

Para evaluar a este grupo, se siguió un procedimiento que consistió en realizar once entrevistas semi-estructuradas a seis directivos y cinco catedráticos que fueron considerados como informantes clave bajo los siguientes criterios de selección:

1. Antigüedad: que constara con más de tres años en el CESNAV.
2. Accesibilidad: que aceptaran ser entrevistados y grabadas sus conversaciones.
3. Representatividad: que contaran con un reconocimiento como catedráticos y además fueran considerados como muy profesionales por el resto de la comunidad académica del CESNAV.

Cada entrevista constó de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo visualiza Usted a un profesor muy competente?
2. ¿Cuáles son los conocimientos teóricos que un profesor debe dominar para ser considerado muy competente por Usted? ¿Qué es lo que debe saber?
3. ¿Cuáles son los conocimientos prácticos que un profesor debe dominar para ser considerado muy competente por Usted? ¿Qué es lo que debe saber hacer?
4. ¿Cómo cree usted que se comportan e integran en el CESNAV los profesores que considera muy competentes? (Es el saber estar del profesor en este Centro).

5. ¿Cómo considera Usted que son como individuos los profesores muy competentes? (Es el saber ser del profesor en este Centro).
6. Alguna otra cosa que quiera aportar a la entrevista.

Se decidió emplear la técnica de entrevista ya que posee la utilidad particular tanto en la exploración de temas complejos y que tienen una gran carga emocional considerable, como en áreas con oportunidades de observación limitada. Pueden usarse para evaluar lo mismo creencias y opiniones que características de personalidad.

Los resultados obtenidos al revisar cada entrevista permitieron realizar las siguientes reflexiones:

De los 11 entrevistados: seis (militares) son directivos y cinco (tres militares y dos civiles) son docentes del CESNAV.

El origen militar de nueve de los entrevistados explica la preponderancia que le otorgan a ciertas competencias docentes para evaluar la excelencia o calidad de los profesores del CESNAV, ya que sobresale la uniformidad y homogeneidad de las competencias docentes señaladas, tanto por los directivos, como por los docentes, de origen militar.

De los nueve entrevistados de origen militar, se observó que los directivos no consideran en su evaluación la dimensión metodológica; y uno de los docentes tampoco la consideró importante.

En contraste, los docentes, tanto civiles como militares consideraron prioritarias las cuatro dimensiones, incluyendo la “dimensión metodológica”.

Las respuestas de las entrevistas números: 1, 2, 3, 4, 8 y 11, que se refieren a los directivos del CESNAV, se enfocaron en dar relevancia a dos dimensiones: dimensión técnica y dimensión participativa. En estas, sobresalen en sus opiniones dos competencias docentes: Manejo y/o dominio completo del tema o temas impartidos; saber pedagógico; capacidades y experiencia en enseñanza-aprendizaje, así como habilidad y conocimientos para la transferencia del conocimiento.

También consideraron importante las competencias de vocación docente, identidad institucional, trabajo en equipo y compromiso social donde insistieron en la necesidad de entender a la misión de la Marina-Armada de México.

Las entrevistas números: 5, 6, 7, 9 y 10; correspondientes al personal docente, priorizaron su evaluación en dos dimensiones: Dimensión personal; y dimensión metodológica. Sobresaliendo las competencias docentes: Deber ético; y evaluación de los aprendizajes.

De estas cinco entrevistas, dos docentes civiles, le brindan importancia a las cuatro dimensiones, sobresaliendo la dimensión técnica y la dimensión metodológica.

El resultado final del grupo de directivos y docentes visto de manera gráfica y considerando las dimensiones fue:

Tabla 7. Competencias más importantes seleccionadas por los directivos y docentes según su dimensión

| | | | |
|---------------------------------------|--|---|--|
| Actualización profesional | Plantación del proceso educativo | | |
| Manejo de contenidos disciplinares | Organización de la información | Comunicación efectiva | Deber ético |
| Saber Pedagógico | Diseño de actividades | Identidad Institucional | Vocación docente |
| Dimensión técnica (<i>saber</i>) | Dimensión metodológica (<i>saber hacer</i>) | Dimensión participativa (<i>saber estar</i>) | Dimensión personal (<i>saber ser</i>) |

Fuente: Elaboración propia.

En total, de los 11 entrevistados, los directivos, todos de origen militar conceden poca o nula importancia a la dimensión metodológica, particularmente a las competencias docentes de: Divulgación científica, escritura y/o publicación de libros o artículos en instituciones especializadas; así como a la publicación y difusión del conocimiento en diarios, periódicos o revistas especializadas, en los ámbitos nacional e internacional, mientras que los docentes tuvieron resultados similares a los del grupo teórico.

Discusión

De acuerdo a los resultados presentados en el apartado anterior, se puede observar que para los teóricos resultan con mayor peso las dimensiones: Metodológica (*saber hacer*)³ y la dimensión participativa (*saber estar*)⁴ con un nivel de importancia

³ Dimensión Metodológica: Saber aplicar los

⁴ Dimensión Participativa: Estar atento a la evolución del proceso educativo, predispuesto a la comunicación y coordinación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo y su comunidad.

semejante, y considerando a la dimensión técnica (saber)⁵ y a la dimensión personal (saber ser)⁶ en un nivel subordinado lo que nos permite inferir que la teoría considera fundamental la actuación del docente dentro del salón de clase en el ejercicio de su actividad dándole o restándole importancia a las dimensiones más intangibles propias del ser o del saber. Sin embargo, para el personal de alumnos del CESNAV la dimensión más importante de un catedrático excelente resultó ser la dimensión personal (saber ser) colocando las otras tres dimensiones en segundo término de manera equilibrada. Esto nos permite identificar que más allá de la capacidad teórica y práctica de un catedrático, para los alumnos de posgrado de una Institución Naval Militar, la persona que funge como docente es reconocida por competencias que van más allá de la mera *expertise* profesional y tienen que ver más con el deber, la vocación, el liderazgo y el auto control.

Los resultados que se obtuvieron del personal de directivos y docentes muestran un equilibrio de importancia entre las direcciones técnica (saber) y metodológica (saber hacer) colocando en segundo término a las otras dos dimensiones mostrándose clara la importancia que le da la parte administrativa y docente del CESNAV al aspecto teórico didáctico del proceso de enseñanza aprendizaje. Los conocimientos del catedrático aunados a la organización y planeación de su cátedra los coloca por encima del docente como persona y como participante de la dinámica profesor alumno.

Al combinar las percepciones de los tres grupos, podemos estar en condiciones de determinar una propuesta final que consta de siete competencias que resultaron las más importantes en el proceso de investigación y que pertenecen a las cuatro dimensiones del modelo original.

En la dimensión técnica se encontró que los tres grupos consideran importante la competencia “manejo de contenidos disciplinares”. Esto es, que tanto los teóricos como los alumnos docentes y directivos consideran importante el dominio de la materia que se imparte para ser un catedrático de calidad.

En la dimensión metodológica resultó igualmente importante para los tres grupos de competencia “organización de la información” donde es fundamental la manera organizada y estructurada en que se presentan los contenidos.

⁵ Dimensión Técnica: Poseer conocimientos especializados y relacionados con el ejercicio docente que permiten dominar como expertos los contenidos y tareas acordes a su actividad académica.

⁶ Dimensión Personal: Tener una imagen realista de sí mismo como profesor y actuar conforme a las propias convicciones, asumiendo responsabilidades, tomando decisiones y relativizando las posibles frustraciones.

En esa misma dimensión resultó importante tanto para los teóricos como para los directivos y docentes la competencia “Diseño de Actividades” misma que no resultó significativa para los alumnos.

En la dimensión participativa no se encontró ninguna competencia que fuera valorada con el mismo nivel de importancia por los tres grupos; sin embargo los teóricos y los alumnos consideran muy importante la motivación escolar y los teóricos con los directivos y docentes consideran muy importante la competencia “Comunicación Efectiva”, esto quizá se deba a que la motivación se vive principalmente a través del estudiante, situación que los teóricos han abordado con plenitud y que puede no ser plenamente identificada por el personal de directivos.

La cuarta dimensión personal (saber ser) presenta dos competencias; una: “Deber Ético” en que los tres grupos están de acuerdo en su importancia, donde visualizan a un profesor de calidad como un profesional ético y responsable y en esta misma dimensión los alumnos como los catedráticos y directivos consideran también importante la competencia “Vocación Docente”, misma que no fue considerada por la teoría en virtud que se asume a nivel general que un individuo que se dedica a la docencia lo hace por vocación y como se pudo observar en el apartado de descripción en el sistema Educativo naval y del CESNAV.

La mayoría de los catedráticos en el área Naval Militar, parte fundamental de este sistema educativo, son designados por los altos mandos de la Institución y muchas veces a pesar del gran conocimiento teórico práctico que poseen no sienten esa pasión por la enseñanza que nace de una verdadera vocación.

En términos gráficos la propuesta final de competencias quedaría:

Tabla 8. Propuesta final de las Competencias más importantes en el Centro de Estudios Superiores Navales

| Dimensión técnica (saber) | Dimensión metodológica (saber hacer) | Dimensión participativa (saber estar) | Dimensión personal (saber ser) |
|------------------------------------|---|--|-----------------------------------|
| Manejo de contenidos disciplinares | Diseño de actividades | Comunicación efectiva | Deber ético |
| | Organización de la información | Identidad Institucional | Vocación docente |

La explicación final de cada una de las competencias mejor valoradas en el Centro de Estudios Superiores Navales quedaría⁷:

-Manejo de contenidos disciplinares: El dominio de estos por parte de los docentes es esencial y del mismo responden otras competencias docentes como el deber ético y el autocontrol.

-Diseño de actividades: Para mantener la motivación de los estudiantes, incentivar el trabajo en grupo y el liderazgo y aprovechar las nuevas tecnologías.

-Organización de la información: Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea escalonado y dosificado, y los contenidos disciplinares respondan a una lógica discursiva.

-Comunicación efectiva: Para que se cumplan satisfactoriamente los fines del proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Motivación escolar: Mantener viva la llama del interés por los contenidos disciplinares.

-Deber ético: Dominio de los contenidos disciplinares y saber transmitirlos, en un marco de ejemplo personal, identificación institucional y autocontrol.

-Vocación docente: Participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el ejercicio de un sacerdocio, y no como un trabajo o salida laboral más. Tratar de formar una masa crítica humana de calidad para el mejor desempeño de su encargo.

Conclusiones

Para concluir, es importante señalar que las competencias docentes sí permiten identificar a los buenos profesores y diferenciarlos de los profesores regulares, sin embargo es necesario aproximarse con cuidado en el establecimiento de las competencias de cada plantel educativo, ya que las particularidades propias de cada sistema muestran una complejidad que debe analizarse cuidadosamente para poder construir una propuesta de competencias propia de cada institución.

El proceso de selección de competencias docentes debe ser abordado tomando en consideración tanto la propuesta de los teóricos como la visión de la comunidad académica de cada institución educativa, ya que contar con una propuesta de competencias docentes obtenido con estas consideraciones, permitirá orientar los procesos de capacitación docente de manera más puntual.

⁷ Ver el "Anexo I" para conocer el significado completo de cada una de las Competencias Docentes mejor valoradas en el CESNAV.

Es conveniente continuar con una línea de investigación que permita construir una propuesta de evaluación de cada competencia e identificar el nivel de dominio de las competencias del personal de catedráticos del CESNAV, con el objetivo de continuar elevando la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de esta importante institución educativa.

Lista de referencias

- Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid, España: Narcea, S.A.: España.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: Correo de la Unesco.
- Echeverría, B. (2016). “Gestión de la competencia de Acción Profesional”. *Revista de Investigación Educativa, [S.l.]*, v. 20, n. 1, p. 7-43, ene. 2002. ISSN 1989-9106. Disponible en: <<http://revistas.um.es/rie/article/view/97411>>. [6 de abril de 2016]
- Fonseca, J. (2006). *El Desarrollo Axiológico del Profesorado y la Mejora Institucional* (Tesis de doctorado). Universidad Rovira i Virgili en Tarragona.
- Hernández, S., Collado, F., Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. México.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del Comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*, Argentina: Biblogs
- Perrenoud, P. (1999). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. París: ESF.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE
- Zabalza, M. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea, S.A.

“Anexo I”

Propuesta de Competencias Docentes para el Centro de Estudios Superiores Navales

Dimensión Técnica: Poseer conocimientos especializados y relacionados con el ejercicio docente que permiten dominar como expertos los contenidos y tareas acordes a su actividad académica.

Competencia: Manejo de contenidos disciplinares

Significa: Seleccionar y preparar los temas de la disciplina que enseña a partir de un dominio de los contenidos de la asignatura, para orientar y facilitar el aprendizaje efectivo, tomando en consideración que los contenidos deben ser capaces de explicar el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad a partir de las posturas de los diferentes autores y estudiosos de la materia, permitiendo establecer proyecciones del futuro desarrollo de ésta.

Recursos:

El dominio de esta competencia requiere poseer un conjunto de conocimientos teóricos que lo hacen experto de la disciplina a enseñar, su historia, líneas teóricas y su lugar en la ciencia; así como de la organización del currículo escolar, interiorizándose con los materiales y programas que integran su labor docente, así como la capacidad de adecuar los contenidos a las condiciones de tiempo y recursos que poseen los estudiantes con una actitud que permita establecer una relación didáctica mediante la cual se articule el conocimiento con su referente, explicando las implicaciones sociales, éticas y programáticas de la disciplina, que orienten y faciliten el aprendizaje efectivo de una audiencia concreta.

No debe circunscribirse únicamente al aula, sino tener como marco toda la Institución de Educación Superior.

Dimensión Metodológica: Saber aplicar los conocimientos a situaciones concretas del proceso de enseñanza aprendizaje, utilizando los procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, para solucionar los problemas de formas novedosas.

Competencia: Diseño de actividades

Significa: Diseñar la metodología y organizar las actividades didácticas para lograr en el estudiante un aprendizaje efectivo, eligiendo de forma rápida y consciente las estrategias que mejor se adapten a los objetivos y a las exigencias éticas, logrando

extraer un amplio repertorio de técnicas, instrumentos y conocimientos, para realizar su función de enseñar, manteniendo el equilibrio adecuado de presentar a los estudiantes el caos, por una parte, y unas conclusiones correctamente estructuradas, por la otra, con las técnicas adecuadas, y comprendiendo que el grupo es un ente dinámico.

Recursos:

El dominio de esta competencia requiere conocimientos profesionales de la didáctica y de las diferentes técnicas de la enseñanza para mantener activos a los estudiantes, contar con la habilidad para seleccionar el método o estrategia didáctica que resulte más conveniente para proporcionar un aprendizaje efectivo, organizar los espacios en donde debe transmitirse la información, pasando del salón de clases a espacios más representativos para la construcción del conocimiento, logrando conseguir en sus clases verdaderos ambientes de aprendizaje, considerando la formación propia del estudiante, su nivel educativo y su nivel de origen, dentro del salón de clases, en prácticas y las actividades extra clase.

Competencia: Organización de la información

Significa: Ofrecer informaciones comprensibles y bien organizadas para lograr presentar el conocimiento de forma ordenada durante su práctica docente.

Recursos:

El dominio de esta competencia requiere que el docente deje claro lo que quiere explicar, teniendo organizado sus mensajes, con una connotación efectiva, que contengan no sólo la información sino también el efecto deseado, transmitiendo “pasión” por el tema a sus alumnos, capaz de prescindir del libro de texto y poder explicar la asignatura desde las diferentes perspectivas que se dan de ella. Con la habilidad de explicar bien su materia, y organizar diariamente el trabajo docente, recursos y tiempo, con método, previendo las tareas y logrando resultados significativos.

Dimensión Participativa: Estar atento a la evolución del proceso educativo, predispuesto a la comunicación y coordinación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo y su comunidad.

Competencia: Comunicación efectiva

Significa: Comunicarse-relacionarse con los alumnos para lograr una enseñanza diferenciada a raíz de la confianza generada en sus alumnos, en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje, generando un cúmulo de oportunidades y aprendizajes

significativos en los estudiantes, que sirva para rescatar el interés de ellos por la construcción de su conocimiento.

Recursos:

El dominio de esta competencia requiere conocimientos de las distintas teorías de la personalidad y del uso del lenguaje, asumiendo una actitud extrovertida y capaz de lograr la confianza de sus alumnos. Poder orientar vocacionalmente a fin de multiplicar las ocasiones de aprendizaje más allá de los límites de la escuela, mediante una interacción cercana con sus alumnos, hablar con claridad, pulcritud, coherencia y lograr evitar el sentimiento de anonimato en los estudiantes que suelen provocar la pérdida de confianza y autoestima en detrimento del aprendizaje. Estar consciente que se enfrenta a un nuevo tipo de estudiantes con características socioculturales propias e inéditas, las cuales corresponden a los avances tecnológicos.

Comprendiendo que el aprendizaje se da, cuando existe un diálogo entre el profesor y el alumno y no solo cuando se transmiten unilateralmente una serie de saberes teóricos o reglas determinadas.

Competencia: Motivación escolar

Significa: Motivar a sus alumnos para mejorar su aprendizaje, estimulándolos para que utilicen un enfoque profundo y se disuadan de emplear un enfoque superficial en el análisis del conocimiento.

Recursos:

El dominio de esta competencia requiere tener conocimientos sobre teoría de la información, saber determinar los sistemas de tareas docentes para garantizar la educación a partir de las fuentes de información, teniendo en cuenta las características de los alumnos; poseer un dominio de la comunicación educativa efectiva y sobre las características de los diferentes contextos educativos.

Saber orientar y motivar al alumno hacia objetivos formativos en su educación y por el aprendizaje de elementos cada vez más profundos y amplios de contenido de la cultura, resaltando sus vínculos interdisciplinarios con futuras profesiones y para la vida. Poseer también una actitud creativa, reflexiva e imaginativa, con disposición para la conducción de la comunicación educativa entre los sujetos del proceso de educación, logrando establecer un contexto de enseñanza y aprendizaje de tal manera que quienes aprenden, tengan todos los estímulos necesarios para reaccionar con el nivel de compromiso cognitivo que requieran los objetivos propuestos.

Dimensión Personal: Tener una imagen realista de sí mismo como profesor y actuar conforme a las propias convicciones, asumiendo responsabilidades, tomando decisiones y relativizando las posibles frustraciones.

Competencia: Deber ético

Significa: Afrontar el deber ético de la profesión docente promoviendo con el ejemplo y la congruencia los valores cívicos y éticos aceptados por la sociedad, asumiendo su responsabilidad como formador de futuros ciudadanos productivos y actuando en consecuencia del país que desean construir, trabajando no sólo para el futuro, sino para el presente, creando condiciones para un trabajo escolar productivo en conjunto de las disciplinas y ciclos de estudio.

Recursos:

El dominio de esta competencia requiere que el docente analice la relación pedagógica con la autoridad y la comunicación en clase, la razón del debate, el respeto a la palabra y a la opinión del otro, que son desafíos mucho más importantes que tal o cual capítulo de cualquier disciplina.

Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales y hacer justicia distributiva y retribuida cuando decide recompensas y privilegios, justicia procesal cuando enseña, debate y restablece a cada cual su derecho.

Tener desarrollado un sentido de responsabilidad y solidaridad, previniendo la violencia en la escuela y en la ciudad al dotar a sus alumnos con valores cívicos.

Ser portador de los valores más presentables de la sociedad para inculcar en sus alumnos un modelo de comportamiento que se aplique en el presente y lo lleven consigo toda la vida.

Competencia: Vocación docente

Significa: Comprender y sentir orgullo por su profesión como docente, logrando transmitir estos sentimientos de satisfacción en la labor que realiza para una mejor transmisión del conocimiento, defendiendo su profesión ante cualquier circunstancia con optimismo en el resultado de su trabajo, siempre actuando con veracidad y fuerza ética, estableciendo relaciones de respeto y confianza con sus compañeros y alumnos.

Recursos:

El dominio de esta competencia requiere el conocimiento de las funciones del docente y su papel en la sociedad. Ser buen comunicador, amante de la profesión

de educador, respetuoso y agradable; consciente que enseñar también es un arte que utiliza los conocimientos científicos, con una actitud que refleje el amor, la preocupación y el placer por el trabajo pedagógico que realiza.

Manteniendo una posición crítica y auto crítica de su labor y la de los demás, lo cual le permita el perfeccionamiento.

Emotivo en todo lo que hace con relación a su práctica docente, con una disposición y motivación para educar.

La expresión escrita, oral y corporal, debe ser coherente, lógica y asequible para los que va dirigida.

Nuevo paradigma para la representación y estudio de la identidad nacional

Héctor Manuel Cappello
CRIM - UNAM / CeMIR - UAT

Resumen

Se presenta en este artículo una evaluación de lo que se ha denominado la identidad nacional mexicana, partiendo de la concepción elaborada por Raúl Béjar Navarro y Héctor M. Cappello.

Se estudia a esta entidad desde una interpretación de la psicología política, definiéndose a la identidad como el sentido de pertenencia a las instituciones del Estado-Nación. Se complementa con otra entidad paralela a la anterior que los autores han denominado “el carácter cívico político”, definido como el sentido de participación hacia las instituciones del Estado-Nación. Por medio de encuestas, aplicadas en diferentes años, a muestras representativas realizadas en todas las regiones de México, los autores llegan a la conclusión de que estas entidades muestran un deterioro muy grande -explicando los resultados como un “derrumbe institucional”- que destruye la solidaridad ciudadana, genera violencia y engendra una creciente anomia colectiva generalizada.

Abstract

This article shows an evaluation about the so called Mexican National Identity. The approach is a theoretical construct made from the framework of the political psychology. National Identity is defined as the sense of belonging about the nation-state institutions, that is strong tied to the concept of civic and political character. This last is defined as the sense of participation about the nation-state institutions. Both constructs based on a very ample survey applied, in different years, to all regions of Mexico. This research revealed very low scores for the political, economic, social, and cultural institutions along the 20 years in which survey was applied. The results were understood as an institutional meltdown. That possibly explains the advancement of the anomie that Mexico is suffering up to now. This process destroyed great part of citizens solidarity, producing growing violence and continuing social instability and economic inequality.

La identidad nacional nos indica Smith, A, (2001, p. 33) desde su muy especial óptica que:

Su popularidad es relativamente reciente, y ha reemplazado a términos anteriores como “carácter nacional”, y a otros más recientes como “conciencia nacional”, que fueron ampliamente usados en los siglos XVIII, XIX y comienzos del XX. No está claro el motivo. Quizás la presente y cada vez más extendida preocupación por la identidad es parte de una tendencia mucho más amplia de individualismo contemporáneo; podría reflejar igualmente ansiedad y alienación de mucha gente en un mundo que se va fragmentando cada vez más.

Este trabajo está dedicado a presentar ciertas interpretaciones que sobre la identidad nacional han sido asumidas para realizar investigaciones empíricas sobre la misma. La razón de este planteamiento es el intentar poner un límite a la tendencia de asumir a la identidad como un concepto autobús, donde caben todo tipo de especulaciones y conceptos. Pensamos por experiencia propia, que el término identidad nacional, que representa a un hecho social, es un término que sólo puede ser abordado de manera multidisciplinaria. Es decir, concibiendo a la identidad nacional como una representación social compleja. En el primero de los casos, como entiende la representación social Moscovici (2001, p. xiii):

[...] como un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, para establecer un orden el cual permitirá a los individuos orientarse en su mundo material y social y manejarlo; y segundo, permitirle la comunicación que toma lugar entre los miembros de una comunidad proveyéndolos con un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los distintos aspectos de su mundo y sus historia individual y de grupo.

Y tercero, los hechos sociales, como tales, se producen sin que, como señalan Emmerich y Alarcón (2007, p. 22):

[...] pierdan su característica de ser unitarios e insolubles. Su adjetivación a posteriori y por motivos analíticos o heurísticos es dada por el investigador [...] los hechos sociales en su amplia variedad, forman parte de un todo social integral fuera del cual difícilmente podrán explicarse o comprenderse a cabalidad.

El interés en la identidad nacional se debe a ciertos procesos aparecidos en el siglo XIX y que terminan, como lo indica Guibernau (2009, p. 23):

[...] “convirtiéndola en una de las características más significativas de la modernidad tardía”. Es evidente que este fenómeno no surge espontáneamente en una fecha determinada, sino es producto de la acción de las élites, de la relevancia de la antigüedad, los orígenes contruidos o inmemoriales de las naciones y de la identidad nacional, así como el papel legitimador de la historia “y la importancia del territorio en la construcción de la identidad nacional”.

Contribuyen a la aparición de la identidad nacional dimensiones psicológicas, culturales, sociales, políticas, históricas y territoriales lo que provoca por su complejidad confusiones teóricas y metodológicas en su estudio y tratamiento.

Raúl Béjar Navarro (1961), en su tesis para obtener la licenciatura en sociología manifestó un gran interés sobre la problemática de cómo caracterizar psicosocialmente al mexicano. Al hacer la revisión de las distintas tesis que los especialistas en antropología, psicología, psicoanálisis, historia y literatura expresaban sobre este tema ponderó que, si bien aportaban una cierta comprensión al respecto, también reflejaban más unas aproximaciones casuísticas lejos de una representación de la diversidad de las poblaciones del México contemporáneo. Ya en esa primera publicación se preocupaba sobre cómo obtener datos de mayor cobertura, que los obtenidos de personas pertenecientes a estratos poblacionales muy particulares. Por otra parte, trabajando en el seminario de Metodologías de la psicología social del doctorado de la Facultad de Psicología de la UNAM, discutiendo a fondo sus propuestas, se convino en aproximarse a este problema desde un marco teórico más amplio donde las ciencias de la cultura, la sociología, la ciencia política, la psicología social y la filosofía antropológica se constituirían en una fuente de información aceptable, siempre y cuando accedieran a metodologías sistemáticas de estudio e investigación que enriquecieran el conocimiento, en mayor profundidad, del mexicano y sus características y rasgos más sobresalientes. De cierta manera aconsejábamos cómo sustituir a los estereotipos en favor de conocimientos bien fundamentados sobre la realidad del mexicano actual.

Consideramos hoy, también, que tratar sobre lo que constituye el ser mexicano, peruano, español, norteamericano o de cualquiera de los que son reconocidos como miembros de una nacionalidad específica, rebasa en mucho, el discutir y establecer las características propias de una identidad nacional, ya de por sí una entidad harto compleja. De igual manera, no debemos confundir los componentes propios de la identidad personal con las identidades colectivas y en este aspecto, debemos diferenciar a las distintas identidades colectivas, para no confundir sus características

propias. Si bien es verdad que todas son parte de lo que consideramos “la Sociedad” en su sentido de sistema social total (Luhmann, 1997), debemos, entonces, reparar en el hecho de que tanto desde la identidad individual hasta la identidad nacional todas proyectan en su escala y complejidad a las dimensiones constitutivas de la sociedad como totalidad, esto es: Las dimensiones políticas, económicas, sociales, culturales y medioambientales (entre estos el territorio).

Aun cuando todas las identidades reflejan las características de los subsistemas de la totalidad social, no es menos cierto que manifiestan diferencias específicas entre sí, particularmente con referencia a su nivel de complejidad.

El concepto de diferenciación se utiliza, de acuerdo a Luhman (2007, Ed. Esp. p. 471).

[...] para designar (o bien para reproducir) la unidad de lo diferente con el concepto de diferenciación se hace posible la aprehensión más abstracta; y se supone que este paso a la abstracción fue desencadenado por la tendencia del siglo XIX de comprender unidades y diferencias como resultados de procesos —ya sea de desarrollos evolutivos o de un actuar intencionado como, por ejemplo, en el caso de las “naciones” cuya unidad se alcanza políticamente.

Es con la investigación emprendida en la ahora Facultad de Estudios Superiores Multidisciplinarias de Acatlán, UNAM y, posteriormente, en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, que emprendimos una búsqueda de metodologías más estrictas para investigar sobre el mexicano, y así, encontrar avenidas más plausibles para desentrañar sus complejas características. Una de ellas fue, sin duda, el acercarse desde la óptica de la identidad y, más ciertamente, desde la concepción que de la identidad nacional que aportaban la psicología social, la psicología transcultural, la sociología, la antropología y la psicología política. Esto se observa muy claramente en las sucesivas ediciones del libro sobre “El Mexicano. Aspectos Culturales y Psicosociales” (Béjar, 2007), pero particularmente en la introducción que hacemos en la última edición (Cappello, p. 15; Béjar, *ibídem*), se introdujo un cambio de perspectiva disciplinaria, buscando abandonar la idea de explicar al mexicano y sus peculiaridades por la idea de estudiar la identidad nacional mexicana desde los conceptos de la psicología colectiva y de la sociopolítica. Este mismo énfasis se traslada a los libros coeditados con distintos autores sobre la identidad nacional bajo los auspicios del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (Béjar y Rosales, 1999, 2002, 2005 y 2008), en realidad, la identidad nacional, tal como finalmente la llegamos a representar, se planteó como un campo de investigación

necesariamente sujeto a una metodología sistémica y multidisciplinaria. Investigar sobre la identidad mexicana implica su reconocimiento como problema. Y su análisis teórico y sus alternativas y prescripciones metodológicas para su estudio científico se hace necesario esto, si se pretenden resolver otros problemas de convivencia humana que tienden a la disgregación de las fuerzas sociales, a la pérdida de la cohesión nacional o a la desaparición de la “complejidad de la etnia mexicana”.

Hay algo de opacidad en el tratamiento que se ha dado a las características o a lo que se espera que caracterice al mexicano. Ya sea su carácter, su personalidad o a su comportamiento socio-psicológico o político. No sólo es por la ambigüedad y validez de las aproximaciones empleadas para su estudio, sino también, por la falta de una convergencia inteligente de las distintas disciplinas que se han empleado en su investigación. A veces tenemos la impresión de que las aproximaciones se recargan en representaciones unas veces impresionistas, otras expresionistas y, la más de las veces en surrealistas. Quizás es por ello que gozan de un atractivo e interés popular y sean la literatura, la pintura y el cine, los medios que más han explotado exitosamente dichos estereotipos. Sin embargo, *a contrario sensu*, muchas investigaciones que tocan frontal o lateralmente el tema de las identidades y de la identidad nacional, hacen evidente, las palabras de Béjar (1999):

¿Por qué insistir una vez más en dilucidar algunas dimensiones de esta compleja realidad? En primer lugar, por su pertinencia histórica y política: “La dificultad radica en que los motivos de la aparición de los nacionalismos en este siglo están todavía presentes [...] Nuevamente se trata de una crisis que pone en peligro nuestra identidad y la vida de la nación como soberana e independiente”... tomar conciencia, en primer lugar, de que hemos perdido control de nuestro proyecto histórico como nación... A la identidad nacional hoy puede concebirse como un campo sujeto a tensiones conflictivas ocasionadas por la multitud de procesos que la afectan, entre estos la confrontación entre lo global y la singularidad, históricamente forjada, de una sociedad.

Es evidente que como Béjar hemos asociado el problema de la identidad nacional a los procesos de la globalización contemporánea. En muchas de las discusiones que sostuvimos en la preparación de nuestros libros en común sobre “La conciencia nacional en la frontera norte mexicana” y “Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacionales” (Béjar y Cappello, 1986, 1988 y 1990) señalábamos que la Globalización incidía en la desnacionalización socioeconómica y cultural de los sectores de medianos y altos ingresos y que los distanciaba de los

de menor ingreso o de pobreza evidente. Todos conocemos que la globalización y particularmente el manejo de la misma por las élites políticoeconómicas ha producido una bárbara concentración del ingreso a niveles inimaginables para naciones con una amplia constitución urbana, lo que en términos políticos provoca un deterioro de las relaciones de los ciudadanos con las instituciones del país. Esto es, se afecta negativamente la cohesión de los ciudadanos y la solidaridad se diluye. Dentro de esta perspectiva se ha considerado a la identidad nacional y al carácter cívico político como entidades históricas y por lo tanto cambiantes y dinámicas.

En relación del impacto de la globalización en la sociedad contemporánea, Piketty (2014, 2014 bis, 2015), plantea su efecto a la ampliación constante de la desigualdad social y económica de las poblaciones, sin encontrar que dicho sistema de comercialización internacional reduzca la disparidad social y sí, su acentuación grave. Por otra parte, Manuel Castells nos indica que la identidad es la fuente de sentido y experiencia para la gente. Por identidad, en lo referente a los actores sociales señala:

[...] entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto de atributos culturales, al que se le da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades. No obstante, tal pluralidad es una fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social. [...] las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individuación, aunque pueden originarse en las instituciones dominantes. Solo se convierten en tales si los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido en torno a esta interiorización.

Al analizar la literatura psicosocial, señalamos tres términos como importantes para la definición de los procesos de maduración de la sociedad civil en el Estado-Nación: Conciencia Nacional, Identidad Nacional y Carácter Cívico Político (nivel de civilidad). La conciencia nacional es un epifenómeno político-psicológico, es una representación del consenso intersubjetivo de la sociedad política con respecto al Estado-Nación. Dicha representación es como una moneda donde están la identidad nacional, en una cara y, el carácter cívico por la otra. La conciencia nacional es un estado subjetivo organizado en torno al difícil compromiso del ciudadano con relación a las instituciones del Estado-Nación. Algo parecido a lo que sustenta Renán (1882). Así, la identidad nacional constituye la representación del sentido de pertenencia a tales instituciones, mientras que el carácter cívico político representa el

sentido de participación en ellas. Con esta aproximación la definición de la identidad nacional revela su interdependencia con el carácter cívico político y su participación en las variaciones de la “conciencia nacional”. Pertenencia y participación son dos sentidos intersubjetivos de la ciudadanía con respecto a las instituciones del Estado-Nación, que tienen de común su constante cambio y variación dependiendo de qué tanto responden las instituciones a las demandas y expectativas sociales, culturales, económicas y políticas de la ciudadanía. Esta relación, es la que hemos considerado como una ecuación de reciprocidad entre ciudadano y Estado. A mayor equilibrio en la cohesión de reciprocidad, mayor cohesión y solidaridad intercudadana e institucional. Su rompimiento tiene como consecuencia una pérdida de la legitimidad institucional y con ella el desapego de los ciudadanos hacia el mandato de las instituciones y con ello el deterioro y/o, obsolescencia de las mismas. En un mundo crecientemente globalizado y comunicado, la comparabilidad de ecuaciones de reciprocidad, mejores en otros países, aumenta la sensación de ecuación de reciprocidad negativa (Béjar y Cappello, 1988, 1990, Cappello, 2002, 2010, 2011).

Aunque Béjar no menciona abiertamente en muchos de sus artículos y libros esta ecuación de reciprocidad, sí señala, en el caso de los gobiernos panistas, que su compromiso fue con un gobierno neoliberal -poco inteligente-:

[...] con una orientación hacia las privatizaciones, con la creencia ciega en las reglas del mercado, en la renuncia al estado benefactor y a las serie de consecuencias que esto conlleva. La pluralidad política, aunque real, en términos de una geografía electoral distinta, sigue manteniendo lo político lejos de la ciudadanía [...] estos ámbitos tienen un particular interés para este tema, porque es en ellos donde se juegan los procesos y conflictos que configuran las identidades colectivas y en particular la identidad nacional (Béjar y Rosales, 2002).

En la búsqueda de una omnicomprensión de la identidad nacional hemos, con la ayuda de Hugo Zemelman (1992), acudido en particular al uso epistemológico de la categoría de totalidad, la cual recupera la historicidad de los procesos sociales. En este orden de ideas postula Béjar, junto con Héctor Rosales (*ibidem*. 2002) que:

La identidad nacional no es una realidad dada sino dándose, de carácter complejo y multidimensional. En un plano epistemológico la identidad nacional sería como un dispositivo de integración cognoscitiva, que permite múltiples diálogos -el de las ciencias sociales en su sentido amplio- que confluyen en preguntarse, en diferentes coyunturas, cuáles son las opciones que tiene México para pensarse como una nación viable en un mundo que

cambia aceleradamente y que ha puesto en jaque a los estados nacionales... Por otro lado, parece evidente que las transformaciones históricas mundiales han reactualizado el tema de las identidades nacionales, como uno de los ámbitos de investigación más complejos e importantes de nuestra época.

Por último Béjar (íbidem, 2005) nos dice que:

La identidad nacional mexicana nos interesa no solamente como objeto de conocimiento, sino porque creemos que en los discursos sociales espontáneos, y en las construcciones teóricas elaboradas en ella, se encuentran claves muy importantes para comprender el significado de nacer, vivir y ser parte de una nación... debemos pensar que la identidad nacional mexicana debe pensarse como un resultado histórico abierto y en transformación y que debe evitarse tratarla como una esencia o como una realidad cristalizada... en otro sentido, hacemos nuestra la idea de Luis Villoro (1998:7) cuando afirma que, frente al desencanto se impone la necesidad de una reflexión ética. Frente al desencanto es urgente que nos atrevamos a preguntar de nuevo.

Hemos desarrollado varias etapas de construcción del concepto sobre la identidad nacional. En la primera, establecemos la idea de que mucho de lo dicho sobre el mexicano constituye un mito. Planteamos que las distintas interpretaciones han carecido de un rigor metodológico y conceptual. La segunda, consideramos que habría la necesidad de rescatar esta noción del extremo subjetivismo, como lo planteado en el tratamiento dado por la psicología clínica y el psicoanálisis. Se requiere iniciar una búsqueda de indicadores que permitieran matizar lo que pudiera ser comprendido como la representación del mexicano. En la tercera, consideramos que el carácter como concepto definidor del mexicano podría ser una noción susceptible de aplicarse, siempre y cuando permitiese una clara acotación al caso y por ende, su diferenciación objetiva con el carácter de otras poblaciones nacionales. La cuarta etapa está constituida por la idea de que el concepto de identidad colectiva sería una construcción lógica más apropiada para definir al mexicano como una entidad nacional (Béjar y Cappello, 2009). En este caso la identidad nacional sería la noción más precisa para lograr tales definiciones. Por último, consideramos que abordar la identidad nacional del mexicano implicaba una síntesis de aportaciones de las ciencias sociales, por lo que era necesario realizar, en un primer inicio, investigaciones sobre esta materia de manera multidisciplinaria, para llegar con el tiempo a desentrañar y considerar las interpretaciones interdisciplinarias sobre la identidad nacional.

Esto es, consideramos a la identidad nacional como un conocimiento en donde la totalidad del sistema social estaba incluida.

Cuando nos referimos a la identidad nacional y el carácter cívico-político nacionales no podemos dejar de referirnos a la historia de nuestro país. Esto, sin desconocer que la protogénesis de tales estructuras sociopsicológicamente se remonta a las condiciones previas existentes al nacimiento de México como nación independiente (Béjar y Cappello, 1990, p. 17).

En el México contemporáneo se dejaron sentir los efectos del abandono de un modelo de nación con una economía fundamentalmente agrícola, en los movimientos sociales de 1958, personificadas por los estudiantes universitarios, técnicos, maestros y ferrocarrileros. La nueva orientación de la economía hacia la industrialización creó las posibilidades para la intervención de las clases urbanas en la misma medida en que perdían peso político los sectores rurales, lo cual desgraciadamente se continuó incrementando. La consecuencias de este proceso ha sido el casi abandono de la producción campesina, cuyo costo ha sido el de pasar de una capacidad exportadora de alimentos a importadores netos de los mismos. La estrategia del nuevo desarrollo consistió en crear un suficiente mercado interno para que en el mediano plazo la planta industrial se sostuviese y participara en el crecimiento del empleo. Igualmente se implantó como política primordial a la protección de la industria nacional mediante el casi pleno cierre de las fronteras a la competencia industrial. Esto permitió una recuperación exagerada de las tasas de recuperación de las inversiones por medio de las exenciones de impuestos, revaloración de inventarios, subsidios, etcétera. Lo que instaló una plena política de modernización, pero que por una excesiva protección al capital, sindicatos oficiales y de políticas economicistas al sector gobernante sentenció al futuro de México a constantes problemas de crisis socioeconómicas y a una modernización inacabada. Se ha aducido que la responsabilidad de esta problemática ha descansado en los problemas internos de la estructura socioeconómica (mantenimiento de privilegios a sectores claves del control social y económico) y a la irresponsabilidad generalizada de todos los sectores responsabilizados de la dirección de la economía, la política, la administración y la educación nacionales. Para la explicación de esta problemática habrá que tomar en cuenta, también, los cambios tecnológicos que ocurrieron al inicio de los años 60 y que impactaron a las comunicaciones, los transportes, la informática, y la robótica, y que incidieron en los procesos de producción, interrelaciones económicas y predominancia de los sectores financieros -que a la larga se erigirían en el nuevo poder hegemónico posindustrial-. Y reducirían la influencia y soberanía del poder

paradigmático de los estados nacionales. Desgraciadamente, aquellas naciones con poco desarrollo o insuficiente, prácticamente quebraron y debieron orientarse hacia los mercados externos. El costo general de este loco proceso de integración nacional de los mercados y el capital ha sido el crecimiento impresionante de la desigualdad socioeconómica (Piketty, 1997, 2008, p. 30), el cual ha sido mayúsculo en las naciones pobres y de desarrollo medio como México (Ibarra, D., 2001, p. 365).

En 1990 señalamos que:

Los desequilibrios internos -crónicos- de la economía del país, aunados al impacto de las nuevas condiciones de la economía internacional, han configurado el perfil de nuestra crisis socioeconómica y su grave atonía actual, generará una mayor influencia de formas de vida, actitudes, valores, sistemas de consumo, modas, políticas, tipos de organización, expectativas y ambiciones diversas y externas a nuestra cultura tradicional, que difícilmente conformará lealtad a nuestras instituciones tradicionales (Béjar y Cappello, 1990, p. 20).

Nadie podría imaginar que como influencia de ese cambio societal, el monopolio del uso de la violencia por el estado, sería retado y desconocido por organizaciones delincuentes, generando un estado de inseguridad y que afecta a todos los procesos societales (política, economía, sociedad, cultura y personas).

Así, ni más ni menos, se constituyó la propuesta para un estudio de mediano plazo (Béjar y Cappello, *íbidem*, (1988b) que ha permitido un largo proceso de obtención de datos en una encuesta que ha comprendido a las principales poblaciones urbanas y rurales del México contemporáneo y de otras ciudades extranjeras, con el objeto de establecer comparaciones sistemáticas entre ellas.

La identidad y el carácter cívico políticos nacionales está en juego. Su olvido en el quehacer político cotidiano por parte de todos los agentes que inciden en la estructura de la nación pueden llevar a un grave quebranto si no es que ya se inició este proceso, en nuestra conciencia nacional, así como a enfrentamientos que desgarran una paz siempre precaria que fue asegurada, hasta ahora, con lo poco logrado por la revolución de 1910.

Dado que el Estado es la matriz que organiza todas las relaciones sociales por medio de sus instituciones, su naturaleza particular influye de manera directa en el comportamiento de su ciudadanía, tanto en los aspectos psicológicos como sociales. La imagen del Estado no está influida de manera directa por sus instituciones formales, la representación social (tal como la plantea Moscovici, 1981, p. 61) del mismo se forma a partir de como experimenta empíricamente las acciones -en múltiples escenarios- de sus

personeros. Es decir, el Estado es construido subjetivamente por los ciudadanos como una dimensión perceptual de la experiencia cotidiana de las acciones que se dan entre ciudadanos y agentes representantes del Estado. Si estos responden equitativamente en sus requisiciones con las demandas ciudadanas las instituciones son consideradas como suyas (sentido de pertenencia) y su participación se asegura, de aquí que se forme una identidad nacional y un carácter cívico político expresados como “una ecuación de reciprocidad Estado-Nación”. Lo contrario lleva al desvanecimiento de la identidad nacional, a la pérdida de la cohesión social, con lo que se erosiona la legitimidad y se destruye el sentido de participación, base de la construcción del carácter cívico político.

La razón originaria de todo estado es asegurar la seguridad ciudadana, contribuir al desarrollo humano y dar a la nación un sentido de futuro, de viabilidad. Son la identidad nacional y el carácter cívico político los garantes de esta última condición...

Metodología de investigación sobre la identidad y el carácter cívico político en México

Antecedentes

De 1982 hasta este año de 2015 el programa de investigación sobre la identidad nacional en México, ha sido realizado contando con el apoyo del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM como por el Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales de la UAT (CeMIR)⁸. Con su ayuda hemos obtenido datos valiosos que nos han permitido comparar las características de esta representación en el inventario sociopolítico de México. Ya desde sus inicios se observó cómo el sentido de pertenencia a las instituciones políticas y económicas del estado mexicano mostraban índices muy bajos en comparación a las sociales y culturales (Béjar y Cappello, 1986, véase la tabla 1). Cabe reconocer que el periodo comprendido entre los años 60 hasta la actualidad México ha estado bajo una situación grave de falta de crecimiento y desarrollo económico, lo que seguramente se ha reflejado en la representación psicosocial que los ciudadanos tienen de su identidad y carácter cívico político nacionales.

En un inicio estudiamos la representación de estas dos categorías analíticas en sólo muestras representativas de 30 ciudades de México que correspondieron a la Frontera Norte, a la región del Norte, a la del Centro Norte, a ciudades del Pacífico y a las del Golfo y a las del Centro Sur.

⁸ Tanto el CRIM como el CeMIR durante más de 20 años han apoyado esta investigación con recursos financieros y humanos, así como otras instituciones: CONACYT, COTACYT, CONACULTA y el Centro de Estudios Mexicanos de la Universidad de Texas.

Para hacer más precisa la evaluación de las categorías de identidad nacional y de carácter cívico político se procedió a clasificar a las instituciones por su orientación con respecto a las tipologías institucionales percibidas por los ciudadanos. Así se clasificaron como orientación “expresiva” a aquellas instituciones que preponderantemente basan su influencia en la formación de vínculos ideoafectivos y emocionales, que permiten fuertes procesos de solidaridad y apoyo básico, tal como la familia, la comunidad, etcétera. Otras instituciones fueron calificadas como “directivas” en virtud que establecían vínculos fundamentalmente basados en las normas formales, principios de evaluación, requisitos *sine qua non* y el orden establecido por la autoridad.

Para sondear la representación social y la importancia asignada a cada tipo de institución, se seleccionaron 20. Diez correspondieron a la orientación “expresiva” y diez a la “directiva”. Las “expresivas” fueron:

Bailes regionales, héroes, barrio, artesanías, asociaciones, música y canciones, religión, lugares públicos (parques, jardines, etcétera.) y moneda.

Por parte de las instituciones “directivas” se seleccionaron las siguientes instituciones:

Escuela, trabajo, iglesia, industria, banca, sindicatos, justicia, comercio, partidos políticos y administración pública.

En un cuestionario se preguntó a las muestras representativas de los ciudadanos, que organizaran a las instituciones de acuerdo a la importancia que les asignaran en función del sentido de pertenencia y sentido de participación que sintieran hacia ellas. Previamente, se les explicó qué eran el sentido de pertenencia y de participación.

El hecho de que los sucesivos gobiernos se hayan especializado (sic) en las administración de la crisis, más que en resolver las sucesivas problemáticas encontradas, sin duda produjeron un desencanto generalizado en las poblaciones e incrementaron su duda sobre la viabilidad de la nación y la confianza en sus instituciones. La creciente violencia, corrupción e impunidad que deteriora el sistema del Estado, induce a un incremento de la anomia que resta legitimidad a gobiernos de todos los niveles, propiciando la percepción de un total alejamiento de sus instituciones con respecto de las situaciones del día a día que viven los ciudadanos.

En una investigación que compara en un lapso aproximado de 15 años el sentido de pertenencia y de participación de los ciudadanos sobre las instituciones políticas, económicas, sociales y culturales, se observa cómo los índices de período a período, se reducen particularmente con respecto a las políticas y económicas. De

aquí que hayamos concluido que estábamos ante un fenómeno claro de derrumbe institucional (ibidem, Cappello, 2005, p. 276).

En esta investigación se compararon los grados de aceptación institucional en muestras obtenidas en tres ciudades mexicanas: Guadalajara, México y Monterrey. Los datos indicaron que los índices, ya de por sí muy bajos, disminuían notoriamente, como lo dijimos en el párrafo anterior, en las instituciones políticas y económicas (ver tabla 1).

Tabla 1. Puntajes de sentido de pertenencia a instituciones nacionales

| Años | Políticas | Económicas | Sociales | Culturales |
|-------------|------------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| 1992 | 28 | 36 | 62 | 49 |
| 1999 | 22 | 31 | 58 | 47 |
| 2004 | 17 | 26 | 52 | 43 |

En los tres años en que se comparan las respuestas de las muestras estudiadas, como se observa en la Tabla 1, de un puntaje posible de 90 puntos, ninguna institución obtiene más de 62 puntos. Todas están abajo, y de período a período, los puntajes disminuyen notoriamente. Pero en las instituciones políticas y económicas es notorio su extremo bajo puntaje. Lo que nos indica de alguna manera cómo estas instituciones son las que más influyen en el deterioro de la identidad nacional. El problema es grave, dado que en la actualidad, frente a los procesos de globalización y la comunicación instantánea, estos signos de deterioro conllevan a una acentuación mayor de pérdida de la soberanía del Estado y su postración frente a los poderes fácticos e internacionales. Una identidad nacional sana implica el establecimiento de una ecuación de reciprocidad armónica, equitativa y justa entre las atribuciones del estado y el cumplimiento de las demandas de la ciudadanía. El Estado debe ser capaz de cumplir con la seguridad de la ciudadanía, con el desarrollo socioeconómico y finalmente proporcionar el sentido de futuro, esto es, la viabilidad como nación. De otra manera se iniciará un proceso de disgregación institucional, rompimiento de la cohesión nacional y, eventualmente, de procesos anomia que generarán una incontenible inseguridad y pérdida del sentido de futuro del país como nación.

Lista de referencias

- Béjar, N. Raúl (1961). *El mito del mexicano*. México: UNAM, Facultad de Ciencias Políticas.
- _____. (2007). *El Mexicano. Aspectos culturales y psicosociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Béjar, N. R. y Cappello, H. M. (1986). “La identidad y el carácter nacionales en México -la frontera de Tamaulipas-“. *Revista de Psicología Social*, Vol. I, N. 2. España: Departamento de Psicología Social, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de Granada.
- Béjar, N. R. y Cappello, H. M. (1988a). *La conciencia nacional en la frontera norte mexicana*. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones multidisciplinares.
- _____. (1988b). *Sobre la Identidad y el Carácter Nacionales. Un programa de investigación a mediano plazo*. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinares.
- _____. (1990). *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacionales*. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones multidisciplinares.
- _____. (2009). “Aproximaciones a la identidad nacional y sus correlatos fácticos”, *Enciclopedia Virtual de Ciencias Sociales. México: CICSH/ UNAM*.
- Béjar, N. R. y Rosales, H. -Coords-. (1999). *La Identidad Nacional Mexicana como problema político y cultural*. México: Siglo XXI, UNAM/CRIM.
- _____. (2002). *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad*. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinares.
- _____. (2005). *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas*. México: CRIM/UNAM, Cuernavaca, Mor.
- _____. (2008). *La identidad nacional mexicana en las expresiones artísticas. Estudios históricos y contemporáneos*. México: Plaza y Valdés, CRIM / UNAM.
- Cappello, H. M. (2002), “Globalización, identidad y carácter cívico político. Estudio Comparativo de Sevilla, España y cuatro ciudades mexicanas”. En: Béjar, N. R. y Rosales, H. *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinares, UNAM, pp. 185-257.
- _____. (2007). Introducción, en: Béjar N. *El Mexicano. Aspectos culturales y psicosociales*, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 15.
- _____. (2010), “Historia, Identidad Nacional y Carácter Cívico Político” en *Sociedades Complejas. El caso de las sociedades española y latinoamericanas*. México-España: Plaza y Valdés Ed.
- _____. (2011), “Comparaciones Regionales de la identidad y el carácter cívico-político en México y Sevilla”. En: Cappello, H. M. y Recio-Saucedo, M. -Coords-. *La identidad Nacional. Sus fuentes plurales de construcción*, pp. 87-111. Mexico-España: Plaza y Valdés.

- Emmerich y Alarcón. (2007). *Tratado de ciencia política*. Anthropos Editorial, p. 22.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, Trad. Esp.: *La Sociedad de la Sociedad*, 2007, México: Editorial Herder, S. De R.L. de C. V., pp. 100 y 102.
- Moscovici, Serge, (2001), *Social Representations*, New York, University Press, Washington Square.
- Renan, E. (1882). *¿Qu' est-ce qu'une Naion?* (Ed. Cast.: Qué es una nación?). Alianza Editorial, 1988.
- Smith, A. (1991). *National Identity*, London: Penguin.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía*. Barcelona, España: Anthropos.

Enfoques innovadores: construcción de la docencia y política educativa, de Evelia Reséndiz Balderas, Héctor Manuel Cappello Y García, publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Colofón, se terminó de imprimir en agosto de 2019 en los talleres de Ultradigital Press S.A. de C.V. Centeno 195, Col. Valle del Sur, C.P. 09819, Ciudad de México. El tiraje consta de 400 ejemplares impresos de forma digital en papel Cultural de 75 gramos. El cuidado editorial estuvo a cargo del Consejo de Publicaciones UAT.